



Editoras
Silvia López de Maturana
Violeta Pankova
Karina Villarroel

Infancias Vulneradas

Nueva
Mirada
EDICIONES



Universidad
Andrés Bello

Infancias Vulneradas

María Angulo Soto / Carlos Calvo Muñoz
Blanca Nelly Gallardo Cerón / Virginia Beatriz Giraldo Pérez
Rocío Solano Cano / Simón Montoya Rodas
Paulina López Orellana / Silvia López de Maturana
Hernán Medina Rueda / Violeta Pankova
Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino
Karina Villarroel Ambiado

Silvia López de Maturana / Violeta Pankova / Karina Villarroel
EDITORAS



Nueva
Mirada
EDICIONES



Universidad
Andrés Bello®

COMITÉ EDITORIAL
Nueva Mirada Ediciones

Dr. Alberto Moreno Doña, Universidad de Valparaíso
Mg. Pablo Abufom Silva, Universidad de Chile
Mg. Jorge Osorio Vargas, Universidad de Playa Ancha
Dra. Caridad Hernández, Universidad José Varona, Cuba
Dra. Lucia Pulino, Universidad de Brasilia
Dra. Rossana Godoy, Universidad de La Serena

Este libro ha sido sometido a referato externo.

INFANCIAS VULNERADAS

Varios autores

Silvia López de Maturana, Violeta Pankova y Karina Villarroel (editoras)

ISBN 978-956-9812-40-8

Primera edición: Septiembre 2022

©Universidad Andrés Bello, Sede Concepción, Chile.

Nueva Mirada Ediciones, La Serena, Chile.

Diseño y diagramación: Alejandro Abufom H.
abufom@gmail.com

Imagen de portada: Claudio Versiani, Guatemala. www.unicef.org

Impreso en Gráfica Lom, Chile.

Se permite la reproducción de partes de este libro, siempre que se mencione la fuente.

Índice

Presentación <i>Silvia López de Maturana y Violeta Pankova</i>	7
Prólogo <i>Ofelia Roldán</i>	11
1. Sexualidad, currículum y Educación Sexual. Un debate abierto <i>María Angulo Soto</i>	17
2. La escolarización como vulneración de las infancias <i>Carlos Calvo Muñoz</i>	29
3. Imágenes de justicia como lenguajes del poder de la participación de las infancias <i>Blanca N. Gallardo Cerón / Virginia B. Giraldo Pérez</i> <i>Rocío Solano Cano / Simón Montoya Rodas</i>	42
4. El período perinatal y su conexión con la infancia <i>Paulina López Orellana</i>	59
5. Infancias Decolonizadas. Construcción sociocultural de los primeros años de vida <i>Silvia López de Maturana</i>	81
6. Recursividad y cambio: la tensión entre la reducción burocrática de la intervención y la imprescindible apertura al sujeto. Una mirada a la crisis de la institucionalidad para la infancia y la centralidad de la niñez <i>Hernán Medina Rueda</i>	96

7. Sin mapa: políticas y estéticas del oficio	
<i>Violeta Pankova</i>	135
8. Lugares de infância, tempos de resistência	
<i>Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino</i>	160
9. Infancias vulneradas en la biografía de estudiantes de pedagogía: desafíos para la formación inicial	
<i>Karina Villarroel Ambiado</i>	173
Sobre las autoras y autores	187

Presentación

En conformidad con los objetivos del *Grupo de Estudios Avanzados-Infancias Vulneradas (GEA-IV)*, el libro que presentamos busca sensibilizar sobre la naturalización de la endémica violencia familiar, social, institucional y política que afecta a las infancias, sobre la pertinencia de las políticas educacionales y los vicios solapados de algunas prácticas pedagógicas institucionalizadas y sobre los peligros de la normalización institucionalmente legitimada que afecta a la condición y dignidad de los niños y niñas, que reconocemos como una auténtica virtud.

Pensar las infancias vulneradas hoy, reconocerlas como una subcultura cívica, entender sus inquietudes, temores y potencias creativas, implica inscribirlas en el complejo escenario actual de radicales cambios civilizatorios, de rediseño del mapa geopolítico mundial, despolitización, fragmentación y polarización social, problemas ecológicos planetarios, interdependencia económica, comercial, comunicacional y cultural global, redefinición del perfil clásico del ciudadano, desterritorialización, desinstitucionalización y destemporalización de los saberes bajo el impacto de las nuevas tecnologías, crisis de las ciencias sociales entendidas como interpretación del mundo contemporáneo, etc. Son cambios para los cuales aún no tenemos respuestas; estamos ante preguntas esenciales e inquietantes que imperativamente exigen ampliar los registros y protocolos de escucha, interpretación y lectura del mundo infantil.

El texto proyecta las inquietudes de un grupo de académicos de larga trayectoria comprometidos con la condición de los niños y niñas, es una especie de cartografía de las vulneraciones pasadas, presentes y futuras, también de nuestras cegueras profesionales y humanas. Acordamos escribir sobre las infancias, pero aquellas vulneradas por adultos/as que les invisibilizan, maltratan y niegan en sus derechos, potencialidades y talentos. Los artículos dan cuenta de perspectivas diferentes, pero que se armonizan dinámicamente al dar cuenta de la fragilidad infantil abusada por personas que probablemente han vivido el mismo proceso.

El libro contiene nueve artículos de temas diferentes, pero

que se entrelazan conformando una trama que permite ponderar la gravedad de las vulneraciones, al tiempo que proponen perspectivas y sugerencias que pueden aportar a la superación de estas prácticas. Cada uno de los textos constituye una advertencia que nos ayuda a repensar nuestra tradición y acción educativa.

El ímpetu crítico de las propuestas y las experiencias internacionales de los autores/as se inscriben en el debate actual en torno de la educación en su sentido más amplio, cuestionan los dispositivos conceptuales existentes y las certezas instituidas, buscan espacios innovadores de construcción de sentido y nuevas formas de escucha y habitabilidad del mundo infantil. Es un intento de identificar, repensar y revertir las diversas vulneraciones de la niñez. Si bien seguimos en deuda con las infancias vulneradas, reconocemos avances en las políticas públicas y prácticas educativas, así como en las reformas y los pre proyectos legislativos. Explorando las incertidumbres, inventando anti poderes, trazamos el largo camino de la esperanza.

En el libro encaramos el reto que nos presentan los bruscos cambios civilizatorios en curso que nos desafían con problemas para los cuales aún no tenemos respuestas claras. Entre otras causas, requerimos revisar la noción de infancia, puesto que hoy nos resulta evidente que no hay una sola infancia o niñez, sino múltiples y diversas, que por razones políticas y paradigmáticas invisibilizamos por siglos. Las infancias no son un sector del presupuesto, un tema institucional o académico, un estamento etario o dominio de alguna instancia gubernamental, tampoco su cuidado y protección se puede reducir a la escolarización, alimentación, condiciones básicas, y cuidados sanitarios.

Hoy tomamos conciencia de que la fragmentación analítica y sectorial ha atentado contra la comprensión de la complejidad de las vulneraciones; igualmente reparamos en que las infancias son el porvenir, la posibilidad de un mañana, de un comienzo radical, que ellas constituyen espacios y tiempos vitales donde germinan virtudes que nos ayudarán a encarar las carencias humanas desde perspectivas inéditas. En suma, constituyen un campo de indagación que exigen miradas epistémicas, políticas y pedagógicas múltiples, programas de acción diferentes y responsabilidad social holística. En este sentido, las diferentes propuestas presentadas en este libro acogen consideraciones heterogéneas sobre la

equidad, el pluralismo, la integración, la aceptación de las diversidades, la protección, el cuidado, el cultivo crítico del saber, la generación de nuevo conocimiento, entre otras.

Desgraciadamente las vulneraciones comienzan desde antes del parto, se manifiestan durante el alumbramiento y continúan a lo largo de la vida, dando cuenta de contextos culturales que debemos conocer para comprender las diversas génesis de procesos de vulneración, muchos de ellos solapados y disfrazados por buenas intenciones, pero malas prácticas. En estos procesos encontramos tensiones y contradicciones entre lo que se declara y lo que se ejecuta. Para lograr el reconocimiento de las infancias en su legitimidad se requiere superar aquellas limitaciones impuestas por mapas y políticas que no logran dar cuenta de las tensiones que causan las vulneraciones. La identificación de estas tensiones ayuda reconocer los lugares donde encontramos a las infancias y sus tiempos de florecimiento y resistencias. Si lo logramos podemos enriquecer, entre otros, la formación inicial de los estudiantes de Pedagogía.

En el libro también analizamos la sexualidad que sigue siendo un tema tabú, lo que vulnera profundamente a las infancias, a pesar de todos los cambios sociales y aparente liberación de costumbres y valores. Esto es análogo a lo que sucede con la escolarización de los procesos educativos de la vida infantil que obstaculiza el desarrollo de los talentos de cada infante, lo que favorece la colonización de las infancias que, posteriormente, debemos decolonizar. Algo parecido sucede con la omnipresencia de lenguajes de dominación y no dialógicos que entran la plena participación de las infancias.

La propuesta problemático-conceptual del libro, mediante una relación dialógica, busca aportar al debate actual plantando temas poco analizados, invisibilizados o simplemente ignorados. El texto reúne un amplio espectro de temáticas abordadas por académicos/as nacionales y extranjeros/as, que van desde los cuidados del periodo perinatal, educación sexual, desescolarización, decolonización, investigación infantil, educación en tiempos de resistencia, hasta la formación docente, la intervención burocrática y los lenguajes del poder. Se trata de una atenta exploración temática a partir de múltiples perspectivas reflexivas, que permiten precisar y repensar una serie de categorías y conceptos, de una

visión multifacética de los problemas más candentes e imposter-gables de las infancias hoy.

Los artículos aportan inquietudes de interés para un público bastante amplio, pero sobre todo para la formación inicial docente y programas de postgrado, que buscan redefinir su rol en un sistema universitario en crisis.

Interrogar sin descanso, cuestionar lo instituido, reconocer la sabiduría y lo mejor de la tradición educativa, buscar nuevas soluciones, abrir espacios para el diálogo, abrirse a la escucha, a esa tarea quisiera contribuir este libro.

Silvia López de Maturana y Violeta Pankova

Prólogo

La vulnerabilidad en tanto condición inherente a lo humano que define nuestro ser y estar en el mundo como sujetos finitos, incompletos, desprovistos de certezas, náufragos (Ortega y Gasset & Levinas), arrojados al mundo (Heidegger) y resbaladizos por la vida, como diría Zambrano, puede ser la inspiración de una vida que se inventa a cada momento al comprender “que vivir es habitar un universo de ambigüedad y de ambivalencia, de azar y de contingencia, en una palabra, de perplejidad [posibilitadora]” (Mèlich, 2012: 22) o, por el contrario, puede conducir a la oscuridad de una experiencia vital anclada en las condiciones precarias de mundo heredadas al nacer, las cuales en muchos casos son exacerbadas por procesos educativos inadecuados y formas de organización social, económica y política que no garantizan el ejercicio pleno de los derechos.

Lo anterior evidencia que subyace una doble posibilidad en la condición vulnerable de los niños y las niñas, en tanto humanos, que tiene consecuencias significativas en sus vidas y plantea para la educación un gran desafío. Si bien esta no es la única responsable de la manera como se tramitan dichas vulnerabilidades, porque desde una perspectiva sistémica esto también le compete a los sectores sociocultural, económico y político, no se puede desconocer la función preponderante que tiene la educación en dicho proceso, en su condición de mediación transformadora en la que están involucrados tanto al sujeto en formación como su contexto de interacción.

Quiere esto decir que de la concepción de educación y de la calidad de los procesos, que a propósito de ella se desarrollen, depende en buena medida que los niños y las niñas se reconozcan en su potencia y desplieguen desde temprana edad las capacidades y agenciamientos necesarios para participar en la identificación y resolución de las situaciones que vulneran sus derechos, en función de una vida digna; o que por el contrario, se abandonen en ellas permitiendo que su rostro se borre y su vida se aquiete en el umbral de la impotencia y la incapacidad.

Desde esta perspectiva, el problema no radica en que los niños y las niñas sean vulnerables porque todos los seres humanos lo somos, eso hace parte de nuestra esencia. En unos esta condición se hace más perturbadora por las precarias condiciones económicas, en otros por el maltrato, el abandono, la inequidad, las violencias, la incompreensión, el desamor e incluso por la sobreprotección que les impide ser y crecer. El problema, específicamente en términos educativos, está asociado a las pretensiones homogenizantes que desconocen estas formas particulares de ser vulnerable y, por tanto, no dan cabida a la toma de conciencia de que esa condición de vulnerabilidad es en esencia potencial de desarrollo para cada sujeto, es insumo para el cultivo de su propia humanidad y, por tanto, demanda acercamientos metodológicos específicos y formas de acompañamiento diversas que posibiliten, como diría Max Van Manen (1998), influir sobre la influencia y marcar la diferencia.

De ahí que la implementación de procesos educativos al margen de esta consideración de los niños y las niñas como sujetos en condiciones de vulnerabilidad o el abordaje generalizado de ello, sin detenimiento en *lo que pasa* en cada uno y cada una, sin el conocimiento de su situación particular de vida, de sus sueños, de lo que representa cada instante de juego, de lo que quieren expresar y no pueden decir, de lo que comprenden y no saben explicar o que al explicarlo no es comprendido, distorsiona el sentido transformador de la educación.

Hacer caso omiso de las condiciones de vulnerabilidad o abordarlas educativamente de la misma manera para todos los sujetos no solo amplía la brecha de inequidad, sino que también impide hacer de la educación un acontecimiento ético, de hospitalidad, donación, acogida, recibimiento y permanentes comienzos (Arendt, 1996, Levinas, 1987 & Bárcena, 2000) cuyo principio es el reconocimiento del otro y el compromiso de acompañarlo a desarrollar su diferencia. Cuando esto no sucede, la educación se reduce a penosas tareas que por lo rutinarias pierden la capacidad de emocionar y abren brechas que conducen al borramiento de los rostros de los niños y las niñas, entendiéndose por ello el despojo de su diversidad y la negación de su existencia multidimensionada y plurideterminada con la consecuente imposibilidad de acompañarlos de manera solícita como viajeros de formación conscientes de su finitud.

A propósito, cabe resaltar que “el rostro no se ve, se siente, se lee, se escucha. El rostro no es la cara. El rostro es la *huella* del otro” (Bárcena, 2000: 138). El rostro es esa presencia viva de un otro que me interpela en su fragilidad, que exige de mí una respuesta sin que literalmente la pida, que espera una acción ética en su condición de ser humano vulnerable para no sucumbir en la indiferencia que niega, borra y olvida. El rostro es la palabra de los niños y niñas que no poseen voz porque ha sido tan estruendoso en ellos y ellas el impacto de la guerra, del desplazamiento forzado, del hambre, de la violencia, de la injusticia, de la discriminación y del poder adulto que ha exacerbado su condición de vulnerabilidad quedando a merced de quienes tengan la capacidad de escucharlos responsable y solidariamente en su silencio.

Son múltiples las formas de borramiento de los rostros infantiles en este mundo contemporáneo signado por la eficiencia, la efectividad, los comportamientos estereotipados, además de la perpetuidad del enfoque adultocéntrico y las diferentes formas de discriminación, en el que tras el afán de ser ‘decididamente productivos’ se entorpece la posibilidad de establecer relaciones que no generen lucro económico, esto es, relaciones fundamentadas en la ética del cuidado que nos recuerda la responsabilidad de no abandonar al otro en sus dificultades y vicisitudes, en sus momentos de sufrimiento o dolor en los que la vulnerabilidad humana se exagera, porque es precisamente allí donde tiene sentido la presencia de “hombres y mujeres [maestros y maestras] que tengan corazones puros y amorosos” (Sanz, 2004: 72) para ir tras los rostros de tantos niños y niñas borrados en nuestra querida América Latina:

- Rostros de niñas y niños borrados por el uso de dispositivos didácticos y metodológicos parametrales, a propósito del enfoque mercantilista de la educación, que homogenizan procesos y resultados, que aquietan el pensamiento, retienen las emociones y despojan de placer el hecho de aprender, quedando de este modo “la acción espontánea sustituida por la conducta normalizada” (Bárcena, 2012: 122).
- Rostros de niños y niñas de los que no dan cuenta los informes de desarrollo humano nacionales y mundiales, presentados en cifras promedio, que esconden la inequitativa

distribución de la riqueza, que no muestran a los grupos históricamente marginados, y que tampoco permiten evidenciar el acelerado crecimiento de la pobreza extrema y la desigualdad.

- Rostros de niños y niñas ausentes en los parques y las calles de barrios y ciudades, bien porque en la arquitectura adulta no quedó espacio para el juego, el encuentro espontáneo y el movimiento libre, porque los automóviles se apoderaron de ellos y de paso los contaminaron o porque la violencia en sus múltiples manifestaciones ha instaurado la inseguridad, el terror y el miedo a habitarlos o a transitar por ellos.
- Rostros de niños y niñas que tras deambular por espacios fronterizos y recorrer, con sus familias divididas, poblados y ciudades son los más afectados ante el desvanecimiento de la ilusión de encontrar una nueva patria que los reconozca y acoja, una nueva institución educativa que los acompañe amorosa e inteligentemente en su comenzar de nuevo.

Frente a “un mundo que nos muestra el sobrecogedor escenario de la desvalorización de la vida, de la degradación del otro y de la fuerza incontenible de la violencia” (Cifuentes, 2004: 17), en el que son precisamente los niños y las niñas quienes más sufren los rigores de estos despropósitos humanos que menoscaban sus oportunidades de crecer y vivir dignamente, esto es, en ejercicio pleno de sus derechos, cabe preguntar: ¿Cómo romper con esta gramática relacional insensible, invisibilizadora y violenta, sustentada en el “sálvese quien pueda” y reforzada en el menosprecio que aleja las miradas y calla las voces de tantos niños y niñas que sufren?, ¿Cómo traspasar el umbral de la mirada generalizadora, que distancia y des-responsabiliza, para acoger y acompañar amorosamente en la concreción de cada experiencia vital? ¿Cómo instaurar y fortalecer el cuidado, camino a relaciones éticas edificantes que saquen del anonimato, el miedo, la precariedad y el silencio a tantos niños y niñas de nuestra querida América?

Ofelia Roldán
Medellín, 2022

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península.
- Bárcena, F. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, Paidós.
- Cifuentes, J. (2012). La ética del cuidado y la compasión. Una respuesta a los problemas del mundo actual. En: *Educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Levinas, E. (1987). *Totalidad e infinito*. Madrid, Ediciones Sígueme.
- Mèlich, J. C. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona, Herder.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Sanz, A. (2012). La ética del cuidado y la compasión. Una respuesta a los problemas del mundo actual. En: *Educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Sexualidad, currículum y Educación Sexual. Un debate abierto

María Angulo Soto

Hablar de sexualidad, siempre es complejo por la alta densidad de sus elementos constituyentes, y se torna más complejo aun cuando se pretende hablar de sexualidad desde el ámbito escolar. Sobre todo si pretendemos abordar los distintos enfoques de la Educación Sexual (ES) desde la perspectiva del feminismo igualitarista (como en este caso), dado que históricamente el aparato escolar ha terminado vulnerando el derecho a la Educación Sexual de las y los niños, adolescente y jóvenes.

Buena muestra de ello nos las da las tensiones que presentan los enfoques moralista, biologicista y de riesgo de la Educación Sexual. Incluso el enfoque de la Educación Sexual Integral (ESI) a pesar ser un avance cualitativo muy significativo en el ámbito de la Educación Sexual, se ve tensionado porque aún mantiene algunos flancos abiertos. Tensión que se duplica, en el caso de Chile, con la propuesta de Educación Sexual Integral con perspectiva de género.

Para abordar dicha complejidad, primero haremos un esbozo de algunos elementos claves que tensionan los constructos de sexualidad y de género. Luego nos aproximaremos al currículum escolar y la Educación Sexual desde los distintos enfoques existentes; reconociendo algunas tensiones que incluso alcanzan la propuesta de Educación Sexual Integral con perspectiva de género.

PRIMERO. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) la “sexualidad” es un elemento central en el transcurso de toda la vida del ser humano que abarca el sexo, género, identidades, orientaciones y roles sexuales; en los cuales se expresan pensamientos, deseos, fantasías, creencias, valores, actitudes, roles,

prácticas, comportamientos y relaciones (WHO, 2006). Expresiones que entran en interacción con una serie de factores biológicos, psicológicos, políticos, económicos, sociales, culturales, religiosos, espirituales, éticos y legales. Los cuales, a su vez, tienen directa relación con la construcción histórica y cultural de la norma y su validez, los cuales responden a determinadas relaciones de poder y dominación.

Por ende, la sexualidad es una construcción social, dinámica y multidimensional, situada en el contexto socioeconómico, político y cultural en el que se desenvuelve cada persona. Dicha construcción es de altísima densidad, pues en ella se entrecruzan tanto factores biológicos como socioculturales, que se interseccionan y relacionan a su vez con una serie de variables (tales como: edad, sexo, nacionalidad, raza/etnia, clase, opción sexual, identidad sexual, roles sexuales, escolaridad, etc.), lo que aumenta aún más su complejidad.

También es necesario tener presente que el sexo es una cuestión política (Rubin, 1986) que, como objeto del discurso, resulta ser “una idea compleja históricamente formada en el interior del dispositivo de sexualidad” (Foucault, 2008: 145). Dispositivo que, a su vez, debe ser comprendido como un campo estratégico, “donde se ligan discursos, prácticas, tácticas, estrategias de poder-represión, poder-seducción y modos de subjetivación” (Abadía, 2003: 38). Es más, dicho dispositivo nos permite observar cómo las diversas variables de orden contextual “...operan para producir y regular las identidades sexuadas y la subordinación de las mujeres” (Amigot Leache y Pujal i Llombart, 2009: 149), y de las sexualidades periféricas; contextos que son parte de la materialidad histórica del cuerpo, el cual no puede ser descontextualizado de los discursos hegemónicos sobre el género y la sexualidad (Butler, 2002).

A su vez, la sexualidad como construcción cultural responde a un proceso de construcción individual y social, que es modelada por relaciones de poder y regulación social. Construcción que debe ser comprendida dentro de una matriz de fuerzas políticas, sociales, culturales, económicas y relacionales; esto porque la conducta sexual es subjetiva, y difiere tanto en lo que se refiere a conducta, orientación sexual, identidad sexual, orientación e identidad de género (Petchesky, 2003). Por ello, la sexualidad y la con-

ducta sexual no deben ser vistas sólo desde una perspectiva heteronormativa, sino desde su propia subjetividad e intersubjetividad, ya que también es un proceso socialmente construido.

Además, por mucho tiempo el imaginario político de la sexualidad se ha articulado sobre las dicotomías normal/anormal, sano/enfermo, normal/patológico; con lo cual se termina relegando la sexualidad sólo a una norma heterosexual totalmente biologicista, esencialista y reproductivista, naturalizando socialmente dicha normativa (Faúndes, 2012). Así, las atribuciones heteronormativas han producido y reproducido una serie de relaciones desiguales y de opresión social; atribuciones que a su vez terminan por escindir, producir y reproducir una clasificación socio-moral entre quienes viven una sexualidad desde los supuestos normativos heterosexuales y quiénes no.

Todo esto, implica que no podemos continuar aislando la sexualidad de sus elementos constituyentes, pues ello sería continuar invisibilizando que la sexualidad ha sido construida como un medio y un fin del poder hegemónico, dado que la “construcción de la sexualidad como objeto de política pública es uno entre múltiples procesos de objetivación de las prácticas relativas a las sexualidades...” (Pecheny y De La Dehesa, 2012: 35).

Asimismo, es necesario tener presente que la categoría de género también es una construcción social e histórica que se configura en función de las significaciones y simbolización cultural de las diferencias anatómicas entre hombres y mujeres, según el contexto histórico en el que se desenvuelven; las cuales establece una serie de “atribuciones” sociales que trascienden lo meramente biológico, adjudicando con ello “modos de ser y actuar” diferenciados para el ejercicio de la sexualidad y la actividad sexual de hombres y mujeres (Grimberg, 2009). Y, que la categoría de género sirve de dispositivo de poder que realiza una doble función por un lado, interrelaciona la producción de la dicotomía del sexo y de las subjetividades que le vinculan; mientras que, por otro lado, se encarga de la producción, interrelación y regulación de las relaciones de poder entre hombres y mujeres, con lo cual la operatividad del género, radica en su valor como productor y regulador de la vida social y subjetiva de los sujetos (Amigot Leache y Pujal i Llombart, 2009).

También es necesario tener en consideración que el género

debe ser visto desde la teoría relacional, poniendo de relieve el propio dinamismo de las estructuras de género, su ontoperformatividad y performatividad; así, la categoría de género nos permitirá reconocer la experiencia social del cuerpo (Connell, 2013).

Performatividad que no debe ser comprendida como una simple autorrepresentación o la necesidad de cambiar una forma de expresión personal -como en las performances-; sino que la performatividad dice relación con las normas precedentes que preceden y constriñen a quién la interpreta. Por ende, el género es performativo, en tanto en cuanto, esta constreñido por una serie de elementos de ordenación que regulan y jerarquizan las diferencias. No en vano al momento de conceptualizar el género en profundidad hay que tener presente –entre otras cosas-, que la “...construcción social de los géneros responde a la construcción misma de la jerarquización patriarcal” (Gascó, 2020: 207).

SEGUNDO. Abordar el tema de la Educación Sexual desde el currículum escolar es complejo, pues, no sólo involucra a una diversidad de actores (las y los niños, púberes, adolescentes, padres/madres y apoderadas/os, profesoras/es, etcétera); sino que también por cómo el aparato escolar ha abordado, producido y privilegiado determinadas sexualidades en dichos actores sociales, reproduciendo así ciertas relaciones de poder y control de orden binario.

Dicha forma de producción se puede ver en el momento en el que la Educación Sexual se convierte en un campo polisémico que articula diversas formaciones discursivas que se concatenan, superponen y confrontan distintos enunciados de los discursos sociales-pedagógico, médico, psicológico, jurídico, psicoanalítico, grupos y movimientos sociales-; las cuales a pesar de ser divergentes conviven en un mismo momento histórico y son parte de una construcción social de la sexualidad¹. Así, la escuela, el currículum y los procesos de socialización escolar, presentan una serie

1. Construcción en la que se interrelacionan múltiples maneras de articular y armar nuestras emociones, relaciones y los deseos provenientes de la sociedad en que vivimos; por ello la sexualidad es configurada por una serie de fuerzas sociales, que conforman y moldean las diversas formas de expresión erótica del cuerpo.

de prácticas discursivas de corte heterosexual que han direccionado las identidades sexual y de género de niños/as, púberes y adolescentes de un modo altamente homogeneizador; limitando y vulnerando con ello su derecho a conocer las diversas formas de saber y experimentar las vivencias de las sexualidades, reproduciendo incluso una serie de estereotipos de género.

Direccionalidad que, a través de una serie de estudios, ha visibilizado cómo la escuela ha jugado un papel central en la construcción de una masculinidad heteronormativa hegemónica, llegando a plantear que las divisiones curriculares de las diversas disciplinas conllevan el desarrollo de una serie de prácticas masculinizantes del mundo escolar. Es más, actualmente otra serie de estudios está explorando la construcción social de los cuerpos generizados, poniendo así en tensión la construcción escolar de la diferencia sexual a través de discursos que tienden a naturalizar el cuerpo masculino y el cuerpo femenino, llegando a considerarlas entidades determinadas en su esencia, producto de sus rasgos biológicos².

A su vez, haciendo un breve recorrido por los distintos Modelos de Educación Sexual que ha presentado la escuela, se debe tener presente que:

a) En el Modelo Moralista: presenta una visión religiosa de la sexualidad, que se desarrolla bajo parámetros eminentemente reproductivista, heterosexual y coitocentrico; que idealiza el sexo en pareja heterosexual institucionalizada en el matrimonio. Presentando con ello una pedagogía conservadora de la sexualidad que excluye o invisibiliza en el curriculum todas las dimensiones, identidades y prácticas sexuales que están fuera del ámbito heteronormativo.

b) En el Modelo Biologicista: presenta enfoque pedagógico esencialista de la sexualidad que va desde la etapa evolutiva de la pubertad a la adulta³, y se refiere al plano netamente biológico y

2. Por ello, incluso los estudios Queer hablan de la necesidad de desarrollar una pedagogía antinormativa del género y las sexualidades, llegando también al autocuestionamiento de la idea de una pedagogía de los procesos de formación subjetiva e identitaria.

3. Excluyendo con ello, como seres sexuados, a niños/as y los adultos mayores.

el ejercicio de la genitalidad. Los contenidos curriculares se limitan a las diferencias sexuales hombre-mujer (ver las asignaturas de Biología, Ciencias naturales etc.). Así, el cuerpo humano es visto bajo una matriz binaria que mantiene una visión reproductivista del cuerpo y los órganos genitales, obviando con ello otras prácticas eróticas y zonas de placer del cuerpo más allá de los genitales. En síntesis se sustenta en una matriz binaria, que desde la escuela vulnera los cuerpos que no caben en dicha matriz -cuerpos intersexuales, transexuales- construyendo con ello criterios excluyentes y deslegitimadores de los saberes de otros cuerpos.

c) **El Modelo de riesgo o de patologización:** reduce la sexualidad a consecuencias no deseadas –embarazo adolescente, VIH/SIDA, ITS⁴- conjugando el discurso médico conservador con políticas y programas de profilaxis sexual de corte eugénico, que tras la aparición del VIH/SIDA hizo reemerger una idea de sexualidad asociada a peligro, construyendo los grupos de riesgo; patologizando así a las comunidades homoeróticas. Incluso, en dicho modelo los contenidos son tratados de una forma eminentemente biologicista, pues son limitados a los métodos anticonceptivos y métodos de prevención del VIH/SIDA e ITS. Además, el tratamiento de la Educación Sexual, es limitado a las propuestas de los especialistas o expertos mediante charlas o talleres; así los discursos técnicos sobre los cuerpos -ginecólogo, enfermeras matronas y médicos- los cuales son encargados de transmitir la técnicas y datos de prevención.

Incluso la metodología de prevención del riesgo es totalmente vertical: unos explican y hablan, mientras que otros pasivamente escuchan e internalizan los contenidos dados por los expertos. Se obvia con ello el análisis de las bases sociales, económicas y políticas de las enfermedades/infecciones sexuales, fomentando así los procesos de estigmatización de determinadas comunidades e individuos; sin analizar así realmente los procesos de salud/enfermedad y bienestar de las poblaciones en general, y de determinados colectivos en particular.

4. Nos encontramos con que en enfoque de riesgo o patológico trabaja a partir de la adolescencia, con lo cual -al igual que el modelo biologicista- está desexualizando la infancia, y con ello se está vulnerando el derecho a recibir educación sexual de las y los niños.

d) Enfoque de los derechos con perspectiva de integralidad: El enfoque de derecho, valora la sexualidad en sí misma –separándola del ámbito reproductivo- y pone de relieve en la formación de la identidad. Promueve relaciones sexuales placenteras, sanas e igualitarias de un modo responsable, y supuestamente otorga una mirada problematizadora a los géneros, trascendiendo con ello la mirada médico-biológica. En el ámbito curricular trabaja los contenidos de forma transversal y presenta una propuesta pedagógica continua, sistemática, claramente contextualizada del currículum y la vida de los y las estudiantes.

A su vez, la perspectiva de la Integralidad de la Educación Sexual da cuenta de la complejidad y multidimensionalidad de la sexualidad, asumiendo con ello las temáticas de la diversidad sexual, la trata de personas, la discriminación de género, la violencia homolesbotransfóbica, y la autoadscripción identitaria; poniendo de relieve la autoestima, el respeto a la corporalidad de uno mismo y los otros, etc.

Los principales requisitos de la Educación Sexual Integral son *Continuidad*: los contenidos son trabajados a lo largo de todo el ciclo escolar. *Transversalidad*: los contenidos son abordados desde distintas disciplinas. *Contextualización*: los contenidos están claramente contextualizados (según variables de sexo, edad, etnia, nivel socioeconómico) y de un modo acorde a su derecho a recibir información sobre sexualidad. *Inclusión de la perspectiva de género*: pretende: "...desnaturalizar y problematizar los mandatos sociales hacia las mujeres y los hombres" (Zemaitis, 2016: 30), promueve la igualdad de derechos y co-responsabilidades entre hombres y mujeres.

Desde el ámbito normativo dicho enfoque implicó un gran avance, pues gran parte de los ministros de Educación y de Salud de Latinoamérica y el Caribe, se comprometieron a incorporar la Educación Sexual Integral en el currículum oficial de las escuelas -comprometiendo con ello la acción de sus respectivos gobiernos- (De Maria L. M., et al., 2009).

Haciendo un breve recuento de la implementación de dicha norma, tenemos que aparentemente: Argentina, Brasil y Costa Rica presentan un alto nivel de aplicación y desarrollo legislativo y en lo referido Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) de Educación Sexual Integral y prevención de del VIH/SIDA e ITS. A su

vez, países como Chile, Bolivia, Ecuador, Colombia, El Salvador, Nicaragua, Honduras, República Dominicana, Perú, Venezuela y Uruguay presentan un nivel medio. México, Panamá y Haití presentaron un bajo nivel de desarrollo en la materia. Mientras que Barbuda, Bahamas, Antigua, Barbados, Jamaica, Guyana, Paraguay, Surinam, Santa Lucía, Trinidad y Tobago; no presentan avances legislativos en lo referido a las políticas sobre Educación Sexual.

Ahora bien, haciendo una síntesis, la mayoría de los modelos de ES vistos anteriormente –moralista, biologicista y modelo de riesgo- contienen visiones sesgadas de lo que es la sexualidad, pues:

- **El modelo de ES Moralista**, termina cosificando la sexualidad de las y los educandos. Pues presenta una heteronormatividad que no sólo reproduce estereotipos de género tendenciosamente, sino que termina también fijando la identidad sexual a modo de clausura, obviando con ello su alto dinamismo; al mismo tiempo, obvia que tanto la identidad de género como la identidad sexual son constructos inestables, modificables, volátiles e inacabados, además de ser altamente contradictorios.

- **El modelo de ES Biologicista**, presenta una enseñanza biologizada de la sexualidad, que a través de su visión binaria de los sexos (en función de las diferencias de los genitales varón-mujer), cae en un universalismo determinista, ahistórico y pre-social que termina naturalizando las diferencias sexuales. Otorgando con ello una condición de ininteligibilidad de los cuerpos que están fuera de dicho binarismo; negando así la condición de existencia de otros cuerpos.

- **El modelo de ES de Riesgo**, presenta procesos de enseñanza y aprendizaje con un alcance restringido de lo que es la educación sexual, pues se limita al desarrollo de aspectos netamente médicos de control y a prevenir prácticas potencialmente riesgosas que enmarcan la sexualidad, los cuales están lejos del placer, la reflexión y la autonomía. Dificultando incluso la posibilidad de ejercer la salud sexual y reproductiva como un derecho ciudadano, contribuyendo a su despolitización; esto por medio de los siguientes procesos articulados entre sí:

a) Saturando los significados de la sexualidad, al remitirlos al discurso biomédico.

b) Al remitir la sexualidad al espacio de la privacidad, es decir, a lo personal e íntimo.

c) Obviando las formas en que el currículum oculto contribuye a reproducir la heteronormatividad -al fijarse en el parámetro heterosexual reproductivista que condena o legitima una serie de prácticas, orientaciones, identidades sexuales y de género distintas a la normativizada; reproduciendo con ello una serie de estereotipos de género.

A su vez, gran parte de sus currículos educacionales sobre sexualidad y prevención escolar del VIH son diseñados supuestamente con la participación de docentes, psicólogos y médicos. Aquí, se debe tener presente que los cursos de capacitación docente sobre sexualidad y prevención del VIH, mayoritariamente son entregados posteriormente a su formación inicial docente en programas ad hoc -salvo en los casos de México y Argentina, donde el tema está integrado en los currículos de formación inicial docente-, ni en el currículum oficial de las carreras de los profesionales de la salud (los cuales llegan abordar el tema de la sexualidad y la infección por VIH sólo desde un ámbito biomédico). Con ello, en la mayoría de los casos, los equipos multidisciplinarios que abordan dichos programas se alejan de una educación integral para la sexualidad, pues presentan visiones parceladas del tema, pues no son capaces de tomar en consideración -entre otros- el contexto sociopolítico, jurídico-legislativo y cultural en el que circunscriben esta pulsión vital; por ende, dichos programas no se aproximan realmente a la complejidad del contexto en que viven nuestros estudiantes, con lo cual dichos programas terminan por producir aprendizajes parciales y desintegrados.

Como hemos podido ver, estos tres modelos de ES terminan profundizando las tensiones entre los saberes y prácticas disciplinarias y moralizadoras heteronormativas que se suscitan en la escuela, opacando la pluralidad de estilos de vida, los diversos procesos de socialización y construcción de subjetividades en el estudiantado, su integración social y constitución como ciudadanos; producto de los procesos desubjetivante e integracionista-normativo que se dan en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la sexualidad. Con lo cual las "... prácticas de educación sexual dominantes, más que abrir espacios de encuentro con los jóvenes, las clausuran" (Di Leo, 2009).

Por otro lado, es cierto que el enfoque de la ESI logró trascender la mirada moralizante y/o bio-médica, porque supuesta-

mente ha tendido a problematizar el género, e implicó ser un gran avance en el presente desde el ámbito normativo. Pero no es menos cierto que en éste último punto, gran parte de los países firmantes de dicho compromiso no han sido capaces de desarrollar un trabajo realmente interministerial como se había acordado; ni tampoco han sido capaces de velar por la real implementación de la ESI en los distintos segmentos del Estado (regiones o provincias, distritos, cantones, etc.), ya que han terminado cediendo a las presiones de los grupos hegemónicos como la iglesia católica y otros sectores conservadores. Con lo cual el debate sobre la ESI sigue estando pendiente, pues aun persiste la necesidad de profundizar tanto la real concreción de aspectos normativos, como la búsqueda de un currículum que nos permita superar la construcción social de los géneros; aspirando así "...a que los genéricos se disuelvan en una infinita multiplicidad de individualidades iguales –pero ni idénticas–" (Gascó, 2020: 207).

Asimismo, en lo que se refiere a una ESI con perspectiva de género, como nos plantean algunos sectores de los colectivos de la diversidad sexual en Chile, se está limitando la sexualidad a una auto-adscripción identitaria que termina avalando usos descriptivos del género que no logran superar el binarismo heterosexual. Usos que, a su vez, terminan despolitizando la deconstrucción de la sexualidad y del género; obviando con ello que la construcción social del género y la construcción cultural de sexualidad son parte de la jerarquización patriarcal. Todo lo cual incide en una distribución del poder que termina exponiendo tanto al estudiantado, las mujeres y los colectivos de la diversidad –entre otros- a una enorme violencia estructural.

Por último, es necesario reconocer que la perspectiva de género ha sido necesaria en las etapas iniciales de la Educación Sexual Integral. Pero, la ESI debe también responder a la propia vocación de la Educación, aspirando a que se busque la superación del género y se logre trascender una visión binaria de los sexos, como una de las tantas formas de ampliación de los márgenes de lo posible. Por ende, de momento parece pertinente acoger el llamamiento del feminismo filosófico de la igualdad, a sospechar de la denominación "perspectiva de género", por ser un eufemismo fomentado desde la institucionalidad política y económica, que realmente oculta la subordinación y opresión de la mujer, dejando

con ello el sistema inalterado. Incluso "... por sí sola, la perspectiva de género del feminismo institucional, es convertido en discurso tecnocrático, no entra en conflicto con el progresivo desmantelamiento del Estado y de la política social" (Gascó, 2008).

REFERENCIAS

- Abadía, M. (2003). ¿Qué es un dispositivo? *Empiria: Revista de metodología de Ciencias Sociales*, 38(6), 29-46.
- Amigot Leache, P. y Pujal i Llombart, M. (2009). Una lectura del género como dispositivo de poder. *Sociológica*, 24(70), 115-151. [Fecha de consulta 21 de Abril de 2022]. ISSN: 0187-0173. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305024677005>
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Connell, R. (2013). Género, salud y teoría: conceptualizando el tema en perspectiva mundial y local. *Nómadas*, 67(39), 63-77.
- DeMaria, L. M., Galárraga, O., Campero, L., & Walker, D. M. (2009). Educación sobre sexualidad y prevención del VIH: un diagnóstico para América Latina y el Caribe. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 26, 485-493.
- Di Leo, P. F. (2009). Tensiones en torno a la educación sexual en escuelas medias: reflexiones desde el campo de la promoción de la salud. *Argumentos. Revista de crítica social*, 11. Buenos Aires.
- Faúndes, J. M. M., & Vaggione, J. M. (2012). Ciencia y religión (hétero) sexuadas: el discurso científico del activismo católico conservador sobre la sexualidad en Argentina y Chile. *Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar*, 2(1), 159-159.
- Foucault, M. (2008). *La voluntad de saber. Historia de la sexualidad. Vol 1*. México: Siglo XXI.
- Gascó, M. G. G. (2020). El problema de la despolitización del "género" para la teoría feminista. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 22(44), 203-228.

- Grimberg, M. (2009). Sexualidad, experiencias corporales y género: un estudio etnográfico entre personas viviendo con VIH en el Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. *Cadernos de Saúde Pública*, 25(1), 133-141.
- Pecheny, M., & De La Dehesa, R. (2011). Sexualidades y políticas en América Latina: un esbozo para la discusión. En: *Sexualidade e política na América Latina: histórias, interseções e paradoxos*, 1-79. Rio de Janeiro.
- Petchesky, R. (2003). *Global Prescriptions: Gendering Health and Human Rights*. Zed Books.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. *Nueva Antropología*, 30, 95-145. Consulta realizada 10 marzo 2022. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15903007>
- WHO (2006). World Health Organization. *Definición de Sexualidad*. https://www.who.int/health-topics/sexual-health#tab=tab_2
- Zemaitis, S. (2016). *Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud*. Disertación doctoral, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

La escolarización como vulneración de las infancias

Carlos Calvo Muñoz

FRACASOS ESCOLARES, PERO NO EDUCATIVOS

Criticar a la escuela se facilita debido a sus fracasos insistentes y repetitivos que afectan a miles de miles de aprendientes, que llegan a la escuela pletóricos/as de curiosidad, con algún temor ante lo que acaecerá, pero ansiosos por jugar con sus nuevas amistades. Pronto, sin embargo, se encontrarán con que se regula qué pueden hacer y qué está prohibido; percibirán sutilmente que la curiosidad que despierta lo nuevo se diluye restándole el interés por jugar descubriendo y compartiendo. Esto daña su curiosidad y propensión a aprender. Sin darse cuenta van aprendiendo que no pueden aprender, que sus distracciones son negativas, así como aquellas ensoñaciones que les fascinan. Además, no pueden jugar, sino que deben permanecer sentados en filas mirando la nuca del que quien está adelante.

La espera del recreo para inventar juegos emergentes, cuyas reglas las irán creando a medida que corran, brinquen, choquen y diviertan (López de Maturana, 2014, 2017) les tensiona, aunque disfrutan de su brevedad. Al volver a clases todo se apaga, aunque el cuerpo siga inquieto, las miradas continúen sugiriendo alegrías y bromas, que ocultan ante la mirada fiscalizadora de quien pretende escolarizarlos. Aparecen las admoniciones y los castigos que les inoculan el virus de la escolarización que afectará al entusiasmo para disfrutar y mermará la propensión a aprender. Se agravan cuando se convencen de que no son capaces de aprender, que no pueden seguir el ritmo escolar y que los culpables son ellos, sus familias y el barrio donde viven; pronto agregarán a las causales

a la escuela donde estudian y a quienes le enseñan. Vaccinarán aquella profecía que autocumplirán, individual y colectivamente, a lo largo de sus vidas, claro que con algunas excepciones que lograrán escapar de la predicción, pero que se explicarán aduciendo que se trata de personas resilientes, pero sin decir nada de por qué el resto dejó de serlo. Así comienza esta gravísima vulneración de las infancias, que se expande abarcando a los jardines infantiles.

La escolarización vulnera sin pretenderlo, aunque quien educa está plenamente consciente de las consecuencias de lo que hace en la relación con sus educandos a lo largo del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Esto es contradictorio y no se soluciona con buenas argumentaciones, pues basta revisar las mallas curriculares y los reglamentos escolares ministeriales y los de cada institución escolar para ver que las buenas intenciones son mayoritarias. En ellos se manifiesta la mejor intención de garantizar enseñanzas que atraigan y aprendizajes lúdicos que apasionen, ojalá, de por vida, en contextos de convivencia social amable, colaboradora y solidaria.

Si bastara escribir lo que se desea para que esto se materialice, tendríamos escuelas rebosantes de docentes inquietos y satisfechos por su trabajo y estudiantes curiosos e inquietos por desafiarse a resolver problemas y encarar enigmas. Pero esto no acontece porque, entre otras causas importantes, ningún proceso puede desarrollarse ordenada y equilibradamente, sino porque necesita del caos para desequilibrarse, reorientarse y autoorganizarse. Es ingenuo asumir que basta declarar lo que se anhela para que se materialice.

El mito del Rey Midas y su maldición nos lo enseña desde hace siglos. Dionisio le otorgó a Midas el poder de transmutar en oro todo lo que tocara -podríamos decir, planificar en detalle el proceso de enseñanza o repetir lo enseñado para aprender bien y sin dificultades-; empero como el Rey no podía siquiera comer ni tocar a nadie ni nada, pues cuando abrazó a su hija ésta se convirtió en estatua -disfrutar de la enseñanza y del aprendizaje-. Para liberarse de lo que había devenido en maldición, Dionisio le sugiere bañarse en el río Pactolus, esto es, liberarse del paradigma dominante que escolariza a la educación. Midas aprendió que para disfrutar debía evitar la tentación de seguridad que da lo conocido y que tenía que aceptar que el proceso de enseñanza y de aprendi-

zaje es generador de incertidumbres diversas que está nunca desaparecerán, sino que se incrementan según se establezcan nuevas relaciones en niveles de complejidad creciente y que solo podrá alcanzarse certezas probabilísticas, que mantienen el entusiasmo y las expectativas cercanas a la plenitud.

