

PEDAGOGÍAS E INFANCIAS

Reflexiones desde el quehacer educativo

Compiladores: Leidy Ximena Mesa // Guillermo Meza-Salcedo



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



Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

**Rector General Corporación Universitaria
Minuto de Dios – UNIMINUTO**

P. Harold de Jesus Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Stephanie Lavaux

Director de Investigaciones - PCIS

Tomás Durán Becerra

Subdirectora Centro Editorial - PCIS

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Rectora Tolima y Magdalena Medio

María Isabel Peña Garzón

Vicerrectora Académica de la Rectoría Tolima y Magdalena Medio

Angélica María Moncaleano Rodríguez

Coordinador de Investigaciones de la Rectoría Tolima y Magdalena Medio

Gerardo Pedraza Vega

Coordinador del programa Licenciatura en Educación Infantil

Carlos Andrey Galindo Lozano

Líder de Publicaciones de la Rectoría Tolima y Magdalena Medio

Miguel Angel Caballero Ospina

Pedagogías e Infancias: reflexiones desde el quehacer educativo / Carlos Mario Torres Ramírez, Paola Alejandra Arteaga Céspedes, Narda Carime Cruz Mendoza... [y otros 5]; compiladores Leidy Ximena Mesa, Guillermo Meza Salcedo. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022.

ISBN: 978-958-763-602-4
229p.: il.

1. Educación -- Aspectos sociales 2. Formación profesional de maestros -- Estudio de casos 3. Educación para el desarrollo -- Investigaciones 4. Educación superior -- Aspectos sociales 5. Educación en la primera infancia -- Aspectos sociales 6. Responsabilidad social. i. Arteaga Céspedes, Paola Alejandra ii. Cruz Mendoza, Narda Carime iii. Garzón Borray, Helen Alexandra iv. Vargas Orjuela, Margy Paola v. Patarroyo Herrera, Lina María vi. Pino Perdomo, Felipe Mauricio vii. Alarcón Cruz, David Fernando viii. Mesa, Leidy Ximena (compilador y autor) ix. Meza Salcedo, Guillermo (compilador y autor).

CDD: 370.115 P33p BRGH Registro Catálogo UNIMINUTO No. 104467
Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib104467>

Compiladores

Leidy Ximena Mesa y Guillermo Meza Salcedo

Autores

Guillermo Meza Salcedo, Carlos Mario Torres Ramírez, Paola Alejandra Arteaga Céspedes, Narda Carime Cruz Mendoza, Leidy Ximena Mesa, Helen Alexandra Garzón Borray, Margy Paola Vargas Orjuela, Lina María Patarroyo Herrera, Felipe Mauricio Pino Perdomo y David Fernando Alarcón Cruz

Corrector de estilo

Karen Grisales Velosa

Diseño y Diagramación

Sandra Milena Rodríguez Ríos

ISBN Impreso: 978-958-763-602-4

ISBN Digital: 978-958-763-597-3

DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-597-3>

Primera edición: 2023

©Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO

Calle 81B No. 72B-70 - Piso 8

Teléfono +57(1) 2916520 Ext. 6012

Bogotá, D.C. - Colombia

Esta publicación es el resultado del proyecto de investigación titulado "Educación ambiental y primera infancia. Revisión documental, análisis de contenido y estructura curricular de los programas de Licenciatura en pedagogía Infantil en Ibagué- Colombia". Y fue financiada por el centro editorial del Parque Científico de Innovación Social - PCIS y la Rectoría Tolima y Magdalena Medio de la corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

© Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Todos los documentos publi-cados en *Prácticas docentes y saber pedagógico en contextos universitarios: propuestas para la reflexión* fueron seleccionados de acuerdo con los criterios de calidad editorial establecidos en la Institución. El libro está protegido por el Registro de propiedad intelectual. Se autoriza su reproducción total o 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, tal como se precisa en la Licencia Creative Commons Atribución - No comercial - Sin Derivar que acoge UNIMINUTO.

Contenido



Introducción	11
Resumen	19
Capítulo 1.	
De sujetos de poder a sujetos de saber. una lectura arqueológica de la idea de infancia en Colombia	21
Introducción	23
Un acercamiento histórico de la escuela como estamento legal en la Constitución de los niños y niñas como sujetos de poder	24
La infancia bajo la mirada del panóptico escolar	47
La infancia como un nuevo campo de estudio	49
La infancia: de sujetos de protección a sujetos de derechos y participación	52
Reflexiones finales	55
Referencias	57

Capítulo 2.

Docentes en formación y representaciones sociales de la infancia. Una reflexión desde el aula universitaria **63**

Introducción	65
Las representaciones sociales (RS)	67
Las funciones de las representaciones sociales	69
Núcleo central de las representaciones sociales	71
Núcleos periféricos de las representaciones sociales	72
Estudiantes en formación, la universidad y la infancia	74
Representaciones de la infancia	78
De los núcleos periféricos y su representación	81
Reflexiones finales	83
Referencias	84

Capítulo 3.

Imaginarios sociales de la infancia y resignificación de la práctica pedagógica **87**

Introducción	89
Representaciones e imaginarios sociales	91
Imaginarios sociales de la infancia	93
El estudio de los imaginarios sociales de la infancia	96
Práctica pedagógica e imaginarios sociales de la infancia	99
Un llamado a los maestros en formación	109
Reflexiones finales	113
Referencias	114

Capítulo 4.

Infancias y educación ambiental: tensiones latentes y asunto pendiente

117

Introducción	119
La sociedad y la institución educativa	120
El docente en el proceso de formación	121
Tendencias de enseñanza en la educación ambiental en la educación infantil	122
Relación educación ambiental y educación infantil	123
Estrategias metodológicas contemporáneas para la enseñanza de la educación ambiental	127
Reflexiones finales	132
Referencias	133

Capítulo 5.

La socioafectividad y el vínculo afectivo: factores determinantes de la formación en la infancia

139

Introducción	141
Las huellas que dejan la identidad, la familia	142
Razonamiento moral inmaduro y problemas de socialización	148
El desencuentro entre las emociones y el lenguaje	151
La agresión y la violencia no se relacionan con la capacidad de crear	154
Desconexión entre el pensamiento, las emociones y las acciones	156
Reflexiones finales	160
Referencias	164

Capítulo 6.

Ternura en la educación: reflexiones para una pedagogía incluyente desde una perspectiva teológica **167**

Introducción	169
Sociedades excluyentes	172
Pedagogía de la ternura	175
La ternura de Jesús con los excluidos	178
Reflexiones finales	186
Referencias	189

Capítulo 7.

Tránsito del pensamiento crítico: una mirada al proceso de formación a distancia y su papel en la educación de la primera infancia **193**

Introducción	195
¿Qué es pensamiento crítico?	201
Habilidades del pensamiento crítico	206
El tránsito del pensamiento crítico en la educación a distancia y su relevancia en el educador de la primera infancia	213
Reflexiones finales	220
Referencias	221

Conclusiones **227**

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Núcleo central y periféricos de la RS	73
Figura 2.	Análisis de relación educación infantil y educación ambiental	124
Figura 3.	Estrategias metodológicas para la enseñanza de la educación ambiental en educación infantil	128



Introducción

*En aquel momento los discípulos se acercaron a Jesús y le preguntaron:
“¿Quién es el más grande en el Reino de los Cielos?”*

*Jesús llamó a un niño, lo colocó en medio de los discípulos, y declaró:
“En verdad les digo: si no cambian y no llegan a ser como niños, nunca
entrarán en el Reino de los Cielos.*

*El que se haga pequeño como este niño, ése será el más grande en el Reino
de los Cielos.*

Y el que recibe en mi nombre a un niño como éste, a mí me recibe...”

Evangelio según San Mateo 18, 1-5.

Volverse niño, siendo ya adulto, no es siempre una invitación bien recibida. Además, leer los versículos anteriores y practicarlos de manera literal es, hasta el momento, imposible y solo visible en narraciones y piezas de ficción. ¿A qué se refiere, entonces, Jesucristo con llegar a ser como niños? ¿Cómo podríamos tomar estas palabras y meditarlas para la reflexión contemporánea de la pedagogía? ¿En qué medida estos versículos brindan claves para la práctica educativa y las infancias?

Más allá de hacer una exégesis que agote la explicación de este pasaje del Evangelio, se puede interpretar que ser niño implicaría cierta posición humilde o, mejor dicho, que hacerse pequeño pasa por desinflar el ego que se ha aumentado de manera exponencial con cada año que se ha acumulado hasta llegar a la adultez. En efecto, la adultez es una suerte de estado determinado por el tamaño del ego: un ego extralimitado, que siempre pretende tener la razón, que le cuesta ponerse en los zapatos del otro, que considera: el mundo debe ser según mi punto de vista. Lo anterior define a un adulto sedimentado, autorreferenciado y, como tal, enemigo de la reflexión. Esta implica, en algún momento, una disposición de ponerse en duda y contradecir las explicaciones que se tienen del mundo. Así, a un adulto sedimentado le es difícil la empatía, el considerar el punto de vista del otro y, por tal razón, difícilmente romperá los esquemas que configuran su mundo y podrá abrirse a la diferencia.

Por el contrario, un adulto con el ego apocado, el cual acepta sus limitaciones y que se sabe ignorante, le quedará más fácil escuchar al otro, considerar puntos de vista diferentes al suyo y, así, podrá hacerse pequeño en el mejor sentido del término. Tendrá la posibilidad de pedir ayuda, de preguntarle al otro, de ir a donde el maestro a buscar una explicación; igualmente, tendrá una mejor disposición de disculparse cuando se equivoca y, por qué no: será más proclive a desarrollar un espíritu reflexivo toda vez que tiene más apertura mental para poner en duda sus propias verdades.

Este adulto caracterizado por poner en paréntesis su ego —valga decir su soberbia— es el que habrá dado un gran paso para cambiar y llegar a ser como un niño. No un niño inoculado por la adultez sedimentada, pues el mundo está pensado para que los niños y niñas introyecten las formas adultas —sean buenas o malas— y no para que el niño vea el mundo como un recién llegado, que pregunte constantemente: ¿por qué?

Por tanto, pensarse como niño involucra los esquemas de asimilación del mundo los cuales no están reificados aún y por esto cada experiencia es una novedad.

En efecto, hacerse pequeño y ser como niño implicaría una suerte de hacerse libre de sí mismo, de los esquemas sociales y culturales incorporados; de poder ver el mundo como acontecimiento y no como cotidianidad naturalizada. Claro está: ver y vivir el mundo así implica incertidumbre, por eso los niños recurren a la confianza; confían en sus padres, en sus amigos, en sus profesores. Cuando esta confianza se quiebra y se diluye la candidez, se dan pasos a la adultez sedimentada: “yo soy así porque el mundo me hizo así”, obliterando la capacidad de incidir en su propia ontología.

Consecuentemente, podría pensarse que hacerse pequeño y ser como niños implica, entonces, volver a confiar. De hecho, Jesús nos llama a confiar en Dios como padre, pero también confiar en el prójimo y perdonarle sus malas acciones: fácilmente vemos cómo los niños pasan de tener altercados a estar jugando como si nada hubiera pasado. Implica también confiar en el que me enseña: “yo confié en que usted sabe y por eso atiendo lo que usted me quiere enseñar”. Incluso, implica confiar en las reglas: cuando juegan básquetbol, los niños saben que para el buen desarrollo del juego no hay que usar raquetas; pues si las usan, están jugando a otra cosa.

Este ser niños y volver a confiar, implica —es de esperar— una alta responsabilidad y reciprocidad. Poder confiar en el otro implica tener cierta certeza de que el otro, llegado el caso, va a hacer lo mismo nosotros. Esto exige una actitud de no hacer siempre «la mía», sino de pensar: qué esperaría «yo» que hicieran conmigo. Hacerse pequeños requiere de adultos que vuelven a confiar en los otros, que respetan las reglas

de juego, que van preguntando: ¿por qué?, pero también que crean en entornos protectores para que los niños puedan ser niños y no introyecten formas y contenidos que sedimenten su mente, cuerpo y espíritu.

Siguiendo el Evangelio, los adultos que puedan hacerse pequeños podrán acoger a los niños y recibir así a Jesús. Esto conlleva amar sin ataduras y construir un mundo contrario al orden hegemónico; es decir, ir en contravía del individualismo: la competencia que lleva a ver al otro como adversario, así como los esquemas de goce que instrumentalizan al prójimo, además de la acumulación perversa de riqueza, entre otras cosas.

En últimas, hacerse pequeños y ser como niños se puede interpretar como una interpelación a la vida que llevamos como adultos. ¿Qué vida llevamos para que nos llamen a ser como niños? ¿Qué hacen los niños que los adultos dejamos de hacer? ¿Por qué dejamos de hacer cosas de niños? ¿Cómo qué niños quisiéramos ser y por qué?

Y es esta interpelación a la vida adulta contemporánea la que permite centrar de algún modo la reflexión pedagógica: ¿qué sociedad queremos? ¿Qué tipo de sujetos debemos formar para lograr esa sociedad? ¿Qué prácticas educativas se pueden efectuar para lograr la formación de tales sujetos?

Ahora bien, si ser sujetos es el acto revolucionario de decir «ser», evidentemente tal reflexión pedagógica no puede ser ajena a las infancias, toda vez que implica pensar que la mejor forma de acoger a los niños y niñas es brindándoles las herramientas y posibilidades para que ellos decidan ser lo que quieran ser. Además, hay que advertir que los niños y niñas se ven abocados a amenazas sociales y económicas, que sufren las pesadillas del hambre y la migración forzada, que ven amenazada su salud por la contaminación, que sufren exclusión y violencia por condición de clase, género y raza. En fin, que hay niños y niñas que la tienen menos fácil que otros y otras.

En este marco, se requiere de maestros que piensan su práctica pedagógica con un carácter social, maestros que reflexionan la pedagogía y asumen su práctica de enseñanza con una dimensión política, toda vez que se proyecta la formación de los niños como sujetos que se realizan como seres humanos en el contexto social.

Así, una clave para tener en cuenta en la pedagogía es la posibilidad de ser maestros que puedan hacerse pequeños y ser como niños, que puedan disolver su adultez solidificada y disponerse a experimentar el mundo como acontecimiento, a preguntar: ¿por qué?, a sospechar de lo dado y disgregar lo reificado, a reconocer lo que no saben y gozar buscando lo que quieren saber. Pero, sobre todo, a ser maestros que puedan acoger a los niños y niñas, lo cual pasa por el acto humilde de saberse también en formación.

El presente libro, titulado: *Pedagogías e infancias. Reflexiones desde el quehacer educativo*, compilado por Ximena Mesa y Guillermo Meza, brinda claves teóricas y metodológicas para disgregar ideas reificadas de la infancia y, consecuentemente, para pensar el «quehacer pedagógico» desde nuevos elementos conceptuales.

En el primer capítulo: “De sujetos de poder a sujetos de saber: una lectura arqueológica de la idea de infancia en Colombia”, Leidy Ximena Mesa, Margy Paola Vargas y Helen Alexandra Garzón reflexionan sobre los niños y niñas como sujetos activos de sus propios procesos formativos, procurando disgregar la imagen de que ellos se reducen a un objeto en aras de ser cuidado; además, señalan la importancia de colocar las infancias en el debate de la ciudadanía, donde los niños y niñas tendrían un protagonismo significativo.

En el texto titulado: “Docentes en formación y representaciones sociales de la infancia. Una reflexión desde el aula universitaria” —segundo capítulo del libro—, Carlos Mario Torres sostiene que es importante que

los futuros profesores desarrollen una reflexión sobre su labor con los niños y niñas; sin embargo, para lograr esto, sostiene que los formadores de maestros deben analizar qué representaciones poseen ellos mismos y sus estudiantes sobre la infancia, de tal manera que así se pueda cimentar una postura crítica y hacer conscientes elementos que predisponen el desarrollo y la formación infantil.

En el tercer capítulo: “Imaginarios sociales de la infancia y resignificación de la práctica pedagógica”, Paola Alejandra Arteaga Céspedes y Narda Carime Cruz Mendoza argumentan que la investigación sobre los imaginarios sociales respecto a la infancia son un proceso necesario para comprender elementos subyacentes de la práctica pedagógica, toda vez que estos imaginarios instituyen y orientan significados y formas que disponen a los maestros; por lo que problematizarlos puede abrir la oportunidad de actualizar visiones anquilosadas sobre los niños y niñas.

Felipe Mauricio Pino Perdomo, en el cuarto capítulo, titulado: “Infancias y educación ambiental: tensiones latentes y asunto pendiente”, expone que la educación ambiental y la educación infantil pueden articularse desde problemas concretos (en el marco de producción y consumo del capitalismo no son pocos), para lo cual es necesario que el profesor organice y desarrolle espacios articulados a su práctica de enseñanza.

En el quinto capítulo: “La socioafectividad y el vínculo afectivo: factores determinantes de la formación en la infancia”, Lina Patricia Patarroyo Herrera examina el tipo de vínculo y los aspectos socioafectivos de la población infantil involucrada con conductas delictivas. Estos elementos permiten analizar en qué medida se desencadenan o se predisponen tales conductas. Entre los abordajes que realiza, señala la importancia de la comunicación y la dificultad que tienen los niños para expresar sus sentimientos y pensamientos.

Guillermo Meza Salcedo, en el sexto capítulo: “Ternura en la educación: reflexiones para una pedagogía incluyente desde una perspectiva teológica”, señala la importancia de la pedagogía de la ternura, siguiendo la ternura de Dios para con el ser humano, manifestada principalmente en Jesús y su corazón acogedor, el cual enseña solidaridad, compasión, cercanía, benevolencia; especialmente con los excluidos. En ese orden, indica unos elementos de la ternura que son claves para una propuesta educativa que permita fortalecer las dimensiones del ser humano.

En el último capítulo, titulado: “Tránsito del pensamiento crítico: una mirada al proceso de formación a distancia y su papel en la educación de la primera infancia”, David Fernando Alarcón propone una articulación entre la praxeología: perspectiva del modelo educativo en la Corporación Universitaria Minuto de Dios y el pensamiento crítico en el proceso de formación de la modalidad a distancia. En ese orden, el pensamiento crítico, más allá del discurso de los aprendizajes, implica procesos para tomar distancia de lo aprendido, para romper lo que se ha naturalizado y lograr así tomar posición frente a las competencias de su disciplina.

Finalmente, es pertinente decir que el libro se convierte en un referente importante para la reflexión de la infancia y la pedagogía, pero sobre todo para alentar que las investigaciones procuren encontrar elementos subyacentes a la práctica educativa de los maestros y maestras, así como indagaciones que permitan advertir relaciones ignoradas las cuales determinan la formación de niños y niñas.

Oscar Julián Cuesta Moreno¹

¹ Docente del programa de Comunicación Social y Periodismo de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: ocuesta@javeriana.edu.co



Resumen

Este libro es resultado de varios estudios que asumieron como centro de análisis la cuestión de las infancias en relación con el gran campo de la educación. Su finalidad es ofrecer claves teóricas y metodológicas para repensar las ideas reificadas sobre las infancias, y consecuentemente, para resignificar el quehacer pedagógico desde nuevos elementos conceptuales acerca de éstas. Por ende, se recogen los análisis y reflexiones que, docentes de Licenciatura en Educación Infantil desde su labor académica y su experiencia profesional realizaron acerca de la formación en preescolar vista desde diversas perspectivas.

Para llegar a los análisis aquí planteados se utilizaron estudios de carácter cualitativo. En ellas se combinaron el análisis documental con el trabajo de campo desde el paradigma histórico hermenéutico que aboga por la comprensión del objeto/sujeto de estudio —en este caso, las infancias—. Las pesquisas realizadas ponen en estrecha relación la niñez con la pedagogía desde la teoría de las representaciones e imaginarios sociales, la arqueología, la socioafectividad y el pensamiento crítico, así como desde la educación ambiental, ciudadana e inclusiva. Se concluye que el quehacer educativo implica pensar que la mejor forma de acoger y acompañar a los niños y niñas es brindándoles herramientas y posibilidades para que ellos decidan ser lo que quieran ser.

Palabras clave: Educación infantil, pedagogía, infancias, socioafectividad.

Abstract

This book is the result of several studies focused on the analysis of childhood and the broad field of education. Its purpose is to offer theoretical and methodological keys to take up again the reified ideas about childhood and, consequently, to redefine the pedagogical task from new conceptual elements about it. For this reason, the analyses and reflections that the Early Childhood Education teachers, from their academic work and professional experience, made on preschool education with different perspectives are collected.

In order to arrive at the analyses presented here, qualitative studies were used. They combined documentary analysis with fieldwork from the historical hermeneutic paradigm that advocates the understanding of the object/subject of study -in this case, children-. The research carried out closely relates childhood with pedagogy from the theory of social representations and imaginaries, archeology, socio-affectivity and critical thinking, as well as from environmental, citizen and inclusive education. It is concluded that the educational task implies thinking that the best way to welcome and accompany children is to provide them with tools and possibilities so that they can decide to be what they want to be.

Keywords: Early childhood education, Pedagogy, Childhood, Socio-affectivity.

Capítulo 1.

De sujetos de poder a sujetos de saber: una lectura arqueológica de la idea de infancia en Colombia

Toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales desde el jardín de infantes, y desde el jardín de infantes les inculca —con nuevos y viejos métodos, durante muchos años, precisamente aquellos en los que el niño, atrapado entre el aparato de Estado-familia y el aparato de Estado-escuela, es más vulnerable— “habilidades” recubiertas por la ideología dominante...

Althusser, 2005, p. 134



Leidy Ximena Mesa¹

Helen Alexandra Garzón Borray²

Margy Paola Vargas Orjuela³

Introducción

El presente capítulo se orienta a reflexionar el papel del niño y la niña como un sujeto activo en sus procesos de formación, pero, además, que intenta adentrarse a los escenarios políticos dejando de lado la representación social del niño como un “objeto” de cuidado, intervención y protección por parte de un adulto “responsable”. Es por esto que se asume la necesidad de reconocer inicialmente el origen de la concepción de infancia desde dos escenarios legitimados socialmente: la escuela y la familia. Instituciones con mayor fuerza en la sociedad, pero además bajo la tutela de la ideología eclesíastica que encontró en la infancia el medio para mantener su *statu quo*.

¹ Profesional en Ciencias Sociales. Magíster en Educación. Magíster en Paz, Desarrollo Y Ciudadanía. Profesora del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: lmesa1@uniminuto.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6259-8592>

² Psicóloga. Especialista en Evaluación y Diagnóstico Neuropsicológico. Magíster en Paz, Desarrollo y Ciudadanía. Profesora del programa de Psicología, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: hgarzonborr@uniminuto.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1877-2319>.

³ Profesional en Ciencias Sociales. Especialista en Derechos Humanos y Competencias Ciudadanas. Magíster en Paz, Desarrollo y Ciudadanía. Profesora del programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: mvargasorju@uniminuto.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9068-5725>.

De esta forma, estos renglones se tambalean por la mirada arqueológica desde la perspectiva del autor francés Michell Foucault, para recorrer los avatares de la escuela y sus postulados a lo largo de la historia de Colombia, y así, a la luz de esta lectura, poder comprender el surgimiento de la idea de infancia como una separación del estado adulto, pero que fácilmente cae presa de la «objetivación» para ser intervenida desde diferentes enfoques, miradas y estamentos en aras de justificar la necesidad de un «cuidador» ante la «carencia» de habilidades, conocimientos y capacidades.

Reconocer este entramado discursivo de la escuela y la infancia, que logra legitimarse tan fuerte y estratégicamente que deja poco espacio para la crítica, permite encontrar un punto de fuga, como la posibilidad de considerar a los niños y niñas como sujetos de derechos y a la escuela como el escenario que propicie una ciudadanía en la que ellos tengan voz y voto y se encaminen a la emancipación abocada en las pertinentes líneas sobre educación para la emancipación de Adorno (1920).

Un acercamiento histórico de la escuela como estamento legal en la constitución de los niños y niñas como sujetos de poder

Para el desarrollo de este capítulo se hace necesario realizar un barrido histórico que posibilite comprender el papel de la escuela como un estamento, que si bien contribuye en el desarrollo social y económico de los países, también desempeña el papel de mantener el *statu quo* y generar, a partir de prácticas intencionadas y estratégicas, sujetos dóciles que cumplan con las necesidades del sistema, es así que los niños y las niñas son los principales actores para el ejercicio de dichas estrategias.

Es importante destacar que este acercamiento histórico se hace desde una aproximación arqueológica de los estamentos, documentos y lineamientos que se brindaron para consolidar los procesos educativos en Colombia.

En 1870, exactamente el primero de noviembre, bajo el mandato del general Eustorgio Salgar, se instituyó el Decreto Orgánico de Instrucción Pública; este decreto tenía como fin la organización del sistema educativo, estableciendo las competencias y los deberes de los principales agentes educativos, promulgando lo siguiente:

El Estado es a quien le corresponde la dirección, administración y financiamiento de la educación; la comunidad, en especial la comunidad intelectual, cuya principal competencia era la referida a la inspección del servicio educativo y el maestro, encargado de la enseñanza acorde con unos métodos unificados que perseguían la formación técnica e instruccional de los educandos, sin renunciar a la moral cristiana, pero promocionando un ambiente ya de ética civil (Carrión, 1999, p. 22).

Con esta promulgación del Decreto Orgánico de Instrucción Pública, se abre paso al proceso de la regeneración en Colombia, que buscaba el “restablecimiento del orden nacional”. Se consolidó la Constitución Política de 1886, acompañada del Concordato de 1887. Antonio García (1982) lo expresa en su texto *¿A dónde va Colombia?*, como “el régimen matrimonial y familiar, la orientación y vigilancia ideológica de la educación pública, la administración de misiones en los pueblos de indios, reproduciendo el modelo vigente de la colonia española y el control sobre la beneficencia pública” (García, 1982, p. 37).

A partir de la Constitución Política de 1886, en el artículo 41 se estableció que “la educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica” con ello, la Iglesia ejercía la inspección y

vigilancia tanto de las instituciones, como de los currículos, los textos y la enseñanza en general. Esto permitió tener pleno control de la educación y de la propagación de ideas diferentes a la del dogma religioso.

Con lo anterior, la construcción de sujetos plenamente dóciles, arraigados en la religión católica como única y suprema verdad —dentro de una nación plenamente conservadora y dogmática—, citando nuevamente a Carrión (1999) encontramos que,

a semejanza de estas dos instituciones —iglesia y cuartel— como aparatos de control del cuerpo y del gesto, la escuela se ha constituido, como lo analiza Michel Foucault, en un lugar en donde, mediante la vigilancia y el castigo disciplinario, se encauza a los individuos de acuerdo a los intereses económicos y expansivos de la burguesía (Carrión, 1999, p. 25).

Así, se observa cómo la educación, estipulada por las leyes —en este caso la de la Constitución de 1886— empieza a convertirse en una herramienta direccional para la apropiación de los saberes y los valores nacionales. Esas formaciones políticas confluyen como una sola, y dan como resultado un proceso de construcción de sujetos acordes con las necesidades del momento histórico, de manera que se tiene en cuenta:

Al sujeto, como ser histórico, social y temporal que se muestra en sí mismo, pero en un ámbito específico, cotidiano y natural, que necesita darse a sí mismo una comprensión del mundo [...] cómo las distintas prácticas constituyen al sujeto, construyen objetos y producen conceptos a través de análisis de los juegos de verdad que se posibilitan en la experiencia particular (Romero, 2010, p. 17).

Dichos juegos —de verdad— son estipulados por las necesidades de un Estado, nación y Gobierno, que no solo necesita como autoridad mantener el control y la vigilancia de la población, sino que estos, a su

vez, se ajustan a las dinámicas políticas y sociales enmarcadas dentro del contexto económico vigente, normalizando las tensiones y evitan así el mínimo de resistencias al poder.

La Constitución de 1886 da un gran paso en la construcción de la nación moderna, donde la implementación de esta nueva forma de gobierno estipula diferentes valores para su funcionamiento: la razón, el progreso y la ciencia, que al generar opuestos binarios: fe/razón, progreso/atraso, barbarie/civilización, ignorancia/educación, etc., comienzan a abrir las sendas hacia la conformación de una sociedad excluyente. Esto representado en el afán de introducir al país en el modelo político —que para los hijos de la denominada «Atenas de Suramérica⁴» era el adecuado—, el país entraría a los procesos de modernización a través de las leyes jurídicas, donde se le da relevancia a los saberes y al conocimiento de una pequeña parte de la población colombiana.

Cuando se habla de la «Atenas de Suramérica», nos remitimos a la ciudad de Bogotá, que para la época de 1886 se constituía como una de las partes, donde mejor perfección se tenía del español.

La tendencia generalizada de suponer que la excelencia en las letras es un reflejo del grado de civilización de un pueblo, y que hay una conexión directa entre las virtudes de la población y las obras de sus élites letradas, les ha permitido a los colombianos durante más de un siglo ufanarse de la alta cultura que profesaban sus prohombres (Von der Walde, 2002).

⁴ Durante el siglo XIX, Bogotá fue denominada como la Atenas Suramericana. Algunas historias señalan al francés Pierre d'Espagnat y el argentino Miguel Cané como las personas que denominaron así a la capital; ya que en algunos viajes que ellos realizaron quedaron encantados por la riqueza cultural, artística y científica de Bogotá. Tanto así, que la compararon con Atenas, una ciudad que se ha destacado por estos espacios culturales.

Por esta razón, el proyecto de nación se piensa con un lenguaje oficial: el español, que era el objeto de orgullo de las élites colombianas, dejando de lado todos aquellos dialectos y lenguas indígenas además de las comunidades afrodescendientes, en un país donde la población procede en su totalidad de estas comunidades nativas.

Esta característica marca un punto importante en la Constitución de 1886, ya que comienza a desplazar las manifestaciones culturales que no están a la par de este proyecto. Como se había mencionado anteriormente, las comunidades indígenas y afrodescendientes estaban inmersas en otras dinámicas culturales, donde el lenguaje, la religión y su estructura social, eran diferentes a los ilustrados de la época. Estos son categorizados como bárbaros, incivilizados, que al resistirse a adoptar valores y manifestaciones modernas —entre ellas el lenguaje—, quedarían por fuera del proyecto en construcción. A ellos se les encomendaría misiones cristianas, para poder salvar sus almas, o mejor aún: irse “reduciendo a la vida civilizada” (Conferencia Episcopal 1919-1924).

Esto indica que la Constitución de 1886 partió de la estigmatización social por la diferencia —por el no igual a—, por la fuerza del poder acogido por la élite ilustrada, que definía, desde sus conocimientos, lo que era o no era adecuado para el aparente desarrollo del país. Miguel Antonio Caro, con sus conocimientos en gramática, “le dio autoridad para imponer sus ideas en materia política elaborando un proyecto conservador basado en los fundamentos lingüísticos, religioso e históricos” (Erazo, 2008), en relación con la redacción de la Constitución, en la que se estipuló un lenguaje específico: un cómo decir, un cómo llegar a comprender la realidad del país; así mismo, a constituir las subjetividades de los colombianos a partir del pensamiento político conservador, el dogma de la Iglesia y los intereses estatales.

Este elemento tan importante, «el cómo decir», comienza a mostrarnos cómo la Constitución se pensó y se hizo desde los imaginarios de un sector de la población, y no desde diferentes sectores. Desde un sector donde las utopías y las ideas eran significado de emancipación, de libertad, de conocimiento, pero lo que se muestra es la conformación de un documento muy alejado de la realidad del territorio geográfico, de las diferentes manifestaciones culturales, diferentes comunidades, y, lo más importante: de las diferentes personas que lo habitaban.

La religión también se convierte en un factor a analizar en la edificación de la Constitución de 1886, su preámbulo es bastante dicente, puesto que menciona la importancia y el reconocimiento que hacen los partidos políticos sobre ella: “La religión católica, apostólica y romana es la de la nación, y que como tal los poderes públicos la protegerán y harán que sea respetada como esencial elemento del orden social” (Zuleta, 2004, p. 26).

La religión se vuelve fundamental en la medida en que esta ha definido, desde la colonización, la transformación de los sujetos que habitan el territorio colombiano, ya que, la Corona española trajo consigo los ideales de evangelización, con lo cual se pretendía civilizar y salvar de la barbarie a los indígenas y demás grupos étnicos, direccionándolos por los caminos de la cristiandad, que se creía, o al menos se concebía, como uno de los instrumentos con los que se podría llegar a un progreso significativo del país.

Así, dispuestas las cosas, los modos de actuar, de ser y pensar, se encaminaron a la supresión de comportamientos no conservadores tales como las tradiciones culturales, económicas, sociales. De la misma manera se encuentran incluidos los rituales, dialectos, mitos y formas de subsistir, de relacionarse en comunidad; es decir, se comienza a habituar a los individuos en la creencia católica y la normatividad que la implica.

El catolicismo heredó su poder sobre el territorio colombiano, en el momento en que la Corona española decide entregar y recomendar a la Iglesia católica, la misión educativa de la sociedad colombiana, después de casi 300 años (final de siglo XVI-inicios de siglo XIX) de estar en sus manos; este aspecto es de gran interés, ya que esta construyó un tipo de sujeto caracterizado por sus acciones conservadoras y religiosas, de manera que

ser conservador consiste [...] en preferir lo familiar a lo desconocido, lo aprobado a lo no aprobado, los hechos al misterio, lo real a lo imposible, lo limitado a lo ilimitado, lo cercano a lo distante, lo suficiente a lo superabundante, lo conveniente a lo perfecto, la felicidad presente a la dicha utópica (Oakeshott, 1956, p. 43).

Es el estatuto de un ser racional, ordenado, temeroso, cohesionado, resultado de prácticas categorizantes como las instrucciones morales, educativas y conductuales, que, en este caso, permitieron construir sujetos «civilizados» no «bárbaros», dóciles, aparentemente seguros, que no fueran obstáculo alguno para que Colombia comenzara a entrar en la dinámica propia del modelo económico vigente.

Las luchas hegemónicas por el poder político en el país disputado por el bipartidismo —conservadores y liberales— no dieron paso alguno para que se estableciera otro modelo de educación alterna a la neutra (cómo se denominaba al modelo educativo conservador): la educación laica fue un intento por redireccionar el rumbo de la educación colombiana, dirigida por la hegemonía liberal a mediados del siglo XIX, que proponía la eliminación de la religión de los programas educativos, en cambio, se fortaleció la educación orientada por las misiones alemanas. Las oligarquías colombianas junto a los opositores conservadores no resistieron el choque ideológico protestante que propagaban las misiones alemanas,

lo cual generó la guerra civil de 1876-1877. Allí se pedía que “viniesen los hermanos cristianos a moralizar el país; otros convocaban el sabotaje en contra de la escuela obligatoria, en defensa de la religión amenazada” (Erazo, 2008, p. 96).

El aspecto educativo cobra importancia nuevamente ya que el Estado dejó en manos de la iglesia la formación de los colombianos y de paso, se convirtió en el vigilante e inspector de todo lo relacionado a la conformación de programas académicos en los que se implementaron de manera exigente, temas de religión, de ética y valores morales conservadores.

La estigmatización por el pensamiento opuesto a los valores del Estado conservador —que en el año de 1887 se firma con la Santa Sede: el Concordato— sirvió de herramienta de interés mutua, en el que la Iglesia católica y el Estado pactaron acuerdos; esto referido a la intervención directa de la Iglesia en la vida cotidiana de los colombianos en aras de construir y conformar los valores nacionales. Sus respectivas significaciones de manera masificada, a su vez y, de forma indirecta, mantendrían el orden social establecido.

La educación en Colombia, a partir del Concordato de 1887, fue dirigida desde los principios morales y los valores propios de la religión católica. Se unificó la doctrina ideológica hacia el conservadurismo además de ser tomando como símbolo de la civilización, por ende, del progreso. El catolicismo se comienza a establecer como la forma moderna de repensar el Estado colombiano, en donde el individuo tiene consciencia de ser parte de una comunidad determinada por unos referentes comunes —derivados de la introducción a la educación—, de valores como el de la ciencia, el progreso y la razón, los cuales llevarían al país a la cúspide en temas económicos. Es aquí, donde se le atribuye un poder «sobrenatural» al saber y al conocimiento como medio de llegar al fin anhelado.

Es de esta manera, como la Constitución de 1886, es construida desde la exclusión, desde el poder político de unos pocos, silenciando a las mayorías, categorizándose y asumiéndose como un país no avanzado y siendo víctima del discurso colonizador.

Es interpretar al colonizado como una población compuesta por clases degeneradas sobre la base del origen racial, a fin de justificar la conquista y de establecer sistemas de administración e instrucción [...]. Me refiero a una forma de gobernabilidad que, en el acto de demarcar una “nación sujeta”, se apropia de sus diversas esferas de actividad, las dirige y las domina (Bhabha, 1990, p. 75).

Aunque sus variables contextuales difieran de época histórica, en este caso, el inicio de la era del desarrollo en el país, se convierte en espejo de reflexión teórica, puesto que converge en su intensidad principal: la exclusión.

Es importante mencionar que la educación comienza a dar un vuelco importante hacia 1903 con la Ley Orgánica, en la que se vuelve necesaria la implementación de educación de tipo industrial. A partir del desarrollo del país, era necesario adoptar nuevas formas de conocimiento y práctica, pues el camino hacía el verdadero desarrollo y avance se remitía a la industrialización. Lo que no se tuvo en cuenta fue que el país, en su mayoría, era rural-campesino: trabajador de mano de obra física, agrario, sin posibilidades de acceder a una educación formal; ante esto, Carrión sustenta que:

La reforma escolar fijada por la Ley Orgánica de Educación se sustentaba, además, en el manejo de algunos elementos simbólicos y subjetivos, generadores de movilización social y espíritu de cuerpo, como el nacionalismo y el «amor patrio». Propuso una educación secundaria de carácter técnico-industrial

que preparara a los jóvenes para el trabajo y se preocupó por la formación religiosa y moral de los indígenas. Al tenor de esta ley, que fundamentalmente logró neutralizar y desmontar los alcances secularizadores de la reforma de los Radicales, comenzaron a afluir distintas compañías religiosas que convirtieron a Colombia, de nuevo, en tierra de misiones. Durante el lapso comprendido entre 1870 y 1930, siquiera quince comunidades religiosas masculinas y veintinueve femeninas se establecieron en Colombia además de las ya existentes (Carrión, 1999, p. 66).

Se comienza a dar en el país una modernización, sin una completa modernidad intelectual, social y cultural; poco ajustada al entorno, a las relaciones sociales y a la realidad que se vivía en cada lugar y en cada territorio.

Los valores religiosos que preceden del catolicismo, con la Ley Orgánica de 1903, fueron consolidados y se convirtieron en pilares fundamentales en la constitucionalidad; no solo del Estado moderno colombiano, sino a su vez, en la constitución del nuevo hombre colombiano: el hombre moderno y racional, que, a partir de la transformación de las leyes y la representación de nuevas normas, comienza a

naturalizar las relaciones de poder, jerarquizar la sociedad, domesticar la sensibilidad; el espacio público y privado [...] todo está controlado por la norma, por la regla que se enseña [...] la norma marca el límite de quien está dentro o fuera de la nación (Erazo, 2008, p. 98).

Hacia el año de 1957, Colombia atraviesa una de las crisis constitucionales más fuertes frente a la legitimidad del sistema político que se deriva de la larga trayectoria del monopolio autoritario de alguno de los dos movimientos políticos hegemónicos, los cuales luchaban por el poder de las decisiones políticas y económicas del país. Lo anterior generó

disputas violentas como el «Bogotazo», siendo el hecho histórico de violencia más relevante del país, porque no solo dejó miles de muertos, sino que, desde ese mismo instante, forjó uno de los problemas más delicados de la actualidad colombiana: el desplazamiento forzado.

Por estos hechos se hace necesaria la adopción del sistema de plebiscito en 1957 en aras de llegar a una reforma constitucional que sirviera como mediadora de la inconformidad del pueblo colombiano y para que los enfrentamientos sociales bajaran su intensidad. Con el plebiscito de 1957, se crea el Frente Nacional, en el que los partidos políticos acordaron un mínimo de equidad entre los dos, esto referido a una mayor participación política del partido contrario al del Presidente de la República. También se le otorgó a la mujer los mismos derechos que al hombre, además de, la responsabilidad compartida de los dos partidos políticos frente a las decisiones que se tomaran en el país, así como, la no práctica del clientelismo político como forma de acceder a la administración del aparato del Estado.

Es importante mencionar la relevancia que se le dio a la economía en este periodo, puesto que el Frente Nacional impulsó la modernización de la industria por medio de controles económicos —industrialización por sustitución de importaciones—, bajo los establecimientos de la Comisión Económica para Latinoamérica, mejor conocida como la CEPAL.

El descontrol público cada día era más evidente, las formas de control utilizadas de nuevo se basarían en las leyes, como la de los Estados de Sitio, de Excepción y de Comoción Interior que desde la Constitución de 1886 comenzó a efectuarse.

Ahora bien, la Constitución Política de Colombia reformada en 1991 y promulgada el 4 de julio de ese mismo año, se convirtió en uno de los hitos constitucionales más importantes de América del Sur. Enmarcada

dentro de una estructura jurídica fuerte, caracteriza la conformación de una «nueva acción colombiana» que llevó a consolidar el Estado social de derecho democrático, el cual aparece como un instrumento mesiánico que salvaría al país de los dantescos hechos que padecía en los años 90: exceso de desigualdad en todas las dimensiones de la esfera social (política, cultural, económica), así como las disputas entre sectores dominantes y subalternos por la apropiación de la riqueza producida socialmente. El recrudecimiento de los enfrentamientos entre grupos alzados en armas por dominios territoriales y la intensificación del narcotráfico. Los anteriores hechos hicieron pensar en un nuevo orden para los destinos del país, el cual pedía a gritos un cambio sustancial en la dinámica cotidiana de los ciudadanos.

Esta Constitución llevaría y transformaría los destinos de la «nueva Colombia» como lo denominaría Álvaro Gómez Hurtado —uno de los miembros de la Asamblea Nacional Constituyente—. Esta última, encargada de promover y gestionar la construcción de la nueva Constitución, que, en apariencia y de manera fantástica, cumpliría con los imaginarios de los letrados intelectuales de la época, así como, de más de la mitad de la población colombiana frente a la calidad de vida, seguridad y confianza política. Claro está, tendría fuertes efectos en los procesos educativos y formativos del país, puesto que se establecieron las mejores expectativas frente a ella, donde el Estado y sus gobernantes mostraron disposición a la participación ciudadana, aspecto que se convertiría en uno de los más importantes en este proceso.

