

INFANCIAS

Tiempos y espacios con sentidos y trascendencias

Silvia López de Maturana

Editora y compiladora

Claudio Parra

Coordinador



Nueva
Mirada
EDICIONES


Universidad
Andrés Bello®

INFANCIAS

Tiempos y Espacios con
Sentidos y Trascendencias

Silvia López de Maturana
Editora y compiladora

Claudio Parra
Coordinador

Nueva
Mirada
EDICIONES



Universidad
Andrés Bello®

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Alberto Moreno. Universidad de Valparaíso, Chile.
Dr. Alipio Casali. Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil.
Dra. Emilia Serra. Universidad de Valencia, España.
Dra. Fátima Vidal. Universidad de Brasilia, Brasil.
Dra. Karina Villarroel. Fundación Integra BioBío, Chile
Dra. Leticia Rubio. Escuela Normal Superior de Michoacán, México
Dra. Pabla Rivera. Universidad Católica del Norte, Chile.
Dr. William Moreno. Universidad de Antioquia, Colombia.
Dr. Jaume Martínez. Universidad de Valencia, España.
Dra. Araceli Linares. Secretaría de Educación Pública (r), México.

INFANCIAS. Tiempos y Espacios con Sentidos y Trascendencias

Varios autores

Silvia López de Maturana (Editora y compiladora)

Claudio Parra (Coordinador)

©UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO

ISBN 978-956-9812-59-0

Primera edición: Octubre 2024

Nueva Mirada Ediciones

www.nuevamiadaediciones.cl

Diseño y diagramación: Alejandro Abufom Heresi

abufom@gmail.com

Imágenes de portada: Todas las fotografías de los niños y niñas están debidamente autorizadas por sus padres.

Impreso en Chile

Cualquier parte de este libro puede ser reproducido siempre que se mencione la fuente.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN <i>Carmen Gloria Garrido</i>	11
INTRODUCCIÓN <i>Silvia López de Maturana</i>	15
PRÓLOGO <i>Philippe Meirieu</i>	19
FORMACIÓN INICIAL DEL EDUCADOR O LA EDUCADORA DE PÁRVULOS: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES <i>Paulina Aceituno y Beatriz Parra</i>	23
UNA MEDITACIÓN SOBRE LA INFANCIA <i>Fernando Bárcena</i>	31
INFANCIAS COMPLEJAS, PERO NO COMPLICADAS <i>Carlos Calvo</i>	38
¿POR QUÉ ES TAN IMPORTANTE EL DESARROLLO INFANTIL? <i>Vicky Colbert</i>	46
DEL BEBÉ AUTÓNOMO AL NIÑO ENACTIVO <i>Olivia Concha</i>	53
HACIA UNA COMPRENSIÓN DE LAS PRIMERAS INFANCIAS COMO EXPRESIÓN DE COMPLEJIDAD <i>Johanna Cortés</i>	61
EL CONCEPTO DE AUTONOMÍA EN EL DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO. COHERENCIA ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA <i>Myrtha Chokler</i>	68
ACOMPañAR LA INFANCIA <i>Conxa Delgado</i>	76
INFANCIAS INVESTIGADORAS: VOCES DE RECONOCIMIENTO Y CONQUISTA DESDE LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN COLOMBIA <i>Blanca Nelly Gallardo</i>	84

EL SUEÑO QUE NOS GUÍA <i>Ana Yris Guzmán</i>	92
EL CONTEXTO INTERACCIONAL DE NIÑOS Y NIÑAS DE DOS CULTURAS <i>Nolfa Ibáñez</i>	96
QUIERO VOLVER, VOLVER EN RECUERDO, VOLVER A VIVIR <i>Daniela Jorquera</i>	105
POR QUÉ LA INFANCIA NO ES UNA ETAPA (FUNDAMENTAL) DE LA VIDA HUMANA <i>Walter Kohan</i>	111
LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA. APORTES DE UNA EDUCADORA ETNÓGRAFA <i>Desirée López de Maturana</i>	118
PROPENSIÓN A APRENDER DE LAS INFANCIAS <i>Silvia López de Maturana</i>	124
INFANCIA: RECREACIÓN Y RE-CREACIÓN DE LA VIDA <i>Iliana Lo Priore</i>	132
LA INFANCIA INVISIBLE: EL VALOR DE LA DIFERENCIA <i>Miguel López Melero</i>	141
LA BRÚJULA DE LA FELICIDAD <i>Paolo Mai</i>	152
INFANCIAS CON ALTAS CAPACIDADES EN UNA SOCIEDAD ESCOLARIZADA. LÍMITES Y POSIBILIDADES <i>Simón Montoya-Rodas</i>	159
VOLVER A LA INFANCIA, LA ESPERANZA COMO DESTINO. <i>María del Carmen Navarro</i>	167
VIAJES POR LA INFANCIA: REINVENTAR LA MÁQUINA DEL TIEMPO <i>Violeta Pankova</i>	171

<p>INFANCIAS QUE PIENSAN CUIDANTEMENTE <i>Claudio Parra e Ivette Doll</i></p>	178
<p>LUGARES DE LA INFANCIA: TIEMPO DE LA CREACIÓN “LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS NIÑANDO” <i>Lucia Pulino</i></p>	186
<p>INFANCIA: ¿HACIA DÓNDE VAMOS? <i>Evania Reichert</i></p>	195
<p>LA AVENTURA DE INVESTIGAR <i>Katia Riveros</i></p>	199
<p>NUESTRO MUNDO INTERIOR: UN MAPEO PARA LLEGAR A NUESTRA FELICIDAD <i>Giordana Ronci</i></p>	206
<p>EDUCAR ES RECOMENZAR <i>Carlos Skliar</i></p>	212
<p>LA CASA DE LOS NIÑOS DE LA FUNDACIÓN “AMIGOS DE LA VIDA” <i>María del Carmen Vásquez</i></p>	222
<p>LA FALSA DICOTOMÍA ENTRE LO CONCRETO Y LO ABSTRACTO: AVENTURAS ONTOEPISTEMOLÓGICAS DE EXPLORACIÓN CIENTÍFICA Y MATEMÁTICA EN LA INFANCIA <i>Ronnie Videla</i></p>	229
<p>CRIATURAS HIJAS DE LA MADRE TIERRA <i>Alexander Yarza</i></p>	237
<p>ALGUNAS IDEAS QUE PERFILAN LA SITUACIÓN DE LAS INFANCIAS EN LATINOAMÉRICA <i>Desirée López de Maturana. Vicepresidenta latinoamericana para la OMEP</i></p>	246
<p>SOBRE LOS/AS AUTORES/AS</p>	254

A TODAS LAS INFANCIAS DEL MUNDO

En este periodo mágico de la vida, el niño pone los cimientos —sin duda importantes para la solidez y la duración de una construcción—, que requieren conocimientos, tiempo y recursos para ser realizados como se debe y que tienen una característica peculiar: no se ven. Están por debajo del nivel del suelo y nadie los ve ni los aprecia. Al niño le pasa lo mismo: nadie se da cuenta del trabajo enorme que está haciendo. El es demasiado pequeño para ser consciente de ello y recordarlo y los adultos que lo rodean ni siquiera sospechan que está teniendo lugar un terremoto cognitivo”. (Tonucci, F., 2019).

“Los niños tienden de modo muy particular a frecuentar cualquier sitio donde se trabaje, a ojos vistas con las cosas. Se sienten irresistiblemente atraídos por los desechos provenientes de la construcción, jardinería, labores domésticas y de costura o carpintería. En los productos residuales reconocen el rostro que el mundo de los objetos les vuelve precisamente, y solo, a ellos. Los utilizan no tanto para reproducir las obras de los adultos, como para relacionar entre sí, de manera nueva y caprichosa, materiales de muy diverso tipo, gracias a lo que con ellos elaboran en sus juegos”. (Benjamin, W., 1987).

“Estamos enfermos de muchos errores y de otras tantas culpas; pero nuestro peor delito se llama abandono de la infancia. Descuido de la fuente. Ocorre en algunos oficios que la pieza estropeada al comienzo ya no se puede rehacer. Y en el caso del Niño hay lo mismo: la enmienda tardía no salva. De este modo, nosotros estropeamos el diseño divino que el traía”. (Mistral, G., 1948).

“El viaje de los niños, este es el sentido desnudo de la palabra griega pedagogía. Aprender lanza a la errancia [...] Estallar en pedazos para lanzarse por un camino con salida incierta, exige sobre todo un heroísmo tal del que la infancia es capaz, aunque es necesario además seducirla para que lo asuma. Seducir: conducir a otra parte. Bifurcar de la dirección llamada natural. Ningún gesto de la mano que mantenga una raqueta prosigue una actitud que el cuerpo tomaría espontáneamente...” (Serres, M., 1999).

“En la vocación humana específica, la infancia es, en este sentido, la preeminente composición de lo posible y de lo potencial. No es una cuestión, sin embargo, de simple posibilidad lógica, de algo no real. Lo que caracteriza al infante es que él es su propia potencia, él vive su propia posibilidad. No es algo parecido a un experimento específico con la infancia, uno que ya no distingue posibilidad y realidad, sino que vuelve a lo posible en la vida en sí misma”. (Agamben, G., s/r).



Amelia - Chile

La enigmática infancia

Carmen Gloria Garrido

Directora Escuela de Educación

Un ciempiés a través de su danza encantaba a todos los animales. Lo hacía sin buscar la admiración ajena, sino por el simple placer de bailar. Un sapo envidioso, sin embargo, logró interrumpir su danza al hacerle reflexionar demasiado sobre cómo movía sus patas, lo cual le hizo perder la capacidad de moverse libremente. (Texto completo al final del artículo)

Parece que el mundo ha perdido su infancia en medio de las prisas, la conectividad, las pantallas y la obsesión por la productividad y el aprendizaje constante. Como dice Carlos Skliar, así “la niñez pierde la posibilidad de hacerse infancia”. La pierde cuando vivimos en un tiempo que transcurre en constante aceleración bajo la presión de la productividad y donde las palabras cotidianas relativas a curiosidad, preguntas, imaginación, juego, se transforman en otras que nos invitan a una existencia siempre orientada al rendimiento, a la utilidad y a la producción de algo.

La infancia es un tiempo que, aunque permanece anclado en la niñez, se extiende a lo largo de todos los ciclos de la vida humana, pues no se refiere a un tiempo específico sino a una manera de estar en el mundo. Sin embargo, la escena de la infancia ha cambiado y la niñez hoy en día podría representarse como un período que ha perdido su sentido esencial, ya que su verdadero sentido radica en el tiempo inútil, liberado de toda obligación, de toda palabra que implique, encasillamiento o producción.

La niñez debería estar profundamente anclada en la infancia. Sin embargo, el tiempo de los niños hoy parece no ser propio, sino lleno de exigencias: desde las carencias de una sociedad desigual que obliga a dejar la infancia prematuramente, hasta las imposiciones tecnológicas que la relegan al silencio de las pantallas, o las demandas de alto rendimiento que anulan la infancia frente a la presión del aprendizaje.

Este tiempo impuesto elimina de la vida de los niños ese otro

tiempo, esa reserva infantil que mencionaba Michael Ende, narrador alemán especializado en literatura infantil. Esa reserva vital de infancia para toda la vida: un tiempo de inutilidades, de imaginaciones, de movimientos, de inventos, de preguntas, de sonidos, de sabores, de conversaciones, de jugarretas, de risas, de intentos de algo y de no intentos de nada, de apreciaciones, de aburrimientos, de detenciones sin motivo alguno más que vivir la infancia, de hacerla presente.

Ende señalaba: “durante toda mi vida he procurado no convertirme en lo que hoy día llamamos adulto de verdad, o sea, ese ser mutilado, desencantado, banal, ilustrado, que existe en un mundo desencantado, banal, ilustrado, el mundo de los llamados hechos”. Además, sostenía: “creo que los grandes filósofos y pensadores no han hecho otra cosa que replantearse las viejísimas preguntas de los niños: ¿De dónde vengo? ¿Por qué estoy en el mundo? ¿Adónde voy? ¿Cuál es el sentido de la vida?” Ende también reflexiona sobre el trabajo de Marc Chagall: “cuando en sus cuadros sobrevuelan parejas de enamorados los tejados de París; cuando sobre el tejado de una choza hay un carnero que toca el violín; cuando los ángeles hablan con los mendigos como con sus iguales, todo ello es plausible -y en Chagall es más que plausible, es incontestable realidad- porque la manera como nos cuenta esas cosas el pintor da con el tono exacto del eterno infantil.”

La infancia es un espacio de aperturas y posibilidades, de lenguajes propios. Es una forma de poética, una creación constante que involucra sensibilidad, imaginación y sentido estético. Es una etapa que nos permite soñar, no para alcanzar sueños, sino simplemente para soñar, aventurarnos y disfrutar del sentido de aventura sin el propósito de una meta específica. Quizás la infancia se mueve en un constante devenir, discontinuo, creativo y humano. Es “una imagen singular, discontinua y condición de posibilidad de lo humano” como señala Walter Kohan. Es una imagen concebida como metáfora, una afirmación de lo nuevo, una posibilidad creativa del pensamiento. Es una imagen porque no se ofrece explícitamente a través de conceptos claros y precisos referidos a una realidad verificable.

La imagen de la infancia, como también dice Walter Kohan, es “un devenir presente, un balbuceo que solo puede expresarse a través de preguntas que cancelan cualquier tipo de respuesta cerrada, absoluta o definitiva”. Esto implica no definir la infancia, no clasificarla. Jorge Larrosa subraya la importancia de cuidar el alma infantil, entendida como la dimensión más profunda y esencial del ser humano. La infancia

es, así, un territorio de posibilidades infinitas, un espacio que debemos proteger y valorar en toda su riqueza y complejidad. Este libro tiene la valentía de hablar de la infancia y desentenderla de toda suscripción. Entenderla desde distintas posiciones, pero bajo un entendimiento profundo de que sólo la infancia nos pone en movimiento, nos da posibilidad de futuro y de nuevo nacimiento.

Para la Escuela de Educación de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello, este libro es de gran relevancia porque aporta multiplicidad de miradas en torno a un tema que requiere mayor apertura y desarrollo. Es un libro que desde el primer momento quisimos apoyar como Universidad porque instala un tema necesario de conversar y porque nos da la posibilidad de hacer ensamble, lazo, unión con académicos reconocidos a nivel nacional e internacional, en definitiva, hacer comunidad entre quienes están en movimiento, entre quienes tienen algo que decir para mover las ideas en torno a la infancia, la pedagogía y la educación.

“Sobre una piedra grande y lisa bailaba cada día, cuando brillaba el sol, a una hora determinada, un ciempiés. Los otros animales venían de lejos para contemplarle cuando, a su manera inimitable llena de encanto, trazaba sus lazos y sus espirales, mientras su cuerpo fulguraba a la luz y brillaba como si estuviese hecho de piedras preciosas. Era un placer mirarle y todos los animales encomiaban su arte y su gracia. Sin embargo, el ciempiés no bailaba para conseguir la fama y la admiración de los demás. Apenas echaba de ver a sus espectadores, tan ensimismado estaba en su danza.

Pero he aquí que vivía cerca de él, bajo las raíces de un árbol, un sapo grande y gordo, y a éste le irritaba lo que hacía el ciempiés. Ya fuese porque tenía envidia de su gracia y su fama, ya fuese porque estaba en contra de actividades inútiles como la danza, lo cierto es que había decidido aguarle la fiesta al ciempiés. Pero eso, por otra parte, no era tan fácil, pues lo que él no quería era exponerse a las críticas y reproches de los demás animales. Estuvo reflexionando largo tiempo y un día le vino una idea grandiosa, y escribió al ciempiés una carta que decía más o menos lo siguiente:

«¡Oh tú, admirable, maestro en el danzar armonioso y en los complicados lazos y espirales! Yo sólo soy una cosita pobre, húmeda, viscosa, y no tengo más que cuatro patas pesadas y torpes. Por eso te admiro sobremanera a ti, que consigues mover con tan maravilloso orden tus cien pies. Me gustaría tanto aprender un poquito de ti. Por eso dime, admirable maestro: cuando empiezas a bailar ¿mueves primero el primer pie

izquierdo y luego el número noventa y nueve de la derecha? ¿O comienzas por el número cien de la izquierda y echas después el número cincuenta y tres de la derecha, moviendo después el tercero de la izquierda y luego el número setenta y dos de la derecha? ¿O lo haces al revés? Explica, por favor, a este ser tan pobre, húmedo, viscoso, con sólo cuatro patas, cómo te las ingenias, para que yo, indigno y reptante bicho, aprenda a moverme con un poquitín de gracia.»

El sapo colocó la carta sobre la piedra bañada por el sol y cuando el ciempiés llegó para bailar, allí la encontró y la leyó. Comenzó entonces a reflexionar sobre cómo lo hacía. Movi6 un pie, luego el otro, tratando de recordar cómo lo había hecho hasta entonces. Y comprobó que no lo sabía. Y no pudo hacer el menor movimiento. Estaba allí, inm6vil, y pensaba, pensaba, y movía tímidamente alguna de sus cien patas, pero lo que ya no podía era bailar. En efecto: lo de bailar había pasado a la historia”.

Gustav Meyrink en Michael Ende, “Cuaderno de Apuntes”.



Noah - Brasil

INTRODUCCIÓN

Compromiso ético en la educación con las infancias

*¿Merece la pena que alguien aprenda llorando
lo que puede aprender riendo? (Rodari)¹*

Soy una educadora de párvulos que por 40 años ha compartido con las infancias, primero estudiando, luego compartiendo con ellas en el jardín infantil por 10 años y los 30 restantes educando a quienes se forman para educarlas. He sido tutora de estudiantes en sus prácticas profesionales y las he observado permanentemente, así como a quienes trabajaban en los jardines infantiles en donde se llevaban a efecto sus prácticas. Allí he visto y escuchado a tantos niños y niñas, desde su fragilidad, expuestos/as a los dictámenes de los/as adultos/as. Cada día en el jardín infantil sentía la presencia latente de su propensión a aprender, de su constante renovación y de ser proyecto vivo para regalo e incremento de la humanidad. Durante ese tiempo percibí la enorme sabiduría de los niños y de las niñas quienes, con cada gesto, sonrisas y palabras corroboraban, de acuerdo a Agamben, su condición de posibilidad del devenir constante de lo humano.

Ahora, ya jubilada, dedico gran parte de mi vida a vindicar su existir infantil, conversando, investigando y maravillándome de su preguntas, sus repuestas y sus ganas ilimitadas de aprender. Esto me lleva a refrendar el valor de la propensión a aprender, que les guía a descubrir con el asombro y la inocencia, aún no domesticada por el adulto. Su curiosidad sin límites, el juego y la creatividad son “atractores” de lo imprevisto, que les ayuda a sortear los desafíos que encuentran. Los niños y las niñas se preguntan ante cualquier objeto o hecho: ¿qué es?, ¿por qué es así?, ¿para qué sirve? Cada pregunta no es una frase graciosa sino que es embeleso puro. Desde que los y las niñas nacen son alteridad permanente, su vida se esperanza desde el primer contacto con los/as otros/as. Todo lo que aprenden, piensan y sienten lo harán desde lo que miran, escuchan y huelen. No vienen listos/as para saber qué hacer en cada caso,

1. Rodari, G. (2016). *La gramática de la fantasía*. Planeta.

por lo que deben configurar epigenéticamente su identidad, enraizada en su entorno. No persiguen una meta fija ni tienen un orden regular y previsible en su actuar. Caminan por senderos aleatorios e imprevistos.

La relación con las infancias desde la alteridad va más allá de los discursos técnico especializados, puesto que hay que prepararles con tiempo para las tareas de renovar un mundo común (Arendt). Por eso, educar no es tarea de fabricación, sometimiento ni dominación, sino la práctica ética de una libertad y hospitalidad responsable desde los primeros años de vida. Aprender nos lanza a la errancia (Serres), a la incertidumbre y a explorar el territorio, puesto que ese es el *viaje* de las infancias, que ningún aprendizaje lo evita ni alguna exposición a lo otro. Es allí donde hay encuentro con la alteridad y genera una bifurcación que va más allá de lo previsto, en donde el niño y la niña se exponen, parten, salen...