La escolarización rigidiza los procesos al subordinarse a la norma, a lo que debe acontecer, por lo que altera y esteriliza los procesos educativos cuyos procesos fluctúan entre el equilibrio y el desequilibrio, entre el caos que altera y el orden que organiza. La educación es posibilidad e incertidumbre, es *poder ser*; mientras que la escolarización, esto es, la expresión formal de la educación es producto y certeza.

Este punto es crucial, pues no me extrañaría que quienes escolarizan se refieran al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aunque muchos hablen de proceso de enseñanza-aprendizaje, reduciendo a uno dos procesos diferentes, y lo defiendan. Lamentablemente, si bien la enseñanza y el aprendizaje escolar son procesos, se les trata de manera estática y no dinámica. Siempre se señalan sus fases o hitos, pero nunca el devenir entre un hito y el otro, el tránsito entre una fase y la otra. Se supone que existe, pero se ignora lo que *está-siendo-ocurriendo*.

SUBORDINACIÓN PARADIGMÁTICA

No se trata de mala intención de sus autores, aunque las excepciones no las niego, sino de una consecuencia del paradigma lineal que secuencia discretamente, omitiendo el devenir. Aquí radica la trampa que enreda a la escuela y que favorece tantas negatividades, como las vulneraciones a las infancias, entre tantas otras infamias. Por ejemplo, la evaluación, tan frecuente en la escuela, no logra superar el atractivo de centrarse en el producto, aunque siempre se refiera al proceso, porque no se logra comprender cómo se transita entre una etapa, la niñez, por ejemplo, y la siguiente, la pubertad, o cómo y cuándo amanece. Se acostumbra que estos asuntos se resuelven gracias a la virtud de alguna definición que zanja operativamente la dificultad sin resolverla, ya que lo que se acuerda es un criterio, cuya solidez dependerá del tema. En la escuela el criterio es equívoco, resbaladizo y de utilidad meramente funcional, aunque no rigurosamente educativo.

¿Quién está aprendiendo mejor: el que está confundido o el que tiene certeza? La respuesta dependerá de varios factores y contextos, pero aquí reside una valoración diferente entre la escolarización y la educación. La primera privilegia al que tiene certeza, mientras que la educación al que está confundido. ¿Cuánto más y mejor sabe sobre un tema un alumno que obtiene un 4,8 en vez de un 4,0 o de aquel que reprueba con un 3,9? Esto obviamente es aplicable cualquiera sea la escala que se aplique y constituye un quebradero de cabeza para la aplicación de pruebas estandarizadas, como el SIMCE.

El que tiene certeza puede finalizar la búsqueda porque nada le estimula para que siga indagando, puesto que asume que lo que conoce es suficiente para lo que necesita. Por el contrario, quien está confundido siente el aguijón de la *curiosidad* que le despierta inquietudes, aunque no pueda formularlas con claridad, pero sospecha que algo no calza, aunque no sepa de qué se trata ni cómo explicarlo y pueda recurrir a alguna analogía. Todo le resulta borroso, impreciso y ambiguo. Su razonamiento choca con múltiples barreras que le dificultan avanzar; se encuentra en situación aporética. Solo le cabe abandonarse a lo que le sugiere imprecisamente su inconsciente para que siga rastreando pistas sutiles, propiciadoras de intuiciones que se podrían expresar como epifanías serendípicas sorprendentes por su sencillez y precisión. Un rasgo de este proceso es que no se puede anticipar su desenlace, aunque esto no debe desanimar los intentos.

DEJAR FLUIR

En este sentido, es interesante señalar como empresas orientadas a la investigación e innovación tecnológica de punta apuestan por favorecer esta indagación cuyos resultados nadie puede garantizar, ni siquiera la infraestructura, los recursos económicos ni los contextos activo modificantes, salvo la esperanza de que, en algún momento, ojalá, la persona tenga la ocurrencia que marcará un punto de inflexión, entre un antes y un después.

Google, al igual que muchas otras empresas innovadoras en tecnología, apuesta a que sus ingenieros/as sean autónomos/as para que desarrollen aquellas ideas que les entusiasman, pero de las que todavía no tienen claridad, y que no corresponden a

los objetivos para los que fueron contratados/as por Google. Investigan en su horario de trabajo, al que destinan hasta el 20% del tiempo de contrato, usando la infraestructura de la empresa y conversando con sus compañeros. Los resultados son sorprendentes. Se señala que más del 50% de los ingresos más altos de Google se origina en aquel 20% de tiempo libre para desarrollar aquella idea emergente, que incluye, entre otros, AdSense, Gmail, Google Maps, Google News, Google Earth y Gmail Labs (Harford, 2011).

Como educadores debemos evitar la tentación de excluir del proceso educativo a ese estado de confusión por parecer improductivo e impertinente con la planificación escolar que dicta un ritmo de trabajo para enseñar lo programado; además, porque vulnera la dinámica del aprender. Por el contrario, debemos aprender a tener paciencia para darle tiempo al tiempo que cada estudiante requiere. Esta actitud de espera educativa no es pasiva ni pusilánime; más bien, es activa, expectante y atenta a todo y a nada. A todo lo que sus sentidos le puedan aportar y a nada, para permitir que el inconsciente procese todo cuanto perciben nuestros sentidos. En Chiloé los pescadores llaman *quelcún* al estado de espera activa cuando hay temporal, lo que les exigen estar atentos a todo y a nada. Se refugian en su chalupón y cubren con las velas para capear la tormenta. En las antípodas de Chiloé, en el lejano oriente, se designa como *wu wei* a aquel tipo de acción que consiste en no hacer nada (Borel, 2012; Sukav, 1999; Watts, 2003).

El fitopatólogo Fukuoka (1999), que se orientó por los principios del budismo Zen y del Taoísmo para el cultivo agrícola, señala que “El esfuerzo humano es innecesario porque es la naturaleza, no el hombre, la que hace brotar el arroz y el trigo” (p. 21). Fukuoka no araba ni removía nada el campo; tampoco aplicaba fertilizantes químicos, abonos artificiales, pesticidas nebulizados ni otros compuestos químicos. De ese modo probó la efectividad y eficiencia de su propuesta con la calidad y cantidad de su producción. “Yo practico ... lo que yo mismo he llamado cultivo ‘sin hacer nada’ y, sin embargo, cada año cosecho cerca de 22 bushels (unos 800 litros) de cereales de invierno y 22 bushels de arroz por ‘cuarto-de-acre’ (1/4 de acre es igual a 10 áreas, aproximadamente)” (p. 17).

Ciertamente que estos logros tienden a ser negados por los cultores de la agricultura intensiva, al modo como en el mundo escolar se inclinan por poner en entredicho que todo escolar pro-

pende a aprender, y lo prueban mostrando la precariedad de sus aprendizajes, que no logran alcanzar los estándares establecidos como necesarios (Calvo, 2006).

La neurociencia nos sorprende con los descubrimientos sobre nuestra capacidad de procesamiento de información. Se calcula que cada segundo unos 11 millones de bits de información estimulan nuestros sentidos, pero nosotros solo manejamos cerca de 7 bits de información a la vez y que el tiempo más corto para discriminarlos es de una dieciochoava parte de un segundo. Para entender lo que no quiere comunicar una persona necesitamos unos 40 bits; esto significa que si somos tres los que conversamos llegamos al máximo de lo que podemos procesar. El resto nos estimula, pero nada de ellos sabemos conscientemente (Kotler, 2021). Esta situación nos muestra una cualidad maravillosa de nuestra capacidad cognitiva encarnada en nuestro cuerpo. Con muy poca información podemos realizar inferencias asombrosas y establecer principios que orientan nuestro actuar integrando holísticamente. Esto lo podemos comprobar al observar como cualquier pequeño/a de cualquier lugar toman decisiones asombrosas por su precisión en base a razonamientos abductivos más que deductivos e inductivos, que les permiten elaborar patrones de autoorganización desde las regularidades que han ido develando a lo largo de su observación. Se mueven con facilidad en los entornos de sistemas abiertos y complejos que se adaptan a las fluctuaciones emergentes que les afectan.

En suma, ninguna persona aprende repitiendo, pues nada jamás se repite de la misma manera, pues siempre hay rangos de variación que altera los resultados y obliga a hacer adecuaciones. Esto significa que siempre se debe improvisar para adecuarse al contexto y sus exigencias emergentes.

En consecuencia, debemos dejar que todo aprendiz inove y se vuelva diestro en el arte de la improvisación reduciendo al máximo la probabilidad de errar, tal como el esquiador, que se encuentra con un obstáculo inesperado, sabe mantener la dinámica entre el equilibrio y el desequilibrio (McCluggage, 1982). Esto marca la diferencia entre quien logra maestría y quien es chapucero, que es lo que nos lleva a disfrutar, por ejemplo, de un partido de tenis entre dos maestros/as y a confiar en el especialista con maestría y a descartar al inexperto.

Ahora bien, ¿qué pasaría si en nuestros jardines infantiles y escuelas dejáramos que las niñas y los niños fluyan observando, relacionando, hipotetizando, experimentando, equivocándose, mientras descubren, se asombran y tantean explicaciones posibles con algunos rasgos de verosimilitud y muchos errores. Para hacerlo cuentan con el territorio donde se encuentran. Allí tienen ecosistemas naturales, sociales que se interrelacionan generando complejidades que conocerán con inocencia. Paulatinamente descubrirán la flora y la fauna que les rodea, las prácticas culturales para saludarse, comer, asearse, jugar, etc., así como los valores que norman los comportamientos.

Es importante destacar que la complejidad de este proceso será alta para cada aprendiente, aunque no lo sea para la persona adulta, que podría incluso considerarla superficial, pero no debe manifestarla, sino guiarle para que continúe sorprendiéndose y descubriendo lúdicamente. La única condición que necesariamente debe ser considerada es el respeto profundo por su descubrimiento y el modo como lo expresa. Quien lo educa debe reconocerle lo logrado, al tiempo que lo orienta sutil y amorosamente complejizando su comprensión creciente de sí mismos, de la *otredad*, de la naturaleza y del entrelazamiento de todo con todo (Capra y Luisi, 2016).

Los niños y las niñas fluyen en su aprendizaje con elegancia como cuando aprenden a caminar, en que incluso sus tropiezos no lo alteran porque no los separa del caminar. Caminar, equilibrarse y tropezar no son diferentes; solo son expresiones distintas del mismo proceso. Es igual a cuando yerran en un fonema al empezar a hablar. No les importa, pero se corrigen con exigencia, pero sin castigo. Los obstáculos no lo demoran porque el tiempo no es medido por el reloj sino por el ritmo y vibración del universo, tal como el agua que no espera llegar al mar, simplemente baja con ritmo y musicalidad hasta encontrarse siendo el mar, independiente de los obstáculos que encuentre. Su camino no es el cauce recorrido, sino el espacio recreado en cada oportunidad.

APRENDIZAJE LÚDICO Y POLIFACÉTICO

El niño y la niña aprenden jugando hasta que le dificultamos hacerlo o literalmente se lo impedimos, vulnerando de ese modo su propensión a aprender, que también se expresa como propensión

a enseñar. En el proceso de aprender va constantemente del orden al caos; no se queda quieto en ninguno, pues se encuentra sea en un “orden desordenado” o en un “desorden ordenado”, deliciosamente ambiguo. La situación cambia cuando le forzamos a jugar formalmente acatando reglas que todavía no comprende bien; pronto se aburre y cansa porque no encuentra desafíos, aquellos que le llevarán directamente al desorden, que lo desequilibra y provee de situaciones novedosas que le entusiasmarán. Tiempo atrás describí este proceso del siguiente modo:

“Sin exagerar, se puede decir que su motivación básica está en encontrar el peligro. Le fascina y lo encuentra rápidamente, lo que cansa a cualquier adulto encargado de su seguridad. Su relación con el peligro no es patológica -tántrica- ni de enfrentamiento, sino dialógica; no busca dominarlo sino hacerse uno con lo peligroso. Vive de acuerdo a una dialéctica sinérgica y no de exclusión; se deja fluir en el devenir peligroso, sin oponerle resistencia, a pesar de todos los riesgos evidentes que conlleva. Evidentemente que al adulto le corresponde minimizar los riesgos, pues el niño descansa en la seguridad de que encontrará oportunamente la respuesta necesaria. No se presiona por ello; solo la encuentra y la usa. No sabe por qué le atrae ni tiene por qué saberlo a temprana edad. Solo se deja fluir en la confianza que su ser encontrará la respuesta; hay allí una sabiduría innata, de cuyo nombre y características podremos discutir, pero será difícil negar su existencia” (Calvo, 2002).

Se trata de un aprendizaje informal, polifacético, que no se reduce a un solo aprendizaje secuenciado detrás de otro, como en una línea de producción industrial. Son aprendizajes que se retroalimentan, trascienden los límites disciplinarios y conciben comprensiones sinérgicas y holísticas del proceso. Desafortunadamente el aprendizaje polifacético disminuye hasta casi desaparecer por la influencia de la escuela, donde es despreciado, ignorado, obstaculizado o simplemente negado, argumentando que “así no se aprende”, pero jamás desaparece, apenas se da la oportunidad renace con todas sus fuerzas. Nos basta observar a cualquier aprendiz que tienden a desordenar cualquier proceso con algún chiste, cuyo

efecto durará poco, pero es suficiente para distender la monotonía de la reunión, o cuando juegan entusiasmados. En esos momentos la concentración fluye sin esfuerzo, los sentidos registran todos los pormenores, la razón infiere y la intuición ilumina.

Mientras se juega se es uno con el juego, las fronteras se desperfilan y la dicotomía epistemológica entre sujeto y objeto desaparece; la atención es omnidireccional, atenta a todo y a nada en particular, gracias a lo cual no se extravía en la complejidad caótica del contexto. Quien juega, medita “dejando la mente en blanco”. No sabemos cómo autoorganiza sus nuevos aprendizajes y los organiza holísticamente de acuerdo a diferentes *atractores*, que le permite reconocer emociones, empatizar, colaborar afectivamente, etc.

Aunque el aprendiente no está coaccionado a aprender todo, ni siquiera a entenderlo de manera clara e inequívoca, esto no significa que no siente apremios para evitar equivocarse, sea por automotivación y/o por la presión grupal, pues sabe que debe aprender porque si no lo hace bien no volverán a invitarlo a jugar en equipo, puesto que si el grupo no lo valora con las competencias podrá excluirlo, con lo que se sentirá vulnerado. Esto le presiona para aprender bien a descodificar con la mayor seguridad que le sea posible sea expresiones verbales, sinonimia de las palabras, los gestos sutiles, etc., que solo aprende quien está inmerso en ese proceso.

Solo como ejemplo de la complejidad que tiene comprender los gestos faciales, el iPhone de Apple es capaz de reconocer 30.000 puntos en el rostro humano y construir “una imagen 3D del rostro que registra formas, volúmenes, trazos en la piel y otros datos biométricos”, lo que evita engañarlo si se cambiara el peinado, se dejara barba, dejase los anteojos o lleve gorro (Pascual, 2017). Además, Apple trabaja para evitar el riesgo del llamado engaño del “gemelo malvado” para lo que investiga incorporar la lectura de la distribución de las venas bajo nuestra piel (López, 2020).

Resulta curioso que tendemos a sorprendernos por el avance tecnológico, pero no nos llama la atención que aquello, excepto lo de las venas, lo haga todo/a niño/a y también nosotros. Si somos capaces de todo este procesamiento de información ¿por qué, entonces, tenemos fracaso escolar?

Recuerdo la anécdota de aquel niño de 4 años cuyo vecino anciano acaba de enviudar. Se cuenta que al verlo llorando en la

banca del patio fue dónde él y se sentó en su falda. Cuando su mamá le preguntó qué había conversado con el vecino, le contestó simplemente: “Nada, sólo le ayudé a llorar”. Este pequeño con escasa experiencia de vida y, obviamente, sin estudios de psicología, tomó una decisión extraordinaria por su sencillez e impacto: se dejó acunar y acompañó silente. “No interrumpe. No objetiva el silencio ni el llanto, ni se asume incapaz de comprender el dolor ajeno o de poder mitigar la tristeza. Simplemente, se dedicó a ser uno con la diversidad del otro. Cuando lo deja, no lo abandona; sigue unido a él por canales sutiles y afectivos. El anciano siente su presencia. No es externa ni interna. Simplemente es presencia omnipresente” (Calvo, 2016: 183).

Mi nieto Milovan de año y medio ve por Skype a su tía con su hijo Gastón recién nacido y en sus brazos. Al verlo se sorprende y va a su pieza a buscar su libro de cuentos preferido. Mi hija nos cuenta que le “pidió los brazos, se acomodó en su falda y comenzó a leerle el libro a su primo de un día de vida. Le mostraba los dibujos, hizo los sonidos y seguía la entonación de la historia. [Cuando] terminó el libro se bajó de la silla y se fue de vuelta a lo suyo” (relato personal). ¿Cómo puede un pequeño de 18 meses de vida decidir esa acción cuando no sabe leer las palabras, pero que ya está leyendo *su* realidad? Sabe, sin embargo, que la lectura de su madre le agrada, acoge amorosamente y le hace soñar. ¿Con qué? Imposible saberlo, pero esto no me limita para especular ¿cómo pudo tener ese gesto amoroso, propio de un/a gran educador/a, si tiene tan poquitas experiencias de vida?

VULNERACIONES ESCOLARIZADAS

Las experiencias de vida, la paternidad, el estudio e investigación me han mostrado categóricamente que estamos dotados para aprender y poder desarrollar nuestros talentos; por supuesto que existen excepciones, como todo en la vida y en la naturaleza, pero todos/as poseemos fortalezas sobre las que debemos apoyarnos para aprender y disfrutar lúdicamente del vivir. El aprendizaje lúdico nunca es el resultado de un proceso continuo, escalonado y exento de desequilibrios; muy por el contrario, se aprende tensionado por tendencias que a ratos ayudan a comprender, pero en otros confunden profundamente.

En la escuela se tiende a asumir que es mejor comprender que estar confundido; sin embargo, aquello depende del contexto y exigencia del momento. Si se está aprendiendo la confusión amplía horizontes, aunque parece cerrarlos en el momento en que se toma conciencia. La comprensión, por el contrario, durante el proceso de aprendizaje tiende a estancar y a inhibir la búsqueda de lo nuevo y diferente. Por supuesto que estos valores son relativos y dependen de los contextos y urgencias del momento; empero durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolares deben tensionar la relación entre comprensión y confusión, tal como es la del *yin* con el *yang*, ninguno prioritario, ninguno secundario.

Establecer precedencia de uno ante el otro, cualquiera que este sea, perjudica seriamente el proceso de enseñar y el de aprender, tensiona negativamente la relación entre sus actores y genera alta entropía, todo lo cual complota para favorecer vulneraciones diversas.

Las vulneraciones de un ser humano, más todavía, la de una niña o niño, a la mayoría nos desconcierta, indigna y nos confunde emocionalmente porque no podemos comprender cómo aquello es posible. A otros/as no parece afectarles y manifiestan resignación o indiferencia que los lleva a racionalizar y justificar el abuso; por ejemplo, que se hace por su propio bien, que aquello le formará el carácter, que así se ha hecho siempre, que la letra con sangre entra, etc. Aun cuando cada atropello es diferente en su origen y expresión, me parece que quien abusa intenta mantener un orden necrófilo de subordinación porque le altera no poder controlar las emergencias que impone el vivir.

Las incidencias de los quebrantamientos a nuestras infancias se cuelan en nuestro vivir gracias a resquicios sociales, prácticas culturales anodinas y criterios morales acomodaticios. Esto no solo genera una cultura permisiva, sino también profundas tensiones contradictorias en nuestro convivir cotidiano que no hemos aprendido a resolver.

Por una parte, existen rechazos indignados y categóricos, pero sin propuestas alternativas de superación, que coexisten con posturas de aceptación tácita, que se cobijan en una suerte de esperanza ingenua de que el daño no será tan pernicioso ni profundo, que alimenta una postura resignada ante la dificultad de superar estas patologías, pues estamos acostumbrados a dejar y

permitir que *otros/as* intenten solucionar los problemas y si no lo consiguen les criticamos por ineficientes.

Por otra parte, es desconsolador que hemos ido conformando un ethos que escamotea la responsabilidad personal y comunitaria, aunque existen excepciones extraordinarias que se esfuerzan por impedir el daño, revertir sus efectos y crear una cultura de no violencia, pero son pocas e insuficientes.

Cuando nos preguntamos qué hacer para terminar con estas prácticas deleznable nos abruma la complejidad del desafío, se nos hace difícil decidir por dónde comenzar y tomamos consciencia de la facilidad con que se nos enreda todo complicándose y perdiendo la frescura desafiante de dejar que la complejidad fluya, autoorganizándose. No se trata de diletantismo ni de abulia, sino de una disposición tan sencilla como potente, aunque difícil de implementar, especialmente porque nos atan prejuicios como la desconfianza y temor a aceptar a la otra persona en su legitimidad como prójimo (Maturana, 2001). La experiencia de Mandela y Tutú en Sudáfrica nos muestra que no solo es posible, sino que realizable (Nelson y Lundin, 2002; Ngomane, N., 2019).

REFERENCIAS

- Borel, H. (2012). *Wu Wei. La vía del no actuar o cómo seguir el ritmo natural de la vida*. Buenos Aires: Ediciones Obelisco.
- Calvo, C. (2014) ¿Qué pasaría si a los niños y niñas se les dejara aprender? *Polis*, 37. Puesto en línea el 06 mayo 2014, consultado el 18 agosto 2014. URL: <http://polis.revues.org/9687> ; DOI : 10.4000/polis.9687.
- Calvo, C. (2006). El fluir de los procesos en la educación y la naturaleza. En: *Revista Temas de Educación*, 12, Universidad de La Serena, Chile.
- Calvo, C. (2002). Complejidad, caos y educación. *Revista de Ciencias de la Educación*, 190, 227-245. Madrid, abril- junio.
- Capra, F. & P. Luisi. (2016). *The system view of life. A unifying vision*. New York: Cambridge University Press.
- Fukuoka, M. (2009). *La Revolución de una Brizna de Paja. Una Introducción al Cultivo Natural*. Buenos aires: Econautas.
- Harford, T. (2011). *Adapt: Why Success Always Starts with Failure*

- [Kindle iOS version]. Retrieved from www.amazon.com
- Gopnik, A. (2010). *El filósofo entre pañales. Relaciones sorprendentes sobre la mente de los niños y cómo se enfrentan a la vida*. Madrid: Planeta.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. y Kuhl, P. (2001). *The scientist in the cribm. What early learning tells us about the mind*. New York: Harper Perennial.
- Kotler, S. (2021). *The Art of Impossible: A Peak Performance Primer* [Kindle iOS version]. Retrieved from www.amazon.com
- López, M. (2020). Face ID puede usar nuestras venas para poder evitar el problema del “gemelo malvado”, según una patente. *Applesfera*. Recuperado el 22 de julio de <https://www.applesfera.com>
- López de Maturana, D. (2017). Establecimiento de patrones, un pilar fundamental para el juego y el aprendizaje. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(1), 194-204. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.1.690>
- López de Maturana, D. (2014). Aprendizaje infantil y ethos lúdico, *Polis*, 37. Publicado el 06 mayo 2014; consultado el 20 abril 2019. <http://journals.openedition.org/polis/9705>.
- Maturana, H. (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen (10ª edición).
- McCluggage, D. (1982). *El esquiador centrado*. Santiago: Editorial Cuatro Vientos.
- Nelson, B. & Lundin, S. (2010). *Ubuntu!: An Inspiring Story About an African Tradition of Teamwork and Collaboration* [Kindle iOS version]. Retrieved from www.amazon.com
- Ngomane, N. (2019). *Everyday Ubuntu: Living better together, the African way* [Kindle iOS version]. Retrieved from www.amazon.com
- Pascual, J. (2017). “Así funciona Face ID, el reconocimiento facial del iPhone X”. *Computer hoy*. Recuperado de <https://computerhoy.com> el 13/09/2017.
- Zukav, G. (1999). *La danza de los Maestros de Wu Li. La nueva física, sin matemáticas ni tecnicismos, para los amantes de la Filosofía y de la Sabiduría Oriental*. Madrid: Gaia Ediciones.
- Watts, A. (2003). *Become What You Are: Expanded Edition* [Kindle iOS version]. Retrieved from www.amazon.com

Imágenes de justicia como lenguajes del poder de la participación de las infancias

Blanca Nelly Gallardo Cerón
Virginia Beatriz Giraldo Pérez
Rocío Solano Cano
Simón Montoya Rodas

INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene su origen en el Municipio de Rionegro Antioquia, desde una pregunta problematizadora como fue ¿cuál es la imagen de justicia que construyen los niños y las niñas de 4 y 5 años en una institución del contexto municipal? En aquel momento decidimos dedicar la investigación a exponer algunas de las ideas teniendo en cuenta las consultas realizadas que, por otra parte, habían sido discutidas con personas idóneas en el tema y que aportaron a dicha investigación.

De esta manera, se presenta el contexto en el que se desarrolla, así como de las investigaciones respecto a las imágenes de justicia en los niños y niñas de municipio de Rionegro en edades de 4 y 5 años, para dar paso a las razones por las cuales fue importante la ejecución del proyecto con los respectivos objetivos que enmarcan el mismo. Se procede a exponer luego el sustento teórico desde la teoría socio cultural de Vygotski la cual nos habla de la influencia del medio y las interacciones en el desarrollo de los niños y las niñas. En tal sentido, nos preguntamos inicialmente ¿si los niños y las niñas se reconocen como sujetos de derecho? y ¿cómo se dan las primeras imágenes de justicia de las infancias del territorio? teniendo en cuenta, la problemática social evidenciada desde nuestra labor como auxiliares pedagógicas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los grandes avances en la visibilización de las infancias y su reconocimiento como sujetos de derecho han permitido nuevos enfoques y nuevas legislaciones que involucran al niño y la niña en una sociedad de la cual es participe. Desde la Convención sobre los Derechos del Niño, tratado internacional de las Naciones Unidas, firmado en 1989, al cual Colombia se adhiere, se evidencia en los artículos 12 y 13, 14 que el Estado debe garantizar que los niños y niñas se expresen libremente, que deben ser escuchados, por tanto, los Estados partes respetarán la libertad de pensamiento y conciencia de los niños y niñas (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989).

En el marco legal encontramos a la Constitución Política Colombiana que, en sus apartes respecto de las infancias, estipula:

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás (Colombia, Asamblea Nacional Constituyente, 1991, art. 44).

Es claro que desde la norma se propone un territorio de trato digno y que hace honor a la justicia con las infancias y expone además condiciones de protección a las nacientes generaciones. Así por ejemplo, se puede encontrar como la Ley 1098 de 2016 por

el cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia, que hace referencia a los derechos de participación y el compromiso de las instituciones de generar condiciones para que ello sea posible.

Derecho a la participación de los niños, las niñas y los adolescentes. Para el ejercicio de los derechos y las libertades consagradas en este código los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a participar en las actividades que se realicen en la familia, las instituciones educativas, las asociaciones, los programas estatales, departamentales, distritales y municipales que sean de su interés. El Estado y la sociedad propiciarán la participación activa en organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, cuidado y educación de la infancia y la adolescencia (Colombia, Congreso Nacional de la República, Ley 1098, 2006, art. 31)

En este panorama, una de las responsabilidades de las entidades formadoras, es entonces mediar para garantizar la formación desde los principios fundamentales, pero más aún investigar en todos los aspectos que rodean la creación de imágenes de justicia desde la primera infancia, a fin de propender hacia un mejor proceso de formación en torno a la comprensión de la justicia y avanzar con ello a una adecuada formación ciudadana, en la meta de una mejor calidad de la educación.

Conocer cuáles son las imágenes de justicia que se crean en la primera infancia es por necesidad intrínseca un paso a reconocer las imágenes que van constituyendo en el tiempo bases de imaginarios y subjetividades de las infancias y que la investigación puede revelar como puntos de partida a la hora de formar ciudadanos que propendan por acciones en el marco de la justicia y respeto a los derechos de sus congéneres.

En continuidad del contexto legal, se encuentra la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia De Cero a Siempre, la cual aborda en el documento Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia los siguientes:

La política de atención integral a la primera infancia define un conjunto de herramientas que, desde los lineamientos

técnicos, señala las realizaciones de los derechos en la vida de los niños, las niñas, sus familias y las comunidades, el establecimiento de una ruta integral de atenciones y unos estándares de calidad que norman y adecuan los ámbitos del hogar, de la institución y de lo público que dibujan un marco de acción. La participación y ejercicio de la ciudadanía constituye el bastión de la línea técnica de la disposición y ordenamiento de las atenciones dirigidas a la primera infancia, instala conceptos y procesos que marcan una perspectiva centrada en el niño y la niña y en la lectura de sus potencialidades, necesidades, condiciones e intereses frente a la atención (Castañeda y Estrada, 2016).

En concordancia con lo anterior, la Ley 1804 de 2016 por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones DO. No 49953. Art. 3:

Principios rectores de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre. La política se cimenta en los principios consagrados en la Constitución Política, en el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006), así como en la legislación nacional e internacional asociada. Reafirma los diez principios consagrados en la Convención de los Derechos del Niño resaltando entre ellos el reconocimiento de los derechos sin excepción, distinción o discriminación por motivo alguno; la protección especial de su libertad y dignidad humana, y el interés superior del niño (Colombia, Congreso Nacional de la República, Ley 1804, 2016, art. 3).

Se fundamenta en la Doctrina de la Protección Integral como marco de acción para la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, en tanto reconoce a los niños y a las niñas en primera infancia como sujetos de derechos, e insta al Estado a la garantía y cumplimiento de estos, a la prevención de su amenaza o vulneración y a su restablecimiento inmediato.

Por otro lado, encontramos la “transcripción de participa-

ción de la ciudadanía en la primera Infancia Rionegro Antioquia”:

Desde la libertad y la participación los niños, niñas y adolescentes van encontrando su lugar (Derechos de ciudadanía). Esta categoría de derechos busca que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes fortalezcan las habilidades que les permitan incidir en la toma de decisiones en diferentes ámbitos de desarrollo, de manera que sus opiniones, intereses, ideas y sentires tengan un lugar y puedan ser parte de la construcción de ciudadanía que acompaña los procesos sociales y colectivos. Temas como la participación, la realización de propuestas sociales y la vinculación a acciones comunitarias donde se les reconozca su identidad, se les escuche como sujetos de derecho y se les tenga en cuenta para la toma de decisiones llevarán a que cada día su empoderamiento aumente y por tanto aporten en las transformaciones sociales necesarias en el país. Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia, de Cero a Siempre (Atención Integral a la Primera Infancia).

La norma expone que no es necesario esperar haya vulneración para buscar mecanismos que propendan por la prevención de las condiciones de dignidad y, en tal sentido, identificar desde temprana edad las imágenes que se comienzan a formar respecto de la justicia en tanto infancias puede dar indicios para constituir rutas de acompañamiento hacia una formación de las infancias en el marco del respeto de su ser y el de los demás.

En relación con el Municipio de Rionegro del 2013 al 2015, según los reportes de la comisaría de familia, en el año en que se presentaron mayores procesos de restablecimiento de derechos fue el 2014 con 41 casos. Para el año 2014 la tasa de exámenes médicos legales por presunto delito sexual tuvo un aumento significativo en niñas y niños de primera infancia pasando de 67,59 a 75,56. Esto por los procesos de movilización social que permitieron la consolidación de una cultura del buen trato desde la primera infancia en el municipio.

Esta transformación cultural, requiere de abordajes sistémicos de las problemáticas que afectan a la primera infancia y

desde allí el desarrollo de estrategias comunicacionales, educativas e informativas que posicionen el tema del desarrollo infantil temprano de los niños y niñas como algo fundamental para la transformación del municipio (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF, 2016).

El programa de Atención Integral a la Primera Infancia sustenta que lo más importante en el desarrollo de una persona, en sus primeros años, está relacionada con sus interacciones. En este lente entre los cero y los cinco años de edad, es necesario atender a los niños y las niñas de manera armónica teniendo en cuenta los componentes de salud, nutrición, protección y educación inicial en diversos contextos (familiar, comunitario, institucional), de tal manera que se les brinde apoyo para su supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y su aprendizaje.

Como hemos visto en los textos ya citados, en los últimos años se han logrado avances significativos en cuanto al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, es decir, como sujetos que tienen libertad e expresar sus opiniones, ser escuchados. Sin embargo, la problemática social en cuanto a la vulneración de derechos de los niños y las niñas se sigue haciendo presente en nuestra cotidianidad. De allí que nos preguntamos qué imágenes de justicias se están construyendo desde la infancia para que hoy en día pese a todas las legislaciones, la infancia siga siendo quebrantada sin reconocimiento alguno.

Ahora bien, ¿qué significa participar?, ¿cuál es la relación entre participación y justicia en la infancia? Como se ha visto hasta aquí, los derechos del niño emergen en el presupuesto de que éste es un sujeto vulnerado históricamente, reconocer la participación ejercida y los lenguajes de poder agenciados desde estas personas que están en condición de infancia y en muchos casos infantilizadas o silenciadas, constituye un reto mayor. La participación es un ejercicio de poder, una relación que ejerce fuerza.

Con las herramientas del Foucault (en el ocaso de su vida), y, sin ser este un estudio foucaultiano, es posible leer en las ideas de gobierno una relación con la justicia y la participación como se ha desarrollado aquí. El poder no se agota en relaciones de dominación, también es generativo, las imágenes y los discursos que están en los niños y las niñas son efectos de poder, así mismo generan relaciones de poder. La percepción de la justicia y las imáge-

nes acústicas, las experiencias y vivencias que evocan las personas que participaron del estudio dan cuenta de la apropiación de las relaciones y tecnologías de poder, como han corporificado la idea de lo justo y lo injusto.

“Si me hiciera una concepción ontológica del poder, estaría de un lado el Poder con mayúscula, especie de instancia lunar, supraterrrenal, y de otro las resistencias de los desventurados que están obligados a plegarse al poder. Creo que un análisis de esa índole es completamente falso; puesto que el poder nace de una pluralidad de relaciones que se injertan en otra cosa, nacen de otra cosa y hacen posible otra cosa” (Foucault, 2012: 120).

La justicia tiene diferentes capas y niveles; en todas va mostrando multiplicidad de estrato del poder, restricciones y libertades. Cuando un niño o una niña expresa “eso no es justo” está manifestando sus ideas –efecto de los poderes corporificados– respecto a ideales de vida, sobre la organización social. En este sentido, imaginar la justicia resulta una forma potente para la participación.

Este es el panorama que da contexto a los agentes que interactúan con las infancias, como son las familias, la escuela y la sociedad Rionegrera. Es, en este contexto político, social y educativo, donde llega el niño y la niña a recibir las primeras bases que determinan sus primeras imágenes de justicia y posteriormente determinarán su subjetividad. En tal sentido, surgen las siguientes interrogantes que dan origen a nuestra investigación. ¿Qué imágenes de justicia elaboran los niños y niñas del municipio de Rionegro Antioquia entre las edades 4 y 5 años? ¿Qué traen de los espacios de interacción las infancias para la construcción de sus imágenes de justicia? ¿Cómo participan las infancias de 4 y 5 años de edad como sujetos de derechos y miembros de participación ciudadana en el municipio? ¿Quiénes son responsables de garantizar su libre desarrollo? ¿Qué cambios institucionales, sociales y culturales se deben insertar en los procesos de formación de las infancias para constituir una adecuada base de formación respecto de la justicia?

Rionegro limita al norte con los municipios de Guarne y San Vicente, por el este con los municipios de Marinilla y El Car-

men de Viboral, por el sur con el municipio de La Ceja y por el oeste con los municipios de El Retiro, Envigado y Medellín (Ecu-Red, 2019)

Por otro lado, como producto de la alta inmigración que se viene presentando durante los últimos años, el municipio ha venido aumentando su población teniendo una población de 126.253 habitantes según el censo del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2005)) En tal sentido, se tiene información que se existe una cobertura en atención a la primera infancia de 5.842 niños y niñas, de los cuales 1.648 son atendidos en Centros de desarrollo infantil (CDI), 585 son atendidos en Desarrollo infantil en medio familiar (DIMF), 501 en Hogares Infantiles (HI), 283 en Hogares comunitarios (HCB), 350 en arrulllos, 1091 en preescolar integral, 1384 en el grado primero (Duque, 2019).

METODOLOGÍA

Por su naturaleza, esta es una investigación cualitativa debido a que busca analizar el problema, mediante la interpretación y comprensión hermenéutica de los procesos y resultados; a través de la cartografía que permite un alcance exploratorio utilizando un acercamiento a la participación de las infancias desde técnicas de investigación como: entrevistas, juegos de roles, encuesta a docentes, observación participante. Para esto recurrimos a herramientas comparativamente como registro de observación, diario de campo, archivo fotográfico y audio visual, vital en la ejecución de la investigación.

Para nuestra investigación hemos venido empleando diferentes técnicas de recolección de información sobre nuestra investigación tales como: entrevistas, observación y dibujos. Durante la realización de estas técnicas ejecutamos algunas preguntas que nos han permitido acercarnos a esas imágenes que tienen las infancias sobre justicia.

En un primer momento realizamos un conversatorio con los niños y niñas, donde mediamos las representaciones orientadas desde la pregunta ¿qué es justicia? Durante esta actividad surgieron otras interrogantes como ¿qué es la felicidad?, ¿qué es injusticia?, ¿qué es paz?, ¿sabes cuándo algo es injusto? Por otro lado, se les pidió dibujar sobre la justicia e injusticia, obteniendo

como resultado representaciones gráficas de los niños y niñas de acuerdo a su edad y sus realidades.

También fue importante la observación participante como método para indagar sobre como ejercen la participación los niños y las niñas en el desarrollo de competencias que les permitan interactuar en sociedad. Decidimos visualizar algunos de los factores que han incidido en la construcción de imágenes de justicia de los niños y niñas y hemos recolectado algunas evidencias durante sus interacciones: durante el juego libre, el descanso, relatos de los niños y niñas, resolución de problemas y un video con algunas de las preguntas anteriores, lo cual nos ha servido para ir registrando dichas observaciones. Esperamos que este material sea de gran ayuda para la investigación, ya que como docentes es importante día a día fortalecer espacios de participación de los niños y niñas en las instituciones educativas y poder contribuir a implementar estrategias pedagógicas en el aula de primera infancia que permitan favorecer el desarrollo del lenguaje de participación de los niños y las niñas de Rionegro, Antioquia.

RESULTADOS

Mediante las diferentes técnicas de recolección de información se logra identificar que las imágenes de justicias están determinadas por las interacciones sociales, observando que la imagen más prevalente de justicia se manifiesta con la injusticia y la equidad. Entretanto, a partir de las respuestas aportadas por los niños y niñas participantes, se identificaron tres grandes categorías para organizar sus concepciones sobre la justicia: la justicia como “equidad”; la justicia como “cumplimiento de normas y sanciones” y la justicia en relación con los “vínculos familiares”.

Desde la observación en nuestras aulas se evidenció también como la imagen de justicia que van creando las infancias según sus representaciones, es errada, ya que a partir de la aplicación de los instrumentos, la vulneración y abuso por parte de familiares muy cercanos, fueron argumentados por algunas infancias como “muestras de afecto”.

Si bien se siguió la ruta de atención para la reivindicación de derechos a las víctimas y respectiva penalización, se pudo encontrar que tanto la violencia y la vulneración se normalizan, dado

que las infancias son manipuladas al punto de que no diferencian una verdadera muestra de afecto de una acción vulneradora o de violencia.

Cuando son papá o mamá quienes vulneran o maltratan a los niños/as, éstos no identifican que están siendo violentados y vulnerados sus derechos, sino que lo ven como una muestra de afecto relacionado con su cuidado. De la misma manera en relación con la imagen de justicia relacionada con la familia, observamos que algunos los detonantes que determinan la construcción de imágenes de justicia en la infancia es la falta de acompañamiento familiar, abandono o separación por alguno de sus padres, hermanos o carencias económicas.

En tal sentido Juan Delva menciona:

El hombre construye representaciones de toda la realidad que le rodea, del funcionamiento de las fuerzas de la naturaleza, de los otros seres vivos y de él mismo. Entre esas representaciones están las de la propia vida social, que incluyen cómo nos relacionamos con los demás, cuál debe ser nuestro comportamiento hacia ellos y qué es lo que esperamos que los demás hagan en las distintas situaciones sociales. El hombre tiene que elaborar entonces modelos del funcionamiento social, de las instituciones en cuyo marco se desarrolla la vida social (2007: 12).

Entendiendo la familia como la primera institución en la que las infancias desarrollan su vida, se puede decir que la imagen de justicia -en relación con la equidad y con la norma- se construye a partir de las relaciones familiares y es ésta la primera institución en dar orientaciones acerca de relaciones sociales, comportamientos, normas, entre otras. Y es así como las infancias construyen una primera idea de justicia, la cual será determinante para el ciudadano a ser. De allí la importancia de seguir investigando sobre cómo se construyen esas imágenes, cómo se representa el mundo en torno a las relaciones con el otro, las relaciones y tecnologías de poder en los diferentes contextos donde el niño y la niña se desenvuelven en sus primeros años de vida.

Rionegro a pesar de ser un municipio que le apuesta a la atención integral de la primera infancia y a garantizar los derechos

de las infancias, también es un municipio donde aún se evidencian casos significativos de maltrato, violencia por parte de los cuidadores quienes son principalmente familiares.

IMAGEN DE JUSTICIA CON RELACIÓN A LOS
VÍNCULOS FAMILIARES



Imagen 1: Fuente: Mejía Andrey, 5 años.
"Justicia es que mi hermana juegue conmigo".

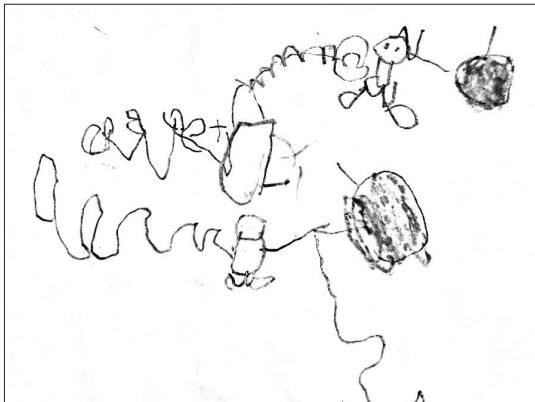


Imagen 2: Fuente: José Manuel Blandón, 5 años.
"Justicia es cuando salgo a caminar con mi papá".



Imagen 3: Fuente: Luciana Gómez Cardona, 5 años.
“Justicia es comer helado con mi papá y mi hermano”.

Como podemos ver en los anteriores dibujos, las infancias hacen una representación de la justicia con relación a los vínculos familiares y su deseo por compartir tiempo con sus padres y familiares. Como hemos venido observando la familia ha sufrido cambios culturales, sociales y económicos que afectan directamente su dinámica. En tal sentido, evidenciamos como las infancias permanecen gran tiempo en la escuela, centros de desarrollo infantil, hogares de bienestar familiar, así como también con cuidadores debido a que sus padres trabajan. Sumado a esto, muchas de las familias están compuestas solo por uno de los padres. Esto conlleva a una estructura de relaciones de poder donde el afecto es una fuerza que conduce e implica el reclamo de unas relaciones en torno al cuidado de las personas que ocupan el rol de padres.

Lo anteriormente descrito posibilita que las infancias sean vulnerables al estar en manos de cuidadores, quienes en algunos casos asumen este rol por necesidad y terminan siendo maltratadores de las infancias, sin importar el compromiso de cuidar y formar desde en el marco del respeto y la dignidad.

Según se evidencia en la encuesta de Profamilia (2010) y en el Mapa Mundial de la Familia (Trends, 2013) los niños y jóvenes están creciendo con la ausencia física de alguno de los padres y, en ocasiones, a pesar de la presencia física experimentan sentimientos de ausencia, pues la realidad está mostrando que los padres de la actualidad han cambiado sus maneras de acompañamiento y crianza, dado que las prioridades no son solamente sus hijos,

sino el satisfacer sus intereses y aspiraciones personales, laborales, académicas y económicas. Entonces, las exigencias culturales y sociales que se tienen para la familia, en cuanto a formas de acompañamiento, ya no serán las mismas para todos (Montoya, Castaño, Moreno, 2015: 184).

IMÁGENES DE JUSTICIA PARTIENDO DEL
RECONOCIMIENTO DE LA INJUSTICIA



Imagen 4: Fuente: Vanessa Duque, 5 años. *“Injusticia es cuando mi mamá viene a visitarme y grita”.*

Imagen 5: Fuente: Dilan Rodríguez, 5 años. *“Injusticia es cuando mi hermano no llega a casa y mi abuela llora”.*



Los anteriores dibujos muestran una imagen de justicia que parte del reconocimiento de la injusticia y sus vínculos familiares, en estas dinámicas en las que niño y la niña participa como miembro de una familia es donde se comienza las representaciones de mundo que lo rodea, son estos vínculos familiares seguros de gran importancia para el desarrollo integral de la infancia en ese sentido Montoya, Castaño, Moreno (2015: 185) señalan: “Jhon Bowlby, reconocido autor de la Teoría del Apego, explicó la tendencia de los seres humanos a crear vínculos afectivos sólidos con personas significativas a través de la vida y motiva la búsqueda de proximidad entre el niño pequeño y sus padres”.

En concordancia con lo anterior, las infancias perciben que la familia cumple una función significativa en la capacidad de relacionarse con otras personas puesto que la familia debe proporcionar al niño unas bases seguras desde la infancia en este sentido en la manera como sean tratados, su formación, sus primeros vínculos permitirán el desarrollo de la personalidad y por ende una construcción de imagen de justicia.