Por un lado, se observa cómo la ley determina no solo el destino político de la sociedad en cuanto a función pública, sino también, cómo se comienza a estructurar la vida del individuo a través de la determinación de las formas jurídicas del Estado, de ahí que, se le empiezan a determinar valores y derechos que se convierten en dispositivos de poder, en este caso como los de:

La protección a la vida, a la honra y los bienes (artículo 19), el principio de responsabilidad (artículo 20), el principio de legalidad (artículo 26), la protección de la propiedad privada (artículo 23), la religión católica, apostólica, romana, como culto oficial del país (artículo 38), el derecho de petición (artículo 45), el derecho de reunión (artículo 46) (Carvajal, 2002, p. 86).

Lo anterior empieza a determinar las representaciones sociales e imaginarios de ciudadanía, participación y legitimidad, además del papel de los actores en el proceso, en el que la mujer logra un rol activo y los jóvenes, gracias a la papeleta, existen como agentes políticos, pero los niños se enmarcan como actores de protección, sin voz, ni voto en los procesos.

La educación fue el derecho que se mantuvo como prioridad y se incluye en la Constitución del 91 —en una nueva dimensión—, la de los derechos sociales, económicos y culturales (DESC). En estos no existe equivalencia para la Constitución de 1886 y, a diferencia de esta, se promulgó de manera obligatoria. El título 2, artículo 41 de la Constitución de 1886, en uno de sus apartados, afirma que: “La enseñanza primaria será gratuita pero no obligatoria” (Zuleta, 2004, p. 79). Desde la antigüedad, hasta la actualidad, se ha comprobado que el conocimiento y los saberes educativos que se utilizan en los diferentes procesos de formación sirven de instrumentos de gobernabilidad, los cuales conservan el orden establecido.

El Estado tendrá, sin embargo, la suprema inspección y vigilancia de los institutos docentes, públicos y privados, en orden a procurar el cumplimiento de los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual, moral y física de los educandos (Zuleta, 2004, p. 79).

El anterior enunciado se mantiene hasta la actualidad, aún reformada y promovida la nueva Constitución de 1991, sumado a ello, la importancia que se le da al Estado y, en especial a la familia como institución primordial

de educación. Más allá, se visualiza de manera estructural lo que Berger y Luckman (1997) llamaron «socialización primaria», pues muestra que todos los conocimientos de la realidad social, de todos los individuos, son adquiridos principalmente en el seno familiar. La aprehensión de esa realidad no se da como resultado de una creación de significados aislados o totalmente autónomos, si no que esa realidad social inicia en el momento en que el individuo es consciente y asume el mundo ya establecido, en el que todas las personas influyen dialécticamente en la comprensión de dicha realidad.

La educación determinada por la constitucionalidad colombiana se define entre líneas como un dispositivo de poder, que en la praxis preserva y proyecta los valores simbólicos y los saberes ya establecidos por las hegemonías políticas dominantes.

Entre los años 1948 y 1994, “Colombia vivió 206 meses bajo estado de excepción, es decir, 17 años, lo cual representa el 82 % del tiempo transcurrido, entre 1949 y 1991” (García, 10 oct 2008, párr. 2. El Espectador). De manera que, el Gobierno colombiano pretendió darle pleno poder a la rama ejecutiva. El control del orden público sería una realidad; esto representó una mayor intervención represiva de las Fuerzas Armadas hacia el pueblo colombiano, las cuales se encargarían en apariencia de controlar por medio de la fuerza física, los desórdenes públicos presentados.

Lo que realmente se logró con estos estados de excepción, fue que se conformaran nuevos decretos por parte del poder ejecutivo y judicial, en los que se limitaban las libertades de los ciudadanos colombianos, así como, el Estatuto Orgánico de Defensa Nacional en 1965, el Estatuto de Seguridad en 1978, la Jurisdicción Especial de Orden Público en 1987, el Estatuto de Defensa de la Democracia o Estatuto Antiterrorista en

1988, la Jefatura Militar de Urabá en 1988 y el Estatuto de Defensa de la Justicia en 1990 (Díaz, 2009, p. 105). Se forjaban nuevos delitos que se convirtieron en dispositivos que:

Se orientan preferencialmente a impedir la organización de las clases populares. Los medios considerados más eficaces para ello son la prohibición de los derechos de reunión, la circulación, de expresión (censura de prensa, penalización de los letreros murales y de las hojas volantes etc.) y de huelga (Gallón, 1979, p. 23).

Lo anterior representa que el estado de excepción realmente lo que produce es una represión marcada sobre las manifestaciones populares, más que sobre hechos que atentaran realmente sobre la legitimidad del Estado.

El Estado colombiano empieza a caracterizarse, en primer lugar, como un aparato estatal encargado de proveer al país en infraestructura e implementar marcos jurídicos que legitimarán el nuevo accionar del comercio en el país, como condiciones generales de la producción capitalista. También se le comienzan a abrir lugares a los sectores privados, así mismo, a determinar las nuevas funciones que deben llevar a cabo. Por otra parte, se les da otro lugar a las actividades productivas que hasta ese momento habían estado bajo el marco del poder político, es decir, se inicia al país en una economía separada y alejada del aparato estatal.

Una de las características más importantes es el grado de competitividad que se le impone a los mercados, destacando la libertad individual y la de la propiedad privada como herramientas útiles de este nuevo modelo, el neoliberalismo:

Con la implementación de la apertura económica en Colombia se expidieron varias leyes para limitar o dismantelar las principales instituciones de bienestar con el argumento de proteger al sistema económico de efectos considerados como autodestructivos e ineficientes, por tal motivo se implementó, entre

otras, la reforma laboral en 1990 y la reforma a la salud y a la seguridad social en 1993. Paralelamente a estas reformas se implementaron políticas de tipo asistencialista, como fueron: programas para desplazados, programas de apoyo dirigidos a mujeres cabeza de hogar, el régimen subsidiado de salud o del fondo de solidaridad pensional, la creación de la red de solidaridad, entre otros, los cuales se han orientado a mitigar los efectos laterales de la política económica y a evitar los conflictos sociales, pero no para garantizar una vida digna a todos los colombianos (Díaz, 2009).

De manera análoga —y como si fuera coincidencia—, hacia el año de 1988, se intenta realizar una reforma a la Constitución de 1886, debido a los intensos movimientos jurídicos que se presentaron durante casi 100 años de haberse creado, sumado a ello, la inconformidad del pueblo colombiano frente a la situación real del conflicto armado y de sus derechos, pues se habían establecido derechos sociales incluyentes en la formalidad que —de manera real— eran excluyentes; se les daban garantías sociales en el papel, pero mediante nuevos marcos jurídicos, estos dejaban de lado la validez que algún día se les había otorgado. Los intentos de reformar la Constitución, fueron fallidos

No obstante, las vicisitudes del Acuerdo de la Casa de Nariño, pero ante la necesidad de propiciar urgentes cambios institucionales, el gobierno del presidente Barco presentó al Congreso, el 27 de julio de 1988, un proyecto de reforma constitucional, el cual fue abandonado por el propio Gobierno en diciembre de 1989, debido a la controversia nacional que se suscitó por propuestas relacionadas con la extradición en el curso de dicho debate (Arana, s.f., p. 15).

En 1989, después del asesinato de Luis Carlos Galán Sarmiento, candidato presidencial por el partido Liberal, algunas universidades de Bogotá realizaron diferentes protestas —entre ellas la Marcha del

Silencio—. Frente a este acontecimiento surgió un gran movimiento estudiantil que se consolidó como ponente de nuevas fórmulas de reforma constitucional, denominado «La Séptima Papeleta», ellos buscaban que se incluyera en las elecciones del 11 de marzo de 1990, una opción en el ejercicio electoral donde los colombianos decidieran si «Sí» o «No» frente a la conformación de una asamblea constituyente, la cual daría como resultado una reforma constitucional que derogara la Constitución de 1886.

La Constitución de 1991, en apariencia, se muestra como el lugar en el que convergen todos los derechos, las virtudes y demás juicios de valor que debe llevar implícita la vida del ciudadano colombiano en el nuevo mundo del desarrollo: un ser democrático, intelectual y, lo más importante, libre en todos sus colores y formas, para ello se alude a los siguientes artículos: 7, minorías raciales y culturales, donde el Estado reconoce la diversidad étnica en el país; 11, derecho a la vida; 14, derecho al reconocimiento de la personalidad jurídica, 15; derecho a la intimidad; 16, derecho al libre desarrollo de la personalidad; 18, libertad de conciencia; 19, libertad de cultos [...]; 21, derecho a la honra; 27, derecho a la libre enseñanza, entre otros (Zuleta, 2004). Lo anterior, muestra, la inserción directa del modelo de Estado social de derecho democrático y, la necesidad de caracterizar a un nuevo individuo. Este debería transformarse, aunque no destruirse totalmente, puesto que muchos de los dispositivos utilizados en la construcción del sujeto, para el siglo XIX, seguían vigentes en los siglos siguientes XX y XXI.

Por esta razón —y de manera contradictoria al espíritu libertario de la nueva Constitución— se mantiene la posición del ser obediente como condición y característica del ciudadano colombiano, un ser sumiso y dócil; el ser que debe respetar la palabra escrita, la norma, como lo dispone la Constitución de 1991, en su artículo 4:

Supremacía de la Constitución y obligación política de obedecerla: la Constitución es norma de normas. En todo caso de incompatibilidad entre la Constitución y la ley u otra norma jurídica, se aplicará las disposiciones constitucionales. Es deber de los nacionales y de los extranjeros en Colombia acatar la Constitución y las leyes, y respetar y obedecer a las autoridades (Zuleta, 2004, p. 85).

Se sustrae una afirmación importante por parte de Juan Carlos Henao, expresidente de la Corte Constitucional, en un artículo del periódico *El Tiempo*, celebrando los 20 años de presentada la Constitución de 1991 en la que escribe que: “El derecho es la gramática del poder. Esto es así, porque para nosotros las palabras tienen un significado especial: nos gobiernan” (“La Constitución del 91 representa el cambio de paradigma”, 2011, p. 6). Es así como se sigue dando supremo valor a la palabra escrita, es esta la que determina el accionar de las personas que pertenecen al territorio colombiano, así mismo a la obediencia que se debe tener al Estado y a las diferentes autoridades que lo legitiman.

Es importante mencionar en este estudio, que la religión no ha logrado una completa secularización de las acciones y tareas del Estado. Se puede traer a colación uno de los enunciados de su preámbulo donde se afirma que: “En ejercicio de su poder soberano, representado por sus delegatarios a la Asamblea Nacional Constituyente, invocando la protección de Dios, y con el fin de fortalecer la unidad de la Nación” (Zuleta, 2004, p. 23).

En la Constitución de 1991 prevalece la creencia de la religión católica, en relación directa con la unidad de la nación, es decir, que como se dio de igual manera en la Constitución de 1886, la religión tiene incidencia en las conductas morales, sociales y cotidianas de los colombianos, allí se observa cómo el origen de determinadas leyes propuestas, condicionan y son parte activa del proceso de configuración y formación de determinados individuos, tomando como ejemplos importantes las leyes con referencia al aborto y los métodos de anticoncepción en la actualidad.

La parte educativa se convierte en pieza importante de esta nueva constituyente, pues articula los valores propios del proceso de la modernización de la nación-Estado y del nuevo modelo económico: el neoliberalismo. Este necesita la intensificación de los valores de la ciencia, por ende, de la tecnología para instaurarse de manera perfecta y asegurar los procesos de producción capitalista en la cotidianidad de los colombianos. Una de las herramientas adecuadas resulta ser la educación, porque: “Formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y a la recreación para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico” (Zuleta, 2004, p. 32). Esto consolida y reafirma la idea que por medio de la educación (como se menciona en la parte inicial de este capítulo) se instauran, se proyectan y se reproducen, no solo los saberes, sino los valores que caracterizan una nación. Así como lo indica Foucault en *La verdad y las formas jurídicas*, encontramos que, en Colombia,

a partir de las prácticas jurídicas que dieron nacimiento a los modelos de verdad que todavía están vigentes en nuestra sociedad, aún se imponen a ella y valen no solo en el dominio de la política, en el dominio del comportamiento cotidiano, sino también en el orden de la ciencia. Aún en la ciencia encontramos modelos de cuya formación es el producto de las estructuras políticas (Foucault, 1980, p. 31).

Como se observa, esta Constitución de 1991 supera a la de 1886 en cuanto a los derechos que allí se mencionan y consagra algunos de la anterior constitución. Se proclaman en el campo social, debido a la nueva forma que adopta de Estado: un Estado social de derecho democrático, en el que la vida digna de los ciudadanos colombianos es primordial y así se reconocen en la constitucionalidad —con una gran variedad de derechos—, caracterizados en primer lugar, por la libertad en todos los sentidos: de culto, de libre albedrío, de propiedad privada. También se da relevancia a la multiculturalidad y la pluralidad de manifestaciones

étnicas que hay en nuestro país. Además de esto encontramos que los derechos fundamentales —nueva denominación que se hace en la Constitución de 1991— acogen los espacios de los niños, jóvenes, minusválidos e indígenas. Aquí también se instruye al individuo en la exigibilidad y el cumplimiento de dichos derechos, puesto que se implantó el derecho y acción de la tutela.

Analizando el panorama colombiano, y dadas las intensas situaciones a nivel político y jurídico que se han presentado desde el siglo pasado, se puede afirmar que este no ha dado una verdadera transformación, ya que en las garantías sociales que aseguran la vida digna de la mayoría de los colombianos —hoy después de 23 años de presentada la Constitución de 1991— sigue en tela de juicio la real participación democrática, la cual no existe debido a la carencia y poca formación política de los colombianos, que en la mayoría de casos, se confunde con un clientelismo exagerado.

Los derechos fundamentales han sido violados y si no, satanizados como el derecho a la protesta, a la huelga. Los derechos a la educación y la salud se convirtieron en servicios, aunque la cobertura se extendió y la calidad disminuyó. El derecho al trabajo digno fue solo una fantasía, gracias a la gran cantidad de leyes que lo han transformado en flexible. La multiculturalidad se ha convertido en otra trampa de libertad, ya que poco a poco las comunidades minoritarias como los grupos étnicos, afrodescendientes, desplazados, vulnerables y personas en pobreza extrema —a través de los intensos e innumerables proyectos de desarrollo— son incluidas en las dinámicas capitalistas, abanderadas por el valor del progreso.

Así, se puede visualizar que la Constitución de 1991 benefició a una parte de la población como a los grandes gremios económicos y a las grandes hegemonías políticas de la nación, porque lo que realmente se logró fue legitimar y constitucionalizar el modelo económico neoliberal.

De nuevo, esta pequeña parte de la población, como a lo largo de la historia, logró de manera fantástica esconder bajo la figura del Estado social de derecho democrático, la dominación que ha tenido a lo largo de la historia del país y, evidentemente, en la actualidad.

Los sectores dominantes del país como el Movimiento de Salvación Nacional (variante del conservadurismo), con Álvaro Gómez Hurtado y los liberales de la mano del presidente César Gaviria, parecen haber tomado la visión exclusiva del neorrepublicanismo anglosajón “que básicamente se concibe como un reformador del liberalismo, imprimiéndole las virtudes cívicas de las que parece carecer” (Mejía Quintana, 2002, p. 7).

Con el anterior neorrepublicanismo se repiensa al país, en términos políticos y económicos, esto se refleja en la Constitución de 1991; ya que, en todas sus formas, es el escenario perfecto para la construcción de un nuevo sujeto, una nueva sociedad caracterizada por una democracia sin participación popular, sin ciudadanos que cumplieran con las virtudes y características que haría que el proyecto fuera una realidad. Lo único que ocasionó fue que el poder se mantuviera en los mismos sectores de siempre:

No permitió que nos reconociéramos en un tipo de democracia acorde a nuestra identidad, como podía serlo un modelo de democracia contestataria y disputadora —que es la que mejor se identificaría con nuestra eticidad— y que diera paso al poder deliberativo de una sociedad civil políticamente plural y multicultural como es la colombiana (Villa, 2001, p. 17).

La débil y frágil democracia que caracteriza a Colombia tiene un trasfondo aún más doloroso, en el mismo momento en que el país entró a dinamizar su aspecto económico, en referencia a los postulados del neoliberalismo, donde se internacionaliza la economía y se da libre circulación al mercado, el Estado colombiano queda supeditado totalmente a las

decisiones de agentes multilaterales como son el Banco Mundial o World Bank y el Fondo Monetario Internacional (FMI), los cuáles dictaminan las políticas sociales, dejando de lado la constitucionalidad —que parece más una carta de derechos humanos— del país, esto conduce a la ilegitimidad y al incumplimiento de dichos derechos, aun cuando están implícitos en la Carta Magna del país. Esto demuestra que el Estado social de derecho democrático es incompatible con el modelo económico neoliberal; por ende, el Estado Colombiano es un Estado disfrazado de tecnocracia neoliberal, hace de ese Estado social uno sin sociedad y de esa democracia participativa, una sin participación, a los esfuerzos y buenas intenciones de la Corte Constitucional la transforma en un “aparato represivo de Estado”, como el modelo neoliberal imperante y el Plan Colombia claramente lo muestra (Libreros, 2001). Ahora bien, para Habermas, el Estado social de derecho debe contar con cuatro aspectos importantes:

Un Estado-nación con presencia territorial homogénea; un Estado fiscal, fundado en lo anterior, que garantice una viabilidad económica mínima sin la cual no es posible; un Estado democrático fundado en una legitimidad popular suficiente; y, finalmente, una concepción simbólica de pueblo que garantice la solidaridad de la población en general. Solo sobre una base tal puede desplegarse la figura del Estado social (Mejía Quintana, 2002, p. 15).

Entonces, la pregunta que surge en este contexto y compartiendo la opinión de Óscar Mejía Quintana, en el artículo “La Constitución de 1991 como proyecto inacabado”, dada la carencia de estas características en el Estado colombiano: ¿qué se consolidó realmente en ese proceso? La respuesta es desalentadora para la mayoría de la población colombiana, para la población que ha vivido de manera absurda el conflicto en Colombia, la que ha pagado con sangre el precio de la inequidad y la injusticia social, la que creyó ingenuamente en una apertura a una verdadera democracia a partir de una reforma política. Lo que realmente

surgió en el plano nacional, fue la adaptación de un aparato ideológico-represivo de control, que, a través de un consenso y constitución de mayorías, fue legitimado por la ciudadanía.

Hasta aquí se muestra cómo el ciudadano colombiano se ha transformado en la historia, a partir de una serie de prácticas discursivas delimitadas por un sinnúmero de leyes planteadas por parte de las hegemonías dominantes y legitimadas por el mismo sector ciudadano. Aunque el poder sea estipulado, desde el aparato estatal y gubernamental, se distribuye en el cuerpo social, —desde los micropoderes—, como son, en este caso, las constituciones en las que subyacen las normas, así como, las maneras de ser y de actuar de los individuos dentro de una nación, “resulta de la incidencia de los mecanismos de normalización en el individuo, donde los dispositivos disciplinarios se articulan, con el fin de producir un tipo de mentalidad acorde a las condiciones culturales existentes” (Foucault, 1975, citado en Orellano, 2016, p. 37).

Lo que se muestra a partir del recorrido histórico de las constituciones colombianas, encontramos que estas van más allá de las redacciones legislativas que demuestran la potencia jurídico-teórica con la que cuenta el país y la perfección que se dice tener en el idioma español, van encaminadas a constituir al sujeto en la sociedad a partir de determinadas prácticas discursivas a nivel histórico. Esto permite comprender nuestro accionar actual, así como, comprender e interpretar la situación social del país, sus conflictos, a través de la arqueología y la genealogía como métodos de estudio del discurso, en este caso, el de las Constituciones Políticas de 1886 y 1991 en Colombia. De esta manera se ha dado cuenta de cómo se “produce, a lo largo de la historia, la constitución de un sujeto que no está dado definitivamente [...], sino de un sujeto que se constituye en el interior mismo de la historia que funde y refunde en cada instante” (Foucault, 1994, p. 171).

La infancia bajo la mirada del panóptico escolar

La escuela no siempre existió, sino que se desarrolló como un proceso fruto de las necesidades, que, aunque parecieran sociales y comunitarias, económicas; de aquí la relevancia de hacer el recorrido histórico en el anterior apartado, pues es la escuela la que fortalece el discurso de infancia recurriendo a la familia para su legitimación.

El presente apartado tiene su fuerza en el reconocimiento de la escuela como un escenario que se constituye en un dispositivo de poder, no solo por su dimensión de «encierro, control y vigilancia» sino, además, por los documentos y «monumentos» que configuran al niño como un sujeto que se moldea ante las necesidades del contexto, especialmente político y económico.

Esta mirada de la escuela, desde una perspectiva posestructural, invita a pensarla desde su papel en la escena sociopolítica, la cual ha logrado establecer a lo largo de la historia un discurso fortalecido por su función social y cultural en la formación de los seres humanos, funciones que aquí no se desvalorizan, pero que hacemos un intento por develar también su papel en el ejercicio y mantenimiento de relaciones de poder. La escuela logra mantener y enriquecer discursos cargados de elementos históricos, concepciones filosóficas, antropológicas, apuestas psicológicas, soportados bajo estructuras legales plenamente legitimadas por la sociedad, y que son la muestra de que es un dispositivo que mantiene un orden cultural a conveniencia de un interés económico.

Varela y Álvarez (1991), en su magistral obra denominada *La arqueología y escuela*, conciben cinco elementos para analizar la idea de infancia, estos son: la definición de un estatuto de la infancia, la emergencia de un espacio específico destinado a la educación de los niños, la aparición de un cuerpo especialista de la infancia, la destrucción de otros modos de educación y, por último, la institucionalización propiamente dicha de la

escuela —la imposición de la obligatoriedad escolar— decretada por los poderes públicos y sancionada por las leyes. En este orden de ideas, es necesario recalcar la infancia como un constructo social y no como un elemento natural, pero también es preciso resaltar la existencia de una fuerte relación infancia-escuela, de ahí que estos autores mencionen que:

Al igual que la escuela, el niño, tal como lo percibimos actualmente, no es eterno ni natural, es una institución social de aparición reciente ligada a prácticas familiares, modos de educación, y consecuentemente a clases sociales.

Los moralistas y hombres de la Iglesia del Renacimiento en el momento en que comienzan a configurarse los estados administrativos modernos, pondrán en marcha todo un conjunto de tácticas cuyo objetivo consiste en que la Iglesia pueda seguir conservando, y si es posible acrecentando su prestigio y sus poderes. (Varela y Álvarez, 1991, p. 15).

Es así que la escuela logra dos grandes estrategias: la normalización y la homogenización que se materializan mediante el premio y el castigo, pero a la vez hace posible la individualización de los sujetos, al visualizar en ellos las diferencias y las características útiles. Es así como “opera la fuerza de la norma en un sistema de igualdad formal, pues dentro de una homogenización que constituye la regla, la norma introduce, como imperativo útil y como consecuencia la medida, todos los matices de las diferencias individuales” (Jones, 1994, p. 64). Es la visibilidad de los sujetos la que permitirá que estos sean objetivados dentro de las miles de posibilidades de individualización, esto los hará diferentes en relación al grupo, pero a la vez diferentes de sí mismos.

En segundo lugar, la tecnología biopolítica también tiene su lugar en el estudio de la normalización, ya que esta es implantada a la disciplina para utilizarse en otro nivel. Es el de controlar a los individuos a través de las masas, de las poblaciones; es el arte que se encarga de

gobernar la población, de emplear para ello las intervenciones y controles como procedimientos de una racionalidad política y económica que se vuelcan sobre procesos de la vida. La vida se torna en centro y campo de intervención del poder y control de un saber. (Toscano, 2008, p. 37).

Es la vida no reducida a la anatomía del cuerpo y, aunque su enfoque va encaminado hacia los procesos de natalidad, de mortalidad, entre otros, pareciese que en el país el intenso movimiento jurídico que se da a diario, determina controles sobre la población, en este caso, sobre una parte de la población, como son los niños y adolescentes de las instituciones educativas públicas y privadas del país.

La infancia como un nuevo campo de estudio

Aries (1987, citado en Klaus, 2008) en el documento, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, atribuye el descubrimiento de la infancia como el descubrimiento de la sociedad de los adultos y esta invención puede ubicarse a inicios de la época moderna, pues antes de ese periodo los adultos no tenían un concepto definido en torno a la infancia, se concebía como un ciclo más de la vida y no como un estado o momento con características y necesidades de atención especial.

En palabras de Aries (citado por Klaus, 2008),

la infancia no ha existido siempre, es decir, no siempre ha habido esa distancia percibida y considerada que se plantea entre adultos y niños. En el medioevo, por ejemplo, no había dicha delimitación. Para ese entonces, una vez el niño se hacía entender —no olvidemos que etimológicamente infante alude al que todavía no habla— y se podía mover por sí mismo, entraba en una relación de aprendizaje e imitación espontáneos con la persona adulta. En ese sentido, no tenía propiamente un espacio de vida separado del adulto (p. 36).

Se concebía, entonces, como un adulto pequeño que iba poco a poco adquiriendo la habilidad de hacer funciones y labores que aportaran al hogar y a su familia.

A mediados del siglo XVII, se despierta un manifiesto interés por la formación de los niños y niñas, esto especialmente en los llamados moralistas y «hombres de fe» en el que se “parte de que son tábulas rasas, materiales sin pulir o masas uniformes y brutas” (Klaus, 2008, p. 36). Precisamente aquí, es donde los niños y niñas empiezan a ser considerados como sujetos —aunque desprovistos de derechos— desde una doble dimensión: a) sujetos educables y b) sujetos de cuidado y protección por parte de un adulto, acciones que requieren de responsabilidad por parte de este último.

A los adultos, y especialmente a la familia, se les atribuye una significativa función: acompañar y proteger a los niños y niñas, pero, además, esta tarea debe ser complementada con el cuidado del alma, es decir, de la formación moral en la que evidentemente la Iglesia sería su gran aliada en tan importante ejercicio. Apoyar esta función moral (o dirigirla) cerciora, además, la continuidad de su legado eclesialístico.

Ahora bien, al lado de esta formación para los niños y niñas, asignada a la familia. Se apunta también a la formación escolar para que, como se mencionó hace un momento, ese sujeto educable «moldeable» se convierta en un adulto con habilidades, destrezas y, claro está, un sujeto moral, tal y como lo quiere la sociedad.

Durante «la primera modernidad» ya no apuntaría tanto a un proceso de realización de por vida, sino que aquélla, gracias al descubrimiento de la infancia —como es el caso de los Jesuitas— queda concebida como el medio adecuado para la formación del ser humano, desde el punto de vista de la

socialización y preparación para el trabajo y la infancia, a su vez, empieza a ser entendida como el tiempo propicio para tal fin. La infancia entra a ser comprendida como un tiempo para la educación y la formación, y, por lo tanto, como un periodo de disciplinamiento de la voluntad —del cuerpo, los deseos, la imaginación y la sensibilidad— y para la escolarización del espíritu (Klaus, 2008, p. 37).

Es así que, la constitución de la escuela en respuesta a estas necesidades establece también la consolidación de un elemento que termina siendo determinante en la formación de los niños y niñas, esto es: la definición de un estatuto de infancia, en el que una lectura, no necesariamente profunda, puede considerar que la delimitación de este nuevo «actor», en el proceso, permita no solo reconocerlo, sino, además, justificar un número —quizá elevado— de intervenciones desde diferentes ángulos, interés y enfoques.

Es preciso mencionar que, en la búsqueda de documentos, es posible encontrar desencuentros históricos en la periodización de la infancia, especialmente en el siglo XVI. Hecho que luego del siglo XVII se difumina en los textos y se logra establecer una línea de tiempo más clara. Este elemento no es solo temporal, además, permite que la infancia sea un «objeto» estudiable, comprensible y «moldeable».

La infancia representa un concepto general que ciertas formas de saber, como la psicología o el psicoanálisis, naturalizan, mientras que el alumno supone una noción derivada que aborda a la infancia en situación escolar; sumado a esto, se constituye en objeto de la ciencia pedagógica. Se comprende, de esta forma, la posición de subordinación que tienen las ciencias de la educación con respecto al discurso general de la psicología (Castro, 2005, p.6).

En esta misma línea, existen dos elementos centrales en la infancia: la familiarización y el mecanismo de encierro que es posible encontrar, pues ciertas órdenes, como la de los Jesuitas, tenían clara la necesidad de atender a los niños y niñas como «cuerpo infantil encerrado» (Castro, 2005, p. 3). Es preciso señalar, que esos espacios cerrados no solo se constituyen como un espacio físico, sino como un campo de exploración, producción y construcción de saberes.

La infancia: de sujetos de protección a sujetos de derechos y participación

Aunque el panorama pareciera desolador y el posestructuralismo un túnel sin luz al final, que, además, se señala como una corriente que le resta a la posibilidad de propuestas de transformación, es preciso mencionar que en el mismo devenir histórico —en el marco pedagógico—, desde las ideas de Pestalozzi, se ha venido reconociendo al niño como un sujeto activo en su proceso de formación. En 1914, por ejemplo, con la llegada de la escuela activa, se recurre a la psicología del desarrollo para consolidar una apuesta que tiene como finalidad reconocer a la infancia como categoría que establece al niño como un sujeto activo que aprende desde la capacidad de relacionarse con otros y con su entorno.

Muñoz y Pachón (1996, citadas por Jiménez, 2012) establecen que, “para la primera mitad del siglo XX en Colombia, el concepto de niñez sufre una importante transformación donde se ubican referencias directas a las cualidades del niño en el aspecto emocional, se da reconocimiento a la individualización y autonomía del niño(a)” (p. 23).

Ya en el siglo XX la infancia no solo logra activismo en el campo educativo, sino que empieza a ser considerada desde una perspectiva política y legal, demandante y necesaria para la consagración de los niños

y niñas como sujetos de derechos y no únicamente como sujetos de protección sobre la base de los adultos y la familia. Es así, que para 1989 se consagra la Convención Internacional de los Derechos del Niño, conocido por sus siglas: CIDN. Esta servirá como un elemento que se encargará de las leyes de infancia y adolescencia. Podemos discutir muchos de estos elementos en la misma línea de la mirada develadora de los discursos, cuyo objetivo es consolidar al niño como sujeto de derechos y que sea el Estado el que garantice este escenario.

Aquí se señala puntualmente —de acuerdo con lo estipulado en la convención internacional sobre los derechos del niño—, que ellos deben ser reconocidos como sujetos sociales y ciudadanos en contextos democráticos. Dicha norma estipula que la primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano y comprende a la población de los 0 a 6 años (Ley 1098 de 2006). De la misma manera, el Código Civil en su artículo 39 señala aspectos relacionados a la edad de la siguiente manera: “se llama infante o niño aquel que no ha cumplido 7 años” (Peña, 2017, p. 217).

En el caso colombiano, se da a finales de los años 70, cuando se crea el conocido Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), concebido en la Ley 75 y decretado por el Gobierno nacional. Es a partir de este momento que desde un discurso del Estado se consolida la protección a la infancia en el seno familiar. Estas leyes que siguen considerando la necesidad del comprender y asumir la infancia desde objetivos de cuidado y amparo por parte de otro (adulto), sin embargo, para el año 2006, se consigna la Ley 1098, conocida como el Código de Infancia y Adolescencia, que tiene la necesidad de resignificar la temática que se orienta al carácter social y político de los niños, niñas y adolescentes en el país, de tal modo que ,la “infancia pasa a tener un carácter social

engranado en un marco de políticas públicas que de una u otra manera visibiliza su presencia en un escenario legal que consolida a este sujeto en una estructura de participación más amplia” (Peña, 2017, p. 231).

Bajo esta línea de acción, es posible reflexionar en el escenario jurídico la denominación de que la «protección de los derechos de la infancia» ya no se orienta —al menos únicamente— al discurso sobre la base de situaciones irregulares de los niños y niñas, sino que, existe el interés cada vez más evidente de que estos estamentos se concentren en la condición de considerarlos como sujetos de derechos, tal como lo establece Jiménez (2012), al decir que “la infancia contemporánea ha tomado cuerpo en el proceso de reconfiguración de la ciudad, en el discurso de la ciudad educadora, constituyéndose en el principal parámetro para medir la calidad de la democracia en las ciudades” (p. 20).

Ahora bien, es posible pensar que esto conlleva que la noción de infancia no solo sea pensada desde lo pedagógico, antropológico y demás disciplinas, sino que existe una nueva mediación —quizá tan fuerte como la ideología eclesíástica—, y es precisamente que el sistema legal de los países retoma la infancia como objeto de intervención. Esto es posible pensarlo como espacio punitivo, de regulación y control. Así mismo, se da el espectro para pensarlo como un punto de fuga que abre las puertas hacia la emancipación de los niños y niñas como sujetos de derechos, pero también como actores que participan en el desarrollo de su país “Esta forma de configuración trae consigo otras formas de subjetivación que a su vez determinan de cierta manera la construcción de subjetividad política al reconocerse a partir de este discurso en escenarios como la familia, la escuela y su contexto” (Peña, 2017, p. 235).

Reflexiones finales

La escuela se ve inmersa en lógicas del mercado, con lo que genera un nuevo proyecto de formación y por lo tanto un nuevo lenguaje. En este sentido, ya no se habla de formar niños, niñas y adolescentes desde la óptica humanista (formación integral), sino que se habla de clientes, competencias, medición de resultados y rendimientos de cuentas, así como, la competitividad, eficiencia, eficacia, estándares de acreditación y calidad, es decir, un nuevo tipo de sujeto con un nuevo tipo de subjetividades: “La educación debe considerarse como una empresa, que produce mercancías, y esas mercancías deben estar sujetas a procesos de control que apunten a generar mejores resultados, que puedan ser cuantificados y estandarizados” (Vega, 2015, p. 53).

Enrique Puchet (2010) escribe el texto titulado “Michel Foucault: subjetividad y verdad” en este cuestiona: “¿cómo ha sido establecido el sujeto, en diferentes momentos y contextos institucionales?” (p. 1). Esto, en tanto objeto de conocimiento posible, deseable, inclusive o indispensable. De la misma forma se cuestiona: “¿cómo se han organizado en determinados esquemas la experiencia que es posible hacer de sí mismo y el saber que se forma a cerca de eso mismo? Y ¿cómo esos esquemas han venido a quedar definidos, valorizados, recomendados e impuestos?” (Puchet, 2010, p. 1).

Ahora bien, para la comunidad académica es trascendental trasladar estas preguntas al campo de la escuela, de manera que vale la pena preguntarse, ¿Cómo ha sido establecido el sujeto escolar estudiante, alumno, educando, educador, etc., en los diferentes contextos y momentos? ¿Qué tipo de sujeto desea producir la escuela y con qué intereses? A lo anterior, el autor Marco Raúl Mejía aporta:

La educación, cuando toma forma de institución en Occidente, produce una centralización del conocimiento, de la moralidad y del cuerpo dando paso a una forma de regulación y control que constituye las subjetividades generadas por el poder a través de la forma escuela. (Mejía, 2011, p. 112).

Se debe hacer un alto en la idea de la producción de sujetos; de cómo el ser humano es convertido, transformado y construido en uno. Entendiendo sujeto desde dos dimensiones: como ser único, político y autónomo y, el sujeto por estar sometido a alguien o a algo, por estar sujeto a algo. Esta transformación del ser humano en sujeto puede darse —según Foucault— de tres formas: primero, en la investigación que se da a sí misma el nombre de ciencia; el segundo en las prácticas divisorias, estando el sujeto dividido tanto en su exterior como en su interior; y, por último, en cómo el individuo se construye así mismo en sujeto (Foucault, 1988, p.7).

De esta forma, se está asistiendo a la aplicación de modelos educativos signados por necesidades económicas, acondicionados a pautas conductuales y autoritarias que manipulan, confunden e impiden el desarrollo de una mayoría de edad; manejados de cierta forma por la publicidad y los medios de comunicación.

La aceptación acrítica de la autoridad tras la búsqueda de méritos y recompensas —la ideología del éxito— contribuye a formar personalidades heterónomas y las psicologías dependientes, tan profusamente difundidas en estos tiempos y fomentadas desde la familia, en las aulas, en las fábricas y oficinas, en las prisiones, en las organizaciones políticas y, por supuesto, en los cuarteles (Carrión, 2006).

Este capítulo que hace parte de un libro que dimensiona la voz de los niños y la necesidad de que sea la escuela la promotora de estos ejercicios; intenta brindar un acercamiento crítico que de vele su doble papel: por un lado, el de la escuela a través del lente de la construcción de sujetos

y subjetividades del mercado, un sujeto que necesita competir; y por otro, un sujeto altamente productivo, un sujeto poco pensante pero muy eficiente, “la educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar” (Zuleta, 2004, p. 25). Lo anterior no es arbitrario, ya que es más provechoso para el sistema transmitir que producir conocimientos, es más conveniente repetir que pensar por el otro, pensar que es necesario reconocer este escenario, para así mismo, identificar los puntos de fuga como esas acciones que logran escapar del discurso hegemónico y adquieren un sentido de ciudadanía real y posible en el que los niños y las niñas tengan voz y voto:

La educación es una liberación, la pedagogía una forma de producir la libertad, y tanto la educación como la pedagogía han de preocuparse no de disciplinar o producir saber, sino de transformar sujetos. No producir sujetos sino llevarlos a procesos de transformación de su propia subjetividad. (Foucault, 1980).

Referencias

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Edición de Gerd Kadelbach. (J. Muñoz, trad.). Ediciones Morata.
- Althusser, L. (2005). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. En ZIZEK, S. Ideología. Un mapa de la Cuestión (pp. 115-157). Ed. FCE, Buenos Aires.
- Álvarez, Y. (1995). *La cuestión del poder en Michel Foucault: verdad, poder, subjetividad*. Madrid: Ediciones pedagógicas.
- Amigot L & Pujal I. (2009). *Una lectura del género como dispositivo del poder*. Barcelona: Ediciones sociológica.

- Arana, E. (s.f.). *Historia constitucional colombiana*. <http://www.historiadecucuta.com/wp-content/uploads/2021/01/HISTORIA-CONSTITUCIONAL-COLOMBIANA.-Edgar-Arana.pdf>
- Bhabha, H. (1990) "The Other Question. Difference, Discrimination and the Discourse of Colonialism". En Russell Ferguson; Martha Gever; Trinh T. Minh-ha y Cornell West (eds.), *Out There. Marginalization and Contemporary Cultures*, pp. 71-89. Nueva York: The New Museum of Contemporary Art y Cambridge MIT Press.
- Berger y Luckman (1997) *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Paidós Studio: Barcelona.
- Castro, R. (2005). *Foucault y el saber educativo*. Revista Electrónica Diálogos Educativos. 5(9), 20-28.
- Carrión, J. C. (1999). *El itinerario de nuestra escuela. Visión crítica de los procesos educativos en Colombia*. Bogotá: Mesa redonda.
- Caruso, M. (2005). *La biopolítica fucaulten las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera Alemania (1869-1919)*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Carvajal, J. (2002). *La justicia, el derecho y el conflicto social en Colombia*. Bogotá: Tercer mundo.
- Díaz, J. A. (2009). *Estado social de derecho y neoliberalismo en Colombia: estudio del cambio social a finales del siglo XX*. Bogotá: Prisa Ediciones.
- Erazo, C. (2008). *Construcción de la nación colombiana*. Revista Historia De La Educación Colombiana, 11(11), 33-52.
- Foucault, M. (1980). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1994). *Microfísica del poder*. (J. Varela & F. Álvarez, Trad.) España: Planeta Agostini (trabajo original elaborado 1977).

- Foucault, M. (s.f.). *El sujeto y el poder*. [Versión DX Reader]. Recuperado de <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Foucault>.
- Gallón, G. (1979). *Quince años de estado de sitio en Colombia: 1958:1978*. Bogotá: América Latina.
- Garay, A. (2001). *Poder y Subjetividad: Un discurso vivo*. Barcelona: Ágora.
- Gonzales, S. (2007). *Enunciados y política: entre la pragmática del lenguaje y la analítica del poder*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- García, A. (1982). *¿A dónde va Colombia. De la república señorial a la crisis del capitalismo dependiente?* Bogotá: Tiempo Americano..
- García, M. (10 oct 2008). Un país de estados de excepción. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/politica/un-pais-de-estados-de-excepcion-article-43317/>
- García, L. (2011). *¿Qué es un dispositivo?*. [Versión DX Reader]. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/guattari72.pdf>
- Hurtado, P. (1994). *Michel Foucault: Un proyecto de Ontología Histórica*. Málaga: Ágora.
- Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea 1968-2006*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jones, R. (1994). *Las prácticas educativas y el saber científico. Reinterpretación genealógica del surgimiento de la fisiología en Francia posrevolucionaria*. Madrid: Morata S.A.
- Klaus, A. (2008). *Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “fin de la educación”*. *Revista Latinoamericana Ciencias, Sociedad y Niñez*, 6(1), 31-53. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130822011607/RevistaLatinoamericanaVol.6N.1enero-junio2008.pdf>

- La Constitución del 91 representa el cambio de paradigma. (28 de mayo de 2001). *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-9481347>
- Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. DO: 46.446 del 8 de noviembre de 2006. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html
- Libreros, D. (2001). *Nuevo Modelo de dominación colonial*. Universidad Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Marx, K. (1971). *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*. México: Grijalbo.
- Mejía Quintana, Ó. (2002). *La Constitución de 1991 como proyecto inacabado*. Tercer mundo.
- Mejía, M. (2011). *Pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina – CEAAL. Perú.
- Muñoz, C. & Pachón, X. (1996). *La aventura infantil a mediados de siglo*. Bogotá: Planeta.
- Oakeshott, M. (1956). *La actitud conservadora*. <http://www.sequitur.es/wp-content/uploads/2010/09/la-actitud-conservadora.pdf>
- Orellano, C. (2016). LA VIOLENCIA Y SU IMPACTO EN LA SUBJETIVIDAD, UNA LECTURA
DESDE LA COLONIALIDAD DEL PODER Y DEL SER. Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa - ISBN 978-987-544-745-5
- Peña, N. C. (2017). *Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y el aula*. *Infancias Imágenes*, 16(2), 228-241. <https://doi.org/10.14483/16579089.12268>

- Puchet, E. (2010). Subjetividad y verdad. *Revista Fermentario*, (4). <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/36>
- Toscano, G. (2008). *Un estudio del Biopoder en Michel Foucault*. Bogotá: América latina.
- Subirats, M. (2002). *Género y escuela. Sociedad y cultura*. Antología para el aprendizaje, volumen (17) ,45-53.
- Tani, R. (s.f.). *Arqueología de la lectura y el sujeto*. A parte Rei, volumen (11), 1-7.
- Varela, J. y Álvarez, F. (1991). *Arqueología y escuela*. Las Ediciones de la Piqueta. Recuperado de <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/chardon/Varela%20y%20alvarez%20-%20La%20maquinaria%20escolar.pdf>
- Vega, R. (2015). EL LENGUAJE MERCANTIL, SE IMPONE EN LA EDUCACION UNIVERSITARIA.USB Medellín-Colombia V. 15 No 1 PP 1- 323. ISSN: 1657-8031. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5372979.pdf>.
- Villa, W. (2001). *El Estado multicultural y el nuevo modelo de subordinación*. En: V. Moncayo y C. Gaviria (eds.), *El debate a la constitución* (pp. 89-102). ILSA-UNC.
- Walde, V. (2002). *Lenguaje y poder: el proyecto de nación en Colombia a finales del siglo XIX*. *Estudios de Lingüística en España*, (16). pp. 93-115.
- Zuleta, J. A. (2004). *Constitución política comparada 1886-1991*. Bogotá: Tercer milenio.