Por lo tanto, hay que pensar la educación de las infancias desde otras posiciones éticas en donde se suelten las ataduras, se creen desafíos permanentes, se atienda a sus voces, se conecte con su interior, se observen sus miradas y respeten sus acciones y juegos. De esa manera podríamos garantizar el gozo por aprender, dar cobijo y no desigualdad y devolverles el *Aion*, ese tiempo de intensidad profunda. Es necesario intervenir en toda la ecología de las infancias, trabajar con la familia, los/as educadoras y agentes educativas, la comunidad, la sociedad y la cultura. Es un compromiso ético de las educadoras y de los educadores en la educación y cuidado de las infancias.

Uno de los propósitos de este libro es provocar interferencias y revisar nuestras biografías para romper estándares homogéneos que encasillan a las infancias en estadios del desarrollo. Visibilizarles más allá de los estándares y de las categorías facilita la educación más humana y heterárquica para evitar formar cuerpos dóciles y mentes constreñidas. Nos queda impedir naturalizar la inequidad y la injusticia y evitar, como decía Freire, la tiranía de la libertad y de la autoridad. Para eso necesitamos asumir a las infancias de manera crítica como acto pedagógico político, refundar las estructuras de la sociedad y construir una nueva ética como tarea política.

Necesitamos maestros/as emancipadores/as, al modo de Rancière, y quienes escriben en este libro lo son. Esperamos una mirada propositiva sobre la infancia, que cada lector/a tenga la libertad de interpretar lo que ha leído en este libro para incrementar su reflexión crítica sobre el tema y reflexione sobre las distintas miradas. Invito a los/as lec-

tores/as a dialogar con las personas que escriben, quizá en un soliloquio con las ideas planteadas y, si es posible, poner en práctica críticamente lo expuesto. Se trata de sentirse desafiados/as por los textos, romper la rutina y abrirse a la posibilidad de seguir hablando sobre el tema.

En este libro colectivo los y las autoras, la mayoría educadores/as de diversos países, comparten sus ideas acerca de las infancias. Son sensibles ante los primeros años de vida, preocupados/as y ocupados/as en crear entornos activo-modificantes para que las infancias se incorporen a la vida plena. De seguro quedaron muchas personas fuera, ya que a medida que se iba gestando el libro aparecían más y más nombres, pero había que poner un corte. La intención del libro aspira a ser leído por estudiantes de pedagogía, profesionales de la educación y disciplinas afines y, por supuesto, las familias y todos/as quienes tienen la responsabilidad de acompañar la vida en estado naciente, y también seguir alimentando al niño y a la niña que nos da soporte como adultos/as.

En cada capítulo encontraremos ideas acerca de la inclusión, la formación de educadoras/es, la protoinfancia, el juego, el estado de infancia, las infancias investigadoras, el acompañamiento, la paz, la protección, la diferencia, la autonomía, el desarrollo, las posibilidades, las interacciones, el tiempo, la felicidad, la pedagogía crítica, la expresión de un comienzo como potencia, las infancias complejas, pero no complicadas, la “curiosidad natural”, la vulnerabilidad sagrada, los/as niños y niñas como maestros/as en acción, la recuperación de la invención y de la importancia de la conversación sin juicios, la noción de integralidad del universo, *deslaborizar* la idea de escuela para convertirla en un escenario y un tiempo libre de las ocupaciones, entre muchos otros.

En el libro encontraremos fotografías de niños y niñas autorizadas por sus padres y madres para representar a sus respectivos países. Todas las familias fueron contactadas de manera amistosa y cercana. Lamentablemente no pudimos cubrir la mayoría de los países que hubiésemos querido aunque lo intentamos, pero quienes aparecen en el libro representan amorosamente a las infancias del mundo.

Silvia López de Maturana Luna

Editora y compiladora

La Serena, octubre 2024



Yarely - Ecuador

PRÓLOGO

El niño y la educación

Philippe Meirieu

EL NIÑO DEBE APRENDERLO TODO

El niño viene al mundo totalmente desposeído, rico con un potencial infinito pero incapaz de sobrevivir solo, o incluso redescubrir los gestos básicos de su familia humana. Un gatito que es separado de su madre al nacer todavía sabrá limpiarse solo. Un niño sin un ambiente educativo, si sobrevive con ayuda material, no sabrá nada de lo que hace a un ser humano ser lo que es. Entonces, si el ser humano se caracteriza por poder aprender, es que debe aprenderlo todo. Su herencia genética es fabulosa pero no está estabilizada. Esto es lo que le da su educabilidad: el niño es simplemente educable. Sólo unas pocas características físicas básicas se fijan al nacer; y todo dependerá de la educación que reciba y, posteriormente, de las decisiones que tome libremente.

De ahí nuestra doble responsabilidad hacia el niño: debemos transmitirle los códigos que le permitirán entrar e integrarse en la casa que lo acoge y, al mismo tiempo, ayudarlo a encontrar la voluntad y el coraje necesarios para “hacerlo según su propia obra”, como decía Pestalozzi (1746-1827). Esta doble responsabilidad puede parecer contradictoria ya que debemos, al mismo tiempo, inculcar y liberar, domesticar y emancipar, encajar en un contexto social determinado y permitir que sea subvertido. Pero la contradicción surge cuando pensamos la educación en la temporalidad, cuando reconectamos con la definición histórica del docente: aquel que acompaña, que ayuda a hacer el camino de la dependencia a la autonomía.

¡IMPOSIBLE PASAR A LA FUERZA!

Nuestra responsabilidad educativa es, por tanto, grande en términos de transmisión cultural. ¿Pero deberíamos transmitir a la fuerza? ¿Debemos imponer saberes u obras mediante la violencia o el condiciona-

miento? Obviamente no. Porque, como ocurre con las reglas sociales, terminaríamos con el resultado opuesto al deseado. Todo el mundo sabe que la anorexia no se puede curar mediante la alimentación forzada: obligando a comer a alguien que ha decidido dejar de comer, no se puede reforzar su determinación. Lo mismo ocurre en materia cultural y académica: hay anorexias académicas como anorexias mentales. Y, frente a ambos, debemos conseguir que el otro descubra o redescubra el deseo de comer, de aprender, de cultivarse. Porque es este deseo el que opera. Es él quien realmente te hace crecer permitiendo una verdadera asimilación.

Sin embargo, con demasiada frecuencia, ante dificultades o rechazos en términos de transmisión cultural, nos vemos tentados a rendirnos... o a seguir adelante por la fuerza. En este caso, a veces comienza una pulseada que casualmente ganamos -cuando, siguiendo nuestro consejo, nuestro hijo o nuestra hija abandona una serie de televisión para sumergirse en Pitágoras o Maupassant-, pero que, la mayoría de las veces sólo produce una fachada de sumisión: el niño o adolescente cede por complacernos o porque no puede hacer otra cosa, pero en cuanto le damos la espalda, vuelve a sus actitudes anteriores, vuelve a la tranquilidad. Cuando pensamos que hemos ganado, en realidad hemos perdido... hemos perdido el tiempo, hemos perdido la cara. Y, sobre todo, perdimos nuestro crédito.

LA EDUCACIÓN ES UN LLAMADO A LA LIBERTAD

Esto se debe a que la educación, ya se trate de la construcción de las reglas de la vida social o de la transmisión de obras culturales, presupone un compromiso progresivo por parte del niño. Educar a alguien no es hacer un objeto. Significa apoyar el surgimiento de la libertad. Ciertamente, el educador debe estar impulsado por el deseo de “alimentar”¹ a los demás lo mejor posible y en todos los ámbitos, para ayudarlos a integrarse en un colectivo armonioso, para permitirles comprender el mundo y renovarlo... Pero el imperativo, el deber de “alimentar” al niño nunca puede eximirlo del metabolismo mediante el cual se apropia de lo que le ha sido traído para “hacer su propio trabajo”.

1. Es el psiquiatra y psicoanalista infantil Philippe Jeammet quien precisamente subraya esta función fundamental de la educación. Véase: *Para nuestros adolescentes, seamos adultos* (2008). Odile Jacob.

Y aquí es donde se experimenta la opción de educar²: en el deseo de dar sin destinar a la piadosa conservación, y en la determinación de ofrecer sin legislar sobre el uso del don. Más aún, invitando a otros a incorporar y transformar lo que les transmitimos para crearse y renovar el mundo...

Hay aquí algo extraño y difícil de comprender que dinamita todas nuestras representaciones tradicionales: no se trata de dar primero, a seres pasivos, obligados a recibir... y a quienes invitaríamos después a “hacerse cargo de sí” para finalmente alcanzar la libertad. Es una forma de dar que coloca al receptor en condiciones de invertir lo que se le da, de hacerlo suyo por su forma de entenderlo, de relacionarlo con las preguntas que se plantea o las preocupaciones que lo habitan. Se trata de transmitir estando atentos a lo que resuena en el niño, a quien lo pone en movimiento, a lo que podrá quitarnos para utilizar sin nosotros. Educar es convertir al niño en un cazador.

Existía en Nepal una antigua práctica sobre la que deberíamos meditar: los adultos experimentados se reunían periódicamente, por la noche, alrededor del fuego, para transmitir los conocimientos y las técnicas que habían adquirido y que consideraban importantes. No sólo se excluyó a los niños de estas reuniones, sino que se colocaron guardias armados con rostros inquietantes alrededor para impedir que se acercaran. La artimaña funcionó con astutas estratagemas, pero los niños lograron evadir la vigilancia de los guardias y tomar parte de este precioso conocimiento que les estaba oculto. Entonces los niños lo tomaron y aprendieron. Así, los adultos, lúcidos y astutos, sin quererlo, les permitieron adquirir conocimientos. Así se dio la educación...

Entonces ¿qué es un niño? Un ser al que debemos darle las ganas de aprender y crecer. Un ser al que debemos darle los medios para construirse. Un ser al que debemos aportar lo mejor de nosotros mismos. Para que haga lo mejor de sí mismo y contribuya a hacer, mañana, un mundo mejor que el que dejamos atrás.

2. Véase mi trabajo sobre este tema: *La elección de educar* (1991, 2007)). Editorial FSE.



Adrián - Costa Rica

Formación inicial del educador o la educadora de párvulos: desafíos y oportunidades

Paulina Aceituno Lódiz

Beatriz Parra Vásquez

La Educación Parvularia se define como la educación que comprende la primera infancia, entendida como la etapa de la vida que abarca desde el nacimiento hasta el ingreso a la educación regular o Educación Básica, que aproximadamente se extiende hasta los seis años, variando de acuerdo a las estructuras que adopte cada país (UNESCO, 2010).

En este periodo es cuando los niños y las niñas desarrollan su potencial. Las primeras experiencias y su calidad suponen un factor decisivo en el desarrollo del cerebro, ya que tienen el potencial de consolidar o debilitar la base de su aprendizaje, la salud y comportamiento para el resto de sus vidas.

Durante las últimas décadas se han realizado múltiples investigaciones de diversas disciplinas como neurociencia, pedagogía, psicología, entre otras, y todas ellas confirman que es en la primera infancia donde se configura la arquitectura cerebral y también demuestran que las experiencias cognitivas, socioemocionales, físicas y sensoriales son importantísimas en la organización neuronal. En el año 2017, la Organización Mundial de la Salud (OMS) reconoce a la primera infancia como la fase del desarrollo más importante de la persona humana.

Martínez (2014), luego de una exhaustiva investigación respecto al desarrollo infantil, concluye que este tiene un efecto significativo sobre las alteraciones físicas y mentales futuras en la vida adulta. Sabemos que el cerebro está aprendiendo durante toda la vida; sin embargo, es en la primera infancia donde se forjan las bases para lo que serán los aprendizajes posteriores. Chockler (2017), señala que los niños y las niñas inician sus procesos de aprendizaje y desarrollo abiertos al mundo y al entorno social del cual dependen, convirtiéndose en sujetos de emociones, sensaciones, de afectos, de movimientos y vínculos, de miedos y ansiedades, que se desarrollan a partir de los otros, con los otros y a

pesar de los otros, como sujetos de acción que otorgan sentido a la interacción y a la transformación recíproca.

La educación inicial cobra relevancia en el desarrollo de un conjunto de funciones u operaciones mentales que controlan y organizan los procesos cognitivos (Sastre-Riba, 2008). Según Céspedes y Silva (2015), estas funciones pueden desarrollarse desde el vientre materno, siendo los primeros años de vida, los fundamentales para la adquisición de una base sólida de habilidades ejecutivas. Este conjunto de habilidades cognitivas configura el razonamiento, la capacidad para solucionar problemas, la planificación y la proyección, elementos esenciales para el desarrollo psicológico y social.

En el contexto anteriormente descrito, toma gran relevancia quien es parte de la formación del párvulo en la educación de sus primeros años de vida. Ese rol le corresponde a la *Educadora* y al *Educador de Párvulos*, quien es un/a profesional que se encuentra capacitado para desarrollar aprendizajes significativos en niños y niñas de 0 a 6 años, posibilitando que el párvulo se desarrolle de manera integral a través de experiencias de aprendizaje creativas, innovadoras, pertinentes e inclusivas.

El educador o la educadora tienen la misión de promover, a través de su práctica pedagógica, un cambio cultural que abandone modelos tradicionales de enseñanza basados en una concepción de un niño único, dependiente, que sabe poco o nada, para avanzar hacia la necesidad de reconceptualizar los conceptos de infancia y de párvulo, acercándonos a una visión y concepción de niño co-constructor de conocimiento, identidad y cultura; rico en potencialidades, fuerza, competencia y también poder, es decir, es un actor social integral, potente y capaz de interactuar con su entorno. Esta idea supone, por lo tanto, distintas formas de enseñar o de hacer pedagogía, pues nos encontramos frente a una persona -sujeto de derechos, singular, ciudadano, constructor de su identidad, que vive en un aquí y en un ahora, dotado de una serie de potencialidades y fortalezas, es decir, un sujeto que *“propende a aprender”*.

Según Adonis et al. (2009), las o los educadores se han vuelto esenciales en el desarrollo de los párvulos pasando de ser cuidadores a agentes educativos, guías de un proceso de desarrollo humano integral en la primera infancia que abarque toda la integridad de la niñez, liderando el reto de brindar una educación de calidad a niños y niñas hasta los seis años de edad.

Para Guedez (1980), el rol del educador o educadora para la primera infancia, no puede definirse al margen de un proyecto pedagógico

que lo genere, de un proyecto histórico que lo sostenga y de una fundamentación filosófico-pedagógica que lo transforme en algo concreto. Debe ser consecuente con las demandas y características de los contextos en coherencia con la Política de Infancia que se tenga, centrado en el reconocimiento del niño y la niña como sujetos de derecho, en el enfoque de atención integral (educación, salud y protección) y en el acompañamiento afectivo caracterizado por una clara intencionalidad pedagógica, que rompa con el esquema de escolarización temprana y posibilite el desarrollo no sólo de las capacidades cognitivas, comunicativas y afectivas sino el desarrollo de habilidades para la vida, a través de la lúdica y el juego, haciendo partícipes de dicho proceso a la familia y a la sociedad como agentes educativos corresponsables y garantes de un verdadero desarrollo integral.

En Chile, se han hecho múltiples esfuerzos para la mejora del sistema educativo con el objetivo de proveer oportunidades justas y de calidad para todos los niveles; sin embargo, el empleo del concepto de calidad en el ámbito de la educación inicial es bastante reciente incluso a nivel latinoamericano. Es en el año 2000 cuando en esta región se empieza a aplicar el concepto de calidad como “parte de las políticas públicas de educación y como un criterio para orientar el desarrollo de los programas que habrían de ser evaluados por diferentes agencias de financiación” (Peralta, 2021). Es así que, para responder a las demandas sociales de “educación de calidad” y en conjunto con avances legislativos nacionales y la instalación del Sistema Nacional de Calidad (SAC) en 2011, la Educación Parvularia fue desarrollando instituciones como la Subsecretaría de la Educación Parvularia en 2015 y la Intendencia de la Educación Parvularia en 2016, demostrando la preocupación de reconocer a los niños y niñas como sujetos de derecho tal y como lo establece la Convención de los Derechos del niño ratificada en Chile en 1990. En este sentido, la Educación Parvularia ha planteado sus bases en razón de ser protectores y garantes de derechos (Barriga et al., 2022).

Lo anteriormente descrito nos plantea nuevos desafíos en la formación de los profesionales de educación infantil, poniendo su centro en mejorar la calidad de los aprendizajes de los párvulos, generando mayores y mejores prácticas pedagógicas que permitan asumir el rol transformador que tiene la educación haciendo necesario que las comunidades educativas sean capaces de realizar sus propios procesos críticos-reflexivos que les lleven a buscar los sentidos formativos para los nuevos escenarios, revisando y actualizando sus planes de estudios.

Uno de los aspectos claves en la formación de las educadoras, es la identidad profesional. Investigaciones indican que las y los educadores de párvulos que tienen una formación inicial sólida están más capacitados para proporcionar una pedagogía de alta calidad y obtener mejores resultados de aprendizaje (Eurofound, 2015; WeatherbyFell et al., 2019).

La identidad profesional docente es descrita por Olave (2020) como el sentido que poseen los y las docentes acerca de sus funciones y características relevantes de su profesión, considerando la percepción de sí mismos como colectivo profesional. De esta forma, el proceso de construcción de la identidad profesional docente es dinámico y relacional (Bainbridge, 2015; Olave, 2020).

La formación de la identidad debiese estar orientada a la vinculación existente entre los saberes pedagógicos, disciplinares y profesionales, fundamentados en el aprendizaje y desarrollo integral del ser humano, que posibilita centrar los procesos formativos en la potenciación de experiencias creativas, innovadoras, inclusivas e integradoras. Esta Identidad proporciona una mirada comprensiva del niño y la niña en el período de la primera infancia, desde una visión del ser humano que se desarrolla integralmente, como una persona plena e integrada con los otros y con la sociedad; un ser humano que se vincula armónica y funcionalmente a través de un conjunto de factores biológicos, psicológicos, socioculturales, que posibilitan su inserción activa en los distintos contextos sociales culturales y familiares donde habita.

A partir de esta cosmovisión y concepción del niño y la niña, las carreras que forman educadoras de párvulos debiesen organizar y significar los procesos formativos de las estudiantes, considerando una práctica pedagogía crítica, que permita modificar la visión reduccionista del conocimiento, a través de la integración de saberes culturales, bajo procesos interdisciplinarios que propician la conjunción armónica de éstos a través de sus bases epistemológicas que permitan acceder al conocimiento desde diversos enfoques del saber, y de este modo, participar desde las diversas disciplinas, elaborando principios, constructos desde la filosofía, antropología, y psicología, para lograr el desarrollo de un sujeto abierto a los saberes universales y capaz de transversalizarlos, para estructurar procesos de desarrollo del conocimiento, que respondan a la realidad de los nuevos tiempos, en donde la tecnología y las demandas del currículum deban estar interrelacionadas a través de un diálogo permanente que acerque a los sujetos a la co-construcción de los saberes disciplinares, pedagógicos y profesionales, entendiéndose

esto, como el producto de un acto social (Cassirer, 2016) que va dando protagonismo y autonomía en los procesos del conocimiento y la búsqueda de la verdad. Las herramientas pedagógicas integradas, permiten a las y los estudiantes combinar diversos enfoques pedagógicos, organizar diversas formas de vincularse con esta realidad diversa, para generar interpretaciones y ofrecer soluciones creativas a los problemas que se presentan durante los procesos de aprendizaje o en los períodos de prácticas en los centros educativos.

Estas ideas matrices conforman una base lógica conceptual para plantear la visión de una concepción integradora de saberes, como punto de partida de iniciativas que implican formar alternativas para construir nuevos conocimientos, que logren el desprendimiento no sólo de las teorías educativas tradicionales caracterizadas por la repetición de saberes, sino para ampliar la fragmentación de la realidad y reconstruir los fenómenos sociales sin ataduras de límites disciplinarios.

Sancho et al. (2014) concluye que ser educador y educadora infantil en la actualidad implica trabajar y vivir en una realidad en constante cambio, donde el conocimiento es transitorio e impredecible. Así, para solucionar los problemas que se presentan hoy en día, se requiere de saberes transdisciplinarios. En este sentido, los educadores deben responder a un sinnúmero de exigencias y responsabilidades profesionales que en ocasiones superan sus posibilidades.