En relación con los actores que representan el cuidado de la sociedad como la policía, son enunciados en los relacionado con el cumplimiento de una labor de protección y garantía de seguridad respecto de los bienes de las personas, tal es el caso de la relación de justicia con la misión de arrestar a las personas que se apropian de los bienes de los demás a partir del robo. En este sentido relacionan la justicia desde la imagen, con la misión del cuidado de la comunidad.

LA JUSTICIA COMO CUMPLIMIENTO DE NORMAS Y SANCIONES

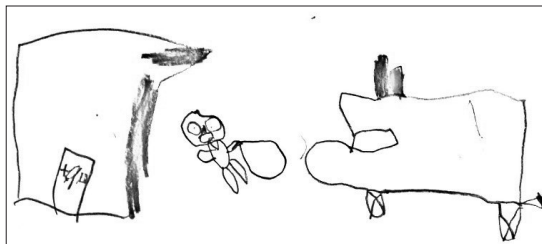


Imagen 6: Fuente: Matías Rendón, 5 años.
“Justicia es que la policía arreste a los ladrones”.

CONCLUSIONES

Nos queda, en primera instancia, una necesidad de continuar investigando y fortaleciendo estudios respecto de las imágenes de justicia que se van creando erradamente desde la primera infancia. Entre tanto, podemos resaltar, como avances, que los niños y las niñas desde sus contextos y vivencias empiezan a crear su imagen de justicia desde la injusticia, puesto que se evidencia que están siendo vulnerados y, de este modo, relacionan dicha vulneración con expresiones de amor y afecto.

Las construcciones de imágenes y complejos acordes con las relaciones objetivas que empiezan a descubrir en las cosas representadas pueden ser mediadas por los seres con quienes interactúan y ello moldear las manifestaciones e imágenes de justicia que construye y que luego se expresa en lenguaje verbal.

Desde nuestro que hacer docente y de acuerdo con lo observado, podríamos decir que estas construcciones de imágenes en relación con el maltrato, hacen que ciertos niños sean más propensos a dar resultados de inadaptación y sean más sensibles a los ambientes emocionales adversos.

Se hace necesario intensificar la puesta en marcha de políticas públicas de prevención del maltrato a las infancias, que puedan ser aplicadas en el escenario formativo desde tempranos años, para dar paso a condiciones protectoras para sujetos formados desde el respeto y el trato digno, independiente de la edad que tengan. Agregamos que el maltrato es una situación que afecta no solo a los niños de Rionegro, sino a la niñez colombiana

De igual manera se requiere que desde los diferentes entornos en los que se desarrolla la infancia, se brinden estrategias protectoras que sean ampliamente difundidas para la concientización del cuidado de las infancias como compromiso social, con herramientas formativas que permitan a las infancias diferenciar un maltrato o vulneración de una muestra de afecto.

Así como desde nuestro rol como agentes educativos en el ejercicio de la educación logramos aportar a la promoción de la participación a través del conocimiento y actuación de los derechos de las infancias, para permitir -desde el poder del lenguaje de las infancias- el reconocimiento de las imágenes de justicia y la exteriorización de dichos derechos como una forma de participa-

ción ciudadana, es vital seguir escuchando a través de los caminos de la investigación, la fuerza y el poder de la voz de las infancias, para lograr promover entre los entes encargados de la formación social, la importancia de reivindicar el derecho a expresar su opinión y punto de vista libremente, siendo escuchados y tenidos en cuenta, como actores fundamentales en el desarrollo digno de la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colombia, Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política De Colombia. *Gaceta Constitucional No. 116*.
- Colombia, Congreso Nacional de la República. (Ley 1098. De 2006). *Código de Infancia y Adolescencia*. Bogotá. D.C. Colombia.
- Colombia, Congreso Nacional de la República. (Ley 1804 de 2016). *Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia*. Bogotá. D.C. Colombia.
- Colombia, Ministerio de Cultura. (s.f.). *Lenguajes y ambientes de lectura en la primera infancia*. Fundación Carvajal.
- Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). Resolución 44/25.
- Departamento del Atlántico. (2015). El derecho a la protección en el imaginario de niños y niñas en el departamento del Atlántico. *Departamento del Atlántico: Investigación y Desarrollo, Vol. 23*.
- García, M. J. (2015). Imaginarios de ciudadanía en niños y niñas ¿Súbditos o empoderadores? *Investigación y desarrollo, Vol. 13*.
- Deval, J. (2007). Aspectos De La Construcción Del Conocimiento Sobre La Sociedad. *Revista IIPSI Facultad De Psicología 1(10)*, 9-48.
- Duque, A. (2019). *Informe y avances de la subsecretaria de primera infancia*. Recuperado el 21 de agosto en: https://twitter.com/cinco_pasitos/status/1164172975466318238

- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica*. Buenos Aires: Paidós.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF. (2017). *Lineamiento técnico para la atención a primera infancia*. Bogotá.
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de la infancia. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 8. ISSN 1657-2416.
- Lamas, A. M. (2006). Justicia pedagógica y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 17, 2.
- Naranjo, J. (2015). *Los niños piensan la Paz*. Bogotá: Banco de la República.
- Política Pública. (2016). *Estrategia de Cero a Siempre*. Colombia.
- Vygotsky L. S. (1934). *Pensamiento y Lenguaje*. Recuperado de: http://academica.mx/archivos/blogs/5271c6daf10daf308f6bfc822ad1819f/9881/vygotsky_pensamiento_y_lenguaje.tomo_2.pdf
- Vygotski L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos superiores*. Barcelona: Crítica.

El período perinatal y su conexión con la infancia

Paulina López Orellana

El presente capítulo aborda y se aplican conocimientos y evidencias desde varias ciencias de la Salud que se preocupan de la infancia (obstetricia, perinatología, psicología, neonatología, pediatría), tratando aspectos que influyen en el desarrollo humano integral. No se enfoca a los procesos biológicos estrictos, sino que entrega elementos para la reflexión que ayudan a disipar dudas, prejuicios, creencias y mitos acerca de los factores individuales, familiares y de contexto que rodean este proceso, que tiene un profundo impacto en la infancia.

El período perinatal es decisivo, complejo, de gran riqueza biológica, psicológica con su componente emocional y afectivo. Abarca eventos que ponen a prueba a la madre y al hijo. Se extiende desde que el feto es viable, es decir, puede vivir fuera del cuerpo materno (a partir de las 22 semanas de edad gestacional)¹ hasta los primeros siete días después del nacimiento. Dicho de otro modo, este período abarca casi la mitad de la vida prenatal, el parto, el nacimiento y el inicio del período neonatal².

Derivado de este conjunto de procesos surge la perinatología, que se identifica como una rama de estudio e investigación reciente. Surge desde las evidencias adquiridas acerca de las adquisiciones que se alcanzan con el desarrollo fetal avanzado y el gran significado que tiene el momento del nacimiento. Considera la

1. En Chile la viabilidad se reconoce desde las 22 semanas, pero en países con menores recursos esta viabilidad se alcanza a partir de las 28 semanas.

2. El período neonatal se extiende desde el día del nacimiento hasta los primeros 28 días de vida.

unión materna-fetal y materna-neonatal, siendo estas dos entidades diferentes en cuanto a necesidades de protección y adquisición de derechos y deberes.

Cuando una mujer, cualquiera sea su edad, inicia una gestación, hay varios factores que influyen para que esta gestación sea deseada o no lo sea. Desde las figuras más conocidas como la mujer y su pareja que desean un hijo, hasta las figuras más dramáticas en niñas o mujeres violadas o figuras sorprendidas como cuando se produce por falla de método anticonceptivo o contra todo pronóstico en período de menopausia o en mujeres en tratamientos por enfermedades terminales.

En todos los casos, la gestación compromete la salud y la vida de la madre y del niño(a). Es un hecho determinante tanto en lo físico como en lo psicológico. Sin intervención médica, la gestación evoluciona naturalmente bien, como un proceso humano ligado a la especie, pero donde lo aleatorio puede conducir a resultados no esperados, no siempre favorables, aunque no siempre trágicos (gestación múltiple, por ejemplo). Con intervención médica y servicios de salud, se logra saber más de su evolución y controlar los riesgos conocidos para prevenir resultados adversos, aunque, a pesar de los avances, no se ha logrado suprimir lo aleatorio (un accidente obstétrico, muerte fetal súbita, etc.).

La gestación puede interrumpirse por decisión propia, por causas involuntarias o por decisión médica. Se habla de aborto cuando se interrumpe hasta las 22 semanas de edad gestacional, luego se habla de parto (para la mujer) y de nacimiento (para el feto). El pasaje entre la vida fetal y la vida neonatal está marcado por el muy breve, pero significativo trance del parto y parto, una etapa que dura en promedio entre 8 a 10 horas. Son solo horas en la que finaliza la unidad biológica materna-fetal y comienza la vida de un nuevo ser único y diferente.

El presente capítulo pretende poner en un contexto multidimensional la importancia del período perinatal en la vida de la persona humana y más específicamente, cómo puede impactar la vida antenatal y prenatal en las infancias.

La situación ideal. Es la menos frecuente en Chile y puede describirse como sigue: una mujer y su pareja presentan un deseo continuo de ser madre y padre respectivamente, de cuidar, querer y proteger a un nuevo ser humano que imaginan y desean único,

sano y feliz. Para ello se preparan, conversan, sueñan, imaginan, anuncian su deseo al entorno cercano, siguen algunos rituales, se informan, averiguan, disipan sus dudas, se preocupan de su estado de salud, consultan, corrigen sus factores de riesgo. Si se produce una gestación celebran el gran y esperado evento, se convierte(n) en una mujer y una pareja gestante que se expande, se desarrolla, se siente orgullosa y con más poder, generan proyectos, se preocupan de hacerse cargo responsablemente, se apegan a la vida, se preparan para el parto y el recibimiento de la hija o hijo (Relier, 1993).

Universalmente los hijos son una valiosa razón de ser y existir; la parentalidad es una etapa de la vida en la que priman los afectos, por eso la situación ideal está al alcance de cualquier mujer y cualquier pareja que cuenta con madurez, responsabilidad y amor en todos los estatus socio económicos, culturales religiosos o educacionales.

En nuestra sociedad actual, esto no se cumple con facilidad. El deseo de devenir padre o madre puede estar ausente o bien no ser compartido con la pareja. El deseo a veces está presente de modo intermitente, ambiguo o condicionado. Puede haber miedo, incertidumbre, dudas existenciales, sueños de angustia, temor a la pérdida de libertad, de comodidad, temor a la pérdida económica, a la suspensión del desarrollo personal. Puede haber enfermedades crónicas o agudas que instalan la sombra del riesgo o de infertilidad, situaciones conflictivas de pareja o familiares. Todo lo anterior bajo marcos culturales y familiares apoyadores o simplemente ausentes (Arènes, 2013).

Se puede afirmar que la maternidad y la paternidad están condicionadas por factores individuales y a la vez del contexto sociocultural.

Hay buenos lugares para nacer y otros se caracterizan por el desamparo a la madre y al hijo(a). El contexto país con su Estado y su gobierno proporciona el marco en el cual se produce una gestación y un nacimiento, facilita, o bien, obstaculiza el logro de la situación ideal. Las leyes, el marco de protección y regulación abre o restringe posibilidades para el desarrollo integral de un niño, de una niña. Como tela de fondo influyen los valores, tradiciones culturales y las creencias religiosas que se reflejan en las pautas de crianza. Interesa siempre conocer la representación social de la maternidad en las diferentes culturas urbanas o rurales de América

Latina, así como el sistema de cuidados de los pueblos ancestrales, cuya cosmovisión y principios de salud y vida pueden ser ejemplarmente protectores en esta era posmoderna (Roosta, 2013).

El estatus jurídico, sociocultural y económico que tiene la mujer en una sociedad, determina cómo vive los procesos sexuales, reproductivos, afectivos y de maternidad. En sociedades más colectivas como en los países africanos, la maternidad es un fin y lo(a)s hijo(a)s son un bien de la comunidad, la crianza es apoyada por el grupo y por la familia. En América Latina se encuentran mujeres, parejas y familias en situación de pobreza para quienes el tener hijos es un hecho natural y aceptado, aun cuando sean inesperados al inicio. Un nacimiento les aporta desafíos y alegrías, la crianza hace sentir a las mujeres que ellas ejercen plenamente su rol femenino, que tienen un rol social respetable y que pueden proyectarse al futuro acompañadas (Riscar, 2005).

En un país como Chile, con un sistema neoliberal y altamente urbanizado y segregado por condiciones socioeconómicas, el lugar de los padres en la sociedad determina la calidad de vida, el tipo de salud y los cuidados médicos de sus futuros hija(o)s, son factores que influyen directamente en la vida y el desarrollo infantil. En Estados Unidos se ha estudiado ampliamente el fenómeno de la segregación por origen étnico y socioeconómico. Un estudio reciente muestra que la salud de las y los niños tiene color blanco porque los recién nacidos afroamericanos tienen grandes barreras de acceso a tratamientos avanzados y su mortalidad es dos veces superior a la de los blancos no hispánicos (Beck, 2020). Hay más niños afroamericanos e hispánicos nacidos prematuros, pobres, enfermos o con secuelas respecto de los nacidos blancos.

A nivel sanitario, los países miden la salud materna y perinatal por indicadores de mortalidad infantil (muertes desde el nacimiento hasta el primer año de vida), neonatal (muertes dentro de los primeros 28 días de vida), bajo peso al nacer (menos de 2.500 gramos al nacer) y por la mortalidad materna que incluye la muerte de mujeres en edad reproductiva (15 a 49 años) causada por problemas en el embarazo, parto o postparto.

Dichos indicadores tienen, según los países, un muy amplio rango de variación. En el caso de Chile, son muy óptimos producto de las políticas públicas de acceso universal para el seguimiento prenatal y la atención del parto para quienes tienen me-

nos recursos. La prueba es que la atención profesional del parto es muy cercana al 100% (99,6%)³. Pero tener hijo(a)s y sana(o)s es una cuestión compleja y estos indicadores numéricos no bastan para hacer de un país un buen lugar para nacer, como a veces se ha planteado (González, 2014).

EL DESEO DE TENER HIJOS O HIJAS, EL BUEN PUNTO DE INICIO PERSONAL

Antes de gestar un hijo debería gestarse la maternidad y la paternidad mediante el deseo de ser madre o padre. Especialistas en psicología infantil y perinatalidad, consideran este deseo como un patrimonio afectivo ante-natal para el niño o niña. Muchas personas no lo tienen asumido, puede estar oculto, desplazado o bien reprimido. Es en el momento intenso y único de la confirmación del diagnóstico de embarazo que este deseo se puede expresar. Entonces, incluso sin haber estado planificada, la gestación será bien recibida, bien aceptada y se convierte en un deseo. Este proceso de aceptación es de velocidad variable según los casos; influye la personalidad y la historia de la mujer. La gestación normal dura en promedio 40 semanas en la especie humana; es un largo tiempo para que los procesos de vinculación se desarrollen. y cada uno de los tres trimestres de la gestación cumple un rol y posibilita logros para la tríada padre-madre-feto. Así es como pueden presentarse alteraciones del vínculo madre-padre-hijo cuando se produce acortamiento de la duración de la gestación. Es el caso de recién nacidos de 26 semanas, extremadamente prematuros que llegan al mundo 14 semanas antes de lo previsto.

Podemos decir que cuando la maternidad es deseada hay que apoyarla. Es cierto, pero no es suficiente, hay mucho más, porque si bien, el vínculo afectivo madre-hijo es esencial, éste debe ser sano. En una sociedad individualista donde todo cuesta bastante y se comparte poco, las mujeres y familias tienen menos redes de apoyo, las mujeres están más exigidas, la solidaridad es menor, el sentimiento de cotidianidad difícil y de precarización creciente hace que el deseo de tener hijos sea un conflicto. Para resolver

3. Indicadores básicos 2019. Tendencia de Salud en Las Américas. http://www.bvs.hn/docum/ops/IndicadoresBasicos2019_spa.pdf

una parte de ese conflicto, cada vez son más las mujeres jóvenes que no desean tener hijos, o las parejas que posponen el deseo para cuando hayan alcanzado objetivos educacionales o laborales (Relier, 1993).

El deseo de hijo(a) tiene relación con una mirada de la propia vida y con la visualización de la vida de un nuevo ser humano. Esta mirada es en gran medida, el resultado de una historia personal. El deseo no puede estar anclado a una necesidad específica de reparar un daño o de llenar un vacío. Un hijo es mucho más que un proyecto formulado. Hay una serie de casos donde tener un hijo es visto como un medio para sanar o reparar problemas o sufrimientos existentes, por ejemplo: salvar la relación de pareja, tener compañía asegurada para la vejez, recibir apoyo y ayuda, abandonar un estilo de vida que hace daño, dejar la adicción o reparar la propia infancia cuando ha sido vulnerada. Cuando no hay plataforma afectiva que sustente un deseo genuino, el niño o niña es instrumentalizado desde su vida antenatal. Esto traerá pesadas consecuencias a la madre, al padre, a la familia y, ante todo, tendrá impacto en la vida del niño, niña que a poco andar se dará cuenta del verdadero lugar que viene a ocupar (Arènes, 2013).

Los casos de deseos sesgados deben verse uno a uno y la mayoría requerirá terapia psicológica. La terapia a madres con graves conflictos en período pre y postnatal es muy importante, ya que ayuda a prevenir una depresión del postparto, el abandono de los cuidados, ayuda a superar estilos de crianza dominados por la culpabilidad o la sobreprotección. Una terapia oportuna ayuda a reducir resultados lamentables.

Uno de los desafíos actuales es redimensionar y humanizar los procesos afectivos y espirituales ligados a la parentalidad más allá de los cuidados clínicos, de los protocolos de asistencia social y económica o del sistema educacional. Hay que superar grandes prejuicios implícitos en las mismas políticas públicas. En efecto, de modo casi automático, se espera que una mujer o una pareja que va a tener un(a) hijo(a) esté feliz. Cuesta creer que la mujer gestante pueda estar deprimida, que tenga ideas suicidas, de desapego a la vida, de pena, de dolor síquico de “borrarse para no estar” y evadirse vía sustancias tóxicas, por ejemplo. Aquello no es compatible con el significado y el mandato social de la maternidad. La mujer debe verse contenta, en lo posible bonita. Luego,

se espera que sea una buena madre. Si no es así, se la acusa, se la culpabiliza, se la considera enferma. Las mujeres sienten el peso de esta fuerte exigencia social y, por lo general, no consultan frente a un sufrimiento psíquico porque se sienten culpables y tienen temor a no ser comprendidas por su familia, a no ser aceptadas por su pareja, a ser base de comentarios en el trabajo, todo esto en un período de gran necesidad afectiva y de seguridad.

Una niña, un niño recién nacida(o), ¿qué necesita? El amor parental es el sentimiento más sólido y perenne del que puede gozar un ser humano, es la base de la confianza en la sociedad. Un recién nacido necesita demostraciones de amor a través de los cuidados, la proximidad física con la madre, la protección, atención, respeto, enseñanza, disponibilidad, tranquilidad. Parece tan fácil y natural cumplir con esas condiciones cuando se tiene un(a) hijo(a) recién nacido(a), pero cuando se analiza lo que cada persona entiende por estos conceptos y como se llevan a la práctica cotidiana, empiezan a observarse las diferencias, las carencias y los problemas.

Existe una creencia muy aceptada que ser madre o padre se aprende en el día a día, que no está en los libros, que cada caso es diferente, que cada época tiene nuevos desafíos. A pesar de estas aseveraciones es posible aprender a ser mejor madre o padre. Se aprende siguiendo un buen ejemplo a menudo proveniente de la propia familia, se aprende por imitación cuando admiramos una forma de ser, se aprende a superar temores infundados y creencias erróneas. Se aprende siguiendo los canales de comunicación formales, leyendo libros, revistas, el boletín del consultorio, viendo programas de televisión serios. También se aprende con otras mujeres madres, con grupos organizados de la comunidad, con el equipo de salud especialmente la matrona, el pediatra, la enfermera pediátrica, psicólogo(a)s. Se aprende con el equipo de educación, con entrevistas personales con las parvularias, con las y los profesores desde el ciclo primario hasta el liceo, con orientadores, también haciendo preguntas en las reuniones de curso. Se aprende con todas las personas profesionales y técnicos conectados con la infancia.

A pesar del auto aprendizaje, de las variadas fuentes de información y apoyo, hay un grupo de mujeres y hombres que no logra ejercer el rol parental. La mayoría tiene antecedentes de gran-

des sufrimientos en sus propias infancias, con vidas transitadas en la violencia y el abandono, con pobreza económica y moral, con cicatrices aún abiertas. Un conjunto de dolencias y carencias les impide desarrollar el exigente rol de ser madres o padres.

Cuidados: el período neonatal es el de mayor fragilidad en el ser humano por lo que los cuidados aseguran la vida del niño o niña a cada instante. En efecto, la edad de un recién nacido se cuenta en minutos para las primeras valoraciones clínicas; luego se mide en horas, en días y semanas, más tarde vienen los meses y más lejanamente los años. Como cada instante cuenta al principio de la vida, a veces, el corto espacio de tiempo en minutos puede ser definitivo.

Dentro de toda la gravedad que puede afectar al niño(a) recién nacido(a), la madre es afectiva, sensorial y biológicamente insustituible. Ella no solo aporta con la leche materna, el mejor alimento, el más adaptado, también aporta seguridad, protección y tranquilidad a través de su voz, su cuerpo y su comunicación. El recién nacido percibe, a través de todos sus sentidos el amor, la cercanía materna que tanto necesita en sus primeras semanas de vida. La cercanía con la madre lo calma y lo ayuda a adaptarse con mayor facilidad y confianza al medio externo. El recién nacido busca el latir del corazón materno, la voz y el olor que tanto percibió dentro del útero.

Protección: por su gran fragilidad, desde que el ser humano nace necesita sentirse protegido. Esto es decisivo durante la infancia. Sin protección, las consecuencias pueden ser dramáticas. Niñas(os) no protegidos son, por ese solo hecho, vulnerada(o)s. Si se agregan otros eventos traumáticos, tendrán que recurrir un largo y difícil camino en la vida adulta para poder superar la falta de protección por parte de la madre, el padre o la familia. La primera figura de protección a la infancia es el Estado. Sin esa figura, muchas mujeres tendrían sus partos solas en sus casas o peor aún, en la calle, como ocurre en algunos países. Proteger la infancia es proteger primero y ante todo a las madres, a los padres, a las familias.

La desprotección se observa en todos los medios socioeconómicos tomando diversas formas; sin embargo, no se puede negar la influencia de la extrema pobreza como una enorme limitante de la protección infantil. Hay ejemplos clásicos por la alta frecuencia

con que ocurren. Uno de ellos, es la figura de la madre sola, sin ayuda del Estado que tiene uno o más hija(o)s pequeña(o)s, que vive en la ciudad, en situación de pobreza urbana, con escasas redes de apoyo, que debe ir a trabajar o a estudiar temprano cada día y que deja a los niños solos una parte del tiempo y la otra parte quedan encargados a terceras personas o vecinos. Los eventos que pueden ocurrir derivados de la desprotección son múltiples. Cuando no se dispone de modos de guardería seguros y profesionales, que garanticen cuidado y protección, el Estado participa en la cadena de eventos adversos derivados.

En la práctica, se castiga, se imputa a la madre por los posibles abusos, accidentes, maltratos, vagancia infantil, deserción escolar, consumos tóxicos, conductas delictivas que afectan la vida de niños y niñas menores de edad que se convierten en un peso para la sociedad. El Estado no protector, a menudo actúa poniendo dispositivos de acogida frente a la ya inevitable separación de madres y familias de las y los niños; una vía de solución a menudo desastrosa.

Una investigación realizada por tres instituciones estatales describe el perfil de las madres que entregan a sus hijos al Servicio Nacional de Menores (SENAME) concluye que: “el 99,5% de los casos es la madre la que acude a consultar, en su gran proporción soltera y sin ingresos mensuales, con el motivo de cesión “Hijo no deseado” declarado por más del 40% de ellas, y más del 44% declarando como su actividad la cesantía o que se encuentra estudiando. En consecuencia, la situación se puede caracterizar en general, como de “precariedad vital” lo que significa precariedad laboral, precariedad en su situación de madre, precariedad en vínculos más cercanos”.

La conclusión es clara: para la protección de las infancias un país debe contar con planes nacionales interministeriales para prevenir la extrema pobreza en mujeres madres, asumiendo que la maternidad es un bien colectivo, un aporte al país. Cuando la maternidad se cursa sin apoyo, se convierte en un gran eje de desigualdad social en todos los ámbitos que solo agrava y perpetúa la pobreza.

Atención: los cuidados que se realizan con dedicación son los más óptimos, son los que se necesitan. Mirar al niño o niña, hablarle, mostrarle formas, las personas de la familia es darle un lugar, prestarle toda la atención que requiere. Provisto de sus sentidos, desde el primer trimestre de gestación, el feto ya puede

usarlos al nacer, siendo los más desarrollados aquellos que más utilizó en su vida intrauterina: el oído, el olfato y el tacto. La vista y el gusto alcanzan plena funcionalidad después del nacimiento, es conocida la mirada fija de un recién nacido hacia su madre y entorno cercano durante sus períodos de vigilia en los que potencia sus capacidades sensoriales. Por sus sentidos, el niño o la niña nace sabiendo quiénes lo rodean, ya conoce a su madre por su olor, su voz, sus latidos cardíacos, ya escuchó la voz del padre, el llanto o los gritos de sus hermanos, de la familia y hasta la voz del equipo de salud (Busnel et al., 1997).

Respeto: a sus ritmos, a sus necesidades de alimentación, a sus plazos de adaptación a la luz, a las variaciones de temperatura, a la regulación de su ritmo circadiano que es el ritmo que regula el organismo día noche, a los múltiples procesos de maduración que están ocurriendo cada segundo después del nacimiento. Regresar al cuerpo materno es una necesidad en los primeros días, tomarlo en brazos y acercarlo a los latidos del corazón, mecerlo, son estímulos sensoriales que le dan seguridad al recién nacido. Un efecto calmante es la voz o el canto susurrante de la madre. Cuando estas indicaciones no se conocen, se aplican pautas aberrantes tales como dejarlo llorar para que no se mal acostumbre a los brazos o darle agua cuando llora. El recién nacido no siempre llora porque tiene hambre, es una persona extremadamente frágil y sensible y hay que tratarla como tal.

Hay un breve y vital trance entre la plena dependencia de la madre y la progresiva autonomía de un bebé; el proceso dura sólo unos meses. Por ejemplo, al cabo de tres meses ya se interesa en otras figuras externas, luego de seis meses le gusta el puré de frutas tanto como la leche materna, al cabo de un año ya se aleja físicamente caminando... A menudo, las nuevas madres y los nuevos padres se sofocan a ellos mismos y piensan que faltan años para volver a relajarse. El problema de la parentalidad sobre protectora, insegura o aprehensiva, es que no deja al hijo(a) realizar sus propios logros. Estudios experimentales han demostrado que las crías bien queridas, lamidas por la madre y respetadas en sus movimientos y necesidades, son las que desarrollan conductas más inteligentes, son las más exploradoras y crecen sin temores. Algo muy similar ocurre en la especie humana.

Enseñanza: Enseñar es entregar, es un acto de generosidad complejo que requiere de mucha madurez de quién enseña. Las madres y padres enseñan desde el primer momento. El recién nacido y luego el lactante aprenden desde el primer instante de vida. Aprenden a reconocer a su familia, a sus hermanas(o)s, los horarios de la casa, los rituales, aprenden las señales de la llegada del trabajo de la madre y el padre. Aprenden a esperar, a confiar, a pedir, a repetir conductas, a jugar, a distraerse. Muchas deficiencias y errores en el cuidado podrían evitarse si existiera educación e información acerca de las capacidades y limitaciones del recién nacido.

RELACIÓN ENTRE LA SALUD PERINATAL Y LA SALUD EN LA INFANCIA

Lo que más se conoce a través de la evidencia científica viene desde la medicina materna-fetal, de las enfermedades que afectan en este período y que pueden tener un alto impacto en el parto, en el neonato, incluyendo la vida futura con secuelas de por vida. Las causas de resultados perinatales adversos son muy variadas, desde un cuadro agudo como una intoxicación alimentaria de la embarazada o bien, una enfermedad materna de tipo viral o una enfermedad crónica que está presente desde el inicio de la gestación o que se instala en el período del segundo y tercer trimestre de ésta como la hipertensión arterial. Igualmente, pueden presentarse accidentes obstétricos tales como sangrados del segundo y tercer trimestre, traumatismos maternos, traumatismos perinatales, malformaciones congénitas, eventos patológicos que originan restricción del crecimiento fetal, parto prematuro (antes de las 37 semanas de gestación). La conexión con la obstetricia y la pediatría es estrecha, pero también, en caso de alto riesgo, se requieren equipos interdisciplinarios, equipos especializados, una estructura intrahospitalaria compleja y un enfoque de atención integral considerando el perfil de riesgo de la díada madre-hijo.

VARIABLES MÁS INFLUYENTES EN LA SALUD PERINATAL

Asumiendo la salud y el bienestar de la madre y del padre como pilares de la salud familiar, se han mencionado varios determinantes de la parentalidad y de su relación con la posibilidad de

ejercer el rol parental del modo más óptimo para el niño o la niña. El marco conceptual sanitario vigente, adoptado por Chile desde la Organización Mundial de la Salud, es el de los Determinantes Sociales de la Salud (OPS, 2017)⁴. Este marco considera todas las variables y factores ya mencionados (las políticas públicas, la cultura, las circunstancias materiales, los factores psicosociales, conductuales y biológicos el acceso a los servicios y varios otros aquí abordados), pero deja fuera algunos más específicos al tema de la perinatalidad y su conexión con la infancia que tienen gran impacto biopsicosocial en la salud perinatal e infantil.

La edad materna: Considerada como una variable de gran importancia en obstetricia, tiene además un gran impacto demográfico y epidemiológico. Es una de las características maternas que más ha variado en los últimos 30 años. Así, la maternidad en edades muy precoces ha sido un problema multidimensional de salud pública con repercusión en la diada-madre-hijo con una gran probabilidad de un progenitor ausente. Una deuda pendiente a nivel país, como señala Molina en sus publicaciones en el tema (Molina, 2007, 2019) enfatizando que, en Chile, queda por implementar en los establecimientos educacionales la estrategia de Educación Sexual Integral Escolar (ESIE) promovida por la UNESCO y reconocida por sus buenos resultados.

El mayor riesgo de la maternidad precoz reside en la dependencia, la precariedad y la inmadurez biopsicosocial de la madre niña o adolescente, dando origen a una cadena de eventos y desventajas que limitan su desarrollo integral y el de su(s) hijos(as). En Chile, desde el 2010 ha habido políticas sanitarias que han resultado eficaces y se observa un significativo descenso en la proporción de madres adolescentes, y aunque aún se mantiene alta, alrededor del 7%, es bastante inferior al promedio de la región de América Latina y el Caribe con un 16%.

Al otro extremo, se ha agregado el problema de las madres en edades tardías que van en sostenido aumento desde los 2000. El riesgo de ellas es más bien biológico por las enfermedades crónicas previas o derivadas de la gestación, que dan origen a una alta morbimortalidad materna y perinatal. Este fenómeno es grave y ha impedido el descenso de la mortalidad materna, de la

4. <https://www.minsal.cl/determinantes-sociales-en-salud/>

prematurez (López, 2015) y de la mortalidad infantil (Llorca-Jaña et al., 2021).

Ambas tendencias tienen un fondo socio económico, de género y cultural. Necesitan ser atendidas en intersectorialidad. La sensibilización y la debida información por canales permanentes y estatales para promover la maternidad en edades de bajo riesgo, el apoyo legal a la maternidad especialmente a madres jóvenes y sin pareja, permitiría que las mujeres pudiesen seguir avanzando en sus rutas u objetivos trazados, reduciendo la deserción escolar y la renuncia al mundo laboral. Lo que ocurre actualmente en Chile es que, para una mujer embarazada la vida se pone más difícil para cursar estudios, para el trabajo y el ascenso laboral y económico. Al mismo tiempo, frente a los considerables costos asociados a la crianza con escasas posibilidades de acceder a sistemas de guarderías infantiles, la familia debe asumir el peso de la crianza y es frecuente la figura de la abuela y abuelo criando a los 70 años para hacer posible que hijas e hijos trabajen.

La escolaridad materna: Se ha observado que mientras mayor escolaridad tienen las madres, mayor es su posibilidad de responder a necesidades especiales de salud de los hijos, para seguir protocolos complejos como es el caso de niña(o)s con enfermedades o con dificultades en su desarrollo sensorial, motor, cognitivo y escolar. También es el caso de niño(a)s con malformaciones congénitas, con parálisis cerebral, con secuelas neurológicas que necesitan estimulación y aprendizajes en casa para el logro de mayor autonomía. La educación materna se relaciona igualmente con el pensamiento científico y con la transmisión de contenidos útiles para la salud sexual y reproductiva de adolescentes. Varios son los estudios que muestran la estrecha relación entre la mortalidad infantil y la escolaridad materna. La baja escolaridad materna está estrechamente relacionada con la extrema pobreza.

La extrema pobreza de la madre y el padre es multidimensional y es uno de los factores más amenazantes para la calidad de vida infantil. Los niños y niñas mueren en el primer año de vida por afecciones perinatales, malformaciones congénitas, enfermedades respiratorias o infecciosas prevenibles. Estas causas se pueden reducir sustancialmente cuando se dispone de viviendas dignas y calefaccionadas, las familias viven en zonas seguras y

descontaminadas, con tiempo y lugares para la diversión y esparcimiento y tienen acceso a alimentación y cuidados de calidad.

El estrés materno y la respuesta perinatal e infantil: Se ha medido la respuesta fetal al estrés, al sufrimiento y al traumatismo materno en una dimensión predominantemente biológica, por falta de otros instrumentos para medir más integralmente el malestar fetal. Lo observado es la alteración de algunas funciones fetales tales como la respiración, la motilidad, la función digestiva, cardíaca y metabólica. Se trata de un conjunto de funciones reguladas por los sistemas neuroendocrino y neurovegetativo, las mismas que expresan estrés en el niño y en el adulto.

Existen varias causas y tipos de estrés materno, principalmente agudo o crónico. En el caso de estrés gestacional crónico, se observa con mayor frecuencia una restricción del crecimiento fetal y bajo peso al nacer. Las investigaciones en niños con este antecedente muestran mayor probabilidad de desarrollar enfermedades ligadas al estrés como la obesidad, hipertensión arterial, diabetes a la edad adulta y enfermedades coronarias (Barker et al., 2002).

Aún están siendo estudiados los mecanismos epigenéticos que estarían regulando y coordinando las diferentes expresiones en la edad adulta, pero a la base se encontraría una respuesta fetal adaptativa al estrés materno en la que participaría una reprogramación de la función hepática y pancreática (Kreuse et al., 2016).

En el aspecto no biológico, lo más conocido es el impacto del estrés materno crónico en el proceso vincular durante la gestación, en la posterior interacción madre-hijo(a) y en la calidad de la relación (Rosser-Limiñana, 2020). La(o)s niña(o)s con estos antecedentes presentan con mayor frecuencia trastornos de aprendizaje y del comportamiento (Rogiers, 2011).

Las fuentes de estrés durante la gestación son más amplias y más potentes que fuera de ella. El embarazo es generador de estrés positivo, pero también negativo. Múltiples estudios han coincidido en que el estrés materno afecta la vida y la salud perinatal y constituye un problema que necesita ser mayormente pesquisado por los equipos que trabajan en salud de la mujer y salud perinatal. El investigador Bea Van den Bergh, especialista en estrés prenatal y sus efectos sobre el niño y adolescente, muestra el abanico de alteraciones en una completa tabla recapitulativa llamada “Efectos en el Neurodesarrollo de la Exposición Prenatal al Estrés Materno”

observados en niños desde los dos días de edad hasta los 25 años de edad, considerando todo tipo de fuentes de estrés materno, desde un cuadro de ansiedad agudo hasta la vivencia de fenómenos climáticos como huracanes o la fuga radiactiva de Chernóbil (Rogiers, 2011: 71-76).

Las pérdidas fetales: Este antecedente es una de las fuentes de estrés crónico materno más invisibilizadas, no abordadas, convertidas en tabú. Forma parte del pasado obstétrico y ginecológico de la mujer, cuando no han sido debidamente trabajadas ni superadas, se expresan en síntomas psicósomáticos a lo largo de la gestación, en trastornos depresivos, ansiosos o adictivos y en relatos de una experiencia amarga e imborrable para la mujer que ha experimentado una o varias pérdidas fetales ya sea al inicio de la gestación o en período perinatal. A menudo, el entorno cercano evita referirse a ellas, incluyendo la pareja. Peor aún, muchas veces esta “Mala historia obstétrica”, como se la clasifica malamente en la clínica, es ignorada por la familia. La mujer lleva las secuelas que provocan las muertes fetales ocasionadas por abortos, por hechos de violencia, traumatismos físicos o en el contexto de maltrato por parte de una pareja anterior o actual. También, se encuentran las pérdidas bajo la tortura, los traumatismos de guerra, las muertes fetales por fracaso de intentos de procreación asistida y aquellas provocadas por negligencia en la atención de salud a la mujer gestante o al feto. Son duelos incompletos que pueden acompañar toda la vida de la mujer y la pareja parental, que se reactivan en la nueva gestación. Una psiquiatra infantil y psicoanalista especialista en este tema, describe dicha reactivación: “como una puesta en escena de toda la vivencia traumática del bebé precedente, el momento de la noticia, donde la vida se inclinó, donde el tiempo quedó fijo, donde el mundo se descarnó. Y la pesadilla que siguió, con la pérdida de puntos de referencia esenciales a la vida, el dolor inefable y espantoso que recorre el cuerpo y el alma sin alivio” (Soubieix, 2011).

Es necesario tratar estos graves eventos de vida con psicoterapia y apoyo de un equipo interdisciplinar de proximidad. Es una condición parental que afecta la salud mental materna, paterna e infantil, lesiona el vínculo afectivo y la crianza del niño o la niña que recibe la carga emocional parental, pudiendo ocasionarles cuadros psiquiátricos infantiles de lenta resolución.

FACTORES DE VULNERACIÓN DE NIÑAS Y NIÑOS POR NACER

Hemos mencionado bastante acerca de los múltiples factores que pueden afectar la salud y el bienestar perinatal e infantil; se han entregado elementos que merecen reflexión, comprensión, empatía. Este acápite entrega una enumeración de las principales situaciones que vulneran derechos del niño(a) que están por nacer o ya nacidos. Algunas se acompañan de frases recogidas en el marco del trabajo en la clínica obstétrica y perinatal, en el trabajo comunitario y en la atención en domicilio.

Se deja en claro que, la mayoría de estas situaciones son complejas y requieren de apoyos intersectoriales desde la educación, la salud, lo jurídico, lo cultural. Requieren también servicios de escucha y de acogida individual, de pareja y familiar, allí donde hay niñas y niños implicados. En el nivel salud, las situaciones requieren un tratamiento, un enfoque curativo y a la vez preventivo de repeticiones; otros casos necesitan rehabilitación.

En suma, estas situaciones deben movilizar recursos estatales y locales. No necesitan juicios hostiles, ni separaciones involuntarias, ni castigos del Estado que solo vienen a dañar más la vida de niñas y niños vulnerada(o)s y sus madres, padres y familias. Algunos ejemplos:

- La violencia de pareja psicológica y física, evidenciada desde la vida fetal (*vas a ver lo que te va a pasar a ti y al huacho que llevas allí*).
- La violencia que afecta territorios permanentemente asediados por las políticas de Estado, por la guerra o por la delincuencia (*fui niño soldado a los 9*).
- La extrema pobreza con su carga de carencias nutricionales, de condiciones ambientales inadecuadas que afectan al niño o niña aun siendo muy querido (es que *no me alcanza para darle la comida que necesita*).
- La indigencia, la inmigración ilegal, el trabajo infantil, el comercio sexual infantil.
- Un inicio traumático de gestación con proceso de vinculación difícil (*me violaron a los 11, no supe que estaba embarazada hasta los 6 meses, lo odiaba y después me daba pena, igual lo quería cuando nació, pero no pude criarlo*).

- Familias disfuncionales donde los roles no están bien definidos ni menos asumidos, los límites no están bien establecidos (*¿por qué no cuidaste a tus hermanos? ¡Mira lo que les pasó por tu culpa!*).
- Embarazos no deseados que traen niños no deseados, sufren abandono y violencia de todo tipo (*en qué momento se me ocurrió tenerte, debí haberte abortado*)
- Niños muy dependientes, enfermos, con capacidades reducidas con trato indigno, encerrados, castigados en permanencia (*ya no podemos más, este niño nos arruinó la vida*).
- Niños maltratados por sus padres por no estar a la altura de sus propias exigencias escolares, sociales, físicas etc. (*las malas notas no me impresionan de ti, de tu hermana sí*).
- Pautas de crianza aberrantes y con abusos en todas sus formas cometidos por la familia y entorno cercano, pautas culturales machistas, degradantes (*¡ya!, partiste a poner la mesa y a limpiar la pieza de tu hermano*).
- Expectativas familiares egoístas, sobre exigencias, autoritarismo (*este es un campeón desde que nació, va a ser mejor abogado que su padre*).

Por último, existe vulneración en el período perinatal dada por un exceso de medicalización del proceso de gestación, parto y nacimiento, cuando se anteponen los deseos de la madre, del padre, y a veces del médico y privan al feto de bienestar y de la posibilidad de alcanzar su máximo desarrollo in útero. Es el caso de exámenes repetidos e innecesarios como la ecografía en cada control prenatal con el único objetivo de visualizar cómo está. También, las cesáreas innecesarias por solicitud materna consentida por el médico.

Otras múltiples intervenciones se realizan de modo sistemático para acortar el período del parto y parto (inducciones, maniobras, aceleraciones) que no solamente privan al feto de su proceso naturalmente gradual, de pasaje a la vida exterior, sino que, además, le imprimen mayor riesgo al proceso de parto, nacimiento y postparto (López, 2021).

LOS PROGRAMAS INTEGRALES Y LAS POSIBILIDADES DE MEJORAR LAS PRÁCTICAS Y SUS RESULTADOS

La gestación es un hecho natural pero nunca banal y se cursa en la mayoría de los casos sin grandes incidentes. En Chile, las gestaciones de alto riesgo afectan a una proporción no mayor al 30% según el lugar y el contexto.

El programa “Chile Crece Contigo” que emana de la reforma de salud en el año 2006, le otorga, por primera vez un lugar a la tríada madre-padre-hijo alrededor del nacimiento, se apoya en experiencias y conocimientos de la vida intrauterina, favorece la participación del padre y en su reemplazo, de personas cercanas a la mujer gestante, favorece el vínculo afectivo en la triada. La vinculación afectiva es uno de los elementos más determinantes de la calidad de la relación madre-hija(o)⁵. Reconocer esta dimensión es salir del paradigma netamente biológico.

Las madres que viven un conflicto vincular pueden desarrollar actitudes muy opuestas para compensar: culpabilidad, sobre protección, abandono intermitente, reflejando un vínculo ambivalente y conflictivo. Estas figuras dañan el desarrollo psicoemocional y la inserción social del niño o niña. Pero también, la culpabilidad, la sobreprotección o el abandono intermitente se pueden observar en casos donde el niño o la niña sufren condiciones especialmente vulnerables con impacto en el plano psicosocial, afectivo emocional o biológico; a saber: enfermedades que producen discapacidades, niña(o)s abandonada(o)s, dejada(o)s a cargo de terceras personas, niña(o)s de familias monoparentales en situación de extrema pobreza, inmigrantes ilegales no escolarizados, niña(o)s que han vivido separaciones traumáticas de su padre o madre, niña(o)s enfermizos o con enfermedades crónicas, en fracaso escolar, aquella(o)s que viven violencia intrafamiliar, niña(o)s adoptada(o)s irregularmente, abusada(o)s, explotado(a)s, infractores de ley y tantas otras figuras de alta vulnerabilidad donde las infancias tienen como punto común el sufrimiento y la dificultad (Rosser-Limiñana, 2020).

Muchas alteraciones de vinculación podrían prevenir-

5. Ministerio de Salud de Chile. Manual de atención personalizada con enfoque familiar en el proceso reproductivo. MINSAL, 2007, pp. 267-68

se tempranamente o tratarse si la comunidad, especialmente los equipos que trabajan con niñas y niños recibieran información acerca de las implicancias de la maternidad y la paternidad. Una tal formación permite reducir las actitudes prejuiciosas, identificar temores o dificultades parentales, así como pautas de crianza erróneas. Los equipos pueden aprender a crear el clima de confianza y respeto e invitar a verbalizar lo que las madres y padres sienten respecto de sus hijas(o)s.

El equipo interdisciplinar por las infancias, liderado por Françoise Molénat, maestra en perinatalidad en Francia, postula que estas situaciones nos interpelan tanto como sociedad, que es necesario desarrollar una ética de la prevención alrededor del nacimiento, las situaciones de riesgo materno y perinatal deben ser vistas con antelación, los equipos deben responder intersectorialmente, dar protección coordinadamente con coherencia y continuidad en los cuidados de madres, familias de niñas y niños en situación de vulnerabilidad desde el inicio de la gestación (Molénat, 2021)⁶.

Varios de estos principios de trabajo han sido planteados en las agendas globales vigentes, tales como el “Plan de Acción por la Salud de La Mujer el niño(a) y del Adolescente 2018-2030” de la Organización Mundial de la Salud, también hay objetivos de este tipo en el “Plan Estratégico de la Organización Panamericana de la Salud 2020-2025”. Igualmente, se está valorando la evidencia entregada por las investigaciones en el período de los primeros mil días de la vida.