Capítulo 2.

Docentes en formación y representaciones sociales de la infancia. Una reflexión desde el aula universitaria

“El estudio del pensamiento ingenuo, del sentido común se torna esencial en adelante. La identificación de la visión del mundo que los individuos y grupos llevan en sí y utilizan para actuar o tomar posición es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclara los determinantes de las prácticas sociales”.

Abric, 2001, p. 11.



Carlos Mario Torres Ramírez¹

Introducción

Partiendo del capítulo anterior y su fuerte —pero justa— crítica hacia el dominante concepto del sistema educativo sobre la infancia que cada vez es menos humana y más mercantil, quisiera provocar y ampliar las necesidades taxativas de reconocer, discutir, sensibilizar y concienciar a los docentes en formación acerca de la infancia, su formación académica, el rol docente; así como el efecto de esto en la construcción de país. Poder ensanchar las visiones de los futuros profesionales de la educación a senderos de propia reflexión y crítica, aplicadas en la labor diaria del docente, en su formación personal y académica, permite acaecer en fundamentales introspecciones de apreciación ética y de reconstrucción educativa que hoy en día —considero— se requieren para poder dar la relevancia de la infancia, que más que merecerla, la necesita.

¹ Psicólogo del Instituto Colombiano Bienestar Familiar. Docente de cátedra Universidad del Tolima. Doctorando en Ciencias de la Educación. Magíster en Territorio, Conflicto y Cultura. Especialista en DDHH y Competencias Ciudadanas. Especialista en Pedagogía. Experiencia en docencia universitaria de 8 años a nivel pregrado y posgrado. Correo electrónico: pscarlosmario@yahoo.com Orcid: 0000-0003-3240-9014.

Son considerables los efectos de la ausencia de criticismo, entendimiento, reflexión e investigación que se aprecian dentro del discurso educativo colombiano en su práctica, pues aunque se encuentren permeadas en las discusiones académicas de las universidades, congresos, libros, artículos de investigación y políticas públicas, etcétera; en la vida diaria del infante, algunos docentes desencadenan un aula sin sentido ni pertinencia educativa: aburrida, descontextualizada e improvisada. Un aula que no refleja de manera real y suficiente, los enormes esfuerzos que otras personas desde sus territorios de enseñanza desean hacer para un cambio sustancial en el sistema educativo colombiano.

Esta precariedad tiene uno de sus orígenes en la manera que se desarrolla integralmente un docente en su formación inicial, en el momento que sus constructos sociales previos se encuentran con las vicisitudes de una dinámica cultural universitaria nueva. Allí en muchas ocasiones, esta crisis circunstancial/evolutiva, psicosocial y su prospección, riñen con su deseo, con los formadores, administrativos, el currículo y la búsqueda de su vocación.

En esos espacios propios y compartidos, se encuentran núcleos de representación contruidos en la práctica educativa acerca de la infancia, y los dejamos sin sentido de responsabilidad; dejamos que ellos sean difuminados, como una forma aleatoria de resultados que se espera que sean lo mejor, pero desatendiendo la responsabilidad institucional de tener consciencia o interés en el desarrollo representacional del concepto y su impacto en la construcción de sociedad. Esta posibilidad genera una enorme responsabilidad de intervenir en la realidad universitaria, ya que palabras de Jodelet (2007, p. 192) “tal procedimiento puede servir al proceso de reflexión social a través del cual el conocimiento producido en el curso del estudio es tomado en cuenta y adoptado por la comunidad, modificándola”.

Las representaciones sociales (RS)

Preciso que antes de dialogar sobre la relación de conceptos previamente introducidos, se me permita dilucidar sobre los conceptos base de reflexión, que a bien, he decidido utilizar para dialogar sobre la infancia y el futuro docente de educación infantil. Igualmente, en una no tan igual intención, exacerbar un interés propio en dar a conocer un objeto teórico interesante de gran utilidad para comprender la dinámica de construcción social educativa en diversas áreas de campo práctico, la cual ampliaría la opción de objetos de estudio de los futuros licenciados desde la psicología social. Esta visión de la psicología social discute de manera interesante entre la visión causal del individuo, tornándose como una unidad de análisis meramente aislada, tanto de los otros como del contexto y la visión posmoderna a través de la explicación de las razones donde el lenguaje será la base de su comprensión (Valencia y Elejabarrieta, 2007).

La representación social fue inicialmente desarrollada por Serge Moscovici, a partir de su libro publicado en 1961, donde presenta su tesis doctoral, *La Psychoanalyse son image et son public (El psicoanálisis, su imagen y su público)*. Allí estudió la forma en que la sociedad francesa veía el psicoanálisis (rama de la psicología que buscaba entender la relación entre lo consciente y lo inconsciente haciendo primordial énfasis en lo último, su principal autor era Sigmund Freud), pues este era considerado por el autor como un hecho social mayor al mencionar que “el psicoanálisis está involucrado, puesto que me ha dado la oportunidad de examinarlo y ocupa un lugar central entre las corrientes intelectuales de nuestra época” (Moscovici, 1979, p. 13), esto lo hizo a través de la prensa y entrevistas a diversos grupos sociales.

El sentido común, para Moscovici, inicia desde un interés particular, ya que consideraba su relevancia en la formación de objetos sociales, entendía que

el sentido común, sin embargo, con su inocencia, sus técnicas, sus ilusiones, sus arquetipos y sus mañas, estaba primero. La ciencia y la filosofía tomaba de ahí sus materiales más preciosos y los destilaban en el alambique de los sucesivos sistemas. (Moscovici, 1979, p. 13).

Lo anterior indica una importante dialéctica entre el saber popular y la ciencia, donde la última configuraba una interpretación «estandarizada» de hechos que impedía una comprensión adecuada de la realidad en muchos de los sujetos abrigados por el saber popular.

Esto quiere decir que las RS conciernen a un conocimiento de sentido común que es sustancial para su interpretación, comprensión y determinación. Deben ser flexibles, y son el resultado entre el concepto que se obtiene de lo real y la imagen que el sujeto construye para sí mismo — contrario a las representaciones colectivas de Durkheim—, pues este era considerado un proceso y producto de la realidad de grupos y sujetos en un determinado contexto histórico social (Plascencia, 2007), de ahí que sea cambiante. Moscovici (1979) nos aclara que esta condición cambiante está sujeta a que el objeto nuevo (estaba ausente) se presenta (ahora es extraño) modifica las representaciones, sean individuales o sociales:

Pero este juego dialéctico tiene un significado mayor. Si algo ausente nos choca y desencadena toda una elaboración del pensamiento y del grupo, no sucede por la naturaleza del objeto, sino, en primer lugar, porque es extraño, y después, porque se halla fuera de nuestro universo habitual (Moscovici, 1979, p. 39).

Una representación social es circunscrita entre el pensamiento constituido y el constituyente. El primero establece un producto que interviene en la vida social y desde donde se interpreta la realidad misma, y refleja condiciones propias de reproducción al dar características evidenciables del reproductor. El segundo constituye la manera en que se construyen y cómo esto constituido interviene en su constitución, dejando de ser inherente a cada sujeto y volviéndose trascendente a estos (Araya, 2002), es decir, es una realidad social que construye realidades subjetivas, pero dicha realidad no pertenece al sujeto, el sujeto le pertenece a ella.

Abric (2001) también comenta que debe existir una claridad frente a la afirmación de que las RS son un producto netamente cognitivo, pues también explica lo social desde las condiciones en las que se elaboran o se transmiten las RS. Esta dualidad convergente es la razón del porqué lo irracional y lo racional pueden determinar una construcción socio-cognitiva aparentemente ilógica; sin embargo, el autor nos hace caer en la cuenta de lo lejos que se encuentra esta apariencia de la realidad, cuando se teoriza la organización y coherencia de las representaciones. Las RS se desarrollan en contextos discursivos y sociales. Los primeros, aduce el autor, están determinados por la naturaleza de las condiciones en las que se formulan y observan las representaciones; los segundos, por las ideologías circulantes del momento y la posición del sujeto o grupo en el sistema social.

Las funciones de las representaciones sociales

Es, entonces, importante dilucidar cuáles son las cuatro funciones de las RS para Abric (2001): saber, identidad, orientación y justificación.

La función del saber, basada en la forma que se asimila un objeto social, permite dar razón de la realidad, puesto que posibilita en un marco más comprensible para los actores sociales adquirir los conocimientos de lo que sucede a su alrededor. Se plantea como elemento sustancial en la comunicación, pues permite el intercambio social, la difusión del saber ingenuo para el cual Moscovici plantea como la esencia misma de la cognición social.

La función de identidad, se relaciona con el diferenciarse y ubicarse en un medio social con relativa cualidad comparable y diferenciable en otros grupos sociales, pues sitúa al sujeto en un campo social, con grupos que comparten valores y normas históricamente establecidas, los cuales propenden por proteger la imagen positiva del grupo y el control social:

La referencia a representaciones que definen la identidad de un grupo va a desempeñar, por otro lado, un papel importante en el control social ejercido por la colectividad sobre cada uno de sus miembros, en particular en los procesos de socialización (Abric, 2001, p. 16).

La de orientación, que se presenta como línea de actuación para lo conativo y prácticas que anteceden acciones frente al objeto social, ya que interviene directamente en el comportamiento y gestión cognitiva del grupo, estructurando y comunicando independientemente de la realidad «objetiva». Es por esto que se aprecia un sistema de anticipaciones y expectativas sobre la realidad: “La representación, por ejemplo, no sigue; no depende de la evolución de una interacción, la precede y determina” (Abric, 2001, p. 17).

Por su parte, la función de justificación permite legitimar las acciones tomadas en consideración a personas de su mismo grupo, independiente de la forma de afectación a otros grupos, incluso de las mismas normas

o preceptos morales: “Así, en situación de relaciones competitivas serán elaboradas progresivamente las representaciones del grupo contrario, con el objeto de atribuirle características que justifiquen un comportamiento hostil en su contra” (Abric, 2001, p. 17).

Núcleo central de las representaciones sociales

Para Abric (2001), el núcleo central se sustenta y autosustenta; significa, organiza la misma representación y establece su función generadora siempre que sea la forma en que se crea aquella significación de los elementos constitutivos, toda vez que demuestre ser un elemento unificador y estabilizador de la representación.

Este elemento o núcleo estructurante es aquel que constituye una resistencia mayor al cambio que otros elementos de las representaciones, puesto que, al momento de ser modificado, daría una lógica mayormente diferente de la representación inicial (Abric, 2001). Esto determina que si en la docente en formación encontrásemos los núcleos centrales, podríamos ver una posibilidad de comprender mayormente cómo ve la infancia y contrastarlo con su proceso formativo, currículo y desarrollo académico y personal en aras de esclarecer respuestas a la forma en que se acompaña la primera infancia desde las escuelas.

Ante la posibilidad de observar cuantitativamente la presencia de un núcleo, el autor refiere la imposibilidad de dedicar esa única apreciación, puesto que no es la presencia importante de un elemento la que define su centralidad, ya que esta va dirigida a la significación que otorga al objeto social. Lo meramente cualitativo es un indicador de centralidad, pero no un determinante de esta, pues la naturaleza del objeto debe establecerse en la relación que el sujeto o grupo mantiene con él; acudido por un

sistema de valores y normas sociales que dan una muestra ideológica de aquel momento y del grupo (Abric, 2001), para lo cual —según dicha naturaleza—, el núcleo central podría tener dos dimensiones: funcional y normativa. La primera facilita en ciertos términos operacionales el desarrollo de tareas de manera más expedita; Abric (2001) explica que en trabajos de investigación y en actividades profesionales se demuestra que “las imágenes operativas que conducen el comportamiento del operador son deformadas funcionalmente, y que los elementos sobrevalorados en la representación permiten la eficacia máxima desempeñando un papel determinante en la realización de la tarea” (p. 22).

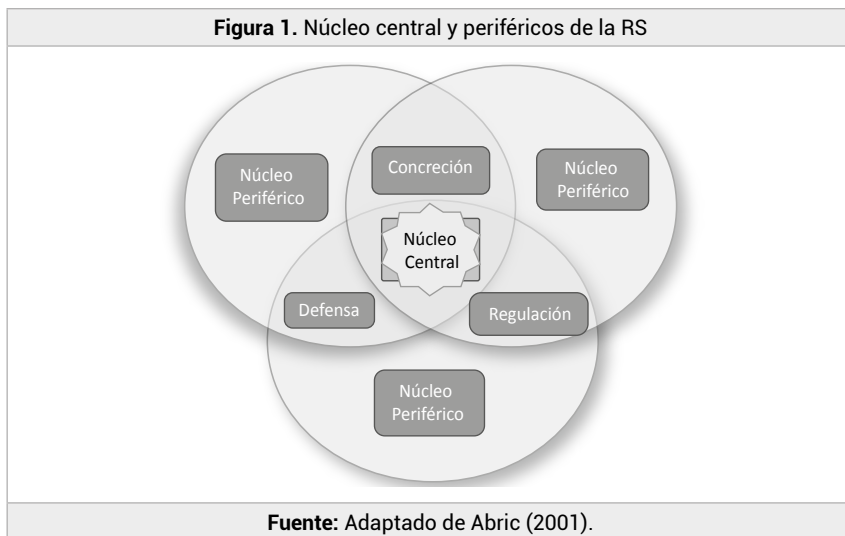
Por su parte, la dimensión normativa también tiene un papel determinante, ya que, en las situaciones donde participen las dimensiones socioafectivas, sociales e ideológicas, se establece una importante actitud marcada en el centro de la representación, lo cual posibilita identificar ciertas conductas estereotipadas o altamente configuradas como predecibles ante ciertos objetos sociales determinados (Abric, 2001).

Núcleos periféricos de las representaciones sociales

Los núcleos centrales requieren de núcleos periféricos, pues estipulan la organización circundante de estos sobre el núcleo mismo, al existir una fuerza, un valor y presencia que se fundamenta en el centro, “abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias” (Abric, 2001, p. 23); del mismo modo, estipula una jerarquía de proximidad o distancia hacia el núcleo y desempeñan, para Abric, una importante concreción del significado de la representación en el caso próximo, y una justificación, figura y clarificación en el caso de su lejanía. Esto conforma su esencialidad en la representación. Ante esto, el autor refiere tres funciones esenciales:

- a) **Función/concreción.** Participa directamente en su contexto, se ancla a la realidad y permite o facilita su comprensión y transmisión de manera mediata. Depende de la situación en que la representación se produce, de lo que en su historia el sujeto ha vivido y vive actualmente.
- b) **Función/regulación.** Tienen cierta flexibilidad ante objetos sociales nuevos, se adaptan a ellos sin perder el ligue con los elementos centrales. Si van en contra de lo central, los pormenorizan o dan una explicación suficiente para realzar su excepcionalidad; Si van a favor, son reforzados y utilizados con mayor coincidencia ente nuevos objetos sociales contrarios.
- c) **Función/defensa.** Se utiliza la ponderación, interpretación, deformaciones funcionales, e integración condicional de elementos contradictorios, pero en función de que sean mantenidas solamente en el sistema periférico y sostenido desde su funcionalidad para empoderar el sistema central.

Figura 1. Núcleo central y periféricos de la RS



Fuente: Adaptado de Abric (2001).

Teniendo en cuenta lo anterior, considero que podemos entender las representaciones de las y los docentes en formación sobre la infancia, participar con aquellos elementos constituidos y constituyentes, los cuales dan un sentido a su formación educativa, y permitan dilucidar el saber, la justificación e identidad sobre el concepto; así como encontrar elementos de defensa, de concreción desde la regulación de las ideas y prácticas socioafectivas, sociales e ideológicas intervinientes que han sido recopiladas en la experiencia de su servidor como formador de formadores. De ahí que sea necesario buscar que la actuación del formador sea coherente con la necesidad de cambio, la aplicación de práctica de la investigación/acción, el trabajo en equipo, la existencia de otros protagonistas y la presencia de otros medios (Tejada Fernández, 2002).

Estudiantes en formación, la universidad y la infancia

El ingreso a una institución de educación superior conlleva encontrarse elementos, personas y situaciones que involucran cambios significativos en la vida diaria de un estudiante, participan con vicisitudes como tareas, créditos académicos, exámenes; por otro lado, facilitadores como servicios de biblioteca, compañerismo, apoyo familiar, motivación y becas (Martínez, 2005). También se viven otras aventuras más especiales como horarios, responsabilidades académicas, currículos, procesos administrativos, estilos y formas de enseñanza-aprendizaje; así mismo plataformas de apoyo tecnológico, entornos virtuales de aprendizaje e información académica diversa multimedial como lo son textos, videos, conferencias, etc., además de la interacción con pares en trabajos colaborativos, discusiones, debates en encuentros formativos sincrónicos y asincrónicos.

Estas variables son factores que alimentan una necesidad de adaptación puesto que “este entorno [...] representa un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el individuo puede experimentar,

aunque solo sea transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés y, en último término, potencial generador” (Monzon, 2007, p. 89).

Lo que antes constituía un repertorio comportamental que evocaba direccionamientos o gestiones más simples (o menos complejas), se incorpora a nuevas formas de ver, apreciar y sentir el mundo que le rodea. Esto lleva al dicente a permitirse —al principio, con dificultad— explorar nuevas formas de interacción y prácticas mediadas, no solo por los elementos y sujetos formativos que aporta la universidad, sino también por los «microuniversos» involucrados en cada uno de sus pares (estilos, mañas, costumbres, cultura, crianza, valores, hábitos, etc.). Al respecto, plantea Polanco Hernández (2005) —motivado sobre la idea de un proceso más que por los resultados del mismo—, que la autorregulación cognitiva, la independencia y la autodeterminación son características más evidentes en el sujeto.

Ahora bien, estas nuevas exploraciones se contraponen con su propia historia, la cual, en su mayoría de veces, no reconoce o se permite participar de manera consciente en función de lo que es o hace ahora el sujeto, pues allí, considero, existe un sensible eje de comprensión que espero dilucidar satisfactoriamente.

Las expectativas son una disuasión entre la historia y el futuro que busca socavar de manera reiterada un proyecto que muchas veces el estudiante no tiene en su presente. Dicho de otra manera, es nuestro pasado lo que nos ha construido un camino y, es nuestro futuro, donde ese camino debería dirigirse. No obstante, es el presente lo que construye esa conexión, la expectativa trata de disuadir esa tensión; esto lo corroboran tanto el grado de confianza que se tienen a sí mismos para el desarrollo de una tarea, como el valor que le dan a dicha actividad. (Valle *et al.*, 2015).

Se ha evidenciado a través de los diversos encuentros con los estudiantes que esa expectativa no se vuelve lo suficientemente consciente para poderse demostrar en el aula a través de sus actitudes, ideas o emociones; pareciese que es una expectativa general demostrada con mucho aprecio, pero poco aterrizada. Aquí ya tenemos una dificultad para hallar elementos de representación suficiente, o podríamos discernir, que una característica de ella es su expectativa poco clara.

Uno de los procesos formativos más influyentes es el del encuentro con discursos académicos y personales de múltiples direcciones, avocados en las tutorías o encuentros presenciales por medio de los docentes y pares. Allí se muestran intereses y experiencias previas referidas, las cuales desembocan en contrastantes y fluidas conversaciones. En semestres iniciales se encuentran frases como: “Espero recibir conocimiento...”, “Aprender cosas nuevas...”, “Tener más conocimiento...”, “Quiero adquirir conocimiento...”, “Aprovechar los conocimientos...”, “Obtener más conocimiento”. Estas posturas son ampliamente observadas en el aula y participan de una forma anticipada a lo que creen que desea escuchar el docente. Ello pareciese una forma receptiva del conocimiento en la que mayormente pareciese que hay una idea constante que puede explicarse claramente, citando a Freire (1973), cuando contrapone su propuesta de pedagogía del oprimido a aquello que denominó como «bancarización del conocimiento».

Con base en lo anterior, esta representación avocada a lo «bancario» es practicada en el diario vivir del estudiante, y denota elementos pasivos que dialogan consecuentemente con las instrucciones brindadas a través de las guías que, a pesar de que están construidas y desarrolladas por los tutores con gran interés en dialogar y activar posiciones reflexivas, críticas y creativas, son aparentemente ignoradas y no comprendidas. Como plantea Moreira (2010), esa criticidad o conciencia crítica es fundamental para combatir la llamada educación bancaria, consolidada entre el educador con el educando y no como iguales, pero tampoco como antagónicos.

Se considera que las RS dilucidan una comprensión de lo planteado anteriormente, ya que encontrarse con un nuevo objeto social —como es la educación superior—, presupone entender el concepto educativo desde su experiencia en la educación media. Este sería un marco de referencia más común y más cercano, de ahí que sea un marco fácilmente asimilable, dinamizado en valores propios de sus instituciones educativas de base. Se considera, entonces, que esta es una forma de entender que su saber práctico está en esos procesos de formación básica y media.

Dicho entender tiene una base de exigencia con importantes condiciones de pasividad, que, sin negar el interés del estudiante, ha estado muy presente en su formación anterior. Estas condiciones no pueden explicarse de manera ligera e irresponsable por una ausencia de calidad, es necesario esclarecer detalladamente características de dicha educación anterior: situaciones contextuales, sociales, de vida y de significado propio que se propuso como el recurso cultural más mediato en aras de brindarle a nuestros estudiantes y sus dinámicas conversacionales la posibilidad de percibir además de un contexto histórico social representacional, nuevas prácticas:

En el universo consensual se crean y cambian las representaciones sociales a través del arte incesante de la conversación. Nuevas representaciones surgen ante lo desconocido cuando penetra en nuestro mundo y nos perturba, es así que las novedades se asimilan y dejan de ser amenazantes. (Banchs, 2007, p. 227).

Los estudiantes en cursos iniciales se identifican desde un importante papel que ejerce la educación y que contrasta con la situación socio-económica en la que se encuentra actualmente la docencia colombiana, permeada por elementos a considerar como su estatus social —en comparación a otras carreras—, el poder de construcción personal que el estudiante percibe puede adquirir al formarse, ya que, como lo plantea

Macia (2009), la calidad de vida del docente no es afectada de manera positiva a pesar de los intentos de políticas públicas, las cuales se desencadenan en exigir requisitos de formación, evaluaciones de desempeño, exigencias a formación universitaria de calidad, entre otros. Se considera que estas deben ir más a la asignación y distribución de carga laboral, valoración social del oficio y distribución equitativa de oportunidades de capacitación y formación.

La forma en que los medios masivos dilucidan la educación y sus protagonistas como una parte importante del contexto, al igual que las campañas políticas encaminadas a desarrollarse en varios ámbitos que hacen parte insistente de los planes de gobierno, pueden entenderse como elementos constituyentes de la representación. Estos elementos identitarios producen una posición que dentro de las RS se pueden apreciar con una cierta irracionalidad cognitiva, pues en algunas oportunidades la escogencia de su carrera está basada en limitadas opciones, tanto de oferta territorial, como de condiciones económicas. Lo anterior permite una construcción sociocognitiva aparentemente ilógica, pero con un sentido de supervivencia y adaptación que en el aula se refleja con un interés de superación. Se presenta con dificultades para comprender elementos más conscientes de su decisión y, por ende, de amplio impacto en la sociedad; objetivo que es la infancia colombiana.

Representaciones de la infancia

Los discursos que permiten encontrar una función orientadora de la RS en el aula, se enfocan en dilucidar la relevancia de su profesión para la niñez colombiana, la importancia de ser un docente en la sociedad, igualmente, en muchos de los discursos sueltos —aquellos no evocados y más naturales— se aprecian en elementos estereotipados del concepto

de infancia como: «los niños son el futuro del país», «los niños necesitan amor», «los niños necesitan diálogo», «los niños son lo más importante».

Al detectar estas apariciones formadas por repeticiones y redundantes elementos constituyentes —básicos del concepto infancia—, es pertinente agregar preguntas que conduzcan a una mayor profundidad de este concepto o a la idea de reflexionar, como: ¿cuál es ese dialogo? ¿Cómo logramos dar amor? ¿Cómo sería esa importancia y de qué manera acaece en el futuro? ¿Qué es relevante y qué no lo es cuando hablamos de niños?, además de cuestionarnos ¿por qué decimos niños y no incluimos niñas? Allí se podrían encontrar elementos indagatorios de anclaje, donde estas preguntas, junto con los aportes del docente, inicien una posición más familiar, pero rigurosa respecto a la posición social de cada uno de los individuos (Rodríguez, 2007) de la misma manera, esa posición, la del docente, es muy importante y nutritiva de analizar.

Estos discursos que son irreflexivos en muchas ocasiones y satisfactorios de plantear ante la confirmación inmediata de todo el auditorio, ante las preguntas de mayor profundidad, se muestran en un inicio inseguros y de mayor tiempo de respuesta en describir, denotan confusión y aciertos aleatorios, no a lo que espera el cuestionador, sino cómo cree que el auditorio espera su respuesta.

Es importante recordar que no se espera que en niveles iniciales se traigan conceptos complejos de mayor discusión teórica, pero el sentido común allí es visto como un elemento orientador pero insuficiente. Podríamos verlo como un vehículo que tiene una buena cantidad de energía y que posee los elementos básicos aerodinámicos para recorrer un trayecto importante, no obstante, su aceleración inicial gasta toda su energía y queda a menos de la mitad del camino de su recorrido.

Considero pues, que su representación tiene una «orientación desorientada». Aunque existe un sistema de anticipaciones y expectativas al momento de acabar la «energía inicial», se inicia una improvisación y guía instintiva. Aquello que piensan puede servir o no para ajustarse a lo que consideran importante: ayudar a los niños, no saber cómo, cuándo o dónde; solo ayudar. Esto evoca una anticipada preocupación por los elementos que utilizarán y que terminarán construyendo prácticas en galimatías de actividades que teleológicamente tendrían un principio y un fin, pero no un camino con sentido.

¿Cómo entender la función justificadora de las RS en los estudiantes hacia la infancia? En los diversos momentos de encuentros tutoriales se establece la importancia de conocer qué noticias se desarrollan alrededor de la infancia en el contexto colombiano, entre ellas, muchas positivas sobre el avance de su concepto, derechos reconocidos, convenciones, ratificación de la protección, entre otras. También se encontraron noticias desafortunadas como situaciones de asesinatos, abusos sexuales, maltratos, corrupción ante políticas públicas. Ante esto último, se plantea a los estudiantes hipótesis sobre ¿qué decisiones se deberían tomar?, y se aprecian ideas transmitidas en frases como «castración», «endurecimiento de penas» «cadena perpetua» y algunos más extremos plantean la «pena de muerte».

El desarrollo de estas propuestas tiene unos elementos de gestiones cognitivas específicas, entorno a la alta relevancia y casi que sagrada figura de la infancia, pero no determinadas por su proceso de desarrollo, caracterización evolutiva de alcance histórico, comprensiones de construcción sociocultural o desarrollo de ciudadanía —por ejemplo—, sino por su vulnerabilidad, su empatía hacia un ser que no puede hacer nada por defenderse.

La idea de ver al niño o niña como un ser vulnerable tiene mediación en lo emocional, lo visceral, lo instintivo y lo básico. Esto se comprende como circunstancias propias de una respuesta no mediada por un raciocinio,

sino por una sensación que no filtra a través del intelecto. Por lo tanto, en los grupos se legitima la violencia en contra de quien la ejerce sobre el infante. Cuando ese sujeto que legitima plantea un interés o vocación por la educación, aunado a las frases «quiero aprender», «quiero formarme», «ser mejor persona», no por la presunción de lo que es bueno o malo, sino por la ausencia de reflexión en torno a su postura. Ahora, esta legitimidad tiene una ubicación, es externa, pues no se plantean como los ejecutores directos de ello, sino que se dialogan en frases como «deberían», «el Gobierno debería», «las leyes deberían» «deberían desaparecerlos», etc.

Lo anterior nos dilucida un posible *locus* de control externo, pues las consecuencias de ellos no son contingentes hacia su propio ser, sino son determinadas por protagonistas externos, dando consecuencias del azar o del poder de los demás (Oros, 2005).

De los núcleos periféricos y su representación

Desde los espacios de las funciones de las RS de los estudiantes sobre la infancia, entre sus pensamientos y hechos, como dinamizadores constantes del aula, tal como lo plantean Rodríguez y García (2007), “este vínculo con lo real ha permitido un diálogo dinamizador entre los hechos y las ideas, en el que los primeros enriquecen y corrigen a las segundas, y viceversa”. Me permito, entonces, dar alcance a los núcleos que considero son puramente proposiciones reflexionadas en mi interacción con los estudiantes; obviamente pueden hallarse más apreciaciones a las aquí planteadas, incluso contradictorias, pero que, considero, dialogan con una intención obvia de este capítulo: la reflexión.

Es entonces como se encuentran núcleos periféricos sobre el concepto de infancia, entramados en ideas tales como «son importantes», las cuales establecen con claridad cómo para los estudiantes la relevancia de todo lo que se haga para beneficio los niños y niñas, es de alto

significado y de concreción, situándolo en términos de fácil comprensión y transmisibilidad. Entre sus grupos y prácticas mismas, es un núcleo periférico duro, resistente al olvido.

Con igual cercanía al núcleo central, encontramos ideas sobre la infancia como «necesitan protección», «son inocentes». Allí se explican respuestas emocionales al ver esta población desprotegida o siendo abusada, que avocan a ideas retrospectivas de empatía y comparación en su etapa infantil propia, con influencia de los elementos socioculturales soportados con las normatividades y medios de comunicación que informan de esta necesidad de protección y presencia de inocencia. Es entonces que entendemos la RS desde Valencia (2007), como un producto y una acción; como el primero, los estudiantes le asignan un contenido a la infancia, sus discursos giran en torno a ello; como acción, estas se transmiten mutuamente a través de contextos de producciones colectivas (aulas, tutorías, trabajos colaborativos, etc.), donde se buscan y apropian realidades a través de procesos mentales.

Otro núcleo periférico que articula de manera importante con los anteriores es la forma de entender la infancia como un sujeto inmediato, temporal; un sujeto que importa ahora, mientras su vulnerabilidad y protección sean visibles, o sea, mientras existan en su campo de representación. Esta posición, que no podemos ubicarla solamente en términos temporales, ya que la permanencia del concepto no está limitada a un niño o niña, sino a un concepto de infancia. También debe tener una apreciación cualitativa que se contrapone a la comparación propia pero que se valida en los demás.

Por consiguiente, los núcleos antes dilucidados interactúan de manera permanente en torno a un núcleo central —que considero— tienen una esencia emocional puesto que no existiría una rigidez y durabilidad, si

no perteneciese o estuviera permeado por instintos humanos básicos. Esta presunción de durabilidad y centralidad es una mediación entre lo emocional y lo cognitivo, transmitido y practicado en cada área de los sujetos que la representan.

Es, pues, como se avista dentro de la importancia, junto con su protección y atemporalidad, una construcción social encaminada a entender este sujeto social (infancia) como quien importa por lo que es, pero con notorias dificultades sobre lo que será. Esta centralidad responde a diversas inquietudes nacientes de la interacción en el aula, en la que se establecía en párrafos anteriores, que la profundidad del concepto en los docentes en formación no responde a necesidades del proceso evolutivo y social del infante, sino a su estática imaginaria de base emocional. Esto es corroborado por expresiones verbales rápidas puesto que “El núcleo proporciona de este modo etiquetas verbales que permiten a los individuos evocar o reconocer el objeto de la representación sin recurrir a discursos extensos o al análisis a profundidad.” (Moliner, 2007, p. 140).

Reflexiones finales

Las RS aportan herramientas de comprensión disuasivas entorno a la forma en que grupos sociales comprenden, elaboran, justifican y se orientan alrededor de un objeto social, que muchas veces es de difícil operacionalización, pero que encaran la realidad construida socialmente y su presencia es sentida y da sentido a prácticas diarias.

Las acciones educativas, la aplicabilidad de entornos escolares que propendan por un desarrollo del infante integral y que desemboquen en procesos de formación y aprendizaje integral suficientes están condicionadas a la temporalidad de significancia de la infancia que los

docentes adjudican. Esto aplica en que quien intervenga en el proceso de desarrollo de los niños se concentre en participar en dicha etapa como un ente protector con una misión inmediata de cumplimiento de tareas u objetivos, sin reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones en las demás etapas provenientes de los infantes, lo cual impide reflexiones críticas de su quehacer y la relevancia de cada una de sus acciones.

Los formadores de formadores debemos revisar la representación que tenemos de la infancia y de nuestros estudiantes, allí encontraremos elementos importantes que apoyan la forma en que abordamos las temáticas y orientamos en nuestros futuros formadores a vislumbrar un sendero de elementos consistentes, de profundidad y responsabilidad fuertes, el cual acaecería en una ampliación del concepto en sus reales características y necesidades que abarquen el tiempo de desarrollo humano; no solamente infantil, ya que esto favorecería la resignificación de las prácticas pedagógicas que pueden apreciarse en el capítulo siguiente, el cual nos amplía su posibilidad a través del concepto de imaginarios sociales.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coayacán S.A de C.V.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Flacso (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).
- Banchs, M. A. (2007). *Entre la ciencia y el sentido común: representaciones sociales y salud*. En *Representaciones Sociales. Teoría e investigación* (pp. 219-254). Guadalajara: Ciudad de Guadalajara.

- Jodelet, D. (2007). *Imbricaciones entre representaciones sociales e intervención*. En Representaciones Sociales. Teoría e investigación (pp. 191-218). Guadalajara: Ciudad de Guadalajara.
- Macia, M. B. (2009). *La profesionalización docente en Colombia*. Revista Colombiana de Sociología, 32(2), 111-131.
- Martínez, I. M. (2005). *Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico*. Anales de Psicología/Annals of Psychology 21(1), 170-180.
- Moliner, P. (2007). *La teoría del núcleo matriz*. En Representaciones Sociales. Teoría e investigación (pp. 137-156). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Monzon, I. M. (2007). *Estrés académico en estudiantes universitarios*. Apuntes de Psicología, 25(1) , 87-99.
- Moreira, M. A. (2010). *La teoría del aprendizaje significativo crítico: un referente para organizar la enseñanza contemporánea*. Revista Iberoamericana de Educación Matemática, 31, 9-20.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. (N. M. Finetti, trad.). Huemul S.A.
- Oros, L. B. (2005). Locus de control: evolución de su concepto y operacionalización. *Revista de Psicología*, 14(1), 89-98. 10.5354/0719-0581.2005.17338
- Plascencia, J. R. (2007). *Durkheim y las representaciones colectivas*. En: T. Rodríguez Salazar y M. L. García Curiel (coords.), Representaciones Sociales. Teoría e investigación (pp. 15-70). Universidad de Guadalajara.

- Polanco Hernández, A. P. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-13.
- Rodríguez, T. y García, M. (2007). *Introducción*. En: T. Rodríguez Salazar y M. L. García Curiel (coords.), *Representaciones Sociales. Teoría e investigación* (pp. 9-16). Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez, O. (2003). *Entrevista a Denise Jodelet*. *Relaciones*, 115-134.
- Rodríguez, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En: T. Rodríguez Salazar y M. L. García Curiel (coords.), *Representaciones Sociales. Teoría e investigación* (pp. 157-190). Universidad de Guadalajara.
- Tejada Fernández, J. T. (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educar* (30), 91-118.
- Valencia, J. y Elejabarrieta, F. (2007). Aportes sobre la explicación y el enfoque de las representaciones sociales. En: T. Rodríguez Salazar y M. L. García Curiel (coords.), *Representaciones Sociales. Teoría e investigación* (pp. 89-136). Universidad de Guadalajara.
- Valencia, S. (2007). Elementos de la construcción, circulación de las representaciones sociales. En: T. Rodríguez Salazar y M. L. García Curiel (coords.), *Representaciones Sociales. Teoría e investigación* (pp. 51-88). Universidad de Guadalajara.
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradas, M. y Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.001>

The background features a light gray gradient with large, soft-edged white and gray shapes. There are three 3D cubes: one in the top left, one in the top right, and a row of three in the bottom center. The cubes are rendered in shades of gray with soft shadows.

Capítulo 3.

Imaginarios sociales de la infancia y resignificación de la práctica pedagógica

Damos por sentadas muchas cosas respecto de la infancia, que merecerían ser discutidas e imaginadas desde otras perspectivas.

Casas, 2006, p. 29.

Paola Alejandra Arteaga Céspedes¹

Narda Carime Cruz Mendoza²

Introducción

Las prácticas docentes en el aula están sometidas —en la actualidad— a diversidad de investigaciones en las que el niño y la niña, como «sujetos sociales», se han convertido en una fuente inagotable de información. Esto se visibiliza en el momento en que la práctica pedagógica se convierte en una constante construcción, donde responde a lo denominado como un mundo sumido en la incertidumbre y la crisis (Burgos Calderón y Cifuentes Garzón, 2015). Esta denominación de crisis es la respuesta a la comprensión de las instituciones educativas, como un lugar de constante transformación, retroalimentación, resignificación, reconceptualización, construcción histórica, indagación fenomenológica, en síntesis, de cambio.

¹ Licenciada en Pedagogía Infantil. Especialista en Pedagogía. Magíster en Educación. Docente tiempo completo Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, profesional pedagógica en la SAE – UNP, docente de preescolar – MEN. Experiencia como docente universitaria, asesora pedagógica, coordinadora de programa académico, y proyectos educativos y sociales con metodologías flexibles. Correo electrónico: alejaarteagace@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6784-9293>

² Licenciada en Pedagogía Infantil. Especialista en Pedagogía para el desarrollo del Aprendizaje Autónomo. Especialista en Resolución de Conflictos y Mediación. Magíster en dirección estratégica. Tutora en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD. Con experiencia como docente universitaria, asesora pedagógica, coordinadora académica de Programa, docente en atención infantil. Correo electrónico: kadife02020@hotmail.com

En este sentido, la ejecución de una pesquisa en el aula está sujeta a la complejidad existente en el entorno educativo. Allí no se puede estimar un tratamiento estrictamente científico, sesgando consideraciones sociales, psicológicas, políticas, históricas y disciplinares, entre otras. Por este motivo, el trabajo dentro del aula actualmente requiere habilidades en los docentes, orientadas a comprender su entorno desde una mirada crítica, además de integrar la indagación permanente a la luz de un renovado entendimiento de la práctica pedagógica.

Este trabajo hace un recorrido sobre la resignificación de la práctica pedagógica y se centra en los imaginarios sociales de la infancia. Este tema ha sido de vital importancia, debido a la incidencia que ha tenido actualmente en el desarrollo de entornos propicios para educar. Ahora bien, la práctica pedagógica alude a diversidad de espacios de saber, en donde están inmersos varios individuos: padres de familia, pedagogos, docentes y directivos; todos estos en relación con los niños y niñas, además de ser un mecanismo para hacer visibles diferentes procesos de subjetividades (Ríos, 2018).

Asimismo, la práctica pedagógica permite la inmersión para comprender la interacción entre infantes y maestros, lo cual se considera como un interés particular en ahondar sobre el «sujeto social»: el niño y la niña. Desde la consideración de los significados de los sujetos —precisamente en la comprensión de los imaginarios sociales de la infancia—, que son un punto de partida para la resignificación de la práctica pedagógica, teniendo en cuenta su incidencia en la construcción del acto educativo.

En síntesis, se presenta una revisión documental centrada en los imaginarios sociales de la infancia, y cómo esto incide en la práctica pedagógica. Lo anterior, ineludiblemente, trasciende en los resultados de las dinámicas propias de las instituciones educativas y sus resultados sociales.

Representaciones e imaginarios sociales

Es importante iniciar con la conceptualización de las representaciones sociales y de los imaginarios sociales. El término de representación social es fruto del estudio de la comunicación del individuo con su entorno, sus pares y consigo mismo, ya que el pensamiento no solo se transforma en lenguaje, sino que, posteriormente, en cultura (Heidegger, 2000; Mora, 2002). Mora (2002) plantea conclusiones como que, “la existencia del significado no implica necesariamente la consciencia del mismo, puesto que ello solo se consigue a través de la simbolización” (p. 5); encontramos que en etapas posteriores en las que se incluyó el estudio de lo social —más allá de lo individual—, y en ellas apareció lo denominado representación social como “una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (Mora, 2002, p. 7).

Ahora bien, en el momento en que se hace referencia a una representación social, se puede partir de un concepto, como lo son la infancia o niño y niña, en los cuales la representación social es:

Un conjunto de implícitos o de saberes cotidianos resistentes al cambio (sean verdaderos o falsos desde cualquier disciplina científica), y tienen cuerpo de realidad social, ya que no solo existen, sino que generan dinámicas que imponen y condicionan [para este caso] a los propios niños y niñas, limitando la posibilidad de experiencias o perspectivas de análisis desde esta lógica. (Casas, 1992, p. 29).

Haciendo mayor hincapié en las representaciones sociales de los niños y niñas, Casas (1992) hace una investigación en donde muestra claramente las divergencias entre las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas, además su calidad de vida según sus propios

padres, la población adulta en general y los medios de comunicación. Dentro de sus hallazgos se advierte la consolidación de representaciones sociales en los adultos de lo que para ellos es un infante, también de sus necesidades para mejorar su calidad de vida, esto último en términos de las concepciones propias del adulto.

No obstante, estudiar las representaciones sociales de la infancia sirve como una vía para “comprender las relaciones e interacciones sociales que establecemos en cada sociedad con el subconjunto de la población denominado, infancia” (Casas, 2006, p. 29). En este sentido, se requiere hacer una aclaración: las representaciones sociales y su estudio provienen de la psicología social. Su explicación desde la objetivación y el anclaje como procesos fundamentales son los que dan la partida a los imaginarios sociales los cuales son estudiados desde la filosofía y la sociología. Lo anterior se da porque en el anclaje aparecen las significaciones sociales o imaginarios, estos últimos como “símbolos que conectan a los individuos a un sistema de pensamiento o de ideas compartidas” (Velázquez, 2013, p. 7).