Desde lo expuesto anteriormente se visualizan grandes desafíos y también oportunidades de mejora en la formación de la construcción inicial de las educadoras y los educadores de párvulos, que nos lleva a revisar, reflexionar y crear nuevas formas de enseñar, a desarrollar metodologías y estrategias que promuevan procesos educativos de calidad que releven las necesidades de aprendizaje de las infancias, asumiendo el rol que se desprende de su impronta y de un proceso de formación a través de reflexiones que profundicen dicha construcción.

REFERENCIAS

Adonis, L., Antúnez, D., Muñoz, E. y Negrete, N. (2009). *Liderazgo de la educadora de párvulos, como factor preponderante, en la implementación de la reforma en educación parvularia*. U. de Chile.

- Bainbridge, A. (2015). *On becoming an education professional: A psychosocial exploration of developing an education professional practice*. Palgrave Macmillan.
- Barriga, E.; González, L.; Ovando, V. y Sánchez, V. (2022). Interacciones pedagógicas, componente esencial de prácticas educativas de calidad. *Revista Niñez Hoy*, (2), 1-18.
- Brownell, C., Burchinal, M. & Caldwell, B. (2003). Does quality of child care affect child outcomes at age 4 1/2. *Developmental psychology*, 39(3), 451-469.
- Campos, A. (junio de 2011). La importancia de la primera infancia desde la mirada de las neurociencias [Resumen de la conferencia]. Encuentro Nacional de Primera Infancia, formación de figuras educativas. Distrito Federal, México.
- Cassirer, E. (2016). *Filosofía de las formas simbólicas, I: El lenguaje*. Fondo de la Cultura Económica.
- Céspedes, A, y Silva, G. (2015). Funciones ejecutivas en el aula. El gerente de la inteligencia al servicio del aprender y relacionarse. Manuscrito no publicado. Instituto de capacitación AGL.
- Chokler, M. (2017). *La aventura dialógica de la infancia*. Ediciones Cinco.
- Eurofound (2015). Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services: A systematic review. Publications Office of the European Union.
- Guédez, V. (1980). Lineamientos académicos para la definición de perfiles profesionales. Universidad Simón Bolívar.
- Letelier, S., Gomez, G., & Vizcarra, T. (2020). Estudio sobre el sistema de calidad para la Educación Parvularia de Chile. XXVI Jornadas de Investigación en Psicodidáctica, 127-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7432599>
- Martínez, J. (2014). Desarrollo infantil: una revisión. *Investigaciones Andinas*, 16(29), 1118-1137.
- Masiero, S. (7-10 de julio de 2015). Teoría de la evaluación de la conexión neurosocial [Resumen de presentación de la conferencia]. Segunda convención de la Asociación Argentina de Alternativas en Psicología, Buenos Aires, Argentina. <https://url.org/resumen.pdf>
- Peralta, M. V. (1987). *La educación de párvulos y el niño chileno: Un intento de análisis global*. Corporación de Promoción Universitaria.
- Peralta, V. (2021). *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*. OEI.
- Sancho, J., Correa, J., Giró, X. & Fraga, L. (21-22 de noviembre de 2014).

Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional. Universitat de Barcelona.

Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de Neurología*, 46(1), 11-16.



Sofía - Perú

Una meditación sobre la infancia

Fernando Bárcena

Mi vida es el titubeo antes del nacimiento.

Franz Kafka. *Diarios*.

El estado de infancia (en lengua latina, *infans*) expresa el estado anterior a la palabra organizada; es lo *inefable*, lo que no se puede hablar, o lo que (nos) deja sin palabras (como el caso del estar enamorado, que nos instala en la indigencia de la lengua). Este es uno de los puntos de partida de las siguientes líneas, que aspiran a ofrecer, a partir de dos figuras clásicas de la literatura -Pinocho y Peter Pan¹- una reflexión sobre lo que llamaré la infancia y las salidas bloqueadas. El otro punto de arranque sostiene que la infancia es una buena imagen ejemplificadora del «acontecimiento», esto es, de lo imprevisible que, al irrumpir en la experiencia humana del tiempo, rompe el *continuum* vital y biográfico. La infancia es, entonces, no sólo una fase natural del desarrollo humano, sino lo que da origen al tiempo humano (lo que permite tanto la narración como la memoria) y la experiencia como expresión de un comienzo como potencia.

Ahora bien, sabemos que la educación dice relación a la infancia (no solamente a los niños), y ocurre que siempre que cambiamos el concepto de educación transformamos de igual manera nuestras representaciones de la infancia, y de lo que los niños son. Los niños, ¿qué son?: quienes confunden constantemente ficción y realidad (Pinocho-marióneta creyendo que es un niño y descubriendo que no lo es; y Peter Pan no queriendo crecer y seguir queriendo, por siempre, ser eternamente niño). Conviene no olvidar esta premisa. Se puede explorar el vínculo entre la pedagogía (o lo pedagógico) y un pensamiento sobre la infancia. Y se puede hacer a través de tres modalidades de discusión, que deseo resumir brevemente ahora: antropológica, filosófico-política y educativa.

La *reflexión antropológica* nos invita a considerar que el ser hu-

1. Citaré las siguientes versiones de estos textos: *Pinocho* de C. Collodi (2010) y *Peter Pan* de J. M. Barrie (2005).

mano nace como un *infans* destinado a sumergirse en el lenguaje, entendiendo por tal no un mero instrumento de comunicación, pues el lenguaje es el fin de toda comunicación humana. Porque hemos sido *infans* podemos hacer experiencia con y en el lenguaje, aunque suframos acontecimientos que nos dejen sin palabras que nos devuelven, como antes decía, a un estado de penuria lingüística. El ser humano no es nada «por naturaleza», o abandonado sin más a ella; más bien deviene sujeto a través un sistema de mediaciones simbólicas (culturales y de otro tipo).

La *reflexión filosófica* muestra que, al menos desde Martin Heidegger, la primacía se ha solido dar a la cuestión de la muerte en detrimento de la cuestión del nacimiento. Se ha prestado mayor atención a una meditación sobre la muerte, quedando parcialmente desvanecida una meditación sobre el nacimiento, que es, sin embargo, el centro de la obra de Hannah Arendt, discípula de Heidegger, y que sostuvo que mientras que nos igualamos en la muerte nos singularizamos en el nacimiento y por la facultad de iniciar algo nuevo; aunque hemos de morir, no hemos venido a este mundo sólo a eso, sino a iniciar algo nuevo. Esta facultad de iniciar “lo nuevo” enuncia una potencia de vida, devolviéndonos una imagen de la infancia como posibilidad, y no simplemente como lo imperfecto o lo inconcluso. Frente a la necesidad de un aprendizaje de la mortalidad también habría que hablar entonces de un aprendizaje de la natalidad, inscrito en una pedagogía del acontecimiento. Se trata de un aprendizaje que reconoce la importancia de los comienzos (la infancia y el nacimiento) y de los finales: un aprendizaje de la despedida.

Por último, desde el punto de vista de la *reflexión pedagógica*, cabe sugerir que cada vez que las políticas sociales y educativas y los discursos pedagógicos se han referido a la necesidad de poner a la infancia en el centro del sistema el efecto ha sido una construcción adulta de esa misma vida infantil: se hablará, así, de un *niño-persona*, de un *niño-ciudadano* o del *niño-alumno* que queda(n) definido(s) en términos morales jurídico-políticos o pedagógicos en los que el modelo de referencia es la comunidad (moral, jurídico-política, pedagógica) que forma ese mundo adulto, el mundo de lo ya presuntamente formado. En educación esto se traduce en el olvido de la singularidad de la infancia, en una mirada que percibe la infancia como mera *presencia sin presente*, como algo que hay que abandonar cuanto antes, porque, como ya pensaba Platón, a los niños hay que educarlos no porque lo que son -niños- sino por lo que serán: ciudadanos de la *polis*.

La palabra educación refiere, es cosa bien sabida, una salida hacia el exterior, es decir, al mundo (*educere*). A partir de esta imagen cabría examinar, como ya anuncié, algunos recorridos literarios que articulan la infancia con cierta idea de una salida bloqueada. Por ejemplo, la historia de Pinocho, que es una marioneta, saliendo de casa pero que se distrae constantemente y no termina de llegar al colegio, el lugar destinado a educarse y aprender; o la de Peter Pan saliendo de la cuna para irse al país de Nunca Jamás, donde siempre se es un niño.

1. EL ALMA DE UNA MARIONETA

La historia de Pinocho es el relato de una marioneta que aprende a portarse bien acudiendo responsablemente al colegio sin distraerse por el camino (cosa que no consigue), aprendiendo a distinguir entre el bien y el mal (algo en lo que se confunde a menudo), o aprendiendo a escuchar a su conciencia moral (y que termina hartándole). Se trata de la historia de una marioneta sin un alma que lucha por adquirir, pues para dejar de ser un muñeco de madera ha de aprender a ser humano, porque las personas humanas tienen conciencia moral y todo lo que supuestamente les vuelve capaces de gobernarse a sí mismos. Pinocho, ya convertido en niño, observará a la marioneta que un día fue y que ahora está definitivamente abandonada en una silla, “y después de mirarla un poco, dijo para sí con gran satisfacción: ¡Qué gracioso era como marioneta! ¡Y qué contento estoy de haberme convertido en un buen muchacho!’”. Tras innumerables aventuras, todo vuelve a la calma y se ha operado en él un cambio; ahora es ya un niño de carne y hueso. Pero Pinocho no termina de explicarse del todo esa transformación, y por eso pregunta a Gepetto: “¿Cómo se explica todo este cambio repentino?” Gepetto sabe la respuesta que debe ofrecerle a modo de una lección *moral*: “Porque cuando los niños malos se vuelven buenos tienen la virtud de renovar y alegrar la vida de sus familias”.

La respuesta de Gepetto disimula una especie de trampa, pues Pinocho no fue nunca un niño “de verdad”, sino un mero juguete, y de un juguete no cabe predicar intención ni cambio moral alguno; pero también apunta en otra dirección, que quizá puede escandalizarnos: pues se supone que lo que hace que en un niño se opere la transformación definitiva que le conduzca hasta cierta clase de humanidad es su «buena conducta», su conocimiento de lo que es el bien y de lo que es el mal. Como dijo Kant en el texto cuyo origen fue un curso de pedagogía,

“el hombre es la única criatura que ha de ser educada”; primero será “niño pequeño”, después “educando”, finalmente, “estudiante”. Se supone, en fin, que la educación es lo que nos vuelve resueltamente humanos y que la educación de los niños está dirigida a que aprendan a «portarse bien», a que dejen de ser, quizá, *puer robustus* -figura que debemos a Thomas Hobbes-, esa infancia salvaje que merodea en las afueras de la ciudad civilizada; niño-monstruo creado y abandonado que se quedará sin padre, como la criatura de Víctor Frankenstein; así que el relato de su educación es como la de ese muñeco que, aprendiendo a comportarse como es debido, acabará siendo un humano de verdad, como si lo que de hecho ya es -como todos los niños instalados en su propia infancia- fuese todavía demasiado poco para formar parte de nuestra tribu adulta, a la que todos los de su especie están destinados mediante artificios pedagógicos. Como ha escrito José Luis Pardo en *¿Qué quiere un niño?*: “El mero hecho de que, en la historia de Pinocho, el muñeco pueda servir como símbolo del niño, nos advierte de la posibilidad de que los propios niños, en las sociedades modernas, gocen o padezcan un estatuto no demasiado distinto al de los adornos o muñecos”.

“La historia de Pinocho, enredado en múltiples distracciones y pruebas, es un símbolo del niño-marioneta que en las sociedades modernas son objeto de una profanación sistemática por parte de pedagogos, psicólogos, médicos, etc., que usurpan la mítica propiedad de los padres” (“¿Qué quiere un niño?”, en *Nunca fue tan hermosa la basura*. Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores, p. 45).

El cuento de Collodi se resuelve en el interior de un tiburón ballena. Pinocho tendrá que pasar por esa prueba final -hundirse en el vientre oscuro del tiburón-ballena- y rescatar a su padre para obtener el preciado don de una vida real de niño. Pinocho entra en el vientre oscuro y terrible del tiburón pero aún *no sabe* que su padre está también allí; *luego sabrá*. Ha *aprendido*. Entre ese no saber y el saber ulterior, Pinocho está perdido, desorientado. No sabe *qué hacer*. No tener un «quehacer» (por ejemplo, un trabajo), es lo que nos distrae y desorienta. Después sabrá lo que tiene que hacer; hacer algo por el otro («el otro» ya no es el lugar de donde proviene el infierno, como en la obra de teatro de Sartre): salvar a su padre, salir afuera, a la luz; es la prueba final; al ver la luz se ha ganado ser un niño. Ahora sí que podrá ir, sin más distracciones, al colegio.

2. EL NIÑO ETERNO

La otra imagen de la salida es la que encarna la elección consistente en salir de la realidad hacia la fantasía, como le pasa a Peter Pan, cuyo único momento adulto es decidir no seguir creciendo más. Peter Pan es el niño eterno por excelencia. “Todos los niños, menos uno, crecen. Desde muy temprano saben que van a crecer”. Así empieza el relato de James M. Barrie. Todos los niños crecen menos Peter Pan, que muy pronto supo que los dos años es el principio del fin. Él, como el resto de los niños del país de Nunca Jamás, son “niños alegres e inocentes”. Pero también son otra cosa: son niños “sin corazón”. Barrie decía que la estatua de Peter Pan que descubrió en su honor en Kensington Park no reflejaba al demonio que había en él. Cuando Peter Pan veía que los niños crecían, los eliminaba.

¿Quién es Peter Pan, entonces? No se sabe si es un niño o un joven. Su edad es indefinida. Al nacer, los niños carecen de “conciencia moral”. Pero su inocencia no significa que sean buenos por naturaleza. Su inocencia no deja de tener ese rasgo propio de todo lo que es pura naturaleza, o mejor dicho, esa crueldad que tiene lo real. Son lo que son, pero no tienen conciencia de su propia existencia. Están más allá, o quizá más acá, de toda culpa. Peter Pan ha llegado hasta nosotros como una idealización de la infancia, pero el mito que lo funda nos conduce hasta el dios Pan, que en griego significa “todo”. Pan, hijo de Hermes y de una ninfa que lo abandona nada más nacer, es el dios de los rebaños y de los pastores, y sigue con la flauta que toca al dios Dioniso. Es el dios de la fertilidad y de la sexualidad desenfrenada masculina. Persigue a las ninfas -que son las que secuestran a los niños y a los jóvenes- y vive en las selvas y en los bosques. Pan representa la naturaleza salvaje y se le atribuye la facultad de generar un miedo enloquecedor, es decir, de generar *pánico*. En su vocación de totalidad no distingue entre realidad y fantasía. Peter anhela ser siempre niño, permanecer en un estado de pura fantasía. Para sortear lo real, se inventa otra realidad ficticia.

Peter representa el alma selvática del hombre, un cierto estado de naturaleza salvaje donde el bien y el mal no se pueden distinguir y donde determinadas distinciones conceptuales no son necesarias para la existencia. Aquí no entra Rousseau todavía. Tiene, pues, una naturaleza en parte demoníaca, que espanta a la señora Darling, la madre de Wendy. Por eso, cada noche, puede verse a la madre de Wendy ordenando el mapa de las mentes de sus hijos. “La señora Darling oyó hablar de

Peter por primera vez cuando estaba poniendo un poco de orden en las mentes de sus hijos”.

Acaso no sea otra cosa lo que tratamos de hacer en nuestras escuelas y en nuestras casas cuando decimos que educamos a nuestros hijos: poner un poco de orden en sus cabezas. Pero ese orden que les procuramos también es una forma que les imponemos y una cierta deformación inevitable. Siempre que damos una forma al mismo tiempo deformamos una forma originaria y que era la promesa de una forma singular. En eso tal vez consiste la pedagogía, como saber disciplinado y seguro de sí mismo.

Estas imágenes sugieren salidas hacia el exterior muy diferentes: hacia el mundo de la fantasía, donde la guerra la hacen niños eternos contra sus correspondientes Garfios. Vemos ahí a Peter Pan luchando ferozmente contra su propia naturaleza de niño, que le exige dejar de ser serlo, aunque él no quiere. Y a Pinocho, que se salvará adentrándose en lo oscuro, en el vientre del tiburón-ballena, donde tendrá que hacer algo por su padre para obtener el preciado don de convertirse en un niño real. La escuela atraviesa, de algún modo, estas imágenes tan distintas entre sí: la guerra como una escuela que nos enseña lo que sólo los adultos deben aprender; el país de Nunca Jamás como escuela de fantasía donde uno hace siempre lo que quiere y sin límites, porque allí la realidad no es un límite de nada (Peter Pan) al ser coincidente con la ficción; el mundo como lugar de tentación y de prueba, como una especie de escuela de la vida o como una escuela de formación de la conciencia moral (Pinocho).

He planteado, quizá demasiado rápidamente, la idea de la educación como salida hacia un cierto exterior y, al mismo tiempo, las diferentes formas de bloquearse o de desviarse, incluso de corromperse. He hablado, pues, de la educación como de una fuga bloqueada, y quizá he dejado pistas para adivinar lo que se cuece dentro de las aulas una vez que sus puertas se cierran. Pero esa es otra historia, que merece ser contada en otro momento. Ya veremos.



Marina - Grecia

Infancias complejas, pero no complicadas

Carlos Calvo Muñoz

Las infancias son complejas, qué duda cabe, pero no son complicadas, así como su actuar siempre es muy sencillo y simple, pero no superficial ni irrelevante. Se trata de una distinción importante que debemos tener presente para comprender cuáles son sus alcances cognitivos, epistémicos y éticos. Esto es preponderante especialmente cuando en nuestra vida cotidiana tendemos a homologar complejidad con complicación y a simplicidad con superficialidad. Incluso la RAE reconoce la sinonimia de complejidad con “complicación, dificultad, embrollo, confusión, lío, complejidad”. También propone como antónimos a “simplicidad, sencillez”, que debemos evitar confundirlos con superficial, trivial o superfluo por los significados y asociaciones que nos podrían sugerir. Todo proceso educativo es complejo y su dinamismo incrementa sus grados de complejidad. No se trata de una secuencia lineal ($1 + 1 = 2$), sino de una no lineal donde la escala de cambio no es proporcional y produce efectos impredecibles que, en términos educacionales nos maravillan, aunque nos desconciertan en la escuela porque no sabemos qué hacer con ellos. Cuando un/a infante aprende a hablar no suma las palabras sino que al integrarlas sinérgica y holísticamente le atribuye significado y trascendencia. Esta es la razón por lo que nos impresionan sus respuestas extraordinarias, que no serían posible si el aprendizaje fuera lineal dado sus pocos años y la falta de experiencias de vida y conocimientos (López de Maturana, 2023, 2017). Dado que es difícil explicar estas intervenciones y porque estamos dominados por un paradigma que trata de explicar todo en secuencia ordenada y aséptica, se nos complica la explicación de lo que aportan los/as pequeñas y nos refugiamos en frases altisonantes, pero falsas, tales como: “son cosas de niños”, “todos hacen lo mismo” o “son una maravilla”, etc.

Consideramos que toda situación o proceso se nos vuelve complicado cuando no comprendemos sus patrones de autoorganización, sea porque habremos descartado algún aspecto por irrelevante y/o porque tenemos prisa y no valoramos lo que acontece; entonces, le restamos

sentido y le atribuimos un significado incorrecto, como cuando nos negamos a comprender la insistencia de una pequeña en repetir y repetir lo mismo o cuando no logramos acertar a qué se debe el comportamiento disruptivo de algún/a estudiante (Pennac, 2012). Por otra parte, reconozco que con frecuencia la complejidad de los procesos nos abruma y tendemos a menospreciar sus especificidades porque nos enredan sus interrelaciones e implicaciones. Nos cuesta comprender el carácter difuso que separa a un fenómeno o proceso de otro, como cuando deseamos comprender si podemos diferenciar nuestra consciencia de su sustrato corporal. Al confundir complejidad con complicación ocultamos la rica diversidad de los procesos educativos con un manto de uniformidad y monotonía que nos dificulta hacer distinciones básicas, medulares y necesarias, además de volver todo plano, sin posibilidad de aventuras y asombros. Al hacerlo homogenizamos los procesos de enseñanzas y de aprendizajes y esterilizamos sus productos temporales al convertirlos en clones de sí mismos donde la complejidad no tiene cabida porque valen por sí mismo, casi sin relación con nada. Recordemos que en nuestro lenguaje profesional y cotidiano asimilamos educación a escuela y a todo lo que acontece en ella. Este yerro conceptual pervive a lo largo de siglos y se refuerza a diario en los discursos y documentos oficiales de distintas instituciones, que van desde la UNESCO, los Ministerios de Educación y Universidades a los artículos académicos y el uso diario de la población en general. La inexactitud es también paradigmática y conforma la cosmovisión con la que nos explicamos nuestro estar-siendo-ocurriendo en el mundo.