En efecto, numerosos estudios muestran que el período más sensible del desarrollo humano se concentra en los mil días que transcurren desde su procreación hasta los dos años de edad. Es un período altamente eficaz en términos de prevención de los trastornos de la infancia, debido a la plasticidad cerebral y capacidad de aprendizaje del niño(a), pero también a la necesidad parental de responder a las demandas del niño(a). Es una historia de amor donde lo esencial es un entorno de bienestar para la mujer su pareja y su familia. En muchos casos, donde la precariedad o la fragilidad están presentes se requieren herramientas para cuidar, acompañar y estimular a la madre al padre y al niño(a) en este

6. Versión original 2006, traducida al español en 2021 por V. Pereda.

período. El poner el máximo de cuidados en este periodo permite actuar precozmente y no esperar que el niño(a) vaya al jardín infantil para detectar las alteraciones de su desarrollo psicoafectivo, neurosensorial y tantas otras esferas que se ven afectadas. Los mil primeros días son una oportunidad para disminuir una serie de graves problemas de vinculación, de afectividad, de interacción, el trabajo de varias disciplinas participa en este período aportando, no solo saberes especializados, sino que una actitud comprensiva y acogedora.

Proteger las infancias más allá de los cuidados médicos y de la educación, es brindar a niñas y niños, desde el momento que se gestan y nacen, un mundo más humano, donde les será más fácil vivir, amar y desarrollarse con confianza en la sociedad.

REFERENCIAS

- Arènes, J. (2013). Désir d'enfant et création de l'avenir. [The Desire for Children and Creating the Future]. *Études*, 419(10), 327-336. doi:10.3917/etu.4194.0327
- Barnes, A. J., Gower, A. L., Sajady, M., & Lingras, K. A. (2021). Health and adverse childhood experiences among homeless youth. *BMC Pediatr*, 21(1), 164. doi:10.1186/s12887-021-02620-4
- Beck, A. F., Edwards, E. M., Horbar, J. D., Howell, E. A., McCormick, M. C., & Pursley, D. M. (2020). The color of health: how racism, segregation, and inequality affect the health and well-being of preterm infants and their families. *Pediatr Res*, 87(2), 227-234. doi:10.1038/s41390-019-0513-6
- Busnel, MC., Daffos, F., Dolto-Tolitch, C., Lecanuet, JP, et Negri, R. (1997). *Que savent les foetus?* Ramonville Saint Agnes: Erès.
- Cabrera Losada, C. (2007). Perinatología: Medicina Materno fetal. *Revista de Obstetricia y Ginecología de Venezuela*, 67(3), 141-142. Consulta realizada 28 de abril de 2022, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0048-77322007000300001&lng=es&tlng=es.
- Calkins, K., & Devaskar, S. U. (2011). Fetal origins of adult disea-

- se. *Curr Probl Pediatr Adolesc Health Care*, 41(6), 158-176. doi:10.1016/j.cppeds.2011.01.001
- González, R. (2014). Chile, un buen lugar donde nacer: Morbimortalidad materna e infantil a nivel global y nacional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 25(6), 874-878. doi:https://doi.org/10.1016/S0716-8640(14)70633-9
- Krause, Bernardo J, Castro-Rodríguez, José A., Uauy, Ricardo, & Casanello, Paola. (2016). Conceptos generales de epigenética: proyecciones en pediatría. *Revista Chilena de Pediatría*, 87(1), 4-10. https://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.12.002
- López Orellana, P. (2021). Indicateurs d'hypermédicalisation de la prise en charge obstétricale à partir de l'évolution des grossesses, des accouchements et des naissances au Chili. *Périnatalité*, 13(1), 10-16. doi:10.3166/rmp-2020-0108
- López Orellana, P. (2015). Increase in Preterm Birth during Demographic Transition in Chile from 1991 to 2012. *BioMed Research International*, 4, (Special Issue).doi:10.1155/2015/845968
- Llorca-Jaña, M., Rivero-Cantillano, R., Rivas, J., & Allende, M. (2021). Mortalidad general e infantil en Chile en el largo plazo, 1909-2017. *Revista médica de Chile*, 149(7), 1047-1057. https://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872021000701047
- Ministerio de Justicia-SENAME. (2007). Caracterización y Perfil de Madres que Consultan / Ceden sus hijos/as para adopción en SENAME. Consultado: 20 abril 2022 file:///C:/Users/SONY/Desktop/PERFIL%20DE%20%20MADRES%20QUE%20DAN%20HIJOS%20EN%20ADOPCION.pdf.
- Ministerio de Salud de Chile (2007). Manual de atención personalizada con enfoque familiar en el proceso reproductivo. MIN-SAL, pp. 267-68.
- Molénat, F. (2021) *Nacimientos: Para una Ética de la Prevención*. Santiago: Social-Ediciones, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Molina C, R., Molina G, T., y González A, E. (2007). Madres niñas-adolescentes de 14 años y menos: Un grave problema de salud pública no resuelto en Chile. *Revista médica de Chile*, 135,79-86. Retrieved from http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872007000100011&nr-m=iso
- Molina, C. R. (2019). Adolescente Embarazada, un tema aún

- pendiente en Chile. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 84(6), 423-424. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75262019000600423>
- OPS (2017). Determinantes sociales de la salud. Consultado el 22 abril 2022 <https://www.paho.org/es/temas/determinantes-sociales-salud>
- OPS (2018). Plan de Acción para la Salud de la Mujer, el Niño, la Niña y Adolescentes 2018-2030. Consulta realizada 20 abril 2022 <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/49609/CD56-8-s.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- OPS (2019). Tendencia de Salud en Las Américas. Consultado el 22 abril 2022. http://www.bvs.hn/docum/ops/IndicadoresBasicos2019_spa.pdf
- Relier, J. P. (1993). *L'aimer Avant qu'il Naisse*. Paris: Robert Laffont.
- Riscar, S. C. (2005). *La Maternidad en Sectores Populares*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Roegiers, L. et Molénat, F. Stress et Grossesse. *Quelle Prévention pour quel Risque?* Toulouse: Erès.
- Roosta, M. (2013). *Salud Materna en Contextos de Interculturalidad*. La Paz: Plural Editores.
- Rosser-Limiñana, A., Suriá-Martínez, R., & Mateo Pérez, M. (2020). Children Exposed to Intimate Partner Violence: Association Among Battered Mothers' Parenting Competences and Children's Behavior. *Int J Environ Res Public Health*, 17(4). doi:10.3390/ijerph17041134
- Santos Padrón, H. (2011). Los determinantes sociales, las desigualdades en salud y las políticas, como temas de investigación. *Revista Cubana de Salud Pública*, 37(2), 136-144. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21418849007>
- Soubieux, MJ. (2011). Après la perte d'un bébé des questions cliniques. En: Roegiers, L. et Molénat, F. Stress et Grossesse. *Quelle Prévention pour quel Risque?* (pp. 173-181). Toulouse: Erès.

Infancias Decolonizadas. Construcción sociocultural de los primeros años de vida

Silvia López de Maturana

Cuando veo los ojos de mi hijo, veo a millones de personas excluidas de las decisiones más sagradas de su futuro, creo en la humanidad, en una educación integral y multicultural; creo en el pleno respeto a la dignidad, a los derechos individuales y colectivos de las personas y de los pueblos. Creo en la educación como el camino para alcanzar esa nueva cultura de paz acompañada de justicia social. (Rigoberta Menchú. Premio Nobel de la Paz, 1992)

Comienzo este capítulo con la desazón de comprobar como se naturaliza la vulneración de las infancias cuando se invisibilizan las potencialidades latentes de esta primera etapa de la vida. Esto se observa en la exigencia por que cumplan con lo solicitado, la inmediatez con que se esperan sus respuestas, la urgencia para que terminen lo que hacen, los aplausos ante una gracia que se les pide hacer, bajo la complaciente mirada de los/as adultos/as que parecen no comprender que los niños y las niñas son más que la gracia de un momento y que necesitan tiempos y espacios intensos, sin apuros, obligaciones ni prescripciones. A esas imposiciones drásticas que sufren las infancias y que anquilosan la propensión a aprender, connatural al ser humano, las he denominado colonización, pues forman parte del paradigma invisibilizador que subyuga las potencialidades de esta etapa de la vida.

En nuestras escuelas no solo se ríe poco, dice Gianni Rodari (2016), sino que muchas personas quitan la diversión al apren-

dizaje, la fuerza a la virtud liberadora de la palabra y aniquilan la fantasía en la vida infantil, lo que en la escuela conduce a planear y prescribir para quien no se conoce, pero que se inventa. Así, como consecuencia, muchos rostros, brillantez y genialidad de los/as niños/as quedan ocultos tras la inequidad y la vulneración de su inocencia.

Si podemos encauzar los procesos educativos, evitaremos la tentación de cuantificar el devenir de sus procesos, no uniformaremos sus resultados de acuerdo a moldes prediseñados, e impediremos la consolidación de la desesperanza, la desilusión y el menoscabo.

INFANCIAS

La infancia y las infancias¹, constituyen aquel ámbito humano que comienza desde que *nos miramos por primera vez*, en el que respetamos amorosamente al otro o a la otra solo por el hecho de existir. Desde ese momento somos mutuamente responsables de él o de ella porque todo lo que les suceda nos incumbe (Levinas, 2012). Es una categoría antropológica y filosófica, más que cronológica, puesto que no solo se marca por un periodo en una tabla de desarrollo evolutivo del ciclo vital, sino que forma parte del curso vital humano en donde cada vez que nos asombramos genuinamente por algo, que nos deleitamos aprendiendo y preguntando estamos viviendo un estado de infancia.

Para Arendt (1996) es la esperanza de un comienzo radical donde todo puede llegar a suceder y su abandono implica a toda la comunidad; para Reichert (2014) es la edad sagrada donde nacen las virtudes y los vicios humanos; para Chokler (2020), es la protoinfancia en donde, gracias al impulso cognoscente, se graban las huellas tónico emocionales; para Rodari (2016) es la más hermosa y afortunada etapa humana a la que se la atormenta de mil maneras, con mil angustias, temores, y agobios que provienen de la escolarización y de la instrucción.

Como quiera que sea el sentido que cada autor/a le otor-

1. Hablo en plural porque no hay una única infancia. Existe la infancia rural, ciudadana, rica, pobre, de la calle, miserable, desnutrida, amada, respetada, valorada, visibilizada, entre muchos otros estados.

gue y cómo cada una/o de nosotras/os la interpretemos, es una construcción histórica conducida por los/as adultos/as cuya responsabilidad le compete a toda la comunidad al reproducir o no el *ethos* instituido en la medida en que el /la niño/a se va incorporando a la sociedad. Por eso es fundamental reconocerles en su real dimensión, no como pre-adulto ni como un ser ideal objetivado por estándares que omiten su propia biografía. Wilhem Reich (s/r) dijo que la prevención de la neurosis en el mundo será posible cuando aprendamos a cuidar de quien todavía está sano: nuestros/as niños/as.

Sabemos que desde la primera infancia, independientemente del origen y de los entornos en los que se crece, se va aprendiendo de todo lo que está al alcance con asombro y curiosidad ilimitada. A través del juego inventan y relatan cuentos, deforman y exploran todas las posibilidades de las palabras “en sentido fantástico” y estimulan su libertad personal de “hablantes” para cultivar el anticonformismo (Rodari, 2016).

En la etapa de la primera infancia hay una gran oportunidad para educar y romper con los estándares homogéneos y las racionalidades meramente instrumentales. Para eso tenemos que preguntarnos ¿qué educación estamos pensando? ¿para qué infancias? ¿qué es un niño y una niña? ¿lo sabemos o lo fabricamos? Consideramos que nos ayudará a esbozar algunas respuestas y a reflexionar sobre nuestras propias biografías para encontrar cómo respetar aquellas vivencias infantiles.

Chokler (ibíd.) señala que en la protoinfancia, etapa fundacional del ser humano, se crean todas las redes cerebrales neuronales de base y se constituyen las matrices de aprendizaje, identidad, competencia semántica y disponibilidad corporal. Gracias a la pregnancia del contacto los niños y las niñas van abonando las simientes del desarrollo cognitivo y socioemocional futuro. Eso sucede por el impulso cognoscente que se manifiesta en todos/as los/as niños/as que les impulsa a conocer el mundo.

Agrega la autora que el/la niño/a va construyendo una metacomprensión de sí mismo/a, en donde las huellas tónico emocionales van dejando marcas e inscripciones en el cuerpo y mente lo que les lleva a actuar ante los hechos cotidianos. Así van creciendo con sus ventajas y desventajas. En el peor de los casos, aunque muy frecuente, se formarán como personas obedientes,

sometidos/as, inseguros/as, anhelantes de premios, competitivos/as, exitistas, espectadores/as, lo que se agrava en el mundo individualista y mercantilista de hoy. Por lo tanto, son los/as adultos/as, como figuras de apego, quienes les ofrecen las primeras experiencias de alteridad.

En ese contexto vale la pena tener en cuenta ciertos criterios como, por ejemplo, evitar los modelos de anormalidad, las ideas naturalizadas e idealizadas sobre tipos de mentes, clases sociales, aspecto físico, conductas, etc. Y también despertar la necesidad de poner en tensión a la educación como experiencia práctica de autonomía y no como una muestra de rendimiento artificial.

Al invisibilizar a las infancias se corre el riesgo de que lo “invisible” desaparezca y se convierta en no existente causando aquel nefasto epistemicidio, que causará la muerte de la propia episteme de las infancias, que tienen como potencia maravillosa.

Podremos superar esa diversidad de deterioros gracias a la pregunta que acompaña cotidianamente a todas las infancias, esté donde esté. Las preguntas fluyen por un buen tiempo hasta que logramos acallarlas. A lo largo de ese proceso manifiestan una gran capacidad de aprendizaje, cuya profundidad muestra inequívocamente lo que saben y cómo relacionan y organizan ese saber siempre cambiante. No siguen ninguna secuenciación preestablecida, ordenada y lineal como se acostumbra en la escuela. Solo quienes están en estado de infancia, dice Serres (1999), pueden lanzarse por un camino con salida incierta puesto que cuentan con el heroísmo que les hace ser capaces; empero para que eso suceda, hay que “seducirla para que lo asuman”. Podrán hacerlo gracias a la guía, orientación y mediación de quienes les educan.

Los/as niños/as hacen preguntas geniales a partir de la inocencia genuina y el asombro porque están descubriendo la naturaleza y el mundo. Pueden “perder el tiempo” en asuntos inútiles y en divagaciones sin provecho. Eso es lo que esperamos de ellos/as, señala Skliar (2017), y termina diciendo: “eso mismo es lo que deberíamos ofrecer o posibilitar o, al menos, no impedir”.

Las preguntas y las respuestas infantiles no tienen que ver con la eficacia de la conversación, sino con la imaginación que la hace perdurar. Por eso, responden al interés y curiosidad de su propia potencia y son su propia posibilidad. Esa misma potencialidad va paulatinamente desapareciendo cuando choca con el

aparato escolar que mantiene y se sostiene en una gramática de poder, en la distribución jerarquizante de los saberes y en el disciplinamiento de las subjetividades.

De esa manera, la curiosidad infantil puede inhibirse hasta anquilosarse porque los/as niños/as, que no son indemnes al poder del/de la adulto/a, pueden alejarse del gusto por explorar, experimentar, relacionar y equivocarse, hasta terminar, a costa de desilusiones, por creer que memorizar un contenido es el único recurso para aprender y que, en la escuela, ya no se puede fantasear.

¿Qué saben las niñas y los niños? Saben más de lo que parece. Sin embargo, el mayor problema es que, por lo general, los/las adultos/as no acostumbran escuchar sus mensajes, tal vez, atribuyendo que son “cosas de niños” sin mayor importancia. Simplemente se les enmudece. Pero lo que realmente importa es que ellos/as quieren saber. Una vez que los/as adultos/as les comprenden, se facilita generar ambientes activo modificantes que ofrecen tiempos y espacios para el asombro y la creación, ya que solo se aprende bien aquello que se descubre y con lo que se goza.

[Los/as niños/as] no se hacen problemas, no se enredan en ese afán de encontrar respuestas “inteligentes” para el criterio adulto... Se dejan llevar por lo primero que acude a su mente, gatillado por la provocación de una pregunta inesperada que se le formula por pura curiosidad, sin una sombra implícita de juicio, sin ese apéndice de evaluación positiva o negativa como suelen venir las de la escuela o del mundo de los adultos (Di Girólamo, 2017).

Las palabras generadoras como libertad, justicia e igualdad, pueden ayudarnos a pensar en la vida plena de las infancias. Hay que creer en esas palabras para encarnarlas en la realidad de nuestras acciones. Solo entonces las palabras, dice Freire (1996; 2006), se convierten en generadoras de una transformación auténtica y no en el enmascaramiento de una cultura decadente.

PROCESOS COLONIZADORES

La colonización de las infancias la entiendo como el poder instituido desde los/as adultos/as y de muchas escuelas, las que a través

de programaciones y prescripciones estandarizan las conductas sin importar las diferencias, los ritmos individuales y sin saber si están o no dotados/as para aprender de la manera que se les impone, ya que todo aquello está pensado para un niño y una niña concebido/a de manera ideal.

El riesgo de las dinámicas coloniales es transformar a las infancias en figuras sometidas, manipulables cual marionetas, que harán lo que se les inculque. Al quitarles la posibilidad de manifestarse naturalmente, paulatinamente van aprendiendo que esa es la manera de actuar, sentir y pensar, y terminan por aceptar y resignarse. Así se forja la profecía autocumplida de pasividad, sumisión y resignación. Esas acciones se han ido naturalizando en el contexto cotidiano de la escolarización, que invisibiliza a los/as niños/as al omitir la relevancia que desempeña la epigenética², que se enraíza y germina en donde cada uno/a se está criando.

Para aportar a los procesos de decolonización de las infancias creemos que en la escuela habría que desescolarizar los procesos educativos a través de una renovada mirada pedagógica para pensar una nueva forma de hacer docencia, y que aquello se manifieste genuinamente en la práctica. Eso significa poner en tela de juicio a las plataformas tácitas de los paradigmas escolares.

Roldán (2015) nos habla de los rostros borrados de los/as niños/as por prácticas sociales que ocultan sus rostros infantiles tras la inequidad y la vulneración de su inocencia. Se pregunta si “se puede aceptar que la calidad educativa se reduzca a factores externos e indicadores cuantitativos, de naturaleza utilitarista y mercantil”, y agrega lo inequitativo que es valorar con la misma vara los grandes, medianos y pequeños esfuerzos de los/as niños/as para llegar a una meta. “Es imposible reducir a un número la alegría de aprender, la impotencia y la desolación de no entender, la vergüenza de no saber queriendo aprender” (Ibíd.).

Desde el origen los procesos colonizadores están cargados de naturalización y marcan al paradigma escolar que afecta a la educación. Por ejemplo, ¿qué tipo de cultura recreamos y profundizamos?, ¿a quiénes visibilizamos y a quiénes dejamos invisibles?,

2. Entendemos la Epigenética como el entorno sociocultural y emocional en donde ocurren las primeras experiencias vitales de la infancia, que marcan los caminos por donde se transitará en el futuro.

¿qué hacemos con la experiencia subjetiva de quienes llegan a la escuela? Muchos dejan de ser lo que son para ser lo que los/as adultos/as les imponemos. De esa manera, las infancias van formando parte de contextos muy precarios, lábiles a cualquier contaminación colonizadora y separados entre sí.

Cuando se encubren los modelos colonizadores y se aceptan sin cuestionarlos se van formando adultos/as y niños/as que engrosarán, como decía Freire (1996; 2006), la fila de aquellos/as mecanicistas, sin voz y sin posibilidades de opinión ni de participación. Los/as adultos/as que así actúan, reducen la sabiduría de la niñez a la cuantificación de logros preestablecidos.

Para De Sousa (2010), este es un ejemplo de pensamiento abismal que separa a quienes son visibles de aquellos que no lo son, al tiempo que muestra la fuerza del colonialismo que sigue vivo en las mentalidades y subjetividades, ya que continúa reproduciéndose de modo endógeno.

Este proceso nos enfrenta ante una disyuntiva: por una parte, una educación funcional al sistema dominante con perspectiva monocultural y, por otra, ante un proyecto político de descolonización, transformación y creación con perspectiva intercultural crítica. En el primer caso, apoyamos la no existencia porque se descalifica e invisibiliza a las infancias; en el segundo, la pedagogía de las ausencias pasaría a ser una pedagogía de las presencias, donde se reconoce la legitimidad de los/as otros/as. La pedagogía de las presencias tiene como objetivo mostrar que lo que no existe “es”. Así avanzamos desde lo imposible a lo posible y desde lo ausente a lo presente.

Algunas posibilidades de decolonizar a las infancias podría ser crear colectivos democráticos de análisis, reflexión y acción en los espacios y tiempos escolares. Aquello facilitaría desarrollar prácticas culturales con y en la comunidad, luchar contra cualquier forma de prejuicio, re-valorizar los derechos humanos, pasar de lo escolar a lo educativo, del sometimiento a la autonomía, del pseudo satisfactor al satisfactor sinérgico, de repetir contenidos a construir significados. En síntesis, pasar de una comunidad funcional a una decolonizada.

Decolonizar implica asumir a las infancias de manera crítica como expresión de un acto pedagógico político para provocar interferencias, romper estándares homogéneos y raciona-

lidades instrumentales, así como revisar nuestras biografías para encontrar en ellas nuestra infancia como *experimentum potentiae* (Agamben, s/r).

Los procesos de decolonización provocan grietas y fisuras en los entramados anquilosados de los paradigmas colonizadores. En estos procesos no sirven de mucho las palabras populistas ni los modelos de adaptación ni los de transición hacia nuevas reformas que solo son *gatopardistas*. Lo que se persigue es la transformación total, que será auténticamente humanista en la medida en que se pierda el miedo al conformismo, se anime a pensar de manera crítica y a decir la palabra para desenmascarar las injusticias y posibilitar las fuerzas para las transformaciones.

La propuesta de descolonización de Walsh (2013), nos ofrece una propuesta interesante de un proceso y práctica de rehumanización frente a las estructuras materiales y simbólicas que asedian a la humanidad. Esta autora nos comparte tres procesos ético políticos conducentes a la decolonización: *Re-sistir*, *re-existir*, y *re-vivir*. Señala que *re-sistir* es una manera de encaminar un proceso de lucha con una visión de algo distinto. *Re-existir*, es existir en esas condiciones distintas creando un espacio de dignidad en sociedades en donde la indignación es cada vez mas profunda. Y *re-vivir*, es vivir definitivamente de otra manera, no de vivir mejor como lo conocemos colonialmente, no individualmente, sino que recuperando lo colectivo, lo comunitario, y rescatando lo original. Se trata del “buen vivir” en comunidades en armonía con las personas, la naturaleza y con todo lo que nos rodea.

¿Cómo decolonizar la escuela si tenemos colonizadas las mentes? La decolonización es un proceso que puede transformar la realidad y no un hecho puntual que solo atiende a un momento dado por la urgencia.

Decolonizar (o desescolarizar) los procesos educativos se ha vuelto un imperativo ético que podría evitar la naturalización de los procesos destructores y opresivos. Uno de ellos es el gerencialismo educativo que marca de manera lapidaria la pedagogía de las ausencias y de la invisibilización. Aquello, a pesar de las reformas no cambia el paradigma y no se observa un acercamiento hacia la alteridad.

PROCESOS DECOLONIZADORES EN LAS AULAS

Hay muchas perspectivas desde de las cuales podemos abordar este tema. En esta oportunidad me basaré en la escuela, puesto que es el lugar en el que ocurre la socialización primaria y secundaria, en conjunción o no con el hogar y el barrio, y porque puede constituir un buen espacio y tiempo, si se sabe usar, para guiar y orientar conductas libres y seguras para que cada niño y niña, con la finalidad de que pueda y se sienta capaz de desarrollarse plena y libremente. Por lo tanto, hacer de la escuela un espacio y un tiempo más humano implica transformar los códigos culturales de colonización y escolarización³ para evitar la perpetuación del colonialismo interno.

Los/as niños/as aprenden en contextos informales a nombrar el mundo, intentan comprender sus fenómenos y procesos, y recrearlos conjuntamente con el proceso de construcción de sus propias éticas. Proceso profundamente distinto al de muchas escuelas donde se conduce la mirada y las mentes, lo que les aleja de su potencial hasta hacerles sentir que no lo tienen. De este modo, sometemos “la pureza de lo prístino del alma infantil ante el mundo adulto lineal y preestablecido” (Di Girólamo, 2017). ¡Cuantos/as adultos/as encontramos que piensan y sienten que no son capaces gracias a lo incubado desde sus primeros años de vida!

Gran parte del potencial lo pierden desde que ingresan formalmente a la escuela cuando la curiosidad y el asombro, connatural a cada niño/a, se va perdiendo al verse obligados/as a responder a pautas estandarizadas que otorgan, a quiénes escolarizan, el poder de saber qué hacer, cuándo y de qué manera hacerlo. Así, invisibilizan los rostros de la infancia que se mostraban ávidos de aprender.

La reducción de la educación a la escolarización, esto es, a la repetición de patrones preestablecidos transformados en técnicas reproducibles, ha socavado el pensamiento desde la más temprana edad. Estas dinámicas se dan en forma soterrada y pocos se dan cuenta de la violencia simbólica que se engendra, sobre todo cuando se inculcan patrones de exclusión. ¿Qué pasa cuando eva-

3. Entendemos la escolarización como la repetición de patrones preestablecidos y la educación como la creación de relaciones posibles, probables y realizables (Calvo, 2016).

luamos con pautas estandarizadas el caminar de los/as niños/as? ¿O el movimiento de las palabras desde donde nacen sus historias?

La escuela escolarizante fragmenta sus saberes, restringe sus posibilidades a espacios y tiempos limitados: rincones, juegos planificados, pautas, horarios y tantos otros cosificadores que les aíslan de las posibilidades de ser creadores/as de su propio mundo. Por lo tanto, visibilizar a los niños y a las niñas más allá de las cifras, estándares y categorías es el impulso para construir una nueva ética y una estética de sí mismo como tarea política.

Si en las escuelas se cuantifica, estandariza y cosifica el saber sustituyendo la hospitalidad por la hostilidad, se termina por dejar huellas perennes en la autoestima y autoconcepto infantil. Se corre el riesgo de perder la identidad y la imagen de niño o niña se sustituye por estereotipos ideales, que no existen.

La educación “educativa”, no escolarizada, debería estar al servicio del sentido humano, por ende, del camino hacia la libertad. Para eso, no se puede mantener el sistema tal como está, con ligeros retoques de cambio, sino que se debería analizar qué hay de inhumano en los sistemas que nos rigen, para pensar en las transformaciones que vayan al servicio de la conciencia colectiva para conseguir el bien común. Por eso, enseñar es algo más que ser un simple mecanismo de expresión, tal como lo observamos y corroboramos en la investigación Fondecyt “Asombros educativos informales y propensión a aprender”⁴ en donde observamos la influencia de los modelos paradigmáticos de la escuela que constriñen la mente, los cuerpos y las emociones.

Se facilita avanzar en estos procesos de decolonización creando ambientes activo modificantes que desafían intencionalmente para que se busquen alternativas en medio del contexto que deviene caótico, pero en el que se encontrarán indicios y patrones de autoorganización. Este tipo de ambiente educativo no es pasivo ni aceptante de lo dado como si fuese algo definitivo.

Estos ambientes activo modificantes acogen y desafían los códigos culturales del conocimiento cotidiano, útiles para conservar y enriquecer la curiosidad epistemológica, relacionar y guiar las acciones diarias con los/as otros/as. Quienes participan de es-

4. FONDECYT 1110577 (2011-2014): “Asombros educativos informales y propensión a aprender”. ULS, UACH, PUCV.

tos ambientes se implican en un proceso que consideran al que vale la pena dedicar tiempos y esfuerzos, y posicionarse ética y políticamente para tomar conciencia del rol ciudadano que les compete al educar.

Para lograrlo es preciso leer y re-leer la cultura, la que, al decir de Freire, siempre precede a la lectura de la palabra. De esa manera educamos a seres humanos/as respetuosos/as, solidarios/as, amorosos/as, capaces de juzgar con autonomía y deliberación, y de realizar acciones justas y decentes.

En los ambientes activo modificantes, por una parte, hay mayores posibilidades de visibilizar a las infancias en sus diversidades, rescatarlas de la lógica de la vida adulta y liberarlas de la imposición sancionadora de muchas escuelas, que a través de cifras y categorías preconcebidas, reducen el gozo por aprender e imposibilitan las relaciones de alteridad. Si generamos tiempos y espacios activo modificantes podríamos acceder a la riqueza del tiempo *Aion*⁵, de tanta intensidad que solo la infancia disfruta.

Por otra parte, estos ambientes se apoyan en la propensión a aprender de los niños y de las niñas, alimentada por su curiosidad permanente, por la experimentación, la configuración de patrones y las inferencias intuitivas que desparraman en su devenir cotidiano. De esa manera, es sencillo activar y no anquilosar sus potencialidades para conseguir que sigan descubriendo por si mismos/as.

A MODO DE CONCLUSIONES

La perspectiva intercultural crítica reconoce la diferencia entre una estructura de poder invisibilizador y jerarquizado y la necesidad de transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales en condiciones distintas y dignas de ser vividas. De la misma manera, una educación heterárquica posibilitaría visibilizarles más allá de las cifras, estándares y categorías para no naturalizar la inequidad y la injusticia. De este modo, podríamos recuperar la curiosidad epistemológica connatural de las infancias.

5. Eón o Aión es un dios de la mitología griega adoptada por los romanos. Dios supremo e imparcial, es *el dios del tiempo eterno y de la prosperidad, no teniendo ni comienzo ni final*. En contraste a Crono, como el tiempo empírico dividido en pasado presente y futuro.

Es preciso aclarar que cuando educamos tenemos que cuidarnos de no caer en la tentación de la concepción “ingenua” de la educación, que esconde, bajo una vestimenta falsamente humanista, su tendencia meramente asistencialista y paternalista donde el derecho de decir la palabra aparece como un regalo que los que ‘saben’ hacen a quienes ‘nada saben’.

Pensar la educación de las infancias desde otras posiciones éticas implica atender a las voces de los/as niños/as, profundizar en sus miradas y observar sus acciones, por ejemplo, a través del juego en el contexto de los procesos de aprendizajes informales. Aquello nos ayudará a observarles desde la alteridad y no desde los discursos técnico-especializados que pretenden saber lo que necesita cada niño/a, pero que no conocen.

Construir una nueva ética y una estética en la educación de las infancias es una tarea política que requiere de maestros/as emancipadores/as (Rancière, 2008) que no reduzcan la creatividad ni la inocencia de un/a niño/a a una tabla de porcentajes a alcanzar o de estándares a cumplir.

PALABRAS FINALES

La Convención de los Derechos del Niño⁶ (1989), entrega principios fundamentales de base como la no discriminación, el interés superior del niño, su supervivencia, desarrollo y protección y su participación en decisiones que le afecten. Aquello cambió la perspectiva sobre las infancias pues los/as niños/as ya no se consideran propiedad de sus padres ni beneficiarios/as indefensos/as de una obra de caridad puesto que son seres humanos/as. De allí la relevancia fundamental de los/as adultos/as responsables del cuidado y guía de las infancias, sobre todo en sus primeros pasos por el mundo.

Eso nos lleva a ocuparnos de la ética del cuidado, que implica volvernos cuidadoras/es que confían en la sabiduría natural de la vida y reconocen la responsabilidad hacia los/as otros/as, en tanto existencia de infancias con derecho a disfrutar plenamente de sus potencialidades. Para eso la crianza y la educación educa-

6. Fue aprobada el 20 de noviembre de 1989 por la Asamblea General de Naciones Unidas, siendo ratificada por Chile el año 1990.

tiva no escolarizada debiesen estar orientadas más a la activación plena de esa gran potencia que a mantener máscaras sociales que muchas veces ocultan el poder abusivo de la posición adulta sobre la infantil.

¿Qué mundo le espera al niño y a la niña cuando nacen? ¿Con qué se encuentra? Cada uno/a de ellos/as, dice Arendt (1996), es el o la salvador/a del mundo y hay que prepararles con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. La novedad radical del nacimiento, agrega la autora, es alteridad pura, todo lo que aprenda, sienta y piense lo hará desde lo que le llega sensorialmente. Pero ¿con quiénes interactúa?, ¿en quien fija la pregnancia del contacto en esa etapa fundacional de la vida? Las figuras de apego que le dan la bienvenida al/a la recién llegado/a colaboran en la constitución de las matrices de aprendizaje y en las huellas tónico emocionales de todo/a infante, que no viene listo/a para saber qué hacer y que tiene que configurar su identidad epigenética en su entorno (Chokler, 2020).

Una manera de abordar este desafío desde los/as adultos/as es procurar vivir nuevas natalidades (Arendt, 1996) ya que aquello no solo es privilegio del primer nacimiento al mundo, sino que, cada vez que nos asombramos genuinamente por un nuevo descubrimiento, una creación o un nuevo aprendizaje, vivimos una nueva natalidad, siempre que sea con tanta intensidad que nos haga pensar en la esperanza de otro comienzo radical. Cada nuevo estado naciente del ser humano es posible gracias a su capacidad humana de renovación permanente. Quizá aquello nos haga comprender mejor el sentido de los cimientos de la vida.

Decolonizar las infancias ayudará a mirar el mundo con otros ojos y a no banalizar la invisibilización y la injusticia que se comete con los y las niños/as. Una persona que aprende desde la más temprana edad a posicionarse en el mundo de acuerdo a la convicción de sus potencialidades está menos expuesta a dejarse dominar por prácticas inhibitoras del sentido de su propia cultura (Cfr. Giroux, 1990).

Parafraseando a Gabriela Mistral ([1947] 2017), soy una buscadora más entre quienes vigilan en las tinieblas cuidando el bien más preciado en el mundo, las infancias, y de ellas, su libertad, su paz y sus derechos.

REFERENCIAS

- Agamben, G. *Para una filosofía de la infancia* (s/r).
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Calvo, C. (2016). *Del Mapa escolar al territorio educativo*. 6a Edición. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Convención de los Derechos del Niño (1989).
- Chokler, M. (2020). Curso *La aventura del ser y del conocer en la protoinfancia. Alternativas en crianza-educación*. Organizado por la Corporación Educacional Áurea. La Serena. Chile.
- De Souza, B. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Di Girólamo, C. (2017) La dis-lógica de las preguntas y respuestas infantiles: curiosidad, caos y anti-caos. En *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil. La magia de las preguntas y respuestas de los niños*. La Serena: Universidad de La Serena.
- Proyecto de Investigación Fondecyt No 1110577 (2011). *Asombros educativos infantiles y propensión a aprender*. Santiago de Chile: Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Madrid: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Introducción en Freire P. La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Levinas, E. (2012). *Totalidad e infinito*. España: Sígueme.
- López de Maturana, S. (2016). *Los buenos profesores: Educadores comprometidos con un proyecto educativo*. 3ª edición. La Serena: Universidad de La Serena.
- López de Maturana, S. (2010) *Maestros en el Territorio*. La Serena: Universidad de La Serena.
- Mistral, G. (1947). En Warnken, C. y Pfeiffer, E. (2017). *Pasión de enseñar. Pensamiento pedagógico*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Serres, M. (1999). *El tercero instruido*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

- Rancière, J. (2008). *El Maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Reichert, E. (2014). *La infancia sagrada*. Barcelona: La Llave.
- Rodari, G. (2016). *La gramática de la fantasía*. Barcelona: Planeta.
- Roldán, O. (2015). Tras el rostro del sujeto borrado por la estandarización y las cifras. En *Inclusión en la vida y la escuela: Pedagogía con sentido humano*. La Serena: Universidad de La Serena.
- Skliar, C. (2017). Querer preguntar, desear responder: la conversación ente niños y niñas en estado de infancia (Prólogo). En *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil. La magia de las preguntas y respuestas de los niños*. La Serena: Universidad de La Serena.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala.

Recursividad y cambio: la tensión entre la reducción burocrática de la intervención y la imprescindible apertura al sujeto.

Una mirada a la crisis de la institucionalidad
para la infancia y la centralidad de la niñez.

Hernán Medina Rueda

ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La crisis de una institución pública, en este caso del Servicio Nacional de Menores (SENAME), ha servido de estímulo para reflexionar desde la Sociología sobre algunas aristas de este proceso; si bien no se trata de realizar un análisis sociológico de la crisis, es posible mirar desde la disciplina algunos aspectos que pudieran contribuir a dimensionar su complejidad, para tener en cuenta un punto de vista sobre lo que está en juego en esta situación, y que no necesariamente ha estado presente en las interpretaciones y comentarios que se han realizado, específicamente los de procedencia periodística.

Interesa, por una parte, explorar la estructura institucional de SENAME. Partimos del supuesto que la orgánica del servicio responde a un largo devenir, donde ha venido decantando un cierto formato institucional, desde donde se realizan una serie de operaciones que instituyen, por una parte una forma de relacionamiento, particularmente con el orden institucionalizado, y por la otra, una conceptualización que sustenta su quehacer primordial y descifra y ordena las tareas a que debe abocarse. Sostenemos como conclusión preliminar, que la arquitectura institucional de SENAME resulta anquilosada para dar cuenta de sus funciones y donde cierta forma en su recursividad es parte de la crisis del sistema.

El advenimiento de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) corresponde a un hito que instaura nuevos parámetros en el tratamiento de las problemáticas que afectan a la infancia. El tiempo transcurrido desde su ratificación¹, proceso que opera en simultaneidad en varios países del continente, es también un periodo de intensa revisión de las prácticas de trabajo; de las dinámicas que instauran ciertos modos de proceder institucionalmente. Buscamos comprender, desde la producción de algunos científicos sociales, el develamiento crítico de la institucionalidad para la infancia, los productos que resultan de las intervenciones y la construcción que desde aquí se realiza de los niños como objetos de intervención.

La resolución de las paradojas del sistema, como así también de la necesidad de vencer la recursividad del mismo nos llevan a revisar la producción de algunos autores. Estos señalan, además de la crítica y la deconstrucción de las lógicas del sistema imperante, la posibilidad de abrir paso a los cambios. Se trata en este apartado de reconocer las tensiones y las vías para remodelar el campo del diseño de las políticas definidas para el sector, y más específicamente de la intervención. Volvemos, en esta parte, a relevar la digresión teórica que a la par de la revisión crítica, busca arribar a nuevos escenarios.

La implicancia de la condición protagónica del niño, también del interés superior que sostiene la CIDN, nos lleva a reconocer la necesidad, últimamente presente en quienes vienen trabajando en los temas de infancia, de problematizar la condición del niño, de manera de sentar el precedente de una visión que busca relevar la identidad, la diversidad, el plano biográfico y el vuelco a considerar la subjetividad, como elementos que no pueden quedar fuera del trabajo con el sector, más aún cuando desde la CIDN se apela al protagonismo de la infancia y la “democratización” de aquellos procesos que le incumben.

En este espacio, y en atención a su pertinencia, se valoran de manera resumida los planteamientos que ha venido desarro-

1. La CIDN fue promulgada por la Asamblea General de las Naciones Unidas con fecha 20 de noviembre del año 1998 y ratificada por el Gobierno de Chile con fecha 14 de agosto de 1990.

lloando la Sociología de la Infancia². Por último, volvemos a reflexionar desde la teoría, en términos de proponer la puesta en práctica de una política del reconocimiento, como un lugar que asume la importancia de la alteridad en el trato con los niños, niñas y adolescentes, para terminar con el enunciado de algunos planteamientos que pudieran resultar adecuado para el diseño y el acompañamiento de los procesos que apuestan a la restauración de derechos, la superación de su condición de vulneración y/o adversidad y el potenciamiento de las capacidades de los niños.

HERRAMIENTAS TEÓRICAS INICIALES

De acuerdo lo consignan quienes han abordado, desde la historia social, el desarrollo de la infancia en el país, desde muy temprano se perfila un trazado que configura una brecha de desigualdad, donde los niños ocupan posiciones equidistantes para ser tratados de una forma que establece una diferenciación. El recorrido que describe las relaciones Estado – Sociedad, instituyen, y de esta manera demarca las diferencias que van a cristalizar, por una parte, en los escenarios en que transcurre la vida de los niños y también en las representaciones que sobre ellos se construyen.

En el intento por hacernos de alguna herramienta conceptual para entender la acción del Estado en este plano, hemos recorrido primeramente a la lectura de Pierre Bourdieu. En su texto *Génesis y Estructura del campo Burocrático* (1993), nos lleva a dimensionar la tendencia estabilizadora de la norma estatuida, para establecer desde el derecho la existencia de lo que define como un artefacto. De este modo, la institucionalidad de la infancia en su continuidad histórica correspondería a una entidad normalizadora y a la derivación de una serie de acciones codificadas que marcan la fisonomía de un quehacer.

Lo decretado por el Estado, señala Bourdieu, solo es posible deshacer por el mismo expediente. De esta manera, es posible

2. Un texto guía para los lectores de habla hispana relativo a la exposición de las vertientes más significativas de la Sociología de la Infancia y el tratamiento de las temáticas de mayor significación es: Gaitán, Lourdes (2006). *Sociología de la Infancia, Nuevas Perspectivas*. Madrid: Editorial Síntesis.

entender en lo que compete al Estado el cambio, por ejemplo, de la institucionalidad de la infancia, proceso sin embargo que arrastra, sin que esto pueda ser contrarrestado, el resabio de lo que ha venido aconteciendo desde antes. Señala el autor, la tendencia a la naturalización de lo que ha correspondido a la definición de un arbitrario, para el caso las definiciones que conciernen a la infancia, y con mayor pertinencia, lo que se ha venido realizando en este campo, -conforme a la denominación vigente- el concerniente al tratamiento de la niñez vulnerada.

Nos dirá Bourdieu para connotar el ascendiente de la acción del Estado: “las cosas de la cultura, y en particular las divisiones y las jerarquías sociales del Estado que instituyéndolas a la vez en las cosas y en los espíritus confieren a un arbitrario cultural todas las apariencias de lo natural” (Bourdieu, 1993: 49-50).

La impronta del Estado como equivalente, en la concepción del autor a la idea de estructura, permea la también estructura cognitiva, para el caso del funcionario, conforme a lo que el autor reconoce como la “representación oficial de lo oficial”. Será este el camino de instauración de un predicamento universal en tanto estandarizado que ordena las orientaciones del quehacer con la infancia. Volveremos a este punto más adelante. Adelantemos sí la idea sobre un campo que, desde la instauración de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, ve alterada una única interpretación sobre el tratamiento de la infancia.

La idea de la violencia simbólica, tan propia de Bourdieu, aparece en el tratamiento del espíritu del Estado, en el sentido que las formas burocráticas gobiernan los mecanismos específicos por donde se hace corpórea la estructura y redundan en el sustrato de la subjetividad; en los términos del autor, de las estructuras mentales y las categorías perceptuales y de pensamiento.

Es posible decir, en este sentido, que las operaciones procedimentales que articulan el sistema de las políticas de infancia para la población vulnerada, traen consigo la carga de lo que está prescrito y la evidencia de la negación de no poder conducir los procesos en otro trazado, por ejemplo, de acuerdo a los preceptos de la convención.

El horizonte de los cambios en materia de lo que se ha venido trabajando desde hace dos décadas, y de manera pronun-

ciada en las dos últimas administraciones³ en torno a un nuevo escenario institucional para la infancia, ha abierto un campo de disputa, donde en los términos de Bourdieu, es posible apreciar la expresión de “un espacio de juego en que los detentores del capital, luchan especialmente por el poder del Estado, es decir sobre el capital estatal que da poder sobre las diferentes especies de capital y sobre su reproducción...” (Bourdieu, p. 58).

Existiría por de pronto una pugna por abreviar el campo de la acción del Estado a una población, aquella calificada como la que soporta “graves vulneraciones” y, por otras, quienes buscan ensanchar la validez y vigencia de los derechos para todos los niños/as sin restricción. Veremos como en el plano simbólico intervienen formas de semantizar y otorgar distintos significados a la infancia y como estos se acoplan en la esfera político – ideológica a concepciones de mayor amplitud sobre la justicia y la democracia. Es ese el lugar, el del campo simbólico, en que pueda asentarse una nueva imagen –un nuevo sentido común hegemónico y mayoritario– sobre la niñez. Por de pronto, el valor asignado a la infancia, y los contenidos asociados al trabajo institucional, corresponden a los significados en juego, sobre los cuales se busca incidir, de manera de delinear las lógicas de la acción del Estado y establecimiento de un nuevo formato de las relaciones con la sociedad para el abordaje de los temas que alcanzan a la infancia, las familias y el entorno.

Hoy en día el debate que acontece en los poderes del Estado, particularmente en el poder legislativo, de culminar la fase de creación de las leyes relativas a la niñez, conforme advierte Bourdieu, deberá plasmarse, y como es la tradición del país, en una construcción jurídica y de proceso, concentradora de la mayor capacidad para definir las distinciones reglamentarias con capacidad para legitimar las formas de operar la política y sus líneas de ac-

3. En la última administración de la Presidenta Bachelet, con la creación del Consejo Nacional de la Infancia, se realizó un trabajo tendiente al diseño legislativo de una “nueva institucionalidad para la infancia”. La recién pasada administración (de centro-derecha) pretendió avanzar en la concreción de dos nuevos servicios especializados; de Protección para la infancia vulnerada en sus derechos y de reinserción social para jóvenes infractores de la ley penal.

ción. La idea según la cual la contribución del Estado es determinante en la producción y en la representación de los instrumentos de construcción de la realidad social, a juicio de Bourdieu, y con especial pertinencia para el caso de las instituciones que trabajan con la infancia, se constituyen en “instancias reguladoras de las prácticas” desde cuyo ejercicio se realiza de manera permanente una acción pretendidamente formadora de “disposiciones durables”, las que se hacen posibles a través de la violencia y las disciplinas corporales y mentales que ejecutan un conjunto de agentes. En este punto, se abre el debate tanto en las ciencias sociales como en la opinión pública sobre la condición de la infancia, su estatus institucional y los márgenes para su reconocimiento.