Los imaginarios sociales se toman en consideración como una manera de comprender el mundo social, del que también hace parte la práctica pedagógica a partir de la interacción constante con niños y niñas. Ahora bien, hacer una inmersión sobre este concepto es una apuesta acertada en las condiciones actuales de la educación, al considerarla una situación de crisis; es decir, en constante cambio, construcción y deconstrucción. Ello exige una mirada que invite a la comprensión de los fenómenos propios de la escuela. Sobre esto Rincón (2016) asegura que el estudio de los imaginarios sociales de la infancia “permiten profundizar tanto en los elementos que explican la constitución de la sociedad, como en propuestas de investigación que contribuyen al replanteamiento de las dinámicas sociales instituidas, así como a la comprensión de las interacciones entre

los sujetos y la cultura” (p. X). Sobre esto último, se reconoce un elemento central dentro de las prácticas pedagógicas, concerniente a la constante dinámica llevada a cabo por los niños y niñas como sujetos sociales.

Ahora bien, los imaginarios sociales se plantean como un «magma» de significaciones, las cuales son simbólicas, por ende “constituyen un conjunto real de imágenes con las cuales los sujetos construyen, dan sentido al mundo en su relación permanente y dialógica con el colectivo anónimo” (Triviño, 2018, p. 50). El concepto es aplicable dentro del entorno social y, por supuesto, el educativo, donde los estudiantes están expuestos a diferentes dinámicas que inciden en la construcción constante de significados.

Es necesario comprender que los imaginarios sociales cumplen tres funciones: por un lado, tienen la posibilidad de estructurar el mundo «real»; de otro lado, denominan los propósitos o finalidades de cada acción; por último, decretan las pautas de los efectos en una sociedad en particular (D’Agostino, 2014). Con lo anterior, se propende plantear una visión que abarque los imaginarios sociales en los niños y niñas, con una mirada desde la práctica pedagógica: aspecto relacionado con la búsqueda constante de entender las dinámicas suscitadas dentro del aula.

Imaginarios sociales de la infancia

Entender los imaginarios sociales de la infancia, implica traer a colación lo que sería un esbozo de la evolución histórica de estos. Se destaca en primera medida que las primeras concepciones provenientes del siglo XVI percibieron a los niños y niñas como sujetos a disposición de ser esculpidos por parte de un sujeto destinado a educarlos (Martínez-Núñez y Muñoz-Zamora, 2015). Incluso en épocas anteriores, no se

consideraban distinciones en la manera en que eran tratados los niños y las niñas, pero durante el siglo XVII se iniciaron esfuerzos dirigidos al aislamiento de los educandos en sistemas educativos donde se privó todo tipo de regímenes disciplinarios por parte de la escuela o por parte de sus familias (Rincón, 2011).

Posteriormente, se encuentra una concepción diferente considerada moderna, la cual es producto de la búsqueda de brindar significación a la infancia; punto en el cual, aparecen por primera vez las dimensiones a ser consideradas como: edad, dependencia de ciertos cuidados y formas de trato particulares, necesidades educativas, formas de aprendizaje y desarrollo de facultades, entre otros (Rincón, 2011). Esto fue durante el siglo XVII, continuando hasta el siglo XX, cuando se reforzó la idea de enviar a los niños y las niñas a instruirse para convertirse en personas de provecho para la sociedad. Además, se instauraron otros elementos para dar denominación a la infancia al crear una diferencia con la palabra alumno; detrás de ello, la necesidad de cuidar al infante e instaurar la escuela como hoy se conoce, como una institución. Es decir, un lugar que legitima los imaginarios sociales aceptados y que mantienen la cohesión de la sociedad bajos significaciones simbólicas que representan la realidad (Triviño, 2018); lugar en donde prevalece el uso de la disciplina en su proyecto civilizatorio (Rincón, 2011).

Más adelante se resalta la incidencia de las teorías de Jean Piaget, las cuales terminan en reinventar el concepto de infancia visto desde diferentes etapas de la vida. Ellas están asociadas al desarrollo del niño y la niña, donde se espera ciertos logros cognitivos (Martínez-Núñez y Muñoz-Zamora, 2015). Se podría decir que esta concepción ha sido la que ha permeado más el imaginario social de la infancia; motivo por el cual existe el diseño de planes de aula y proyectos basados en los grupos de edad, puesto que se espera ciertas respuestas cognitivas en edades determinadas. Incluso es de allí de donde provienen los ciclos de vida,

los cuales están divididos en: primera infancia (0-5 años), infancia (6-11 años), adolescencia (12-18 años), juventud (14-26 años), adultez (27-59 años) y vejez (60 años y más) (Ministerio de Salud y Protección Social, 2018).

Un tercer momento, claramente descrito, es el que se vive en la actualidad, o el de la contemporaneidad. Es cuando el niño y la niña son conceptualizados como sujetos de derechos, razón por la cual, en las normas nacionales e internacionales, la infancia sigue siendo el centro de las políticas públicas, velando por su tutela y protección (Rincón, 2011); muestra de ello se encuentra en las normativas y planes de desarrollo ejecutadas en las regiones, en donde es posible encontrar el término «protección integral».

Otra concepción que ha tenido su crisol en la contemporaneidad se refiere al concepto del niño y la niña como sujetos de consumo. Esto es causado por los cambios vertiginosos sobre la manera de comunicarse entre los individuos. Ahora han emergido gran cantidad de discursos comerciales y publicitarios en donde se trata de distorsionar la manera en que se toman algunas decisiones y participaciones, con lo cual se avista la irrupción de la infancia en el mundo del adulto. Esto podría ser denominado como la «muerte de la infancia», debido a las crisis de la experiencia infantil (Rincón, 2016).

Finalmente, cabe traer a colación otra manera de observar la evolución del imaginario de la infancia desde la historia de la pedagogía, en la que se inició por normalizar, civilizar, higienizar, educar y judicializar a los sujetos. Luego aparece la protección prioritaria de niños y niñas; y ahora, un momento de tensión en la concepción y con ello la aparición de nuevas sensibilidades (Rincón, 2011), además del entendimiento de la infancia en términos de «complejidad»:

Aquí se podría pensar incluso en la observación de las dinámicas sociales desde un punto de vista donde la ciencia expone la imposibilidad de explicar todos los fenómenos naturales con exactitud, y de allí una transición del caos a la complejidad. (De Régules, 2016).

El estudio de los imaginarios sociales de la infancia

En este apartado, se relacionan algunas investigaciones que se han adelantado sobre imaginarios sociales de la infancia, con ello se corrobora la puesta en escena de investigaciones en diversos ámbitos y diferentes niveles de alcance. Muestra de esto es la investigación adelantada por Jaramillo-Ocampo y Murcia-Peña (2013), quienes se han centrado en la convivencia social desde el recreo y su función simbólica. Con lo cual, en la escuela se posibilita el vivenciar dos imaginarios. El primero, el del aula y trabajo con el docente, en el que prima el orden y el control. El segundo, el del recreo, un escenario físico y temporal, con libertad para hacer cosas vedadas en otros escenarios, espacio para la risa, la charla informal, el juego libre, entre otras actividades, donde las normas pueden ser definidas por acuerdos entre pares, los niños y niñas.

Los investigadores concluyen que el recreo es un espacio diferenciador en la escuela, allí se desarrollan actividades e interacciones solo posibles en ese momento, en el que la libertad brinda la posibilidad de entregarse al juego, este último como una representación, en muchos casos, de la realidad externa, la construida por los adultos (Huizinga, 2007). Por este motivo, Jaramillo-Ocampo y Murcia-Peña (2013) han visto la posibilidad de estudiar la convivencia desde la infancia y los imaginarios de aula y recreo, este último como un espacio hacia la promoción del aprendizaje, el desarrollo emocional, social y puesta en práctica de las habilidades sociales esenciales, donde “tienen cabida la totalidad de los sujetos y sus expresiones que intentan salir a otras realidades” (p. 172).

De otro lado, Gallego et al. (2019) elaboraron una investigación en donde se quiso conocer los imaginarios de familia construidos por infantes y sus padres, yendo un paso más allá, asociándolo con el desarrollo de la dimensión socioafectiva. Los imaginarios de los niños y niñas muestran cómo la familia adquiere significado por los elementos que la componen (padre, madre, hermanos, primos y tíos), así mismo, por los lugares y ambientes donde las relaciones familiares se consolidan (hogar, finca, vacaciones). Esto corrobora el accionar de la construcción de significados, ya que los hechos y las personas involucradas en las relaciones e interacciones de la familia hacen que el concepto de familia cobre significado; de ahí que las normas y la estructura familiar también tienen la capacidad de configurar la dimensión socioafectiva de los niños y niñas.

En adición a la investigación citada, Torner (2019) manifiesta que la familia va más allá de un padre y una madre con sus hijos, es la posibilidad de configurar un lugar donde se tejan relaciones positivas y virtuosas, allí padre y madre propician un ambiente en donde el niño y la niña puedan construir una identidad propia, ligada a los imaginarios instituidos desde el entorno familiar. En este sentido, son los padres responsables de la garantía de espacios de diálogo, seguridad y afecto, en aras de solidificar vínculos de comunicación e interrelación para infantes con fragilidad psíquica y física.

Por su parte, Caro et al. (2017) hicieron una investigación en Chile, referente a los imaginarios de niños, niñas y adultos frente al trabajo productivo. La indagación muestra la construcción de imaginarios más conservadores en los padres de familia y mucho menos conservadores en los niños y niñas participantes en el estudio. Aunque son conscientes de la importancia del trabajo para el bienestar familiar, también cuestionan el hecho de no contar con el apoyo o compañía de sus padres en el momento en que han salido de estudiar. Esto ha sido producto de la rigidez en los horarios escolares y laborales.

Asimismo, los niños y niñas no reproducen discursos producto de la institución de imaginarios sociales encadenados con el patriarcado y la nostalgia de las familias tradicionales. Por el contrario, se muestran comprensivos con las limitaciones de tiempo y espacio de los padres para compartir con los hijos.

También, se han citado investigaciones sobre los imaginarios de los niños en los ámbitos escolar y familiar; en este punto se traen a colación investigaciones centradas en los imaginarios sociales de la infancia en el contexto contemporáneo, iniciando con el trabajo de Bernal et al. (2009), en el cual hacen una reflexión sobre el criterio de los imaginarios sociales de la infancia, estos son: discontinuistas, psicosociales, ideales, de vulnerabilidad y de género:

En el discontinuista se agrupan los significados que comprenden la infancia como etapa. En lo psicosocial, significados relacionados con funciones, derechos y cambios. En ideales, significaciones relacionadas con la infancia como época sin problemas. En vulnerabilidad se agrupan significados relacionados con dificultades y minusvalías, y en género, diferencias entre niños y niñas (Bernal, et al., 2009, p. 163).

La gran diversidad hallada sobre los imaginarios sociales de la infancia es la evidencia de un campo de estudio en emergencia, en donde el contexto de la globalización configura diversas significaciones, legitima algunas institucionalizadas e instituye otras que antes no entraban en consideración. Bajo hallazgos similares, Rincón (2018) señala que los imaginarios sociales de la infancia en el mundo occidental cambian, se reinventan y resignifican a causa de modificaciones culturales, de costumbres además de la resistencia a mantenerse en la institución social legitimada históricamente. Sin embargo, aparecen nuevas formas de pensar y con ellas, cambios en las continuidades y rupturas en las significaciones imaginarias institucionalizadas.

Lo anterior, con un agravante —el relacionado con la sociedad de consumo—, en donde los estudiantes se ven claramente influenciados por la publicidad y los medios de comunicación masivos. La investigación de Gómez-Montoya et al. (2018) hizo un recorrido por los imaginarios infantiles y se observó cómo la publicidad ha generado ciertos significados relacionados principalmente con la concepción de consumo y éxito. Frente a lo primero, reconocen y seleccionan ciertas marcas principalmente, mientras que el éxito, lo asocian al ser famosos y reconocidos tal como estrellas de fútbol o cantantes. En este sentido, las prácticas educativas deben interesarse en propiciar condiciones donde el estudiante adquiera una mirada crítica sobre la información publicitaria, y resignifique conceptos para tener una identidad auténtica y no impuesta desde el consumismo.

Práctica pedagógica e imaginarios sociales de la infancia

La práctica pedagógica se realiza teniendo en cuenta diversidad de elementos y dimensiones que la constituyen, aspectos del saber, del saber hacer, de la didáctica y lo disciplinar. En este sentido, las prácticas pedagógicas no provienen de una construcción nacida en el momento en que un docente se encuentra con su primer acercamiento al aula, sino que es una construcción proveniente desde su formación como pedagogo y la adopción de lo instituido, lo cual se alimenta de dos vertientes: la formación pedagógica y las exigencias curriculares de la «institución», esto último, claramente «institucionalizado» en el sistema educativo, siendo aceptado y legitimado por la sociedad.

En la práctica pedagógica, se encuentran los imaginarios sociales de la infancia dentro de las narrativas de los docentes. Aspecto que ha sido estudiado por diferentes autores, quienes destacan el uso de enfoques cualitativos-interpretativos, con técnicas que, inexorablemente, incluyen

la observación directa y la entrevista a profundidad, siendo esta última una herramienta de vital importancia para destacar las narrativas que servirían de nutrimento al análisis interpretativo del fenómeno objeto de estudio.

Frente a esto se puede traer a colación la investigación adelantada por Triviño (2018), quien indagó dentro de una institución educativa bogotana, con el fin de identificar los imaginarios sociales del niño y la niña subyacentes en la práctica pedagógica de maestros y maestras. Se adelantó con el uso de entrevistas a profundidad e historias de vida, de donde se tomaron las narrativas sobre los imaginarios.

Algunos de los hallazgos más relevantes del trabajo de Triviño (2018) tienen que ver con la clara identificación de imaginarios instituidos en los docentes. Allí se puede encontrar la adopción de imaginarios instituidos desde su historia y experiencia de vida. Es decir que los maestros y maestras adquieren significados simbólicos sobre la concepción de infancia, los cuales se reforzaron desde su propia infancia hasta la actualidad. Se identificaron dentro de los imaginarios cuatro grupos:

1. Las niñas y los niños incompletos, proyección del futuro hombre: la interpretación acusa dos vías, por un lado, la posibilidad de ser un hombre ahora, pero es incompleto (hombrecito). De otro lado, también puede ser una manera despectiva de referirse a un niño y una niña, sin desear usar el calificativo de niño y de niña. Se considera un imaginario instituido en la historia de Colombia desde la hegemonía del discurso instructivo, donde prevaleció la concepción religiosa.
2. Los niños y las niñas objeto de intervención: los maestros y maestras pueden referirse como personita al infante, denominación que brinda la posibilidad de infravalorar al niño y la niña, manteniendo el control del adulto sobre el infante, siendo este último necesitado de protección.

3. Los niños y las niñas, seres en formación, una idea de educación: aquí los docentes hacen una representación de los niños y niñas como sujetos que deben ser esculpidos y transformados. Allí es importante alcanzar el concepto de hombre formado y «de provecho» para la sociedad. Otro elemento importante a destacar, tiene que ver con la designación de un mundo propio para los niños y niñas.
4. El niño y la niña desde las asociaciones con la práctica pedagógica: en este punto, el imaginario social de los niños y niñas proviene desde los modelos pedagógicos implementados en Colombia, en donde se destaca la escuela activa situada en los intereses y necesidades, además considera a los niños como sujetos a ser reprendidos, cuidados y protegidos. En este sentido es exigir un comportamiento de adultos a los infantes y una respuesta reducida al ser en la infancia.

Otra investigación se adelantó por parte de Rincón (2016), en la que se utilizó el método cualitativo-interpretativo, la entrevista a profundidad, grupos de discusión, talleres de narrativas y talleres iconográficos. Dentro de los hallazgos arrojados, es posible advertir significaciones imaginarias sustituyentes, relacionadas en primera medida con la observación de los niños y niñas como seres frágiles que necesitan protección. También se presenta al niño y la niña como sujetos activos y en construcción de su autonomía, lo cual se visibilizó al encontrarse con afirmaciones orientadas a la importancia de brindar a los estudiantes experiencia para enfrentar los sucesos cotidianos. Luego, aparece el niño como sujeto de derechos, en donde los docentes consideran la importancia de proteger a los infantes en el marco de la ley, con esto ya no se piensa en el adulto como un sujeto dado a proteger al infante, sino que incorpora en sus narrativas la importancia del Estado como garante de cara a los derechos de los niños y las niñas. Finalmente, concede un encuentro con la resignificación de la

identidad de los infantes al incorporar dentro de la práctica pedagógica un quehacer en el que se recupere la identidad cultural de las etnias, para visibilizar —ahora— los derechos que poseen bajo su condición.

Seguidamente, se hace una alusión adicional sobre la base de los niños y las niñas como sujetos de derechos. Esta muestra como las leyes y normativas protegen a los niños y niñas, ya que en el momento de presentarse algún hecho fuera de la ley, se reconoce como una situación irregular; es decir, se elimina el castigo y la corrección, puesto que los actos tienen en sí mismos cierta inocencia. Lo cual es una respuesta adicional a la consideración de la protección integral de los niños y las niñas, donde el Estado es el garante (Rincón, 2016).

De manera adicional, se presenta una investigación adelantada por Trujillo (2017), la cual se tituló *Imaginarios sociales sobre infancia desde los niños y las niñas*. Aquí se puede observar a viva voz de los infantes, la incidencia de las prácticas pedagógicas. Sobre esto se utilizó una ruta metodológica cualitativa con el uso de narrativas, iconografías y entrevistas. Allí los niños y las niñas presentaron algunas percepciones que dieron cuenta de sus imaginarios sociales.

Sobre la práctica pedagógica, se puede advertir la importancia de identificar los imaginarios instituidos, los cuales provienen de la interacción en el ámbito social y terminan siendo formas aceptadas de entender la realidad (Trujillo, 2017). En los resultados, desde las narrativas y la iconografía se destacan los siguientes imaginarios instituidos:

1. Infancia feliz: aquí se ha adquirido una visión entregada desde los padres de familia, en donde les transmiten que la niñez, se caracteriza por ser una etapa feliz y la más linda. Además del hecho de vivir sin preocupaciones.

2. Infancia en el juego: en este sentido los niños y niñas han destacado por medio de imágenes y relatos propios, la importancia del juego en sus vidas, donde lo destacan como el quehacer inherente a sus actividades y lo que más les gusta hacer. A esto se puede sumar el especial énfasis realizado desde algunas corrientes pedagógicas, en las que el juego se cataloga como el baluarte para la formación de los infantes.
3. Infancia sujeta a los adultos: sobre este imaginario prevalece la visión de diferencia entre un adulto y un infante. Se destaca la incapacidad de los niños y las niñas de hacer las cosas de los adultos y de comprenderlos, igualmente por parte de los adultos, quienes no están interesados en los asuntos de infantes. También aparece la represión, el castigo, la corrección y vuelta a la disciplina; ya que, según los niños y las niñas, existen acciones bien hechas y otras mal hechas.
4. Infancia dualidad y atribuciones de género: finalmente, desde la iconografía de los estudiantes, se presenta la diferenciación de géneros en donde las niñas y mujeres visten de falda y los niños y hombres adultos de pantalón.

Según Trujillo (2017), estos hallazgos pertenecen a imaginarios instituidos, debido a que las preguntas fueron realizadas para indagar lo que se les ha enseñado desde el hogar y la percepción que un adulto tiene de los niños y las niñas.

De otro lado, se indagó también por los imaginarios instituyentes, aquellos que pretenden ser legítimos, y aparecen en el momento en que el individuo percibe una manera diferente de entender la realidad o por ser compartidos por otras personas; elemento que genera trasgresiones,

discontinuidades y rupturas en los imaginarios sociales (Rincón, *et al.*, 2008, citado por Trujillo, 2017). A continuación, se listan los imaginarios instituyentes encontrados:

1. Infancia dualidad y atribuciones de género: los niños y niñas, desde sus dibujos representan el ser hombre o mujer con las vestimentas, lo cual está instituido. Pero al momento de vestir, las visten con pantalón, y no todos los niños tienen el cabello corto. Adicionalmente los gustos no están claramente divididos por el género, ya que algunas niñas juegan fútbol y disfrutan hacerlo con sus compañeros y compañeras. Es decir, desde el juego y la interacción se visibiliza un imaginario instituyente sobre el género.
2. Infancia incluida: en este imaginario se destaca la manera en que vivieron la posibilidad de acceder a una institución donde se atiende población en vulnerabilidad. El sentimiento es el de sus mejores amigos «tres personitas que le sacaron una risa de la boca», para después pertenecer a la institución en donde le cuidan y aconsejan.
3. Infancia integral, niños y niñas con capacidades, sentimientos y conocimientos: los niños y niñas están expuestos a un ambiente de población vulnerable. El trabajo de los y las profesionales ha permitido inculcar en los infantes las posibilidades, desde el reconocimiento de sus propios sentimientos.
4. Infancia integral, niños y niñas responsables y exploradores: los niños y las niñas se reconocen individualmente, como seres capaces de afrontar los desafíos que su entorno les presenta, ayudar a otras personas y a su familia. También presentan preocupaciones y problemas que resolver.

5. Infancias diferentes, niños y niñas reconocidos y particulares: este ha sido un imaginario revelador, ya que los niños y las niñas han resaltado la existencia de diferencias entre los demás infantes, mientras que el imaginario instituido ha sido la visión del adulto, en donde las categorías niño y niña sirven para homogenizar a los individuos con ciertas características (edad, desarrollo, necesidades, intelecto, preferencias, derechos, entre otros). En este sentido, emerge la urgencia de advertir que los niños y las niñas luchan para que sean reconocidos como particulares y únicos, lo cual sería la manera en que construyen su propia identidad.
6. Infancia de pares, amigos, niños y niñas que comparten: este ha sido considerado un imaginario instituyente emergente, ya que se percibe una diferencia entre los significados de los adultos frente a la relación entre los niños y las niñas y la percepción de los infantes. Estos últimos, enfatizaron en que viven en igualdad de condiciones, motivo por el cual se viven experiencias compartidas, caracterizadas por la sensibilización y acciones concretas donde se visibiliza: jugar, explorar, aventurarse, entre otros.

Esta investigación ha sido una mirada integradora de los imaginarios instituidos e instituyentes desde la mirada de los niños y las niñas, con hallazgos relevantes para comprender los significados creados en los infantes, sobre la comprensión de la realidad. Lo anterior deja entrever las diferencias marcadas con los adultos, representados por sus padres y los infantes.

Así mismo, para agregar otra mirada sobre la construcción de los imaginarios sociales de la infancia, se trae a colación la investigación adelantada en Chile por Martínez-Núñez y Muñoz-Zamora (2015), quienes indagaron directamente a la formación de educadoras para el

nivel de párvulos. La citada investigación surgió ante la necesidad de reconocer los diferentes problemas en la formación de las educadoras, tendiendo a presentar desaprovechamiento del tiempo, implementación de actividades poco atractivas con contenidos pobres, además de didácticas descontextualizadas; todo esto visibiliza una formación de baja calidad al no ajustarse a las necesidades de los niños y las niñas, sumada la poca flexibilidad y creatividad en el trabajo de aula. En síntesis, los investigadores consideran el efecto nocivo que produce el “limitado conocimiento acerca del desarrollo de los niños y niñas y la baja capacidad de reflexión autocrítica” (Martínez-Núñez y Muñoz-Zamora, 2015, p. 344), como fuente del problema.

La investigación se adelantó con el uso de entrevistas y la integración de figuras altamente llamativas y populares; resultados de una búsqueda en Google por las categorías: proyecto, fragilidad, delicadeza, cántaro, proyecto de futuro, futuro, explorador de la naturaleza, transformador, vulnerable, objeto de amor de los sujetos adultos. Elementos que sirvieron como mecanismo para desviar la atención de la atención de la sobriedad durante la participación (Martínez-Núñez y Muñoz-Zamora, 2015, p. 347).

La recolección de información abarcó datos de orden profesional para la caracterización de los participantes y dentro de las entrevistas se abordaron procesos de formación e historia desde sus propias infancias. Finalmente, preguntas sobre el asunto concreto de reconocer el entramado de significados que posee cada participante, en torno al sujeto social: niño y niña.

Los resultados de la indagación permitieron realizar una diferenciación entre los imaginarios sociales de la infancia en una etapa anterior a su formación pedagógica y otros imaginarios presentes durante la práctica pedagógica, en los que son instituidos durante la formación pedagógica,

que igualmente posee la capacidad de crear discontinuidades y rupturas en el entramado construido durante su historia. A continuación, se presentan los diferentes imaginarios sociales de la infancia encontrados.

1. Discurso, recuerdos de la infancia: tesoros del mundo, inocentes, esponjitas, luces, vulnerables, infancia como la mejor etapa de la vida.
2. Discurso pedagógico: sujeto de derechos, exploradores, niño indivisible.

Como se puede observar, en el grupo de imaginarios provenientes de su historia de vida y los recuerdos de la niñez, se esgrime gran cantidad de ambigüedades, en las que prevalece la noción instituida desde los adultos y las experiencias vividas. Momentos de temor, dolor, dificultades y la conceptualización de sus padres sobre la infancia. A manera de contraste, se observa en los discursos provenientes de la formación pedagógica, la prevalencia de falta de articulación, con lo cual se presentan tres grupos de imaginarios que destacaron, siendo estos, al parecer, instituidos desde la formación pedagógica.

A continuación, se expone la síntesis de los imaginarios de la infancia propuesta por Martínez-Núñez y Muñoz-Zamora (2015), allí se destaca la agrupación de acuerdo al momento histórico en que se conciben los diferentes imaginarios.

1. Antes de ingresar a la universidad: inocente, persona de cuidado frágil y vulnerable, diamantes en bruto y esponjitas que absorben, fuerza para grandes, niños y niñas de posibilidad a futuro.
2. En la formación pedagógica: inocente, vulnerable, esponjitas, luz, tesoros del mundo, infancia como la mejor etapa de la vida, niño y niña indivisible, exploradores, sujeto de derechos.

3. En la práctica profesional: niños y niñas como constructores de aprendizajes, niños y niñas exploradores, niños y niñas sujetos de derechos.

La revisión de estos hallazgos permite el reconocimiento de algunas particularidades. Por un lado, prevalece la concepción de los niños y las niñas como seres frágiles que deben ser protegidos, en donde la defensa de sus derechos, incluso prevalece sobre los demás. Este aspecto que se puede encontrar instituido dentro de la Carta Magna de Colombia, en el artículo 44, resalta luego de exponer cada uno de los derechos, que:

La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás. (Const., 1991, art. 44).

Además, los niños y niñas han sido vistos como seres incompletos, con potencial (diamantes en bruto), que pueden aprender (esponjitas), como los dueños del futuro. Elementos que hacen parte de una visión mesiánica de la infancia. Por otro lado, existe la visión de los niños y niñas con autonomía, al considerar que pueden construir todo lo que se proponen.

Finalmente, se destaca el imaginario del infante como transformador de los adultos, allí las narrativas de los docentes argumentan el poder que tienen los niños y niñas para generar una nueva conciencia sobre la labor de práctica pedagógica.

Las afirmaciones giraron en torno a explicar si la visión sobre los niños y las niñas había cambiado al ingresar al quehacer docente, lo cual se ha visto como imaginarios instituyentes, ya que han creado cierta perturbación en los imaginarios instituidos desde la formación pedagógica. Aspecto de gran importancia para comprender al infante como sujeto social.

Un llamado a los maestros en formación

El eje fundamental de realizar esta indagación ha girado alrededor de las prácticas pedagógica, motivo por el cual, la comprensión de los imaginarios sociales de la infancia fueron indagadas dentro de este contexto. Ahora bien, en este punto se hace necesario traer a colación los propósitos de las prácticas educativas pedagógicas para el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, los cuales son:

1. Integrar los procesos de aprendizaje de los estudiantes alrededor de escenarios reales.
2. Desarrollar las competencias de formación ligadas a la enseñanza, evaluación y la investigación.
3. Favorecer la construcción de saberes pedagógicos y la investigación de diferentes escenarios educativos en aras de lograr transformación social.
4. Formar un futuro licenciado innovador, analítico, reflexivo, con capacidad de evaluar desde su experiencia pedagógica.
5. Propiciar el reconocimiento de los diferentes escenarios socioeducativos. Aportar a la construcción de la identidad personal y profesional, al partir del impacto social generado por la licenciada y el licenciado en formación.
6. Facilitar el proceso formativo del licenciado en formación, con acciones constantes de acompañamiento. (Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2018).

Haciendo una extracción de algunos elementos de valor, se puede destacar la importancia de asumir, por parte del estudiante, la competencia investigativa como una manera de abordar los fenómenos dentro del

quehacer del docente. Por otro lado, es propósito de las prácticas, formar un futuro licenciado analítico y reflexivo, con capacidad de evaluar desde su experiencia pedagógica.

Es decir, que el docente en formación debe tener una mirada de búsqueda constante de elementos que le ayuden a comprender la realidad educativa. Sobre esto se puede destacar la importancia de ejecutar actividades en donde se adquiera un entendimiento de los niños y las niñas como sujetos sociales. En este sentido, es posible pensar en la elaboración de informes de práctica, los cuales están contruidos con lo que pretende ser una suerte de consideraciones teóricas, prácticas, metodológicas y didácticas; estas están instituidas desde la formación pedagógica.

Así mismo, los informes dan muestra de la construcción de estrategias y secuencias para el trabajo de aula con los estudiantes, en donde prevalece, nuevamente, la puesta en escena de imaginarios instituyentes. Es decir, los niños y las niñas poseen imaginarios de sí mismos y con ellos significados e imágenes consideradas como verdad, sobre lo que observan como la realidad. Se advierte la intervención de las prácticas pedagógicas como la puesta en escena de elementos tendientes a generar discontinuidades y rupturas.

Lo anterior se asegura por la necesidad de iniciar —desde la universidad— con una comprensión más amplia de la educación y los imaginarios de la infancia a partir de una postura de crisis, en donde su conceptualización y entendimiento debe convertirse en una manera de generar mayores herramientas a los docentes en formación.

Lo que se pretende aquí, es dar continuidad a una idea expuesta por Triviño (2018), en la que asegura que existe “un tejido que da sentido al quehacer del docente, que se mueve permanentemente entre lo instituido, lo institucionalizado, para crear lo instituyente” (p. 66).

En este orden de ideas, el trabajo se debería emprender desde diversos flancos. Por un lado, tenemos el reconocimiento de los imaginarios sociales de la infancia de los candidatos al iniciar en el proceso de formación en la licenciatura en pedagogía infantil. Esta información es de gran importancia para la toma de decisiones sobre la conceptualización del niño y la niña por parte de los futuros estudiantes del programa, el cual consiste en la puesta en escena de los imaginarios instituidos en los candidatos.

De otro lado, se advierte un proceso de formación continua acerca de los imaginarios sociales de la infancia, durante la vida académica en la institución educativa —antes de su primer encuentro con la práctica pedagógica—. En otras palabras, la exposición de imaginarios instituyentes, los cuales crean rupturas en los significados e imágenes, alrededor del niño y la niña como sujetos sociales tienen en cuenta que la mayor parte del tiempo, el discurso manejado sobre el imaginario social de la infancia proviene de lugares como la Constitución Política de Colombia y la Ley General de Educación. En éstas prevalece el aprendizaje, el pleno desarrollo, la formación integral y la formación ciudadana, entre otras (Ley 115, 1994), concepciones que han sido sistemáticamente instauradas en la sociedad y ahora aceptadas (Triviño, 2018).

Adicionalmente, se debe iniciar con mayores esfuerzos orientados a la indagación permanente en el campo de la práctica pedagógica, en la que el docente en formación proponga nuevas maneras de comprender al niño y la niña como sujetos sociales, esto es porque ingresa a una institución educativa con imaginarios institucionalizados, y el practicante posee imaginarios instituidos, al igual que los estudiantes. Por medio de las diferentes investigaciones citadas en este documento, se advierte una deconstrucción y reconstrucción constante de los fenómenos sociales. Además, los docentes en formación crean imaginarios instituyentes en los

estudiantes y los estudiantes hacen lo mismo, ya que se advirtió un poder transformador de los infantes en los practicantes, siendo precursores de imaginarios instituyentes en los docentes en formación. Esto se muestra cuando el estudiante expresa: «la realidad es totalmente diferente»; «ahora que estoy en el aula con niños, comprendo mejor la labor docente».

En este punto, se puede considerar que el llamado concreto es el de resignificar las prácticas pedagógicas, en donde el pedagogo sea capaz de asumir un rol comprometido con la comprensión de la realidad, que actualmente destaca tres ámbitos enunciados por Rincón (2016). El primero, tiene que ver con el reconocimiento de los infantes y sus imaginarios dentro de contextos difíciles y extremos (conflicto armado, violencia intrafamiliar, inseguridad, explotación), elementos que deconstruyen y reconfiguran las subjetividades de los niños y las niñas. El siguiente enunciado tiene que ver con el trabajo interdisciplinario, en el que los docentes en formación trasciendan al trabajo mancomunado con otras disciplinas —incluso transdisciplinares—, con el fin de comprender la experiencia del infante. El último enunciado, tiene que ver con la acogida de la multiexpresividad y los cambios culturales contemporáneos, en donde las TIC han permitido la ruptura de fronteras y la participación de los niños y niñas en asuntos globales.

Finalmente, resignificar la práctica pedagógica también incluye generar caracterizaciones claras sobre los principios, los valores o fundamentos de una práctica, además de la didáctica necesaria para ser llevada a cabo (Martínez-Núñez y Muñoz-Zamora, 2015). Esto es sobre la necesidad de trabajar en las incoherencias existentes entre los discursos que giran alrededor de la práctica pedagógica, y que, además, dejan entrever gran diversidad de discursos y subjetividades, lo cual lleva a preguntarse por la reconfiguración de la práctica pedagógica a la luz de las urgencias escolares y la crisis sobre el sujeto social: niño y niña.

Reflexiones finales

La comprensión de los imaginarios sociales en la infancia es un paso fundamental para comprender las dinámicas de la práctica pedagógica, lo cual indica la urgencia de abordar con una nueva mirada y proyección, las iniciativas a ser adelantadas en el trabajo con los docentes en formación. Aquí es imperante relacionar constantemente el movimiento permanente entre lo instituido, lo institucionalizado, en aras de crear lo instituyente.

Los imaginarios sociales de la infancia se producen sobre un entramado histórico, en donde las experiencias de la infancia son fundamentales, así como también es fundamental la educación brindada por sus familias, quienes instituyen redes de significados. En este sentido, es necesario generar procesos de formación en los que se consideren con mayor relevancia los elementos para institucionalizar imaginarios sociales de la infancia, acordes a las exigencias y necesidades del mundo actual, identificando aquellos enclavados en visiones antiguas del sujeto social: niño y niña.

El llamado concreto es el de propiciar el debate académico para resignificar la práctica pedagógica como un espacio en el cual se vivan procesos constantes de deconstrucción y reconstrucción sobre significados sociales. Allí es donde el papel del licenciado en pedagogía infantil debe emprender por apropiarse de propuestas diferenciadoras y coherentes con sus competencias y propósitos sociales, con lo cual, el estudio de los imaginarios sociales de la infancia se presenta como un campo fértil de generación de nuevos conocimientos. Pretensión que solo puede ser posible si desde la construcción de fortalezas de los docentes en formación, se entregan mayores herramientas para la indagación de características y propiedades de los fenómenos sociales entretejidos dentro del quehacer docente.

Referencias

- Bernal, T., Jaramillo, J., Mendoza, L., Pérez, M. y Suárez, A. (2009). Significados de infancia en el marco de la globalización. *Hallazgos. Revista de Investigaciones*, 6(12), 147-165. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2009.0012.06>
- Burgos Calderón, D. B. y Cifuentes Garzón, J. E. (2015). La práctica pedagógica investigativa: entre saberes, querer y poderes. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 17(2), 118-127.
- Caro, P., Saracostti, M., Kinkead, A. y Grau, M. (2017). Niñez y adultez. Diálogos frente a tensiones familiares, laborales y del cuidado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 267-279.
- Casas, F. (1992). Las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas, y su calidad de vida. *Anuario de Psicología*, (53), 27-45.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42.
- Constitución Política de Colombia. [Const]. Julio 7 de 1991. Editorial Legis.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. (2018). *Práctica pedagógicas y educativas. Licenciatura en Pedagogía Infantil*.
- D’Agostino, A. (2014). Imaginarios sociales, algunas reflexiones para su indagación. *Anuario de Investigaciones*, XXI, 127-134.
- De Régules, S. (2016). *Las teorías del caos y la complejidad. El mundo es un caleidoscopio*. Batiscafo.

- Gallego, A., Pino, J., Álvarez, M., Vargas, E. y Correa, L. (2019). La dinámica familiar y estilos de crianza: pilares fundamentales en la dimensión socioafectiva. *Hallazgos*, 16(32), 131-150. <https://doi.org/10.15332/2422409X.5093>
- Gómez-Montoya, P, Zubizarreta, A. y Aguadez, J. (2018). La publicidad con ojos de niño: imaginarios infantiles y construcción crítica de significados. *Aula Abierta*, 47(4), 471-480.
- Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el humanismo*. (H. Cortés, y A. Leyte, eds.). Alianza Editorial.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens* (6 ed.). Alianza Editorial; Emecé Editores.
- Jaramillo-Ocampo, D. y Murcia-Peña, N. (2013). Los mutantes de la escuela. *Entramado*, 9(2) 162-174.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. DO n.º 41.214 de 8 de febrero de 1994.
- Martínez-Núñez, M. D. y Muñoz-Zamora, G. (2015). Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 343-355.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). *Ciclo de vida*. <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/cicloVida.aspx>
- Mora, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. *Athenea Digital*, (2), 1-25.

- Rincón, C. (2011). *La construcción simbólica de la infancia: una mirada desde los imaginarios presentes en el discurso de maestros y maestras de jardines infantiles y escuelas de Bogotá*. [Sesión de conferencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, 7-11 de noviembre de 2011.
- Rincón, C. (2016). Los niños y las niñas entre lo instituido e instituyente: desde la política pública a la práctica pedagógica. *Infancias Imágenes*, 15(2), X-XVII.
- Rincón, C. (2018). Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de Occidente. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 24-46. <https://doi.org/10.19053/01227238.6245>
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 27-40.
- Triviño, A. (2018). Imaginarios sociales de infancia y su incidencia en la práctica pedagógica de una escuela bogotana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 47-69. <https://doi.org/10.19053/01227238.8538>
- Trujillo, F. (2017). *Imaginarios sociales sobre infancia desde los niños y las niñas*. [Tesis de especialización, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Velázquez, O. (2013). Las representaciones sociales, los imaginarios sociales y urbanos: ventanas conceptuales para el abordaje de lo urbano. *Tlatemoani. Revista Académica de Investigación*, (14), 1-24.

Capítulo 4.

Infancias y educación ambiental: tensiones latentes y asunto pendiente

Lo ambiental tiene que construirse en un espacio interdisciplinario de análisis en el que tengan cabida todas las disciplinas científicas y las manifestaciones artísticas y literarias.

Ángel Maya. 2003, p. 342.



Felipe Mauricio Pino Perdomo¹

Introducción

En la actualidad, el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se ve involucrado el ser humano —desde sus primeras infancias— se aborda desde distintas aristas. Las tendencias de comprender al infante como ser biológico, psicológico y social que aprende de las interrelaciones con su entorno y con sus semejantes, se hace necesario para poder tener una visión integral de las infancias sin sesgos ideológicos. En los procesos de formación de la sociedad occidental actual, el aparato estatal tiene por excelencia a la institución educativa como eje de formación ciudadana. En la mencionada estructura, el docente es el encargado de replicar el conocimiento, en un proceso de formación del ciudadano y, como sujeto activo del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encarga de crear transmitir y transformar —en gran medida— el concepto de mundo y sociedad de la infancia. En el campo de la educación ambiental, en la educación infantil, desde el enfoque relacional de la sociología, se evidencian grandes vacíos conceptuales y metodológicos que se abordarán en el presente texto, desde el componente pedagógico y didáctico, siendo el centro de la discusión los infantes.

¹ Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Especialista en Pedagogía. Magíster en Psicopedagogía. Magíster en Educación Ambiental. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO-VRTMM. Correo electrónico: fpinoperdom@uniminuto.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5646-9893>

La sociedad y la institución educativa

Sin desconocer los distintos enfoques sociológicos en los estudios de infancia, se asume en el presente texto como fundamento teórico el «enfoque relacional de la sociología de la infancia» para comprender el papel social y la interrelación del infante, caracterizando la infancia como un proceso relacional (Gaitán, 2006) entre los infantes y los adultos, a partir del concepto de generación con dimensiones micro y macro-sociales (Mayall, 2002). La ausencia del reconocimiento de la infancia desde una visión relacional hace que predominen visiones reduccionistas desde las instituciones educativas, grandes responsables del proceso de socialización.

Desde las visiones tylerianas predominantes (Tyler, 2013), la elaboración de las estructuras curriculares, representadas en planes de área o temáticas de aprendizaje, se realizan desde la visión aséptica y externa de un experto, que desconoce —en primer lugar— el contexto del aula; y en segundo lugar —y más grave aún—, ve al estudiante como promotor de su aprendizaje. Pero se debe entender la sociedad como una realidad dual objetiva-subjetiva, además de tener en cuenta que el ser humano nace con la capacidad y necesidad de socializar, sin ser miembro de una sociedad, hasta el momento en que internaliza la realidad en la infancia —como lo denominan Berger y Luckmann (2005), «socialización primaria»—, sumado a una gran carga emocional que, según su contexto y los *habitus* institucionalizados, generará diversas formas de habitar el mundo.

Los niños están forjados por el aparato estatal que institucionaliza una visión hegemónica de la infancia y convierte al infante en lo que otros consideran de él o en el «preciudadano» ideal. El niño, desde la visión funcional sociológica de la infancia, no es un espectador pasivo

que espera lo que la sociedad le imponga; sin embargo, asume su mundo como el único mundo posible basado en los que denominan aparatos legitimadores, los cuales responden al porqué del comportamiento en la socialización primaria. Se hace evidente, entonces, que la socialización primaria tenga un componente ontogenético (Álvarez González *et al.*, 2010) y genera identidad como fenómeno producto del diálogo entre el infante y la sociedad.

Para aceptar al ser humano como un ser biológico con posibilidades de socializar para convertirse en un ser sociable, capaz de asumir su realidad para luego transformarla en el proceso y generar su identidad, es necesario comprender el proceso de formación de la niñez en la actualidad.