Ahora bien, en estricto rigor todo lo que nos afecta en la vida, sea cual sea el contexto en el que sucede, es educativo; por lo tanto, todo lo que acontece en la escuela también lo es. Le llamamos currículum oculto o educación informal. Sin embargo, la deplorable confusión reside en asumir que esas enseñanzas, que se imparten de manera lineal, secuencial, ordenada y aséptica, no solo garantizarán los aprendizajes, sino que serán de calidad, al tiempo que se evitan distracciones y equivocaciones. Para que ello ocurra las clases se realizan en espacios cerrados, tiempos acotados y de acuerdo a una planificación que plantea con claridad qué y cómo se enseñará y evaluará. La planificación también evita disgregaciones e improvisaciones peligrosas. Cualquier alteración debe ser corregida y sancionada. Para ello existen normas administrativas que lo resguardan y sugerencias didácticas adecuadas. Una cosa es el espíritu plasmado en las Bases Curriculares y otra su

letra. El problema es que se privilegia la letra porque da tranquilidad burocrática y administrativa (MINEDUC, 2024).

El confinamiento y la subordinación de los procesos educativos a ordenamientos lineales, secuenciales y esquemáticos, la agrupación del estudiantado por grupos de edad y la segmentación por clases sociales, entre otras muchas características, imponen al desarrollo de los procesos educativos unos criterios de asepsia didáctica que los aleja del devenir caótico y azaroso de la vida cotidiana, al modo como el uso indiscriminado de los antibióticos inhibe la capacidad del sistema inmunológico para defenderse de la invasión microbiana patógena para crear los anticuerpos necesarios para mantener activo el equilibrio dinámico de la salud, que es mucho más que la ausencia de enfermedad. Nadie está cien por ciento sano porque siempre la enfermedad está presente, aunque lo esté sin causar patología alguna, pues siempre habrá tensión entre la salud y la enfermedad, análoga a la que existe entre el saber y el ignorar, entre el comprender y confundirse. La cultura escolar en todos sus niveles y, a pesar de las buenas intenciones de la mayoría de sus cultores, afecta los procesos de enseñanzas y de aprendizajes causando enfermedades paidogénicas que llevan al fracaso escolar masivo y recriminando a sus actores por enseñar mal o de manera inadecuada y por estudiar de manera inconveniente; también se imputa responsabilidad a lo infraestructura inadecuada, al nivel cultural de los padres y de la comunidad, pero casi nunca se incrimina al modo como concebimos la escolaridad.

Afirmo que el problema del fracaso escolar reside en el modo en como concebimos los procesos de enseñanzas y de aprendizajes al escolarizarlos y someterles a las rígidas administraciones escolares, que tergiversan, falsean, manipulan, enredan y complican la rica complejidad de esos procesos. Desde esas perspectivas resulta sencillo culpar a los/as niños/as por ser pequeños/as y criticarles por no ser capaces de seguir las instrucciones didácticas que a nosotros nos convencen. También a sus educadoras/es por no lograr captar su atención ni ser capaces de ejercer liderazgo. Discrepamos drásticamente de esta postura escolarizante, pues abogamos por una que sea genuinamente educativa. En este sentido, consideramos que todos los procesos educativos son extremadamente simples y, a la vez, complejos y paradójales, como el *yin* y el *yang*, y no se subordinan a la lógica dicotómica, sí o no, sino a la lógica difusa que acoge al azar, la casualidad, el caos y la complejidad emergente (Klaas, 2024). Por eso, limitar a los procesos educativos a transcurrir

en espacios cerrados y tiempos acotados es análogo a encauzarla por un ducto y encerrarla con condado y camisa de fuerza. A esos procesos le llamamos escolarización (Calvo, 2021).

La escolarización consiste en un proceso de repetición de *relaciones pre-establecidas*, mientras que la educación trata de procesos de *creación de relaciones posibles*, en las que no tiene sentido juzgar si son verdaderas o falsas, correctas o no, pues solo responden a elucubraciones, cavilaciones y divagaciones exploratorias; más bien, hay que alentarlas con preguntas ingeniosas. Esos interrogantes estimulan la búsqueda de antecedentes que apoyan alguna idea o aspecto de ella. La acumulación de antecedentes permitirá considerar cuán probable es que aquello pudiera acontecer. Ahora tiene sentido averiguar y ponderar si es verdadero o falso, pero bajo ninguna consideración aquello debe ser sancionado negativamente. Aquí se marca un salto cualitativo desde la relación inicial, que es mera posibilidad, hacia una *relación probable* de acontecer. La diferencia entre posibilidad y probabilidad marca un punto de inflexión profundo y radical, pues catapulta hacia un nuevo nivel de complejidad en el proceso creativo del aprendizaje. Ya no se está en el terreno meramente especulativo de las posibilidades, sino en el de las probabilidades, algunas de las cuales tendrán pocas chances de ocurrir, mientras que otras tendrán bastante. Aquí se establece otro punto de inflexión porque permite avanzar desde lo probable a lo *practicable* o lo *realizable* o *ejecutable*. Tanto lo que es probable como lo que ya se ha realidad se convierten en insumos de nuevas relaciones posibles abiertas a la indagación creativa sobre su probabilidad y realización. Del deseo de comunicarnos a distancia a gritos o con otros medios después de milenios llegamos al celular y quién sabe hasta adónde llegaremos en un siglo o un milenio.

Las infancias transitan constantemente de lo posible a lo probable y a lo ejecutable gracias a su curiosidad sin fin y gracias a la exploración lúdica de sí mismos/as encarnadas en el mundo e insertas en él (Calvo, 2023). Se van desarrollando a sí mismas en relación con los demás y gracias a los diferentes lenguajes que aprenden con una facilidad asombrosa. En esos procesos no les importa si en un momento comprenden algo y pronto están confundidos; al igual se concentran y pronto se distraen; van de uno al otro con tranquilidad y agrado. Esos pares no son dicotómicos sino que conforman una dualidad paradójica, compleja y dinámica. Los pares se entrelazan constantemente, pero no en la escuela donde se privilegia un opuesto y el otro se excluye provo-

cando un desequilibrio descomunal y no dinámico como en los procesos educativos. Con ello solo enmarañamos el proceso y su complejidad nos asusta y buscamos simplificarla, pero solo la superficializamos. Estos embrollos conceptuales tienen consecuencias éticas, que favorecen el discurso necrófilo antes del biófilo, la letra antes que el espíritu. Hoy en día muchas parejas jóvenes se encuentran desorientadas respecto a cómo criar a sus descendientes. La crianza se ha vuelto una complicación de tomo a lomo afectando a los padres y madres que no saben qué hacer con seguridad y a los hijos e hijas que tampoco saben qué hacer y se vuelven dominantes y déspotas (Doucleff, 2021). El daño es familiar y social. Con el tiempo la receta *escolarizada* se reduce a ejercer mayor control, esto es, represión, más policías y normas. Nada de ello, es auténticamente educativo.

Educar es simple y complejo. Los procesos educativos discurren naturalmente en toda persona y grupo social. Transcurren de acuerdo a los patrones culturales que cada grupo ha gestado a lo largo de la historia. Les llamamos socialización y enculturación, también, educación. Sin embargo, cuando intentamos educar en contextos formales, sea en el jardín infantil, la escuela o la universidad, se transmutan en procesos artificiosos que alteran el dinamismo que corresponde a nuestra natural propensión a aprender y a enseñar. Lo simple deviene superficial y la complejidad en complicación. Ahora bien, todo lo que existe, y en esto no hay excepción, es complejo y co-dependiente del resto con el que está entrelazado. Determinar con precisión la relación de causalidad se vuelve escabroso por la cantidad de factores involucrados y su grado de influencia mutua. Cada “parte” de un “todo” afecta constantemente al resto y sus fronteras se difuminan mientras se autoorganizan influenciándose mutuamente, lo que obstaculiza precisar qué causa qué y cuándo será. Sin embargo, aquello no es un inconveniente serio para que no podamos anticipar lo que ocurrirá en el futuro mediato, gracias a lo cual podemos prever y planificar nuestras actividades, pues confiamos en que acontecerá, aunque aceptamos que podría suceder de un modo diferente a como lo habíamos previsto; por ejemplo, algún atraso en el inicio de una reunión causado por un semáforo que no funciona nos obliga a ajustar los tiempos de otras actividades, o como algo tan pequeño como el virus del COVID-19 trastornó el devenir social de todo el mundo y que en términos escolares continua causando estragos agravados por la escasa flexibilidad administrativa y las clases en línea que no diferían de las presenciales en la que el profesorado y alumnado

tendían a la repetición. También contribuyó el que quienes accedían a las clases virtuales con frecuencia no encendían sus cámaras y que quien les enseñaba ni siquiera podía interactuar con sus imágenes. Ahora bien e independiente de las razones personales que se tuvieran para no mostrarse en la pantalla, es altamente improbable que pudieran seguir las explicaciones docentes, si hasta en el aula física normal campea la distracción a lo largo de la sesión lectiva. Reconozco el esfuerzo meritorio que hicieron docentes, estudiantes y familias para sortear estas dificultades, pero la mayoría no logró escapar del nefasto influjo paradigmático de escolarizar la enseñanza y los aprendizajes.

A modo de ejemplo, en la escuela no se sabe qué hacer con la distracción, aquella que nos captura en cualquier momento para llevarnos por disquisiciones que, a veces nos aclaran dudas, en otras nos confunden, pero en ocasiones se volatilizan sin dejar huella que podamos recordar como sucede con los chispazos intuitivos que nos sorprenden, excepto que los anotemos o grabemos inmediatamente; si no lo hacemos, será imposible recrearlo o encontrar algún vestigio prometedor (Gladwell, 2006). Si no persiguiéramos las distracciones y si aprendiéramos a trabajar con ellas, comprobaríamos que cuando una persona se distrae, sin saberlo con claridad, está buscando indicios que le permitan bosquejar regularidades y elaborar patrones con los que organizará los datos y los transformará en información significativa que anunciará alguna posibilidad o probabilidad. A esos procesos les llamamos serendipias, descubrimiento intuitivos que sorprenden a quien los tiene porque lleva tiempo intentando dilucidarlo. La ciencia y el arte, así como la vida diaria de todo el mundo, se halla plagada de serendipias, la mayoría de las cuales no las consideramos por estimarlas como disparates absurdos y sin sentido.

REFERENCIAS

- Calvo, C. (2023). Espejismos escolarizantes en contextos de uniformidad. *Estudios Pedagógicos*, 49 (Especial), 351–360. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000300351>
- Calvo, C. (2021). “Escolarizando en la casa mientras educamos en el hogar”. En González, M. (autor y compilador). *Pensarnos y sentirnos en transiciones epocales*. IPECAL y Horizontes Humanos de Kalkan.

- Doucleff, M. (2021). *El arte perdido de educar: recuperar la sabiduría ancestral para criar pequeños seres humanos felices*. Grijalbo.
- Gladwell, M. (2006). *Inteligencia intuitiva. ¿Por qué sabemos la verdad en dos segundos?* Taurus.
- Klaas, B. (2024). *Fluke: Chance, Chaos, and Why Everything We Do Matters* (English Edition) [Kindle iOS version].
- MINEDUC (2024). Priorización curricular 2023-2025. https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-469042.html?__no-redirect=1
- López de Maturana, S. (editora y compiladora). (2023, 2ª ed). *¿Por qué ladran los perros?. Epistemología infantil. La magia de las preguntas y respuestas de los niños y de las niñas*. Editorial Universidad de La Serena.
- Pennac, D. (2012). *Mal de escuela* [Kindle iOS version].



Gabriel - Chile

¿Por qué es tan importante el Desarrollo Infantil?

Vicky Colbert

Es universalmente reconocido que la primera infancia es un período crítico para un adecuado desarrollo humano. Esto es, la acumulación de condiciones propicias para una vida productiva, alegre y exitosa. Este reconocimiento está sustentado en disciplinas científicas como la economía y la psicología así como en la experiencia práctica de quienes han trabajado en la aplicación del conocimiento y el diseño de estrategias que mejor garantizan una primera infancia exitosa. En América Latina hay una trayectoria importante de acciones para crear condiciones propicias para el desarrollo de los niños y que vale la pena tener en cuenta.

CONTEXTO SOCIAL Y AMBIENTAL

En general, las condiciones cambiantes del medio ambiente propician riesgos cada vez mayores en los niños en sus primeros años. Con la urbanización y la migración han surgido nuevas formas de trabajo y patrones sociales donde la mujer participa más activamente fuera del hogar. A su vez, las tradiciones relacionadas con el cuidado infantil se van deteriorando, por ejemplo cuando las circunstancias la obligan a descuidar o atender inadecuadamente a los niños pequeños pues, por necesidades económicas, deben trabajar y se ven obligadas a dejarlos solos en casa durante largos períodos. Es muy probable que esos perturbadores cambios sociales persistan. A menos que se fortalezcan las disposiciones, tanto oficiales como no oficiales en favor de la asistencia al desarrollo infantil, el número de niños vulnerables, tanto intelectual como emocionalmente, será cada vez mayor.

CONVENCIÓN DE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ Y CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS

Uno de los grandes avances en favor de la niñez en el mundo es la Convención sobre los Derechos de la Niñez. Esta convención contiene aque-

llos derechos vitales de carácter universal que constituyen el mínimo necesario para la supervivencia y el desarrollo de la infancia. Ellos son el derecho a la vida, a la identidad, a una relación armónica con los padres, a la libertad de pensamiento, de expresión y de asociación en cuanto sean posibles, a la participación en la toma de decisiones sobre asuntos que lo afecten, a protecciones frente a abusos, circunstancias de desamparo o de conflicto, a un trato especial cuando la condición especial del niño lo requiera, a la vivienda y al abrigo, a la nutrición y a la salud, a la educación, a la recreación y a la cultura dirigidas al desarrollo de la personalidad, de las aptitudes y de la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus potencialidades.

Por otra parte, en marzo de 1990 la Conferencia Mundial de Educación para Todos realizada en Jomtien Tailandia, organizada por Unicef, Unesco, el Banco Mundial y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) reunió a los representantes de más de 150 naciones y a más de 200 organizaciones no gubernamentales. Esta declaración incluyó lo siguiente: “el aprendizaje comienza con el nacimiento, ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia” (Artículo 5). Esto exige la atención en la primera infancia y una educación inicial. Estas se pueden prestar mediante acuerdos en los que participen la familia, la comunidad o los programas institucionales, según convenga.

El Marco para la Acción futura estableció también como una de las metas que se debían considerar en los planes para el decenio de 1990, el aumento de las actividades relacionadas con la atención y el desarrollo en la primera infancia incluyendo las intervenciones de la familia y la comunidad, especialmente respecto a la niñez pobres desfavorecida y deficiente. Se esperaba que los cambios políticos y económicos positivos en el nivel mundial propiciaran una mayor apertura sobre la atención, la educación y el desarrollo de la niñez.

FUNDAMENTOS CONCEPTUALES Y PRÁCTICOS

Las acciones propuestas en la Conferencia Mundial y las inversiones requeridas tienen fundamentaciones conceptuales y prácticas. Menciono dos fuentes indispensables que cumple este propósito: el libro del Instituto del Banco Mundial *Early Childhood Counts* de Judith Evans, Robert Myers y Ellen Ilfeld (Mayo 2000) y el libro de Robert Myers *Los Doce que Sobreviven-Fortalecimiento de los Programas de Desarrollo para la Primera Infancia* (1993), publicados conjuntamente por el Fondo de

Naciones Unidas para la Infancia, Oficina regional de Unicef para América Latina y la ops (Organización Panamericana de la Salud).

En estos trabajos científicos y técnicos se resalta que los grandes cambios demográficos, económicos, sociales y políticos de las décadas pasadas han creados condiciones de vulnerabilidad para la primera infancia. En efecto, la urbanización acelerada y la disrupción que causa en la unidad familiar, incluyendo la erosión de las prácticas saludables de cómo cuidar a los niños y la dificultad en adaptarse a nuevas condiciones tienen un impacto negativo en el desarrollo infantil. El crecimiento dramático del número de mujeres que ingresan a la fuerza de trabajo, más el viraje hacia hogares presididos por mujeres, incrementan la necesidad de encontrar formas alternas para cuidar a la niñez en las áreas urbanas y rurales.

Por ese contexto social, económico y cultural es vital el concentrar la atención en los problemas desarrollo y cuidado infantil y promover condiciones de cuidado, socialización y educación formal e informalmente en el hogar y la comunidad. En muchos países los Ministerios de Salud, en coordinación con otros sectores como los de educación y comunicación organizaron planes nacionales de supervivencia y desarrollo Infantil, respondiendo a las enfermedades fácilmente prevenibles, tales como la vacunación, la promoción de la lactancia materna, el control de las infecciones diarreicas. Se reconoce el hecho de que más niños vivirán y sobrevivirán a pesar de haber nacido pobres. Consecuentemente, el reto es ir más allá de la supervivencia infantil con los niños que han sobrevivido por las efectivas intervenciones en salud.

¿Por qué debemos promover la supervivencia y el desarrollo integral infantil? Hay razones y argumentos válidos para promover programas de supervivencia y desarrollo infantil: morales, científicos, económicos, de derechos humanos, de justicia social, así como argumentos programáticos.

1. Argumento moral. Los niños dependen de los adultos para desarrollarse progresivamente, aprovechando al máximo sus capacidades y potencialidades. Dejar que el niño se atrase en su desarrollo y que dicho atraso perdure, puede considerarse como una violación al derecho básico de cada individuo para progresar al máximo de sus capacidades o potencial.

2. Argumento científico. La ciencia ha probado ampliamente que los primeros años de vida son decisivos en la formación de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social. Un desarrollo

deficiente en la primera infancia afecta al individuo durante toda su vida, ocasionando daños, a veces, irreversibles. Se ha demostrado que es durante los primeros cinco años cuando se determina la supervivencia y se adquiere el potencial básico máximo, mental y afectivo del futuro del ser humano. Las células del cerebro se forman durante los primeros dos años de vida. El cerebro alcanza un 90% de su volumen adulto a los 6 años de edad y se desarrollan muchas de las estructuras del cerebro y de las rutas bioquímicas y se establece todo un sistema de interconexiones.

3. Argumento económico. Las inversiones en salud, nutrición y estimulación temprana en los primeros años de vida pueden producir altos rendimientos ya que aumentan la productividad en años posteriores, evitando el fracaso escolar y la delincuencia juvenil, entre otros. Además, los programas preventivos generan economía, por ejemplo, reduciendo la necesidad, en años subsiguientes, de costosos programas de asistencia sanitaria o mejorando la eficiencia de los sistemas educativos mediante la reducción en la deserción escolar, la repetición de cursos y los programas remediales. James Heckman, premio nobel de Economía, ha demostrado que las intervenciones tempranas tienen más éxito que las intervenciones que se hacen luego cuando se trata de resultados positivos en la adultos e invertir en educación en los primeros años de la infancia conlleva a una economía más fuerte al producir una fuerza laboral más educada y con más habilidades y al reducir los costos necesarios para la educación de recuperación, la rehabilitación de salud y el sistema de justicia criminal.

4. Argumento de derechos humanos. La Declaración de Los Derechos del Niño, adoptada unánimemente en 1959 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, reconoció entre sus 10 principios: “Principio 2. El niño gozará de especial protección y dispondrá de oportunidades y servicios provistos por ley y otros medios, de manera que se permita su desarrollo físico, mental, moral, espiritual y social saludable y normalmente, con libertad y dignidad”.