Nos recuerda Bourdieu la capacidad performativa del Estado en el curso del comportamiento de los actores, y previamente conforme a la matriz que alimenta las prácticas, es decir las formas estatales de clasificación, su incidencia en los esquemas y categorías que organizan la percepción, su extensión como concepciones predominantes expresadas en el entendimiento de la realidad y que, por último, se enraízan en las estructuras mentales que obedecen a estas coordenadas. De esta manera, en los términos que plantea el autor, referirse a la problemática de la niñez en circunstancias de un cambio en el escenario en que tiene lugar el rediseño de la institucionalidad para este sector, implica explorar la lógica que sostiene el aparato de la infancia, la habitualidad de las conductas institucionales, las concepciones que discuten acerca de la fisonomía del niño y la puesta en escena de dispositivos, que desde la intervención, sean los que efectivamente, los niños en primer lugar, requieren y los que la sociedad pueda efectivamente conceder.

Si bien el texto de Bourdieu no elimina la posibilidad de análisis de los cambios, toda vez que este se asocia a la disputa por el sentido y la valoración de un cierto capital en la escena de un campo, para el caso el que corresponde a las definiciones en materia de política de infancia. La notoriedad alcanzada en la opinión pública y el involucramiento activo del mundo político, irrumpen con fuerza, rompiendo la monotonía de un tema invisibilizado y confinado a la acción más o menos silenciosa de una serie de agentes asignados a un quehacer escasamente rentable.

Lo que se llamado la “crisis del SENAME”, pone al centro la situación de la infancia y los abusos de que son víctimas los

niños y las niñas, el reclamo sobre la ineptitud de quienes deben *proteger* a los niños, dimensiona la insuficiencia de recursos y la obsolescencia de los “sistemas de atención”. El trazado que va desde un niño vulnerado en sus derechos, además institucionalizado a quienes en el ruedo político disputan la adhesión ciudadana, representa un escenario inédito que de alguna manera devela en la complejidad del problema las muchas aristas que lo conforman, siendo así, recurrimos a Giorgio Agamben y desde este autor a Michel Foucault, para reconocer las interconexiones que movilizan los engranajes de la vida social, de manera de encontrar la presencia irreductible del poder en enlace con el saber para dar movilidad a la diversidad de lo social. En una primera acepción, remitiendo a Foucault, Agamben analiza los componentes de un primer acercamiento.

Veamos esto en lo que ha sido la emergencia del tema de la infancia que se instala en el país. Lo que suceda a este sector, es posible asociarlo al despliegue del poder y sus alcances en las expresiones del saber, en tanto la crítica sobre la condición de la infancia y las precariedades del sistema, vienen a develar un cierto manejo de la política en esta temática. Existiría, por tanto, una oportunidad para el re concurso del poder en vistas de lo que el saber informa respecto de lo que debe cambiar. Entramos con la idea de dispositivo de lleno en la tematización del poder, por cuanto en lo que concierne a la índole de las instituciones; de los procesos de subjetivación y las reglas que organizan las relaciones y la acción de los sujetos; los dispositivos adquieren en su historicidad, por cuanto en su expresión en la praxis, el modo de reactualizar su vigencia, en la medida que los problemas buscan ser capturados desde su capacidad organizadora. En concordancia con Heidegger, la idea de ordenar sería constitutiva, por su practicidad del papel de los dispositivos. Convergen aquí, conforme lo señala Agamben: “un conjunto de saberes, de medidas, de instituciones cuyo fin es gestionar, gobernar, controlar y orientar en un sentido que se pretende útil, los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres” (Agamben, G., p. 18).

Pensamos que la envergadura de la discusión sobre la infancia que ha tenido lugar en el país, ha puesto de relieve la temática, estableciendo de alguna forma la densidad que contiene la problemática. Lo disminuido del “dispositivo” aún en vigencia,

da pie para iluminar lo que podría ser una nueva institucionalidad sobre la infancia, aquella que guarda relación con los sectores vulnerados y la que se hace extensiva a todos los niños, niñas adolescentes del país.

El mundo de las constataciones entre las que cuentan las reacciones de indignación, que han despertado en la ciudadana los abusos, maltratos y violaciones de los derechos humanos que han afectado a niños, sumado al número (1.313 casos en 10 años) de fallecidos con responsabilidad institucional⁴; como también, y en primer lugar el juicio político a la administración del Estado, y con ello la constitución de distintas comisiones investigadoras, surgidas por la necesidad de aclarar los hechos y determinar responsabilidades.

Por otra parte, la resonancia en los medios y la emisión de programas en diferentes formatos han ampliado la influencia de la temática de los niños cobrando una presencialidad cotidiana en el espacio de las conversaciones. La tematización de la infancia y las emociones asociadas dicen relación, entre otras tópicas con: la desventura de niños abandonados; la insensatez de quienes instrumentalizan a los niños, los abusan y maltratan; además de los juicios sobre la ineptitud del Estado y sus políticas; los dichos sobre el régimen de las exclusiones y la marginalidad, en un marcado contrapunto, desde la política se apunta a la superación de las situaciones que producen vulnerabilidad social y aquellas que son generadoras de daño; la reversión de estas situaciones, se plantea, pasan por el rediseño de las políticas y su priorización. Todo lo que aquí se señala y lo demás que pueda abarcar la construcción social de la infancia como totalidad puede revestir y traducirse a significaciones. Por la amplitud de matices que cobran implicancia en el tema que nos convoca, consideramos pertinente revisar algunas aportaciones de Cornelius Castoriadis, cuya procedencia filosófica ha nutrido la Sociología en el examen de los procesos de institucionalización de lo social (Castoriadis, C., pp. 40 y ss).

4. La cifra 1.313 personas, considera a los fallecidos en programas de SENAME entre el 1 de enero del 2005 y el 30 de junio del 2016. La información corresponde a una respuesta de Transparencia pasiva solicitada a SENAME y respondida por la Directora Nacional, Solange Huerta, con fecha 19 de diciembre del 2017.

Para el autor, la institución de lo social -para el caso de lo que corresponde al manejo de la infancia- encuentra sus significados en lo que denomina el “magma”, aquel depósito de los significados posibles que pueden conformar la materialidad de lo social como soporte de las significaciones que se actualizan y son posibles en las relaciones sociales y los contornos institucionales en que estas tienen lugar.

Visto el proceso de gestación de las instituciones, Castoriadis interpreta la función de lo que denomina “imaginario social”, a modo de una creación indeterminada, emanada de un magma de significados posibles. De esta manera, la institucionalidad de la infancia no ha de resultar de un acto arbitrario, sino de la composición de aquellas significaciones que, de manera correlativa, en un escenario histórico – social, den paso a instituir los procesos instituyentes que asocien en un mutuo reconocimiento los actores y las dinámicas.

El resultado de la crisis de SENAME no es, en último término, los hechos que pudieran haber acontecido; lo insólito ha sido, según nuestro parecer, la emanación de unas ciertas significaciones capaces de alguna forma de conformar un “sentido común”. Ciertamente la discusión sobre la infancia en el país, los proyectos que se debaten y las líneas de intervención que se dibujan, para luego traducirse en proyectos, despierta el imaginario desde el cual es posible conformar nuevas significaciones sobre la niñez y su posición social. En una línea cercana de reflexión, las crisis de la infancia y lo juvenil traerían consigo una dura crítica al mundo constituido por los adultos, de esta manera y como referente, el “adultocentrismo” como significado ordenador de las acciones, marca uno de los elementos relativizables de aquellas asimetrías que subordinan la infancia, hasta instaurar un régimen que da la espalda a los aspectos identitarios como negación de la subjetividad.

LA ESTRUCTURA INICIAL Y LA CONFORMACIÓN DEL DISPOSITIVO DE INFANCIA

La lectura del decreto que da origen al SENAME evidencia, en primer, lugar una mirada desconflictuada de la presencia de los niños y su condición, en términos que se omiten en el texto las re-

ferencias a las causas estructurales del problema. De esta manera, el acento en el rol subsidiario del Estado se enfoca en subsanar insuficiencias que tienen su origen en la familia, aun cuando el propósito final sea su fortalecimiento como “núcleo fundamental de la sociedad”. Tras estas premisas, el nuevo servicio busca corregir las limitaciones de su antecesor (el Consejo Nacional de Menores, CONAME) asumiendo la tarea de “auxiliar a los menores de edad ...especialmente si se encuentran en situaciones que pongan en peligro su desarrollo normal, integral...”.⁵

Vale hacer notar la connotación en el uso de la categoría de normalidad, en primer lugar, su ascendiente en la norma y luego como forma de deslindar la condición de aquellos que no presentan desajustes, a diferencia de otros que evidencian limitaciones que los sitúan fuera de la normalidad. En los primeros artículos del cuerpo legal (N°4), se devela el rol tutelar que asume el Estado, de manera de enmendar las consecuencias de un ejercicio inadecuado de quien debiera en primer lugar ejercer la debida tuición⁶.

Por cierto, la creación de SENAME supone un mayor grado de formalización en la estructura del Estado que las anteriores herramientas para el trabajo con “menores”; incorpora además en su diseño, los lineamientos ideológicos que recoge la constitución del 1980. De esta manera, y luego mediante la fórmula de una ley adicional⁷, se implementa el principio de subsidiaridad del Estado como el mecanismo de transferencia de recursos a las instituciones privadas.

La coherencia ideológica de la arquitectura del modelo, da cabida por una parte al ejercicio filantrópico de impronta conservadora⁸, por otra a la gestación de un espacio de mercado para el concurso de la iniciativa privada, vía la concursabilidad de los pro-

5. Ley Orgánica del Servicio Nacional de Menores, Decreto Ley N° 2465, del 16 de enero 1979, Ministerio de Justicia, Gobierno de Chile.

6. D.L. 2465, Art. 4.

7. Ley de subvenciones del Servicio Nacional de Menores, D.L. 1385 de fecha 6 de noviembre, 1980; MINJU, Gobierno de Chile.

8. La acción filantrópica mantiene vigencia, si bien participa de los procesos licitatorios, en la transmisión de los contenidos del orden como principio ordenador de las conductas que deben inculcarse en los niños, los jóvenes y las familias.

yectos y, por último, al encuadre de la intervención en un formato que intenciona el orden y el disciplinamiento. No queda fuera de este análisis la propia acción del SENAME, en tanto asume la administración de una parte sustantiva de lo que se ha llamado “sistema residencial”, desde donde se organizan la modalidad de diagnóstico y de reparación conductual para adolescentes, conforme son identificados en un inicio, como *transgresores de ley*.

La definición de SENAME como un órgano auxiliar de justicia, establece la subordinación de su accionar a la judicatura de menores, entidades que definen la norma conforme al rol tutelar que encarna la figura del juez de menores, como el principal artífice de la doctrina tutelar, que identifica al niño como un menor privado de autonomía, en cuanto su situación irregular, lo reviste de peligro, para sí mismo como para la sociedad.

En el terreno de las concreciones, tomamos aquí la norma técnica que modela el Centro de Rehabilitación Conductual, CERECO, como un sistema instaurado a la luz de la Ley Orgánica del SENAME, cuya vigencia se mantiene con modificaciones desde el año 1982 hasta la implementación de un sistema de sanciones para jóvenes en el rango de 14 a 18 años, con el advenimiento de la Ley de Responsabilidad Penal Juvenil (N° 20.084 del año 2007). Veamos algunos de los elementos definidos en las “normas técnicas” que organizan el funcionamiento y otorgan sentido al quehacer de los CERECO (SENAME, 1987).

El instrumento define al sujeto de atención del sistema de internado como:

“Aquellos menores que dadas las características de su problema conductual, hacen técnicamente aconsejable, someterlos a un tratamiento específico, a realizarse en un medio caracterizado por la planificación y el control ambiental, con el propósito de superar y modificar aquellos aspectos socialmente definidos como problemas conductuales”

Entre las definiciones más específicas, se reconocen:

“Carencia de tuición o problemas de tuición. Esto último, en términos de que, en la aparición o mantención del problema de conducta del menor, el grupo familiar o medio en que este se desenvuelve, ha tenido un papel significativo”.

“Las transgresiones a las normas legales pueden ser: Ocasiónales; Reiteradas; en términos de que el menor presenta anteceden-

tes de participación previas en transgresiones a las normas legales, ya sea como participantes directo o secundario (como cómplice o encubridor) ...”

El dispositivo diseñado como “sistema de rehabilitación conductual”, tiene como característica:

“Un CERECO recibe menores en conflicto con la justicia y/o desajuste conductual, es decir, menores que son definidos como no aptos para participar en forma adecuada en la sociedad y, por lo tanto, sólo podrán reintegrarse a ella después de la internación de un CERECO”.

“En este sentido, el objetivo terminal de un CERECO es posibilitar que el menor que se integre al medio social que con antelación lo juzgó desadaptado...” (Ibíd.).

Una de las tareas reglamentadas, entre varias que aparecen interrelacionadas en una secuencia de acciones, y que ilustra claramente el sentido de la intervención, corresponde al ingreso del joven al recinto; así se lee en el reglamento:

“Ubicar al menor en el grupo que le corresponda, según los criterios técnicos-prácticos que el centro haya determinado para dividir su población. No obstante, el nivel al que ingresará el menor será el inicial” (Ibíd.).

Por su parte, lo esperable del trabajo de intervención de acuerdo al propósito establecido, y al estilo de trabajo de los centros, debiera quedar consignado en la “Pauta de control y registro de conducta”. Se señala en la normativa que:

“En ellas se consignará diaria y permanentemente, las conductas de cada menor, previamente definidas de exigir y alcanzar, en cada uno de los contextos (o programas) en que participará”.

“En otros términos, esta pauta es una explicitación ordenada de las conductas exigibles en cada nivel de tratamiento. En su elaboración se deben tener presentes tres interrogantes: ¿Qué?, ¿Cómo? Y ¿Cuándo? Registrar. Es decir, se debe explicitar claramente la conducta a controlar (definida operacionalmente), el método a través del cual se registran (asignación de puntajes, aplicación de categorías conceptuales, etc.) y en las circunstancias o condiciones en que se registrará (frecuencia y lapsos de tiempo, lugares, etc.)” (Ibíd.).

“De este modo, se constatará con indicadores diarios respecto a cómo se presenta cada una de las conductas definidas para cada nivel, en cada uno de los menores”.

Las citas muestran la traducción de la norma jurídica en las disposiciones procedimentales instauradas en los centros. Lo que aquí se muestra, es también válido para el tratamiento de los “menores” del régimen diagnóstico. Es aquí visible la pretensión de preservar el control de las conductas de los “menores”, y mediante la implementación de una suerte de cadena de incentivos, que trasunta un dispositivo de sello conductista, a lo Skinner, la búsqueda de inculcar por la vía del premio y el castigo una orientación de conducta apropiada por parte de los jóvenes, que pudiera predecir un egreso ajustado a una pauta de integración conforme con lo deseable⁹.

La impronta positivista se hace extensiva, además del soporte teórico desde donde se informan los procesos de diagnóstico e intervención, a la lógica de administración que organiza la administración del sistema. Los criterios que SENAME ha diseñado para los programas que son confiados a su administración buscan ser traspasados al ejercicio de las instituciones colaboradoras¹⁰.

No nos detendremos aquí a dar cuenta del detalle de la articulación de los procesos de intervención que conforman una verdadera apuesta paradigmática del tratamiento de la infancia en riesgo, en peligro moral o material o en situación irregular (Beloff, M., pp. 3–22).

Sí nos interesa rescatar parte de la crítica generadas “desde adentro de la institución” y también algo de las adecuaciones conceptuales, como también aquellas que conciernen a las adecuacio-

9. Pensamos que la pauta de intervención contiene una doble ambigüedad; suponer que el criterio de incentivar a los jóvenes por la vía de evitar el castigo podría ser una fórmula para organizar la vida en el centro de acuerdo a la necesidad del orden y, por otra, que los jóvenes asumirían los incentivos y que esto podrían ser un indicador de su rehabilitación, cuando el uso de los mismos tenía el propósito de asegurar una mejor estadía durante el período de internación y reducir el tiempo de reclusión.

10. Le compete a SENAME licitar los proyectos conforme a las modalidades programáticas. Los instrumentos para hacer efectivo este proceso serán durante un periodo extenso, las Normas Técnicas, entendidas como los patrones estandarizados y exigibles, conforme a los cuales quienes postulen deberán observar lo señalado y ordenar su trabajo de acuerdo a lo prescrito.

nes administrativas y de rediseño del servicio para su instalación en el marco de las políticas públicas post Convención Internacional de los Derechos del Niño.

Las orientaciones técnicas del año 2000 para los CERECO, sin que esto implique un reacomodo de las leyes y normas que dan sostenibilidad a la acción de estos centros, reconceptualizan algunas de definiciones; así por ejemplo, se incorpora el principio del “interés superior del joven”, dice el texto:¹¹

“Es el interés superior del joven, principio primordial que ha de tenerse en cuenta en la atención que se le brinde, y que no puede ser utilizado para justificar el separar o mantener indefinidamente separado de su familia o de su medio social familiar, entendido el interés superior, como el pleno goce de los derechos que le son reconocidos, lo que debe primar por sobre cualquier otro tipo de interés”

Complementa este enunciado, la identificación del rol otorgado a la familia; así se refiere el texto:

“La familia es quien debiera prevenir el daño o peligro que amenaza al joven en el ejercicio de sus derechos, y la intervención del Estado no es guiar y proteger, sino promover la vigencia de ellos e instituir los mecanismos para reestablecerlo, como también apoyar a la familia y la comunidad en el desarrollo de sus funciones y responsabilidades”.

El mismo texto cuando aborda la caracterización del proceso diagnóstico, lo hace en clara contraposición a las normativas anterior a la CIDN; así reza el texto:

“El diagnóstico se realiza con una metodología integral e interdisciplinaria, en donde tiene participación conjunta, psicólogos, asistentes sociales y todo aquel integrante de los Centros que tenga una relación directa con los sujetos de atención. Además, implica movilizar y activar recursos de los jóvenes y de la familia... (dice más adelante); la metodología planteada implica un cambio de mi-

11. La revisión de las normas de rehabilitación para los CERECO, incorporan de manera retórica alguna conceptualización de la Convención sin que ello se traduzca en un cambio significativo en el tratamiento de la intervención, en: Línea de Rehabilitación. Normas técnicas de funcionamiento e intervención en Centros Residenciales para jóvenes infractores de ley penal; 2000, Departamento técnico, SENAME, Dirección Nacional, Santiago, Chile.

rada de los Centros, a fin de considerar que todas las personas que trabaja en cada uno de ellos están involucradas en el proceso diagnóstico, lo que metodológicamente significa que deben estar comprometidos con dicha tarea, por lo que los canales de comunicación al interior deben ser claros y expeditos”.

Siguiendo a Bourdieu, lo que se detalla funciona ya a contrapelo en un marco institucional que no oficia normas adecuadas para hacer posible un cambio, recordemos lo que el autor señala sobre que una norma del Estado, solo puede ser cambiado por otra norma¹².

El balance del sociólogo Jorge Álvarez, ya desde una perspectiva crítica, apunta a una evaluación de “La experiencia neoliberal en la atención de menores en situación irregular” (Álvarez J., 1993: 263–301). Lo medular del proceso que busca poner en acción algunos criterios que provendrían de la lógica neoliberal, estaría presente en: la focalización de la atención en los menores con mayores problemas, y en la implementación de un régimen de subvenciones como mecanismo de financiamiento de prestaciones por parte de organizaciones del mundo privado. El balance para el tramo 1983–1988, deja en evidencia, por una parte, que un 40% de los niños/as internos/as no deberían estarlo, en tanto por sus características, debieron haber sido derivados luego del diagnóstico, a programas preventivos de funcionamiento diurno, concluye Álvarez. Con ello se ha producido desarraigo de las familias y un uso inadecuado de los recursos públicos; otro de los efectos de la política implementada se refiere a la institucionalización de los niños/as productos de largas permanencias en el sistema residencial, (se incrementa el número de niños con más de cinco

12. Sin que ocurra un cambio de fondo en el tratamiento normativo legal para la población de infractores de ley, la determinación de traslado, concretamente de la s los jóvenes de la sección juvenil emplazadas en las torres 3 y 4 del Penal de Puente Alto, y la creación en el año 1994 de la “Comunidad Tiempo Joven” en la localidad de San Bernardo, constituye la puesta en práctica de un recinto para infractores organizado en una lógica comunitaria con fuerte acento en la horizontalidad del trato. La experiencia de la primera parte de la Comunidad Tiempo Joven, fracasa de manera estrepitosa, y debe ser reorganizada, ahora con la presencia de Gendarmería para el control y vigilancia; a su vez se incorporan una serie de procedimientos de sanción y castigo por parte de la administración se SENAME.

años de estadía continua en el sistema residencial). Se evidencia, señala Álvarez, el efecto perverso del mecanismo de transferencia de recursos a privados, el disponer de la subvención por niño/a por un tiempo prolongado no tiene un correlato en la calidad de la intervención.

Otro de los resultados que observa la evaluación, dice relación a un porcentaje significativo que de niños/as atendidos/as que, al egreso, son derivados a otros programas disociados de la causal que generó su ingreso a la red de atención. El porcentaje de reingresos para el período es de un 28,2%. La conclusión del estudio es que “la estructura misma del sistema tendría “amarradas” las deficiencias.

Las conclusiones del estudio, le permiten al autor consignar algunos factores que denomina estructurales que para el periodo estarían a la base del sistema de atención y cuyo origen correspondería a la ideología neoliberal. Dos de estos son: la selección de los niños atendidos por parte de las entidades privadas conforme al criterio de menor complejidad, menor costo; la otra sería la agregación de una mayor cantidad de niños y con ello la masificación de la atención, realizando economías de escala que favorecen los retornos para las instituciones, con una evidente reducción de la calidad de la atención.

El estudio de Alvarez, permitirá al SENAME, poniendo a la base los principios de la CIDN, definir orientaciones que –aun cuando prevalezca el mecanismo subsidiario– posibiliten avanzar en algunas rectificaciones; entre otras: la aplicación restrictiva del régimen de internado para los casos que realmente lo ameriten; el incentivo de los programas preventivos con involucramiento de la familia y la comunidad; la erradicación de menores de 18 años de las cárceles con la mejoría de los servicios en las áreas de diagnóstico y rehabilitación; y por último mejores logros en los procesos de reinserción social por la vía de la capacitación y el fomento del empleo (Ibíd., p. 291).

Es posible afirmar que los ajustes al “dispositivo” -sin que se haya producido un cambio sustentado en la legalidad- no ha significado, sino hasta la puesta en marcha de la ley de Responsabilidad Juvenil en el año 2007, una seguidilla de adecuaciones que solo han mantenido una cierta recursividad en los procesos con similares resultados. En este sentido la reorganización admi-

nistrativa de SENAME, en que se reestructura la arquitectura organizacional, para definir dos departamentos, uno de protección y el otro de justicia juvenil, no es más, que como lo señalara el prestigiado jurista argentino, Enrique García Méndez, una “adecuación eufemística” del sistema, sin que se instaure efectivamente el resguardo, la promoción y la restauración de los derechos, ya para este tiempo de los niños / as y adolescentes “vulnerados en sus derechos”(García Méndez, E., 1999: 23–44).

Lo que ha sido evidente, es la reducción del espacio de acción del SENAME producto de una suerte de pretendida “especialización de la intervención” y de la presencia de políticas de tratamiento de la seguridad pública que tienden a yuxtaponer objetivos de seguridad y control ciudadano con propósitos de protección. En esta línea, el uso erróneo de algunos supuestos, entre otros sobre la acción de las políticas preventivas de carácter universal y su eficacia, restringiría el espacio para la intervención para los casos de vulneración de derechos a la acción de la prevención secundaria y terciaria, donde se dispone se conforme una oferta especializada para las “graves vulneraciones” en casos de mayor complejidad, obviamente judicializados.

Una vez más el régimen de atención, ahora sumado a la complejidad de los sujetos, para el caso los niños, niñas y adolescentes vulnerados, traza una línea reforzada entre los “integrados” y los que se encuentran en algún nivel, por cierto, fuera del rango de la normalidad. Es posible decir que la estrategia de fragmentar de acuerdo a problemáticas específicas al “sujeto de atención” haya resultado un buen negocio para las Organizaciones Colaboradoras Acreditadas (OCAS), multiplicando la cantidad de atendidos en circunstancias que el número de niños ha disminuido en la pirámide demográfica, como también se ha reducido la pobreza¹³.

El recuento de contradicciones que arrastra, no solo en el caso chileno, la coexistencia del paradigma de la situación irregular

13. Las cifras de niños, niñas y adolescentes atendidos en el sistema de protección, por año de atención desde 2010 al 2017 son las siguientes: 2010 (155.435); 2011 (162.674); 2012 (162.915); 2013 (174.308); 2014 (111.460); 2015 (146.683); 2016 (168.291); 2017 (177.915). Las cifras están tomadas de los anuarios estadísticos publicados por SENAME. Ver www.sename.cl/web

y el de la protección integral, constituye para García Méndez la predominancia del “paradigma de la ambigüedad”; “síntesis ecléctica, apropiada para esta época de “fin de las ideologías”: “El paradigma de la ambigüedad se encuentra muy bien representado por aquellos que, rechazando de plano el paradigma de la situación irregular, no consiguen acompañar –tal vez por la disminución significativa de las prácticas discrecionales y paternalistas en el trato con los niños– las transformaciones reales y potenciales que se deducen de la aplicación consecuente del paradigma de la protección integral, que considera al niño y al adolescente un sujeto de derechos, y no menos, de responsabilidades” (García Méndez, E., 1999: 29).

Trasladada esa ambigüedad al espacio político o en convivencia, la incompletitud que muestran las políticas de infancia dejan de manifiesto la fuerza instituyente de la minoridad, en su capacidad para plasmar una identidad que circunscribe el desarrollo de una parte de los niños en un deslinde con la normalidad. El despeje de esta condición, implica dejar al descubierto lo que ha venido operando en el tratamiento de la infancia vulnerada. En palabras de Graciela Frigerio, la “acción de un aparato etiquetador, cuando los adultos ni entienden y cuando no se ajustan a la idea pre existente sobre lo que es un niño” (Frigerio, G., 2011).

LA CRÍTICA DEL DISPOSITIVO DE TRATAMIENTO DE LA INFANCIA VULNERADA Y LA OBJETUALIZACIÓN DE LA FIGURA DEL NIÑO

El registro de la impronta de setenta años de vigencia del paradigma de la situación irregular en América Latina y por cierto en Chile, conforme lo señala García Méndez, es inobjetable, y ha marcado, aun cuando operan en la actualidad cambios a nivel de la institucionalidad de la infancia, los criterios y estilos de trabajo que provienen de la concepción tutelar. Esto resulta palpable en algunos de los dictámenes de la judicatura relativos a las medidas prescritas para los niños y los jóvenes. Para el autor, se abrió instalado entre el ejercicio del derecho y de la intervención, una **cultura de la discrecionalidad**, (cuenta en este ámbito el ejercicio de las funciones que han desempeñado durante un largo período, los educadores, los psicólogos y los trabajadores sociales) (García Méndez, E., 1999: 30).

Desde el marco de las leyes que encarnan la doctrina de la situación irregular, los niños no son reconocidos como sujetos de derechos, sino reducidos a una condición de incapaces, para quienes se precisa un abordaje especial. La demarcación como ya adelantamos, traza la diferencia entre quienes son objetos, como lo refiere Mary Beloff, del dispositivo legal/tutelar, por regla general de quienes se encuentran también fuera del circuito familia-escuela, y quienes, sobre los cuales no aplica esta legalidad (Beloff, M., 1999: 15).

Desde la lectura de Castoriadis, citado por Frigerio (Frigerio, G., 2006: 326–335), es posible establecer un punto de partida respecto de la institucionalización de la infancia. Señala el autor en alusión a la institución escolar: “para muchos coincide con un tiempo en la que la escuela aparece como institución, la “la” institución destinada “al” niño. La institución que al recibirlo lo crea, modela un modo de ser niño, a modo de una asociación que vincula estrechamente niño a escolar. Los niños escolares han sido, estudiado, repertoriados, catalogados, etiquetados, a sus propios nombres se les agregan calificativos: normal, problema, pobre, carenciado, excluido, marginado, superdotado, débil”, continúa Castoriadis; “la autoinstitución de la sociedad es la creación de un mundo humano, un mundo de cosas, de lenguaje, de formas de vidas y formas de muerte, de objetos por los que vivimos y morimos...y desde luego la creación del individuo humano en que está masivamente incorporada la institución de la sociedad” (Castoriadis, C., 2007). En otros textos, pero en la misma línea, Frigerio, señala el efecto de cristalización de la institución conforme a lo cual el orden simbólico, produce “efectos concretos” en las vidas reales.

La autora buscará reconocer las “prácticas de minorización”, entendidas en su lenguaje, como un proceso de “institucionalización de las vidas dañadas”. Es este el lugar social en que intervienen la construcción del otro como distinto. Opera desde aquí como escenificación del poder, desde del discurso de las disciplinas científicas que certifican lo normal y lo desviado, **un dispositivo clasificatorio**. Esta trama de carácter instrumental, apunta a la producción de la infancia, en que tiene cabida la acción reproductora del orden social (Llobet, V., 2010: 47).

La construcción de la categoría menor y su conformación se vuelven de este modo funcionales para la sociedad en su con-

junto, en tanto, por una parte, vincula la protección y el castigo, de manera que el encierro o la internación conllevan una fórmula de castigo como medida de protección y aleccionamiento. Esta ha sido la situación de los niños y adolescentes a quienes se interna como resolución de un juez dada su circunstancia de peligro materia y o moral. Por otra parte, la internación aparece como medida de vigilancia para una población de quien se presume un comportamiento pre delictual. Al tenor de lo señalado por Frigerio, la minorización aún está presente a pesar de la vigencia de la CIDN¹⁴. Sostiene la autora: “las instituciones de la protección a la infancia y las prácticas no se han desmarcado totalmente de la minoridad y con ello de la doctrina de la situación irregular” (Frigerio, G., 2011, pp. 4 y ss).

En una síntesis del efecto nominativo del etiquetamiento en un período post CIDN, señala Frigerio, “los cuerpos normativos aportan cercos cognitivos, los actores agregan los propios, se instalan en los intersticios, eventualmente generan normas más estrictas que los cuerpos jurídicos sancionados y además pueden producir contra normas tan performativas como las leyes de los códigos” (Ibíd., p. 7).

La constitución categorial del objeto niño como consecuencia del desempeño de la acción institucional, vía etiquetamiento, pone al descubierto el desempeño de la una cierta Psicología, aquí tienen cabida el psicoanálisis, la psicología del desarrollo y la psicología forense. Advierte Valeria Llovet, para poner en cuestión el ejercicio disciplinario de la psicología en el campo de la infancia, su incapacidad para absorber los cambios en torno a lo que se considera niñez “normal”, la lleva a repositionarse asumiendo una óptica que es heredera de la higiene y el control social. En este sentido señala Llovet, la no asimilación de la de la subjetividad de los niños y sus manifestaciones, le impide salir del marco de la in-

14. Las causales de ingreso de los niños, niñas y adolescentes en el rango de 0 a 18 años a los programas de protección de SENAME, conforme se registran en el Anuario Estadístico 2017, son las siguientes: Cedido en adopción; faltas o delitos inimputables; maltrato; negligencia; peores formas de trabajo infantil prácticas abusivas sexuales; solicitud de diagnóstico y peritaje; víctima de abandono; víctima de delito; violencia intrafamiliar; Anuario Estadístico SENAME, 2017, tomado de: <http://www.sename.cl/wsename/Anuario-Estadistico-2017-SENAME-2018v3.doc>.

terpretación que entiende las conductas fuera del promedio, como psicopatología; donde tampoco existe una asimilación de los problemas sociales desde los contextos de producción de los mismos (Llobet, V., 2010: 12).

EL REMODELAMIENTO DEL CAMPO DE LA INFANCIA, TENSIONES Y PERSPECTIVAS. UN ACERCAMIENTO AL ESPACIO DE LA INTERVENCIÓN

Una primera cuestión, si efectivamente se trata de superar esto que menciona García Méndez, sobre la “adecuación eufemística”, y con ello la tendencia al “más de lo mismo” en lo que dice relación a la posibilidad de instaurar un cambio en el sistema¹⁵, dice relación con el reconocimiento de las lógicas que organizan la acción del sistema de intervención y la consideración efectiva del cambio.

Un recuento temático, de las inquietudes manifestadas por profesionales del SENAME el año 2000 (Medina, H., 2000), fueron levantadas por el autor de este artículo. Lo expresado en aquella

15. Importa recordar las ocasiones en que se ha planteado el cambio del sistema. En lo que atañe a la institucionalidad, durante la administración Lagos, trabaja con intensidad una comisión de expertos que evacua un informe sobre la necesidad de implementar las dos vías, y con ello la conveniencia de dividir a SENAME en dos servicios especializados. En la misma perspectiva, ya en funcionamiento la ley de Responsabilidad Penal juvenil, durante el primer gobierno de Piñera, el ejecutivo envía al Congreso un proyecto de nueva institucionalidad, donde se define la creación de un servicio de protección de derechos. La tramitación en la instancia legislativa no avanza más allá de su examen a nivel de comisiones. La segunda administración Bachelet, genera con la creación del Consejo Nacional de la Infancia, una herramienta para el diseño de los cambios y las leyes que debían completar un paquete de transformaciones, (la creación de la Defensoría de la Infancia y, al culminar el mandato, la Subsecretaría de la Niñez, cuya implementación corresponderá a Sebastián Piñera). En su segundo mandato, Piñera envió la ley que crea el Servicio de Protección al poder Legislativo y debiera también legislarse sobre las transformaciones a la Ley Penal juvenil y la creación del Servicio de Reinserción Social. Al inicio de su gobierno, como tarea prioritaria, convocó al mundo político y de la sociedad civil a la elaboración de medidas implementables, sin que éstas demanden proyectos de ley. El acuerdo por la Infancia define de esta manera una serie de tareas, algunas de las cuales corresponden desarrollar al SENAME.

oportunidad no difiere mayormente de lo que hoy se rescata en las conversaciones habituales o son parte de la agenda de trabajo del servicio. Leamos algunas afirmaciones:

“La centralidad del diagnóstico, como puerta de entrada al sistema, donde se pretende ingresar a la red a los niños que realmente lo necesiten” (esto en alusión a la pertinencia de la intervención).

“Se verifican gruesas diferencias en el diagnóstico que se realiza a los jóvenes de los COD y CTD, con aquellos que se realizan en los lugares de derivación” (en referencia al sobre diagnóstico; el etiquetamiento y la justificación para sustentar la intervención).

“Como consecuencia de los problemas de diagnóstico, se mantiene en el sistema una tendencia a la permanencia prolongada de los niños en internados” (en alusión a la no resolución de las causales que originan la internación)... *Esto debiera traer consigo que la aplicación de medidas de internación debiera considerarse en casos estrictamente necesarios*, (esta problemática ha sido objeto de un trabajo sistemático de desinternación por porta del SENAME. Primero de reducción de las residencias masivas¹⁶, más adelante de rediseño de la modalidad residencial. El margen porcentual de niños, niñas y adolescentes en la actualidad es un 8% de los atendidos (SENAME, Anuario Estadístico 2017: 58).

“Existiría un problema de memoria evaluativa en el SENAME, en este sentido, los estudios, debieran a partir de resultados de otros estudios también, constituirse en indicaciones para realizar cambios” (el uso de la evidencia para modelar propuestas de diseño de intervención es un proceso que recientemente está siendo considerado en SENAME).

Lo que es posible observar es la recursividad de un sistema que tiende a reproducir un comportamiento similar o equivalente en los ámbitos de la administración; del tratamiento y del balance de la gestión. En lo que nos interesa, es posible afirmar que las relaciones con los niños, niñas y adolescentes –aun cuando en lo discursivo se pregone el protagonismo de los niños– observan la

16. Un informe de diciembre del 2003, señala que se ha reducido la cobertura de las residencias a un promedio de 60 niños, situación que rige para el 79% de las residencias. Ver ponencia de Delia Del Gatto (ex directora de SENAME), Proceso de Reforma en materia de infancia y adolescencia, pp. 49–59.

distancia epistemológica que los sitúa como objetos de intervención¹⁷. Los datos de una investigación en curso permiten desde el testimonio de los coordinadores de una residencia para niños, niñas y adolescentes administrada por SENAME, apreciar la distancia de algunas decisiones de las necesidades de los sujetos. En este sentido señalan: “*Un gran problema es la derivación de NNA de otros CREAD a Pudahuel, pero esto no ocurre a la inversa. Este aspecto es muy complejo puesto que los NNA están en Pudahuel sin familias ni vínculos externos al centro*”¹⁸.

Emerge la pregunta acerca del por qué, si la evidencia es abundante, no es posible dar un giro al trabajo con población vulnerable. Nos encontraríamos en un espacio, que al decir de Castoriadis, albergaría distintas percepciones y conductas para constituir un trasfondo, un magma, un imaginario fragmentado. Comenta el autor: “No debe ignorarse que, en cada institución, con independencia del orden simbólico instituido, se desplegaron y se despliegan, prácticas matizadas y mestizadas, que hacen que convivan en los mismos territorios institucionales micro políticas y prácticas desubjetivantes y subjetivantes”. Estamos aquí en el terreno de los actores, por cuanto el de las prácticas y las razones que la animan. Al respecto refiere Frigerio: “los cuerpos normativos aportan sus cercos cognitivos, los actores agregan los propios, se instalan en los intersticios, eventualmente generan normas más estrictas que las que los cuerpos jurídicos sancionados y además pueden producir contra-normas tan performativas como las leyes de los códigos” (Frigerio, G., 2011: 10).

17. La distancia epistemológica, en lo que cuenta para el trabajo en un centro residencial de SENAME, dice relación con la “postura” institucional transferida a quienes realizan la actividad de cuidado de los niños. Se pretende como forma de evitar el involucramiento, no conocer la historia personal de los niños, esto llevaría por de pronto a dar espacio en la intervención a los afectos y por cuanto a la introducción de distorsiones que no se ajustan a la necesidad de estandarizar las rutinas.

18. Un ejemplo de una práctica constatable, que se ubica más allá de lo normado, dice relación con el traslado desde regiones de niños, niñas y adolescentes, por determinación de la judicatura de familia a un centro en Santiago, en circunstancias que se trataría de una medida de protección, y más aún no se consideraría la opinión, ni la voluntad de los niños.

Como antesala a nuestra preocupación por los sujetos, y asumiendo la densidad del peso institucional, pero a su vez teniendo presente el potencial del imaginario contenido y compartido en la extensión y profundidad de los límites de quienes coexisten en el espacio institucional, hacemos nuestra la intención de Frigerio acerca de los no resignados, en quienes se aloja el potencial de transformación creativa de una institución, para el caso la que ha regido para el modelamiento y la contención de los “menores” (Ibíd., pp. 11 y ss).

POR UNA REMODELACIÓN DE LAS POLÍTICAS Y LOS ESPACIOS DE INTERVENCIÓN

Algunas consideraciones de este capítulo tienen a la base la experiencia del autor¹⁹. Corresponde a comentarios, no desprovistos de juicios, acerca de algunas tendencias que han venido expresándose y que son productos del arreglo que algunos actores han propiciado respecto de la combinación de una serie de variables, en que se expresan además intereses y opciones de contenido ideológico.

Una primera tendencia se refiere a la lógica que observa en el ámbito de la protección la definición de la oferta de programas. Se expresa una fragmentación de programas conforme a la identificación de una serie de problemáticas o vulneraciones específicas que tienen a unilateralizar el abordaje de los casos conforme a una problemática concreta. De esta forma, la práctica de niños, niñas y adolescentes víctimas del ejercicio del comercio sexual; son abordados en proyectos distintos a aquellos definidos para “niños de la calle”; o bien para niños, nuevamente, víctimas de “peores formas de trabajo infantil.

No este el lugar para revisar la desagregación de la oferta de programas en sus consideraciones ambulatorios o residenciales. Lo que es constatable es la adición de atenciones que podrá recibir un niño conforme a las distinciones diagnósticas de que pueda ser objeto. Se tiene por cuanto, como efecto del funcionamiento de la oferta y, en paralelo, la lógica de derivación de los casos desde tribunales, niños, niñas y adolescentes sobrediagnosticados y sobre

19. A la fecha, el desempeño del autor se extiende por un periodo de 21 años como profesional en la Dirección Nacional de SENAME.

intervenidos. Son los mismos que circulan por diferentes proyectos, desde donde se trazan objetivos semejantes, se implementan propuestas de intervención equivalentes y se esperan resultados que no distan el uno de los otros.

La tendencia observable, aun cuando el diagnóstico puede establecer en la ocurrencia de las “vulneraciones de derecho” la presencia de factores relacionales, ha sido la de “psicologizar” los tratamientos. Aun cuando no existen opiniones divergentes sobre la criticidad y las consecuencias de las “graves vulneraciones”; las opciones adoptadas, por cierto, han pretendido dimensionar los estragos ocasionados a las víctimas desde la noción de **trauma**, constituyendo el abordaje terapéutico individual, el correlato práctico más recurrido en el quehacer de intervención.

Se hace efectivo en este encuadre, en primer lugar, una noción –discutible por cierto– sobre la mayor eficacia del tratamiento psicológico; de esta manera se estaría realizando un mejor alineamiento entre el diagnóstico preliminar y el tratamiento, sin que ello de pie a una revisión de los enfoques que definen el carácter de ambas acciones. La relegación de los aspectos familiares y socio comunitarios, lo que hacen es volver a conjugar las nociones sobre el menoscabo de las familias y de los entornos y otorgar plena validez a las nociones peligrosistas asociadas al “riesgo” para el manejo de intervenciones con sello punitivo y de control social. De esa manera los casos complejos tenderán a definirse como aquellos cuyo abordaje compete en exclusividad a los “especialistas” y los que guardan relación a la incidencia de los factores medio ambientales, al diseño de intervenciones que buscan aislar el peligro para el resto de los vecinos so pretexto del riesgo pre delictual en que incurren precozmente, niños y adolescentes²⁰.

Aun cuando a la base de los problemas que dan pie a las

20. En los últimos años, se ha venido produciendo un intento de problematización a partir del uso de enfoques integradores. Tal es el caso de los aportes de la Ecología Social, en particular de Urie Brofenbrenner. Sin embargo, las aproximaciones diagnósticas no avanzan de manera evidente al tratamiento de las esferas del “meso” y el “macro” sistema y de manera sesgada abordan el “micro” sistema donde se ubican las relaciones primarias, entre estas la dinámica familiar. Del autor: *Ecología del Desarrollo Humano* (1987). Buenos Aires: Paidós.

vulneraciones que sufren los niños radican, en términos casuísticos, primordialmente en la familia, el sistema de atención es redundante en sostener como el propósito principal la “restauración de la familia”. Siguiendo a Ana Vergara, no hay una debida ponderación del carácter contradictorio de la familia, por una parte, como lugar de afecto e intimidad y autorrealización y, por otra, parte como un espacio que alberga procesos de subordinación, desigualdad y violencia (Vergara, A., 2009: 19–35).

La conflictualidad es propia de la fragilidad que albergan las familias de los niños, niñas y adolescentes como expresión de sus carencias, no solo materiales, sino principalmente relacionales. Difícilmente, la intervención podría dar cuenta de la resolución de las carencias a nivel de la materialidad de la existencia, y solo un apoyo estratégico sostenido en el tiempo podría resolver los temas vinculares y fortalecer las relaciones vinculares para el desarrollo propicio de los niños.

En el punto en que estamos, necesariamente la problematización se instala explícitamente desde lo político. Tomamos aquí los planteamientos de Robert Castel, quien analiza desde la extensión del neoliberalismo, lo que denomina, los nuevos procesos de exclusión social, circunstancia que instala nuevas exigencias y calificaciones para la inclusión y marca las fronteras para quienes acusan carencias individuales y biográficas. Las personas conforme a los imperativos del sistema, son convocados en un marco de un proceso de creciente individuación a asumir sus responsabilidades respecto al cómo gestionar los riesgos a nivel personal y grupal. Cabe la pregunta si esto es posible para quienes han experimentado el daño, el dolor y el sufrimiento, si también la oferta de programas constituye para las víctimas una “oportunidad”. Categoría esta última abstraída de las determinaciones que restringen el cambio de situación²¹.

En la línea de lo señalado por Vergara, la noción de vulnerabilidad social, representa desde el neoliberalismo una marca indicativa de focalización de recursos. Ya anticipamos que esta distinción cabe en la semántica de la “adecuación eufemística” de aquellas op-

21. La referencia a Castel, R., (*La metamorfosis de la cuestión social*, Paidós), en Vergara, A., (2009) https://www.sename.cl/wsename/otros/observador3/obs3_19-36.pdf

ciones de política pública que no terminan por asumir en plenitud los términos de la CIDN. Aquí radica la tensión entre privilegiar la definición de política pública para la población con graves vulneraciones y/o bien hacer extensivos la garantía de derechos para todos los niños, niñas y adolescentes en el rango de 0 a 18 años.

Volviendo a las consecuencias del modelo, las reincidencias en el caso de los jóvenes que infringen la ley penal (SENAME, 2010), los reingresos de los niños y adolescentes en el régimen de protección, (en una cifra estimativa del orden del 40%²², el elevado porcentaje de quienes no cumplen los objetivos de la intervención (el porcentaje sería del 50%) (De Irarruizaga, F., 2015: 9–57), constituyen indicadores que muestran las debilidades del sistema.

La ineptitud del régimen de protección y de aquel que administra las sanciones penales para los jóvenes que han infringido la ley penal, se hace palpable, al egreso de los programas. Claramente éstos no constituyen una alternativa cierta para la mayoría, de hacer uso de “las oportunidades que otorga la intervención” y conseguir una inserción favorable. En términos del capital social que confiere el hecho de haber sido “beneficiario” del algún programa, las dificultades de acceso a la educación y a la continuidad de los estudios operan de manera regresiva y no son conducentes a la sustentabilidad de proyectos de vida autónomos, distantes de los patrones de socialización inicial. Por contraste, recogemos la opinión de una directora de una fundación privada que administra programas de residencias para niños. Señala, a propósito de la necesidad de monitoreo de los egresados, la necesidad “de una ley de acompañamiento en el egreso de los jóvenes de residencias, que nos permita acompañarlos de forma integral, lo que significa ver dónde van a vivir, ayudarlos a decidir que van a estudiar, asistirlos en la inserción laboral, incluso en las relaciones que van entablando con las personas, y si eventualmente hacen familia, también apoyarlos, porque son chicos que viene de historias muy quebradas, de mucha vulneración”²³.