El docente en el proceso de formación

A su vez, el maestro de educación infantil como coconstructor de la infancia de una sociedad determinada —sociohistóricamente— cae en diversos errores epistemológicos, conceptuales, pedagógicos y sociológicos en los procesos de formación, a través de los absolutismos y juicios *a priori*, para el presente caso, en el componente educativo ambiental. Cabe aclarar que se busca esbozar de forma general el papel del docente en el proceso de formación ambiental, además de la socialización primaria y secundaria de las infancias, teniendo en cuenta que desde el enfoque relacional de la sociología de la infancia. Dentro de las premisas principales, se encuentra el reconocimiento de la experiencia de los infantes como productores de conocimiento (Mayall, 2000).

El docente de la educación infantil debe asumir varias generalidades del ser docente, como el compromiso social y la ética profesional, además de particularidades de la educación infantil, como lo es la apertura a

reformular y transformar los conocimientos adquiridos continuamente para usarse en los procesos de enseñanza, como la capacidad de generar ambientes de aprendizaje empáticos y estimulantes, generar trabajo colaborativo con las figuras parentales y en red con los pares académicos, así como desarrollar habilidades metacognitivas (Zabalza y Zabalza, 2011). El docente contemporáneo en educación infantil debe plantear los procesos de formación desde una visión humanista, reflexiva y autónoma, pero siempre expuesta a la transformación y al cambio como saber inacabado. La aceptación de nuevas concepciones y la transformación de las competencias del educador de las infancias debe ser un requisito para un actuar coherente y enfocado al contexto (Múnera Cavadias, 2014).

Tendencias de enseñanza en la educación ambiental en la educación infantil

Mediante la revisión sistemática de la literatura definida en una metodología de investigación descriptiva —de carácter comprensivo no experimental—, basada en el paradigma cualitativo de la investigación y realizada a través del reconocimiento de la literatura académica, respecto a la relación entre la educación ambiental y educación infantil, se planteó un análisis documental. La organización del análisis de los artículos de la literatura académica fue a partir del metaanálisis cualitativo, específicamente, de la síntesis temática, tal como lo plantean Thomas y Harden (2008). El metaanálisis cualitativo presenta características que consisten en una secuencia de tres etapas:

- a. Codificación abierta de segmentos de texto de los artículos revisados. El proceso de codificación abierta se organiza con criterios de análisis de contenido planteado en las expresiones de un texto, en este caso, escrito (Navarro y Diaz, 1999).

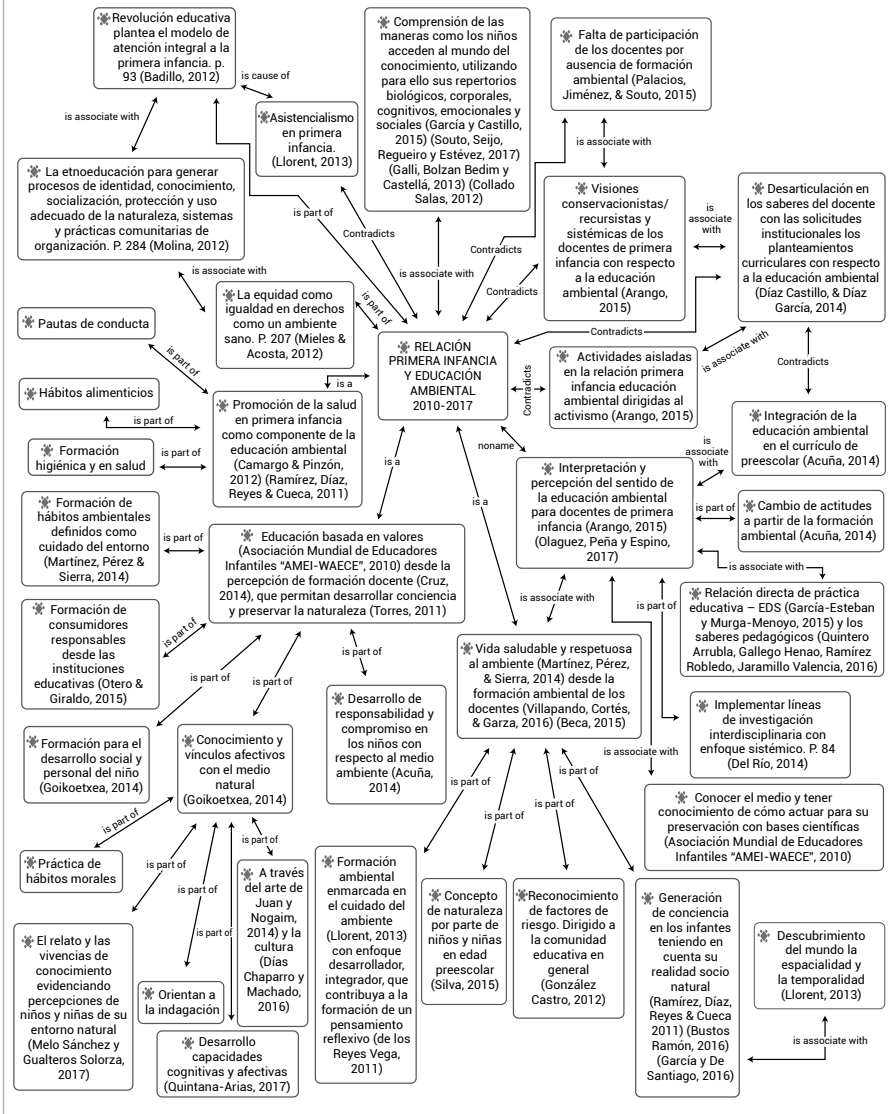
- b. Descripción de temas que permitan interrelacionar segmentos para la generación de categorías de análisis.
- c. Nuevas síntesis temáticas a partir de propuestas gráficas de redes semánticas con el *software* AtlasTi.

Para la organización del análisis se tomaron en cuenta artículos académicos analizados y consultados en el Directory of Open Access Journals (DOAJ), en el buscador académico ProQuest, en el buscador Dialnet, en el buscador de repositorios como Iberoamerican Science y Education Technology. Así como en los repositorios digitales de la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de Antioquia, la Universidad de Manizales, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Caldas, a partir de 2010 hasta 2017. Las categorías de análisis se enfocaron en la relación: educación infantil, educación ambiental y en las estrategias metodológicas para la enseñanza de la educación ambiental en educación infantil. El resultado fue de 38 documentos que plantean una relación directa o indirecta entre educación infantil y educación ambiental, además de plantear estrategias metodológicas para la enseñanza de la educación ambiental.

Relación educación ambiental y educación infantil

Se evidencia la necesidad de una atención integral en la educación infantil, superando visiones asistencialistas y activistas del ambiente (Arango, 2015) El activismo y la celebración de efemérides ambientales –día del agua, día de la tierra– se ha convertido por excelencia en la estructura metodológica de la «celebración» o momento de reflexión con respecto a la situación ambiental, sin embargo, no supera la visión momentánea sin reflexiones de fondo o con actividades que en su mayoría no tienen un objetivo claro o no están enfocadas al desarrollo de una competencia específica.

Figura 2. Análisis de relación educación infantil y educación ambiental



Fuente: el autor, 2018.

La falta de participación de los docentes de educación infantil en la elaboración de los proyectos ambientales (Palacios *et al.*, 2015) es otra de las razones por las que la visión curricular transversal e interdisciplinar no trasciende en la educación ambiental. Parece haberse encomendado en exclusividad el proyecto educativo ambiental a los docentes del área de ciencias naturales, desconociendo el papel de los otros docentes en la interdisciplinariedad y la importancia de los aportes desde la educación infantil hasta la enseñanza media.

La desarticulación, con respecto a las políticas públicas, los planteamientos curriculares y los discursos ambientales (Díaz *et al.*, 2014) son otra falencia evidenciada para llevar a cabo procesos exitosos de transformación de pensamiento ambiental. La estructura hegemónica de desarrollo sostenible y su adaptación curricular, a partir de la visión antropocéntrica del concepto del medio ambiente, riñe con las realidades ambientales de los contextos colombianos. Las dificultades evidenciadas en la literatura son dificultades de nivel estructural, evidenciadas en todos los niveles de la enseñanza de la educación ambiental e identificadas como problemas (Ministerio de Ambiente y Ministerio de Educación, 2002) de los que no escapa la educación infantil.

Se evidencia en la literatura académica que aún persisten visiones tradicionales en la educación ambiental que deben ser reinterpretadas en los docentes de educación infantil (Arango, 2015, Olaguez Torres *et al.*, 2017), para asociar la educación ambiental al currículo de preescolar y generar cambios de actitud, al articular la formación de licenciaturas con el componente educativo ambiental (Acuña, 2014) y relacionarlo directamente a la práctica pedagógica (García-Esteban y Murga-Menoyo, 2015), además de los saberes pedagógicos (Quintero Arrubla *et al.*, 2016) con bases interdisciplinarias y científicas (Del Río, 2014). La articulación de la exploración del medio con las propuestas de formación institucional

transversalizada por la educación ambiental y puesta en marcha desde el proceso de formación de los educadores infantiles, se hace necesaria para superar las buenas intenciones de formación y llegar al desarrollo de actitudes de interrelación con el ambiente en los infantes.

Sin embargo, se evidencian transformaciones y nuevas propuestas de educación ambiental en educación infantil. Una de ellas es la interrelación de educación infantil y educación ambiental, dirigida a la vida saludable y respetuosa al ambiente (Martínez *et al.*, 2014), iniciando por la formación de los docentes y reflejado en la formación de los estudiantes (Villapando *et al.*, 2016; Baca, 2015); esto, enmarcado en el cuidado del ambiente (Llorent, 2013) con enfoque desarrollador e integrador, que contribuya a la formación de un pensamiento reflexivo (de los Reyes Vega, 2011). La presente relación permite evidenciar transformaciones en el proceso de enseñanza de la educación ambiental en educación infantil.

Otros autores identifican la relación entre la formación ambiental y la educación infantil, discurriendo hacia un concepto claro de naturaleza por parte de niños y niñas en edad preescolar (Silva, 2015), lo cual finaliza en una generación de conciencia en los infantes al tener en cuenta su realidad socio natural (Ramírez, *et al.*, 2011; Bustos Ramón, 2015; García y De Santiago, 2016).

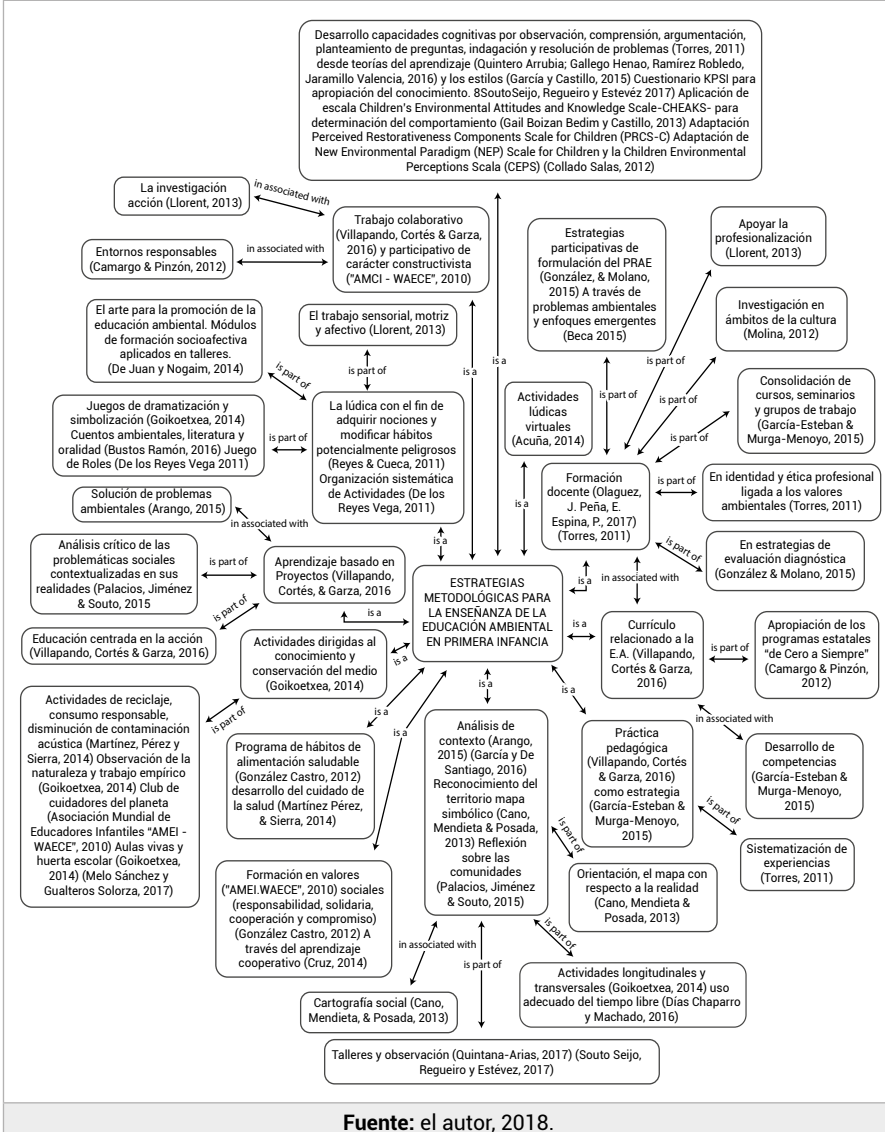
Se evidencia la educación basada en valores (Asociación Mundial de Educadores Infantiles, 2010) desde la percepción de formación docente (Cruz, 2014), la cual permite desarrollar conciencia y preservar la naturaleza (Torres, 2011) en aras de formar en responsabilidad y compromiso al infante respecto al ambiente (Goikoetxea, 2014), consumo responsable (Otero y Giraldo, 2015), basándose en el desarrollo social y personal del niño, además de afianzar los lazos de conocimiento y los vínculos afectivos con el medio natural, a través de prácticas de hábitos morales (Goikoetxea, 2014).

Se puede inferir una fuerte relación en la promoción de la salud como componente educativo ambiental, que genera pautas de conducta, hábitos alimenticios además de la formación higiénica y en salud (Camargo y Pinzón, 2012; Ramírez *et al.*, 2011), a su vez se debe tener en cuenta el papel de formación psicosocial de la primera y segunda infancia. Finalmente, se encontró un fuerte componente humanista desde el desarrollo de la moral, el concepto de equidad como igualdad en derechos (Mieles y Acosta, 2012) y el respeto a los saberes ancestrales (Molina, 2012).

Estrategias metodológicas contemporáneas para la enseñanza de la educación ambiental

En el marco de las estrategias metodológicas para la enseñanza de la educación ambiental en la educación infantil, se encontraron diversas estrategias enmarcadas en distintos conceptos de ambiente/medio ambiente y corrientes de educación ambiental (Pino citado por Flórez Espinosa *et al.*, 2019). Al mencionar las estrategias metodológicas para la enseñanza de la educación ambiental resaltan la formación docente en educación ambiental (Olaguez Torres *et al.*, 2017; Torres, 2011); es necesaria la reflexión y la responsabilidad ética profesional del docente en el enseñar lo que se domina y el campo de conocimiento que se conoce, por tal razón, hay que resaltar la proactividad de los docentes en continuar sus procesos de formación, reconociendo su ignorancia en la temática educativa ambiental, al asumir, en la mayoría de los casos, los procesos de formación por su propia cuenta por medio de cursos, seminarios y grupos de trabajo (García-Esteban y Murga-Menoyo, 2015) o con apoyo en el proceso de profesionalización (Llorent, 2013).

Figura 3. Estrategias metodológicas para la enseñanza de la educación ambiental en educación infantil



Fuente: el autor, 2018.

Se resaltan también las estrategias participativas de formulación del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) (González y Molano, 2015), de problemas ambientales y enfoques emergentes (Baca, 2015), las cuales, teniendo en cuenta la formación en investigación de los docentes (Molina, 2012), permiten proponer tácticas educativo-ambientales, al reconocer el contexto particular (Arango, 2015; García y De Santiago, 2016) como reconocimiento del territorio y el uso de mapas simbólicos (Cano *et al.*, 2013), representaciones sociales de los infantes (Meira Cartea, 2013), la reflexión sobre las comunidades (Palacios *et al.*, 2015), y actividades que cumplan con la naturaleza (Collado Salas, 2012) transversal a la educación ambiental (Goikoetxea, 2014), ligadas al uso adecuado del tiempo libre (Díaz Chaparro y Machado, 2016). Lo mencionado anteriormente permite evidenciar una tendencia a una formación en educación ambiental enmarcada en la corriente biorregionalista (Sauvé citada por Flórez Espinosa *et al.*, 2019)

Ahora bien, cabe resaltar que para el proceso de enseñanza/aprendizaje se hace necesaria la formación docente en educación ambiental, en ello se evidencia la preparación dentro del currículo de formación de licenciados en pedagogía infantil (Villapando *et al.*, 2016), enfocada desde la apropiación de los programas estatales (Camargo y Pinzón, 2012) y el desarrollo de competencias del área de la educación ambiental (García-Esteban y Murga-Menoyo, 2015). En el proceso de formación de licenciados en pedagogía infantil también se plantea la práctica pedagógica relacionada a la formación ambiental desde el ejercicio de sistematización de experiencias (Villapando *et al.*, 2016; García-Esteban y Murga-Menoyo, 2015). Se muestra, entonces, a nivel de la literatura académica un crecimiento en la formación de formadores de educación infantil en el campo de la educación ambiental.

En el ámbito de la implementación de la educación ambiental en educación infantil, se plantea una tendencia desde la corriente humanista de la educación ambiental dirigida a la formación en valores sociales como responsabilidad, solidaridad, cooperación y compromiso (Asociación Mundial de Educadores Infantiles, 2010; González Castro, 2012), a través del aprendizaje cooperativo (Cruz, 2014) y de programas basados en hábitos de alimentación saludable (González Castro, 2012), además del desarrollo del cuidado y la salud (Martínez *et al.*, 2014).

A su vez, a nivel histórico, la visión positivista de la ciencia ha permeado los currículos de las ciencias naturales y la educación ambiental. En la educación infantil se encontró que ligado a una visión naturalista y científica de la educación ambiental, una de las estrategias con mayor fortaleza está dirigida al conocimiento del medio (Goikoetxea, 2014) y la conservación materializada en actividades de reciclaje, consumo responsable, disminución de contaminación acústica (Martínez *et al.*, 2014), observación de la naturaleza y trabajo empírico (Goikoetxea, 2014); así como el desarrollo de clubes ambientales (Asociación Mundial de Educadores Infantiles, 2010), aulas vivas y huerta escolar (Melo Sánchez y Gualteros Solorza, 2017; Goikoetxea, 2014).

Desde la visión práxica de la educación ambiental, se evidencia el uso del trabajo colaborativo (Villapando *et al.*, 2016) y participativo de carácter constructivista (Asociación Mundial de Educadores Infantiles, 2010), ligado a la investigación acción (Llorent, 2013) y el manejo de entornos responsables (Camargo y Pinzón, 2012). Resalta, a su vez, el aprendizaje basado en proyectos fundamentados en la educación para la acción (Villapando *et al.*, 2016), partiendo del análisis crítico de las problemáticas sociales contextualizadas (Palacios *et al.*, 2015) para plantear alternativas a problemas educativo-ambientales (Arango, 2015).

Entre las estrategias de enseñanza propias de la educación infantil utilizadas en la educación ambiental, en primera y segunda infancia, se destaca la aplicación de la lúdica dirigida a adquirir nociones y modificar hábitos potencialmente peligrosos (Ramírez *et al.*, 2011), la utilización de juegos de dramatización y simbolización (Goikoetxea, 2014), los diseños de cuentos ambientales literatura y oralidad (Bustos Ramón, 2015), además de los juegos de roles (De los Reyes Vega, 2011). A la vez, se evidencia el arte para la promoción de la educación ambiental a través de módulos de formación socioafectiva, aplicados en talleres (De Juan y Nogaim 2014) y el trabajo sensorial, motriz y afectivo (Llorent, 2013).

Entre lo hallado en la revisión documental, existe todo un campo para explorar con respecto a la educación ambiental en educación infantil, dirigido en aras de articular e incluir las tecnologías de la información y la comunicación, como estrategia de formación para la educación ambiental en los grados preescolares (Acuña, 2014).

Finalmente, las estrategias y tendencias de educación ambiental en educación infantil evidencian una fuerte tendencia desde la psicología a desarrollar capacidades cognitivas a través de la observación, comprensión, argumentación, planteamiento de preguntas, indagación y resolución de problemas (Torres, 2011), al tener en cuenta las teorías del aprendizaje (Quintero *et al.*, 2016) y los estilos de aprendizaje (García y Castillo, 2015). El abordaje desde la psicología permite demostrar también estilos desde la medición psicométrica a partir de cuestionarios y escalas como el KPSI para medir nivel de apropiación del conocimiento y (Souto-Seijo *et al.*, 2017) y la escala Children's Environmental Attitudes and Knowledge Scale – CHEAKS (Galli *et al.*, 2013).

Reflexiones finales

En la educación ambiental se hace necesario abordar la problemática ambiental desde la educación infantil preescolar a partir de problemas concretos en aras de aprovechar la capacidad sensible de los niños al reconocerlos como actores de la elaboración de su conocimiento. Si bien es cierto la educación infantil en Colombia se forman en un marco de dimensiones integrales; se debe transversalizar el desarrollo de capacidades cognitivas como: la observación, la comprensión, la argumentación, el planteamiento de preguntas, de hipótesis, de indagación y de resolución de problemas entre otras, por medio de estrategias metodológicas desde el docente de educación infantil. Este debe identificar alguna problemática a través de la observación, indagar la causa del problema, argumentando y dando posibles alternativas para la resolución de la situación desde la imaginación y correspondiente a la edad y nivel de desarrollo del infante (Torres, 2011).

Es una tarea de la institucionalidad colombiana formar y ofrecer los espacios para formar en los procesos de enseñanza/aprendizaje en educación ambiental en las infancias, a su vez, recae sobre el educador infantil la responsabilidad de buscar los espacios de formación y articularlos a su proceso de enseñanza.

Los procesos de enseñanza de la educación ambiental en la educación infantil deben ser abordados desde realidades concretas de los infantes, abordando problemáticas ambientales reales o simuladas, en las cuales, a través de las estrategias de enseñanza propias de la educación ambiental, se fundan los proyectos así como los aprendizajes basados en problemas, investigación/acción, además de las estrategias de enseñanza propias de la educación infantil lúdica: juego de roles, dramatizaciones, lectura, artística y ejercicios sensorio motrices en aras de que se dinamice el proceso de apropiación del conocimiento.

Referencias

- Acuña, M. (2014). *Estrategia lúdica virtual para la enseñanza de la educación ambiental en niños de edad preescolar. Reflexiones sobre la Educación en Iberoamérica*. Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria.
- Álvarez González, F., Arias de Reyna, L. M., Bernstein, C. y Carranza Almansa, J. (2010). *Etología: introducción a la ciencia del comportamiento*. Universidad de Extremadura.
- Ángel Maya, A. (2003). *La diosa Némesis*. Universidad Autónoma de Occidente.
- Arango, C. P. (2015). *Sentido de la educación ambiental para las formadoras de la primera infancia en el núcleo educativo 915 de Medellín*. [Trabajo de grado, Universidad de Manizales].
- Asociación Mundial de Educadores Infantiles. (2010). El trabajo en valores con niños y niñas de 0 a 6 años. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 683-703
- Baca, A. S. (2015). Intervención comunicacional en la promoción del perfil ambiental del profesorado del colegio nacional integrado Jorge Basadre en Santa María del Valle, Huánuco. Perú-2011. *Enseñanza y Teaching. Revista interuniversitaria de didáctica*, 33(1), 193-212.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2005). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bustos Ramón, A. L. (2015). *La construcción del conocimiento ambiental en la educación preescolar de Tabasco, México*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid].

- Camargo, C. M. y Pinzón, G. Y. (2012). La promoción de la salud en primera infancia: Evolución del concepto y su aplicación en el contexto internacional y nacional. *Revista de la Facultad de Medicina*, 60(1-Suplemento 1:1), 62-74.
- Cano, S., Mendieta, J. y Posada, R. (2013). Análisis y apropiación del territorio a partir de mapas: propuesta metodológica para niños. *Uni-Pluriversidad*, 13(1), 97-104.
- Collado Salas, S. (2012). *Experiencia infantil en la naturaleza. Efecto sobre el bienestar y las actitudes ambientales infantiles*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid].
- Cruz, R. (2014). Valores ambientales en educación preescolar. En Universidad Pedagógica Nacional (ed.), *Memorias del segundo y tercer foro de experiencias didácticas sobre CSC y primer encuentro del grupo ALTERNACIENCIAS*, (pp. 46-50). Universidad Pedagógica Nacional
- De Juan, T. F. y Nogaim, L. S. (2014). El arte de interactuar con la naturaleza: Resultados del módulo experimental “armonía y medioambiente a través de técnicas participativas y arteterapia”. *Arteterapia*, 9, 87-98.
- De los Reyes Vega, N. (2011). La educación ambiental del niño en la edad preescolar. *EduSol*, 11(36), 67-77.
- Del Río, N. (2014). La primera infancia en el sistema educativo latinoamericano. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 14(1), 69-90.
- Díaz, D., Castillo, L. y Diaz García, P. (2014). *Educación ambiental y primera infancia: estudio de caso Institución Educativa Normal Superior y Fundación Educadora Carla Cristina del Bajo Cauca*. [Tesis de grado, Universidad de Antioquia].

- Díaz Chaparro A. y Machado, R. (2016). La formación en cultura turística en instituciones educativas: un aporte del programa “colegios amigos del turismo” en Colombia. *Turismo y Sociedad*, 19, 49-71. <https://doi.org/10.18601/01207555.n19.04>
- Flórez Espinosa, G. M., Pino Perdomo, F. M., Gálvez Cubides, D. J. y Velásquez Sarria, J. A. (2019). *Caracterización de concepciones de educación ambiental en estudiantes de últimos semestres de licenciaturas en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental de tres universidades de Colombia*. Universidad del Tolima.
- Gaitán, L. (2006). *La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta*. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- Galli, F., Bedim, L., Bolzan, C., y Castellá, J. (2013). Comportamiento proambiental en la infancia: un análisis de niños del sur de Brasil. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(3), 459-471
- García, L. C. R. y Castillo, M. L. C. (2015). Resignificación del concepto de estilos de aprendizaje: una mirada desde la alteridad. *Revista de Psicología GEPU*, 6(2), 172-189.
- García-Esteban, E. y Murga-Menoyo, M. (2015). El profesorado de Educación Infantil ante el Desarrollo Sostenible. Necesidades formativas. *Enseñanza y Teaching, Revista interuniversitaria de didáctica*, 33(1), 121-142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5094659>
- García, J. P. M. y de Santiago, B. S. R. (2016). *Detección, diagnóstico e intervención temprana en niños menores de tres años de alto riesgo biológico y ambiental pertenecientes a la comunidad indígena de Salasaca provincia de Tungurahua*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid].
- Goikoetxea, J. (2014). *Actividades y recursos para la educación ambiental en educación infantil*. Universidad de la Rioja.

- González, L. J. y Molano, D. F. (2015). *Participación infantil en los proyectos ambientales escolares, estrategia: inclusión de la dimensión ambiental en escenarios formales de la educación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- González Castro, G. E. (2012). Jardín Infantil de la Universidad Nacional de Colombia: evaluación de un programa para la promoción de salud bucal en primera infancia. *Universitas Odontológica*, 31(66), 59-74.
- Llorent, V. (2013). La educación infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra. Estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 29-58. <https://doi.org/10.5944/reec.21.2013.7614>
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8, 243-259.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood. Thinking from children's lives open*. University Press-McGraw-Hill Education.
- Martínez, M., Pérez, M. y Sierra, B. (2014). Incidencia de los hábitos educativos en el aprendizaje del alumnado de educación infantil. *Enseñanza y Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 32(2), 147-176.
- Meira Cartea, P. Á. (2013). Problemas ambientales globales y educación ambiental. Una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático. *Revista Integra Educativa*, 6(3), 29-64.
- Melo Sánchez, D. P. y Gualteros Solorza, K. (2017). Arte de la tierra: experiencias de creación en la tierra. *Infancias imágenes*, 16(2), 271-280. <https://doi.org/10.14483/16579089.10460>
- Mieles, M. D. y Acosta, A. (2012). Calidad de vida y derechos de la infancia: un desafío presente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 205-217.

- Ministerio de Ambiente y Ministerio de Educación. (2002)l *Política Nacional de Educación Ambiental SINA*.
- Molina, C. M. (2012). La autonomía educativa indígena en Colombia. *Universitas*, (124), 261- 292.
- Múnera Cavadias, L. (2014) Importancia de la formación del profesorado y su impacto en el proceso educativo desde la primera infancia. *Saber, Ciencia Y Libertad*, 9(1), 147-156. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2014v9n1.2003>
- Navarro, P y Díaz, C. (1999). Análisis de contenido. En: J. Delgado y J. Gutiérrez (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, (pp. 177-224). Síntesis.
- Olaguez Torres, J., Peña Peña, E. y Espino Román, P (2017). La gestión de la educación ambiental en las organizaciones desde la perspectiva de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle del Évora, México. *HOLOS*, 8, 145-159.
- Otero , M. C. y Giraldo, W. (2015). El consumidor infantil en Villavicencio, Colombia. *Criterio Libre*, 13(22), 174-197.
- Palacios, N., Jiménez, A. y Souto, X. (2015). Los deseos y frustraciones en la participación ciudadana. *Uni-pluri/versidad*, 15(1), 51-64.
- Quintero Arrubla, S. R., Gallego Henao, A. M., Ramírez Robledo, L. E. y Jaramillo Valencia, B. (2016). La formación integral de las maestras para la educación infantil: un reto inaplazable. *Zona Próxima*, (25), 22-33.
- Ramírez, N. A., Díaz, M., Reyes, P y Cueca, O. (2011). Educación lúdica: una opción dentro de la educación ambiental en salud. Seguimiento de una experiencia rural colombiana sobre las geohelmintiasis. *Revista Med*, 19(1), 23-36. <https://doi.org/10.18359/rmed.1225>

- Silva, N. (2015). Perspectiva de niños y niñas de transición sobre naturaleza. *Revista Bio-grafía Escritos sobre la biología y su enseñanza*, (Número extraordinario), 286- 294. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.0num.0bio-grafia286.294>
- Souto-Seijo, A., Regueiro, B. y Estévez, I. (2017). Propuesta didáctica de educación ambiental en educación infantil. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr.(05), 001-004. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2134>
- Thomas, J. y Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC medical research methodology*, 8(1), 45. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- Tyler, R.W. (2013). Basic Principles of Curriculum and Instruction. En D. J. Flinders y S. J. Thornton (eds.), *Curriculum Studies Reader* (pp. 60-68). Routledge.
- Torres, A. (2011). La importancia de la educación ambiental en la formación de educadores. En C. M. Educativa (ed.), *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. 3 Educación para la sustentabilidad* (pp. 1-9). Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- Villapando, E., Cortés, E., y Garza, P. (2016). *La educación ambiental en la formación inicial de los estudiantes de la licenciatura en primera infancia*. [Sesión de conferencia]. Primer Congreso Nacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad. Chiapas: Agencia Nacional de Educación Ambiental – ANEA.
- Zabalza Beraza, M. Á. y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2011). La formación del profesorado de Educación Infantil. *Participación Educativa*, (16), 103-113.



Capítulo 5.

La socioafectividad y el vínculo afectivo: factores determinantes de la formación en la infancia

Los niños tienden, inconscientemente, a identificarse con los progenitores; y en consecuencia, a adoptar, cuando ellos mismos se convierten en padres, las mismas formas de conducta de las que ellos fueron testigos durante su infancia [...]. Por consiguiente, la herencia de salud o enfermedad mental transmitida por medio de la microcultura familiar no es menos importante (y tal vez no lo sea mucho más) que la herencia genética.

Bowlby, 1988.



Lina Patricia Patarroyo Herrera¹

Introducción

La infancia, como etapa del desarrollo primordial del ser humano, ha despertado especial interés desde la mirada de la psicología del desarrollo, puesto que los procesos que ocurren en esta edad son una base crucial de lo que se constituirá como la personalidad definida y estable del adulto. Aunado a este hecho, se destaca que, actualmente, el aumento de conductas delictivas en el país por parte de esta población se ha incrementado considerablemente; razón por la cual, desde las diversas instancias que lideran las políticas sobre infancia en Colombia, se ha visto la necesidad de estudiar este fenómeno desde diferentes dimensiones. Una de ellas es la indagación de la socioafectividad y el tipo de vínculo afectivo que pueden actuar como factores que predisponen o desencadenan esta conducta.

El objetivo principal de este ejercicio es realizar una descripción de los aspectos socioafectivos y el tipo de vínculo que presenta la población infantil que se ha visto afectada por este fenómeno social. Se ha determinado

¹ Psicóloga. Magíster en Neuropsicología y Educación. Docente tiempo completo Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: lpataroy@uniminuto.edu.co
Orcid: 0000-0002-5043-3600

que la socioafectividad descrita en aspectos como la motivación, la resiliencia, la escucha activa, la creatividad para la solución de problemas, así como autoestima, la motivación; la cooperación y trabajo en equipo, además de la conciencia ética y moral, la negociación y el vínculo afectivo, permiten construir factores protectores de acuerdo con cómo se hayan abordado y estimulado en la infancia.

El presente documento abarcará aspectos relacionados con planteamientos que evidencian cómo el desarrollo de la socioafectividad de niños y niñas que han presentado conductas delictivas expresa características como retraso en el desarrollo del razonamiento moral, haciendo uso constante del pensamiento concreto. Con relación al tipo de vínculo afectivo que se crea con los padres, sobresale el control sin afecto, caracterizado por un bajo índice en el cuidado y alta presencia de sobreprotección. Las relaciones en este sentido se basan en la indiferencia afectiva, la negligencia, así como el control excesivo e intrusión en la afectividad el otro.

De acuerdo con lo descrito anteriormente, en las siguientes páginas, se mencionarán los aspectos más importantes al momento de explorar la socioafectividad en niños y niñas institucionalizados por presentar conductas delictivas.

Las huellas que dejan la identidad, la familia

“Hago un llamado a ese hombre despierto que, con el conocimiento consciente y la comprensión, puede percibir sus más profundos poderes irrazonables en su alma, toda su fuerza interior, el deseo y la debilidad, y sabe cómo contar consigo mismo”.

Hermann, 1949.

La socioafectividad, enmarcada con las áreas mencionadas en la introducción, facilita la identificación de aspectos importantes acerca de los factores sociales y afectivos que los niños y niñas que han presentado conductas delictivas desarrollan en cada uno de los ejes que maneja este concepto. Dentro de los primeros aspectos a tener en cuenta alrededor de la socioafectividad, se relaciona la revisión de los ejes interpersonal e intrapersonal.

La autoestima en esta población se destaca por presentar diversas facetas; una de ellas se refiere a l autoconcepto y a los factores externos que inciden en la formación del amor propio. Para los niños y las niñas, la aceptación y la valía de sus acciones está puesta en la aprobación de los demás, en la capacidad que tienen para responder a las demandas que otros les solicitan; es decir, cada uno se quiere y se respeta en la medida en que las personas que ama reconocen lo bueno o lo malo de sus acciones; lo positivo o negativo de sus decisiones y formas de asumir la vida. En la medida en que su familia les acepte y les ame, así mismo, ellos se aman y se aceptan. Este hecho evidencia la fuerte conexión e importancia que los niños y niñas con conductas delictivas les dan a sus padres y cuidadores. Para ellos es tan fundamental el amor del padre y la madre, que en algunas ocasiones, muestran rechazo e indiferencia por su opinión, como una forma de defensa por el dolor que les genera la ausencia y la desprotección que les han mostrado.

Reckless (1961-1967) , citado por Romero, E. (2005) enmarcado en un estudio de contexto de desviación social, más conocido como teorías de control social, expresa que existe una motivación natural para transgredir las normas. Se parte del hecho que un niño o niña, durante su proceso de socialización, etapa en la cual se adquieren los mecanismos de control, no asimiló de forma adecuada el establecimiento de normas sociales. Además, resalta que existen dos tipos de control que se desarrollan en el proceso de socialización: control externo y control interno.

El control externo se refiere al respeto hacia las normas sociales establecidas, las cuales se premian cuando se asumen comportamientos aceptados por la sociedad, y se castigan cuando se va en contra de ellos. Por su parte, el control interno radica en la capacidad que tienen el niño y la niña para autorregularse y adaptarse a las normas en virtud de su propia motivación.

Como planea anteriormente el autor, se pueden mencionar dos tipos de control adquiridos durante el proceso de socialización de cada niño, los cuales, al no desarrollarse adecuadamente, generan conflictos al momento de estructurar el control externo, referido a las reglas que se establecen para tener una sana convivencia con otros, y el control interno que hace alusión a la capacidad de la autorregulación.

En este sentido, encontramos que la sólida estructura del control interno y externo, así como la relación de estos entre sí, contribuyen al establecimiento de límites, aspecto que permite a los niños y niñas comprender hasta dónde su actuar afecta a los demás y así mismos. Por ende, cuando los límites se han transfigurado, la habilidad de ser empático y mostrar interés por otras personas y por sí mismos, se vuelve confusa, hecho que altera la adquisición de valores como el respeto y la autoestima. Por esta razón, se parte del hecho de que contar con un alto concepto y amor propio es un favor crucial y relevante para el establecimiento de los límites que previenen las conductas delictivas.

Para ratificar lo anteriormente dicho, la teoría de la contención explica cómo una persona, en este caso un niño o una niña con baja autoestima, es vulnerable y se expone fácilmente a la adquisición de conductas delictivas, puesto que la autoestima se ve afectada por el comportamiento antisocial.

Otro aspecto que se relaciona con la autoestima tiene que ver con los medios a través de los cuales los niños y niñas se sienten importantes para sus padres y cuidadores. Se confunde el ser “buenos” para una actividad, o tener una habilidad para la música, la pintura o un arte en especial, con el amor que cada uno se profesa hacia sí mismo. Si se es bueno en algún oficio, se merece ser amado y valorado por quienes los rodean.

Los factores descritos con anterioridad plantean un panorama en el que sobresale la baja autoestima, al evidenciar la incapacidad que tienen para reconocerse a sí mismos como personas importantes y valiosas por el solo hecho de ser individuos con capacidades y grandes potencialidades. Las relaciones afectivas, la seguridad y el cubrimiento de las necesidades básicas e indispensables y que son necesarias para la construcción de la base segura y el amor propio, no se estableció correctamente; hecho que favorece que no se desarrolle adecuadamente el concepto de autoestima, al ubicarlo equivocadamente, en motivaciones externas.

Kaplan y Johnson (1991), plantean la idea de que todos los individuos tienden a emitir comportamientos que los hacen sentir valiosos y tienden a evitar conductas que los afecten negativamente. Sin embargo, cuando un niño o una niña vive una serie de experiencias negativas dentro de su grupo familiar y social, va construyendo un sentimiento de inferioridad. Estas prácticas negativas incluyen diversas situaciones a las que un niño se puede ver expuesto, como lo son la indiferencia por parte de los padres o el fracaso escolar, las cuales pueden generar, el asociar, de forma no consciente, su autoestima con experiencias negativas; cuando esto ocurre, el menor se siente cada vez menos motivado para adaptarse a los grupos a los que pertenece; lo que lo lleva a lesionar su propio ego.

Paralelo a esta situación y al malestar que este hecho le puede producir, se genera lo que se conoce como la exacerbación que motiva la conducta, la cual lleva al niño o a la niña a sentirse propenso a buscar

formas que le permitan recuperar el afecto por sí mismo. Sin embargo, en esta búsqueda, se ha identificado que las conductas enmarcadas por las normas sociales y la autorregulación no parecen facilitar esta labor; puesto que se contraponen; es allí cuando la conducta del niño se desvía y aparece la transgresión como la única alternativa potencialmente satisfactoria.

El tipo de conducta desviada dependerá del estilo de afrontamiento de cada niño o niña y de las habilidades que emplee ante las situaciones problema. Es por esto que en algunos predomina un estilo (de conducta) de evitación: negación, abandono, negativismo. Lo anterior favorece la aparición de acciones relacionadas con el consumo de sustancias psicoactivas (conductas que facilitan el escape, retirada o evasión); otro estilo se relaciona con la provocación (el afrontamiento y la hostilidad), la cual llevará a comportamientos agresivos y robo. En este sentido, una conducta desviada llevará a que se eleve la autoestima del niño, puesto que quien la realice siente que tiene el control de sus actos, al imponer propios parámetros, así recibe respeto, se siente importante y restaura su bajo amor propio.

Proteger la familia también es un factor que, desde la mirada del niño, da muestra de ser importante y aumentar su ego. Solo en la medida en que se cuide a los seres queridos, se les defienda a “capa y espada”, se les apoye y obedezca, hay una razón para sentirse importante y recibir el respeto y el amor de los demás, hecho que alimenta el amor propio. Del mismo modo, en un estudio realizado por Brent, *et al.*, (2005), en el que se exploró la relación que existe entre la autoestima global y los problemas de la agresión, así como comportamiento antisocial y la delincuencia, se concluyó que la baja autoestima tiene una alta correlación con la generación de la conducta antisocial y la agresión al otro, debido a la búsqueda permanente que el niño y la niña emprenden al momento de romper las reglas, como una forma de descubrir su propio afecto.

Con referencia a la construcción de la motivación y la resiliencia por parte del niño, también la familia juega un papel muy significativo. A pesar de los constantes conflictos y dificultades que los niños con este tipo de conductas han presentado con los padres o cuidadores, la familia es el motor para salir adelante y sobreponerse a las dificultades. Por lo tanto, en la medida que se cuenta con el apoyo de la familia para enfrentar un proceso de afrontamiento, el poder de resiliencia es mayor, los niños se sienten fuertes y con gran entusiasmo para construir, de cero, su futuro.

En este orden de ideas, el núcleo familiar pasa a ser un factor protector para el niño, hasta el punto, que, si cuenta con el apoyo familiar constante y sincero, se lograría cambiar la conducta del menor y asumir una nueva forma de vida, siempre y cuando la familia se proyecte en este mismo camino. La institución familiar y sus vínculos como escuela de construcción de la identidad y el afecto del ser humano, contribuye de forma importante al establecimiento de vínculos afectivos más estables y seguros que le permita al niño sentirse seguro y protegido por sus seres queridos.

Según Blasco Romera *et al.*, (2014), como conclusión de su estudio sobre factores explicativos al desistimiento, se encuentran resultados que sugieren que: “La intervención familiar desde el formato individual o grupal puede capacitar a las familias para que sean más competentes con la educación socioafectiva de sus hijos, y de paso evitar comportamientos disociales” (p. 15).