5. Argumento de equidad social. Los niños pobres se atrasan rápida y progresivamente con respecto a sus compañeros más privilegiados, pero los estudios demuestran que los niños de menores recursos son quienes se benefician más de los programas de desarrollo infantil. Al permitir que todos los niños comiencen en condiciones iguales, es posible modificar las situaciones socioeconómicas apremiantes y las desigualdades relacionadas con el sexo.

6. Argumento programático. Los programas de salud, nutri-

ción, educación y de generación de ingresos se pueden mejorar con su integración a programas de desarrollo infantil. Los programas de desarrollo infantil pueden ahorrar dinero reduciendo las tasas de deserción y repetición en la escuela primaria y las conductas sociales dañinas como la delincuencia y la drogadicción.

7. Argumento Político. Los niños constituyen un punto de unión de opiniones para acciones sociales y políticas que crean consenso y solidaridad.

DESARROLLO INFANTIL Y EDUCACIÓN BÁSICA

El desarrollo Infantil se puede considerar como un componente de la educación básica porque el aprendizaje comienza con el nacimiento. Hay evidencia creciente que demuestra que la salud, la nutrición y los procesos psicosociales interactúan para tener un efecto sobre la supervivencia y el desarrollo en los primeros años de vida. Los resultados de estas interacciones condicionan el estado de preparación del niño para la escuela y otras oportunidades de aprendizaje, que a su vez influyen en las oportunidades que el niño tiene para inscribirse en la escuela y su éxito en otros programas de educación básica.

El Desarrollo Infantil se debe mirar dentro del contexto de la educación básica. Si no se ataca el problema, la capacidad de aprender del niño se verá mermada. Esto genera un desperdicio inmenso de recursos que puede atrasar el desarrollo general de un país. En efecto, el Desarrollo Infantil y Humano es un proceso de cambio en el que el niño se capacita para manejar actividades cada vez más complejas. El proceso comienza antes de nacer y entraña mucho más que el volverse más grande. Es un proceso multidimensional, e incluye una dimensión física, la habilidad de moverse y coordinar; una dimensión intelectual, la habilidad de pensar y razonar; una dimensión social, la habilidad de relacionarse con los otros; y una dimensión emocional, la confianza en sí mismo y la habilidad de experimentar emociones.

Para que un niño se desarrolle saludablemente y de manera normal, es necesario satisfacer, no solamente sus necesidades básicas de alimentación, salud y protección sino también las necesidades básicas de afecto, interacción y estimulación, seguridad (asociada con la experiencia de la consistencia y la predictibilidad de las cosas), y del aprendizaje a través de la exploración y el descubrimiento.

¿Qué relación tiene el desarrollo infantil integral con el fracaso escolar?

Es evidente que los niños nacen con capacidades extraordinarias físicas, sociales y psicológicas, que les permiten comunicarse, aprender y desarrollarse. Si estas capacidades no se reconocen o se apoyan, ellas se debilitarán en vez de desarrollarse. Evaluaciones sistemáticas han demostrado que un buen desarrollo infantil tiene efectos duraderos en el éxito escolar y en la disminución de la delincuencia juvenil.

Estudios del Banco Mundial y de la UNESCO demuestran que en la última década se han incrementado los niveles de fracaso escolar, el cual es aún más alto en el primer grado de la educación primaria, siendo precisamente los niños que provienen de los estratos sociales más bajos quienes no pueden permanecer en el sector formal de la educación. El problema no es solo de igualdad de oportunidades sino de equidad en el éxito; no es sólo garantizar el acceso a la primaria completa sino asegurar la permanencia de los niños en la primaria.

El fracaso escolar se da prioritariamente en los primeros grados de la educación primaria y se evidencia en los problemas de transición, es decir, en la etapa que marca el paso del niño a la primaria. Este hecho resalta la importancia de los primeros años de la vida del niño y para su futuro como ser humano y como miembro activo, productivo y que contribuye al bienestar general de la sociedad.

Todo lo anterior nos permite concluir que la relevancia del desarrollo infantil para el avance de nuestras sociedades de América Latina se puede hacer realidad con base en el conocimiento y las prácticas existentes, las cuales están suficientemente documentadas.

REFERENCIAS

- Evans, J. & Myers, R. & Iifeld, E. M. (2000). *A Programming Guide on Early Childhood Care for Development*. World Bank Institute.
- Myers, R. & Landers, C. (1989.) *Early Childhood Development*. UNICEF Programme Guidelines. Volume 5.
- Myers, R. (1993). *Los Doce que Sobreviven*. Fortalecimiento de los Programas de Desarrollo para la Primera Infancia en el Tercer Mundo. Organización Panamericana de la Salud, Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, OMS, UNICEF.



Leon - Australia

Del bebé autónomo al niño enactivo

Olivia Concha Molinari

El trabajo y la investigación sobre sonido, música e infancia que realicé en Salas Cuna y Jardines Infantiles municipalizados de Reggio Emilia, Italia, (1974/1981), me enseñó que el bebé es fuerte, no es frágil, no es tan desvalido como temen algunos adultos, no necesita de tantos soportes o apoyos externos. Son los adultos –quizás- que no valoran las capacidades de los bebés y los sobreprotegen innecesariamente sofocando su ímpetu, su iniciativa, así como son los adultos que *necesitan* a los párvulos más que ellos a nosotros, sin dejar de reconocer que todo bebé requiere de cuidados, alimento, amor desde sus primeros días de vida por parte de quienes lo cuidan. Regresando a Chile y trabajando con niños, me convencí de que poseen energías poderosas, son capaces de sobrevivir hasta en las condiciones más injustas de miseria, de carencias alimentarias, de abrigo y de amor.

Bastaría dirigir la mirada hacia aquellos focos donde están ocurriendo -en estos despiadados tiempos- las inexcusables y bárbaras guerras en Ucrania o en la franja de Gaza, donde niños y niñas, si no los destruye una bomba siguen *resistiendo* entre los escombros. Esa es la prueba de fuego, no sólo simbólica sino concreta de la solidez de la infancia.

LA INFANCIA EN TIEMPOS DE PAZ: AUTONOMÍA, EL ‘GATEO’

En todas las latitudes, realidades geográficas y culturales, el bebé goza de un sitio, de colchón, cuna, cama pequeña con o sin barrotes, cobijas que lo abrigan. Pero ese lugar seguro dura hasta que el bebé comienza con el delirio de ‘escapar’ del rincón donde lo tienen aislado, ‘depositado y protegido’.

Siempre me ha impresionado la fuerza con que los bebés impulsan su corporalidad antes de caminar. Los he observado en Chile, en Italia, en Polonia: no apenas el adulto saca de la cuna al bebé y lo traslada al suelo, éste, que ya aprendió a sentarse, comienza a ‘gatear’ y el

desplazamiento no lo hace de menos a más sino al contrario. Pareciera que habiendo soportado meses (a duras penas) el encierro solitario (en su *celda*) el bebé está ansioso por liberarse del estrecho espacio donde ha ‘vivido’, arranca a toda velocidad sin meta ni plan alguno. Lleva mucha prisa. En esta primera fuga, (antes de los tres años) el bebé hace gala de su espíritu aventurero, demuestra que es capaz de sostener el peso de su cuerpo sin ayuda, sin más soporte que sus manos y sus rodillas. Gracias a la ocupación del nuevo espacio va descubriendo el contexto que observó desde su encierro. Y con la acción de *gatear* nos enseña -pienso yo- su primer aprendizaje espontáneo hacia la **autonomía como gesto intencionado y liberador**. Es él quien toma la decisión y, lo más significativo, no solicita permiso, no busca la mirada, ni el apoyo, ni la aprobación de su madre, de su padre, de sus abuelos, de nadie. Comienza su exploración del mundo en solitario, escapa, va alegre (burlándose seguramente de los adultos que no pudieron atraparlo) y por cierto, todos deberíamos valorar esta primera acción de su no-dependencia, aplaudiéndole, instándole a continuar, compartiendo con él su determinación y audacia. Si encuentra un obstáculo (silla, mueble) no llora, no pide ayuda, retrocede, cambia de dirección y luego continúa hacia lo desconocido, lo arriesga todo; su decisión es interior. El gateo no se lo enseñó nadie tal como serán otros conocimientos y habilidades que irá asimilando y desplegando a lo largo de su vida.

El ‘gateo’ me parece que -al igual como advierte Vigotsky respecto al aprendizaje del lenguaje hablado antes de los tres años- el bebé “lo aprende siguiendo un programa suyo personal”. ¿Hacia dónde va? La libertad de deslizarse por el suelo (parquet, piso flotante, alfombra, baldosas, arena, tierra) lo llena de gozo pues va descubriendo nuevas texturas, otras superficies, otros espacios, su conocimiento del mundo se va ampliando. ¿Cuántos metros recorre? Me maravilla observar su trazado, su ritmo que nada tiene que ver con el ritmo musical tratándose de un ritmo funcional, de alternancia mano rodilla mano rodilla coordinado perfectamente con pericia y sin un objetivo, en una búsqueda abstracta... de la nada misma. ¿Cómo saberlo? Si encuentra un objeto, el que sea y si además, suena... se detiene, se sienta, lo observa cuidadosamente, (es un cascabel) lo **sacude** y descubre el mecanismo que permite agregar un ruido a esa extraña *forma* encontrada, ¡otro auto-aprendizaje...! Su fuga, su escape ya le ofrece una recompensa. Ahora entiende la razón de sus ansias por ‘gatear’. Para el bebé que gatea todo es un ‘acontecimiento’, hasta la llegada de quien lo levanta en vilo y lo devuelve ‘a su lugar’...

enseñándole a la fuerza según las reglas convencionales y en contra de su voluntad, hacia donde *debe ir* sin derecho a apelación. La moraleja común es “no te mandas solo”.

EL BEBÉ Y LA TECNOLOGÍA AUDIOVISUAL

Sin embargo, el bebé que gatea ya aprendió la primera lección de autonomía con su capacidad cognitiva mediada por la inteligencia cinético-corporal... no la va a olvidar, nadie lo va a detener. Es precisamente acerca de esta notable experiencia autónoma del bebé que deseo llamar la atención pues percibo que hay un punto de inflexión en el proceso de desarrollo del párvulo y de su **inteligencia psicomotriz** -forma inicial de pensamiento- recién descrita como ‘gateo’. Estoy al tanto y me preocupa, como preocupa a varios profesionales que investigan la infancia, la presencia de un atractivo audiovisual -la *tablet*-, que familias con mediano poder adquisitivo compran para sus hijos pequeños prematuramente pues los va a sustraer de los beneficiosos juegos y ejercicios corporales.

Conozco y aprecio el libro *Apocalípticos e integrados* del extraordinario y suspicaz intelectual, semiólogo, escritor, crítico social italiano Umberto Eco, pero confieso que no me encuentro identificada con ninguno de los dos grupos mencionados frente a los **medios de comunicación de masas de la modernidad**. Propongo en cambio a la primera infancia conformar un tercer grupo en alternativa a los sujetos receptivos de Eco, el de los “Enactivistas” como salvavidas *intelectual y reactivo* antes de que su grupo etario sea paralogizado corporalmente y atrapado por la magia de *los juegos audiovisuales*. La alternativa a la adicción por el ‘objeto’-creo yo- debería consistir en el fomento y estimulación del bebé, del párvulo, del niño y de la niña por el movimiento corporal, el juego, la manipulación, la exploración, la ocupación de espacios, la experimentación sonora, la danza, el baile, las rondas y cantos solitarios y/o colectivos etc., donde podrá aplicar la misma energía, decisión liberadora y entusiasmo con que inició a *gatear* al poco tiempo de haber nacido. Estoy por la valoración y defensa de cada **cuerpo en movimiento** de la primera infancia hasta los seis años, por lo menos, con el fin de no frenar ni coartar las emocionantes energías vitales que se emplean y descargan en la acción física y que concurren a conformar los cimientos de su anomomástica inteligencia social e individual.

Construir y dibujar en el espacio con sus cuerpos bailes y danzas

(en el aula, el patio, al aire libre, en sus hogares) creadas e inventadas por niños y niñas (no dirigidos por docentes) va enseñando a la infancia por medio de la **práctica y la experimentación, un primer concepto importante**: “la fuerza de gravedad”, lo que sería ya una gran conquista cognitiva y emocional para niños y niñas. Dichas experiencias corporales lúdicas podrían ser complementadas por otro grupo de párvulos o niños que manipularan objetos comunes sonoros (tarros, cajas, receptáculos con y sin materiales en su interior, etc.) y/o instrumentos de fácil manejo (tambores, panderetas, maracas, matracas, tubos sonoros, siku o flautas de pan, etc.) El juego sonoro, el juego musical improvisado, casual, construido por ‘sí mismos como colectivo creativo’ colaboraría -creo yo- a comprender **un segundo concepto importante: música no es un CD o un video**, música es una construcción, un ‘trabajo humano’. Separar el mundo de la música grabada como **objeto (cosa)** de la música como obra de compositores, de bandas, de conjuntos (cultura), de grupos como el suyo en el Jardín, puede ser un segundo aprendizaje generalizador.

En una videoentrevista, el gran investigador científico chileno Francisco Varela (YouTube: “Né pour organiser”) afirma que el “aprendizaje sistemático de la música implica dos niveles: lo corporal y lo emocional emergiendo de esta interacción, lo ‘nuevo’, que raramente se da en otros aprendizajes, al modificar **en profundidad** conexiones y estructuras neuronales, corporales y cerebrales.” La interpretación, la creación musical es de gran valor y perdurabilidad para llegar a Ser *más humanos....* Sobre todo, en tiempos como los actuales, de tanta incertidumbre.

En Howard Gardner (1993) encontré una cita antropológica de Tim Gallway (p.37), que me resulta la más adecuada y lúcida para fundamentar mi enfoque: **“todo el que habita en un cuerpo humano es dueño de una creación extraordinaria”**. Pienso y compruebo que bailarines clásicos, populares, folclóricos, intérpretes, músicos vocales e instrumentales somos los campeones *olímpicos* de la motricidad fina y gruesa, con mayor o menor habilidades y destrezas, desde los genialmente talentosos hasta los más modestos pero impecables solistas. Y eso significa desarrollo holístico del ser humano. Los niños deberían aprender a valorar, cuidar, apreciar y admirar las capacidades **de su propio cuerpo (único)**, de los cuerpos de sus amigos y también de los cuerpos en-acción de actores, bailarines, músicos, concertistas y naturalmente, de deportistas, en contraste con el cuerpo estático a que los somete ‘la *tablet*... y los videojuegos.

LA INFANCIA Y LA BELLEZA

El encuentro con las artes -muy buenas músicas, excelentes pinturas o reproducciones-favorece y provoca en la mayoría de niños y niñas respuestas, interacciones y emociones *confesadas* y significativas, como lo que ocurrió con la niña Margarita al escuchar una mañana en su casa a través de la radio “*El lago de los cisnes*” de Peter Ilich Tschaikowsky. La audición de la obra del compositor nacido en 1849 en Votkinsk, Rusia, impulsó a la niña a correr desde su pieza donde jugaba solitariamente hacia la radio que estaba en el living atraída fuertemente por aquella música que conmocionaba su integridad. “*Es la música más hermosa que he escuchado en toda mi vida*” exclama la niña a sus cuatro años y seis meses de edad. Sería apasionante desentrañar la perentoria exclamación de elevado perfil filosófico que Margarita conceptualiza como “*toda mi vida*” a los 54 meses de edad...

Otro encuentro relacional entre infancia y belleza que presencié ocurrió en el campamento Silva Henríquez de Santiago (“toma de terreno”) donde llevé de regalo en 1984 una gran reproducción (poster) del óleo “*Banquete nupcial*” del pintor holandés Pieter Brueghel (1525-1569) con el fin de embellecer la ‘*escuela*’ levantada en una mediagua con piso de tierra. En medio de tanta precariedad material, pobreza y fealdad del espacio, los niños se sorprendieron y comenzaron a observar detalles de la reproducción y a comunicar en voz alta *emociones estéticas* (para decirlo con el lenguaje académico) de impactante finura, dejándome fascinada por el acierto de haber llevado tan inesperado regalo para los niños de la ‘toma.’

Nos consta que las reacciones espontáneas y sin prejuicios de la infancia de 0 a 6 años hacia músicas jamás escuchadas y/o pinturas nunca vistas, despiertan comentarios y aprecio por parte de niños y niñas que están casi siempre disponibles a escuchar muchas y nuevas músicas y a descubrir nuevas formas y colores que paradójicamente desconciertan al adulto convencional. Es más, las intervenciones y aportes de la infancia son muy variados y originales, siempre que el adulto los escuche y no intervenga.

DA CAPO: REGGIO EMILIA EN CHILE

Al cerrar estas notas regreso a mis primeras líneas: cuatro Rectores de Universidades chilenas (La Serena, Valparaíso, Santiago, Punta Arenas)

en el año 2000 visitaron Reggio Emilia y sus Jardines infantiles. Al regreso logramos coordinar en La Serena una reunión conjunta donde se tomó la decisión de contratar y traer a Chile la gran Exposición itinerante que ya circulaba en Europa: “*Los 100 lenguajes de los niños*”. Dicha muestra que permaneció en el país de julio a noviembre de 2001, permitió a cientos sino miles de compatriotas visitar la cuantiosa y valiosa muestra -tres toneladas y media de dibujos, collages, proyectos, investigaciones, textos infantiles, (transcritos fiel y literalmente por adultos), fotos, videos, además de manualidades, construcciones artísticas, etc.- de párvulos y párvulas reggianos. Ninguna evidencia de adulto. La Exposición era de la Infancia. A distancia de aquel epopéyico esfuerzo conjunto por compartir con la ciudadanía chilena la propuesta y filosofía educacional generada y coordinada en Reggio Emilia por el extraordinario investigador Loris Malaguzzi, hemos celebrado la noticia en 2018 que dicha filosofía ha sido recomendada por la División de Educación Parvularia del Ministerio de Educación chileno en sus renovadas Bases Curriculares junto con las propuestas educacionales Waldorf y Montessori. Siento que hemos sabido retribuir aquello que nos entregó Malaguzzi y que sigue prodigando al mundo la Comunidad Cultural y Educacional reggiana (<https://www.reggiochildren.it/>).

Fue en Reggio Emilia donde aprendí más de la música investigando con bebés y párvulos. Es allí donde conocí planteamientos, estrategias y una filosofía que precisamente no hablaba de *enseñar* sino de *observar*, no de *planificar* sino de *descubrir* día a día, no de *evaluar* sino de *seguir* los trayectos, las rutas, las inquietudes, reacciones, comentarios, descubrimientos, iniciativas de bebés y párvulos para luego, en conjunto con el equipo docente registrar, documentar y reflexionar acerca de **sus ocurrencias y sus iluminaciones** que en el fondo eran también sus hipótesis y sus teorías. Allí aprendí que no había **contenidos** de importancia, sino que había mucho **por descubrir y construir con** los niños, las educadoras, el personal, las familias. Malaguzzi habló y dialogó permanentemente sobre la infancia (escribió y publicó muy raramente). Lo escuché -como todos- fascinada por sus teorías, sus reflexiones, sus pasiones que eran fundamentalmente dirigidas “*a la defensa y promoción de los derechos y de las potencialidades de las niñas y de los niños*” según reza su valiosa declaración de principios.

REFERENCIAS

- Concha, O. (2014). *El párvulo, el sonido y la música*. (2ª edic). Universidad de La Serena.
- Eco, U. (2004). *Apocalípticos e integrados*. Lumen.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias Múltiples*. Paidós.
- Vigotsky, L. S. (1973). *El desarrollo psicológico del niño*. Riuniti.



Ignacio - Turquía

Hacia una comprensión de las primeras infancias como expresión de complejidad

Johanna Cortés Véliz

Si hay un momento en el curso vital de los seres humanos en el cual se vive en las complejidades es la infancia. Pensar sin algoritmos, la pasión del juego, el placer de la fantasía, la imaginación de mundos posibles, la intensidad del tiempo, la emoción que provoca el asombro, configuran el paso desacompañado que nos sugiere Skliar (2012), que es la experiencia misma de bifurcar hacia nuevos estados y seguir trayectorias no lineales si no inciertas, recorriendo territorios sin mapas.