22. La reincidencia de delito a 12 meses cumplida la sanción penal es del orden del 40%, ver SENAME, 2016, Reincidencia en jóvenes infractores de ley Estudio 2015, Santiago, Chile; tomado de: http://www.sename.cl/wsenname/images/IFR_2015v2.pdf

23. Alejandra Riveros, Directora de Fundación Aldeas SOS, en *Revista*

Ciertamente lo que está agotado, al menos para estos niños y jóvenes, es el “paradigma de las oportunidades” como un vector ideológico que busca, so pretexto de afirmar las identidades, procurar desde la intervención, la realización del tránsito hacia la certificación del mérito del esfuerzo individual, avalado institucionalmente. Paradojalmente los esfuerzos del sistema no están puestos en el potenciamiento de la libertad de los niños (con independencia de sus significados), sino en el control de las conductas, y, en último término, en la contención de las manifestaciones que exceden lo tolerable²⁴.

Se ha hablado del confinamiento del sistema, de su posición residual en la política pública y de la invisibilización de los sujetos atendidos. Sobre esta situación, Jean Qvortrup da cuenta de una paradoja, según la cual un mayor nivel de protección, trae como implicancia, una mayor invisibilización y silenciamiento, así también como una apropiación y o una situación de secuestro de la voz de los niños y niñas por parte del mundo de los adultos que les protegen o desprotegen, procuran interpretar los que dicen y terminan hablando por ellos y ellas²⁵. El autor, sociólogo de profesión²⁶, marca lo que puede ser considerado un punto de inflexión en la discusión sobre el tema de los sistemas de atención para la

Paula (fecha 4 de octubre de 2018). El miedo a crecer de los niños SENAME, tomado de: <http://www.paula.cl/reportajes-y-entrevistas/miedo-crecer-los-niños-sename/>

24. Téngase presente el fallecimiento de la niña Lissette Villa, de fecha 11 de abril de 2016, en un centro administrado por SENAME, el relato de la noticia, da cuenta que la niña observaba una conducta que obligo a educadores del centro a practicar una contención física. El resultado de la intervención fue el deceso de la niña. Situación de alta conmoción pública, que puso en la palestra lo que se ha llamado el "caso SENAME". tomado de <https://www.cooperativa.cl/noticias/pais/infancia/proteccion/como-murio-lissette-villa-el-relato-de-la-fiscalia/2017-03-01/133802.html>

25. Qvortrup, Jean, citado por Llobet Valeria, *¿Fábrica de niños? Las instituciones en la era de los derechos*; p. 1; tomado de: <https://www.academica.org/valeria.llobet/47.pdf>

26. El profesor Jean Qvortrup, es uno de los representantes de mayor influencia de lo que se ha llamado la “Nueva Sociología de la Infancia”. Es académico investigador del Departamento de Sociología y Ciencias Políticas de la Universidad de Trondheim, Noruega.

infancia, particularmente de quienes observan mayores grados de adversidad. Este es el de la consideración de la condición del niño a partir de su propia autodefinición y el debido conocimiento de sus entornos.

Desde este vértice, pensamos que es posible contribuir a un cambio paradigmático con el suficiente impulso para cambiar la lógica de la construcción de la política pública con incidencia en la elaboración de los marcos normativos. Retomamos de esta forma el enunciado de Bourdieu acerca de la capacidad de una norma de modificar la precedente. Lo que está en juego, más allá de los eslogan es la posibilidad de superar 70 años de la doctrina tutelar y de predominio de la mirada adultocéntrica sobre la infancia.

LA PROBLEMATIZACIÓN DE LA CONDICIÓN DEL NIÑO, IDENTIDAD Y PROTAGONISMO

En el trasfondo de un rediseño de las políticas para la infancia, aparece la disputa por una hegemonía que guarda relación con los proyectos de reproducción de la sociedad, por cuanto asociados con los modos de concebir las relaciones intergeneracionales. En este campo convergen la disputa sobre la resolución en torno a la distribución del capital social en sus dimensiones simbólica y material; está en juego también la concepción sobre aquello que puede adquirir valoración como un problema social legítimo, y las modalidades discursivas desde donde se descifra el sentido y la interpretación de las necesidades y los derechos (Llobet, V., 2010: 7).

Será Castoriadis quién nos lleve a pensar en otros escenarios. Nos señala, desde las posibilidades del imaginario: “el nivel de lo enunciable que una teoría despliega será la transacción, el compromiso discursivo, pero también institucional-histórico, de sus visibilidades y sus invisibilidades, de aquello que es posible pensar y de sus impensables, de sus objetos afirmados y sus objetos denegados”. Compartimos la pregunta de fondo planteada por Valeria Llobet: “¿Cómo es posible, en situaciones de dramatismo social, ...generar posibilidades de ciudadanía para sectores tan vulnerables como niños y adolescentes?” (Llobet, V., 2010: 28).

La pretensión de una sola racionalidad en que puedan converger adultos y niños como aspiración y exigencia de la propuesta institucional, es al menos relativizada por los mismos niños que

son “sujetos de intervención” señalan Botero y Alvarado con referencia a la realidad colombiana. De tal manera, niños, niñas en contextos de marginación social, cuestionan la visión de la niñez desprotegida, como heterónoma, dependiente, débil y vulnerable pregonada por teorías desarrollistas, evolutivas y universalistas; dirán los niños: “...nos hacemos responsables por nosotros mismos, de esta manera conocemos la calle y sabemos qué es lo que se respeta y qué no” (Botero, A. y Alvarado, S., 2006: 6).

Una visión contraria instala la infancia en un lugar prefijado no coincidente con el lugar en que efectivamente habitan los niños²⁷. En un artículo anterior del autor, situaba a los niños en “espacios intersticiales”, definidos como aquellos que estructuran, en las coordenadas de tiempo espacio, los lugares y el desplazamiento de los niños, podríamos estos asimilarlos a la vivencia de una cotidianidad, no necesariamente conflictuada, pero si desencontrada con las coordenadas adultas y por cuanto dislocadas de la institucionalidad (Medina, H., 2000b: 28–27).

En la línea de considera al niño como sujeto actor, Botero y Alvarado, interpretan las prácticas cotidianas de los niños de la periferia y la marginalidad, como formas con contornos organizacionales y normativos desde donde resisten y se confrontan al poder, expresan intereses y verbalizan su reclamo, en lo que las autoras sitúan, como la lucha por la sobrevivencia.

Para la Nueva Sociología de la Infancia, los niños son considerados como intérpretes sutiles de la realidad, la que no aparece con rasgos de uniformidad, de manera que rompe con la abstracción de la teoría y busca, conforme la mirada de los niños, la especificidad de cada contexto. Para entender las dinámicas que involucran a los niños, la infancia es asumida entonces, como un concepto relacional, en que cuenta la historicidad de las relaciones, aquellas que se configuran entre los niños, de ahí la centralidad del enfoque generacional, y de las relaciones de éstos con el mundo adulto (Vergara, A. et al., 2015: 55–65).

27. Ya en la década de los 80, el sociólogo de la educación Jorge Ochoa, contraponía la figura del niño modelado por el curriculum escolar y el niño real, disonancia con incidencia en los resultados de los procesos de transmisión escolar y los aprendizajes. Ver Ochoa, Jorge (s/f). *La figura cultural del niño*, Santiago, Chile: CIDE.

Se identifican de este modo como obstáculos para avanzar con provecho en la comprensión del mundo de los niños, sostener una versión única del proceso de socialización, perspectiva que ubica a los niños como receptores pasivos y presas de la influencia dominante de los adultos. También es preciso salir de la visión evolucionista que encarna la Psicología Evolutiva, que configura una noción teleológica de la infancia, desconociendo de este modo lo que acontece con los niños en las circunstancias en que habitan y experimentan lo vivido. Sobre este punto, los autores buscan rescatar la “diversidad de su condición socioeconómica, étnica, de género, religiosa, de estilos de vida, de preferencias estéticas, etc.” (Ibíd., p. 58). Es en este punto donde se muestra clave, en tanto la producción de significados y representaciones de los propios niños y adolescentes constituyen un referente para interpretar el mundo desde los sujetos, **el rescate de la subjetividad**.

La nueva perspectiva que reseñamos, avanza en la comprensión de la subjetividad, “como una producción cultural particular, localizable en el plano más íntimo y privado de la vida social, pero fuertemente articulada con el conjunto de procesos sociohistóricos e institucionales” (Ibíd., p. 59).

Señalan los autores, en correspondencia con W. Corsaro, (uno de los representantes de mayor incidencia en la construcción del campo de la Nueva Sociología de la Infancia), salvaguardo la asimilación de los procesos subjetivos, que los diferentes estadios de la vida de un niño no se corresponden con un trazado abordable a modo de una secuencia invariable de etapas de desarrollo. Lo que adviene desde esta otra mirada, es el conocimiento de las formas culturales construidas en base a los vínculos entre pares de los niños y las relaciones sociales a nivel grupal en que estos se sitúan.

Llaman la atención a estos autores –tomando en consideración la implicancia del discurso como recurso de análisis – el develamiento de la incautación del habla de los niños por parte del mundo de los “profesionales de la infancia”, lo que resulta como consecuencia en la invisibilización de la voz de los niños y también el desincentivo a descubrir su originalidad. Señalan: “Esta marginalización discursiva de los niños, compartida con otros grupos sociales, contribuye a legitimar las diferencias de poder con respecto a los adultos, en la medida en que dificulta la participación de los niños en la producción social de su textualidad, y

con ello en la transformación de los estereotipos que circulan en torno a ellos” (Ibíd., p. 59).

Esta crítica a los “saberes hegemónicos” la hace propia otro de los autores relevantes de este campo; la intencionalidad de Eduardo Bustelo respecto del ocultamiento de la condición de productividad discursiva de los niños, apunta a reconocer en la infancia “un devenir abierto” (Bustelo, E., 2012).

Abriendo la ruta para proyectar lo que debía ser un programa de investigación, Bustelo distingue algunas dimensiones necesarias de tener presente: La de tener en cuenta la infancia como construcción social, que debe considerada como una variable del análisis social, en conexión con los temas de clase, género y pertenencia étnica; que se debe considerar el acceso a la cultura de los niños desde sus propios términos; y también que los niños son y deben ser vistos como protagonistas y como actores que inciden en el curso de sus propias vidas y de quienes los rodean.

Sostiene Bustelo, que los niños constituyen una “ciudadanía epistemológica” en el sentido de la implicancia del acercamiento a una realidad que no reproduce el mundo de los adultos, sino que es titular de sus propios códigos, saberes y sentimientos (Ibíd., p. 8).

Bustelo vuelve al final, (de su ponencia al Quinto Congreso Mundial sobre la Infancia y la Adolescencia celebrado en Argentina el año 2012), a considerar el escenario a tener presente hoy en día para delinear la política pública y los términos de la intervención en el ámbito de la infancia. Habiendo traspuesto con la modernidad capitalista la vigencia de la sociedad disciplinaria, Bustelo se abre para situar la pregunta sobre los dispositivos, que mutan desde la acción del poder para instalar la eficacia de la sociedad del control. Resulta esto clave para considerar la textura del dispositivo que se cierne sobre la infancia y la adolescencia, donde el control ya no es necesariamente sobre los cuerpos, en tanto, conforme a Deleuze, se vive en un momento transicional, en que la disciplina se encauza hacia el predominio de una lógica de control con incidencia primordial del rol de los medios de comunicación masiva.

Termina su reflexión apuntando a la acción de una gobernabilidad del mundo de la niñez basada en las tecnologías del control y el entretenimiento. Esto da lugar a una reconsideración

del mundo de la infancia, su potencial trasgresor, he interroga la condición de flexibilidad y pertinencia de la política pública y la intervención efectiva de los niños, niñas y adolescentes que experimentan un alto coeficiente de adversidad²⁸.

Existe pues una necesidad de sintonizar con el niño real, más aun la necesidad de preparar los canales para el ejercicio protagónico en los contextos de intervención. Se trataría de visibilizar la condición de la infancia y superar la opacidad que recubre la imagen del niño²⁹.

Dos son las representaciones culturales que resuenan y atraviesan el sentido común al cual adhiere mayoritariamente la población adulta, aquella que alimenta las imágenes del **mundo natural**, desde donde el niño es visto desde la fragilidad y la carencia de racionalidad y el **mundo de la moralidad**, donde el juicio ético de niño no resulta suficiente para validar y fundamentar sus conductas.

A los ojos de los adultos, la ubicuidad de los niños constituye una incesante preocupación. Parte esencial de las relaciones que establecen los adultos con los niños consiste en el reporte de la presencia del niño, en el sentido de la seguridad que otorga un control inventarial. Esta ha sido una de las características propias del quehacer de las instituciones para la infancia, sobre todo de aquellas orientadas al trabajo con sectores vulnerables. Llobet relativiza la capacidad de tener a la vista a los niños. Esto que es parcialmente posible en la interacción generada en los espacios

28. La noción de coeficiente de adversidad pertenece a Sartre, posee a mi parecer una mayor capacidad de sintetizar la experiencia de una infancia deprivada y requerida de intervención que la noción de vulnerabilidad social.

29. En un reciente estudio, se consigna que las noticias que muestra al niño, niño y adolescente como víctima equivalen al 42,7% de las que se refieren a este segmento en la prensa escrita y los noticieros centrales de televisión; el tratamiento neutro equivale al 26,4% de las noticias, la condición de héroes corresponde al 19,7%. En el ítem construcción de estereotipo; existe una idealización emotiva en un 45,5% y en un 9,9% el tratamiento corresponde a la imagen de sujeto disruptivo; ver UNICEF; 2017; Cobertura y tratamiento en prensa y televisión sobre infancia y adolescencia en Chile; UNICEF, Santiago, Chile; pp. 3 y 5, tomado de file:///C:/Users/hmedina/Documents/Unidad%20de%20Estudios%202018/estudio%20ni%C3%B1ez/Estudio-cobertura-y-tratamiento-de-prensa-y-television.pdf

de la intervención, no lo es en lo que la autora denomina los “espacios intersticiales”, aquellos desgajados de las relaciones que son propias de la rutina y o son agendables en la secuencialidad de los procesos de intervención, vale aquí la formulación de Deleuze, acerca que: “el lugar preciso es el lugar movedizo” para caracterizar los “no” lugares en que se ubican los niños, más allá de la esfera de control y más próximo a los espacios vinculares que les son propios.

Desde la consideración de otras coordenadas, vuelven a cobrar sentido la condición de la niñez en la sociedad: Superada la lectura de los niños como reproductores del mundo de los adultos, que alguna medida lo siguen siendo, la evidencia los sitúa además como quienes cuentan con la capacidad de modificar los moldes preestablecidos; pero también son no reconocidos por su capacidad creativa, he incluso reivindicativa (Vergara, A., et al, 2015: 58).

A esta altura, la noción de sujeto constituye una línea orientadora de lo que debiera a nuestro juicio incorporar la política pública y las líneas de acción específicas para el trabajo reparatorio y restitutivo de derechos.

Una consideración inicial dice relación con la necesaria variación de la ecuación de poder que sitúa al niño de manera asimétrica con el adulto.

La contribución para una escenario de relaciones –por cierto no solo centrada en el buen trato³⁰-, ha de contemplar lo que la nueva sociología de la infancia ha venido develando: Primero con pertinencia para el trabajo metodológico, la consideración de los niños como intérpretes de su entorno, esto que resulta una constatación que interroga la conveniencia de hablar en suplencia de los niños en temas que estos se muestran competentes, abre la posibilidad desde el discurso de aproximarse a los significados que los niños construyen.

En segundo lugar, en un plano teórico, la implicancia de comprender la subjetividad de la niñez como una “producción cultural particular” (Vergara, A. et al., 2015: 61).

30. La problemática del mal trato y, en general, de la violencia física, pero principalmente simbólica, tanto en la crianza como en el trato institucional constituye el principal problema en las relaciones inter-generacionales en el país.

Para ir cerrando, la literatura especializada mira a la filosofía, en particular a autores que han venido desarrollando la aproximación al descubrimiento del sujeto, de aquello que se ha nombrado como la “otredad” y que para el caso resulta pertinente traeré a colación. A esto apuntan los aportes de Axel Honneth (Peireira, G., 2010: 324–325) y luego de Nancy Fraser (Fraser, N., (s/f).

Necesariamente el desmontaje de la lógica clasificadora, es un primer peldaño para aproximarse a la producción del reconocimiento del otro en tanto niño. La autora plantea la diferencia que dista entre ser reconocido y ser reconocido de manera inadecuada. Fraser crítica al efecto, como forma de resolver la inadecuación, lo que se denomina “políticas de identidad”, en el sentido que pierden de vista la condición del sujeto viviendo socialmente en condiciones concretas e irreductibles, propone como alternativa “las diferencias de estatus”.

La falta de reconocimiento, es refrendar una condición en que opera la subordinación social, en palabras de la autora, que restringe he inhibe participar como igual en la vida social. Fraser demanda por tanto la importancia de reconocer aquellas lógicas de los modelos institucionales que regulan la interacción de acuerdo a normas –pudiendo ser jurídicas, reglamentarias y o de procedimiento– que configurando una cultura producen las condiciones para la desigualdad de trato, en los términos de Honneth para la generación de “el agravio moral”, que al decir de Sartre traerían las condiciones para generar condiciones de adversidad. Termina la autora, subrayando la idea programática de trabajar en soluciones institucionales que, por tanto, pongan freno a las ofensas institucionalizadas.

CONCLUSIONES

El texto de Bourdieu nos ha servido como pie forzado, en el recorrido de algunos procesos cuya pretensión ha sido la de indagar en el efecto inercial de las dinámicas del Estado, pero también de sus posibilidades de cambio. Es posible decir como primera cuestión, que la densidad institucional del Estado adquiere una fuerza que instruye desde la norma a las prácticas, inoculando un cierto contenido simbólico y fáctico, cuya reversión no es posible sin considerar las tendencias a la reproducción social y con ello el abordaje de las

mediaciones para revertir las condiciones de desigualdad generadoras de la adversidad que experimentan los niños vulnerados.

Hemos introducido desde Agamben, la noción de dispositivo como metáfora del aparato que vehiculiza los procedimientos que atañen al tratamiento de un objeto. Precisamente, la demanda en lo que atañe al manejo de la institucionalidad de la infancia, supone la construcción de otro dispositivo. Claramente las demandas son, por cierto, distintas a aquellas que establecen las brechas entre los diferentes tipos de niños y constituyen las formas de operar sobre sus realidades. De manera inevitable, la oferta de otra condición social para la infancia que sufre una mayor adversidad implica la construcción de otro dispositivo capaz de administrar en un margen mayor la participación de los niños; de la relativizar la eficacia de los criterios de control tecnocrático que opera desde una lógica riesgocista; de reestablecer las confianzas con la comunidades concretas en que acontece la vida de los niños y de resignificación de las relaciones que consagran y endurecen las asimetrías entre adultos y niños.

Por su parte, y en vista del despliegue de otras muchas acepciones a la crisis y a la condición de la niñez, los planteamientos de Castoriadis permiten el rastreo de una serie de significados potenciales, provistos de un imaginario que avizora otra condición para la infancia. Necesariamente existe una reserva de experiencias que decantan de los procesos de intervención que deben ser recuperadas, estas configuradas en otras claves (las emocionalidad; la corporalidad, la grupalidad, el territorio, etc.) debieran ser propicias para el remodelamiento de los patrones de intervención y la absorción de otras lógicas por parte de las políticas públicas.

Con Honneth y Fraser, a modo de una síntesis actitudinal y política, planteamos la necesidad de reconocer el valor de la infancia en su condición, como eje imprescindible para un cambio de mirada en el abordaje de las situaciones de niños, niñas y adolescentes con una fuerte carga de adversidad en sus vidas.

Por último, aun cuando no hayamos profundizado en el tema, es posible señalar como fructífera la ruta de la Nueva Sociología de la Infancia, en tanto emergen nuevos caminos epistemológicos, teóricos y metodológicos para hacer viable y más cercano el reconocimiento de la infancia en su originalidad y propiciar caminos participativos verdaderamente integradores.

Más allá del texto nos inclinamos por una mirada capaz de superar los recortes a la realidad social que propician las opciones meritocráticas generadoras de un artificio, como es la retórica de las oportunidades. Nos acercamos como orientación primordial a la lógica de propiciar capacidades para y con los niños, las familias y las comunidades afectos a la adversidad. La organización de la política pública y de los procesos de intervención habilitantes de las capacidades de los sujetos, aparecen como una posibilidad de refundar culturalmente las relaciones de los niños consigo mismos y con los adultos (Nussbaum, M., 2012).

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo?* Barcelona: Anagrama.
- Alvarez, J. (1993). La experiencia neoliberal en la atención de menores en riesgo social. En Pilotti, Francisco (editor). *El Estado y los niños, mirando al tercer milenio*. Instituto Interamericano del Niño, INN OEA, Montevideo, Uruguay
- Beloff, M. (1999). Modelo de la protección integral de los derechos del niño y de la situación irregular. Un modelo para armar y otro para desarmar. En *Revista, Justicia y Derechos del Niño, 1*, UNICEF – MINJU, Santiago.
- Botero, P. y Alvarado S. V. (2006). Niñez, ¿política? y cotidianidad, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Juventud*, Vol 4, N° 2, Abril, Manizales, Colombia.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *Ecología del Desarrollo Humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (1993). *Génesis y estructura del campo burocrático*. Tomado de: <https://axiologiareligiosa.wordpress.com/2012/05/08/genesis-y-estructura-del-campo-burocratico-pierre-bourdieu/>
- Bustelo, E. (2012). *Notas sobre infancia y teoría. Un enfoque latinoamericano*. Trabajo presentado en el Quinto V Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia, san Juan, Argentina; tomado de; <http://www.unla.edu.ar/saludcolectiva/revista24/v8n3a06.pdf>

- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- De Irruizaga, F.(2015). *Rediseñando el sistema de protección en Chile*. Santiago: Centro de Estudios Públicos CEP.
- Fraser, N. (s/f). *Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento*.
- Frigerio G. (2006). Infancias (apuntes sobre los sujetos). En Terigi, F. (Comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2011). *La división de la infancia, la máquina de etiquetar*. Tomado de http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiliados/materiales/maq_Frigerio.pdf.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la Infancia*. Madrid: Ediciones Síntesis.
- García Méndez, E. (1999). Infancia, Ley y Democracia. *Revista Justicia y Derechos del Niño 1*; UNICEF–MINJU, Santiago, Chile.
- Pereira, G. (2010). Reconocimiento y criterios normativos. En *Revista Andamios*, vol 7, Número 13. Mayo–Agosto
- Llobet, V. (2010). *¿Fábrica de niños? Las instituciones en la era de los derechos*. Tomado de <https://www.aacademica.org/valeria.llobet/47.pdf>
- Medina, H. (2000). *Ideología y sentido, aproximación al discurso de los profesionales del Servicio Nacional de Menores*. Tesis para optar al título profesional de Sociólogo. FACSO, U. de Chile, Santiago, Chile.
- Medina, H. (2000). La connotación de los temas emergentes en el marco de un renovado sistema de bienestar para la infancia, En *Revista El Observador*, 17. SENAME, Santiago, Chile.
- Nussbaum, M. (2011). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Ochoa, J. (s/f). *La figura cultural del niño*. Santiago: CIDE.
- Riveros, A. (2018). Directora de Fundación Aldeas SOS, en *Revista Paula*. Reportaje de fecha 4 de octubre; El miedo a crecer de los niños SENAME. Tomado de: <http://www.paula.cl/reportajes-y-entrevistas/miedo-crecer-los-ninos-sename/>
- Vergara, A. (2009). La intervención social como conflicto. El caso de la infancia y la juventud en Chile. *Revista El Observador*, SENAME N° 3, 19–35. Tomado de http://www.sename.cl/wsename/otros/observador3/obs3_19-36.pdf.
- Vergara, A.; Peña, M.; Chávez P. y Vergara, E. (2015). Los niños

como sujetos sociales: El aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso; *Psicoperspectivas* 14. U. Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología, pp. 55–65. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl> doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS – VOL14 – ISSUE1-FULLTEXT-544

DOCUMENTACIÓN INSTITUCIONAL

- Ministerio de Justicia (1979). Ley Orgánica de SENAME, Santiago, Chile.
- Ministerio de Justicia (1980). Ley de subvenciones del Servicio Nacional de Menores, Santiago, Chile.
- SENAME (1987). Normas básicas para la atención de menores en un centro de rehabilitación conductual, SENAME, MINJU, Gobierno de Chile.
- SENAME (2000). Departamento técnico. Normas técnicas de funcionamiento e intervención en Centros Residenciales para jóvenes infractores de ley penal. Santiago, Chile.
- SENAME (2010–2017). Anuarios Estadísticos. En <http://www.sename.cl/web>.
- SENAME (2003). Seminario internacional. Reformas en materia de Infancia y Adolescencia, Santiago, Chile.
- SENAME (2010). Avance informe de Evaluación. Programa de Intervención Especializada, Santiago, Chile. Tomado de: http://www.sename.cl/wsename/otros/03_DOC_PUB_VN/01_Sistematizaciones_Evaluaciones/3-
- UNICEF (2017). Cobertura y tratamiento en prensa y televisión sobre infancia y adolescencia en Chile. Santiago, Chile. Tomado de <file:///C:/Users/hmedina/Documents/Unidad%20de%20Estudios%202018/estudio%20ni%C3%B1ez/Estudio-cobertura-y-tratamiento-de-prensa-y-television.pdf>

Sin mapa: políticas y estéticas del oficio

Violeta Pankova

Hay algo que seduce e inquieta en la aparentemente clara y compacta figura del maestro. Figura que oscila entre vendedor de sueños, vigilante del orden, emancipador y normador, entre el tecnicismo del tipógrafo y el romanticismo del navegante seducido por la insoportable lejanía del horizonte. Lo inquietante no es solamente su capacidad de condensar relaciones de poder, tradiciones, destinos y temporalidades, tampoco el ya pasado de moda arquetipo humanista que esta proyecta. Son las dramáticas antinomias, dilemas, y encrucijadas, actuales, pasadas, postergadas y futuras, que marcan grietas en su cuerpo. Romantizada, institucionalizada, normada, domesticada, globalizada, profanada, expuesta a la intemperie de un mundo incierto, la figura del profesor es objeto de deseo, su estatuto definitorio está en disputa entre fuerzas y poderes políticos, religiosos, económicos e intelectuales. Esta disputa imprime diferentes lenguajes y discursos de validación y de sentido y modela la figura del maestro.

Pero, por sobre todo, lo más inquietante en la figura del maestro es aquella *experiencia interior*, como diría Bataille, la subjetiva memoria del fuego, que marca los modos de estar en el mundo y de hacer mundo del profesor, la posibilidad de inscribir su biografía experiencial, tan insegura en su aparente equilibrio, en la esquiva materialidad de lo real que cómodamente habitamos.

“Mis puertas dan al fuego... Batalla furiosa librada en el interior de mis fronteras... Fuego. Fuego. Fuego. Fuego, incesantemente fuego”, escribía Henri Michaux. Es un fuego intempestivo, potente, compulsivo, expuesto a la máquina de sentido, probablemente fútil, pero profundamente genuino en su origen. El fuego que anima la travesía del maestro por el mundo escolar no es el

fulgor que ilumina una obra o una misión político-cultural impresa en los manuales de pedagogía, tampoco la tan desgastada vocación, o el fuego del impulso sacrificial, es aquel que mantiene bajo las cenizas lo prosaico, repetitivo, ordinario y cotidiano del oficio, de aquella vieja, venerable y querida institución que llamamos escuela (Larrosa). Blanchot en *La Comunidad Inconfesable* (Blanchot, 1999) preguntaba ¿Qué queda en este mundo, además de las cenizas de un fuego que creímos elevarse por encima de todo e iluminar cada cosa y darle nombre? Pero, ¿será la metáfora del fuego, un soporte suficiente para pensar la figura del profesor y las tensiones que la constituyen? ¿Cómo este fuego coloca y descoloca la razón pedagógica? Aventurémonos con algunas respuestas.

Los registros y protocolos de lectura de la figura del profesor, su *habitus*, componen un complejo trasfondo de articulaciones, sedimentaciones, mito-utopías y apropiaciones instituidas, pero siempre incompleto y accidentado, lo que permite buscar nuevas claves de acceso. La producida, empacada, legitimada e institucionalizada figura del maestro convive con una amplia gama de figuras de resistencia y crítica que cuestionan las categorías tradicionales y buscan nuevas máquinas de interpretación. Precisamente en esta incompletud se inscribe el orden de significación y la construcción discursiva de la subjetividad del maestro. Después de Larrosa, Skliar, Cárdenas, Gimeno, y tantos otros autores que seriamente han pensado la educación, aparentemente todo está dicho, no hay nada más para agregar; no obstante, la porosidad de la figura del profesor abre la posibilidad de nuevos lenguajes y exploraciones.

La compleja arquitectónica de la figura del maestro ha dado origen a varias proyecciones discursivas, desde la apología heroica, la salvación mesiánica de lo educativo, la geopolítica del conocimiento (Boaventura da Souza), la desescolarización, la obsesión crítica, hasta el tan problemático discurso de la calidad y eficiencia educativa. La escuela ha sido considerada como máquina de educar (Pablo Pineau), uno de los logros más deslumbrantes de la modernidad, metáfora del progreso, puente monumental entre la minoría de edad y la autonomía, taller de capital humano, templo de formación de ciudadanos, condición de la sociedad del conocimiento, etc. A la vez, reducida a un *útil*, algo “a la mano”, disponible para la obra imperial de la modernidad, del mercado

y la democracia, siempre educando para algo, un elogio supremo de la funcionalidad instrumental. En este paisaje discursivo el profesor ha sufrido varias metamorfosis, ha sido entendido como funcionario público, técnico de aprendizaje, intelectual, facilitador, consejero sentimental, etc. La instrumentalización, burocratización y normalización de la institución educativa y de las ciencias de educación inspirados en la idea de orden social, gobernabilidad y productividad, han captado los cuerpos y las hablas, han dado origen a un humanismo de domesticación (Sloterdijk, 2000).

La figura del maestro se inscribe en una tendencia sistémica, intencionada e institucionalmente validada, de instalar la mentalidad funcionaria como eje central en la vida pedagógica. No es que la escuela carezca de funcionalidad. Efectivamente, forma para un mundo normado basado en la productividad, pero no es solamente esta la función y el sentido de la escuela. La obsesión por el orden social y el mercado tiende a formar personas razonablemente informadas, precariamente reflexivas, creativas y emprendedoras, pero poco críticos, despolitizadas, dispositivos obedientes de la máquina de la gobernanza (Agamben, 2015). La indefinición, o la definición siempre movедiza y en permanente revisión del estatus epistémico, institucional y socio-cultural de la figura del profesor es una herida que genera una especie de disipación, de pulverización del fundamento, o tendríamos que suponer que este fundamento es indeterminado o indeterminable en su origen.

Esta crisis del formato y del soporte nos pone ante un amplio espectro de preguntas ineludibles: ¿Quién es el maestro?, ¿Es un intelectual?, ¿Un humanista crítico en permanente construcción con grados de ambigüedad no resueltos? (Hopenhayn), ¿Un técnico de aprendizaje?, ¿Un operador de fronteras emancipatorias?, ¿Un intelectual orgánico funcionario de la causa del Estado?, ¿Un agente cultural de la hiperindustria cultural?, ¿Un formador en el supermercado de la educación?, ¿Un agente facilitador y reproductor del sistema?, ¿Un militante de la resistencia antisistema?, ¿Un inventor de nuevas jugadas discursivas en el infinito espacio de la performatividad?, ¿Un pastor de subjetividades dislocadas en una modernidad tardía?, ¿A quién habla el maestro?, ¿A múltiples mundos o sobre el mundo?, ¿Qué habla?, ¿Por qué habla?, ¿Qué dice y qué omite?, ¿Cuál es el origen y sentido de su discurso?, ¿Quién y cómo

marca los límites de la violencia del discurso escolar?, ¿El maestro es responsable ante quién?, ¿Los marcos institucionales son una “jaula de fiero” respecto a la autonomía del maestro, o una cómoda y poco cuestionada condición?, ¿Podríamos pensar la escuela como un enclave separado de la vida productiva?, ¿Son compatibles todas estas tipologías, o simplemente un ejercicio retórico para los ensayos críticos? Si la figura del profesor contiene todo este amplio espectro de “definiciones”, si es todo esto simultáneamente, ¿es posible alguna definición?, ¿es necesaria?

El presente texto, por su formato y extensión, es apenas un breve mapeo sin mapa de las huellas perdurables, las fisuras de sentido, las materialidades pululantes, las subjetivaciones siempre singulares, las políticas y estéticas escolares, los abismos y el porvenir de la tan problemática, antinómica y dramática figura del maestro. Es un intento de evidenciar la fragmentación, las múltiples *mesetas* y *planos de inmanencia* (Deleuze, 2006) que configuran el cuerpo escolar, no para buscar una supuesta totalidad, sino para confirmar la singularidad y la diferencia como principio reflexivo. El lenguaje de este escrito, talvez demasiado academicista, artificioso y teorizante, de un tono gris e incoloro, lejano del aquí-y-ahora del oficio, es apenas uno de los tantos modos posibles para identificar las zonas de crisis en la nave educativa en que estamos.

En este texto se intenta replantear, que el discurso pedagógico, las instancias de formación inicial docente, las políticas educativas, la academia y las ciencias de la educación, ejercen una violencia discursiva y estructuradora no menos relevante, que las prácticas educativas más visibles, convierten las infancias en vulneradas y vulnerables. Recordemos a Benjamin: en cada acto de la cultura hay barbarie. Las rutas de esta violencia soslayada y las preguntas que todavía no nos hemos hecho animan el presente escrito.

LA FIGURA DEL MAESTRO

El uso del término *figura* no es una coquetería metafórica que atenta contra la densidad socio-cultural del concepto. Una figura implica algo de dentro y algo de afuera, algo que separa y une, delimitados por un tenue, poroso y permeable contorno, pero precisamente esta ineludible porosidad del contorno marca la pertenencia de la figura al texto y al contexto. La *figura* proyecta el jue-

go entre exterioridad, interioridad, materialidad, singularidad y libertad. Delimita, instala diferencias, tiempos, cuerpos, líneas de contacto, roces, establece puentes, nombra lo inseparable, lo que no puede ser pensado uno sin otro, y de otro modo. Se ha optado por el uso de la *figura del maestro*, para explorar sus posibilidades y límites como gesto escritural y potencia productiva, es decir, lo que puede dar en su despliegue y repliegue conceptual. A la vez, esta figura, que vibra en función de sus movimientos, crisis, aporías e intensidades, permite desistir de la nostalgia por cualquier totalidad o concepto que intenta agrupar, captar, dar un nombre común, representar como collage o *patchwork* la diversidad del mundo escolar.

La potencia generalizadora del término *figura del profesor* (entendida como forma, efecto de modelaje), su capacidad de absorber, captar, aprehender y reducir en una sola expresión lingüística varias dimensiones, a la vez, de expandirse en múltiples significaciones y sentidos, proyecta la *diferencia ontológica* (Heidegger, Nancy). Permite hablar de varias figuras en función de la perspectiva interpretativa. La figura del maestro no es un depósito sumario de múltiples existencias temporales y materiales, tampoco un sujeto transcendental, sino una constelación policrónica, proyección transformada de diversidades coexistentes, copresentes y singulares, configuradas por un *con-el-otro(s)* respecto a su contexto. Puede ser entendida, como un “mosaico, un caleidoscopio de tiempos diferidos, recíprocamente a destiempo y obsoletos entre sí”, “crono-tropos que exceden las dialécticas particulares” (Thayer, W., 2011).

No se trata de una categoría, definición, o axioma, que detienen, captan, totalizan y expropian la diferencia en la plana lógica teorizante y cautiva del concepto, ignorando el conjunto de singularidades que lo constituyen. Más bien, busca y quiere saber algo acerca de la experiencia pedagógica, de las coordenadas y límites del oficio, permite preguntar ¿de qué está hecho el profesor?, de la subjetivación del mundo escolar en la íntima interioridad del maestro y su objetivación y materialización social en la acción educativa, de sus lenguajes, gestos, contradicciones y goces. Se trata de una figura que se desdibuja en ciertas condiciones, desestabilizando su propia identidad, su propiedad, y genera una permanente erosión de la historicidad del concepto. Definitivamente, es

una figura dispersa, múltiple, singular, inabordable, indefinible en su materialidad, que escapa de un categórico “es”. Sabemos mejor lo que no es, de lo que de verdad es.

OFICIO Y SUBJETIVACIÓN

La figura del maestro, quedaría abandonada a una abstracta y a-histórica lejanía formal, imperdonablemente despersonalizada, desalmada privada de su intrínseca materialidad, sin inscribir en su devenir los múltiples procesos de subjetivación que la modelan. El tema de la subjetivación se centra y resuelve en la pregunta ¿Quién soy? Lo que significa salirse del circuito de las estrategias pedagógicas, de qué y cómo enseño, cómo es el mundo, situarse en ¿Qué me pasa? La *subjetivación/objetivación* foucaultiana, que adoptamos en este texto, la *singularización* (Arendt), la *repartición de lo sensible* (Ranciere), lo *singular-plural* (Nancy), la *singularidad sin identidad* (Agamben), la *experiencia pedagógica* (Larrosa), son nombres de la crítica del sujeto escolar constituido autónomo y soberano, plenamente responsable por sus actos. Son desarrollos teóricos imprescindibles en el análisis de la figura del maestro, que permiten penetrar en la densidad de su tejido e identificar las contradicciones que la fracturan.

La subjetividad del maestro despliega sus potencialidades en momentos de crisis. Es cuando las preguntas ¿qué hacer?, ¿qué camino tomar, para qué, hacia dónde, y después qué? cobran su auténtico sentido. La crisis de la educación se sitúa no solo en la incertidumbre de la teoría pedagógica y sus construcciones conceptuales, sino necesariamente se refleja en desfundamiento de la acción política, que siempre es desde una opción ética. La subjetivación, a diferencia del sujeto cartesiano constituido

“designa un proceso y no un estado una situación, un estatus o un principio del ser (...) es más bien el proceso de un llegar a ser (...) llegar a ser sujeto incesantemente diferido, el devenir inacabado del sujeto (y no su acabamiento) ... un llegar a ser no-sí- mismo, (...) una desidentificación, una salida fuera de sí, más que la de un devenir sí mismo, más que una apropiación de sí, un recogimiento de sí que identifique un ser a lo que es, o a lo que se supone que debe

ser, o a lo que desea ser, o incluso a lo que se le exige que sea” (Tassin, E.).

Este incesante devenir, llegar a ser un otro siempre inacabado, esta desidentificación del ser “inicial”, es la producción de una subjetividad no identificable, no determinada. En este sentido, la subjetivación no es una asignación de atributos que determinan un perfil situado, fijo, inscrito en ciertas coordenadas. Es difícil definir lo que el maestro es, el concepto resulta desbordado, la figura del profesor pierde sus contornos, las descripciones de los manuales y las normativas ministeriales son una desteñida imagen que intenta modelar este “es”, que se desarma, redefine, reconfigura en cada instante, en su llegar a ser uno no-si-mismo. Pero, la indefinición subjetivante, la permanente desidentificación fluidificación y disolución del fundamento, tal común en los desarrollos académicos, es bastante extraña y sospechosa para nuestra pedagogía moldeada para metas e instrucciones claras. Tendemos a totalizar, generalizar, buscar puntos de apoyo estables y definitivos comprobados por la práctica, que navegar en el indeterminado espacio de las singularidades sueltas.

La subjetivación, siempre es política, se produce por condiciones y circunstancias externas, las metamorfosis que genera no son inherentes exclusivamente al sujeto, no es una autodeterminación del sujeto por sí mismo. El carácter extrínseco de la subjetivación, su capacidad de mantener un estado de permanente alteración y desidentificación ante la pregunta ¿quién soy?, da origen a una paradójica extranjería del sujeto de sí mismo, a una situación anómala (Tassin, E.). Expuesto a poderes externos, el “sujeto” no es heredero de una condición socio-económico-cultural inicial determinable, está sujeto a condiciones y circunstancias externas, que producen entes sin identidades ni asignaciones, *singularidades sin identidad* (Agamben, G., 2006), sin pertenencias ni obligaciones de fidelidad, no soberanos, que se auto perciben como resultado de circunstancias externas. A la vez, la subjetivación no es una genealogía o arqueología íntima personal que explora los laberintos emotivo-afectivos de la individuación, está inscrita en una determinada contemporaneidad mundana, en la ontología del presente, en una contingencia histórica, en las relaciones de poder que nos constituyen como sujetos.

Pero, esta desidentificación y sujeción en su inevitable realidad, ¿no amenazan, no pulverizan la responsabilidad y la autonomía del maestro, su intrínseca libertad de creer e inscribir su biografía en el presente? La crisis categorial, cultural y política de la escuela, las nuevas agencias de producción de saber, las tensiones que generan los procesos civilizatorios en curso, la crónica postmoderna de la muerte anunciada del profesor, la dramática búsqueda de legitimación, no han logrado borrar la nostalgia por el romanticismo y la nobleza del oficio. La “des-utopización” de esta matriz por la sociedad del consumo, la insoportable condición de habitar una cotidianeidad plana, sin promesas, la caída de los grandes relatos emancipatorios, la pérdida del “aura”, generan un vacío, amenazan a privar el maestro de su mayor orgullo profesional, de su misión, de su razón de ser, de la posibilidad de pensar más allá de la metafísica de la cotidianeidad escolar. La paradoja consiste precisamente en el conflicto entre la predisposición “utópica” de transcendencia de la figura del profesor, heredera de la cultura occidental, los complejos mecanismos transversales de subjetivación (desidentificación) en el mundo escolar, y la inexorable inmediatez de las metas impuestas por el orden actual de control, contención, eficiencia y calidad educativa. Este conflicto mantiene la figura del profesor en un estado de permanente tensión y fragilidad.

Entonces, la figura del profesor se auto modela subjetivamente no según el perfil cuidadosamente producido y discursivamente instalado del “sujeto” pedagógico, no en la legitimidad artificial de aquel contorno que la delimita desde afuera, tampoco en la sumersión en el flujo pre-teórico experiencial de la vida en búsqueda de una autocomprensión auténtica. Radica en las múltiples energías que confluyen en el espacio público, prácticas pedagógicas, relaciones sociales, relaciones de poder, en la experiencia individual y colectiva desde una perspectiva ética y política, en el trato con el mundo, en el complejo nudo saber-poder-subjetivación.

No se trata de liberar el sujeto de las instituciones del Estado, sino liberarse de las formas de individuación/totalización impuestas, evidenciar los modos cómo el poder se apropia del sujeto y él interioriza este poder en sus apropiaciones resistencias y dilemas. La articulación radical entre la subjetivación crítica y funcionaria es una oposición falsa. Escuchemos a Derrida: “No

hay una sola subjetividad crítica, la subjetividad crítica se institucionaliza, y constituye ella misma un campo de fuerzas en el cual hay hegemonías en vías de construcción y estabilización, etc. Y el combate no tiene fin. (...) No se debilita un rasgo dominante, una hegemonía, sin asumir el riesgo de construir otra” (Derrida, 2007: 170-171).

Respecto a los pliegues de la subjetivación Deleuze comenta el aporte de Foucault y su resonancia teórica en el ámbito de tres preguntas mayores, *¿qué puedo saber?, ¿qué puedo hacer? y ¿quién soy yo?* (Deleuze, G., 2015). La última pregunta implica un rechazo de cualquier apriori universal sustituyéndolo siempre por una red de aprioris históricos. Foucault es categórico:

“Busco más bien producir una historia de los diferentes modos de subjetivación de los seres humanos en nuestra cultura (...) Sin duda, el objetivo principal hoy no es descubrir, sino rechazar lo que somos. Nos es preciso imaginar y construir lo que podríamos ser para desembarazarnos de esta especie de doble coerción política que es la individualización y la totalización simultáneas de las estructuras del poder moderno. (...) el problema, a la vez político, ético, social y filosófico, que se nos plantea hoy no es tratar de liberar al individuo del Estado y sus instituciones, sino de liberarnos nosotros del Estado y del tipo de individualización que le es propio. Nos es preciso promover nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos” (Foucault, 2008: 7-9).

La construcción de una tal historia de la subjetividad significaría un escepticismo metódico y riguroso como clave de inteligibilidad de las prácticas y modos de actuar concretos por las que el sujeto se autoconstruye y convierte en objeto de conocimiento (Deleuze, 2015).

Los procesos de subjetivación/objetivación en la reflexión foucaultiana exigen ciertas condiciones. Estas condiciones se refieren a la posibilidad de convertir la subjetivación en posible objeto de conocimiento, ya que no hay poder sin constitución de un campo específico de saber. Se trata de identificar las circunstancias por las cuales un sujeto está inducido a observarse, descifrarse y

reconocerse a sí mismo como objeto de saber, de hacer experiencia, de estar en relación consigo mismo. La objetivación, la posibilidad de verse desde afuera, se realiza como modo de experiencia históricamente singular mediante procedimientos y técnicas de “gobierno”, que es el punto de contacto en el complejo equilibrio entre las tecnologías políticas y uno mismo, entre los mecanismos de coerción ejercidas externamente y los cambios que uno experimenta modificándose por sí mismo (Morey, 2008: 9). Son, según Foucault, “aquellas técnicas que permiten a los individuos efectuar un cierto número de operaciones en sus propios cuerpos, en sus almas, en sus pensamientos, en, sus conductas, y ello de un modo tal que los transforme a sí mismos, que los modifique, con el fin de alcanzar un cierto estado de perfección, o de felicidad, o de pureza, o de poder sobrenatural, etc. Permítaseme que llame a ese tipo de técnicas, las técnicas o tecnologías de uno mismo [the self]” (Ibíd: 10).