Por tanto, se encuentra una relación directa entre el desistimiento de las conductas delictivas del niño o la niña con la resiliencia, de esta forma se intenta explicar cómo los menores involucrados en situaciones que trasgreden la ley quieren abrirse paso hacia una nueva oportunidad. Es así como la resiliencia implica un reconocimiento de la propia identidad, donde se reconstruye la esencia de la infancia, ajustada a las

normas sociales propias de su edad, hecho que favorece su capacidad de adaptación. Por ende, está enmarcada también en el perdón, aspecto importante para sanar heridas, que ofrece al niño una mirada diferente a las situaciones dolorosas que ha experimentado. Perdonar le permite cada emoción en su lugar, al tiempo que hace su trabajo y fortalece la capacidad del aprendizaje a través de las vivencias.

En este sentido, es preciso mencionar que la motivación y la resiliencia actúan como elementos significativos para propiciar transformaciones en el tipo de vínculo afectivo que el niño ha venido construyendo además de su proyección hacia el futuro.

Se puede concluir, entonces, que la construcción socioafectiva que estructura el niño es, sin duda, compleja. Implica fortalecer diversidad de aspectos que permitan generar en el menor, un control interno y externo de sí mismo, donde se refuerce, principalmente, el reconocimiento y la construcción de un autoconcepto favorable. Para los niños con antecedentes delictivos, los aspectos antes mencionados se forjan a partir del aporte de su propio entorno, donde es más importante ser aceptados en un grupo social cercano, que formar su propia identidad.

Razonamiento moral inmaduro y problemas de socialización

Para abordar la construcción del eje interpersonal en el niño y la niña con conducta delictiva, es preciso hablar de conciencia ética y moral, además del trabajo en equipo. En la infancia, la conciencia moral es adquirida; sin embargo, para los niños este concepto está enmarcado en la expresión de la ley divina o en la capacidad innata de tipo racional que permite decidir sobre lo bueno o lo malo.

Para los niños es claro que la ética y la moral son conceptos que representan lo mismo y está relacionado con la satisfacción de sus necesidades básicas. La ética y la moral son un solo concepto que está sujeto a las disposiciones de Dios. Sin embargo, es un aspecto cuestionado y no respetado en dichos ambientes, puesto que los niños que presentan conducta delictiva buscan satisfacer sus necesidades y las de su familia, sin medir los actos a los que deban acudir para lograr sus propósitos. Esta conducta evidencia que ha sido aprendida durante su proceso de socialización y a partir de la educación recibida en etapas iniciales de formación.

Breen, y Díaz, (2002) refieren sobre este asunto, que las dificultades en la socialización del individuo pueden determinar la forma en que este desarrolle un razonamiento moral menos elaborado, debido a que no le fue dada la oportunidad de vivenciar el juego de roles, durante su etapa infantil. Por tanto, es probable que la relación entre un razonamiento moral inmaduro del niño y las conductas antisociales además de las delictivas que realiza, estén entrelazadas con sus problemas de socialización. De acuerdo con esto, la existencia de una relación entre el comportamiento delictivo y el desarrollo moral son muchas. Para Kohlberg (1982), la conducta delictiva tiene asociación al retraso en el desarrollo del razonamiento moral. Por ello hacen uso del pensamiento concreto, evidenciado en su incapacidad por comprender y respetar el punto de vista del otro.

Se observa que la forma de actuar de los niños con conducta delictiva está basada más en la acción que en la reflexión, ya que evidencia rigidez cognitiva, propia de del estilo cognitivo concreto. Por esta razón, su moral está atada a sus necesidades básicas y en general a los aspectos materiales que les permita cubrir dichas necesidades. Por ende, el razonamiento moral de la población infantil involucrada con conductas que transgreden la ley, está basado en el relativismo, el pragmatismo y el oportunismo, donde

priman los intereses propios sobre los demás. Esto evidencia que como lo indica su etapa de desarrollo, se encuentran en el nivel preconvencional de razonamiento moral.

En lo referente al concepto de trabajo en equipo, se ha determinado que los niños no tienen claro en qué consiste este concepto. Aunque cuando se lo proponen trabajan juntos en pro de conseguir un objetivo común, se evidencia en su actuar que cada uno busca un interés personal. En esta categoría se puede observar cómo los niños y niñas consideran que la amistad o el hecho de trabajar con otros está mediado por una relación de interés, donde cada uno saca lo mejor del otro para su provecho personal. Así mismo, se asocia este concepto con la sumisión por parte de quien se considera su amigo o compañero.

Cuando se realizan actividades grupales con niños que presentan conductas delictivas, como los ejercicios de autosupervisión, los cuales buscan indagar sobre la preocupación que presenta el menor, y cómo lo otros lo ven o perciben, se puede observar la presencia de inseguridad, dificultad para socializar con personas diferentes a su grupo social o allegados, de modo que generan exclusión hacia el otro.

Por otra parte, Redondo y Pueyo (2009) manifiestan que, para abordar el tema del proceso social de una persona con antecedente delictivos, se debe abordar la teoría de control social. Esta teoría sobre los vínculos sociales, los cuales contemplan diversos entornos de los que el niño hace parte: la familia, la escuela, los amigos y grupos recreativos o deportivos. El tipo de lazo que se cree con estos ámbitos se genera a través de cuatro mecanismos: los lazos emocionales de identificación con otras personas, el compromiso, la participación y las creencias o conjunto de valores establecidos. Según este concepto, la raíz de la conducta antisocial se ubica en la ruptura de los mecanismos de vinculación mencionados en uno o más de los contextos sociales descritos.

Se puede resumir entonces, que el eje interpersonal que se ha formado en los niños con conducta delictiva tiene sus fundamentos en el razonamiento moral inmaduro y los problemas de socialización de la infancia.

Los niños se manifiestan a través de sus emociones e impulsos, debido a que manejan el pensamiento concreto, poniendo en práctica la frase: ellos no piensan para actuar, sino que actúan para pensar. La moral y la ética de los niños son puestas en una balanza al considerar que lo que es bueno para Dios, no lo es para el hombre.

El desencuentro entre las emociones y el lenguaje

La comunicación asertiva, como aspecto importante de la socioafectividad, involucra también la escucha activa. En los niños con conducta delictiva se evidencia, en este sentido, una marcada dificultad para expresar sus sentimientos y pensamientos de forma adecuada. Se observa temor al hablar sobre ellos mismos o sobre situaciones normales de la vida diaria. El escudo principal es el temor de hablar en público, sin embargo, quienes lo hacen evidencian una dificultad por expresar asertivamente su dolor, su molestia o su alegría. También se puede evidenciar agresividad, pereza, exageradas expresiones de alegría o de tristeza. Lo mismo sucede con sus gestos, puesto que su disposición corporal desentona con sus manifestaciones verbales.

Su forma de comunicar evidencia incoherencia y desorganización, por medio de su rostro, su cuerpo y su posición física en los espacios de interacción dice una cosa, mientras que sus expresiones verbales, manifiesta otra. La no coordinación de sus formas de comunicación, evidencia confusión en la forma como se deben expresar sus emociones y conceptos sobre sí mismo y los demás: factor que, de acuerdo a varios

estudios y revisiones, parte de procesos y vivencias que se construyeron en casa, espacio en el cual, la mayoría de ellos recibió de forma intermitente afecto y una comunicación no permanente y sin equilibrios emocionales o lazos de afectividad.

Al respecto, Jiménez *et al.*, (2007) manifiestan que: “una buena comunicación con ambos padres (abierta, positiva, afectiva y satisfactoria) favorece la autoevaluación positiva del adolescente en todas las áreas de la autoestima”, además menciona que favorece los procesos y la calidad de la comunicación que establecerá en un futuro con sus pares y con la sociedad en general. De esta manera, lo anterior se convierte en un factor de protección respecto de su implicación en comportamientos de carácter delictivo. Se confirma la importancia que tiene el tipo de comunicación familiar que se establece entre padres e hijos, puesto que solo en ese intercambio, se generan bases seguras que permiten al niño, organizar sus emociones, coordinarlas con su cuerpo, su mente y además de expresarlas espontáneamente con otros.

Por su parte, la escucha activa, caracterizada por relacionarse con la atención y la motivación, son importantes de mencionar, ya que presenta en los niños y niñas con conductas delictivas, características como baja concentración, solo en la medida que un tema interés, prestan atención, de lo contrario, se dispersa con facilidad y no logran enfocarse rápidamente. Ahora bien, debido a la dificultad que presentan los niños al momento de ponerse en los zapatos de otros, de escucharlos y comprender sus sentimientos, vemos que en la mayoría de los casos, tienen claridad sobre cuáles son sus sentimientos, no saben interpretarlos ni expresarlos. A este hecho, se suma la presencia de situaciones como el constante sueño, el permanente deseo de alimentarse y el malestar general que les provoca el síndrome de abstinencia por el no consumo de sustancias psicoactivas, presente en algunos niños y niñas que presentan conductas delictivas. En el caso se presenta lo que denomina como una atención dividida.

Para Blasco Romera *et al.* (2014) el desarrollo emocional positivo se da mediante el uso de unas buenas habilidades comunicativas; si estas se llevan a cabo adecuadamente, se convierten en un factor protector para el proceso de recuperación de una persona con antecedentes delictivos. Por ende, se considera que, si el desarrollo emocional y las habilidades comunicativas se convierten en un constructo sólido, estas son las competencias fundamentales para superar una conducta antisocial.

Ahora bien, es importante tener presente que las competencias comunicativas aquí descritas, se convierten en las habilidades sociales básicas para desarrollar otros aspectos como los emocionales, los cuales son de gran importancia como factor protector para los niños, en la medida en que pueden hacer frente a la presión de un grupo y así evitar situaciones en las que el niño se puede sentir presionado; de esta manera realizará un adecuado manejo de la pasividad y la agresividad.

El eje de comunicación asertiva se convierte, entonces, en una competencia social inherente a la competencia emocional, es decir, que un niño que desarrolla una alta competencia social cuenta con mayores capacidades para reflexionar y manejar asertivamente las emociones positivas y negativas que lleguen de su entorno (Kliewer, 1991). De la misma forma, el eje de comunicación asertiva nos muestra como conclusión, que existe un desencuentro entre las emociones y el lenguaje en donde los niños y niñas evidencian en los estilos comunicativos que expresan a diario, sus escenarios de socialización. Los niños, al no saber expresar sus ideas y emociones, las comunican de manera incoherente, tanto de forma verbal y no verbal: sus expresiones corporales, el tono de voz, la escucha selectiva que en ocasiones distorsionan el mensaje y la atención dispersa, son la evidencia principal del arduo trabajo que requiere este aspecto de la socio-afectividad.

La agresión y la violencia no se relacionan con la capacidad de crear

En el eje de la socioafectividad, que contiene la capacidad para resolver problemas, se explora la creatividad y la negociación; en ella los niños y las niñas que presentan conductas delictivas evidencian una marcada dificultad en la formación del pensamiento divergente. Esto se demuestra en el conflicto que genera en ellos la búsqueda de alternativas y caminos para encontrar soluciones diferentes y nuevas a la situación actual que presentan. Según Guilford (1964, citado por Vélaz de Medrano, 2008), para concebir un pensamiento creativo, se deben presentarlos siguientes aspectos: fluidez, sensibilidad a los problemas, originalidad, flexibilidad, elaboración y capacidad de redefinición, aspectos que en la conducta de los niños con conducta delictiva no se encuentran, puesto que desarrollaron durante su proceso de socialización la flexibilidad suficiente para repensar su realidad y pensar en posibilidades diversas para enfrentarla y hacerla diferente.

En las diversas investigaciones realizadas sobre los fenómenos violentos o antisociales realizados por niños y jóvenes se destaca el vandalismo, la violencia física y el abuso sexual, como consecuencia de una necesidad de cierre cognitivo inadecuado. Aun así, en los niños no existe un patrón de personalidad antisocial sino ciertos factores individuales que tienen importancia significativa en la aparición y mantenimiento de las conductas antisociales y/o delictivas en niños y adolescentes (López y López, 2008).

Por lo tanto, según los anteriores autores, es preciso tener en cuenta, cuando se habla de niños y jóvenes, respecto a los factores de riesgo individuales, que se han generado porque no ha existido un adecuado cierre cognitivo durante su proceso de desarrollo, por ende, en este caso, no se hace referencia a la existencia de personalidad criminal o antisocial, sino a condiciones personales producto de experiencias que alteraron el proceso cognitivo.

Por su parte Álvarez (2010) plantea que los factores sociales y psicológicos son importantes para la adecuada construcción de valores como la tolerancia, la libertad, la flexibilidad, el pensamiento divergente, la capacidad lúdica y la capacidad de riesgo. También relaciona cómo ciertas condiciones presentan inhibición y además hacen parte de la formación durante el proceso de socialización, tales como el miedo al ridículo o a las críticas, el temor a equivocarse, el perfeccionismo excesivo, así como la aceptación de estereotipos y el temor a ser diferentes. Estos aspectos, en especial los relacionados con el temor a asumir riesgos para no equivocarse o hacer el ridículo, son condiciones que se observan de forma marcada en los niños con conducta delictiva.

Se destaca también en esta categoría el tema de la mala alimentación que ha venido incidiendo, desde la infancia en el correcto desarrollo del aprendizaje, aspecto fundamental para formar los elementos principales que inciden en la formación de un pensamiento creativo.

Con lo anterior, se puede asumir que la función cognoscitiva de un joven está influenciada por su estado nutricional previo y el entorno social que enmarca su crecimiento y desarrollo. Por ende, se evidencia que la desnutrición infantil se correlaciona significativamente con alteraciones en el desarrollo cognitivo, y de forma fundamental en procesos como la memoria, atención y capacidad intelectual.

En la actualidad, los científicos en el campo de la psicología y la educación especial concluyen que algunas funciones cognitivas como la atención, la memoria y los procesos visoespaciales y construccionales en niños con desnutrición están altamente afectados cuando se les compara con niños sin compromiso nutricional (Kar, Rao, Chandramouli & Thennarasu, 2008). Efectivamente, en procesos de observación con niños y niñas que presentan la característica aquí mencionada, se confirma el impacto que ejerce el estado de malnutrición en los menores, en especial en la edad escolar; se ha señalado de forma específica, reducciones del nivel intelectual, bajos logros en el rendimiento escolar y conflictos

en el desarrollo socioemocional. También existe déficit cognitivo global ocasionado por deficiente cognición nutricional, en donde los niños no exploran adecuadamente su ambiente en situaciones novedosas, al demostrar inhibición torpeza a nivel motor, visuoperceptual y de procesamiento de información.

Asimismo, tales observaciones destacan que los niños de escasos recursos, independientemente de su estado nutricional, manifestarían una disminución de sus capacidades cognitivas. Esto sugiere que las privaciones de índole material y simbólica vinculadas a la pobreza, afecta tales capacidades, y pueden llegar a ser determinantes.

El eje de la capacidad para resolver problemas evidencia cómo la agresión y la violencia familiar y social impiden el desarrollo de la capacidad y el planteamiento de soluciones creativas, frente a los problemas que se vivencian en la cotidianidad de los niños.

Por su parte, la negociación es un tema que poco se destaca en este contexto, debido a que se busca la imposición de puntos de vista individualizados. Cuando se desea llegar a un acuerdo se lleva mucho tiempo para lograrlo.

Finalmente, se deduce que la desnutrición en la primera infancia afecta el cerebro y esto hace que los niños y las niñas, quienes se encuentran en proceso de crecimiento, presenten un déficit en el comportamiento, sufran de fatiga general y dificultades para conciliar del sueño.

Desconexión entre el pensamiento, las emociones y las acciones

Una vez se aborda el eje del vínculo afectivo, se evidencia que las características más sobresalientes entre los niños con conducta delictiva son: la tendencia al aislamiento social, dificultades al momento de prestar

ayuda, dificultad para ponerse en los zapatos de otras personas y conflicto al momento de pensar en el bienestar del otro, hecho que no le permite establecer relaciones afectivas seguras y estables.

Según el estudio realizado por Sarmiento (s.f.), cuando se presentan personas con apego evitativo, estas tienden a subevaluar los vínculos afectivos como una forma defensiva ante el temor al acercamiento de los demás, debido a que existen dificultades para involucrarse afectivamente con otras personas. Adicional a esto, el apego evitativo genera temor a las relaciones íntimas además de poseer baja capacidad de ponerse en el lugar del otro.

Otra condición importante que incide en este punto, es la referente a la disfuncionalidad familiar, la cual está caracterizada por factores de maltrato, violencia, abandono, negligencia y necesidades básicas de tipo emocional, físico y además del factor social insatisfecho; hecho que muestra que los niños y niñas, no han contado con una imagen de cuidador que les proporcione estabilidad y eficacia emocional. Teniendo en cuenta esto, se deduce la existencia de una dinámica familiar en la que prima el rechazo y la negligencia; es aquí donde la ambivalencia afectiva marca la pauta en las relaciones vinculares que se establecieron desde la infancia temprana.

También se destacan algunos indicios como la presencia de la desorganización afectiva que muestran los niños y niñas, los componentes agresivos que establecen al interior de sus relaciones afectivas, las reacciones de ira, la afectividad negativa, las constantes expresiones de malestar personal y la falta de atención, evidencian que el tipo de apego que han establecido con sus padres es de tipo desorganizado. Otra característica que está presente en este tipo de apego, es que mimetiza anticipadamente las características más destructivas del ser adulto que les han fallado en el vínculo: la impulsividad, el descontrol, la utilización de la violencia en la relación con los otros, las conductas de riesgo: consumo de SPA y accidentes de diversos tipos.

De acuerdo con los planteamientos emitidos por Lyon Rut y Alpern (1993), los menores que presentan apego desorganizado, en comparación con los demás niños, muestran, por lo general, conductas agresivas, violentas y han estado sometidos a fuertes efectos traumáticos. Niños que han vivido envueltos en la necesidad de encontrar seguridad a partir de unos padres desorganizados y maltratantes. En estos casos, se ha mencionado que el trastorno de conducta que sufren estos niños y niñas, se debe a una forma de expresar la necesidad de controlar y encontrar un sentido a las situaciones.

Cuando se revisan las características del vínculo parental que presentan los niños y las niñas con conducta delictiva, se observan rasgos como afecto bajo, en especial por parte de la madre; el padre, por su parte, muestra una alta escala de control, es quien lleva la disciplina en casa. En lo que hace relación a los lazos parentales, se observa que prima el control sin afecto, acompañado de un vínculo débil y de constricción cariñosa.

La descripción anterior muestra una realidad alrededor del tipo de vínculo que se establece entre los padres y los niños con conductas delictivas, el cual se destaca por ser desorganizado caracterizado por la existencia de un alto control y acompañado de expresiones carentes de afecto, lo cual genera en quien lo vivencia emociones de confusión, en las que no existe claridad de ser amado.

Vale la pena mencionar que este tipo de vínculo se genera en hogares con padres o cuidadores con un alto descuido en su rol como personas protectoras. Quienes desde temprana edad vivencian este tipo de relaciones (Dantagnan, 2005) presentan temor hacia sus padres, ya que encuentran un alto control de emociones y poco afecto al momento de acercarse, lo que genera aislamiento y rechazo por parte del hijo o hija.

En la medida en que avanzan los años, los niños y las niñas van manifestando en su actuar comportamientos contradictorios como represión excesiva y explosiones incontroladas de cólera, sobre todo hacia sus padres. Los hijos que vivencian este dilema emocional asumen posiciones de castigo, se vuelven vengativos, experimentan permanentes conflictos para respetar las órdenes y las jerarquías; llegan incluso a alterar la tranquilidad en su escuela, transgrediendo los límites, manejando amenazas verbales o físicas hacia sus compañeros o la autoridad. Del mismo modo, el rendimiento académico por lo general está por debajo del promedio, debido a que no tienen el gusto por aprender de otros y de su entorno.

Pero ¿cómo incide este tipo de vínculo, generado entre padres e hijos, con la conducta delictiva? Los factores psicosociales de la delincuencia determinan una directa relación entre el apego a la familia y la actividad antisocial. Una débil relación afectiva al interior de la familia predice, con base en las teorías de control social, un aumento en los comportamientos delictivos. Así mismo, se concluye que una alta disciplina acompañada del control excesivo, donde se emplee el castigo duro y constante, aumenta la probabilidad de que un niño, al convertirse en adolescente, aumente sus niveles de agresión y transgresión de límites.

Otros estudios que avalan este planteamiento (Patrick, 2006) han mostrado cómo los hijos de cuidadores que no conocen qué hacen estos cuando están fuera de casa o aquellos a quienes se les permite permanecer en la calle sin cuidados, tienen una alta probabilidad a convertirse en delincuentes.

Los estilos parentales que se caracterizan por la indiferencia en el cuidado de las necesidades de los niños y las niñas y la poca expresión afectiva, producto de disciplinas rígidas, crueles, así como una educación pasiva, negligente o basada en la violencia intrafamiliar, pueden producir

un desarrollo progresivo de comportamientos delictivos. Estas conductas, al no ser abordadas por una persona significativa, suelen ser internalizadas por los niños y asociadas a la alta activación que les genera; se reciben recompensas fisiológicas por sus conductas desafiantes, debido a la alta excitación y búsqueda permanente de emociones fuertes.

De esta manera, según los aspectos analizados, se define que el vínculo afectivo desorganizado que presentan los niños y niñas con conductas delictivas permite que se presente una desconexión entre la forma de actuar, el pensamiento y las emociones que el corazón realmente desee expresar.

Reflexiones finales

En esta aproximación a la realidad relacionada con la socioafectividad y el vínculo afectivo, a partir de una población de niños con antecedentes delictivos, se menciona a continuación en cada uno de los ejes trabajados, las siguientes conclusiones:

En el eje interpersonal, se abordan categorías que dan cuenta de la relación que tiene el sujeto con los demás y con él mismo. En lo referente a la autoestima, se evidencia que los niños y las niñas que presentan conductas delictivas poseen una baja autoestima, como consecuencia de las situaciones adversas que han debido enfrentar, como es el caso de los hogares disfuncionales. Del mismo modo, se concluye que el amor propio es una condición que no fue interiorizada, sino que es construida solo por factores externos.

En lo que se refiere al factor de la motivación y la resiliencia, se observa un punto en común, el cual hace alusión a la influencia o importancia de la familia; a esta estructura social se le da una alta valía como un

factor fundamental para persistir en los sueños y sobrellevar de la mejor manera los retos que se presentan. Es en la familia donde se construyen las primeras identidades y el afecto que permite al niño y a la niña tener relaciones seguras y estables en el futuro, mediante la construcción de una buena competencia socioafectiva. En la categoría de la resiliencia, se manifiesta el perdón como un elemento fundamental para que se de apertura a espacio para la reconstrucción de las relaciones afectivas que han sido lastimadas.

En el eje intrapersonal, se abordaron las categorías de conciencia moral y trabajo en equipo. El concepto de conciencia moral se concibe como un concepto que se relaciona con Dios. La moral de los niños va a depender de las necesidades que deba suplir en casa, de la obediencia y el apoyo que le ofrezca a la familia. Los niños no suelen medir las consecuencias de sus actos, siempre y cuando puedan satisfacer todas sus necesidades. En este sentido, se determina que la conducta delictiva tiene asociación al retraso en el desarrollo del razonamiento moral. Por ello hacen uso del pensamiento concreto, evidenciado en su incapacidad por comprender y respetar el punto de vista del otro. El proceso de cooperación y trabajo en equipo sobresalen por presentar conductas egoístas, donde prima el bienestar individual sobre el general. Los niños no manejan el concepto de empatía, razón por la cual se les dificulta crear relaciones de amistad estables.

En el eje de comunicación asertiva, se abordaron las temáticas de la comunicación y la escucha activa. Se concluye que la comunicación está marcada por la dificultad que presentan los niños para expresar sus pensamientos y sentimientos, especialmente los que se relacionan con el dolor y la rabia. Así mismo, se hace evidente una marcada incoherencia y desorganización entre las expresiones verbales y gestuales que emiten los infantes, hecho que a su vez muestra el desorden emocional que cada

uno presenta. Esta condición hace parte de la deficiente comunicación que se ha mantenido durante la etapa infantil, en donde papá y mamá marcan la pauta para conversar y transmitir el mensaje empleando sus expresiones verbales y físicas. En lo que se refiere a la escucha activa, la revisión permite determinar que existe una relación entre esta habilidad con la atención y el factor de motivación.

La empatía es indispensable para el buen ejercicio que invita a realizar una escucha activa, puesto que permite hacer una lectura global de la situación que se esté presentando. Este eje comunicativo se destaca por presentar una fuerte incidencia en el desarrollo emocional positivo que construyen los niños con antecedentes delictivos, puesto que al trabajar adecuadamente estos dos factores, se puede combatir con éxito la conducta delictiva, en la medida en que se fortalece la respuesta asertiva frente la presión de un grupo, además de incentivar la capacidad de reflexionar y manejar emociones tanto positivas como negativas.

El eje de la capacidad para resolver problemas explora la creatividad para la resolución de problemas y la negociación. Sobre estas categorías se concluye que entre los niños y las niñas no se ha consolidado el pensamiento divergente; aspecto fundamental para la búsqueda de soluciones y alternativas de enfrentamiento novedosas a los conflictos que se presentan a diario.

El pensamiento divergente se considera un conjunto de características relacionadas con la fluidez, la sensibilidad a los problemas, la originalidad y flexibilidad, los cuales son características que los niños con conductas delictivas no presentan. Este eje está relacionado de forma significativa con dos temas: el primero se relaciona con la teoría cognitiva, que nos habla sobre el concepto de cierre cognitivo inadecuado, aquel que permite cerrar los ciclos de violencia, las críticas excesivas, el temor a equivocarse, todo esto experimentado durante el proceso de socialización ya que han

originado que lo anterior desencadene un comportamiento delictivo. El otro aspecto importante se relaciona con la ansiedad frente a la comida y la mala alimentación, esto se hace notar de forma permanente en los niños y niñas, y, según las revisiones realizadas, afecta el correcto desarrollo y el aprendizaje de competencias reflexivas y abstractas.

El último eje abordado se relaciona con el vínculo afectivo. Entre los niños se evidencia inicialmente un vínculo afectivo basado en el apego evitativo, donde priman las características como el aislamiento social, posiciones defensivas y desconfiadas en las relaciones que se establecen. Sin embargo, al explorar con profundidad los relatos y los comportamientos de los niños que presentan conductas delictivas, se concluye que el tipo de vínculo afectivo que se ha establecido entre ellos y sus padres está basado en un apego desorganizado. Este se caracteriza por el marcado comportamiento agresivo reflejado en las relaciones interpersonales que se establecen, en las que prima la ira y una afectividad desorganizada, además de ambivalente, en la que existe un profundo amor, pero a su vez rabia y violencia. Esto ha sido producto de relaciones cargadas de agresividad y ambigüedad en el cariño que han recibido por parte de sus padres.

Ahora bien, teniendo en cuenta el análisis de vínculo parental y las áreas que son relevantes al momento de analizar la conducta delictiva de los niños, se hace visible que los infantes con este tipo de comportamiento suelen ser impulsivos, además de no contar con la capacidad de reflexionar sobre las consecuencias de sus actos, hecho que pudiera explicarse a través del desinterés permanente que muestran los padres y que en la mayoría de las ocasiones se acentúa en la etapa de adolescencia. El hecho de no contar con una figura materna que genere seguridad, hace que desde la infancia se promueva de forma paulatina un déficit en la integración de un modelo de sí mismo y de los demás.

Referencias

- Álvarez, E. (2010). Creatividad y pensamiento divergente. *Desafío de la mente o desafío del ambiente*. Recuperado de: http://www.interac.es/adjuntos/crea_pensa_diver.pdf.
- Amar Amar, J., & Berdugo de Gómez, M. (2006). *Vínculos de apego en niños víctimas de la violencia intrafamiliar*. *Psicología desde el Caribe*, (18), 1-22.
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2005). *Los desafíos invisibles de ser padre o madre: Fichas de trabajo*. Editorial GEDISA. <http://es.slideshare.net/Pandit2010/teoria-del-apego-blog-4028360>.
- Blasco Romera, C., Fuentes-Peláez, N. y Pastor Vicente, C. (2014). Aproximación a los factores explicativos del desistimiento en jóvenes infractores. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (58), 186-203.
- Bowlby, J (1986): *Vínculos Afectivos: Formación, Desarrollo y Pérdida*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bowlby, J (1988): *Una Base Segura: Aplicaciones Clínicas de una Teoría del Apego*. Barcelona: Paidós Ediciones.
- Breen, P E. y Díaz, M. C. (2002). Conducta antisocial y desarrollo moral en el menor. *Psicothema*, 14(Suplemento), 26-36.
- Guilford 1964, citado por Vélaz de Medrano, 2008. *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, Programas y Evaluación*. Málaga: Aljibe.

- Hermann, 1949, *Resiliencia y consumo de drogas: una revisión Adicciones*, vol. 19, núm. 1, 2007, p. 89-10. <http://www.redalyc.org/pdf/2891/289122034010.pdf>
- Jiménez, T. I., Murgui, S., Estévez, E., & Musitu, G. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en adolescentes españoles: el doble rol mediador de la autoestima. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 473-485.
- Kaplan y Johnson (1991). El uso de cifras clave y su impacto en la actividad: el caso de un hospital. Plaza & Janes Editores, S.A. Barcelona, España. Pag. 83.
- Kar, B. R., Rao, S. L., & Chandramouli, B. A. (2008). Cognitive development in children with chronic protein energy malnutrition. *Behavioral and Brain Functions*, 4(1), 1-12.
- Kliewer, W. (1991). Afrontamiento en la infancia media: relaciones con la competencia, comportamiento tipo A, seguimiento, embotamiento y locus de control. *Psicología del desarrollo*, 27 (4), 689-697. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.4.689>
- Kohlberg (1982): Moral stages and moralizations. En TI Lickona (Ed). *Moral development and behavior*. Trad. Cast. Infancia y Aprendizaje, 20, p. 33-51.
- Lyons-Ruth, K., Alpern, L. (1993). Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom. *Child development*, 64(2), 572-585. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02929.x/abstract>.

López y López, 2008. Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas. Madrid: Wolters Kluwer.

Patrick, C. (2006): “Emotional processes in psychopathy”, en: RAINE, A.; SANMARTIN, J. (Eds.), *Violence and psychopathy* (Amsterdam, Kluwer Academic Publishers), pp 57-77.

Reckless 19611967, citado por Romero, 2005. La socioafectividad de las personas con antecedentes delictivos: una aproximación desde un enfoque mixto. Editorial Library. Pág. 90-102.

Redondo, y Pueyo (2009). Los programas psicológicos con delincuentes y su efectividad: La situación europea. *Psicothema*, 14 (Supl.), 164-173

Sarmiento (s.f.). Desarrollo socio-emocional en niños, niñas y adolescentes institucionalizados con Trastorno Traumático durante el Desarrollo. Comparación con un grupo control. *Psicología*.

Capítulo 6.

Ternura en la educación: reflexiones para una pedagogía incluyente desde una perspectiva teológica

Así dice Yahveh: Mirad que yo tiendo hacia ella, como [un] río la paz, y como raudal desbordante la gloria de las naciones. Seréis alimentados, en brazos seréis llevados y sobre las rodillas seréis acariciados. Como uno a quien su madre le consuela, así os consolaré yo.

Is 66: 12-13.

Guillermo Meza Salcedo¹

Introducción

A lo largo de la historia, la educación se ha vivido desde diversos paradigmas antropológicos, ontológicos, epistemológicos y metodológicos, dando respuesta a los contextos culturales donde se desarrolla, sea para afirmar, cuestionar o transformar dichos contextos (Ginestet y Meschiany, 2016). Así, en las prácticas educativas, subyace una gama de modelos pedagógicos que son asumidos por los maestros y maestras, incluso por las instituciones públicas y privadas, en las que se pone en juego el acto educativo en todos los niveles de la educación. En este sentido, De Zubiría (2006) infiere que la educación ha sido influenciada por diversos modelos pedagógicos y teorías que atienden a diferentes técnicas, proponen distintos roles de docentes y de estudiantes, así como diversos propósitos y metodologías.

En la educación ha habido avances significativos respecto a la calidad y la inclusión educativa, con nuevas propuestas pedagógicas y políticas públicas que la asumen como un derecho; no obstante, esto continúa

¹ Licenciado en Teología Pastoral y magíster en Filosofía Latinoamericana. Docente investigador de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (Ibagué). Correo electrónico: guillermo.meza@uniminuto.edu. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9707-6519>

siendo un reto en algunos países de América Latina y el mundo. Por ejemplo, Delors (1996) en el informe “La educación encierra un tesoro” plantea cuatro pilares que deben ser el soporte para una educación del siglo XXI: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser”. En dicho informe expresa que la labor educativa se ha visto enfocada a acompañar los procesos de aprender a conocer y, en menor medida, a aprender a hacer; por supuesto, dejando de lado los otros dos pilares.

En el caso colombiano, si bien se tiene una política de inclusión y calidad educativa, se evidencia que en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, el camino hacia la calidad y la equidad le apuesta a responder a diez desafíos estratégicos para el país, su implementación apenas es incipiente, pero esperanzadora y desafiante a la vez. Por tanto, contar con proyectos curriculares flexibles con enfoque pluralista y diferencial, además de tener una formación para la vida ciudadana que brinde elementos para la convivencia, la inclusión, el desarrollo productivo, el cuidado del ambiente y la construcción de la paz, entre otros, es una realidad escatológica, en el sentido que ya está, pero todavía no en su plenitud.

Así pues, una educación en el marco de la atención integral del ser humano la cual permita hacer realidad esos cuatro pilares de la educación ya señalados, es una tarea esperanzadora. Por ende, la atención a la diversidad y la cuestión de la inclusión educativa hacen parte de las grandes preocupaciones que se piensan desde la academia y las políticas públicas con un énfasis en las personas con necesidades educativas especiales —asociadas o no a discapacidades—, así como la determinación del contexto más favorecedor para su desarrollo.

Al hablar de educación inclusiva, Moliner (2013) y Plancarte (2017) extrae algunas definiciones de varios autores que nos sirven de pretexto para hacer el enlace con la pedagogía de la ternura de Cussiánovich (2010), teniendo también en cuenta algunos aportes de lo que se ha llamado la pedagogía de la solicitud, la pedagogía de la sensibilidad, el tacto pedagógico (Manen, 2010) y la pedagogía de los cuidados (Aguado *et al.*, 2018).

Entendemos que la educación inclusiva es un proceso en el cual la escuela común o regular y los establecimientos dedicados a la educación —junto con todos sus actores— se transforman para que todos los niños y niñas reciban los apoyos necesarios para desarrollar sus potenciales académicos y sociales, lo cual implica eliminar las barreras existentes en el medio físico, las actitudes, la comunicación, el curriculum, la enseñanza, la socialización y la evaluación en todos los niveles (Plancarte, 2017). Es una mejor forma de vivir. Es lo opuesto a la segregación y el *apartheid*. La «inclusión» determina dónde vivimos, recibimos educación, trabajamos y jugamos. Tiene que ver con el cambio de nuestros corazones y valores (Moliner, 2013).

Es importante señalar que la pedagogía de la ternura, en cuanto a su despliegue teórico nace en el contexto de violencia política y armada; de realidades de exclusión social, de desplazamiento forzado en algunos países de América Latina a partir de la experiencia de maestros y maestras en medio de ellas. *El derecho a la ternura* del colombiano Luis Carlos Restrepo (2003) y los módulos de *Pedagogía de la ternura* para la formación de oficiales de la Policía Nacional del Perú en 1995 de Cussiánovich (2010), evidencian esta perspectiva de la ternura para restituir la dignidad de las personas en medio de los contextos de vulnerabilidad.

Sociedades excluyentes

En la actualidad, el ser humano, que necesita existir en un clima de humanidad, bajo el calor del hogar y en un contexto de solidaridad y de amor, se encuentra desafortunadamente muy solo. Y aunque vive *on-line* con el mundo virtual, las redes sociales, la sociedad de la información y además fomenta la continua globalización de la existencia más vulgar, al mismo tiempo —paradójicamente—, esa misma generación está con frecuencia *off-line* de las grandes cuestiones que afligen a toda la humanidad, concretamente, a su comunidad próxima de pertenencia, pues las familias son menos estables y se vive menos en comunidad (Meza, 2007; 2016). En relación con lo anterior, el escritor Ernesto Sábato (citado por Guerrero, 2007) expresa que:

Cuando multitudes de seres humanos pululan por las calles de las grandes ciudades sin que nadie los llame por su nombre, sin saber de qué historia son parte, o hacia dónde se dirigen, el hombre pierde el vínculo ante el cual sucede su existencia. Ya no vive delante de la gente de su pueblo, de sus vecinos, de su Dios, sino angustiosamente perdido entre multitudes cuyos valores no conoce, o cuya historia apenas comparte (p. 469).

Además, vivimos en sociedades aporofóbicas (Cortina, 2017), sociedades excluyentes que construyen muros en lugar de puentes, donde los de fuera, es decir, los excluidos están amenazados por la carencia de los bienes básicos para vivir humanamente; además su capacidad relacional pende de un hilo, que en cualquier momento puede romperse. Hay inseguridad e inestabilidad en lo que les da sentido y significado a sus vidas, quedan atrapados en una situación de postración emocional que afecta su confianza básica, su capacidad de lucha, su identidad personal y las motivaciones para vivir, las cuales los llevan poco a poco a la apatía, cuando no, a la autodestrucción.

Para comprender el fenómeno de la exclusión social, según García Roca (1993; 1995), hay que representarla como la conjunción de tres vectores: el económico, el social y el personal. Se debe observar el resultado de tres procesos sociales con sus propias lógicas: el de integración, el de marginación y el de exclusión, así como la confluencia de tres desarros con sus respectivas tramas: el laboral, el relacional y el personal.

El primer vector está compuesto por elementos estructurales, y es llamado «exclusión social», se sustancia en la carencia de recursos materiales que afectan a la subsistencia. La «vulnerabilidad vital», caracterizada por la disociación de vínculos sociales, la desafiliación y fragilización del entramado relacional, es el segundo vector formado por elementos contextuales. Y finalmente, elementos subjetivos le dan forma al tercer vector, marcado por la erosión de los dinamismos vitales, este vector es llamado «precariedad cultural».

En otro texto, el mismo autor señala que:

La experiencia contemporánea de la exclusión se ha puesto en relación con tres rupturas que originan circuitos excluyentes y ondas expansivas en su entorno: la fractura de una organización mundial que orilla y expulsa a dos tercios de la humanidad; la fractura de los mundos vitales y de las relaciones, que se encarna en desafiliación y ruptura de los vínculos sociales; y la fractura de los desarros personales que debilitan la capacidad de amar y de esperar, de desear y de soñar (García Roca, 2001, p. 171).

Así pues, desde lo descrito sobre la exclusión social se puede entender que los excluidos son la patente de una vida humana truncada en su identidad, en su actividad y en su convivialidad, es decir, en su «ser», en su «hacer» y en su «convivir», tres de los cuatro pilares a los que la educación debe responder o soportar. Guerrero e Izuzquiza (2004) mencionan que el excluido está en el imaginario social como el que no

es nadie, no tiene a nadie y no tiene nada que hacer. Por consiguiente, no tiene nombre, no tiene la palabra, no tiene voz y no tienen libertad; en suma, es simplemente quien no existe. Todos ellos son seres humanos que no han elegido ese lugar en la sociedad, sino que esta los ha puesto ahí: en la nada del mundo.

Aunado a lo anterior, se encuentran ideas como las de Thai Hop (1995), en la que se refiere a estas personas de manera despectiva al hablar de ellos como los hombres y mujeres llamados «de la calle», los desechables, los sobrantes, los náufragos, los desconectados, las víctimas, los sacrificados, los crucificados, los últimos, los sin voz, los ignorados, los no viables, los inservibles, los irrelevantes, los invisibles, los insignificantes, los no personas, los nadie, la basura humana, desechos humanos. Respecto a lo anterior, encontramos una postura contraria, como la de Bauman (2009), la cual señala a la comunidad como un lugar cálido, acogedor y generador de seguridad, el cual elude al ser humano y lo deja inmerso en un mundo hostil. Se ha perdido el paraíso, es decir, la comunidad, esa «comunidad elusiva», y ha dejado solo la comunidad real, esa en la que “vivimos tiempos despiadados, en tiempos de rivalidad y competencia sin tregua, cuando la gente que nos rodea parece ocultarnos todas sus caretas y pocas personas parecen tener prisa alguna por ayudarnos, cuando en contestación a nuestros gritos de auxilio escuchamos exhortaciones a cuidar de nosotros mismos” (p. 7).

Finalmente, en esta sociedad excluyente existe también la aterradora falta de ternura y solicitud de unos para con otros y de todos para con la naturaleza y el propio futuro. En efecto, a nuestro mundo le falta alma, sensibilidad, le falta la ternura del ánimo y le sobran algunas formas de animus, que le hacen más violento (Meza, 2018). Por eso es necesario reanimar la tierra, apostar por una humanidad nueva con un crecimiento espiritual que cultive la interioridad y vigorice el amor, para que el mundo se plenifique (Boff, 1982).

Pedagogía de la ternura

Para abordar el tema de la ternura en el campo de la educación, es importante tener presente algunos conceptos afines tales como delicadeza, amor, cariño, dulzura, afecto, caricia y cordialidad, para poder acercarse a la riqueza de su contenido. Por ejemplo, desde la etimología, el término «ternura» proviene del latín *tēnērītas, ātis*, que significa “cualidad de lo que es tierno, terneza, blandura, delicadeza”. Con ello, se evoca la idea de algo pequeño, frágil o delicado, por tanto, privado de dureza y de rigidez. En este sentido, se puede pensar como una inclinación de amor o afecto interior —que se experimenta como participación viva, afectuosa y dinámica—, pero también como una actitud cariñosa y protectora hacia alguien.

Por otra parte, el adjetivo «tierno» —del latín *tener, ěra, ěrum*— hace referencia a lo blando, dúctil, flexible, sensible, afectuoso o amoroso; pero también se puede abordar desde la raíz latina *tendere*, que hace alusión a extenderse hacia, encaminarse, dirigirse a, orientarse o proyectarse. En este sentido, el vocablo ternura se refiere al encuentro buscado que se da entre personas en una relación real de entrega y reciprocidad. Y tierno/a es la persona que, con un corazón generoso, regala a manos llenas cariño con atenciones y cuidados (Meza, 2007; 2018).