La complejidad no está referida a la complicación, a nivel científico dice relación con un enfoque que considera una nueva forma de pensar, un estilo cognitivo cuyos puntos de partida son la interconexión, el movimiento, la multidimensionalidad, sistemas abiertos y estructuras dinámicas; perspectivas que distan de la forma en como habitualmente la ciencia clásica y el pensamiento moderno comprende la realidad (Najmanovic, 2008). Para avanzar en estas nuevas comprensiones se requiere que abracemos una metáfora más orgánica, pues la vida no se comporta de manera mecánica, necesitamos atravesar la estética dicotómica, la ética del control y claramente abandonar el lenguaje mecanicista que ha colonizado nuestras formas de ver y comprender la realidad. Es necesario abrirnos a nuevos enfoques que consideren la incertidumbre, la contingencia, el movimiento, la inestabilidad, la diversidad, la irregularidad, la espontaneidad y el fluir como condiciones propias de los sistemas vivos.

Las ciencias de la complejidad como señala Maldonado (2021), son ciencias de punta que trabajan hoy en día de forma interdisciplinaria en torno a fenómenos y procesos que se caracterizan por sus inestabilidades, fluctuaciones, incertidumbres y emergencias; trabajan en escenarios posibles, en modelamientos, resolviendo grandes problemas y son denominadas también como ciencias de la vida, pues tienen por finalidad comprenderla y explicarla.

Desde este marco referencial considero necesario ofrecer opciones para nuevas miradas acerca de las infancias, lejos de idealizarlas o romantizarlas, sino desde otra percepción que reverencie la vida como expresión de un orden implicado, complejo y holístico, en evolución permanente, cuya dinámica es relacional.

La infancia sería entonces, un modo de relación con el mundo, que no solo se explica y agota como una etapa en el curso vital de los seres humanos, sino como una vivencia que se da en distintos contextos y va adquiriendo diversos modos, se trata de comprender las infancias en la trama de la vida como un “estar-siendo-ocurriendo”. Estoy refiriéndome a un proceso dinámico, diverso que no está prefigurado ni predeterminado; es una experiencia compleja que podría definirse con una epistemología propia que se vivencia en flujos de influencias sutiles, en sistemas abiertos y en permanentes intercambios, cuyos aconteceres no siempre son posibles de predecir.

Esta forma “otra” de conocer se configura a través de la unicidad y la multidimensionalidad, ya que las infancias son corporalidades vivientes y situadas, el aprendizaje es enactivo, mente y cuerpo son una sola y misma cosa, como señala Maldonado (2022) los comportamientos humanos están compuestas por procesos biológicos, biográficos, psicológicos, sociales, culturales e históricos, sin que una dimensión sea más relevante o central que la otra, si no todas en su entrelazamiento. Así la cognición emerge en las infancias a partir de cómo nos movemos, tocamos, exploramos, sentimos; está por tanto encarnada, es situacional e histórica lo que implica asumir que se configura de manera codeterminada en permanentes interacciones e intercambios con el medio, emerge en la coevolución, la coproducción y en el nicho ecológico (Varela, 2006). La forma en la cual se procesa la información en las infancias no es algorítmica, es decir, no es paso a paso, sino que se da de manera simultánea, en paralelo, de forma distribuida y las contradicciones no requieren ser resueltas; nada más lejos de la tradicional metáfora computacional con la cual nos explicamos hoy la cognición. Quizás como los pueblos aborígenes, denominados así por estar más cerca del origen, es que aprendieron el lenguaje de la naturaleza, así mismo las infancias podrían comprenderse como un estar-siendo-ocurriendo más próximo a los ríos, a los bosques, al lenguaje de las aves, del viento.

La heurística en la infancia sigue un patrón fractal, es decir se autorreplica así misma de manera iterativa; en la naturaleza encontramos múltiples ejemplos: suculentas, helechos, concha de un caracol, árboles,

un rayo, las nubes; muestran el aumento y la ramificación de un patrón. Esta forma de descubrir y conocer el mundo permite que niños y niñas establezcan múltiples e iterativas relaciones y surjan incluso algunas que para el adulto no poseen relación o tiene poca lógica, sin embargo, le subyace un orden implicado que surge de esta infinita iteración que hacen que, niños y niñas puedan transitar sin mayor dificultades aventurándose. La propensión aprender (Calvo, 2017) tan propia de la vida, les permite fluir de manera natural, experimentando con la incertidumbre y la inestabilidad sin mayores temores; la infancia es un estado altamente sensible a las condiciones, ya que no es posible predecir en el corto plazo cual será el curso de acción a seguir, por más que se anticipen condiciones controladas niños y niñas tienen esa capacidad de autorganizarse y transformarse en estados cualitativamente nuevos.

Las infancias tienen un potencial de creación y no de mera recepción. Nacen, habitan y se transforman así mismos y a otros, son sujetos eferentes que tienen la capacidad así mismos de darse los medios y adaptarse flexiblemente al medio, como todos los sistemas abiertos. Niños y niñas en tiempo de infancia no están enfrentados a la naturaleza, ni al medio social y cultural ya que su cognición está totalmente embebida en la trama de la vida, surge en intercambios permanentes por lo que necesita y requiere de relaciones simbióticas con otros seres humanos para su existencia, permanecen abiertos al mundo atravesados por el entorno afectados y afectando a otros, con una sensibilidad y una autonomía siempre ligada, es decir, son parte del juego vincular de la red (Najmanovic, 2019) y profundamente entrelazados en su medio tanto humano como no humano.

Desde esta perspectiva, podríamos señalar que las infancias transitan sin mayores dificultades por las complejidades, pues están abiertas a la fantasía y a la imaginación, que les permiten ver cosas que los ojos no pueden ver, es decir, en un ejercicio permanente de creación de mundos, nada más cerca de la forma en como las ciencias de la complejidad hoy trabajan.

En este estar-siendo-ocurriendo no se distingue entre juego y fantasía ya que son un mismo fenómeno, se fluye en ambos procesos en la presencialidad, es la expresión de mundos posibles, probables, sin mayores temores, pues “en las infancias hay la suposición de una libertad de espíritu o de libre albedrío” (Skliar, 2012, p. 74). Niños y niñas pueden imaginar muchas cosas, seres, relaciones, situaciones, eventos y creen en los frutos de su fantasía sin mayor control; por ello como

señala Maldonado (2019, p. 199) “al fin y al cabo la libertad de la ficción es la libertad misma de imaginar y nada permite conocer el mundo y a nosotros mismos como los ejercicios de fantasía e intuición”. Esta experiencia de libertad que gozan las infancias, imaginar y fantasear son experiencias de amplificación del potencial creador que los seres humanos tenemos. Toda nuestra realidad social y cultural es creación de la humanidad, por tanto crear, imaginar es parte de nuestra capacidad adaptativa al entorno y por tanto evolutiva. La creatividad desde la metáfora del caos, deja de ser una cualidad que solo algunos poseen para ser vivida de manera más cotidiana y conectada a experiencias que normalmente no son asociadas a ésta, por ejemplo contemplar un árbol, un atardecer, son experiencias intuitivas, en la que vemos u oímos algo que puede ser trivial para otros, pero que en nosotros genera un movimiento que propicia una nueva perspectiva, la creatividad surge en el terreno de lo impredecible que conduce a lo nuevo (Briggs y Peat, 1999), algo así como una epifanía y en tal sentido niños y niñas son personas creativas, pues no intentan controlar, no es parte de su epistemología el control de la realidad para obtener eficacia, sino que juegan en las incertidumbres, que les conducen hacia nuevas relaciones, nuevas comprensiones, gérmenes de experiencias de serendipia (Calvo, 2017). La creatividad, el juego, se experimentan como un flujo, la autoconciencia y el tiempo desaparecen, la actividad absorbe por completo, la excitación posterior inunda (Briggs y Peat, 1999) pues pensar, sentir y jugar en la infancia son una misma experiencia (Stern, 2017), así como vivir y conocer (Varela, 2006; Assman, 2002).

Para Stern (2017) el juego libre y espontáneo que se da en las vivencias de infancias es una expresión del potencial inconmensurable de niños y niñas, el pensamiento divergente parece ser una gran cualidad, por lo general no sienten temor a lo nuevo, si no se le inoportuna, mantienen la convicción de estar en el lugar adecuado, el momento adecuado y ser la persona adecuada para el desafío al cual se están enfrentado, excepto si es interrumpido mediante la pregunta o la examinación antes de que hayan descubierto la novedad.

Otro aspecto a considerar es el asombro entendido como condición innata de la epistemología de las infancias, la indistinción entre habla y silencio (Flores, 2004) como expresión de un estado de atención plena, que sólo requiere de alguien que le acompañe para mantener vivo este sentido y con quién pueda compartir expectación, alegría y el misterio del mundo que habitamos. Los niños y niñas en estado de

infancia se dejan deleitar con los misterios y grandezas de la naturaleza, en la sencillez de un atardecer, las nubes de una tarde, las estrellas, la luna, escuchar la aves, oler bocanadas de aromas frutales o marinos, fluir en el sentir que luego se convertirá probablemente en un objeto de conocimiento (Carson, 1956).

Comprender que las infancias están-siendo-ocurriendo de manera totalmente entramadas en la vida, en flujos de intercambios, cuyas corporalidades y cognición emergen siempre en relación, nos muestra que es posible situarlas en las complejidades, cuyo enfoque o abordaje de la realidad es siempre desde el juego vincular y las redes en movimientos, pues la vida es intercambio, conservación y transformación. Así mismo reconocer que la forma de conocer el mundo en las infancias se configura en experiencias de fantasía, creatividad, asombro, una cognición y una heurística que están mas cerca de la naturaleza que de las máquinas, permite señalar que hay indicios de complejidad, pues las incertezas, las emergencia de estados nuevos, la sensibilidad en los estados iniciales, la posibilidad de disipar la entropía, permite vivir las experiencias con mayores grados de libertad, cualidad muy propia de fenómenos y sistemas complejos. Reconocer que el intercambio, la interconexión, las fluctuaciones, las incertezas, las sensibilidades son parte de nuestras vidas nos puede llevar a pensar que la infancia es un estado al cual es posible volver en cualquier etapa de la vida. Un reducto epistémico, ético y estético de complejidad.

Entonces resulta vital generar nuevas comprensiones que puedan crear nuevos campos transformacionales desde los cuales emerjan formas más respetuosas y potenciadoras para las infancias, en el ámbito social, educacional y familiar.

Las infancias en medio de la dramática situación que vivimos como sociedades, constituye una bifurcación, un punto de salida, las ciencias de la complejidad son ciencias de la vida y constituyen una opción esperanzadora, por tanto, asumir la infancia desde la complejidad contenidas en ella abre una opción política de un nuevo comienzo, la enunciación de un tiempo de transformación; ignorar la infancia es renunciar a otro comienzo (Bustelo, 2015).

REFERENCIAS

- Assman, H. (2002). *Placer y ternura en educación*. Narcea Ediciones.
- Briggs, J. y Peats, D. (1999). *Las siete leyes del caos*. Ediciones Grijalbo.
- Bustelo, E. (2015). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Siglo XXI.
- Calvo, C. (2017). *Ingenuos, ignorantes, inocentes*. JUNJI, CREFAL y Editorial Universidad de La Serena.
- Carson, R. (1956). *El sentido del asombro*. Ediciones Encuentro.
- Flores, P. (2004). El debate actual por la epistemología infantil o el ocaso de la ideología del pensamiento cognitivamente evolucionista. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at08/PRE1178736866.pdf>
- Najmanovic, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Biblos.
- Najmanovic, D. (2019). *Complejidades del saber*. Centro de publicaciones educativas y material didáctico de Buenos Aires.
- Maldonado, C. (2019). *Turbulencias. Sobre ciencia y otras complejidades*. Tomo II. Editorial Universidad del Bosque
- Maldonado, C. (2021). *Las ciencias de la complejidad son ciencias de la vida*. Trepen Ediciones.
- Maldonado, C. (2022). “La complejidad humana consiste en un entramado de tiempos”. *Cinta de Moebio* 73, 14-23.
- Skliar, C. (2012). “La infancia, la niñez y las interrupciones”. Universidade do Estado do Rio de Janeiro Maracanã, *Brasil Childhood & Philosophy* 15, Vol. 8, enero-junio, 67-81.
- Stern, A. (2017). *Jugar*. Litera Libros.
- Varela, F. (2006). *El fenómeno de la vida*. JC Saez Editor.



Fallow - Senegal

El concepto de Autonomía en el desarrollo infantil temprano. Coherencia entre teoría y práctica¹

Myrtha Chokler

Las estrategias que se despliegan en el abordaje del desarrollo y de sus trastornos en la protoinfancia², están determinadas fundamentalmente por una concepción de sujeto, por una idea de que es una persona, un niño y de su ontogénesis. Desde ese lugar distintos marcos teóricos dan cuenta de los procesos de constitución subjetiva y especialmente de la función, del lugar, de la calidad y de la significación del Otro, de la sociedad, de las relaciones intersubjetivas –en las interacciones- para la construcción de lo intrasubjetivo.

A partir de ello se definen los objetivos, los instrumentos y los procedimientos que se proponen. Aunque alcanzar cada vez mayor autonomía está reconocido siempre, explícita o implícitamente, como uno de los valores prioritarios. También sabemos que las sociedades, y dentro de ellas las capas dominantes, van “modelando” con mayor o menor éxito sus “sujetos funcionales”, a través de pautas de crianza, de programas de educación, de medios de información, de la formación académica de los profesionales, del auspicio a ciertos desarrollos considerados científicos, de la difusión de creencias, de mitos, de ciertos valores, que constituyen en su conjunto, de manera compleja y heterogénea lo que denominamos “Representaciones sociales del Orden Simbólico” y sus mandatos, que actúan condicionando con fuerza, la constitución de la personalidad en su conjunto.

En cada práctica social de crianza o de educación formal o asistémica subyacen respuestas implícitas a estas dos cuestiones:

1. Publicado completo en <http://www.eubios.net/index.php?page=5&topic=38>
Distribuido por Pikler-Lóczy Euskal Herriko elkarte. Autorizada por la autora, su reproducción parcial para este libro.

2. Primerísima etapa de la vida, -aproximadamente de 0 a 3 años-, durante la cual se estructuran funciones y procesos que permiten la discriminación progresiva entre sí mismo y lo otro, el mundo circundante.

1. ¿Qué hombre, y por lo tanto qué niño queremos ayudar a ser y a crecer? ¿Un sujeto autónomo, libre, con confianza en sí mismo y en su entorno, en sus propias competencias para pensar con su propia cabeza y elaborar estrategias, a su nivel, para abordar e intentar resolver sus obstáculos, problemas y conflictos, un ser abierto y sensible, conectado con el entorno y solidario?, ¿o bien un ser obediente, inseguro de sí mismo y dependiente de la “autoridad”, sometido al reconocimiento permanente del otro, temeroso al castigo y anhelante del premio; un ser competitivo, exitista, que rivaliza para ser “el primero”, el campeón? ¿Un ser masificado, que al identificarse de manera acrítica, se mimetiza y confunde con otro/s, que sigue en manada, a un líder?

2. Entonces conscientes de nuestra elección ¿cuál sería nuestro rol de adulto, de sociedad, de profesionales para salvaguardar el respeto por la persona desde la niñez más temprana y su derecho a ser reconocida y sostenida como quien es, tal como es, más allá de las diferencias de capacidades o de su singularidad?

A nuestro criterio, algunas propuestas de crianza y educación temprana, en particular en las situaciones de alto riesgo psicosocial y de sufrimiento que vive actualmente el conjunto de la población, facilitan, por desconocimiento o por desborde emocional, la reiteración de prácticas no respetuosas de las características madurativas y psicológicas de cada niño en su originalidad como sujeto, fomentan la dependencia excesiva, o la pseudoautonomía, la masificación de los vínculos, la anomia, a veces la hostilidad, la humillación o el no reconocimiento elemental del niño que es, aquí y ahora, abrumado por el que “debería ser”, presente en el imaginario de los adultos.

Las dificultades a nivel de la motricidad y de la actividad en niños, en particular la hiperkinesia, el déficit atencional, la abulia, la falta de iniciativa, el exhibicionismo o el aislamiento, el abandono de sí y la agresividad son muchas veces gestados o facilitados desde modelos de crianza, de atención y de educación donde el permanente hacer y tener aparecen como un valor sustitutivo del ser. “La persistencia de esta modalidad va delineando personalidades del tipo “performante”, “exitoso”, en las cuales la actividad compulsiva, que brinda finalmente escasa o fugaz satisfacción, es seguida de una sensación de vacío que se intenta colmar desde la hiperactividad frenética, la violencia irreprimible, el repliegue o las adicciones” (J.M. Hoffmann, 1994).

Los descubrimientos de la Dra. Emmi Pikler sobre la génesis de la motricidad en el niño pequeño y de sus implicancias en la persona-

lidad en su conjunto, han ofrecido una contribución fundamental a la Psicología Genética, planteando una necesaria redefinición de la noción de “competencia” y del concepto de “autonomía” desde la primera edad. El cuerpo constituye la base de la estructura y, a su vez, la condición esencial y tal vez única de existencia del protoinfante, de sus vínculos con el entorno y de sus representaciones de sí y del mundo.

Todos los bebés viven su motricidad no solo para desplazarse, para tomar los objetos o para expresar sus emociones sino, fundamentalmente, el movimiento le permite sentirse ser, pensar, comunicar y aprender. La vida del bebé es su sensoriomotricidad y sus posibilidades de autonomía aunque pequeñas, precarias, inestables, existen y se desarrollan desde el inicio de su vida. Reconociendo el indispensable e indelegable rol del adulto como envoltura continente del niño, como su sostén ineludible para la satisfacción de las múltiples necesidades, como instrumento de proyecciones e introyecciones, como mediador e introductor en el mundo social de la ley, de la cultura y del lenguaje, parece oportuno reflexionar acerca del concepto de “autonomía”, diferenciándolo del de “falsa o pseudoautonomía” (3) sus condiciones subjetivas y objetivas y su relación con la práctica concreta durante la protoinfancia.

Hablar de actividad autónoma es reconocer que el bebé es un sujeto de acción y no solo de reacción desde la más temprana edad. Acción que implica incidencia y activa operación sobre el medio externo y transformación recíproca entre sujeto y medio. Dice D.W. Winnicott: “En un estadio primitivo de constitución del self, es la adaptación activa al medio, (a su medio, que no es cualquier ni todo medio) lo que permite al bebé ‘existir’ en lugar solamente de reaccionar.”

Nuestra concepción dialéctica de los fenómenos nos permite señalar que las áreas y los procesos autónomos sólo pueden desarrollarse partir de la previa existencia -aún embrionaria y potencial en cada estadio- de cierta autonomía, que, al concretarse en el aquí y ahora, en interacción con el ambiente facilitador y por su propia maduración e integración de las experiencias funcionales, con suficiente seguridad afectiva, se complejizan y diferencian progresivamente. El reconocimiento de la existencia real de actitudes y comportamientos relativamente autónomos, de cómo aparecen, en qué condiciones, de cómo se manifiestan y perfeccionan en cada momento y estadio permite la vivencia en el infante, de ser autor y protagonista de sus acciones. Esto incide como base estructurante de su desarrollo ulterior.

Un bebé que, por ejemplo, todavía no se sienta por sí mismo a los

7 u 8 meses es capaz, sin embargo, de pivotear, deslizarse, rolar, reptar y trasladarse voluntariamente a la búsqueda de objetos que le interesan, que puede seleccionar y comparar, explorando, de manera autónoma, sus características físicas y / o sus relaciones lógico-topológicas -la proximidad, las inclusiones posibles de uno en otro etc. El mismo bebé coaccionado para mantenerse sentado, apoyado o sujetado en almohadones o una sillita, con un equilibrio precario, aún no maduro para hacerlo, se ve obligado a quedarse fijado en esa posición, con el tronco crispado, rígido, deviene torpe en su manipulación, limitando su disponibilidad corporal y sus posibilidades atencionales, exploratorias y prácticas. En alerta por temor a desmoronarse, o tal vez impotente para sostenerse, se cae, reforzando un íntimo sentimiento de inestabilidad e inseguridad. Confirma así, su “inevitable” dependencia del adulto para cambiar de postura o para acceder a un objeto.