La potencia interruptiva y el sentido de las múltiples subjetivaciones singulares, todas ellas únicas e inobedientes a cualquier totalidad, se proyecta en la creación de condiciones para libertad. La libertad entendida como coraje, disponibilidad para ruptura, como autogobierno, “cuidado de sí”, llegar a ser uno *no-si-mismo*, mediante las cuales se libera de los demonios y los poderes que lo dominan. En el campo escolar, esto implicaría sacudir críticamente la gruesa capa de las inercias y de las prácticas pedagógicas habituales sedimentadas en la figura del maestro, revisar nuestras cegueras, ejercer la ética del autogobierno, de cuidado de sí, como práctica de la libertad, porque si existen relaciones de poder a través de todo el campo social, es porque existen posibilidades de libertad en todas partes (Foucault, 1984). La libertad, advierte Julia Kristeva, es un “cuestionamiento infinito”, libre del encadenamiento de las causas y efectos que pueden dominarlo. “El poeta tiene el privilegio de poseerla; también lo tiene el libertino que se burla de las normas sociales (...) el *revolucionario* que reconoce los privilegios de la persona singular por encima de cualquier otra convención” (Kristeva, 1999: 89). Pero la libertad que genera la pregunta ¿quién soy”, no es gratuita, la libertad es como la palabra, no se pide, se toma por asalto (Rancière).

LA MATERIALIDAD DEL OFICIO

La materialidad del oficio del maestro se refiere a las condiciones que permitan ir más allá del eterno dualismo antropológico cuerpo-alma, hablar de cuerpo/s, de sus intensidades, roces, movimientos, afectos, interacciones socio-culturales, cruces, dialectos corporales, sobreposiciones y dislocamientos, es decir, traducir en palabras lo que no está echo de palabras. La corporalidad de la figura del profesor, su *dramaturgia microsociológica* (Goffman) se proyecta en lo que esta es, en su concreta y cotidiana singularidad, la materialidad es su condición esencial. Entender la materialidad de los cuerpos es descifrar los códigos simbólicos con los que opera la cultura escolar. "...el cuerpo nunca es un cuerpo desnudo, escribe Guattari, siempre es un subconjunto de un cuerpo social, atravesado por las marcas del *socius*, por los tatuajes, por las iniciaciones. Ese cuerpo no comporta órganos individuados: él mismo es atravesado por las almas, por los espíritus que pertenecen al conjunto de los agenciamientos colectivos" (Guattari, F., 2005: 403). El cuerpo humano se mueve entre cuerpos, su capacidad de experimentar dolor y placer hace posible la cultura y la política. Pero, ¿qué entender por materialidad del oficio, por qué, la pedagogía ha ignorado esta materialidad?, ¿cuál es la complicidad de la educación en la transformación de los cuerpos en máquinas de placer y de rendimiento productivo, en objetos políticos y estéticos?, ¿Cuáles son los efectos de la descorporización de la figura del profesor y del mundo escolar por la inteligencia artificial? La densa textura del tema marca múltiples rutas de indagación

Jean Luc Nancy piensa el cuerpo no desde la tradicional noción del cuerpo humano, amplía la corporalidad a cuerpos biológicos, artificiales y naturales, lo que cuestiona el privilegio del cuerpo humano como una diferencia específica humana entre los cuerpos. Una tal idea, interroga nuestro tradicional concepto de lo físico. Un cuerpo en su originaria materialidad es una diferencia real, singular y concreta, pensar esta diferencia es pensar la materialidad concreta. Los cuerpos no son entes autónomos aislados, se hacen unos con otros, no hay nada más concreto y real que la desnuda evidencia del cuerpo que se da en una inmensa pluralidad y concreción a la vez (Nancy, 1993). Los cuerpos que difieren, son hacedores del mundo, expuestos, afectados y afectables, vulnerados y vulnerables, estos

siempre son “*con*”, unos con otros, en sus irreducibles, irregulares e inexorables diferencias, estos se tocan, rosan, forman y destruyen, pero, sobre todo, se *copertenencen* (Bulo, 2019: 29-37). La radicalidad de esta co-pertenencia asimétrica de los cuerpos cuestiona la idea la posición céntrica del hombre que soberanamente explora la naturaleza regida por leyes naturales. Además del descentramiento del hombre, una tal interpretación permite un *omnicentrismo* de los cuerpos y los orígenes en la infinita multiplicidad de corporalidades singulares. En un sentido amplio, la materialidad se podría asociar con la libertad de los cuerpos de co-pertenecerse (Ibíd.: 29-37).

Pero, ¿qué hacer con el cuerpo?, ¿qué hacer con nuestra obsesión por ordenar, catalogar, jerarquizar los cuerpos? Dejarlos allí, donde están, o “ir en otra dirección, o darse cuenta que no hay otra cosa que el cuerpo: mirar, soñar, olfatear, acariciar, pensar, amar, escribir, doler, tocar, huir, estar, soñar, leer, jugar, hablar, gesticular, imaginar, narrar: ¿hay algo, por acaso, que se haga fuera del cuerpo, sin el cuerpo, dejando a un lado el cuerpo, prescindiendo del cuerpo, ignorando el cuerpo” (Skliar, 2017: 239).

La materialidad de la figura del profesor así entendida permite cuestionar su “definición” centrada exclusivamente en la mente o en el conocimiento utilitario, en la eficiencia de la transmisión cultural, permite inscribirla en un universo infinito de cuerpos naturales y artificiales, ampliar los marcos del mundo escolar. Pero esta ampliación no es cualquiera, se trata de la sensibilidad de los cuerpos en sus encuentros, toques y roses, no hay ideas que no pasen por el cuerpo. Pensamos con el cuerpo y desde el cuerpo, este no es apenas un ente pasivo receptivo como material de modelación, es condición de la sociabilidad y de la cultura, es un espacio comunicativo. La posibilidad de sentir, amar, pensar, hablar, imaginar, es la materialidad misma vivida, padecida y situada.

LAS POLÍTICAS Y ESTÉTICAS DEL OFICIO

El despliegue del proyecto moderno, que anunció la edad de la razón, necesitaba instalar una burocracia administrativa, legitimar el poder, formar una ciudadanía ilustrada para discutir los asuntos comunes y el interés general, crear un espacio público nacional más allá de las lealtades locales. La escuela fue la tecnología perfecta para realizar esta tarea civilizatoria (Tiramonti, 2001: 139).

La lenta y metódica invención y construcción de la pesada y conservadora máquina de educar, la invención de la infancia, generó la *razón pedagógica*, minuciosamente instituida, articulada, detallada y legitimada en las políticas educativas. Esta racionalidad modeló los contornos de la figura del maestro.

Por un momento intentemos ignorar esta racionalidad, por supuesto, siempre presente y necesaria, para dirigir la mirada a otros gestos interpretativos. Estos requieren ir más allá del currículum, las estrategias pedagógicas, la misión de la educación, las normativas ministeriales, la calidad y las competencias, la eficiencia profesional, más allá del artificio “escuela” que hemos inventado. Se trata de preguntar y preguntarnos ¿de qué está hecha la figura del profesor?, entendida como lenguaje y escritura, como un tipo particular de racionalidad, como modo singular de estar-en-el-mundo. Significaría explorar una racionalidad más cercana a la franca confesión de Guinot en *Tragedia Educativa*: “He llegado a una conclusión aterradora: (...) Como maestro, poseo un poder tremendo: el de hacer que la vida de un niño sea miserable o feliz... puedo ser un instrumento de lesión... o de cicatrización” (en línea).

La palabra racionalidad viene de *ratio*, tiene su origen en el lenguaje mercantil romano. Los latinos, escribe Heidegger, llamaban *rationes* a las cuentas de dinero, y al contar mismo lo llamaban *ratiocinatio*. La *ratio*, la razón, se centra en la acción con determinados fines, medios y procedimientos, busca optimizar los resultados. La *ratio* está dispuesta a violentar a lo razonado, asegurando un dominio incondicional de lo real (Acevedo, 2008). Recordemos que la instalación y consolidación de la comunidad política clásica en la antigüedad ya implicaba un acto de censura - la abolición de la poesía y la música para consolidar el imperio de la razón, del orden y de la virtud cívica. A diferencia de la *ratio*, en la etapa presocrática el *logos* era una especie de canto, la comunidad en estado de embriaguez se cantaba y encantaba extáticamente con el cosmos. Esta unidad mítico-fabulosa fue interrumpida por el discurso platónico de orden, por el *logos*, la racionalidad que rige el Occidente hasta el día de hoy. La *poiésis* (creación) fue considerada un modo menor de pensar el mundo.

María Zambrano dedicó preciosas páginas justamente a la *razón poética*. Pero, en la expresión razón poética parece haber una contradicción en los términos. Habitualmente se opina que lo que

es racional no es poético, mientras que lo poético no es racional (...) ¿Qué nos propondría María Zambrano uniendo razón y poesía? ¿Una razón irracional? ¿Una poesía lógica? (Acevedo, 2008). El logos poético, la razón poética, no se refiere sólo a la poesía, al género del poema, no se expresa solamente en versos, no se limita con la literatura, dramaturgia y el arte. Es más cercano al *pensamiento meditativo* que Heidegger contrapone al pensar técnico instrumental, es pensamiento sobre el sentido de las cosas y del ser, la *serenidad*. Es un hablar y un decir que recoge y reúne, un albergar, un poetizar, el pensar del ser es el modo originario del decir poético.

Advierte Heidegger, somos pensadores autóctonos, el pensar meditativo, entendido como principio y destino, es originario al hombre, propio, inalienable. La *ratio*, el pensar calculador, también es un modo de pensar, pero lo técnico “secuestra al hombre de su tierra”, de lo que es más cercano a el -el pensar. El *pensamiento meditativo*, la serenidad, deja penetrar lo técnico en nuestras vidas, pero a la vez, evita que nos afecten, deformen, que nos devasten (Heidegger, 1994: 27). El pensar meditativo, no es la elevada e incomprendible especulación académica, se da en la cotidianidad, en la práctica mundana, “en el presente instante universal” (Orellana, 2018). El pensar meditativo, la serenidad es desasimiento, desapego de lo técnico que nos domina.

La configuración de la racionalidad pedagógica actual se manifiesta en inscripción de la escuela en las lógicas del poder, mercantilización de la inteligencia, burocratización, normalización y castración intelectual del oficio del profesor. Esta racionalidad pedagógica proyecta precisamente el carácter “práctico-proyectante” de las políticas educativas, regidas por metas, medios, consensos y realismo político para instalar y preservar un determinado orden social. El *capitalismo cognitivo* tercermundista exige saberes prácticos, confiables, sin especulación reflexiva o frivolidad poética, que pueden ser puestos inmediatamente en circulación.

El problema es que, en la *ratio pedagógica* entendida como racionalidad operativa e instrumental claustrada en los programas, estrategias, currículum, las competencias y la calidad, no cabe la experiencia pedagógica. Por su efímera presencia, por su singular intimidad, la siempre singular, fugaz, incierta, finita, ambigua, corporal, provisoria, aporética y situada, la experiencia

pedagógica habita una dimensión distinta. Esta, tampoco cabe en alguna psico-pedagogía del oficio o sociología pedagógica. La razón instrumental imposibilita evocar mundos todavía no configurados, desestabilizar lo conocido y lo decible, mapear nuevos territorios de la sensibilidad. El conflicto existencial paraliza e incomoda el metodismo pedagógico, la escuela es un mundo ordenado. La razón poética, el pensamiento meditativo, requiere una reorientación radical de las políticas, estéticas y prácticas educativas, un repensar de la escuela.

Citando a Rilke en *Cartas a un joven poeta*, Fernando Bárcena comenta “la auténtica experiencia se deja nombrar y pensar de otro modo (...) de un logos- que se sitúa en el orden de lo poético” (Bárcenas, 2002: 503). Dado que el “acontecimiento” es lo inenarrable y lo indecible e impensable de acuerdo a las categorías lógicas tradicionales, la tarea investigativa de Bárcenas es de largo alcance, de “recuperar la perspectiva del conocimiento poético para pensar la educación bajo la figura de la infancia, como tiempo original de la experiencia, y del acontecimiento como experiencia antropológica del comienzo” (Bárcenas, 2002: 503).

Los trabajos de Jorge Larrosa sobre el profesor artesano apuntan en esta misma dirección fenomenológica, a la posibilidad de imaginar la escuela como espacio separado del fantasma de la productividad y el pragmatismo mercantilista. La razón poética, que recoge y alberga, diferencia la escuela de una fábrica, un hogar, o un shopping (Larrosa, 2020: 242). La pregunta del “¿para qué?” anula, necesariamente la originaria “erótica de la enseñanza”, el deseo y el amor en sentido arendtiano, como amor al mundo y a los niños, cultivado y recibido de los profesores artesanos¹. Desde la idea de la *scholé* clásica, espacio de “ocio”, a diferencia del “negocio” Larrosa ve la potencialidad de la escuela de constituir

1. Es interesante la observación de P. Gorbert sobre los gremios artesanales medievales: "El puñado de poderosos y la masa de trabajadores artesanales reunidos en el oficio tenían al menos en común un rasgo de mentalidad particularmente vivaz: un celoso amor propio profesional, una fe obtenida en el toque personal, incluso el secreto de la profesión, una oposición radical y casi enfermiza a toda transformación, a toda novedad impía, un culto ingenuo a la tradición, cuya excelencia y carácter sagrado jamás son puestos en duda" (González, 1984).

una especie de refugio, donde se puede aprender algo que el círculo familiar, el mall, el espacio público no permite. A partir de la idea del amor entendido arendtiano, como amor a los nuevos y al mundo, la razón poética de Zambrano, y la comprensión de la escuela como espacio de lo común, Larrosa busca meditativamente dignificar el oficio del profesor como cuidado de sí y de los otros, ejercido en una comunidad y una tradición particular.

Carlos Skliar invita, guardarse una cierta de extranjería del orden instituido, permanecer en el misterio, no dejarse arrasar ni atrapar por el saber instrumental porque la crisis educativa es crisis de la conversación, de la herencia, de la experiencia, de la transmisión de la experiencia educativa. Esta distancia es posible a través de un otro modo de pensar el enseñar y el aprender, un pensar meditativo. La pregunta de Skliar es radical y exige respuestas radicales.

¿Habría, por cierto, otro tipo de saber que puede plantear una oposición crucial entre lenguajes de la ciencia y lenguajes de la experiencia, en tanto pone en el centro de la mirada no ya lo otro desconocido, no ya lo otro inexplorado, no ya lo otro por descubrir sino, justamente, su propia mirada? Se trataría, claro está, de un saber incómodo, inestable, fragmentario, contingente, provisorio pues tiene que ver, ante todo, con un cierto no-saber inicial, una cierta condición de perplejidad, una cierta ignorancia que no es, desde ya, nihilista, ni cobarde, ni ingenua, ni escéptica (Skliar).

Hay un abismo entre enseñar y aprender, escribe Skliar, las escuelas no están hechas y hay que hacerlas, no poseen un modelo externo a sí mismas. Es su diario quehacer en la cotidianidad de los gestos, las palabras y las acciones quien lo produce. No tenemos respuestas claras sobre ¿cómo habitamos las instituciones?, sobre los diferentes mundos que habitamos, sobre ¿qué haremos con el mundo? (Skliar, 2017).

La escuela solamente en ciertas condiciones se transforma en dispositivo instrumental del sistema, este no es su destino único prefigurado. Pensar la figura del profesor desde la *razón poética* implica ver los materiales y las condiciones de su construcción, revisar las políticas y estéticas de la formación inicial docente. Pensar, insistía Heidegger, es detenerse, demorar, morar, permanecer residir, habitar y construir. Dejemos al profesor a pensar. Su

tarea es hacer y responder preguntas esenciales sobre el sentido de la vida, de las instituciones, de la comunidad y de la historia, más allá de seducción silenciosa de la sociedad de consumo. Ser contemporáneo es interrogar el presente.

LOS LENGUAJES DEL OFICIO

El lenguaje, escolar es condena y autonomía, condición y experiencia, norma y rebeldía. El lenguaje, decía Barthes en la "Leción inaugural de la Cátedra de semiología lingüística del Collège de France (7 enero 1977)", es una especie de fascismo discursivo. Es re-presentación de lo real mediante un arsenal de códigos y reglas estructuradoras restrictivas, donde el poder de la palabra y el derecho de enunciación, recuerdan a los que escuchan o leen su "culpabilidad", por la obligación de actuar en concordancia con este. Nuestra genuina sensación de libertad en el lenguaje es infundada, podemos superar la tiranía del lenguaje jugando con él y rompiendo sus reglas (Barthes, 1993).

Pero, ¿habrá un tal lenguaje del profesor, que, aunque teñido por las experiencias personales es capaz de afirmar su propia legitimidad? ¿Habrá un lenguaje que posibilite nombrar y pensar en lo borroso, lo violento, lo perturbador, lo cegador, lo trágico, lo incierto, lo injusto, lo ambiguo, lo indefinible, lo misterioso, etcétera, más allá de las habituales definiciones sociológicas, antropológicas y pedagógicas? (Skliar, 2013).

El lenguaje del profesor carece de fundamento y origen, nace en el despliegue del oficio y de la biografía de la institución escolar, advierte la deuda entre la palabra, el afecto y el mundo. Es un lenguaje polifónico y múltiple, su indefinición que tanto incomoda el metodismo pedagógico, está en la intersección enigmática entre el lenguaje técnico de las normativas institucionales, el lenguaje científico de las disciplinas, el lenguaje conciliador y piadoso del cura o del asistente social que habita en cada maestro, el lenguaje pasional sin fronteras, el lenguaje pedagógico normador, el lenguaje amoroso que ofrece consuelo, siempre apropiándose de los saberes, preparando para la vida y para el mercado laboral. Todo esto en la breve, calculada e impuesta temporalidad de los 45 minutos del aula.

El profesor no es un erudito de la academia que ordena

en categorías y sistemas de conocimiento el caos natural de las cosas, no es político que busca conciliar las fuerzas en disputa, no es psicólogo, aunque pasa una tal asignatura en su formación inicial, no es médico o abogado, pero asume todas estas funciones. Tal como en las ciencias de la educación, el cuerpo del lenguaje pedagógico está compuesto por lenguajes prestados, concedidos de otros campos disciplinarios. “Son los fenómenos extraescolares -capitalismo, nación, república, alfabetización, occidente, imperialismo, meritocracia, etc.- los que explican la escuela, que se vuelve “producto de” esas causas externas. Pero históricamente es demostrable que, si bien estos “contextos” cambiaron, el “texto escolar” resistió” (Pineau, 2001: 28).

En el cruzamiento y sobreposición de múltiples lenguajes, hay líneas de fuerza donde unos colonizan y se apoderan de otros instalando su legitimidad última. El extremadamente especializado e “indexado” lenguaje académico basado en hechos duros, en material estadístico cuidadosamente seleccionado, en rigor de la norma jurídica, en autoridad de los decretos ministeriales, en la convicción que la educación es cuestión de estado y de mercado, en un determinado modelo de ciudadano configurado por el molde de las competencias, predomina en la escena educativa. Este lenguaje no es la lectura preferida del maestro, es ajeno a la perplejidad, la perturbadora incerteza, las dramáticas contradicciones, discontinuidades e irregularidades del mundo escolar, lenguaje cuya arrogancia discursiva no esconde su filiación con el poder.

El mundo traducido al lenguaje escolar es un mundo representado, puesto en papel o imagen, como en un herbario, donde pierde su color, sabor, olor y vitalidad, convirtiéndose en verdad de manual. El lenguaje escolar puesto en escena, su orden discursivo, el gesto, la postura, la escenografía, los regímenes de enunciación, la distribución de la palabra, lo dicho y el decir, expresa lo que no se puede decir en otro lenguaje y de otro modo. No es un dispositivo de expresión del modo escolar de ser, sino el propio modo escolar de ser. El ser-lenguaje-sentido, no están en una relación causal o secuencial, sino en una inmanencia radical. Pero, la práctica pedagógica se resiste al pensamiento meditativo, a la razón poética, que acoge lo incierto, lo perturbador, lo extraordinario. Conoce y se siente cómoda en el pensamiento-lenguaje metódico, práctico-proyectante, confía en la norma, en la ciencia educativa, en el

concepto, en un deber ser que proyecta el sujeto pre-figurado del saber. Nuestra mente profesional burocratizada está formateada para cumplir las sacras recomendaciones de los expertos, de los técnicos de aprendizaje, de los que saben, nuestro lenguaje está producido y atrapado en la empiria de la maquinaria escolar. Es cierto, el saber escolar y las prácticas educativas requieren orden técnico, pero no solamente orden, demandan creación, *poiésis*. Repensar la escuela significa inventar un nuevo lenguaje ante el agotamiento del lenguaje pedagógico vigente. Esta invención/acontecimiento es encontrar el camino que atraviesa el abismo (Heidegger), reconocer nuestras propias fragilidades, pensar en otros modos de decir y preguntar, en un lenguaje *relámpago*, *chispazo*, *destello*, *fulgor* (Willy Thayer), en un camino largo y escarpado, de múltiples senderos y de extravíos riesgosos.

LAS TEMPORALIDADES DEL OFICIO

El tiempo escolar, es un tiempo-artificio, inventado, deformado, pauteado, tiempo prestado. El aula se convierte en el prototipo ideal de una obsesión estandarizadora y uno de los dispositivos más radicales de la tecnología educativa en la configuración de la experiencia pedagógica de tiempo. Define los ritmos, pausas, prisas e intensidades de enseñar y aprender. Posibilita fragmentar el mundo en disciplinas, capítulos, unidades pedagógicas, fases, semestres, exámenes, etc. Es encuentro y enfrentamiento de múltiples temporalidades, generaciones, territorios y fronteras, en el árido espacio de planificaciones y pautas.

En el ordenamiento escolar, la historia, el saber, los descubrimientos científicos, las narrativas, las pasiones, la pululante plaza pública, las luchas sociales, los deseos, la herencia, las artes, los cuerpos, una vez engullidos por la máquina de tiempo escolar salen fragmentados, desdoblados, convertidos en compactos planes de estudio, metodologías y descriptores curriculares, resultado de las inteligencias metódicas de funcionarios y comisarios de la causa educativa. El poder ordenador del currículum transforma el tiempo, produce una temporalidad adaptada y despersonalizada. Pero, ¿hay otro modo de organizar la pegajosa masa científica e histórico cultural de datos, fechas, eventos, autores, héroes, próceres, teorías, fórmulas matemáticas e imperativos cívicos?

Probablemente sí, las reformas educativas lo están detectando, tenemos que inventarlo para evitar las paradojas del tiempo físico convencional, sin apresurarse, ignorando por un instante la tradición pedagógica y los requerimientos del mercado. La pedagogía informacional, aunque no siempre en la dirección deseada, ya ha res significado el tiempo escolar lineal identificando la posibilidad de comprimir y modificar su duración y expansión. El peligro de las nuevas tecnologías es convertirse en una forma de control más sofisticada e imperceptible que el viejo pizarrón.

El tiempo pedagógico no es ni unitario ni homogéneo, se configura por núcleos rizomáticos dispersos, caóticos, e incontrolables de diferente densidad, tiene una topografía borrosa y ambigua, imposible de encarcelar en los 45 minutos del aula. Esta duración no puede contener el no-saber-por-saber. La experiencia de tiempo escolar es diferente de la temporalidad política, teórica, estética o religiosa. Esta particularidad consiste en la tensión entre la cuantificación del tiempo en la programación escolar y el inmensurable universo del saber. “El espacio y tiempo, no son percibidos en términos lineales, planos, secuenciales, (...) sino como tiempos policrónicos y espacios multiproxémicos (...) la lógica no es bivalente, sino polivalente, pues junto a la verdad y falsedad, incorpora la incertidumbre y, con ella, la casualidad y la ambigüedad” (Calvo, 2007: 83).

La experiencia del tiempo escolar ejerce una enorme presión, a la vez, se presenta como una radical subjetividad, como tiempo existencial, animado por pasiones, abismos, y momentos sublimes, vivido en su irrepetible singularidad. Esta temporalidad es estetizada y performativa, los discursos producen efectos en múltiples escenografías dramáticas, convierten el tiempo en hablas, narrativas, cuerpos en disputa, escucha, escritura, voluntad de autonomía y autoafirmación en lo común. El profesor es un actor profesional en la escena performativa del aula, su postura corporal, lenguaje, voz y mirada plasman el secreto de la narrativa. El cuerpo no es solo un desgraciado o afortunado accidente (Agamben), sino está traspasado y tensionado por múltiples temporalidades en conflicto. Estamos hechos de tiempo, escribe Borges, el tiempo escolar ya está tatuado por tradiciones, historias y destinos humanos que se individualizan en cada estudiante y maestro.

En el aula el mundo se narra, pero la narrativa se despliega

en el tiempo, la narrativa custodia la mudez de la experiencia en una indiferenciación entre pasado-presente-futuro, para superar la cronología lineal del tiempo aristotélico. “Los seres humanos somos contadores de historias, organismos que individual y socialmente vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (...) tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias” (Connelly y Clandinin, 1995). Nuestras historias son la biografía del tiempo escolar, en las historias nos apropiamos del tiempo, lo habitamos, lo convertimos en cuerpos deseantes en búsqueda de sentido (Pankova, 2015).

La figura del profesor se mueve, danza, se juega en la rigidez normada del tiempo, pero su relación con el tiempo escolar es tensa y ambigua. La inmensidad del saber y por saber, la brecha entre enseñar y aprender, la magnanimidad de pensar, la efímera finitud humana, la historicidad de las instituciones, la complejidad de la vida social, la pasión de las artes, la infinitud cósmica, las preguntas todavía no respondidas, no caben en la autocracia del tiempo escolar. La antinomia entre tiempo escolar-mundo-curriculum, pone al límite la creatividad del profesor.

CODA

La figura del profesor es inquietud, interrogación y devenir. Repensarla no solamente desde la santidad de su aura heroica y solidez instituida, no como víctima de poderes opresivos o reivindicaciones laborales no resueltos, menos desde su sumaria desidentidad sin rostro, intentar penetrar en su desnudez y deformidad, en su íntima fragilidad cotidiana, en las contradicciones que la desgarran, es una tarea pendiente. Precisamente la trasposición de esta vulnerabilidad, no siempre reconocida, confesada y asumida, junto con varias otras condiciones, se proyecta en las infancias, vulnerándolas.

Atrapada entre las antinomias inmanentes del oficio, crucificada en un destiempo que duele, desgarrada entre mundo y escuela, autonomía y norma, incertidumbre y certeza, teoría y práctica, tiempo existencial y tiempo escolar, tradición y contemporaneidad, conocimiento y performatividad, disciplina y transdisciplinariedad, cuidado de sí y cuidado de los otros, fragilidad y potencia, la figura

del profesor no necesita ser rescatada por la lucidez de alguna autoridad, principio, o cualquier otro ente de salvataje. Dejémosla al despliegue de su propia potencia, al fuego de sus dudas, prácticas y búsquedas, en el cruce creativo entre la *razón pedagógica* y la *razón poética*. Pero, en el choque entre el mundo adulto, estructurado y normado por saberes instituidos y la luminosa inocencia de las infancias, rebelde de la regla, extraña a cualquier simetría, se requiere un pensamiento y acción política otro, el deber de enseñar la controversial verdad de lo común. Un común siempre lejano, impracticable desobrado, pero imprescindible.

Todavía no sabemos cómo inventar este nuevo saber, este nuevo lenguaje, no hay profetas ni horizontes utópicos, lo que queda, es repensar las sombras de nuestra contemporaneidad escolar y las políticas educativas que la rigen, asumir nuestras cegueras. Esto es, aprender a navegar sin mapa, aprender a desnombrar y renombrar lo común como horizonte pedagógico de sentido. Sin melancolía, ni duelo, sin optimismo, ni catástrofe (Galende), porque, lo que es suficiente para las “ideas corrientes” no lo es para las “ideas vitales” (Deleuze, 1997).

REFERENCIAS

- Acevedo, G. (2008). La razón poética. Una aproximación (María Zambrano y Heidegger). En *Aurora: Papeles del «Seminario María Zambrano»*. N° 9: 6-14 (nov./dic. 2008). Repositorio Académico de la Universidad de Chile.
- Agamben, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo?* Madrid: Anagrama.
- Agamben, G. (2006). *La comunidad que viene*, Valencia: Pre-Textos.
- Blanchot, M. (1999). *La comunidad inconfesable*. Madrid: Arena Libros.
- Bárceñas, F. (2002). Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo. En *Revista Española de Pedagogía*, 223, 501-520 Septiembre-diciembre.
- Barthes, R. (1993). *Lección inaugural de la Cátedra de Semiología*

- lingüística del Collège de France* (7 enero 1977). México: Siglo XXI.
- Bulo, V. (2019) Desde el cuerpo a la materialidad. Contribuciones de Jean-Luc Nancy. En *Revista de Filosofía*, Volumen 76, 29-37. Universidad de Santiago de Chile.
- Calvo, C. (2007). “*Del mapa escolar al territorio educativo: disonando la escuela desde la educación*”. La Serena: Nueva Mirada.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa”. En Larrosa, J. et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Deleuze, G. (2015). *Foucault*. Madrid: Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2006). *¿Qué es la Filosofía?* Madrid: Anagrama.
- Derrida, J. (2007) “Derrida en Arcis. Diálogos con Jacques Derrida”, en *Nombrada. Revista de Filosofía*, 3, Año III, Universidad ARCIS.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (1984). Entrevista con Michel Foucault realizada por Raúl Fernet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez-Muller el 20 de enero de 1984. *Concordia* 6, 96-116, París.
- González, J.A. (1984). Artesanía, diseño y Objetualidad. En *Gazeta de Antropología*, artículo 6, <http://hdl.handle.net/10481/13797> (en línea).
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2005). *Entrevista de Pepe Escobar para Folhetim*, Folha de São Paulo, São Paulo, 05-09-1982. En *Micropolítica. Cartografías del deseo*, Buenos Aires: Tinta Limón.
- Heidegger, M. (2006). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza.
- Heidegger, M. (1994). *Serenidad*. Barcelona: Serbal.
- Kristeva, J. (1999). El porvenir de la utopía, la actualidad de lo político. En *El porvenir de la revuelta*: Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Lamónica, J. (2020). Entrevista a Jorge Larrosa. <https://deceducando.org/2020/10/06/entrevista-a-jorge-larrosa/>
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Barcelona: Laertes.

- Larrosa, J. (2019) *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*, Buenos Aires: Noveduc.
- Masschelein, J., y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Morey, M. (2008). Introducción. La cuestión del método. En *Tecnologías del yo y otros textos afines*: Barcelona: Paidós.
- Nancy, J.L. (1993). *Le sens du monde*. Paris: Galilée.
- Orellana, F. (2018). Reflexiones acerca del carácter del pensar en serenidad, de Martin Heidegger. En *Síntesis. Revista de Filosofía*, enero-julio 2018 (92-106). Centro de Investigaciones Históricas, Universidad San Sebastián.
- Ortiz, O. (2015). Procesos de subjetivación y objetivación a partir de Michel Foucault. En *Filosofía y Educación: en la Punta de la Lengua*, Martha Soledad Montero González, Esaú Ricardo Páez Guzmán (Compiladores): Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja.
- Pankova, V. (2015). Silencios de tiza: en torno de la experiencia pedagógica. En *Filosofía y Educación: en la Punta de la Lengua*. Martha Soledad Montero González Esaú Ricardo Páez Guzmán (Compiladores). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, Marcelo (2001). ¿Por qué Triunfó la Escuela? o la Modernidad dijo: ‘Esto es Educación’, y la Escuela Respondió: ‘Yo me Ocupo’. En *La Escuela como Máquina de Educar. Tres Escritos Sobre un Proyecto de la Modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Sloterdijk, P. (2000). *Normas para el parque humano; Una respuesta a la carta sobre el humanismo*. Madrid: Siruela.
- Skliar, C. (2017). Alteridad & literatura, una cuestión de soledad y de individuos. En *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 2, p. 234-247, mayo/ago. (en línea) www.curriculosemfronteiras.org FLACSO/Argentina.
- Skliar, C. CONICET_Digital_Nro.b01b96d8-e958-402b-a376-e3c-07622c3fb_B (2)-14
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Skliar, C. (2013). La cuestión de las diferencias en educación: interpretaciones pedagógicas, filosóficas y literarias. En *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, Anno I |n. 2| 2013.

- Tassin, E. (2012). De la subjetivación política. Althusser/Rancière/Foucault/Arendt/Deleuze. *Revista de Estudios Sociales* [En línea], 43 de agosto, 2012.
- Tiramonti, G (2001). *Modernización Educativa en los 90*. Santiago de Chile, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales: FLACSO.
- Thayer, W. (2011). Para un concepto heterocrónico de lo contemporáneo. En Miguel Valderrama (editor) *¿Qué es lo contemporáneo? Actualidad, tiempo histórico, utopías del presente*. Santiago de Chile: Universidad Finis Terrae.
- Tolja, Jader y Speciani, Francesca (2019). Pensar con el cuerpo. En *Thémata. Revista de Filosofía*, 46 (2012-Segundo semestre) pp. 361-368. España: Editorial del Nuevo Extremo.

Lugares de infância, tempos de resistência

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

INTRODUÇÃO: TORNAR-SE HUMANO. A INFÂNCIA

Neste texto, queremos pensar criticamente sobre a questão da infância ou das infâncias vulneradas, das infâncias feridas, machucadas, interrompidas. Para pensarmos em infância vulnerada, começemos a delinear como concebemos a infância. Etimologicamente (Castello & Marsico, 2007), infância derivado latim, *infans* (*in* – prefixo privativo e *fari*- falar), remete a não-fala, e a infância pode ser considerada como o momento do início da vida, em que o ser humano, como criança, não faz uso da fala, ou, como prefere Agamben (2005), desenvolve condições de possibilidade de aprender a falar. Desde que nasce, a criança começa a habitar o mundo, que já existia antes dela e que ela vai aprender a conhecer, ao mesmo tempo em que vai se fazer conhecer, como novo ser que entra para esse mundo velho. Com seu nascimento, inicia-se um processo de relações com as pessoas, na família e no meio social, com as quais ela vai aprender a conviver, buscando garantir sua sobrevivência, e a expressar suas necessidades e desejos, introduzindo-se na linguagem e na cultura, ao mesmo tempo em que vai poder agir, socializar-se e se constituir como um sujeito ativo, participante e construtor da cultura.

Pulino (2001, 2008, 2016b) sustenta que antes mesmo de nascer, o humano já pode ser visto como um ser pertencente a um momento histórico, a uma cultura, a uma classe social e a uma família. Na gestação, Seus pais imaginam sua aparência, atribuem-lhe qualidades e características, escolhem seu nome, começam a projetar seu futuro. Dependendo das condições econômicas da família, a casa começa a ser modificada, para se criar um espaço para o bebê, que já ganha um enxoval. Moreno (1975)

sustenta que, assim como existe uma placenta fisiológica que alimenta o bebê antes de seu nascimento, constitui-se uma **placenta socioafetiva, ou matriz de identidade**, que sustenta o bebê que está sendo gestado. Mas, quando nasce o bebê, ele se apresenta como novidade radical! Como um ser único e original, que chega ao mundo e começa a se relacionar com a mãe e o pai ou com quem cuida dele, o que possibilita que essas pessoas vão revendo sua maneira de ver o bebê, promovendo um 'diálogo' entre o que imaginaram e desejaram na gestação e a forma como o bebê se apresenta a eles. Desde o nascimento e durante toda a vida, por meio de relações com o outro e o mundo, constitui-se a identidade desse novo ser que nasce.

Hannah Arendt (2009: 234-5) compreende que a natalidade - o fato de constantemente nascerem crianças para o mundo - é a essência da educação. Isso porque cada criança que nasce para o mundo deve ser apresentada ao mundo e conhecê-lo, para poder sobreviver e se tornar membro de uma cultura e uma sociedade. Assim, a sociedade se renova continuamente com o nascimento de novos seres humanos. A filósofa considera que os adultos - mães e pais, não apenas trazem seus filhos ao mundo, pela concepção, gestação e nascimento, mas têm também a responsabilidade de os introduzir nesse mundo. Responsabilizam-se pela vida, educação e desenvolvimento de suas crianças e pela continuidade do mundo. Podemos, assim, dizer que por intermédio dos adultos, as crianças nascem fisiologicamente e socialmente.

A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

A educação, o acolhimento informal ou formal da criança que chega ao mundo, na família, no grupo social, ou na escola, promove o seu desenvolvimento como sujeito, como cidadã, como membro da sociedade, da cultura e da humanidade.

A teoria histórico-cultural de Vigotsky (1991) concebe a criança como ser ativo, sujeito de direitos, que se constitui e se transforma a partir de relações com o mundo e com seus semelhantes, sempre mediadas pela cultura. O humano é concebido como a síntese de múltiplas determinações, históricas, sociais, culturais, familiares.

Entretanto, queremos acentuar aqui que a criança, o ser

humano, apesar de se constituir a partir dessa síntese de determinações, é um ser aberto para o outro, para novas relações. Dessa forma, assumimos o humano como um tornar-se, um processo, marcado pela incompletude, e não como um ser já pronto. A criança não nasce pronta, mas sobrevive e se constitui na relação com o outro, graças a essa abertura para a novidade, para a transformação de si, do outro e do mundo. E o humano, ao longo de sua vida, desenvolve-se graças a essa abertura para a relação, a interação. Essa abertura - esse espaço que possibilita o encontro do humano com o outro, com as instituições, saberes, crenças e valores da cultura, expressando sua singularidade - que chamamos de **condição de infância do humano**, move- o para criar, recriar e transformar a si e ao mundo. A infância do humano (criança ou não) é um espaço/ tempo, um lugar de aprendizagem, de emancipação, de libertação, de escolha, de resistência ao governo do outro sobre si.

Essa concepção de humano como um ser determinado e ao mesmo tempo aberto às relações, capaz de criar, de imaginar um outro mundo possível, um outro posicionamento diante do mundo e do outro, mostra-se potente para pensarmos a educação e, em especial, a educação em e para os direitos humanos. Possibilita que nos conscientizemos de nossa responsabilidade diante do que ocorre na nossa vida, na sociedade, na história.

O **tornar-se humano** é um processo constante de constituição do humano, tanto na dimensão da espécie como na perspectiva de cada indivíduo. Em termos da história da espécie, as ações voltadas para a sobrevivência satisfazem necessidades do humano e permitem sua adaptação à natureza, de modo que ao mesmo tempo em que ele se constitui e se modifica com suas ações, ele também modifica a natureza/mundo, o que faz com que ele não só satisfaça suas necessidades, como crie novas necessidades, que o motivam a continuar agindo, a relacionar-se com o outro, criando condições para o desenvolvimento de ações coletivas, passíveis de serem planejadas e organizadas, visando alcançar objetivos, ou seja, para o trabalho. O humano, durante toda a sua vida, está em processo de construção de si e de relações sociais, afetivas e simbólicas. Como sustentam Andery et al. (1996: 11,) este é o processo de produção da existência humana.

A criança se desenvolve por meio de relações com o mundo e com os outros, mediadas pela cultura, constituindo-se como

identidade subjetiva e participando da construção da cultura. Esse processo de tornar-se humano com o outro dá-se especialmente por meio da educação, informal, familiar ou escolar, que possibilita a subjetivação, a socialização na cultura e a humanização da pessoa (Charlot, 2006).

É importante que reflitamos sobre o papel da educação escolar no processo de tornar-se humano. Se sustentamos acima uma concepção de humano que compreende um constante tornar-se, possibilitado por sua condição de infância, uma abertura que permite a relação com o mundo e com o outro, temos que conceber um processo educacional que pressuponha o tornar-se humano e que assuma a condição de infância de cada educando. Em outras palavras, é importante que a escola leve em conta a incompletude do humano que permite que ele se abra para as trocas, as aprendizagens, as experiências, os discursos e as práticas, que mobilizam seu processo de tornar-se.

A principal função da educação é transformar a criança, de um ser radicalmente novo em um ser conhecido, inserido na sociedade, socializado. A criança, com sua novidade, ameaça o mundo, previamente organizado e fechado, e o mundo ameaça a criança como novidade e quer inseri-la nele, educá-la e governá-la. Ora, como essa transformação se dá, e em que medida o mundo deixa de ser tão pronto, tão fechado, e a criança deixa de ser tão aberta, tão novidade, a partir desse encontro? Será que o mundo se revela à criança e a criança se dissolve no mundo?

Queremos sustentar aqui que nem o mundo se revela à criança, nem a criança se dissolve no mundo, como uma dentre todas as pessoas que nele existem. Nesse sentido, temos um ponto de desacordo com a compreensão de Hannah Arendt (2009) de que o adulto apresenta o mundo à criança. Propomos que o adulto é o mediador do encontro da criança com o mundo, e, juntos, ele e ela reconstróem o significado cultural do mundo, e cada um deles internaliza esse significado construído do mundo, dando-lhe seu próprio sentido (Vygotzky, 1991/2007).

As relações da criança com o mundo, assim, são mediadas por adultos, os educadores, que estão inseridos no mundo estabelecido e, ao mesmo tempo, acolhem a criança como novidade, isto é, lidam com a tensão antigo-novo. Dessa forma, esse processo de acolhimento, de socialização, de educação, caracteriza-se por um

movimento no qual a criança, as pessoas com quem ela se relaciona, o mundo e a cultura se transformam (Pulino, 2016a).

Como temos acolhido as crianças – nossas/os filhas/os, nossas/os estudantes?

Como temos mediado a relação das crianças com o mundo? Que tipo de relação delas com o mundo e do mundo com elas temos promovido?

O mundo realmente é velho, por ser antigo? Está pronto? Efetivamente, a tentativa das instituições é a manutenção do *status quo* do mundo, da sociedade. A busca pela manutenção, pela estabilidade, dá-se exatamente porque o mundo humano caracteriza-se pelo movimento, pela transformação, pelo devir, mas ele precisa ter um grau de estabilidade que sirva de base para as leis e normas que o regem, os valores, as práticas consolidadas, para os discursos que permitem a comunicação e a construção do conhecimento científico e para a criação e manutenção de instituições que organizam, constroem e controlam as ações humanas em sociedade. Assim, a fluidez e a mudança são controladas pela rede de poderes explícitos e implícitos que se configuram e difundem pelos discursos e práticas institucionais na sociedade (Foucault, 1969/2007).

Dessa forma, o encontro do mundo com a criança, aquele governado pelos poderes de manutenção e governo do conhecido, do mesmo, e esta - compreendida como novidade radical, que chega à vida e ao mundo como um ser desconhecido, um outro, preenche de possibilidades - gera uma relação tensa, de constantes conflitos e contradições, que movimentam e transformam o mundo humano.

A vulneração da infância exprime essa tensão.

A RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA: ESPAÇOS E TEMPOS DE ENCONTRO

Na cultura ocidental, a relação adulto-criança, no processo de mediação a partir do nascimento do bebê, que introduz a criança ao mundo e o mundo à criança, inicia-se na família, ou em instituições que acolhem crianças cujas famílias não estejam em condições de fazê-lo. Visando a subsistência - a satisfação das necessidades do recém-nascido de alimento, afeto e proteção - mães, pais e/ou seus substitutos dedicam-se ao cuidado da criança pequena, por meio de relações que garantem um ambiente dotado

de recursos afetivos e materiais adequados e ações minimamente orientadas para o cuidado do bebê.

As ações de mães, pais e cuidadores podem ser guiadas e acompanhadas por médicos, psicólogos, enfermeiros, e outros profissionais que, eventualmente, estejam à sua disposição, por meio da leitura de livros ou revistas especializadas, de consulta a sítios na internet, de programas de televisão, de cursos, da orientações de familiares experientes, ou de pessoas amigas. Existe, enfim, uma rede de divulgação de informações, científicas ou não, relacionada à educação de crianças pequenas pela família ou em nível institucional, em creches ou abrigos.

Dessa forma, a criança vai sendo introduzida à cultura e à sociedade, pela mediação dos adultos com os quais ela mesma, desde tenra idade, relaciona-se, não de maneira passiva, mas bastante ativa, manifestando-se por meio do choro, de sons, do tônus muscular, de movimentos, de expressões faciais, de gestos, que são a linguagem dos bebês. Essa maneira de o/a bebê se comunicar com a pessoa que cuida dele/a, dialoga com as ações e falas desse adulto, que vai compreendendo o sentido de cada tipo de choro ou manifestação daquele bebê específico, na medida em que contextualiza suas expressões e tenta satisfazer suas necessidades. Bebê e mãe/pai/cuidador vão construindo uma linguagem carregada de afeto, que vai sendo generalizada para situações outras, com pessoas que vão se introduzindo em contextos de cuidado e educação da criança.

Com a entrada da criança na Escola de Educação Infantil, outras pessoas passam a fazer parte de sua experiência e suas relações vão se tornando mais sistemáticas do que as familiares, envolvendo outras crianças e valores, regras e práticas de compartilhamento de vivências. Ela deixa de ser o centro das atenções e vai reconhecendo a presença das colegas e aprendendo a se relacionar com elas, com a intermediação dos adultos.

A vida urbana revela a presença de crianças, pela criação e manutenção de espaços, como escolas e parques infantis espalhados pelas cidades; cinemas, livrarias, televisão, lojas, restaurantes, oferecem eventos, materiais e utensílios apropriados para o cuidado e a educação e a vida cotidiana das crianças, como roupas, alimentos, brinquedos, jogos, livros e filmes infantis.