Así pues, se puede pensar que la ternura es flexibilidad, permeabilidad, apertura de corazón, disponibilidad, solicitud, benevolencia, amabilidad; dulzura que empapa el espíritu, delicadeza y encanto por la belleza del mundo y del ser humano en cuanto tal. Por tanto, la ternura se opone a dos actitudes existenciales muy presentes en el mundo actual como son la indiferencia y el individualismo. Ella rompe con la dureza de corazón y elimina las fronteras separatistas del individualismo, visto este como egocentrismo, indiferencia, rechazo de diálogo y de intercambio (Rocchetta, 2002). En esta misma perspectiva Bartolomei señala que la ternura es:

(...) reciprocidad entre iguales, ausencia de sumisión, cancelación de la figura del dominio, del dueño y del súbdito, descubrimiento y creación de relaciones que renuncian al catártico teatro de las figuras del *inimicus* (el enemigo privado) y del *hostis* (el enemigo público); que renuncian a la oposición entre centro y periferia: dónde el centro es todo «yo», y la periferia son «los otros» (Citada por Rocchetta, 2002, p. 36).

Desde esta dinámica de reciprocidad, de dar y recibir, de ofrecerse y acoger, de salir y dejar entrar, de propiciar encuentros, la ternura se expresa en tres notas fundamentales:

1. Como una forma generosa y privilegiada de comunicación —a través de palabras, sonrisas, miradas, gestos, caricias—, para expresar y compartir todo el ser con quien se tiene al lado.
2. Como la antesala para la convivencia entre los seres humanos y mejor aún la «puerta abierta para la inclusión», ya que esta abre las puertas del corazón para entrar en relación con los demás. Es un paradigma de convivencia (Restrepo, 2003).
3. Como un lazo o vínculo que favorece el crecimiento de la vida afectiva, la confianza y la seguridad entre los seres humanos, y posibilita la capacidad de afrontar las dificultades que surjan a lo largo de la vida (Duque y Bedoya, 1998).

El contenido de la ternura es eminentemente interactivo: es abrirse al encuentro, ofrecer, recibir, compartir, hacerse capaz de «compasión» sincera y generosa, incluso, cuando se impone desde fuera (conmoverse, enternecerse por algo o por alguien), con este sentimiento nos dirigimos a la vitalidad interior, a la orientación que «mueve hacia», que «dispone a» y «dispone para» (Rocchetta, 2002, p. 32).

Por eso, decir ternura es decir amor, ambas son inseparables, pero distintas a la vez; no se identifican, sino más bien se retroalimentan. “La ternura nos habla de una dimensión específica de la manifestación del amor caracterizada por un dato de desbordamiento, sobreabundancia, exceso [...] por el rostro vulnerable del amor que nos acerca y entrega” (Martínez-Gayol, 2006, p. 279).

Pero también es imprescindible tanto la experiencia del amor como el de la ternura para llegar a vivirse en plenitud humana, ya que la persona no puede vivir sin amor y sin ternura, porque estas han sido desde siempre una necesidad existencial. «Necesitamos ternura» es hoy uno de los gritos de la humanidad en todos los campos para vivir y convivir, para realizarse humanamente en el encuentro con todo y con todos. Encuentro que se realiza con una multiplicidad de interlocutores los cuales posibilitan el «acabarse de hacer del ser humano».

Así pues, la ternura es un factor indispensable en el proceso de hominización, mejor aún, «el ser humano nace fundamentalmente de la ternura». La ternura es la «cuna del ser», en ella se produce lo que se puede llamar la «eclosión del ser» (Martínez-Gayol, 2006). Por tanto, lo fundamental en la existencia humana no es la razón, sino el amor; no es el logos, sino el eros y el ágape que es el sentimiento, la afectividad y las expresiones que de ellos se derivan —eros, pasión, ternura, solicitud, compasión, amor—; ya no es el *cogito, ergo sum*, sino el *sentio, ergo sum*, es decir, el *pathos* está por encima del logos, sin negar que ambos se complementan en el ser humano (Boff, 1982).

Hoy no se puede hablar de que exista una genuina humanidad si no hay ternura, porque esta mide el nivel de humanidad alcanzado por el individuo y la sociedad; de ahí la afirmación: “el grado de sensibilidad por los sufrimientos de los demás [...] es el índice del grado de humanidad alcanzado [...]”. Lo contrario de la humanidad es la brutalidad, la

incapacidad a reconocer la humanidad del prójimo, la incapacidad de ser sensibles a sus necesidades, a su situación” (Rocchetta, 2002, p. 35). Otros autores también señalan que “la ternura es el exceso [sobrereabundancia] del amor, la respuesta que el amor ofrece cuando se ve desafiado” (Bueno, 1996, p. 268); del mismo modo, Restrepo (2003) define:

Ternura como valor a la vez íntimo y público, que entiende la democracia como una caricia social, y el conflicto como posibilidad de confrontar amorosamente al diferente. Ternura como acto político, capaz de cubrir con una inmunidad ética y cultural a los niños y a los jóvenes para separarlos del crudo aprendizaje de la guerra (p. 223).

Cabe destacar que la auténtica ternura no es signo de debilidad, ni mera efusión de sentimientos fuera del control de la razón; no es para los débiles, menos aún para los cobardes y los viles, sino para los fuertes, los valientes, para los que son capaces de generosidad y de responsabilidad, porque la ternura encierra en sí la fortaleza, ella nace del vigor interior; requiere del coraje de comprometerse por alguien, el coraje de descentrarse y abrirse al prójimo con gestos concretos, el coraje de arriesgarse y arriesgarlo todo por amor (Bueno, 1996). Por eso, con todo el vigor del *animus* y toda la expansión del *anima*, “ser tierno con fortaleza y fuerte con ternura” (Rocchetta, 2002, p. 42) es uno de los más altos grados de una vida auténticamente humana, la cual es posible mediante una pedagogía de la ternura en esta perspectiva revolucionaria (Cussiánovich y Schmalenbach (2016).

La ternura de Jesús con los excluidos

En la escritura bíblica, el concepto «ternura» corresponde a una rica constelación de términos hebreos y griegos que dejan entrever aspectos y acentos diversos, además de complementarios. Misericordia, clemencia,

compasión, condescendencia, ternura, generosidad, benignidad, piedad, bondad, cariño, benevolencia, gratuidad, entre otras, son la traducción que de ordinario se hace de los términos hebreos *rahûm*, *hannûn*, *hásæd* y de los términos griegos *splágchna*, *oiktirmós*, *chrestótes*, *eleos*; términos todos ellos que expresan el contenido del amor de Dios (Meza, 2006; 2007).

La ternura entrañable de Dios para con el ser humano se manifiesta en el corazón acogedor de Jesús, que es sensible, cercano, solidario, compasivo, benevolente para con todos los seres humanos, pero de manera preferencial para con los excluidos. “La ternura de Jesús revela cuanto más de humano existe en Dios y cuanto más de divino existe en el hombre” (Rocchetta, 2002, p. 133).

Como se mencionó en el apartado anterior respecto a que los excluidos son la viva imagen de una vida deshumanizada, es decir, una vida humana truncada en su identidad, en su actividad y en su convivialidad, o bien, en su «ser», en su «hacer» y en su «convivir», el excluido es aquel que en el imaginario se representa o se experimenta a sí mismo como el que «no es nadie, el que no tiene a nadie y el que no tiene nada que hacer». Dentro de los muchos iconos que se presentan en los evangelios, señalamos tres figuras icónicas para cada situación planteada, así como la pedagogía de la ternura con la que Jesús manifiesta su amor entrañable para con cada uno de ellos.

“No soy nadie” (Jn 4: 4-42). Para hablar de este tipo de excluido se toman las interpretaciones hechas por Vanier (2004) y Brown (1979) sobre este texto evangélico. A partir de sus argumentos, se puede afirmar que esta expresión del mundo de los excluidos la representa muy bien la «samaritana», la mujer —tal vez— más herida del evangelio, quien forma parte de una comunidad que es despreciada en el pueblo judío. En este

lugar ella es marginada: es excluida. Ante el rechazo de su propia gente—incluso de la gente piadosa de su tierra—, ella se percibe rechazada también por Dios.

Esta mujer que no tiene nombre va por agua a mediodía, sola, cuando lo lógico es que fuera junto con otras mujeres muy temprano antes de que el sol quemara o después de la caída del sol. Pero si la samaritana era una mujer de mala vida, quizás prefería ir al pozo cuando no había nadie para no crear polémica o para no sentirse fuera de lugar, incomoda, pues no formaba parte de la pequeña comunidad de mujeres del pueblo; no compartía ni su modo de vida, ni sus preocupaciones, ni sus alegrías.

Puede ser que no hubiese conocido sino la miseria; nada de compañía, de comprensión, de amor. Aunque había tenido cinco parejas, ninguno había cumplido con su función de esposo; tenía un hogar deshecho viviendo en la soledad. Era una mujer profundamente herida en su identidad y en su integridad; en su interior sonaba: «No soy nadie». Sin embargo, en el texto evangélico se descubre que una vez, al acercarse al pozo, estaba Jesús sentado, descansando. Él no la juzgó por su mala vida, sino que le dijo: «Te necesito: dame de beber»—rompiendo, incluso con las normas sociales—. Jesús primero la provoca en su identidad para abrirla a los demás: “¿Cómo tú, siendo judío, me pides de beber a mí, que soy una mujer samaritana?”. Después para ofrecerle vida plena—capaz de hacer de ella portadora de la misma vida de Dios—, hace que un río que brote como una fuente de vida y dice: “El que bebe del agua que yo le dé, no tendrá sed jamás, sino que el agua que yo le dé se convertirá en él en fuente de agua que brota para la vida eterna”.

Jesús despierta el anhelo de vida en la mujer: “Señor, dame de esa agua...”, y por medio de este encuentro, la transforma en testigo del amor. Ella sale corriendo al pueblo y por su testimonio la gente se

convierte, creen en la palabra de la samaritana. De la misma manera, en cada ser humano hay un pozo de ternura, una fuente que puede dar vida, una fuente que puede dar el amor mismo de Dios; esto es lo que Jesús le reveló a la samaritana, le dijo: “Eres alguien importante”.

“No tengo a nadie” (Jn 5: 1-15). La representación bíblica de esta segunda tipología de exclusión está hecha a la luz del análisis hermenéutico de Rocchetta (2002) y Mateos y Barreto (1979) acerca del enfermo junto a la piscina de Bethesda; es un tipo de personaje que caracteriza la afectación que se tiene al tener relaciones humanas complejas y con experiencias negativas de convivencia. El Evangelio expresa que lleva 38 años solo y enfermo, sin contar con nadie; sin que nadie quiera tenderle la mano para ayudarlo a curarse, en palabras del personaje: «no tengo a nadie...». Toda una vida en el drama de una soledad que parece no tener solución, en el límite de la resignación total, ya que después de varios intentos por bajar a curarse en las aguas sanadoras, otros le ganan, así lo expresa el texto: “Mientras yo voy, otro baja antes que yo”. Pero Jesús lo ve “viéndole tendido y sabiendo que llevaba ya mucho tiempo”, entonces, de esa mirada brota la compasión, por eso toma la iniciativa para ofertarle la salvación —curación— y le dice: “¿Quieres curarte?”, Enseguida le dice: “Levántate, toma tu camilla y anda». Así, esta acción solícita de Jesús es un gesto de participación personal ante el drama de quién no tiene a nadie. Ese «levántate» manifiesta la gracia de una vida recuperada por la fuerza del amor hecho ternura. De ahí que sea razonable aquella afirmación de Marcel: “amar a alguien significa decirle: ¡No morirás!” (Marcel citado por Rocchetta, 2002, p. 139).

“No tengo nada que hacer” (Mt 20: 1-16). Para presentar el tipo de excluidos que se relaciona con este enunciado, se hará a través de una parábola del Reino: el contratista generoso que quería trabajo para todos (Pagola, 2013). La parábola describe cómo el mismo dueño de la viña

sale a diferentes horas del día a contratar trabajadores. Únicamente con los primeros queda de acuerdo sobre el pago y a los demás les dice que les pagará lo que sea justo. El Evangelio dice que al ver a unas gentes en las plazas sin hacer nada —paradas—, les ofreció trabajo. Esto mismo lo hizo dos veces más. Finalmente, cuando el sol está declinando, sale y se encuentra a otros que le dicen que están parados porque nadie los ha contratado —tal vez estos últimos parados, eran viejos o enfermos que nadie quería— y también les da trabajo, sin mencionar ya nada sobre el pago. Llegada la hora de recibir el jornal, todos reciben lo mismo, un denario, es decir, lo necesario para un día.

Hay que destacar aquí algunos elementos: el dueño es quién busca a sus trabajadores, pero es un dueño sorprendente e insólito que se sale de los esquemas normales (a quién se le ocurre contratar gente ya tarde); sin embargo, este contratista ve que hay gente desempleada y se compadece de ellos al ofrecerles y darles lo justo, así su justicia se ve desbordada por el amor. Lo anterior señala que es un dueño más que bueno, al ofrecer trabajo y dar más de lo esperado, de esta manera asegura la vida —el alimento— de una familia. El Dios de Jesús es el Dios que quiere trabajo y pan para todos. La actitud ante los primeros que querían más pago está en la misma línea de la actitud del padre con el hijo mayor en la parábola del hijo pródigo.

Así pues, la ternura representa la práctica amorosa y entrañable de Jesús, su empatía y simpatía *con-por-y-para* el otro. Ella es la envoltura del amor, el clima de atención y efusión afectiva indispensable para que el amor pueda manifestarse, realizarse y ser una experiencia en toda su profundidad. De ahí que, la entrañable opción por los excluidos de su tiempo—publicanos, prostitutas, endemoniados, enfermos, ciegos, leprosos, pecadores, paganos, extranjeros, mujeres, viudas, niños, pobres, ricos, enemigos, malhechores, traidores, criminales— sea una de las

experiencias más significativas y uno de los datos más verificados del actuar histórico de Jesús, *ipsissima facta*. Todos ellos son interlocutores de su ternura entrañable. En este sentido, Sanders (2000) observa que, entre los elementos más ciertos de la tradición, se destaca la provocativa simpatía de Jesús hacia los pecadores y su solidaridad hacia los excluidos. Todos encontraban en Él sin duda, un horizonte de futuro. Jesús llamaba a los pecadores y, al parecer, frecuentaba sus hogares y su compañía para ofrecerles su amistad mientras eran todavía pecadores.

Refiriéndose a este actuar histórico de Jesús, Rocchetta (2002) señala que:

La plena humanidad de Jesús lleva históricamente consigo una plena asunción de los sentimientos humanos, en particular de la ternura como acto afectuoso, como vivencia orientada a la «bene-volencia» y a la piedad. [...] Cada vez que los evangelios se refieren a la «com-pasión» de Jesús remiten a un sentimiento, a un modo de sentir experimentado realmente por él, encarnado en primera persona, a una aproximación suya a los necesitados, con todo lo que esto implica en el plano de la participación y de la disponibilidad al servicio hasta la entrega de la misma vida. (p. 134).

Por otro lado, en Lucas —el Evangelio de la misericordia—, se percibe a un Jesús muy humano, lleno de «ternura solidaria» y «defensor de los derechos humanos». Se descubre en este Evangelio que son muchos los signos con los que Jesús proclama la gratuidad del amor y la fuerza de entrañable ternura; Él se muestra siempre sensible con un trato amistoso, cercano, abierto y comprensible con los grupos sociales y religiosamente excluidos: principales destinatarios de la salvación. Hay en Él una disponibilidad y una predilección para acogerlos y dejarse acoger, para estar con ellos y ofrecerles la salvación. Su ternura es así: *com-pasión*, es decir, «pasión compartida», participación profunda no apática sino empática y simpática.

Pagola (2006) observa que la dignidad de los últimos es la meta de Jesús, lo que entendió como «Reino de Dios» era la irrupción de su *compasión* en el mundo, la cual había de dirigir e impulsar todo hacia una vida más digna y dichosa para todos, empezando por los últimos. Este trato humano de Jesús se deja ver en la ternura y el dolor compartido con su acontecer, se encuentra entonces una marca de ternura empática en las historias de: una pobre viuda que va a enterrar a su único hijo (Lc 7: 11-17); en la acogida cariñosa a la pecadora conocida de todos pero que llora sus pecados (Lc 7: 36-49); al aceptar dialogar con diez leprosos y ofrecerles la seguridad de la curación (Lc 17: 11-19); al hospedarse en casa de un jefe de publicanos con la convicción de que también este pecador es hijo de Dios (Lc 19: 1-10), y hasta en el diálogo esperanzador con el ladrón, compañero de suplicio para abrirle las puertas del paraíso (Lc 23: 39-43). De hecho, todos querían tocarlo porque manaba de su ser una fuerza sanativa, su sola presencia transmitía confianza; hacía que las personas se sintieran muy bien, a gusto, acogidas y amadas, además, despertaba en ellos sus energías y hacía que volvieran a soñar.

La ternura de Jesús es también una «ternura profética», que no tiene nada que ver con besos y abrazos ingenuos, sino que es una ternura acompañada de todo el vigor y de toda la fuerza del *animus*. Se trata de una ternura que es a la vez amorosa y denunciante. Pues frente al sistema de exclusión, de segregación y culpabilización existente en su tiempo, Jesús toma una postura totalmente contraria, un comportamiento nuevo y singular, como ternura solidaria —efectiva y afectiva— signo del Reino (Pikaza, 1990).

Por ejemplo, el gesto de Jesús de sentarse a la mesa con los publicanos y los pecadores, y hasta de llamar a seguirlo a uno de ellos (Mc 2, 13-14), representa un acto inaudito de ruptura radical con la mentalidad de su tiempo y de todos los tiempos. Lo mismo se puede decir de la invitación

de Jesús a vivir el mandamiento del amor de una manera totalmente nueva, desconcertante y desafiante. La ley nueva del amor consiste en vencer el mal con el bien. Una paradoja que exige una auténtica y original «revolución cultural», requiere en efecto, una nueva mentalidad y un modo radicalmente inédito de concebir la vida y la misma estructuración social. Jesús introduce así en medio de la sociedad una alternativa que lo transforma todo.

Hay que concluir diciendo que Dios es ternura, entrañas. Para Jesús, Dios es el padre-madre que da vida, alimenta y cuida. La ternura es su modo de ser Dios, su primera reacción ante sus hijos e hijas, su principio de actuación. Dios siente hacia sus criaturas lo que una madre siente hacia el hijo que llevó en su vientre. Así como la madre tiene querer, tiene ternura y ansia por su hijo más que misericordia, así también el ser humano, para Dios, antes de ser miserable —digno de misericordia—, es querible —digno de ternura—. Todo el evangelio proclama que lo que salva al ser humano, no son las leyes civiles ni las normas canónicas, sino el amor más tierno y preocupado que cuida de los que ama, que abraza con cariño o se dedica humildemente a lavar los pies.

Educar en la ternura es educar en la experiencia fundamental del ser humano, tanto en su génesis como en el progresivo desarrollo de su vida; es educar en la generación de la confianza básica y del sentido de pertenencia a una familia por las cuales se adquiere independencia y autonomía. Es hacer de ella un paradigma de convivencia y puerta abierta para la inclusión: base de un diálogo genuino. Es vivir el don de ser acogido y poder compartir. Es llevar al ser humano a desbordarse gratuitamente en amor, manifestado en una relación de cercanía. Es despertar en el ser humano la conciencia de «ser-humano» consigo mismo y con todo su hábitat, brindando la posibilidad del «acabarse de hacer del ser humano». Es favorecer en las personas su expresión del *anima* y del *animus*, su fortaleza y vigor interior.

Reflexiones finales

Elementos de la ternura para una propuesta pedagógica

A la luz de lo ya mencionado, se infiere que un proyecto pedagógico ha de fortalecer una triple dimensionalidad del ser humano la cual promueva e impulse las razones para ser, para convivir y para hacer fortaleciendo la vida personal —identidad—, comunitaria —convivialidad— y ética —actividad— de los seres humanos. Por tanto, no es superfluo decir que la ternura es la más formidable, universal y misteriosa de las fuerzas divinas inscritas en el corazón del hombre capaz de transformar el mundo. Ella, en efecto, reemplaza a la cultura del dominio del mundo con la cultura del servicio del mundo; a la lógica del individualismo con la lógica del compartir, así como al principio de la sola ganancia con el valor de la solidaridad y a la brutalidad con la amorosidad.

Finalmente, siguiendo algunos fundamentos pedagógicos de la educación religiosa escolar que plantea Jiménez (2010) y Bravo (2006) desde la enseñanza de Jesús para una formación integral, se puede elaborar una pedagogía desde una educación basada en la ternura como se explica a continuación.

Una pedagogía experiencial: la mejor manera de considerar integralmente al joven en su formación es tomar en cuenta su vivencia como elemento central y el punto de partida de la pedagogía, de los métodos y de las técnicas que se van a utilizar. Este punto de partida ayudará a que la práctica de fe sea percibida como una profundización de la propia experiencia de vida y no como una huida de ella. Al mismo tiempo, permitirá la revisión profunda de «los criterios de juicio, los valores determinantes, los puntos de interés, las líneas de pensamiento, las fuentes inspiradoras y los modelos de vida» en una palabra de la «visión del mundo» que el estudiante tiene; desde ahí, es que hay que partir.

Una pedagogía transformadora y liberadora: siendo conscientes de que uno de los rasgos fundamentales de la vida de Jesús fue su anuncio y vivencia del «Reino de Dios». A partir de las reflexiones de la Iglesia latinoamericana en Medellín, Puebla, Santo Domingo y Aparecida sobre la evangelización entendida como una buena noticia que libera e invita a vivir la plena dignidad de los hijos de Dios. Una evangelización que crea nuevas formas de relaciones fundadas en la fraternidad y en la acogida y que además promueve la participación de todos para la construcción de una nueva sociedad.

Esta pedagogía considera al estudiante como un ser abierto a la realidad; valora la acción transformadora, porque lo va haciendo más libre y contribuye a desarrollar su sentido de la responsabilidad. Así mismo atiende a todas las dimensiones de su existencia: no lo aparta de la vida, no lo mantiene en la simple comprensión intelectual de la realidad, sino que lo lleva a buscar caminos para actuar en ella y transformarla. Lo lleva a enfrentar el dilema existencial de ser libre o no serlo, de querer ser o temer ser, de ser él mismo o ser otro, de expulsar de sí al opresor o mantenerlo dentro, de hacer opciones o cumplir órdenes, de participar o de ser espectador. Por eso, en el centro de su acción transformadora hay un llamado a una profunda conversión a Dios y a la lógica del Evangelio.

Una pedagogía para la convivencia-comunitaria: Dios quiso salvarnos «no aisladamente, sino formando un pueblo». Partiendo de esta idea, no es posible vivir la dimensión religiosa —vivir la fe— sin la comunidad, ya que en ella se recibe, en ella se celebra, desde ella se comparte. La relación pedagógica pasa pues, por la comunidad de fe. La transformación personal y social requiere una experiencia comunitaria como lugar en el que se puedan gestar experiencias nuevas de relación, encuentro y fraternidad. En tal sentido, la comunidad refuerza y confirma la verdad de la transformación que se ha realizado, estimula la creatividad para transformaciones más amplias y profundas además de ser expresión y fruto de las nuevas actitudes y valores asumidos en libertad.

Una pedagogía coherente y testimonial: no debería haber diferencia entre lo que se aprende —la experiencia del amor del Padre, la presencia de Jesús, el dinamismo del Espíritu— y la forma cómo se aprende —viviendo relaciones fraternas en la comunidad—. El medio se identifica con el mensaje. El anuncio es un mensaje que se acoge por la coherencia que existe entre el contenido que se anuncia y el modo de anunciarlo, entre lo que se ha visto y lo que se ha oído.

Una pedagogía participativa: generar en los educandos una capacidad reflexiva y creativa, para estimular el intercambio y promover el uso de la palabra y las acciones de conjunto, para educar en la capacidad de pensar y tomar decisiones, valorando el punto de vista de cada uno y no solamente el de la autoridad y expresa la convicción de que la verdad surge de la búsqueda común y de que todos tienen posibilidad de acceder a ella. La participación no anula la autoridad: la entiende como guía, orientación y servicio, especialmente cuando es experiencia de vida que se comparte.

Una pedagogía personalizante y personalizada: que asume al educando en su condición de persona y procura su crecimiento como persona y como creyente. Responde especialmente a sus necesidades de maduración afectiva, reconoce y estimula el descubrimiento, desarrollo y utilización de sus cualidades.

Una pedagogía integral: la experiencia humana es la vivencia de la realidad a través de una totalidad que incluye procesos cognoscitivos —percepción, memoria, fantasía, pensamiento—, procesos afectivos —necesidades, emociones, sentimientos, preferencias, gustos— y procesos activos —acciones, conductas, hábitos, costumbres— que funcionan en forma conjunta sin que sea posible distinguir cuál es el primero o el más importante. Estos tres procesos básicos están en juego al mismo tiempo en toda experiencia humana.

La tarea no está hecha ni terminará de hacerse, porque el ser humano se hace en el día a día. Sin embargo, hay algunos elementos que nos pueden iluminar en el camino hacia ese horizonte siempre nuevo de formación humana, como es la educación. El ser humano no puede vivir sin amor y sin ternura, estas han sido desde siempre para él una necesidad existencial. «Necesitamos ternura» es hoy uno de los gritos de la humanidad en todos los campos; la ternura es una necesidad existencial para vivir, para convivir, para realizarse humanamente en el encuentro con todo y con todos.

El ser humano se va configurando como tal, a partir de una serie de encuentros —consigo mismo, con los demás, con la realidad, con la naturaleza y con la alteridad— desde su nacimiento hasta su muerte. En estos múltiples encuentros es donde la ternura juega un papel importante e imprescindible para que la persona alcance su desarrollo integral y pleno en una vida en el amor. Así se entiende entonces, que el encuentro biológico del recién nacido con el vientre de la madre, el encuentro personal con el mundo del afecto, el encuentro cultural con una realidad tierna; por último, el encuentro efectivo y afectivo con lo trascendental de la vida, posibilitarán el “acabarse de hacer del ser humano” (Martínez-Gayol, 2006).

Referencias

- Aguado, G. (2018). *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción*. Fundación InteRed.
- Bauman, Z. (2009). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI Editores.
- Boff, L. (1980). *El Ave María. Lo femenino y el Espíritu Santo*. Bogotá: Indo-American.

- Boff, L (1982). *San Francisco de Asís: ternura y vigor*. Sal Terrae.
- Bravo, A. (2006). *El estilo pedagógico de Jesús maestro*. Paulinas.
- Brown, R. E. (1979). *El Evangelio según Juan*. Cristiandad.
- Bueno, E. (1996). La reconciliación con la realidad: entre la melancolía y la ternura. *Surge*, 54(576), 259-272.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Paidós.
- Cussiánovich, A. (2010). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre la pedagogía de la ternura*. Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe. <http://bibliotecadigital.cenamec.gob.ve/index.php/aprender-la-condicion-humana/>
- Cussiánovich, A. y Schmalenbach, C. (2016). La Pedagogía de la Ternura - Una lucha por la dignidad y la vida desde la acción educativa. *Diálogos*, (16), 63-76. <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i16.2516>
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Magisterio.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Duque, H. y Bedoya, W. (1998). ¡Póngale ternura a la vida! Paulinas.
- García Roca, J. (1995). *Contra la exclusión: responsabilidad política y compromiso de todos*. Sal Terrae.
- García Roca, J. (2001). *En tránsito hacia los últimos. Crítica política del voluntariado*. Sal Terrae.

- García Roca, J. (1993). La exclusión como llamada. *Sal Terrae*. 81(957), 327-341.
- Ginestet, M. y Meschiany, T. (2016). *Historia de la educación: culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos*. Edulp. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.437/pm.437.pdf>
- Guerrero, J. A. (2007). La ambigüedad de decir nosotros: soledad y exclusión en nuestra cultura. *Sal Terrae: Revista de teología pastoral*, 95(1113), 469-481
- Guerrero, J. A. e Izuzquiza, D. (2004). *Vidas que sobran. Los excluidos en un mundo en quiebra*. Sal Terrae.
- Jiménez, G. (2010). *Fundamentos pedagógicos de la educación religiosa escolar*. [Curso en el ITEPAL].
- Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Martínez-Gayol, N. (2006). *Un espacio para la ternura. Miradas desde la teología*. Universidad Pontificia Comillas - Desclée de Brouwer.
- Mateos, J. y Barreto, J. (1979). *El Evangelio de Juan*. Cristiandad.
- Meza, G. (2006). Hacia una pastoral de la ternura en el camino del seguimiento del Señor. *Medellín*, 32(127), 375-420.
- Meza, G. (2007). La ternura una respuesta pastoral para los excluidos hoy. *Cuestiones Teológicas*, 34(82), 423-452.
- Meza, G. (2016). El 'vivir nosotros' amerindio vs 'decir nosotros' de la globalización. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 37(114), 151-166. <https://doi.org/10.15332/s0120-8462.2016.0114.07>

- Meza G. (2018). El cuidado para la humanidad: una mirada desde la antropología de la ternura. *Cultura de los Cuidados*, 22(52), 153-166. <https://doi.org/10.14198/cuid.2018.52.14>
- Moliner, M. O. (2013). *Educación inclusiva*. Universitat Jaume I. <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/72966/s83.pdf>
- Pagola, J. A. (2013). *Jesús. Aproximación histórica*. PPC-Editorial.
- Pikaza, X. (1990). *Trinidad y comunidad cristiana. El principio social del cristianismo*. Secretariado Trinitario.
- Plancarte, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Restrepo, L. C. (2003). *El derecho a la ternura*. Arango Editores.
- Rocchetta, C. (2002). *Teología della tenerezza. Un 'vangelo' da riscoprire*. Edizioni Dehoniane Bologna.
- Sanders, E. P. (2000). *La figura histórica de Jesús*. Verbo Divino.
- Thai Hop, N. (1995). Los excluidos, extraña criatura de una sociedad rica. *Páginas*, 20(132), 38-40.
- Vanier, J. (2004). *La fuente de las lágrimas*. Sal Terrae.



Capítulo 7.

Tránsito del pensamiento crítico: una mirada al proceso de formación a distancia y su papel en la educación de la primera infancia

La naturaleza del saber pedagógico es filosófico y, por tanto, ético y moral. Él apunta a la realización plena del estudiante y hace crítica la razón de la educación. Su base es la libertad.

Armando Zambrano Leal. (2019, p. 1)



David Fernando Alarcón Cruz¹

Introducción

En esencia, el capítulo propone un diálogo entre el pensamiento crítico, la formación y la praxeología presentes en el modelo educativo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO modalidad a distancia y su papel en el educador de la primera infancia.

Para comenzar, entenderemos al pensamiento crítico como una categoría en desarrollo constante, donde los procesos de formación aportan en la consolidación de dicho concepto en el ser humano y su aporte en la capacidad de indagar e ir más allá en el desarrollo de su aprendizaje.

Nussbaum (2006) sostiene que el modelo educativo socrático tiene importancia vital, aun para quienes sustentan que el único fin de la educación es el crecimiento económico o la obtención de un buen empleo, puesto que, según ella, a esta altura de la civilización “hasta los grandes ejecutivos comprenden la importancia de crear una cultura empresarial en la que no se censuren las voces del disenso, una cultura de la individualidad y la responsabilidad” (p. 81).

¹ Profesor asistente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Vicerrectoría Norte del Tolima y Magdalena Medio. Maestro en Música, magíster en Educación. Investigador en las áreas de la música y la educación, Educocores. Correo electrónico: dafer_alcruz@hotmail.com

En palabras del (Basto & Perez, 2011) la formación ciudadana pretende la estructuración de sujetos participativos en los diversos aspectos dinámicos que hacen parte de una sociedad, ciudadanos con capacidad crítica y cuestionadora, donde, según (García, 2011, pág. 2), “la necesidad de comprender en el complejo mundo que vivimos exige un pensar crítico. Tal comprensión del qué y el cómo sucede en nuestro entorno da pie para que busquemos maneras inteligentes de enfrentar y superar los problemas”.

Nussbaum (2006) expresa que las artes y las humanidades están siendo relegadas del currículo universitario, aspecto que considera muy preocupante en la medida en que el mundo requiere de su sensibilidad para el desarrollo del pensamiento crítico:

Me preocupa que otras capacidades igualmente fundamentales corran riesgo de perderse en el trajín de la competitividad, pues se trata de capacidades vitales para la salud de cualquier democracia y para la creación de una cultura internacional digna que pueda afrontar de manera constructiva los problemas más acuciantes del mundo. Nos referimos a la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como “ciudadanos del mundo” y por último la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo. (Nussbaum, 2006, p. 26).

Para (Lopez, 2012), entre los pioneros por definir el pensamiento crítico está Ennis (1985) quien lo explica como un pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer y que tiene como finalidad reconocer lo que es justo y verdadero, es un pensamiento orientado a la acción en busca de resolución de problemas compuesto por habilidades (vertiente cognitiva) y disposiciones (vertiente afectiva).

Kuhn y Weinstock (2002, citados por López, 2012) proponen que el pensamiento crítico va más allá de las competencias cognitivas o disposiciones. Afirman que lo relevante para el desarrollo del pensamiento crítico está en las competencias metacognitivas y la evaluación epistemológica (pensar sobre lo que se piensa); en tal sentido, la principal función del pensamiento crítico está no en crear ideas, sino en revisarlas, evaluarlas y repasar lo que se entiende, se procesa y se comunica; de esta manera, el pensador crítico es capaz de pensar por sí mismo. El pensamiento crítico es un proceso de búsqueda de conocimiento, a través de las habilidades de razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones, que nos permite lograr, con la mayor eficacia, los resultados deseados (Saiz y Rivas, 2008).

Piette (1998, citado por López, 2012) agrupa las habilidades del pensamiento crítico en tres categorías: la primera de ellas consiste en la capacidad de depurar la información, es decir, hacer preguntas, concebir y juzgar definiciones, distinguir los diferentes elementos de una argumentación, de un problema de una situación o de una tarea, identificar y aclarar los problemas importantes; de esta manera, se clasifica la información mediante un proceso de indagación a partir de los presaberes que permite tener una imagen incipiente del problema.

La segunda consiste en elaborar un juicio sobre la fiabilidad de las informaciones: juzgar la credibilidad de una fuente de información, juzgar la credibilidad de una información, identificar los presupuestos implícitos, juzgar la validez lógica de la argumentación. En este paso tienen cabida procesos de comparación y analogía que permiten validar la información.

Por último, tenemos la evaluación de la información, donde las conclusiones, inferencia, hipótesis, generalizaciones, reformulación de una argumentación o un problema son las categorías que se expresan para dar paso a la construcción del proceso metacognitivo.

De esta manera, el pensamiento crítico, según López (2012), puede describirse a través de habilidades generales como el conocimiento, la inferencia, la evaluación y la metacognición como proponen Halpern (1998), Kurfiss (1988), Quellmalz (1987), Swartz y Perkins (1990) (citados en Bruning *et al.*, 1999).

El conocimiento como elemento esencial del pensamiento contribuye a la organización de la información que nos llega, la inferencia trata de establecer conexión entre dos o más unidades de conocimiento y relacionarlas así estas no tengan ningún vínculo aparente, lo cual ayuda a comprender de manera más profunda y significativa; la evaluación se relaciona con analizar, juzgar, sopesar y emitir juicios de valor, la evaluación está influenciada por la experiencia, comprensión, perspectiva cognitiva y sus valores; la metacognición como el pensamiento del pensamiento, ejerce el papel regulador sobre el sistema cognitivo, incrementando la conciencia y el control del individuo sobre su propio pensamiento (Bruning *et al.*, 1999; Kuhn y Weinstock, 2002, citados por López 2012).

Basada en el cuestionamiento de si el pensamiento crítico está influenciado tanto por el contenido del curso, como por la pedagogía del profesor, la enseñanza se pregunta si el pensamiento crítico es el mismo a través de todas las disciplinas, o si las habilidades del pensamiento crítico son específicas en cada disciplina, o si el desarrollo de esta categoría está entre estos dos enfoques, para ello, Beltrán y Pérez (1996, citados por López, 2011) condensan los postulados de los estudiosos sobre el tema en tres tesis.

La tesis de especificidad McPeck (1981) defiende que las habilidades generalizables del pensamiento no existen y que varían de materia a materia, La tesis de la generalidad se centra en que hay principios

generales del pensamiento crítico, donde el desarrollo de las habilidades del pensamiento se da en los procesos de razonamiento; la tesis mixta donde disposiciones y habilidades generales se conjugan con experiencia y conocimientos específicos de un área en particular donde el trabajo se centra en el diseño de tareas cotidianas de razonamiento y solución de problemas, con el propósito de lograr su generalización. (Beltrán y Pérez, 1996, citados por López, 2012).

Lipman (1998) citado en López (2012) indica que “la implantación transversal del pensamiento crítico en el currículum promete un reforzamiento académico del estudiante” (p. 50), donde se deben trabajar áreas como la comunicación, la lectura, la investigación, la escucha, el habla, la escritura y el razonamiento.

Para el caso de la educación a distancia encontramos la propuesta de evaluación que surge en (Calle, 2013), quien propone una evaluación para “analizar cómo operan y se fortalecen las habilidades del pensamiento crítico durante la producción de textos digitales en el marco del contexto escolar, en estudiantes de la educación media” (p. 73), en ella se construyeron dos instrumentos, uno de evaluación y otro de registro, ambos en busca de relacionar el pensamiento crítico con la escritura digital.

Los resultados de esta investigación afirman que es posible el desarrollo del pensamiento crítico mediante la producción de textos digitales, además, aportan que la mayoría de los test para evaluar el pensamiento crítico están diseñados en otras latitudes y muy pocos han sido adaptados al contexto latinoamericano, de esta manera, el aporte está en realizar un seguimiento de “cómo se concibe la imagen, el sonido, las conexiones, los procesos de búsqueda en la web dentro de los procesos de producción textual, además, de cómo relacionan y se materializan los procesos de pensamiento crítico” (Calle, 2013, p. 82).

Para Saiz y Rivas (2008), “el interés que muestran los responsables de la enseñanza superior en varios países radica en asegurarse que la enseñanza universitaria, aparte de ofrecer una buena formación para una profesión, dispense un adecuado desarrollo del pensamiento crítico” (p. 8).

En la actualidad hay una fuerte tendencia a considerar que el principal objetivo de la educación sería el de formar estudiantes con la capacidad de ser individuos económicamente productivos, para (García, 2012) este es un problema que “está presente en todos los niveles, desde los individuales hasta los estatales y es una cuestión mundial” (p. 182).

En la pedagogía socrática la importancia de la argumentación y el autoexamen permiten que los alumnos reflexionen y sean críticos en lugar de someterse a la tradición y la autoridad, la ausencia de estas competencias redundaría en ciudadanos demasiado influenciables y poco capacitados para exponer claramente sus ideas, objetivos y decisiones, así como también para aceptar el desacuerdo entre pares o ante la autoridad (Nussbaum, 2006).

Según Nussbaum (2006), esta es una crisis presente no solo en la decadencia de los espacios curriculares destinados a las artes y las humanidades, la búsqueda de un mayor desarrollo de la ciencia aplicada y de los contenidos vinculados directamente con el desarrollo económico, sino también, en el poco interés que muestran los estudiantes por formarse en estas áreas del conocimiento. Considera la autora que la gravedad de esta situación está en que justamente estas áreas son las encargadas de formar ciudadanos con capacidad de pensamiento crítico y no solo máquinas productoras de riqueza.

Un ciudadano con pensamiento crítico tendrá, entonces, capacidad de argumentación y autoexamen, lo que facilitará expresar, discutir y defender sus ideas y podrá convertirse en un sujeto menos persuasible y más propositivo. Para López (2012), el desarrollo del pensamiento crítico

está influenciado tanto por el contenido del curso como por la técnica instruccional, de esta manera, “la enseñanza se pregunta si este tipo de pensamiento es el mismo a través de las diversas disciplinas, o si todas las habilidades del pensamiento crítico son específicas de las diferentes disciplinas, o si la verdad está entre estos dos enfoques” (p. 50).

¿Qué es pensamiento crítico?

El tema de pensamiento crítico no es nuevo, desde los pensadores griegos de la edad antigua, en especial Sócrates, quien ha sido considerado pionero del uso del pensamiento crítico por dos motivos fundamentales: 1) desafió las ideas de pensamientos de los hombres de su época y 2) creó su método de raciocinio y análisis; entre otros más.

Su importancia y su interés han permitido adentrar esta forma de pensamiento en las actuales y futuras generaciones, ya que este método consiste en hacer preguntas que demandan una respuesta racional; la propuesta de Sócrates también formula que las personas se preocupen por su propia interioridad, para conocerse a sí mismas y poder tener conciencia de la propia ignorancia y, así, empezar la labor compleja de llegar al conocimiento de la verdad (Tamayo *et al.*, 2014). Es aquí donde la escuela como uno de los escenarios de formación; tiene la misión de no solo enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino, ante todo, aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual (Jones y Idol, 1990).

Por lo tanto, si retomamos lo expuesto por Sócrates para definir el pensamiento crítico, podemos decir que este consiste en la necesidad de pensar claramente y ser lógico y consiente, buscando evidencias, examinando con cuidado el razonamiento y las premisas, analizando los conceptos básicos y desagregando las implicaciones de lo que se dice y hace (Arenas, 2007)

Esto no quiere decir que debemos mantener con una misma idea generación tras generación, es decir, que, aunque las ideas de Sócrates y su discípulo Platón han dejado huella a través de la historia, la principal enseñanza que podemos obtener de ellos como antiguos pensadores, es su capacidad de indagar y formularse preguntas que permitan crear nuevos escenarios y nuevas ideas manteniendo un pensamiento lógico de las cosas que surgen a nuestro alrededor.

A su vez, Aristóteles, escribió un libro sobre lógica, un dogma central del pensamiento crítico. Decía que el ser humano tiene sentimientos, emociones y capacidad de moverse como los animales, pero además una capacidad, que solamente la tiene el ser humano, y es la de pensar racionalmente y emocionalmente; de estar o adquirir un nivel o estado de conciencia.

Aristóteles se preocupó por enseñar a razonar sobre el mundo que vemos y conocemos a partir de la lógica, que consiste en las reglas del pensamiento y de la gramática. Propuso distintos métodos y diferentes criterios de comunicación para diversas materias, lo que supone hoy reconocer que no existe una sola forma de enseñar y por tanto tampoco una sola forma de aprender. (Dore, 2006, pág. 90) Esto nos muestra el interés de Aristóteles por una formación del pensamiento desde la lógica y la razón; y su compromiso en buscar métodos nuevos de enseñanza que dejen a un lado la transferencia de información como eje central en la formación del conocimiento.

De acuerdo con Sócrates, Platón y Aristóteles, sólo la mente entrenada está preparada para ver debajo de las apariencias de la vida. “La vida no examinada no vale ser vivida” (Sócrates) y “el obrar debe ser juzgado según lo verdadero (Aristóteles) (Arenas, 2007).