Cuando se le permite, por el contrario, emprender una actividad por su propia iniciativa y llevar a cabo su exploración, sus ensayos, sus búsquedas hasta su conclusión, el observador puede captar y comprender sus motivaciones, sus objetivos y direccionalidad de su acción, apreciando no sólo sus intereses, sino la madurez y la fluidez de sus esquemas sensoriomotores, la gestión de sus emociones frente a los obstáculos que se plantea, sus estrategias cognitivo-motrices y las operaciones mentales para intentar o lograr resolverlos.

El conocimiento fino y detallado de la actividad autónoma del protoinfante bajo todas sus formas, aporta una gran riqueza de datos acerca de la amplitud y variabilidad de las actitudes individuales e individualizantes, en las que se compromete corporal y psíquicamente en cada situación y contexto en el estadio de su desarrollo. De esta manera el niño autoconstruye y co-construye su subjetividad y sus competencias en el plano intelectual, práxico y social, acompañado y sostenido por sus adultos significativos.

Autonomía supone que la persona,

- a) es capaz de actuar a partir de su propia iniciativa,
- b) porque posee un equipamiento biológico, funcional, emocional y cognitivo maduro para el proyecto y programa de acción que se propone, de manera pertinente.
- c) Manifiesta una actitud de sorpresa y de cuestionamiento ante cada descubrimiento. Las preguntas que se va formulando -evidenciadas en el despliegue de sus actos- revelan su nivel de maduración global y el de sus intereses.

d) La disponibilidad y la experiencia acumulada le permiten una cierta predictibilidad o posibilidad de anticipación y/o de rectificación por feedback, de los efectos de sus actos en función del conjunto de su vivencia y del sentido que le atribuye.

e) Ello le permite una cierta dosis de decisión, de elección posible -a partir de disponer y poder procesar suficiente información- para organizar y reajustar su proyecto de acción.

Esta concepción de autonomía considera que el niño vive y opera en cada momento de su vida con los instrumentos perceptuales, motores, emocionales, afectivos y cognitivos maduros, ya integrados o en elaboración, no con los que va a adquirir ulteriormente, ya que la maduración precede al aprendizaje.

En consecuencia, estimularlo, incitarlo, seducirlo o forzarlo implica ejercer violencia sobre el niño. Lo obliga a utilizar funciones o recursos que todavía no posee, para los cuales aun no está maduro. Por lo tanto, sólo puede poner en marcha lo que ya tiene: esquemas, patrones motores inapropiados para este nuevo desempeño que se le exige o se quiere promover. Posturas, movimientos o acciones fragmentadas, con una intensa vivencia de torpeza, de incompetencia, de ineptitud generalizada, pero que le son propuestas por el adulto al que se siente sometido afectivamente y de quien espera seguridad, protección, respeto y confianza. Experiencias semejantes no sólo no aceleran su maduración sino que la obstaculizan, generando metacogniciones sobre su imagen de sí, -frágil, insegura, impotente para satisfacer al otro- afectando su autoestima.

Si, por el contrario, en lugar de “hacerle hacer” se lo “deja hacer”, creando las condiciones para que, si quisiera, “pueda hacer”, se le permitiría “ser”, experimentar y pensar como autor, protagonista de sus actos. Un niño autónomo, con confianza emocional en su entorno, se propone objetivos, con sus herramientas disponibles aquí y ahora. Pone en marcha secuencias de acciones, las controla y reajusta durante su ejecución, basado en su nivel de conocimientos, consciente de sus sensaciones propioceptivas que le aseguran su disponibilidad corporal y de sus límites. Mientras elabora sus aprendizajes, integrándolos ulteriormente en estructuras cada vez más complejas y diferenciadas.

Además, simultáneamente, construye y reconstruye, perfecciona, ratifica y rectifica los instrumentos, esquemas y modelos cognitivos, emocionales y actitudinales implicados en su personalísimo, estilo de aproximación al conocimiento, es decir, aquello que Ana Quiroga (1991) entre otros, denominaron “matrices de aprendizaje”.

Con sus esfuerzos personales autorregulados, dirigidos por su propia iniciativa, el niño aprende a observar, a actuar con prudencia, a prever el resultado de sus actos, a modificar sus movimientos y su equilibrio, a registrar y tener en cuenta sus propios límites, “aprende a aprender”. En una palabra, desarrolla su competencia ejerciendo y ejercitando sus competencias. Pero aprende al mismo tiempo la confianza en sí mismo, en sus propias percepciones, en sus propios intereses, en sus cuestionamientos, en sus conclusiones, en sus propios encadenamientos lógicos y en sus propias maneras de resolver sus situaciones problemáticas. Y, sobre todo, aprende el valor y el lugar que el adulto adjudica a esta autoconfianza en la constitución de su personalidad.

Hacerle hacer, conducirlo en su motricidad o en su búsqueda cognitiva refuerza su dependencia y el sentimiento íntimo de que él por sí mismo, sin el adulto, no sabe, ni puede saber, ni puede poder. En una palabra, aprende que es incapaz, incompetente.

Si el sujeto se define por sus competencias de querer, saber y poder, lo que incumbe al adulto, desde esta perspectiva, es asegurar al niño un entorno afectivo, social y material, para que pueda desear abrirse al mundo, conectarse con él, explorarlo e integrarlo a sí mismo con los instrumentos que ya dispone y los procedimientos que vaya elaborando. Desde esta concepción, entonces, para garantizarle las condiciones para una actividad autónoma es indispensable que el adulto posea sensibilidad, empatía para considerar a “este niño” en particular, como sujeto con sus derecho a ser respetado en su originalidad, en su ritmo madurativo y no valorarlo sólo en función del promedio en una estadística.

Estas consideraciones acerca de la importancia de la autonomía no son obvias para la mayoría de las personas, familiares profesionales responsables de la crianza, del cuidado, de la educación, del ambiente, de la atención temprana o de la terapia de los niños pequeños. Prueba de esto es el escaso conocimiento que aún tienen muchos de ellos de las formas genéticas, fisiológicas del desarrollo postural y motor autónomos, descubiertas por E. Pikler, así como la insistencia en mucha de la bibliografía tradicional y programas de “estimulación temprana”, de prácticas que fuerzan, distorsionan la secuencia y los ritmos propios de cada niño en su estadio madurativo, intentando adelantar y/o acelerarlos valorando su “precocidad”.

Por eso es esencial la reflexión colectiva, la comprensión, la cooperación y la convergencia interdisciplinaria. Nuestro trabajo es complejo, apasionante, pero extremadamente difícil y las condiciones actua-

les nos desafían. La tarea es ardua y urgente, los chicos ya nacieron, está aquí y nos convocan.

REFERENCIAS

- Chokler, M. (1998). “Neuropsicosociología del Desarrollo – Marco conceptual para la práctica de la Atención Temprana”. *Revista La Hamaca*, N° 9. FUNDARI.
- Chokler, M. (2017). *La Aventura dialógica de la Infancia*. Ediciones Cinco.
- Falk, J. (1997). *Mirar al Niño*. Ediciones Ariana.
- Hoffmann, J. M. (1994). “Le rôle de l’initiative dans le développement émotionnel précoce. Organisation du deuxième semestre”. *La Psychiatrie de l’enfant 1*, Vol. 37.
- Quiroga, A. (1991). *Matrices de Aprendizaje*. Ediciones Cinco.
- Szanto Feder A. (2011). *Una mirada adulta sobre el Niño en Acción*. Ediciones Cinco.



Violeta - El Salvador

Acompañar la infancia

Conxa Delgado Amo

Voy a hablar desde mi experiencia como docente en la que he pasado por todas las etapas educativas: Educación Infantil, Primaria y Secundaria en el Ciclo Formativo de Educación Infantil en Formación Profesional. A lo largo de todo este tiempo y dado que mi trabajo ha sido también mi pasión, he tenido muchas oportunidades de reflexionar sobre el significado de la infancia y sobre como podemos, las personas adultas, maestras y familias, acompañar la infancia. Fijense ustedes que no hablo de intervenir ni de enseñar, hablo de acompañar y educar, que creo que son los dos conceptos que nos pueden ayudar a entender este proceso vital que es tan significativo en nuestras vidas.

Siendo muy joven y recién acabada mi formación en Magisterio al iniciar mi carrera profesional en una Escuela Infantil, me encontré con una bebé de cinco meses entre mis brazos, a la que yo debía atender y educar, entre otros 18 alumnos más de diferentes edades. Pueden imaginar mi sorpresa y mi inseguridad inicial: ¿no sabía ni cambiar un pañal! De ese momento y de aquella experiencia aprendí una cosa muy importante: confianza. Has de confiar en tu mirada, en lo que el cuerpo y la mente te dice, en la confianza con que unos padres dejan a la bebé en tus manos. En la potencialidad del ser humano desde su nacimiento y en las grandes posibilidades que tiene para seguir creciendo. Has de saber conectar con aquellos libros que leíste haciendo la carrera o junto a otros compañeros y compañeras con la realidad que te está provocando. Y entonces comienza a surgir de tu cuerpo una seguridad y un amor infinitos que te hacen reconocer al ser humano que tienes entre tus manos y por el que estás dispuesta a hacer todo lo que sea necesario para respetarlo, cubrir sus necesidades fisiológicas y acompañarlo en su temprana escolaridad.

Con Irene, así se llamaba mi primera pequeña alumna, aprendí a leer sus necesidades y a acompañarlas y a observar cómo se producen los aprendizajes tempranos, a ver las reacciones de las otras personitas que la rodeaban y que sentían curiosidad por un ser tan inde-

fenso y que veían limitado. A entender la risa, el llanto, el placer. Toda una vida por delante que yo tuve la suerte de acompañar hasta los tres años. ¡Fue tan bonito! La Escuela Infantil en la que empecé a trabajar la fundó la Asociación de Vecinos de Benicalap, un barrio obrero de la ciudad de València. Y en esta escuela teníamos poco de directivistas y mucho de observadores. Estábamos pendientes de aquello que necesitaba cada uno de nuestros alumnos y alumnas e intentábamos caminar junto a ellos proponiendo proyectos o aprovechando aquello que ellas y ellos nos sugerían.

Fueron años de intenso aprendizaje y ocupación sobre lo que significaba la infancia y, sobre todo, sobre cómo debíamos intervenir los adultos. Me quedó claro que intervenimos de todas maneras. Depende del concepto de infancia que tengamos optamos por una u otra. Podemos elegir entre pensar que el ser humano nace vacío y la sociedad con sus herramientas (escuela, familia, amistades, otras instituciones) llenará esa cabeza y ese cuerpo de todo aquello que socialmente se considere importante en ese momento histórico en el que se está viviendo.

O podemos pensar que el ser humano que viene al mundo es un ser que, aunque aparentemente indefenso, si tiene las condiciones mínimas necesarias de sustento y cuidados, es un ser que tiene una gran capacidad de aprender y que los adultos, la sociedad, lo que estaría bien que hiciera es proporcionarle todo aquello necesario que provoque el aprendizaje que facilite su pleno desarrollo como ser humano. Y acompañarlo en esa aventura vital, sin determinaciones ni imposiciones.

Dependiendo de nuestra opción en el concepto de infancia, nuestra acción educativa será una u otra.

En mi experiencia profesional tuve la suerte de descubrir, gracias a las lecturas, a Loris Malaguzzi, el impulsor del proyecto educativo de las escuelas de Reggio Emilia, que fue quien guió mi última etapa como docente. Sus propuestas para la educación infantil son realmente profundas e interesantes. Porque nos habla de la observación, de educar la mirada, de que en la escuela infantil no sólo han de trabajar maestras y maestros o pedagogos sino también profesionales del arte que nos ayudarán a entender y mirar el mundo de otra manera. Nos propone que en cada aula haya dos pedagogas o maestras, porque ello nos facilita también, al menos, una doble mirada y porque permite poder documentar cada una de las acciones educativas que se producen en el aula. Nos habla, también, de la Ética y la Estética.

En una de mis visitas a Reggio tuve la oportunidad de estar va-

rios días en un aula y ver como trabajaban las maestras. Y fue muy interesante comprobar como la palabra interrogante *por qué* estaba presente constantemente. Las cosas siempre tienen un por qué. Así ayudaban al alumnado a generar pensamiento. A argumentar. A inventar. Y a preguntar. Y esta manera de trabajar, tan potente, creo que las maestras y maestros deberíamos trasladarla a nuestro cotidiano quehacer. ¿Por qué creo que el patio de la escuela es un espacio tan educativo como el aula? ¿Por qué creo que la participación de las familias dentro del aula es fundamental para poder trabajar conjuntamente en el acompañamiento del niño o la niña? ¿Por qué creo que los materiales que utilizamos es mejor que sean naturales? ¿Por qué creo que la alegría es fundamental en la escuela? ¿Por qué pienso que la música y la danza ha de estar permanentemente presente en la educación? ¿Por qué creo que trabajar colectivamente es una premisa indispensable en nuestra profesión...? ¿Por qué...? Y así hasta el infinito.

Y es que mi formación como maestra, que así me he definido siempre, la hice fundamentalmente en colectivo. Con los Movimientos de Renovación Pedagógica del País Valencià, donde un numeroso grupo de docentes nos juntábamos para discutir y poner en común nuestra práctica y reflexionar sobre ella. Y esto lo hacíamos a lo largo de todo el año en seminarios, con reuniones semanales o quincenales para, en verano, poner en común nuestras reflexiones y aprendizajes teórico-prácticos con otros compañeros y compañeras en las Escuelas de Verano.

Este aprendizaje que llevé a cabo a lo largo de toda mi vida me hizo crecer mucho, no sólo como profesional sino también como persona. Porque creo que no podemos separar lo que somos como docentes de lo que somos como personas. Por eso es tan importante conocerse a sí misma, en profundidad. Saber cuáles son nuestras potencialidades y también nuestras debilidades, porque esto nos ayudará mucho a comprender a nuestro alumnado. Y debería ser en nuestra formación como maestras y maestros donde nos deberían ayudar a que este autoconocimiento fuera posible. Y porque tampoco podemos separar nuestra presencia en el mundo como maestras y maestros de nuestra implicación social, también necesitamos que nos formen en el colectivo y en colectivo. Que nos sugieran cómo colaborar con quien nos rodea (sean personas, asociaciones, instituciones) para que la escuela camine hacia lugares más equitativos y para que nuestra infancia crezca mejor acompañada y, siempre, reconociendo al otro, a la otra, como parte fundamental de su crecimiento y de su vida.

En mi caso, la formación la busqué por mi cuenta ya que no la había encontrado en aquella Escuela de Magisterio que en el periodo de mi formación inicial estaba bajo la influencia del nacional catolicismo conservador de la dictadura franquista.

Y siguiendo con la importancia de la formación colectiva, de la formación en relación, les contaré que tuve la suerte de trabajar durante dieciocho años en una escuela pública donde el Claustro de Profesores y Profesoras nos creíamos la escuela, habíamos asumido un importante compromiso ético con la educación. Y ello comportaba, por ejemplo, no importarnos el tiempo de dedicación. Las risas y las sonrisas eran uno de nuestros grandes ingredientes. La sorpresa constante. La ocurrencia cotidiana. Las ideas que se tornaban práctica florecían cada día, cada semana, cada mes, cada curso. Así era normal que nuestro alumnado llegara al centro y sus ojos se abrieran de par en par porque sus maestras lo habían transformado en un espacio sorprendente, provocador y agradable, cuando ellos y ellas no estaban. ¡Es tan importante trabajar la sorpresa! Pero siempre reflexionada, pensada, explicada y con conciencia, porque eso nos permitía, al mismo tiempo, saber explicarlo a las familias y tenerlas a nuestro lado. Igual que a la inspección educativa.

En los momentos que ahora mismo estamos viviendo, tan duros para mí, como docente y como persona por el genocidio que se está produciendo en Gaza, recuerdo una experiencia llena de vida comunitaria y colectiva. Aquel curso nos dedicamos a trabajar con nuestro alumnado en un proyecto que titulamos: Nuestros amigos y vecinos: los árabes y los judíos (ahora hubiéramos buscado un lenguaje más inclusivo). Fue tan interesante poder juntar en la escuela a una mujer árabe musulmana, a una mujer árabe no creyente, a una mujer judía. Cada una con su experiencia y contando lo que sabían y enseñándonos cosas de su cultura... Juntas. Aquí estaba el centro de nuestro trabajo: diferentes pero juntas e iguales. El patio de nuestra escuela se transformó porque contactamos con una asociación marroquí y nos prestaron una jaima que nos ayudaron a montar en el patio y donde pudimos aprender mucho más.

Realmente fue una experiencia de las que te marcan la vida. Y son experiencias posibles. Solo es necesario esforzarse por saber qué es lo importante, lo que la humanidad necesita, lo que nos ayuda a ser más humanos. Y esta es la infancia que yo creo que debemos potenciar, la del colectivo, la de la cooperación, la del aprender del diferente, la que nos hace más grandes porque nos educa en humanidad.

Para hablar de los espacios, reprendo una anotación que hice al principio a modo de pregunta: el patio de la escuela. Ese lugar dónde suelen suceder las acciones, en modo de actividades co-creadas, más educativas. En la mayoría de las ocasiones, el patio es ese lugar donde las criaturas dejan volar su imaginación y sus relaciones, también su lenguaje que, cómo sabemos es múltiple, no sólo oral. Y los dejamos, las dejamos libres. En la mayoría de las ocasiones es lo mejor que se hace en las escuelas, no intervenir, porque una intervención recortaría esas alas de crecimiento y creatividad. Pero, posiblemente, ese es el lugar donde las maestras, privilegiadas observadoras, podemos comprender muchas cosas. Observaremos las diferentes maneras de relación humana. Miraremos cómo van las relaciones de poder y esto nos ayudará a equilibrarlas en el aula. Veremos que fulanito tiene unas habilidades en el aula pero que al aire libre se siente más cohibido. Y potenciaremos a aquella o aquel que lo necesite. Pero también podemos provocar nuevas situaciones en el patio. ¿Cómo? Organizando materiales diversos en el patio, que provoquen la curiosidad en el alumnado cuando sale del aula. Materiales, a ser posible naturales y de la vida cotidiana.

Una de las actividades que en el Ciclo Formativo de Educación infantil organizábamos con las alumnas, era una visita a alguna de las escuelas del Patronat d'Escoles Infantils Municipals de Barcelona. En una de las escuelas pudimos observar como el espacio del patio se convertía en un aula más. Un tremendo trabajo realizado por una de las maestras que cada día dedicaba un tiempo a organizarlo, para que cuando las pequeñas y pequeños, salieran al aire libre encontraran un montón de posibilidades que les provocaran nuevos aprendizajes. Estoy hablando de materiales y espacios sencillos: un rincón de biblioteca, al sol, con sus sillas y cojines y sus libros bien colocados en una estantería. Un arenero, con sus cubos y sus palas de diferentes colores y tamaños. Una pequeña huerta en altura con sus regaderas, sus plantas, ... un buen montón de animales de goma, bien organizados en fila en el suelo. Una zona con triciclos. Unas cajas con materiales naturales: piñas, trozos de madera, ... otras cajas con materiales de la vida cotidiana: pinzas de tender la ropa, coladores, tapaderas de sartenes o cazuelas, ... Y, sobre todo, mucha paz, mucha tranquilidad, mucho sosiego. Si lo pensamos un poco podemos ver cómo estas situaciones pueden ayudar a crear aprendizaje, sobre todo porque crean la posibilidad de elegir y, por tanto, de decidir. Y porque crean situaciones de reconocimiento de la otra, del otro, que nos hacen entender que no siempre lo que deseamos lo podemos tener

inmediatamente porque hay otra persona que lo está necesitando en ese momento y lo está usando. Y aquí comienza el proceso de negociación y, por tanto, de diálogo. Ese que tan necesario se hace a medida que vamos creciendo y, sobre todo cuando somos personas adultas.

Y aquí entraríamos en otro de los aspectos más importantes y que regulan la educación de la infancia: los tiempos escolares.