As ciências vêm se dedicando a estudar a infância e a pesquisar sobre o desenvolvimento físico, com psíquico e social das

crianças. Historiadores, antropólogos, sociólogos, psicólogos, pedagogos, filósofos, geógrafos, e outras pessoas estudiosas da infância, dedicam-se a compreender as diferentes concepções e práticas relacionadas à compreensão e educação de crianças assumidas ao longo da história em nossa e em distintas culturas, em diferentes grupos étnicos e tradicionais.

Muitos são os esforços para conhecermos a criança, de modo a nos relacionarmos com ela, cuidarmos de sua saúde, socializá-la, incluindo-a, enfim em nosso mundo organizado, em certa medida, em termos socio-culturais. Criam-se cursos teóricos e práticos para a preparação de pessoas para exercerem o papel de cuidadoras e educadoras de crianças, tanto em escolas, como no ambiente doméstico.

Entretanto, nesse processo de introdução da criança ao mundo, deparamo-nos com o fato de que, na realidade, essa criança, concebida como ideal, escrita no singular, a qual tentamos incluir em nosso mundo, não corresponde à diversidade que caracteriza a concretude da infância, marcada pela pluralidade de formas distintas de o humano viver a infância. Tratam-se de infâncias. As infâncias relacionadas a diferentes momentos históricos, a diversas culturas, a grupos étnicos distintos, às diferentes classes socio-econômicas. E, em cada um desses contextos, há as especificidades das famílias das crianças. Essas diferenças se tornam ainda mais complexas ao levarmos em conta as diversas culturas existentes, a dimensão política que se constitui pelas relações entre as nações do mundo e, em cada uma delas, pelas relações entre as classes sociais, que vem se efetivando na história de cada povo e suas condições estruturais atuais.

Pensar a infância, portanto, é assumir sua complexidade, contextualizada em termos históricos, geográficos, sociais, culturais, familiares e em suas relações com outros momentos de desenvolvimento dos humanos. Essa abordagem, além de assumir a infância em sua complexidade, concebe-a como processo, pois entende que a infância, e a condição humana mesma, é um tornar-se humano (Pulino, 2009, 2016b) que se caracteriza por duas dimensões, que se articulam: uma geral e uma particular, referentes, respectivamente, à humanidade em sua genericidade, como espécie, e à sua dimensão pessoal, singular (Heller, 2004).

Dessa maneira, cada humano faz parte da espécie humana

e se concretiza como pessoa. A humanidade não é a soma de todos os humanos, mas a pluralidade de todos e cada um dos humanos, marcada pela diferença, como ser singular. Cada criança, assim, é, um humano vivendo no início da vida, determinado histórica, cultural, e socialmente por condições típicas do humano, ao mesmo tempo em que, como ser único, por sua herança e história familiar, e por meio de recursos criados a partir de sua experiência pessoal, lida com essas determinações de forma pessoal e criativa. Como novidade e originalidade, a criança que nasce escapa a nossos esforços para conhecê-la, classificá-la, educá-la, objetificá-la. Nesse sentido, o nascimento sempre inaugura um novo início de possibilidades; introduz-nos num tempo em que “o futuro não é consequência do passado e em que o que vem ao mundo não é dedutível do que já existe” (Larrosa, 2000: 189).

INFÂNCIAS VULNERADAS

Considerando a complexidade das relações humanas, retomamos a questão de nossa responsabilidade como adultos, de darmos vida à criança que nasce, e de mediarmos sua relação com o mundo e do mundo com ela.

Certamente, como educadoras, temos a responsabilidade de criar espaços/tempos interessantes para acolhermos as crianças (Pulino, 2016a) e com elas realizar encontros frutíferos e agradáveis, voltados para construirmos conhecimentos e criarmos relações de respeito, liberdade e amizade. Pode ser em um espaço de educação **desescolarizada** (Calvo, 2013), que promova uma educação democrática e autônoma (Freire, 1997) ou numa praça, fazendo um piquenique ao ar livre. Esses são **lugares de infância**: lugares que permitem às pessoas que experienciem sua condição de infância, adultos e crianças em uma roda de conversa, refletindo crítica e criativamente sobre a questão das **infâncias vulneradas**, por exemplo.

Entretanto, há um desafio que exige de nós, adultos, um posicionamento ético-afetivo e político mais explícito em relação à educação de nossas crianças e jovens, em casa ou na escola, especialmente quando se trata de conversarmos com elas/eles sobre questões relacionadas aos direitos humanos, em especial à violação dos direitos das crianças e adolescentes. O Estatuto da criança

e do adolescente – ECA - é o mais importante documento voltado para os direitos dessa população, no Brasil.

A vulneração da infância expressa a tensão entre o mundo estabelecido e a criança como novidade, como ser aberto às relações com as outras pessoas. Assim, a criança deve ter direito a voz, a expressar seus desejos, necessidades, preferências, tendo o adulto como mediador, que a introduz a um sistema que regula as relações conforme os valores da cultura - uma ética das relações. Entretanto, adultos podem sustentar valores e crenças que assumam a criança como inferior, olhada a partir de uma perspectiva que a subalternize, que admite ser normal um adulto abusar sexualmente da criança, explorar sua força de trabalho, discriminá-la pela cor de sua pele, por sua condição econômica, pela religião dela e da família, por sua dificuldade de aprendizagem, ou por sua deficiência física.

Impedir que a criança participe de ações típicas da infância – brincar, jogar, ir à escola, passear acompanhada pelos pais ou responsáveis, ler revistinhas e livros e ver vídeos e filmes apropriados para a sua idade - submetendo-a a situações de violência física e psicológica, desrespeito, discriminação, negligência, abandono, etc. - tem sido frequente e a legislação e as políticas públicas propostas pelo governo e por organizações não governamentais, são medidas que tentam controlar e impedir que ocorra a vulneração da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: LUGAR DE INFÂNCIA, TEMPO DE RESISTÊNCIA

O **Programa Plenarinho** (BRASIL, 2018), realizado pela Câmara Federal dos Deputados, propõe-se a promover a cidadania de crianças e jovens do Brasil. Uma de suas ações consiste em produzir livros, vídeos, cartilhas, jogos, para esse público, e oferecer formação de educadores, que possam promover uma educação cidadã em suas salas de aula em escolas para crianças e jovens.

Aqui, apresentamos uma das Revistas do programa, que traz o texto do Diário de uma trabalhadora infantil.

Trata-se de um texto escrito em uma linguagem típica das crianças e, na Revista, a autoria das ilustrações e do texto é creditada à personagem, a menina Mariinha.

Este poderia ser um texto para se utilizar como motivador de uma **Roda de Conversa**, com crianças, jovens e educadoras/es, para se refletir sobre os direitos das crianças e adolescentes e **Infâncias vulneradas** e para se pensar em possíveis práticas pedagógicas de **resistência à vulneração da infância**. Nele, a escola pública é colocada como um lugar de infância, que faz resistência à violação dos direitos das crianças. Atuando no sentido da garantia aos direitos das crianças.

Meu diário: Diário de uma trabalhadora infantil

Domingo

Acordei cedo hoje, ainda tava escuro. É domingo, dia de descanso...

Só que não!

Quer saber como foi meu dia? Marque as alternativas:

- 1) Fazer compra no supermercado
- 2) Fazer o (almoço) almoço
- 3) Brincar de boneca
- 4) Passar roupa
- 5) Todas as alternativas.

Se você marcou todas as alternativas, errou...

Eu não brinquei de boneca.

Segunda

Acordei cedo. Ainda estava escuro! A única coisa boa era que era dia de escola. Você acha que fui? Claro que não!

“Mariinha, hoje não dá. Você tem muito o que fazer. Se tivesse feito ontem, hoje estaria livre”.

(Mas ontem era domingo e já fiz um monte! Será que para mim todo dia é dia de trabalho?)

No fim da tarde, fiquei olhando as crianças brincando lá fora. Tinha uma turma super divertida e unida. Uma das meninas me viu pela janela e veio conversar comigo. O nome dela é Xereta. Engraçado, né? Ela é bonitinha e usa óculos.

Mas a madrinha gritou me chamando: Se enrolar, amanhã fica sem aula de novo!

(Lá fui eu dar banho no bebê. Será que eu consigo desenhá-la minha nova amiga Xereta?)

Terça

Hoje foi um dia massa: consegui ir à escola. Me senti assim (vestida de heroína).

Quando a professora começou a falar - Claro, faltei tanta aula que não entendi nadinha - me senti assim (com orelhas de burro)

A professora acha que eu faltei de malandragem... Se soubesse o tento que eu tenho que trabalhar...

De tarde, nada de fazer dever de casa. A madrinha tava com a 'macaca'.

Quarta

Consegui ir à escola de novo!!! Acho que a madrinha acordou feliz essa semana.

Lembra da Xereta minha amiga? Encontrei ela na escola hoje! Brincamos juntas no recreio. Ela me apresentou a turma dela que se chama Turma do Plenarinho. Divertida, não? Tem o Zé Plenarinho,, a Legis, o Adão, a Cida, o Vital e uma coruja muito engraçada, Edu Coruja. Acho que ficamos amigos!

A Xereta me chamou para brincar de tarde. Nem falei pra ela que não dá. Hoje é dia de lavar roupa, e a madrinha me mata se eu deixar alguma mancha na roupa do padrinho.

Quinta

Me dei muito mal na prova. Claro, não sabia nada e não tive tempo de estudar. A Xereta me encontrou no recreio e veio perguntar porque eu tô sempre cansada...

Snif, snif, buááááá

Dessa vez, não consegui ficar quieta, como sempre faço. A bruxa má madrinha já disse pra eu não ficar espalhando que tenho que fazer todas as tarefas da casa, que ela já faz muito por mim, me dando uma cama, comida e escola.

..De tarde, mais trabalho... Dia de passar roupa. Não é fácil, já me queimei algumas vezes. Mas o pior é quando eu queimo a roupa da madrinha. Se fizer isso, é peia na certa!

Sexta

Hoje o dia foi cheio de emoções...

Cheguei na escola e a professora me chamou para ir para a sala da diretora. Minhas pernas começaram a tremer...

Eu cheguei pequenininha lá, me sentindo a última das criaturas. Mas a diretora foi uma fofa! Ela perguntou o que eu fazia,

onde estava minha mãe, com quem eu morava. Tive que contar. Eu estava confiando naquela cara de preocupada dela.

Mas aí ela me disse que tava tudo errado, que eu não podia trabalhar, nem que fosse na casa da madrinha, nem que fosse em sinal de gratidão. Disse que ia procurar minha mãe, conversar com ela, e explicar isso tudinho. Ela também falou com a madrinha e procurou um tal de Conselho Tutelar. Fiquei com vergonha, fiquei com medo da madrinha. Fiquei com medo que acontecesse algo com minha mãe.

Aconteceu tanta coisa nesse dia, que nem sei explicar direito. Só sei que agora estou deitada com minha mãe numa casa legal. Eles nos trouxeram para cá de tarde, depois de buscar minhas coisas na madrinha.

A moça do governo veio dizer que vão encaminhar minha mãe prum tal de Programa contra o Trabalho Infantil. E eu que nem sabia que aquilo que eu fazia todo dia era trabalho infantil e era ilegal, Só sei que as tarefas me deixavam cansada e não me deixavam estudar... Será que vou conseguir dormir?

Sábado

A turma do Plenarinho apareceu aqui hoje de manhã. Eles brincaram comigo e eu quase perdi o fôlego no pique-esconde!

Entendi que foi a Xereta quem contou tudo pra professora, mas sei que ela fez pelo meu bem.

Será que agora eu vou poder brincar como eles todos os dias? O meu sonho é esse.

REFERÊNCIAS

- Andery, M.A. et al. (1996). *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro, São Paulo: Espaço e Tempo Ed., Educ.
- Arendt, H. (2009). A crise da educação. In: Arendt, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- BRASIL (2018). *Programa Plenarinho*. Brasília: Câmara dos Deputados.

- BRASIL (2019). Lei 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Brasília.
- Charlot, B.A. (2006). Pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 3. pp. 2-18, Jan-Abr.
- Foucault, M. (2007). *Microfísica do Poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Heller, A. (2004). *O cotidiano e a história*. (Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder). São Paulo: Paz e Terra.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. (Tradução de Alfredo Veiga-Neto). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Pulino, L.H.C.Z. (2001). Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. *Em Aberto*, v.18, no. 73. Brasília: INEP/MEC, pp. 29-40.
- Pulino, L.H.C.Z (2016a). Diversidade cultural e ambiente escolar. In Pulino, L. H. C. Z., Soares, S.I., Costa, C. B., Longo, C. A., Sousa, F. L. (orgs.). *Educação e Diversidade Cultural*. Brasília: Paralelo 15 Editora, Biblioteca Educação, Diversidade Cultural e Direitos Humanos, Vol. I.
- Pulino, L.H.C.Z (2016b). Tornar-se humano e os Direitos Humanos. In Pulino, L. H. C. Z., Soares, S.I., Costa, C.b.longo, C. A., Sousa, F. L. (orgs.) *Educação em e para os Direitos Humanos*. Brasília: Paralelo 15 Editora, Biblioteca Educação, Diversidade Cultural e Direitos Humanos, Vol. II.
- Vygotsky, L.S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos Superiores*. Organização: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. (Tradução: José Cipolla Neto, Luís S. Menna Barreto, Solange C. Afeche). São Paulo: Martins Fontes.

Infancias vulneradas en la biografía de estudiantes de pedagogía: desafíos para la formación inicial

Karina Villarroel Ambiado

CONTEXTO, LUGAR, TIEMPO Y PERSONAS

Me escolarizaban en el sentido de tener que ir a la escuela más de seis horas diarias con el fin de estar sentado en sillas incómodas, con recreos breves, sólo preocupados de entregar la materia curricular (TP1 202001).

El horario era extenso, de 8:00 am a 17:00 pm, y usualmente llegaba a mi casa solo a estudiar porque lo único que hacían era programarnos pruebas y mandarnos tarea. ¿Y qué pasa si tenía problemas en mi casa? ¿Si no logré dormir nada la noche pasada? “Eso no pasa”, ya que todos somos iguales. La homogeneidad que se veía día a día parecía como si viniera de una película de terror. La imagen de los estudiantes era que todos eran máquinas repetidoras y reproductoras de materia. Solo se repetía lo que decía el profesor, aunque se decía que se valoraba la creatividad (TP1 202003).

Muchas de las infancias vulneradas, dañadas, negadas, invisibilizadas y discriminadas han crecido y hoy se encuentran en formación inicial docente. Serán profesores que, además de sus dominios pedagógicos y disciplinares, tendrán la tarea de sostenerse como personas y disponerse a otros, evitando vulnerar la dignidad de los y las estudiantes con quienes se encontrarán. Esta situación

me estremece, pues los futuros profesores cargan con una historia escolar que no han desaprendido, sino que han normalizado.

Las reflexiones que comparto se entranan entre asignaturas, conversaciones, clases, recuerdos, recreos, pasillos y cuadernos de estudiantes de distintas pedagogías; estudiantes que habitan las aulas de manera frontal y tradicional, que se sorprenden si nos sentamos en círculo. Estos jóvenes preguntan si sus ideas son correctas, o bien, se resguardan en el silencio y pasividad por temor a equivocarse. Ahí, en esos espacios que se co-construyen desde gestos mínimos de respeto y confianza, emergen historias que nos deben tensionar a quienes educamos.

Llevo algunos años pensando y sintiendo la clase como encuentro, en la que “no hay destinos trazados de antemano” (Skliar, 2019: 110). Un tiempo y espacio que acoge, que da pausa y escucha, que posibilita tejer relaciones que sostienen historias alegres que habitamos, y también aquellas que resuenan con tristeza y desconcierto, más aún cuando los docentes mostramos el deber ser de la educación y nos sustentamos en diversos referentes que muestran ideales. Pareciese que cada vez que comentamos fundamentos de la pedagogía, principios pedagógicos, ideas de precursores que valoraban el aprendizaje como espacio de libertad, movimiento y juego, e incluso cuando revisamos instrumentos curriculares y técnicos, nos situamos en un contexto muy lejano a las vivencias escolares de los estudiantes de pedagogía. No es extraño escucharles decir: ¡profesora, pero eso es lo ideal!, ¡a mí nunca me sucedió!, ¡eso no se ve! o ¡el sistema absorbe a los profesores!... Una suerte de contradicción entre teoría y práctica es lo que perciben los estudiantes.

A mi parecer una de las contradicciones de la escuela y de muchas otras, sería que nos dicen estar educando porque quieren que nosotros seamos personas íntegras, que tengamos un buen futuro, que podamos desarrollarnos en la sociedad, pero mi paso por el colegio no fue así, como decía antes a la mayoría de los profesores solo les importaba pasar materia, sin importar si el niño aprende o no, que para las evaluaciones se supieran las cosas de memoria y listo, y los alumnos más aventajados les daban más apoyo, dejando de lado a los que más necesitaban atención, solo

les importa que pasen de curso, pero cuál es el verdadero sentido de todo esto, si el niño avanza y avanza sin saber que sucede en realidad, hasta que llega un punto que se da cuenta que la verdad nunca entendió nada. Somos preparados para ser máquinas, “memorizar no aprender” (TP1 202004).

En este encuentro, caracterizado por el vaivén de la experiencia y la teoría del ser profesor, emergen narrativas a las que debemos atender, pues dan cuenta de recuerdos de situaciones de vulneración a los derechos y dignidad las infancias. Es importante detenerse a pensarlas porque, como afirmara Kohan (2021), las cosas que uno escucha durante la infancia son las que quedan más fuertemente grabadas y las más difíciles de cambiar.

VULNERACIONES RECURRENTES EN LA ETAPA ESCOLAR

Una de las principales vulneraciones que recuerdan los y las estudiantes radica en la planificación de la enseñanza sugerida por el adulto, en tanto no considera sus ideas, preferencias, opiniones e identidades. Esto es una transgresión porque la educación se reduce a una propuesta lineal y certera respecto de qué y cómo aprender, teniendo como foco los objetivos de aprendizaje enmarcados en el currículo: una red de contenidos (que priorizan lo conceptual) y una serie de acciones homogéneas que no reconocen las múltiples posibilidades expresivas de las personas. Ante esto, debemos cuestionar la idea de la educación como el proyecto que los profesores tenemos de y para los estudiantes. Como afirma Larrosa (2017), el acto educativo

también es el lugar en el que el educando se resiste a ese proyecto afirmando su alteridad, afirmándose como alguien que no se acomoda a los proyectos que podamos tener sobre él, como alguien que no acepta la medida de nuestro saber y de nuestro poder, como alguien que pone en cuestión el modo como nosotros definimos lo que es, lo que quiere y lo que necesita, como alguien que no se deja reducir a nuestros objetivos y que no se somete a nuestras técnicas (pp. 19–20).

Hablamos de estudiantes protagonistas, sujetos de derecho y con agencia, pero la enseñanza se piensa desde el adulto educador sin dejar espacio a sus intenciones, a sus ensoñaciones y diferencias. Así, la planificación se implementa desde el reconocimiento de características universales y evolutivas, en torno a las que se agrupa un curso. ¿El resultado? Una clase bien estructurada, con tiempos y espacios delimitados, donde desde la falsa idea de *igualdad* se ofrece a todos y todas las mismas actividades sin constituirse en oportunidades de aprendizaje. En este escenario, todos son vistos como iguales, no hay subjetividades, menos intersubjetividades, no se aprende en relación. En estos espacios se adquieren contenidos y los estudiantes son sujetos pasivos que reaccionan a estímulos docentes. Entonces, aquella programación lineal responde a normativas, pero niega la acogida de las diferencias.

La programación me lleva a pensar y cuestionar los recursos que empleamos en la clase y el daño que nos hacen, no desde su uso, más bien desde su abuso. La presentación visual, la lectura sugerida, el taller, la evaluación y otros recursos en torno a los cuales se organiza la clase, muchas veces inhiben la presencia del educador, niegan la escucha y la maravilla de la relación que emerge espontánea y rizomáticamente entre nosotros. Estamos más ocupados de los tiempos, momentos y logro de objetivos de la clase.

La formación tiene que ver con el hacerse a sí mismo como “preparación para”, como disposición, como mirada. No es solo disponer de una serie de recursos para actuar, sino de una sensibilidad y apertura para el encuentro con lo que no sabemos, con personas a quienes no conocemos, con situaciones que son inciertas e imprevistas (Contreras, 2011: 61).

No sabemos qué sucederá mañana, con quiénes nos encontraremos, cómo llegarán los y las estudiantes, pero tengo la clase programada desde una secuencia didáctica adultocentrista que daña y silencia. Una programación que, sin querer, condiciona la experiencia y el aprendizaje de los estudiantes porque no deja que emerjan el asombro, las relaciones, las emociones, la sensorialidad, el movimiento y más. Una programación que atrapa, domina y reprime aquello que llamamos “intereses”, y que a menudo declaramos respetar. La idea no es abandonar la planificación, sino

abandonar la certeza que nos da la programación, despojarnos de la seguridad del paso a paso y de la ansiedad ante su cumplimiento: Es nuestra actitud.

Una estudiante que iniciaba su práctica inicial, comentaba: *“la profesora guía que me tocó no sonrío, nunca sonrió en la clase. Fueron dos horas, y las dos horas estuvo seria, distante, como enojada, y los niños son chiquititos, necesitan cercanía, cariño (...)”*.

La programación, la priorización curricular y el seguir una estructura perturban nuestra presencia. Nos perdemos entre lo que perseguimos, lo que ofrecemos y lo que somos: seres de relación, de encuentro, de miradas, silencios, gestos, de rayados en el cuaderno, y tantos otros lenguajes que se disipan, que no vemos porque nos nubla la finalidad instrumental de la asignatura y la clase.

En conversación con educadoras en ejercicio, una planteaba el valor de las situaciones emergentes y daba como ejemplo

“Estamos aprendiendo un contenido con los niños y, de repente, por la ventana se asoma un gato, los niños lo miran, se acercan. Es importante que seamos flexibles y atendamos al gato, que es del interés de los niños en ese momento, pero lo tenemos que aprovechar, podemos preguntar por las características del gato y usarlo para retomar el contenido de la clase”.

¿Por qué tengo que *usar* el gato ligado a un contenido?, ¿por qué no podemos sólo conversar? Ahí no hay presencia, no hay disponibilidad, no hay apertura a la incertidumbre. ¿Acaso limitar la temática de conversación a contenidos, coartar la inspiración, emoción, curiosidad de niños y niñas, no es una vulneración a sus propuestas, sus pensamientos y sensaciones? Así, sin darnos cuenta, por que hemos normalizado actitudes docentes rígidas.

Aceptar que el niño tiene un presente, es pues, imponerse como un deber de persona adulta el permitirle dotar de sentido a las actividades que se le proponen, y no en referencia permanente a ulteriores beneficios, sino porque somos capaces de mostrarle que dichas actividades lo ayudan a crecer y a acceder a la comprensión del mundo; debemos conseguir que entienda que aprender es, al mismo

tiempo, aumentar su fuerza sobre todos aquellos y aquellas que quieren pensar en su lugar y encontrar placer en el hecho de adentrarse en la comprensión de las cosas (Meirieu, 2004: 17).

Una de las oportunidades que disponemos los educadores de todo nivel educativo para evitar la vulneración de las infancias, es la presencia. ¿Cómo hacer presencia?, ¿podemos identificar condiciones que nos abren a la posibilidad de presencia? La presencia, siento, emerge cuando me despojo de conocimiento disciplinar y me abro a la novedad que hay en los demás. Creo que es necesario abandonar la seguridad que nos da esa certeza imaginaria del conocimiento que encamina al aprendizaje y rendimiento de los estudiantes.

He recordado uno de los versos del poema de *Plegaria del estudiante*:

¿Por qué me impones lo que sabes si quiero yo aprender lo desconocido y ser fuente en mi propio descubrimiento? El mundo de tu verdad es mi tragedia; tu sabiduría, mi negación; tu conquista, mi ausencia; tu hacer, mi destrucción (Maturana, 1992: 93).

Esos versos son un detonante para nuestra reflexión: una invitación a abrirnos a lo inesperado, y para eso debo plantearme otras posibilidades de encuentro que permitan lo imprevisto: el arte, el humor, la emoción, la narrativa, la conversación, los objetos, otros escenarios e interacciones. Probablemente, al disponerlos desde la escucha respetuosa y animada de todos sus lenguajes, los y las estudiantes sentirán que son partícipes y que sus perspectivas son acogidas. La participación es una condición fundamental de los contextos educativos, en tanto se concibe como:

Experiencia personal y colectiva que permite implicarse en proyectos sociales que favorecen el desarrollo psicoeducativo, la construcción de valores y el ejercicio de la ciudadanía activa mediante la deliberación y acción comprometida en aquellos temas que les preocupan y sienten como propios (Novella et al., 2014: 18)

En conversación con los estudiantes, a propósito de fotografías de sus espacios escolares, la mayoría coincidió que el momento en el que sintieron protagonismo y disfrute en la escuela fue la semana de aniversario. Ahí tuvieron la posibilidad de vincularse al contexto local, expresarse desde lenguajes artísticos y trabajar junto a sus pares con sentido, con un propósito común. De entre aproximadamente 38 semanas del año escolar, sólo una se sintieron protagonistas de su aprendizaje y desarrollo, sólo una semana se sintieron considerados y escuchados.

La participación es un derecho de toda la ciudadanía, más aún en sociedades democráticas. Niños, niñas y adolescentes son ciudadanos hoy y no del futuro, como suelen decir algunos. A partir de sus experiencias de participación y protagonismo, co-construirán los sentidos de ciudadanía y bien común. Es por esto que no podemos permitir que la escolarización continúe quebrantando el derecho de los y las estudiantes a participar de lo que les concierne, de tiempos y experiencias que les son propias.

Otras situaciones de vulneración en los estudiantes, han sido los casos de discriminación frente a problemas de salud mental, lugar de origen, identidad sexual, nivel económico, escolaridad de sus familias, dificultades de aprendizaje e intereses no respetados.

(...) una estudiante presionada por sus padres y sus exigencias académicas para ser la mejor en todas las áreas, pero durante un par de años fue culpada de no tener interés o no ser lo suficientemente inteligente, todo esto sin ver el contexto detrás de todo el esfuerzo (TP1 202204)

Un joven estudiante que no se siente y nunca sintió listo para afrontar la vida adulta y todos los estándares que esta pide (TP1 202201).

(...) se vio obligada a dejar de asistir a algunas clases y se vio obligada a cargar con la responsabilidad de cuidar a un niño pequeño, ejerciendo un rol materno. Como consecuencia en el área educativa, hubo una baja notable en las notas de la estudiante, un cambio muy notorio en su actitud y se introdujo en el mundo de las drogas y alcohol. Eventualmente, pedía ayuda a los profesores, pidiendo más tiempo para entregar trabajos, pidiendo el material que se

había trabajado cuando se ausentaba o pidiendo algún tipo de reforzamiento. Estos docentes mayoritariamente ni siquiera preguntaban la razón de la ausencia, solo se limitaban a decir nó (TP1 202203).

Es así como emergen recuerdos que, los y las estudiantes, vinculan a su autoestima, valoración que los docentes quebrantamos al no estar disponibles, olvidando que las relaciones que sostenemos con ellos constituyen una riqueza o debilitamiento de su formación personal.

Yo no puedo producir por mí mismo el sentimiento de autoestima. En efecto, el otro me resulta imprescindible en cuanto instancia de gratificación que me ama, me encomia, me reconoce y me aprecia (Han, 2018: 42).

Como he venido planteando, pareciese que la vulneración emerge cuando no nos disponemos a la escucha que nos moviliza al encuentro que acoge y acompaña, en el que no hay expectativas ni intenciones, donde el asombro nos posibilita lo inesperado, la sorpresa, la maravilla. Debemos entender que, en la decisión de los y las estudiantes de compartirnos sus producciones y contar-nos sus vivencias, debemos atenderlos desde gestos de hospitalidad. Sólo así se sentirán respetados, considerados y amados.

Estas ideas me recuerdan la Pedagogía de la Ternura propuesta por Cussiánovich (2010), donde prima el respeto por el otro y su no instrumentalización: “es un llamado, desde el quehacer educativo, a reencontrar el sentido, a recuperar el sentido que permita resignificar la vida de cada individuo y de la nación como conjunto” (p. 31). Es el aprender y enseñar desde el reconocimiento de la autonomía, de la afectividad, el reconocimiento del sujeto como ser relacional. Es el aprendizaje desde el encuentro, la comunión, el cuidado, la humildad y disponibilidad.

Lo importantes es que recupera el sentido público, político en el sentido de relacional y componente del bienestar y del bien común y que convoca a que el comportamiento personal y colectivo refleje y reproduzca el esfuerzo por aprender y reaprender la condición humana (p. 77).

Si tal como lo plantea Cussiánovich, la relación que entre educadores y estudiantes, estuviese mediada desde el reconocimiento, se fortalecería la autonomía, protagonismo y participación de niños, niñas y adolescentes, en tanto se rechazarían las relaciones asimétricas y de dominación. Esto nos invita a repensar el adultocentrismo, abandonar toda práctica de poder y resignificar la cultura de las infancias y adolescencias.

Entonces, una tarea que urge a educadores y adultos es reconocer que las infancias son portadores de una cultura de las infancias: “Tienen una voz propia que debe ser escuchada si se les quiere tomar en serio, implicándolos en un diálogo y una toma de decisiones de carácter democrático, que comprenda la infancia” (Dahlberg et al., 2005: 85). En palabras de Hoyuelos, esto es “reconocer que los niños y niñas tienen su forma ética, estética y poética de ver el mundo, de construir sus hipótesis, teorías y metáforas que dan sentido a su vivir y existir” (2015: 118). Al valorar estos saberes e identidades propias, comprendemos que las infancias no se pueden determinar desde disciplinas e institucionalidades, pues ellas han co-construido sus formas de habitar los tiempos y espacios que les pertenecen. Cada vez que niños, niñas y adolescentes argumentan, inventan palabras, reformulan ideas, definen situaciones, resuelven problemas, plantean proyectos, etc., desvelan su cultura y contribuyen a la cultura de los adultos, pues la voz y las múltiples formas de comunicar de las niñeces nos aportan novedad, contingencia, perspectivas, sorpresas, admiración y originalidad, entre tantas otras contribuciones que nos permiten ampliar la estrecha mirada adulta.

Otra práctica escolar recordada por los estudiantes de pedagogía, es el haberse sentido alejados de sus contextos culturales, del tiempo, espacio y ambiente que ellos habitan. Sienten que han aprendido en una “burbuja”, en un espacio delimitado por cuatro paredes, porque los profesores no promovemos la construcción de relaciones con y desde sus territorios. Se sienten vulnerados al tener que aprender y desarrollar habilidades alejados de la realidad y de sus intereses, entre libros, guías, cuadernos y ejercicios en la pizarra:

los profesores comenzaban la clase sin saber si teníamos conocimientos previos del tema y al final de esta si no recordabas una explicación o una definición exacta eras un

blanco de burlas o risas aunque igualmente te dijeran que con los errores se aprendía (TP1 202004).

A la mayoría de los profesores (digo mayoría porque habían excepciones) no les importaba si el alumno realmente aprendía o no, si realmente era capaz de tener pensamiento crítico, de formular preguntas, ideas, solo les interesaba que el alumno fuera capaz (TP1 202005).

Era una niña bastante sensible y un poco introvertida, con grandes habilidades para el dibujo pero fuertes debilidades en matemáticas, y como todo colegio hasta la fecha mi escuela no hizo más que reprocharme el hecho de no poder resolver un puñado de ejercicios matemáticos y reemplazarlos con dibujitos en horas de aburrimiento (TP1 202002).

Sus historias escolares dan cuenta de la negación del juego y movimiento, del silencio impuesto, del temor a la pizarra y al error. Recuerdan largos tiempos sentados, escapando imaginariamente por las ventanas o por la rendija de una puerta. ¿De qué escapan?, ¿de quién escapan? Escapan de nosotros, de sus profesores, de nuestras metodologías, de nuestras propuestas evaluativas y de nuestras actitudes. Arrancan de aquel proyecto de formación que perseguimos, porque se resisten. Así lo reconoce Meirieu, quien afirma que se debe

reconocer a aquél que llega como una persona que no puedo moldear a mi gusto. Es inevitable y saludable que alguien se resista a aquél que le quiere “fabricar”. Es ineluctable que la obstinación del educador en someterle a su poder suscite fenómenos de rechazo que sólo pueden llevar a la exclusión o al enfrentamiento. Educarse en negar a entrar en esa lógica (1998: 75).

IMAGINARIOS DOCENTES QUE VULNERAN LAS INFANCIAS

Creo que los docentes no perseguimos transgredir intencionalmente los derechos de las infancias y adolescencias. Más bien son situaciones que tienen su origen en imaginarios empobrecidos e

instituidos en torno a un sujeto de cuidado: un futuro ciudadano y un receptor de conocimientos, entre otros. En esta línea, cobran sentido las ideas de Dahlberg, Moss y Pence (2005), quienes comparten perspectivas en torno a la construcción del concepto de niño y niña que poseen los educadores, destacando el niño como reproductor de conocimiento, identidad y cultura. El niño como un ser inocente en la edad dorada de la vida; el niño como naturaleza o como niño científico con sus estadios biológicos; el niño como factor de la oferta del mercado de trabajo y el niño como co-constructor de conocimiento, identidad y cultura. Verdugo (2018), por su parte, desvela imágenes vinculadas a los niños y las niñas incompletos, como proyección del futuro hombre. Los niños y las niñas como objetos de intervención; los niños y las niñas, como seres en formación.

Las críticas planteadas por los y las estudiantes precisamente se sitúan desde el ser vistos y tratados como sujetos en formación, reproductores, vulnerables y estandarizados, queriendo transitar hacia su resignificación como co-construtores, con el respeto por su agencia y participación.

Todos estos imaginarios se han construido sobre la base de experiencias, muchos se han cristalizado, arraigado y materializado en nuestras prácticas pedagógicas. Lo preocupante es que el imaginario es productivo, trasciende en lo que pienso, digo y hago; es decir, a partir de estas convicciones configuro los escenarios, interacciones y experiencias educativas, desde las que planifico, implemento y evalúo el aprendizaje. A pesar de títulos, grados académicos, cursos y especializaciones, si nuestras creencias y convicciones no cambian, será desde ahí que configuremos toda nuestra propuesta pedagógica y los estudiantes, inmersos en ella, alimentarán la construcción de sus propias creencias.

La institución escolar y todos los agentes que allí confluyen develan y modelan normas, códigos, modos de relación, de conocimiento, de significar el mundo, etc. Esto se suma a las relaciones que se establecen con otras instituciones, de maneras que vamos construyendo nuestro mundo interno desde lo que percibimos, experimentamos e interpretamos. Es por esto la relevancia de los vínculos que establecemos en la escolaridad (y en toda etapa de la vida), porque desde esa historia se conforman esquemas a partir de los cuales significaremos el mundo.

Tal como afirma Quiroga, construimos matrices o modelos internos de aprendizaje:

La modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Esta matriz o modelo es una estructura interna compleja y contradictoria y se sustenta en una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no sólo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales y esquemas de acción. Este modelo, construido en nuestra trayectoria de aprendizajes, sintetiza y contiene en cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos. Estas matrices no constituyen una estructura cerrada, sino una *gestalt* - *gestaltung*, una estructura en movimiento susceptible de modificación salvo en los casos de extrema patología (1994: 35).

CONCLUSIONES

Las historias de estos futuros profesores necesitan ser desaprendidas, o al menos cuestionadas, con el propósito de comprender que es posible educar en el respeto por los derechos y dignidad de las personas. Siempre he pensado que el primer año de pedagogía es para reaprender, deconstruir, soltar.

¿Cómo es posible que enseñemos contenidos y más contenidos, sobre historias de rabia y desconsuelo?

Escuchar a las y los estudiantes es nuestro deber, pues la educación es un espacio en el que nos sorprendemos, aprendemos y nos entramamos desde historias que nos convocan y separan, desde ideas sabidas e ignoradas; desde escenas comunes y singulares, desde trayectorias de penas y alegrías.

Como docentes, con hospitalidad escuchamos y con apertura compartimos nuestras propias historias. Dejamos de anticipar la enseñanza, nos separamos de programaciones lineales y nos aventuramos al encuentro con otros: ese otro desconocido y misterioso que no puede ser planeado con antelación.

Quienes nos desempeñamos en formación inicial, tenemos el deber ético y político de mostrar que otra educación es posible, que podemos apropiarnos de palabras sutiles y gestos mínimos

que humanizan nuestra práctica. Podemos hablar de escucha, hospitalidad, quietud, asombro, amor y humor. Además, podemos repensar aquellas prácticas que se dicen sin saber por qué, las que se han instituido sin cuestionamiento, que han vulnerado a los y las estudiantes, como diagnósticos, estándares, progresos, intencionalidades, transitorios, permanentes y logros, entre otras.

REFERENCIAS

- Contreras, J. (2011). *El lugar de la experiencia*. Cuadernos de pedagogía, 417, 60-63. https://www.researchgate.net/publication/335224252_El_lugar_de_la_experiencia
- Cussiánovich, A. (2010). *Aprender la condición Humana. Ensayo sobre la pedagogía de la ternura*. Lima: IFEJANT.
- Dahlberg, G.; Moss, P.; Pense, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Kohan, W. (2021). *¿Y si enseñar fuera imposible? Aprender a pensar con Sócrates*. Clase 4. Módulo 1. En Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias. FLACSO Argentina, disponible en flacso.org.ar/flacso-virtual
- Novella, A.; Llena, A.; Noguera, E.; Gómez, M.; Morata, T.; Trilla, J.; Agus, I.; Cifre-Mas, J. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: Graó
- Larrosa, J. (2017). *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Santiago: Universitaria.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes
- Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño ¿Historia de un malentendido?* Barcelona: Octaedro.
- Quiroga, A. (1994). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Cinco
- Skliar, C. (2019). *Pedagogía de las Diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.

Verdugo, C.R. (2018). Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de Occidente. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 20 (31).

SOBRE LAS AUTORAS Y AUTORES

MARÍA PATRICIA ANGULO SOTO

mpases@yahoo.es

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Valencia, Licenciada en Educación por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Profesora de Educación General Básica por la Pontificia Universidad Católica Silva Henríquez. *Actualmente*: Directora General del Observatorio Latinoamericano por y con la población Infanto-juvenil Vulnerada (OLIV). Investigadora Asociada UMA-PROCIE- (HUM619), Sistema de Información Científica de Andalucía. Miembro de Grupo de Estudios Avanzados por y con las Infancias Vulneradas.

CARLOS CALVO MUÑOZ

carlosmcalvom@gmail.com

Ph. D y Master of Arts: Educación y Antropología, Universidad de Stanford, USA. Académico postdoctoral: Universidad de Stanford y Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Trainer en Programa de Enriquecimiento Instrumental y Evaluación Dinámica de la Propensión al Aprendizaje: Hadassah Wiso Research Institute, Israel. Profesor de Filosofía: Universidad Católica de Valparaíso. Profesor titular Universidad de La Serena (r) y Universidad Abierta de Recoleta, Chile. Investigador sobre educación, teoría del caos, complejidad, etnoeducación. Convencional Constituyente, Distrito 5, Chile.

BLANCA NELLY GALLARDO

bngallardo@gmail.com

Doctora en Ciencias Sociales con énfasis en Niñez y Juventud - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Hu-

mano - CINDE. Tesis sentidos y perspectivas sobre Semilleros de Investigación Colombianos, hacia la lectura de una experiencia Latinoamericana. Investigadora Asociada. Especialista en economía Internacional Universidad de Medellín. Economista Universidad de Nariño. Docente Facultad de Educación Universidad Católica de Oriente. Investigadora Asociada Integrante Grupo Educación pedagogía: Imaginarios e intersubjetividades A1. Integrante Grupo SER B Universidad Católica. Presidente ONG Corporación Alma Arte y Acción. Asesora investigación formativa 2002 - 2016 Red Colombiana de Semilleros de Investigación RedCOLSI Nodo Antioquia. Ex Coordinadora Red Colombiana de semilleros de investigación RedCOLSI Nodo Antioquia 2014 – Coordinadora Red de Semilleros de Investigación de la subregión del Oriente de Antioquia , Coordinadora Red Latinoamericana de Investigación en y con las Infancias RedLAIN 2016. Directora General Corporación Alma Arte y acción AKARA.

SIMÓN MONTOYA RODAS

simontoya@gmail.com

Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE – Universidad de Manizales. Licenciado en educación especial, Universidad de Antioquia. Docente Ocasional Universidad de Antioquia. Coordinador de Semilleros de Investigación de la Universidad Católica de Oriente y director de investigación en la Corporación AKARÁ en donde también es investigador del grupo Investigación, Arte y Cultura - GINACÚ. Actuales líneas de investigación: cuerpo y poder; Altas capacidades ; arte e investigación con niñas-os; educación y pedagogía.

VIRGINIA GIRALDO PÉREZ

beatrizgiraldo2085@gmail.com

Magíster Maestría en Educación de la Fundación Universitaria Los Libertadores, Licenciada en Educación para la Primera Infancia Universidad Católica de Oriente, Docente de apoyo Semillero Educación e Investigación hacia el desarrollo humano Facultad de ciencias de la educación Universidad Católica de Oriente

ROCÍO SOLANO CANO

Rossy.solano90@gmail.com

Licenciada en Educación para la Primera Infancia Universidad Católica de Oriente, Docente de apoyo Semillero Educación e Investigación hacia el desarrollo humano Facultad de ciencias de la educación Universidad Católica de Oriente

SILVIA LÓPEZ DE MATURANA LUNA

silvialml@gmail.com

Dra. en Pedagogía (U Valencia); Magíster en Psicología (UCH); Magíster en Educación (UCH); Educadora Diferencial (ULS); Educadora de Párvulos (ULS); Trainer en Modificabilidad Cognitiva y Experiencia de Aprendizaje Mediado (ICELP, Israel); Investigadora educacional; Docente de Post Grado.

PAULINA LÓPEZ ORELLANA

paulopezore@gmail.com

Matrona con amplia experiencia clínica, académica con grado de Profesora Titular en la Universidad de Valparaíso (hasta 2019). Magíster en Bioestadística, Doctora en Salud Pública. Investigadora en Salud Materna y Perinatal.

HERNÁN MEDINA RUEDA

hernan.medinarueda@gmail.com

Licenciado en Sociología y Sociólogo de la U de Chile, Magister en Ciencias Sociales ILADES, U Católica de Lovaina, Magister en Sociología UAHC. Docente investigador en temas de Infancia, profesional con desempeño en el ámbito público.

VIOLETA ILIEVA PANKOVA

viopankova@yahoo.es

Licenciatura en Filosofía, Especialización en Sociología (1973); Doctorado en Filosofía de la Universidad de Moscú (1978); ExDirectora de la Escuela Latinoamericana de Postgrado de Universidad ARCIS (2015-2017); ExDirectora del Magíster en Educación

y Cultura (2008-2017); Docente del Doctorado en Cultura y Educación en América Latina (2004-2017); Experiencia en docencia e investigación; Publicaciones.

LÚCIA HELENA CAVASIN ZABOTTO PULINO

luciahelenaczp@gmail.com

Possui graduação em Psicologia Ribeirão Preto pela Universidade de São Paulo - USP, Especialização em Psicodrama (Inst. de Psicodrama de Ribeirão Preto), Estudos de Especialização em Filosofia da Psicologia e da Psicanálise (UNICAMP), Mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP e Doutorado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP. Realizou Pós-Doutorado em Filosofia (Estética), na Université Paris 8, em Paris, França e em Filosofia da Educação, no PROPED, UERJ, Rio de Janeiro; Estudos Pós- doutorais em Educação Infantil, na Universidad La Serena, em La Serena, Chile; em Filosofia e História da Educação, na Universidad de Barcelona, em Barcelona, Espanha e em Educação Intercultural Bilingüe, na Universidad Politécnica Salesiana, em Quito, Equador. Professora Associada II da Universidade de Brasília, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED), do Instituto de Psicologia (IP).

KARINA VILLARROEL AMBIADO

Karina.villarroel@unab.cl

Educadora de Párvulos (Universidad San Sebastián), Educadora Diferencial (Universidad de Concepción), Máster en Lenguajes y Contextos en Educación Infantil (Universitat Ramon Llull), Doctora en Educación (Universidad Academia Humanismo Cristiano). Experiencia en educación parvularia, docencia pre y postgrado. Actualmente Directora del Magister en Educación Inicial, UNAB.

El texto proyecta las inquietudes de un grupo de académicos/as de larga trayectoria comprometidos con la condición de los niños y niñas; es una especie de cartografía de las vulneraciones pasadas, presentes y futuras y también de nuestras cegueras profesionales y humanas. Acordamos escribir sobre las infancias, pero aquellas vulneradas por adultos/as que les invisibilizan, maltratan y niegan en sus derechos, potencialidades y talentos. Los artículos dan cuenta de perspectivas diferentes, pero que se armonizan dinámicamente al dar cuenta de la fragilidad infantil abusada por personas que probablemente han vivido el mismo proceso.

El libro contiene nueve artículos de temas diferentes, pero que se entrelazan conformando una trama que permite ponderar la gravedad de las vulneraciones, al tiempo que proponen perspectivas y sugerencias que pueden aportar a la superación de estas prácticas. Cada uno de los textos constituye una advertencia que nos ayuda a repensar nuestra tradición y acción educativa.

El ímpetu crítico de las propuestas y las experiencias internacionales de los/as autores/as se inscriben en el debate actual en torno de la educación en su sentido más amplio, cuestionan los dispositivos conceptuales existentes y las certezas instituidas, buscan espacios innovadores de construcción de sentido y nuevas formas de escucha y habitabilidad del mundo infantil. Es un intento de identificar, repensar y revertir las diversas vulneraciones de la niñez. Si bien seguimos en deuda con las infancias vulneradas, reconocemos avances en las políticas públicas y prácticas educativas, así como en las reformas y los pre proyectos legislativos. Explorando las incertidumbres, inventando anti poderes, trazamos el largo camino de la esperanza.

Nueva
Mirada
EDICIONES


Universidad
Andrés Bello

ISBN 978-956-9812-40-8

9 789569 812408