La Edad Media es protagonizada por el cristianismo, el cual se dedicó a explicar la existencia del mundo que se encuentra a nuestro alrededor, y que para muchos parecía algo completamente absurdo. Por lo tanto, se acudía a un libro denominado por muchos como la sabiduría concentrada en letras dadas por Dios, la Biblia. Y aunque para muchos, el cristianismo era denominado como una religión, cobró más importancia y se convirtió en la solución a muchos cuestionamientos, modificó de esta manera un poco lo contemplado en la época anterior.

Santo Tomás de Aquino, teólogo y filósofo de la Edad Media (1225 -1274), implementó una teoría la cual lleva el nombre de «suma teológica». La técnica consistía en enunciar, considerar y responder sistemáticamente todas las críticas a sus propias ideas antes de empezar a escribir. De esta manera, se intentaba conocer las inquietudes del lector para poder dar respuesta. Pues así, aumentaba en él mismo una reflexión sobre lo que quería encontrar el lector en esos escritos. Este enfoque de pensamiento crítico implicó un adelanto importante, pues ya no consistía solo en observar y razonar sobre el mundo que nos rodea, si no que esas ideas debían ser plasmadas en escritos que dieran respuestas a las diferentes inquietudes presentes en la sociedad. La razón, la indagación, la observación y la síntesis son criterios propios de lo planeado por Santo Tomás y hoy son tenidos en cuenta en la formación del pensamiento crítico.

Descartes (1596 - 1650) también hace parte de esta época de la historia, el escribió *Reglas para la dirección de la mente*, donde manifiesta que cada parte del pensar debería ser cuestionada, puesta en duda y verificada; es decir, principio de duda sistemática. Lo manifestado por Descartes controversia un poco las ideas plasmadas por los anteriores pensadores de la misma época. Descartes es considerado el creador del método científico, que se trata de dudar radicalmente hasta encontrar

el último argumento para dar vida a ideas claras y precisas, a partir de esto, nos da una idea de qué es el pensamiento crítico; el cual permite indagar y empezar a cuestionar toda duda que surja en nuestra manera de pensar para acceder al conocimiento de la verdad. Discutió que era muy importante una disciplina sistemática de la mente para guiarla en el pensamiento (Paul, 2000, citado por Díaz, 2003).

(Dewey, 1859-1952), en la edad contemporánea escribió varios libros importantes, entre los más destacados están *Cómo pensamos* (1911) y *Búsqueda de Certeza* (1929), en los cuales sigue con el legado de Platón y Aristóteles. Enfatiza las consecuencias del pensar humano y considera que el pensamiento crítico es enfocar los problemas del mundo real, de esta manera introduce el término de pensamiento crítico como sinónimo de solución de problemas, indagación y reflexión. Dewey también prefiere el término pensamiento reflexivo que lo define como una “consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma de conocimiento a la luz de las bases que la sustenta y a las conclusiones que implica”(pág.2).

Todos estos pensadores han permitido con sus escritos y obras que se dé campo a propuestas innovadoras y audaces para promover el desarrollo del pensamiento crítico. Mathew Lipman, por ejemplo, impulsado por estos precursores del pensamiento crítico, crea el programa “Filosofía para niños”. Pues para él los niños son filósofos naturales interesados en el porqué de las cosas; esta actitud permanente de curiosidad los lleva a seguir cuestionando, este es el inicio, según el autor, del pensar filosófico de los niños. Más aun ante observaciones de otros autores acerca de la capacidad de razonamiento de los niños afirma que “los niños piensan inductiva y deductivamente mucho antes de empezar hablar, por lo tanto, la conducta filosófica del individuo va disminuyendo con el incremento de la edad” (Lipman *et al.*, 1980).

Por lo tanto, el cultivo del pensamiento crítico no debe ser visto como un propósito, sino como una exigencia social, se necesita de una rápida y eficaz intervención educativa en la adquisición de habilidades de pensamiento crítico para discernir correctamente ante la exposición de información y procesos sociales complejos que caracterizan a la sociedad actual.

Después de nombrar cada uno de los pensadores que desde sus épocas influyeron en la definición del pensamiento crítico, se puede decir que este es un pensar claro y racional que favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo que permite a toda persona realizar juicios y críticas constructivas sobre determinadas afirmaciones o la apropiación de una determinada acción. Es un proceso razonable y cognitivo que necesita de disciplina donde se hace uso de herramientas para conseguir un proceso evaluativo y contante de argumentos o proposiciones, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos.

Son muchos los autores y teóricos que han planteado definiciones sobre el pensamiento crítico, Sternberg (1986) lo definió como los procesos, estrategias y representaciones mentales que la gente usa para resolver problemas, tomar decisiones, y aprender nuevos conceptos. Años más adelante, John Dewey, considerado como uno de los pioneros en el tema, afirmó que es “una consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta del conocimiento a la luz de los fundamentos que lo sustentan y a las conclusiones a las que se dirige” (Fisher, 2001).

Dewey, en su afirmación, manifiesta que toda intuición, creencia o verdad no debe ser considerada como prioridad hasta que esta no haya pasado por un filtro crítico, así es como la palabra «activo» implica que

no se trata de recibir ideas, almacenarlas, recuperarlas, y comunicarlas, sino un proceso en el cual uno piensa por sí mismo, formula preguntas, encuentra información relevante y llega a sus propias conclusiones.

Tres décadas después, Edward Glaser enriqueció la definición propuesta por Dewey y definió el pensamiento crítico como una actitud de estar dispuesto a considerar de manera pensante los problemas y asuntos que caen en el rango de nuestra experiencia, lo considera también como el conocimiento de los métodos de la inquisición y razonamiento lógicos, por último, lo hace ver como la habilidad en la aplicación de estos métodos. El pensamiento crítico requiere un esfuerzo persistente para examinar cualquier creencia o forma de conocimiento a la luz de la evidencia que lo apoya y las conclusiones consiguientes a las que tiende (Fisher, 2001).

De acuerdo con lo expuesto, todos los conceptos sobre pensamiento crítico dado por diversos autores nos llevan a caracterizarlo por ser aquel tipo de pensamiento que maneja y domina sus ideas, y donde su principal función es revisar, evaluarlas y meditar en lo que se entiende de las mismas. Por lo tanto, para Facione (2007), el pensamiento crítico implica que el sujeto desarrolle destrezas como: análisis, inferencia, interpretación, explicación, autorregulación y evaluación.

Habilidades del pensamiento crítico

Las habilidades son aquellas capacidades que posee una persona para realizar determinada función correctamente y con facilidad. Al momento de hablar de las habilidades presentes en el pensamiento crítico nos encontramos con numeras tipologías descritas por diferentes autores,

una de ellas fue la planteada por Facione (2007), quien reconoce como características y habilidades de este proceso la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación.

Por otra parte, Ennis (1993) sugiere que el pensamiento crítico requiere llevar a cabo acciones como: juzgar la credibilidad de las fuentes, identificar las conclusiones, razones y supuestos, calificar la calidad de un argumento incluyendo la aceptabilidad de sus razones, supuestos y evidencias, desarrollar la posición independiente acerca de un asunto, hacer preguntas clarificadoras adecuadas, planificar y diseñar experimentos, definir términos de manera apropiada para el contexto, tener apertura mental, tratar de estar bien informado y sacar conclusiones de forma cuidadosa y cuando se tenga la evidencia para hacerlo.

Todas estas características son fundamentales al momento de catalogar a una persona o a los estudiantes con desarrollo del pensamiento crítico; y no se puede dejar por fuera lo planteado por Abelardo (1079-1142), quien permite reconocer que la razón, la lógica y la duda son habilidades fundamentales del pensamiento reflexivo, pues estas tres formas de pensamiento permiten llevar a cabo una tarea de cuestionamientos hasta hallar una respuesta acertada a cualquier inquietud, algo que sin lugar a dudas es propio del pensamiento crítico.

Sin embargo, y después de tener un acercamiento más profundo a las habilidades que desarrolla el estudiante con pensamiento crítico, y no solo el estudiante si no cualquier persona, Bloom realiza la primera clasificación denominada «taxonomía de los objetivos educativos» (*La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones*, s.f.); en su aportación, la memoria ocupa el primer peldaño, mientras que la comprensión, el análisis y evaluación ascienden hasta la cúspide de la pirámide, lo cual conformaría el pensamiento crítico.

Por lo tanto, el conocimiento, la inferencia, la evaluación y la metacognición podrían describirse como habilidades más generales del pensamiento crítico, y que pasamos a describirlas a continuación.

El conocimiento

El conocimiento se convierte en un elemento fundamental para el pensamiento crítico, puesto que le da la posibilidad de aplicar el conocimiento en contextos diferentes y en situaciones nuevas, esto quiere decir que, a medida que nos llega la información de distintas fuentes, el pensamiento permite adecuarla, organizarla y ponerla en práctica en distintos escenarios (Chaffee, 1992). Se trata de ver qué tipo de conocimiento es el más rico y con mayor potencial. (McPeck, 1990).

Por lo tanto, (Mayer, 1967) manifiesta que el pensamiento es un proceso que implica alguna manipulación de, o establece un conjunto de operaciones sobre el conocimiento en el sistema cognitivo. Esto indica que sin conocimiento, el proceso de pensamiento no se podría dar, pues no habría información necesaria que transformar, y el sistema cognitivo no transmitiría ninguna información.

Para concluir con la definición sobre el conocimiento como habilidad del pensamiento crítico, se menciona el trabajo realizado por Zajchowski y Martin (1993), quienes trabajaron con diez estudiantes de primer año de la carrera de Física y analizaron su desempeño ante dos problemas, uno fácil y otro difícil, y su relación con el conocimiento. Encontraron correlación positiva, pues los estudiantes identificaron variables según la forma como percibían y representaban el problema, por tanto, las variables poseían propiedades teóricas y/o empíricas que podían hacer parte o no del problema, es claro que, en la medida que se relacionen las variables se tenía una resolución del problema más profunda y no superficial.

Esto nos muestra una vez más la importancia del conocimiento en la formación del pensamiento crítico, ya que este permite resolver distintos problemas, lo cual es posible de acuerdo a la información obtenida.

Inferencia

Para muchos autores, el desarrollo del pensamiento crítico se da de manera gradual, iniciando el procesamiento de información, como lo vimos en la etapa anterior, para luego pasar a una etapa inferencial y de aplicación de conocimiento.

La inferencia, por lo tanto, en este proceso de impulso del pensamiento crítico viene a ser un centro articulador o una base mental a partir de la cual se construyen los demás procesos complejos: “previo a la elaboración conceptual se presenta la reconstrucción de lo no explicitado en el texto, el dato ausente que el lector es capaz de recomponer a partir de la relación entre saberes internos y externos; así, la necesaria conexión de los trozos de información de ese texto se hace posible gracias a que somos capaces de rescatar los implícitos dejados por un escritor avezado”. (Parodi, 2005, p. 43).

El concepto general de inferencia es tomado de McKoon y Ratcliff (León, 2003), como cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él, además de ser representación mental que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído. La definición en sí misma implica un ejercicio mental, no necesariamente consciente o voluntario, y una capacidad o facultad natural más o menos desarrollable de acuerdo con diversas características contextuales.

Cuando se infiere, el lector hace uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para construir proposiciones nuevas a partir de unas ya dadas; esas construcciones son fundamentales para dotar de sentidos

tanto locales como globales al texto. Gracias a las inferencias, el lector reorganiza la información leída dentro de una representación estructurada que, de una manera ideal, consigue integrarse dentro de una estructura global (León, 2003). Ya que ningún texto puede ser enteramente explícito, sino que existen vacíos informacionales en su interior, el lector debe completar esos vacíos con su mundo de referencias, construyendo de esta manera la coherencia textual que le permite leerlo como un todo (sistema) y no como la suma de unas partes. La inferencia permite identificar y asegurar los elementos necesarios para llegar a conclusiones razonables.

El concepto de inferencia, por lo tanto, implica que el lector no se limite solamente a la decodificación de signos, semas, frases, oraciones y textos, sino que, de una manera reflexiva, logra concluir la información que el texto desea transmitir.

La evaluación

Sobre esto, Scriven y Paul (1992) sugieren que el pensamiento crítico involucra el desarrollo de habilidades cognitivas, entre ellas se encuentra la evaluación; la cual permite valorar proposiciones, argumentos o formas de comportamiento. Este concepto es ratificado por Brown, quien menciona que el pensamiento crítico es la predisposición para evaluar cualquier regla o procedimiento aceptado; esto nos indica que la evaluación hace parte fundamental del desarrollo del pensamiento crítico, pues esta posee unas subhabilidades como analizar, juzgar, sopesar y emitir juicios de valor. Características propias del pensamiento crítico.

La evaluación permite, entonces, reflexionar sobre los procesos desarrollados y los conocimientos significativos adquiridos, ya que en esta etapa el alumno utilizara la mayor parte de sus habilidades de pensamiento, las más complejas, a fin de verificar la calidad del plan. Al hacerlo

así, tendrá que ejercitar algunas de las siguientes habilidades: observar, juzgar, analizar, comparar, contrastar, criticar, resumir, transferir, emparejar, organizar, predecir, relacionar, relatar, discutir, asociar (Secretaría de Educación, Colima. TBA, 2007).

Por consiguiente, como lo argumenta McPeck (1990), la evaluación crítica que hace una persona sobre algo en particular está influenciada por una experiencia, comprensión, perspectiva cognitiva y sus valores. El componente de conocimiento que se derivará de esto será añadido, reinterpretado y evaluado desde diferentes perspectivas.

De acuerdo con González (1996), el prefijo griego *meta* que compone la palabra metacognición significa «posterior a» o «que acompaña a». Por esta razón, la metacognición se refiere a un proceso que sigue a la cognición. Debido a su complejidad, cuando se habla de esta, se sugiere diferenciar entre lo que es cognitivo y lo que es metacognitivo.

Mientras lo cognitivo se refiere a un término para agrupar diversos procesos o mecanismos internos (adquirir, aplicar, crear, almacenar, transformar, evaluar y utilizar la información), la metacognición involucra operaciones o estrategias de autorregulación como la planeación, la supervisión de los procesos cognitivos que se activan durante la realización de dicha tarea y la evaluación de los resultados (Brown, 1987).

Para (Flavell, 1979), la metacognición es el conocimiento y el control que tiene el individuo sobre sus propios procesos cognoscitivos; entre tanto, los procesos cognitivos facilitan el aprendizaje y permiten finalizar la tarea. Así, las estrategias metacognitivas sirven para monitorear que dichos procesos cognitivos estén funcionando adecuadamente. De allí que exista una relación e intercambio entre ellos. (Flavell, Miller, & Scott A., 1993) precisan esta definición al afirmar que “la metacognición se refiere

a un conjunto de conocimientos que toman a la cognición como objeto y que regulan un aspecto determinado del funcionamiento cognitivo” (p. 255). (Schraw, Kent , & Kendall, 2006) consideran la metacognición, junto a los procesos cognitivos y motivacionales, como uno de los componentes responsables del aprendizaje autorregulado. Según estos autores, el rol de la metacognición durante el control que el educando puede ejercer sobre su propio aprendizaje es permitirle reconocer sus niveles de conocimiento y de estrategias, a fin de planificar la tarea, de adecuar sus recursos cognitivos y de evaluar la eficacia de sus procesos puestos en marcha.

Pese a la complejidad de la visión bidimensional de la metacognición, (Georghiades, 2004) sostiene que, para un adecuado funcionamiento metacognitivo, y para que se obtengan los resultados esperados al finalizar la tarea, es necesario que el sujeto lleve a cabo estos procesos de manera simultánea, en la medida en que solo se pueden regular y controlar los procesos cognitivos cuando los comprendemos o somos conscientes de ellos. Esta afirmación va en el sentido de Boekaerts (1999), Mongeau y Hill (1998) y Gravini e Iriarte (2008), quienes consideran que toda actividad metacognitiva depende del carácter concomitante de los dos componentes.

En este sentido, podemos entender la metacognición como el conocimiento construido a partir del propio conocimiento, como un proceso que permite la reflexión de los saberes a partir de su construcción donde cobran vida categorías como la planeación, clasificación, sistematización, argumentación, evaluación, autoevaluación y el planteamiento de una hipótesis, entre otras, que orientan al estudiante a desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico que desembocará en la iniciativa autónoma de nuevas propuestas y de nuevo conocimiento.

El tránsito del pensamiento crítico en la educación a distancia y su relevancia en el educador de la primera infancia

Si la educación responde a las necesidades de la sociedad y la comprensión del mundo a través de la resolución de problemas, los cuales se materializan gracias al pensamiento crítico y en donde prevalece la observación y el análisis como métodos fundamentales, cuyo origen se reflejan en la intención individual de cada sujeto y en coherencia con Santo Tomás, entonces, muchos de estos aspectos ayudan en la formación del pensamiento crítico, y en él están contenidos los pilares de la formación capacidad, tiempo y experiencia y requiere de un punto de partida una búsqueda y un retorno y en lo posible un recomenzar.

Si el transitar y devenir del estudiante por el mundo académico está lleno de dudas e inquietudes, o, como lo manifiesta Descartes, cuestionar toda duda surge en él, entonces, la necesidad de emprender un viaje —denominado por Zambrano (2000) como la partida en el proceso de formación—, dicho recorrido le permitirá despejar dudas y dar claridad en sus mentes sobre lo conocido o lo que se quiere conocer, es decir, junto con la partida, se debe tener en cuenta la capacidad, manifestada por el mismo autor como la brecha que logra existir entre lo conocido y lo que falta por conocer. Para ello se requiere que el estudiante despliegue su racionalidad y su esfuerzo persistente, lo cual implica también que desarrolle destrezas o habilidades que le permitan adecuar la información obtenida, organizarla y ponerla en práctica en distintos escenarios, y esto será posible a través de la autoformación cognitiva, que hace referencia a «aprender a aprender», donde el sujeto sea quien toma la iniciativa y tome conciencia sobre su aprendizaje.

Es, entonces, la curiosidad o duda emergente el punto de partida hacia la formación del pensamiento crítico, la capacidad corresponde a las habilidades que se van generando de acuerdo al tiempo transcurrido, pues la «duración» de esta experiencia la hace significativa o no, según la persona pueda, a través de procesos cognitivos como la atención y la memoria, almacenar y recuperar información sobre lo aprendido y logre encontrar en lo más profundo de su ser su razonamiento, la reflexión misma que lleva a materializar el conocimiento a través del pensamiento y en donde se hace necesario el retorno, habiendo ya encontrado en su punto máximo lo que buscaba, encontrar ese algo que la impulsó a hallar respuestas, esta experiencia corresponde al aprendizaje; es aquí donde se transforman y materializan los esquemas de pensamiento, se adquieren conceptos, se forman ideas y todos ellos conducen a que se generen cambios constantes en las formas como el ser humano, piensa, reflexiona, aprende y se adapta a las demandas de la sociedad a través de un acto meramente educativo.

El hombre se forma constantemente y requiere del pensamiento crítico para dar validez a sus conocimientos, y así colocar en práctica lo aprendido en su cotidianidad, claro está, no es un proceso estático, puesto que en su dinamismo refleja los pilares de la formación y junto a ellos las habilidades del pensamiento crítico que hacen parte de la experiencia del sujeto en esta búsqueda.

Uno de los principales retos de la educación es la formación del pensamiento crítico, se deja de lado lo tradicional lo cual se limita a la sola transmisión de conocimientos y saberes entre docentes-alumnos y viceversa, para convertirse en un proceso donde se busca fortalecer habilidades cognitivas en los estudiantes; tales como el conocimiento, la inferencia, la evaluación y la metacognición; propias del pensamiento crítico, proceso que debe darse de una manera continua en la cual se

tienen en cuenta también los pilares de la formación como la capacidad, entendida como la brecha que existe entre lo aprendido y lo que falta por aprender y, no menos importante, la forma como se enlazan dichos procesos, haciendo referencia a las características de los modelos educativos actuales —como por ejemplo la educación a distancia—, predominando no solo la autonomía, también la autorregulación, la autoformación y la praxeología.

Una de las habilidades del pensamiento crítico es la capacidad que tiene el sujeto para organizar el conocimiento adquirido y ponerlo en práctica en los espacios y tiempos que lo requiera, pero previo a esto se deben generar unos esquemas conceptuales, no sin antes hacer una relación muy estrecha entre «saberes previos», es decir, qué sé y qué conocimiento tengo sobre lo que quiero aprender, tal cual lo menciona la inferencia; aquí se distingue, entonces, otra habilidad del pensamiento crítico, que lleva a una profunda reflexión como actividad cognitiva haciendo cada vez más enriquecedora la experiencia, qué da paso a qué en su proceso de formación, pero surgen las siguientes preguntas propuestas por Zambrano (2000): ¿qué pasa con lo que conocemos?, ¿qué uso damos a lo que conocemos?, en esta reflexión, el estudiante reconoce la importancia y necesidad por conocer más, puesto que hacer descubrimientos y desarrollar capacidades de razonamiento hace parte de la formación de cualquier ser humano. Pues según Hegel, la formación es la transformación de la esencia humana, a través de un viaje hacia el conocimiento.

Ahora bien, el proceso de formación dichamente hablado posee una partida y un retorno, la primera indica salir a la búsqueda del conocimiento, transitar, viajar hacia un horizonte infinito en búsqueda de nuevas experiencias que aumentaran su capacidad de conocimiento; pero para que este proceso inicie de la mejor manera se hace necesario que

el individuo tenga un deseo por indagar, por reflexionar sobre lo observado y aprendido, por buscar respuesta a lo que para él es desconocido, es decir, posea un pensamiento crítico o reflexivo, realizando procesos metacognitivos, ya que, según (Fancione, 1990), una de las características de este pensamiento es la curiosidad por un amplio rango de asuntos; la partida, por lo tanto, depende de la disposición del sujeto de sumergirse en el terreno del aprendizaje, de formarse no sin antes autoformarse y descubrir en sí mismo sus motivaciones y reconocer sus capacidades.

El segundo elemento es denominado el retorno, y se da en el momento en que el sujeto toma la decisión de regresar al punto de partida; durante este «volver atrás», el individuo logra desarrollar una de las habilidades presentes en el pensamiento crítico: la evaluación, ella le permite analizar, juzgar, sopesar y emitir juicios de valor de acuerdo a sus experiencias vividas, y lo lleva a realizar una reflexión sobre su práctica, métodos de aprendizaje etc.

Partiendo de lo anterior, ¿qué papel juega, entonces, la educación a distancia en este proceso de formación y reflexión del individuo?

Si la existencia del hombre está supeditada a la búsqueda constante de aprender, obtener conocimientos, de exigirse a sí mismo cada vez mayor superación, es entonces cuando se hace presente la manera en cómo se van a encaminar estas pretensiones.

Teniendo en cuenta lo anterior, si la educación facilita el aprendizaje, y el sujeto decide qué, cómo y de qué manera quiere aprender, entonces, es el sujeto quien inicialmente debe reconocer sus propias capacidades, y de allí, establecer sus intereses. ¿Qué quiere aprender?, esto lleva a que defina sobre qué quiere formarse o instruirse, y entra a jugar un papel importante la formación profesional. Así como toda civilización evoluciona la formación también lo hace, pues la educación en la actualidad

contempla unas particularidades que favorecen a todo aquel que quiere formarse y desarrollar un pensamiento crítico de acuerdo a sus intereses. Dichas particularidades no son más que formas que se ajustan a las exigencias y necesidades de cada individuo, hablamos aquí de las modalidades de formación, en este caso, ahondamos en la modalidad de educación a distancia.

Entendemos, primero, que la educación a distancia es una modalidad que permite al educando adquirir nuevos aprendizajes que le serán útiles para su formación sin necesidad de asistir físicamente a una institución educativa; para ello el docente brinda herramientas que facilitarán su proceso y permiten al estudiante ser líder de su propio conocimiento, pues una de las características principales de la educación a distancia es la autonomía, denominada por Knowles (1972; 1988) como la capacidad de gestionar el propio aprendizaje; esto implica que el estudiante debe ser consiente y responsable al momento de tomar decisiones. Para que el proceso de formación logre el objetivo esperado, el cual es la transformación del individuo indocto a un individuo crítico en cualquier escenario; necesita tener, por lo tanto, una iniciativa de salir y buscar nuevos saberes que no puede detenerse en ningún punto, todo lo contrario, debe incluir un proceso metacognitivo, el cual involucra la supervisión de los procesos cognitivos que se activan durante su estancia en la universidad.

Si una persona es autónoma, es decir, toma la iniciativa para aprender, para formarse, y decide a la vez, de acuerdo a sus necesidades particulares, que la educación a distancia le provee las herramientas necesarias para lograr ese proceso de formación laboral, entonces, ella misma, después de tomar esa iniciativa, y ser parte de los estudiantes en la modalidad de educación a distancia, debe mantener un proceso de autorregulación, el cual le permitirá participar de manera activa reforzando sus habilidades, pensamientos y acciones. Por lo anterior, es el estudiante quien decide si

durante la búsqueda de nuevos saberes desarrolla o no habilidades del pensamiento crítico, y es al final cuando logra darse cuenta por medio de la autoevaluación que realiza, si los conocimientos adquiridos han sido significativos o no en su proceso de formación y si valió la pena o no sumergirse en este proceso, para alcanzar el verdadero objetivo, «el conocimiento».

La Corporación Universitaria Minuto de Dios definida su praxeología como el discurso que se construye después de una catalogada reflexión, sobre una práctica particular y significativa, es decir, que el estudiante durante su proceso de formación por medio de la práctica, va haciendo de sus conceptos y definiciones algo en verdad significativo para su formación. De esta manera, la institución brinda herramientas que, al ser aprovechadas en su plenitud aportarán al desarrollo del pensamiento crítico. En la modalidad a distancia y semipresencial, cuenta con herramientas como el aula virtual, la cual funciona como intermediaria entre el tutor y el estudiante y por medio de ella comparten dudas y experiencias significativas.

En su quehacer praxeológico UNIMINUTO tiene en cuenta unas fases las cuales son: ver, juzgar, actuar y la metacognición. Estas cuatro fases le permitirán al estudiante, durante su proceso de formación universitaria, fortalecer habilidades de pensamiento crítico. Pues el ver, como lo manifiesta Carlos Juliao (2011), permite observar y adquirir conocimientos nuevos para luego cuestionar su práctica y de esta manera comprender y construir nuevos saberes, es decir que el estudiante en la búsqueda que se da durante el proceso de formación pone en marcha una de las habilidades del pensamiento crítico, la cual es el conocimiento, pues sin este no habría información que manipular para realizar un proceso cognitivo.

La segunda fase dada por un modelo hermenéutico, y denominada como el juzgar, le da valor a la inferencia del pensamiento crítico, pues después de recopilar información en la fase anterior, llega a un proceso donde el estudiante de UNIMINUTO examina qué puede hacer con la práctica, partiendo de varias teorías que visualiza y juzga y de las experiencias vividas en todo su proceso de formación, las cuales le permiten constituir su propio punto de vista y desarrollar una participación activa en la práctica.

La tercera fase que enmarca la pregunta ¿qué hacemos en concreto?, y es definida como la fase del actuar, es donde el estudiante pasa de la investigación experimental a la aplicación práctica, y esto se va dando por medio de uno de los pilares de la formación: el tiempo, que según Zambrano (2000), lo lleva a comprender la formación como algo constante, donde la perseverancia es fundamental, pues en su persistencia adquiere nuevas posibilidades, nuevos aprendizajes que le serán útiles para su vida cotidiana. Además, en esta tercera fase, mantendrá una postura evaluativa, en la cual juzgará su actuar y corregirá en caso de ser necesario, buscando con esto lo deseado por él mismo.

Por último, la fase metacognitiva es la encargada de lograr que el educando en formación mantenga una postura crítica, pues al cuestionar los conocimientos adquiridos y realizar procesos cognitivos que faciliten su aprendizaje, mantiene una postura de reflexión sobre lo aprendido; durante esta última fase, se puede decir que el estudiante lleva a cabo un proceso de retorno, donde tiene la posibilidad y facilidad de contar su experiencia, aquella que vivió durante sus años de formación académica en la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Reflexiones finales

El mundo actual tiene la necesidad imperante de eliminar toda brecha de inequidad, de falta de oportunidades, por ello, las instituciones de educación han modificado sus formas convencionales de proveer procesos de formación, a raíz de las demandas sociales y características socioculturales que limitan el acceso a la educación por situaciones particulares como, dificultades económicas, condiciones geográficas o laborales, situaciones como ser madres cabeza de familia, o que su dinámica familiar les impida adentrarse totalmente en el proceso de formación. Por ello, se ha generado la oportunidad de inclusión educativa a través de la modalidad de “educación a distancia”, con lo que se da la oportunidad al sujeto de corresponder a sus intereses personales, laborales y, más importante que ello, ser líder de su propio proceso y tener plena conciencia de desarrollar su propia capacidad para gestionar su aprendizaje.

Esta autonomía se visibiliza desde el momento mismo cuando se decide iniciar cualquier proceso de formación, reconociendo sus capacidades y habilidades, cuando piensa qué quiere aprender; al sumergirse en tal viaje, descubrirá sus verdaderas motivaciones, intereses y debe corresponder a las exigencias que este proceso conlleva, pues nunca debe darse por entendido que aprender sobre algo para o queda allí, siempre habrá un más allá, y algo por complementar, pues la capacidad de aprendizaje no tiene límite, la curiosidad y el querer aprender más son lo que marca lo significativo de la experiencia, y esto hará un buen profesional con las capacidades y aptitudes para desenvolverse en el campo de trabajo.

Teniendo en cuenta lo anterior, una verdadera vocación, haber hecho una elección sabia, se verá reflejado en el desarrollo del pensamiento crítico, pues es todo este esquema cognitivo el que le proporcionara las herramientas para analizar, planificar, evaluar, reflexionar y tener un dominio completo de los conocimientos según sean sus competencias de

acuerdo a su disciplina. Si bien es cierto que el conocimiento empírico es de gran importancia, este conocimiento se transforma a través de la formación educativa que lo enriquece a través del pensamiento crítico.

Solo una persona ve los frutos de este gran esfuerzo cuando al terminar el proceso de formación mira atrás, y reconoce sus logros, sus capacidades y, lo más importante, a través de su desempeño es generador de cambios.

Referencias

- Aretio, g. (2007). historia de la educación a distancia. Obtenido de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/142131.pdf>
- Arraez, M., Calles, J., & Moreno de Tovar, L. (2 de diciembre de 2006). La Hermenéutica: Una Actividad Interpretativa. Obtenido de Sapiens. Revista Universitaria de Investigación: <http://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>
- Bloom, B. S. (1956). Obtenido de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/TaxonomiaBloomCuadro.pdf>
- Charmaz, K. (2006). Construyendo la teoría fundamentada. Una guía práctica a través del análisis cualitativo. Londres: Sage.
- Colom, A.J. & Melich, J.C. (1997). Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación. Barcelona: Paidós.
- Cortés, G. (1999). Perspectiva Educativa. Colombia: Editorial FAID.
- D.Prieto. (1995). mediación pedagógica en la educación a distancia. revista ciencias matemáticas, 9.
- Garcia Areito. (2009). la educación superior a distancia y virtual en colombia:nuevas realidades. bogota,colombia: acesad.

- Garrison. (2007). Historia de la Educación a Distancia. Obtenido de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/142131.pdf>
- Glaser B, & Strauss A. (1967). El descubrimiento de la teoría fundamentada: estrategias para la investigación cualitativa. Nueva York: Aldine Publishing.
- Guanipa Pérez, M. (30 de marzo de 2009). Hermenéutica de la ciencia y el método en la investigación. Obtenido de Gestipolis: <https://www.gestipolis.com/hermeneutica-de-la-ciencia-y-el-metodo-en-la-investigacion/>
- Illich, I. (1973). La Convivencialidad. Barcelona: Barral Editores.
- Merriam. (2001). aprendizaje autodirigido en estudiantes de pedagogía chilenos. Obtenido de https://ac.els-cdn.com/S0121438115000193/1-s2.0-S0121438115000193-main.pdf?_tid=a60a9345-90e2-48ec-96f1-319d240801a4&acdnat=1540857336_4caa1b303e217f4b7571227b0fa013e1
- Morse JM, Stern PN, Corbin J, Bowers B, Charmaz K, Clarke AE. (2009). Desarrollo de la teoría fundamentada. La segunda generación. California: Left Coast Press.
- Nickerson, R. S. (1985). The teaching of thinking. London: L. Erlbaum Associates
- Vigotsky 1998. (s.f.). educación y desarrollo. Obtenido de <http://www.eumed.net/rev/ced/29/zvap.htm>
- Villegas Duran, L. A. (2008). Formación: Apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. Obtenido de Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL3.pdf>

- Arenas, A. C. (2007). *Pensamiento crítico, técnicas Crítico, Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Magisterio.
- Basto, & Pérez. (2011). Formación ciudadana por medio de la música andina colombiana: hacia la consolidación del sentido de pertenencia y la identidad cultural.
- Brown. (1987). Metacognición, Control Ejecutivo, Autorregulación y otros mecanismos más misteriosos.
- Boekaerts (1999), Mongeau y Hill (1998) y Gravini e Iriarte (2008), Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia Calle. (2013).
- Dewey, J. (1859-1952). La escuela guarda una relación científica con la pedagogía, como el laboratorio con la biología.
- Ennis, R. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice, Theory into practice*. 32(3), 179-186. <https://doi.org/10.1080/00405849309543594>
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿qué Crítico: ¿Qué es y porqué es importante?* Obtenido de https://comenio.files.wordpress.com/2007/09/pensamiento_critico.pdf
- Facione. (1990). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de Educación Superior.
- Fisher. (2001). Pensamiento crítico: una introducción de Alec Fisher.
- Flavell, J., Miller, P., & Scott A., M. (1993). Desarrollo cognitivo.
- Flavell. (1979). Metacognición y Monitoreo Cognitivo. Una nueva área de investigación del desarrollo cognitivo.

- García. (2012). *Filosofía de la Educación. Cuestiones de hoy y de siempre*
- Georgiades, P. (2004). *De lo general a lo situado: tres décadas de metacognición.*
- Gonzalez. (1996). *Acerca de la Metacognición .*
- Jones e y Idol. (1990). *Dimensions of thinking and cognitive instruction.* Hillsdale: NJ, Erlbaum.
- Carlos Juliao, C. (2011). (s.f.). e. *El enfoque praxeológico.* Corporación Universitaria Minuto de Dios. Obtenido de [https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/1446https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/1446/El%20Enfoque%20Praxeologico.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/1446/El%20Enfoque%20Praxeologico.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- M.Knowles. (1972). *Formación Profesional para Líderes de Educación Continua*
- LeonLeón, J. A. (2003). *Taxonomías y tipos de inferencias.* Madrid: Pirámide.
- Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscanyan, F. (1980). S. y. (1980). *Philosophy in the classroom.* Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lopez. (2012). *Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior*
- Mayer. (1967). *Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para.*
- McPeck, J. E. (1990). *Teaching critical thinking. Dialogue and Dialectic.* New York: Routledge.
- nussbaum. (2006). *Enfoque de capacidades y sostenibilidad*
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos.* Buenos Aires: Eudeba. ISBN: 950-23-1430-1.

- Revista Perspectivas Educativas, 4, 241-261. Recuperado de <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/717/560>
- Saiz, C., & y Rivas, S. (2008). Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta Pensamiento Crítico: Una Propuesta para diferenciar formas de pensar. *Ergo, nueva Época*, (22-23), 25-66.
- Schraw, G., Kent, C., & Kendall, H. (2006). Promoción de la autorregulación en la enseñanza de las ciencias: la metacognición como parte de una perspectiva más amplia del aprendizaje.
- Scriven, M. & y Paul, R. (1992). *Critical thinking defined*. Handout given at Critical Thinking Conference, Atlanta. Atlanta.
- Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review*, 93(2), 119-135. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.93.2.119> Psychological Review.
- Oscar Eugenio Tamayo Alzate, Ó, E., Zona, López, J. R. y Loaiza Zuluaga, Y. E.J. R. (2014 s.f.). *Pensamiento Crítico crítico en el aula de ciencias Aula de Ciencias*. Editorial Universidad de Caldas.
- Zajchowski, R. y ichard. Martin, Jack. (1993). Differences in the problem solving of stronger and weaker novices in physics: Knowledge, strategies, or knowledge structure? *Journal of Research in Science Teaching*. 30(5), 459-470. 10.1002/tea.3660300505
- Zambrano, A. (2000). *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Santiago de Cali: Fundación para la filosofía Filosofía en Colombia.



Conclusiones

La infancia representa un concepto polisémico que ciertas formas de saber en el campo de la psicología y también de la pedagogía han limitado su comprensión global. Desde el sentido común —que a veces es ingenuo y otras amañado—, se habla de ella en correspondencia con la vulnerabilidad, el cuidado, la necesidad de educarla o formarla. Es decir, la niñez precisa de los adultos para su desarrollo en una relación de dependencia y a veces de subordinación.

Si bien el planteamiento es sensato, también es razonable la idea que los niños y niñas han de constituirse en sujetos activos de sus propios procesos formativos. La escuela, la sociedad y el Estado deben disgregar esa imagen que los reduce a un objeto de cuidado para promover un protagonismo relevante de desarrollo integral a partir de su propia autonomía y capacidades. De ahí la importancia de colocar a las infancias en el debate de las políticas educativas y la ciudadanía donde ellas tengan un rol significativo.

Además, se reconoce que la educación es una liberación y la pedagogía una forma de producir la libertad. Así, ambas han de preocuparse no por disciplinar o producir saber, sino por transformar sujetos, reconociendo que ser sujetos es el acto revolucionario de «ser». En este sentido, es evidente que la reflexión pedagógica no puede ser ajena a las infancias,

toda vez que implica pensar que la mejor forma de acoger a los niños y niñas es brindándoles las herramientas y posibilidades para que ellos decidan ser lo que quieran ser.

Desde esta perspectiva, se requiere de maestros que piensen su práctica pedagógica con un carácter social, maestros que reflexionen la pedagogía y asumen su práctica de enseñanza con una dimensión política, toda vez que se proyecta la formación de los niños como sujetos que se realizan como seres humanos en el contexto social.

Por consiguiente, la educación ambiental es un escenario propicio para hacer partícipes a los niños y niñas frente a las diversas problemáticas ambientales que se viven en el entorno. Mas allá de los ejercicios asistenciales, activistas o de celebración del medio ambiente se requieren procesos de enseñanza abordados desde las realidades concretas de los infantes, en las cuales, a través de los proyectos ambientales escolares, el aprendizaje basado en problemas, la investigación/acción, así como las estrategias lúdicas: juego de roles, dramatizaciones, cuentos, artística y ejercicios sensorio motrices —propias de la educación infantil—, se dinamice el proceso de apropiación del conocimiento medioambiental.

Por otro lado, no hay que desconocer que los imaginarios y las representaciones sociales acerca de las infancias tienen una marcada influencia en la forma en que los maestros asumen su labor educativa. Estos son un proceso necesario para comprender elementos subyacentes de la práctica pedagógica, toda vez que estos imaginarios y representaciones instituyen significados y dan forma al quehacer de los educadores.

Por eso, es importante que los maestros en formación analicen sus prácticas pedagógicas para hacerse conscientes de los elementos que predisponen el desarrollo y la formación infantil desde una postura crítica. Problematicar tanto el proceso de formación profesional como la propia práctica puede abrir la oportunidad de actualizar visiones anquilosadas sobre la niñez y resignificar el trabajo educativo teniendo en cuenta las

competencias disciplinares. Las acciones educativas, la aplicabilidad de entornos escolares que propendan por un desarrollo integral y que desemboquen en procesos de formación y aprendizaje suficientes están condicionadas a la temporalidad de significancia de la infancia que los docentes adjudican.

Otro aspecto relevante a tener en cuenta en el binomio infancias y pedagogía es la socio afectividad, pues desde la empatía, la acogida, la cercanía, la ternura y la solidaridad, entre otros aspectos, se favorece un desarrollo armónico y se fortalecen las dimensiones del ser humano, las cuales permiten conductas sociales que propician la convivencia escolar y previenen las conductas delictivas. Así, una pedagogía afectiva, una pedagogía de la ternura será una apuesta clave de inclusión y de desarrollo socioemocional de niños y niñas donde ellos puedan expresar sus sentimientos y pensamiento, a la vez que acogen las muestras de afecto de los demás, tan importantes en el desarrollo humano en las primeras etapas de la vida.

Educar en la ternura es educar en la experiencia fundamental del ser humano, tanto en su génesis como en el progresivo desarrollo de su vida; es educar en la generación de la confianza básica y del sentido de pertenencia a una familia, a una sociedad por las cuales se adquiere independencia y autonomía. El quehacer pedagógico ha de robustecer una triple dimensionalidad del ser humano: el ser, el convivir y el hacer. Debe fortalecer la vida personal —identidad—, la vida comunitaria —convivialidad— y la vida ética —actividad—.

Definitivamente, este libro se convierte en un referente importante para la reflexión de la infancia y la pedagogía, pero sobre todo para alentar que las investigaciones procuren encontrar elementos subyacentes a la práctica educativa de los maestros, así como indagaciones que permitan advertir relaciones ignoradas las cuales determinan la formación de niños y niñas.

La infancia representa un concepto polisémico que precisa múltiples acercamientos para su comprensión. Si bien para hablar de ella hay que relacionarla con la vulnerabilidad y el cuidado, también hay que hacerlo desde su derecho a la educación, en la cual han de constituirse en sujetos protagonistas de su propio proceso formativo integral a partir de su autonomía y capacidades.

Por otro lado, se asume que la educación es una liberación y la pedagogía una forma de producir la libertad. Ambas, ha de preocuparse no por disciplinar o producir saber, sino por transformar sujetos, reconociendo que ser sujetos es el acto revolucionario de «ser». Por consiguiente, tanto labor docente como la reflexión pedagógica no puede ser ajena a las infancias, toda vez que implica pensar que la mejor forma de acoger a los niños y niñas es brindándoles las herramientas y posibilidades para que ellos decidan ser lo que quieran ser.

Se requiere que los maestros piensen su práctica pedagógica con un carácter social, maestros que reflexionen la pedagogía y asumen su práctica de enseñanza con una dimensión política, toda vez que se proyecta la formación de los niños como sujetos que se realizan como seres humanos en el contexto social. El quehacer pedagógico ha de robustecer una triple dimensionalidad: el ser, el convivir y el hacer. Es decir, la vida personal (la identidad), la vida comunitaria (la convivialidad) y la vida ética (la actividad).

Este libro quiere ser un referente importante para la reflexión de la infancia y la pedagogía, pero sobre todo para alentar que las investigaciones procuren encontrar elementos subyacentes a la práctica educativa de los maestros, así como indagaciones que permitan advertir relaciones ignoradas las cuales determinan la formación de niños y niñas.



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

Rectoría Regional
Tolima y Magdalena Medio