Cuando trabajamos en una institución escolar estamos muy presionadas por los tiempos. El horario marca nuestras vidas, las regula y la mayoría de las veces nos estresa. Pero si hablamos de la educación infantil hemos de pensar en la desregularización del horario. La vida circula y nosotras hemos de circular con ella. Los ritmos naturales los marca cada alumna o alumno con su manera de vivir la vida, caracterizada en sus momentos iniciales por sus necesidades fisiológicas pero que pronto se transforman en ganas de aprender y de aprehender el mundo que le rodea. Y ahí hemos de estar las profesionales de la educación, acompañando cada momento, observando y comprendiendo lo que pasa, sonriendo y creando situaciones que hagan crecer, que potencien la creatividad, la alegría y las ganas de vivir compartiendo la vida con las otras personas que nos rodean.

No estoy diciendo que rompamos con los horarios de entradas y salidas de los centros escolares. Lo que digo es que dentro del centro somos nosotras las que podemos decidir marcar un ritmo u otro. Es muy importante respetar porque así empezamos ya a educar en el respeto. Es muy importante que, cuando son un poco más mayores, tengan posibilidades de decidir entre varias opciones, porque esto les educa en que tienen esa posibilidad.

Pondré un sencillo ejemplo. Un día hablaba con una madre que me contaba que tenía muchos problemas por la mañana con su hijo porque no quería ponerse la ropa que ella le decía. Discutían. El niño lloraba, la madre se enfadaba,... Y yo le planteé la posibilidad de que por la noche decidieran entre los dos la ropa que se iba a poner el día siguiente. Acabaron los problemas matutinos. Y ese momento que podría pasar desapercibido en la vida, tiene un valor educativo riquísimo: le estás dando la posibilidad de tomar decisiones. Y ese tomar decisiones debería ir incrementándose progresivamente para que este pequeño o pequeña se sienta sujeto activo y sujeto de derecho.

Es evidente que en este proceso de toma de decisiones entra también la negociación. No te puedes poner ropa de verano si es invierno y hace frío. ¡Es tan interesante y profundo!

Imagínense que poco a poco nuestra infancia pudiera ir tomando pequeñas decisiones sobre sus aprendizajes. Que poco a poco fueran creciendo en el diálogo y la negociación para poder tomar decisiones en su vida. Eso sí, con el ingrediente imprescindible del razonamiento, el por qué de las escuelas de Reggio Emilia. El resultado sería una ciudadanía más confiada en sí misma, más dialogante, más reflexiva, con argumentos para defender sus decisiones. En fin, una infancia que ha crecido creyendo que la vida, la individual y la colectiva, vale la pena trabajarla porque ello nos llevará a un mundo más justo, equitativo y pacífico.

Me gustaría terminar recordando algunas de las palabras clave que he utilizado y que creo que nos pueden ayudar a pensar y repensar la infancia: Confianza. Observación. Educar la mirada. Autoconocimiento. Formación en el colectivo y en colectivo, desde la cooperación.

Sonrisa y risa. Espacios que también educan. Tiempos sin presiones basado en el ritmo natural. La educación, un derecho a crecer en libertad.

REFERENCIAS

- Dahlberg, G.; Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Graó.
- Hoyuelos, A. (2013). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro.



Yoya - China

Infancias investigadoras: Voces de reconocimiento y conquista desde la investigación formativa en Colombia¹

Blanca Nelly Gallardo Cerón

El hablar de infancias investigadoras implica partir del acercamiento a la infancia como concepción socio histórica que en principio denota un término para referirse a un infante cuya raíz en latín *infans* significa el que no habla y que en el tejido histórico pasa de ser casi invisible ... “en la Antigüedad y la Edad Media no se reconocía la infancia como etapa con sus propias características y cualidades, y hasta el s. xvii no hubo un sentimiento de la infancia ... como lo entendemos actualmente” (Enesco, 2009, p. 2).

El concepto ha ido modificándose: “El hombre occidental ha experimentado el siglo xviii y en el xix una revolución en la afectividad que ciertamente, no lo hace mejor, si no diferente. Sus sentimientos se subdividen de otro modo, y en particular, se concentran más en el hijo” (Aries, 1986, p. 8). También en el arte y la literatura se van develando otras formas de percibir la infancia, siendo entendida en algunos apartes de la historia como un adulto en miniatura: un individuo que debido a su desarrollo cognitivo, emocional y físico no tiene capacidad para tomar decisiones por sí solo y requiere por tanto de un adulto para que decida por él y en la actualidad en el escenario legal la infancia reconocida como un sujeto social de derecho.

En términos del contexto cultural, la relación de la infancia con lo adulto dota a esta de unas condiciones particulares que le permiten diferenciarse. Dependiendo del consenso social para el reconocimiento de la infancia, aparecen las infancias con unas características identitarias culturalmente hablando y desde las cuales la coexistencia con lo adulto permite la visibilización de culturas, unas cuyas infancias son vulneradas en sus mínimos derechos como humanos y también otras donde el

1. Este escrito es generado como parte del proyecto de Investigación *Historia de las Infancias investigadoras colombianas* ejecutado en Colombia entre 2021 y 2023 en la alianza Universidad Católica de Oriente, Grupo de Investigación SER con la Corporación Akará grupo GINACU.

reconocimiento de niños y niñas como actores capaces que tienen voz para ser tenida en cuenta en un territorio a través de mecanismos de participación y representación. En el caso de las infancias investigadoras que son niños y niñas que han logrado resignificar su identidad pasando de un sujeto silenciado en la escuela a un sujeto con voz activa y agencia en la producción de pensamiento y en algunos casos nuevo conocimiento. Las infancias investigadoras son las que en los últimos 20 años han alcanzado en Colombia y América un espacio para el reconocimiento de sus capacidades y una estrategia de la investigación formativa como camino y medio para mostrar su voz participativa desde el conocimiento.

Para la llegada de las infancias investigadoras colombianas a principios del siglo XXI es necesario remontarse a los espacios de investigación formativa que se conocen con el nombre de *semilleros de investigación*, que en Colombia se convierten desde 1997 y a lo largo de 26 años de accionar, en un hito en la historia de la formación de comunidad científica desde el país y si bien sus orígenes están relacionados con las dinámicas universitarias, estos colectivos como hoy se les conoce, surgen de forma alternativa como propuesta estudiantil en la última década de los 90s.

En la antesala de su surgimiento en el año 1994 se integró en Colombia la primera *Misión de sabios*. Un colectivo de científicos y una científica, que tenía como fin el orientar al país en áreas fundamentales para su desarrollo como eran la ciencia, la educación y el desarrollo sostenible y una de las sugerencias que emanó de su informe “Colombia al filo de la Oportunidad” es considerar la importancia de detectar tempranamente las vocaciones, apoyar su desarrollo, y fomentar la creatividad, propuso además un plan nacional para endogenizar la ciencia y la tecnología en la cultura cotidiana, que abarca la formación de investigadores, la creación de centros de investigación, y la popularización de la ciencia y la tecnología entre los jóvenes. Sin embargo, las acciones para dar vida a estas propuestas no son de inmediata aplicación y tuvieron que pasar 8 años para que se abra la primera acción para dar cumplimiento a la orientación de la Misión con la 1ª Convocatoria del programa ONDAS de lo que se conocía como Colciencias en 2004.

Los jóvenes estudiantes universitarios semilleristas tomaron por su cuenta el derecho al conocimiento y de forma alterna como actores autónomos crean comunidades de práctica investigativa desde las cuales consolidan unos pilares de trabajo en Red y aparecen en el escenario nacional a través de sus encuentros desde 1997 y dan origen a lo

que hoy se llama Red Colombiana de Semilleros de investigación (REDCOLSI), integrada por semilleros como colectivos de estudiantes que se integran para hacer investigación sobre temas de su interés para apropiarlos con sentido crítico hacia la generación de nuevo conocimiento que da paso a la autoformación ciudadana e investigativa, destinando a este objetivo su tiempo libre.

Con esta iniciativa los semilleros de investigación adquieren desde el 1997 un lugar representativo en los procesos de formación de comunidad científica y relevo de conocimiento para los territorios donde operan y van consolidando estudiantes semilleristas desde las prácticas con unos atributos que marcan la diferencia frente a otras estrategias de formación para el accionar investigativo como son: la voluntad de vinculación a los grupos, el compromiso, la autoformación, el trabajo en equipo y la horizontalidad en las formas de interacción de los semilleristas (Gallardo-Cerón, 2014).

Pensar la infancia investigadora en clave del surgimiento de los colectivos semilleristas es pensar el escenario universitario colombiano como gestor de semilleros que se convierten en referente para niños y niñas colombianas que en principios del 2º milenio comiencen a constituirse grupos de investigación formativa integrados por estudiantes de instituciones educativas de básica primaria, secundaria y media o de organizaciones de educación alternativa que asumen la actividad investigativa como un camino posible para alcanzar respuestas a múltiples interrogantes que las formas tradicionales no les había permitido. En el año 2003 comienzan a hacer presencia en los escenarios nacionales de socialización de proyectos de semilleros a la infancia investigadora colombiana como colectivos de semilleros y su obra materializada en proyectos de investigación.

Se inicia con estudiantes de los grados de preescolar, educación básica primaria y secundaria dando certeros pasos en iniciativas de lo que en principio se formuló como investigación desde la base por gestarse con la primera infancia. La semilla se esparció con mucha fuerza y así luego de un caminar de 4 lustros de posicionamiento desde el 2003, se sientan con los años las bases para la creación de una Red Colombiana de infancias investigadoras en el contexto REDCOLSI, con actuación central de la infancia investigadora colombiana, se lideran procesos, asumen la gestión de espacios de formación, aprendizaje, participación y desarrollo como ciudadanos e investigadores. Estos nuevos actores de la REDCOLSI van adquiriendo los atributos de voluntad de participación, el compromiso, la autoformación, el trabajo en equipo y la horizontalidad de que

configuraban a los semilleristas universitarios en sus grupos y con criterio de trabajo por el cuidado medioambiental fortalecen el tema del compromiso con los territorios desde la práctica investigativa.

Los primeros semilleros infantiles surgieron inicialmente en Colombia con la mediación de semilleristas universitarios, cuya iniciativa extendió la práctica investigativa a niños de preescolar y educación básica, fomentando la curiosidad, la búsqueda de respuestas y el aprendizaje colaborativo. Desde el año 2003 una de las primeras experiencias compartidas en los escenarios antioqueños de encuentros fue liderada por integrantes del semillero de Psicología Educativa de la Universidad Católica de Oriente (UCO) en Antioquia. Se realizó convocatoria a estudiantes de preescolar y educación básica a unirse a semilleros de investigación para buscar respuestas propias y con ello alcanzar reconocimiento como actores vitales en los procesos de autoformación desde la investigación y encuentro con el saber.

Mucha historia ha corrido en el marco de este proceso de trabajo en manos estudiantiles con docentes de apoyo y ese trasegar, los niños y niñas se fueron articulando a la vivencia de ser semillerista en Red, la cual una vez comenzó, se expandió en muchas partes del territorio colombiano, en principio desde el departamento de Antioquia apoyados por semilleristas de las Universidades como de la Universidad Católica de Oriente, Universidad de Antioquia y avanzando en su forma alterna de articular a las infancias, se ven surgir semilleros de diversas condiciones como en la Institución Educativa Barro Blanco de Rionegro, en la que se crea un semillero de investigación integrado por estudiantes de la comunidad sorda. Las infancias investigadoras ingresaron a los primeros encuentros departamentales en Antioquia en la Universidad Pontificia Bolivariana y desde ahí a los encuentros nacionales.

Para los años posteriores en el marco de los encuentros nacionales eran visibles los nuevos integrantes que se fueron vinculando como colectivos de semilleros provenientes de los departamentos que en términos del trabajo en red se denominan Nodos: Atlántico, Boyacá, Santander, Quindío, Cesar, Vichada, Nariño, Santander, Boyacá, Antioquia, Guajira y Guainía. Los semilleristas de educación básica que asistían a los encuentros apropiaron el modelo de asamblea que se realizaba con los representantes de las universidades y también nombraron comité ejecutivo nacional de infancias investigadoras para encontrarse, pensarse, y leer ante los asistentes a las clausuras de cada evento sus inquietudes, anhelos y promesas en el marco de la Red de semilleros y sus encuentros.

Es memorable la frase “*que no haya ni rejo ni ternura a la hora de evaluar*” a propósito de las formas infantilizadoras de evaluar los trabajos de niños y niñas participantes en los encuentros de la Red Colombiana de Semilleros, se pretendió con ello alcanzar el reconocimiento no solamente como actores de relevo generacional de la comunidad investigadora y de la REDCOLSI misma, sino también como investigadores capaces que apropiaban el método como herramienta necesaria para la respuesta a sus interrogantes y camino hacia la ejecución de los objetivos de sus proyectos. Si los proyectos se valuaban con ternura impedían el avance formativo de los semilleristas y si eran mirados con la rigurosidad metodológica aterradorante, se perdía el terreno avanzado en la promoción de la práctica investigativa causando incluso retiros de los semilleros de investigación. Fueron los semilleristas de investigación básica y media quienes sintieron el peso de la infantilización como fortaleza investigadora en formación colombiana, agenciaron y alcanzaron el reconocimiento desde la persistencia por la integración en asambleas para emitir su voz en los manifiestos e informes que daban a conocer en las clausuras de los eventos nacionales.

El encuentro nacional ha permitido a la infancia semillerista participante, dar vida a un tejido de cultural y al diálogo de saberes con oportunidad de reencuentro para la comunidad semillerista que iba creciendo entre cada encuentro y con ella la capacidad reflexiva de los espacios, los rituales de la Red y el hábitat nacional. Se fueron abriendo caminos y paso entre las prácticas de investigación formativa colombiana, incluso se consolidó la comisión nacional de infancias investigadoras integrada por niñez de las regiones de Colombia y se vieron llegar a las asambleas nacionales de REDCOLSI, representantes de la comisión elegida con sus aportes y como símbolo de reconocimiento a estos colectivos, hoy es reconocida una representación en el marco de las estructuras administradoras de la REDCOLSI a través de un delegado representante líder de apoyo a las iniciativas de fortalecimiento de los semilleros de investigación de las instituciones de educación preescolar, básica y media.

La llegada de las infancias investigadoras en el 2003 a la REDCOLSI abrió puertas para la articulación en el 2008 al escenario *International Movement for Leisure Activities in Science and Technology* (MILSET), el cual se constituye por excelencia, en el espacio internacional de socialización de proyectos terminados con reconocimiento meritório para ser presentados en eventos que se realizan en las regiones de América Latina, Norte América, Europa, África, Asia y Vostok (MILSET, 2024). Las delegaciones de infancias investigadoras han trascendido las

fronteras llevando sus capacidades como embajadoras de sus países y pueblos. Otro de los espacios a los cuales se articuló la red de semilleros infantiles colombianos REDCOLSI para visibilización como estrategia de investigación alternativas en Red, es la comunidad Encuentro que acoge por primera vez a los escenarios de investigación en Red es la organización Nuestra América, en Brasilia 2017 donde se recibió el apoyo a semilleristas colombianos para el intercambio de saberes territorios latinoamericanos y del caribe

La REDCOLSI es el ente administrativo que, con sus estrategias y mediación de los líderes de apoyo a las infancias investigadoras, hizo posible que las infancias en Red tengan condiciones para su visibilización y consolidación como escenario base potencial de la comunidad científica y ciudadana en formación. A través de los ejes de interacción como son **la investigación formativa** se permite el reconocimiento de los semilleros de investigación de instituciones de educación básica primaria y secundaria como estrategia de fortalecimiento de la habilidad investigativa; **la formación en investigación** dada a lo largo de la práctica de investigación conectada con el desarrollo de habilidades tanto de semilleristas como docentes asesores y **el trabajo en red** que fortalece el compromiso de reconocimiento de sí y de los otros como talentos interlocutores en el desarrollo de la investigación. En este contexto los semilleros de investigación infantiles son conformados por niños y niñas como espacios de apropiación de la investigación formativa y escenarios para el estudio, la investigación y el aprendizaje a partir del interés, la participación genuina y la construcción cultural de los territorios donde se radican (Gallardo-Cerón, 2018).

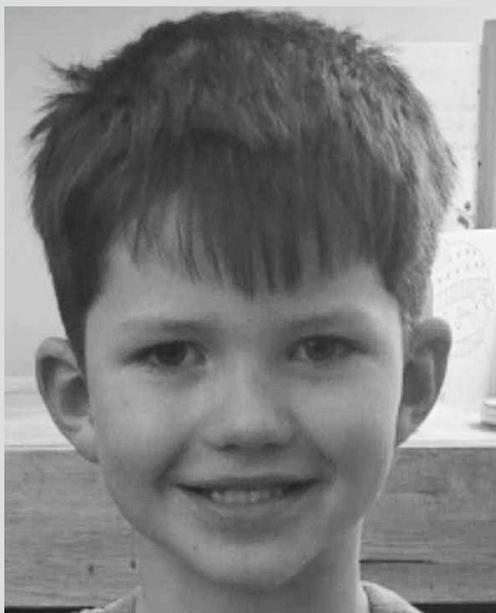
La infancia investigadora es aquella que como sujeto capaz toma voz y reconocimiento a través del agenciamiento, la integración voluntaria, el compromiso, la autoformación y la práctica de la investigación formativa. Se articula en red y desde sus prácticas participativas conquista como infancia colombiana, la reivindicación del derecho a la pregunta y el conocimiento. Provee con ello, sin proponérselo, un fortalecimiento de las condiciones para la formación ciudadana y relevo potencial de la comunidad científica desde los territorios co-gestiona con su participación en red el reconocimiento de niños y niñas investigadoras para lograr adecuados procesos inherentes a sus prácticas investigativas, las cuales reconoce y disfruta como avances formativos con mediación de docentes de apoyo a su capacidad de trabajo por nuevo conocimiento.

La infancia investigadora proyecta en los semilleros de investi-

gación su voz a través de sus avances en investigación como camino hacia la formación que fortalece co-participativamente en colectivos de semilleristas que visibilizan con compromiso, la importancia de trabajar desde la edad temprana por la construcción de respuestas propias.

REFERENCIAS

- Aries, F. (1986). “La infancia”. *Revista de estudio*, 2. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/PDGA_Aries_Unidad_3.pdf
- Bustelo, E. S. (2011). *El Recreo de la Infancia*. Siglo XXI. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=8290
- Enesco, I. (2009). El Concepto de Infancia a lo Largo de la Historia. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/4865/514517%20historia.pdf?sequence=1>
- Gallardo-Cerón, B. N. (2014). Sentidos y perspectivas sobre semilleros de investigación colombianos, hacia la lectura de una experiencia latinoamericana. Tesis Universidad de Manizales.
- Gallardo-Cerón, B. N. (2018). *Ser Semillerista en Red*. <https://repository.uco.edu.co/bitstream/20.500.13064/274/1/Libro.pdf>
- MILSET (2024). About MILSET Regional Offices. <https://milset.org/milset/web/>



Odhran - Escocia

El sueño que nos guía

Ana Yris Guzmán

*“Sólo el amor convierte en milagro el barro
sólo el amor alumbra la maravilla”.*

Silvio Rodríguez

Hace poco tiempo me preguntaron cuál es el sueño que guía el desarrollo de Nuestra Escuela¹. El sueño es el mismo hace más de 20 años: **una niñez que viva con alegría su curiosidad por aprender**. Por milagro y por esfuerzo, ese sueño se cumple en Nuestra Escuela. Recorrer sus sedes, participar de las actividades, conversar con niños, jóvenes y familias, es suficiente para percibirlo. Cuando las personas cumplimos nuestros sueños pasamos a tener la enorme responsabilidad de sostenerlos vivos en el tiempo. Cuidar la llama para que nunca se apague el fuego, incluso en la tormenta. En este caso, se trata de comprender y poder transmitir cuáles fueron los aciertos y las verdades que nos permitieron materializar este deseo.

El respeto a la conocida “curiosidad natural” de las infancias por el aprendizaje, se pone a prueba cuando las y los adultos nos encontramos con un niño, una niña, o muchos, en un espacio de aprendizaje. **Ese interés innato por descubrir y conocer el mundo, debe hallar espacio, lugar, recepción y andamio**. El adultocentrismo propio de nuestra cultura occidental y moderna, muchas veces no permite dimensionar cuánto de sagrado se oculta en los segundos de silencio previos a la resolución de un problema o en los trazos lentos pero firmes de los primeros dibujos, cuál es el hechizo que acompaña el silabeo de las primeras lecturas en voz alta o qué alquimia resulta necesaria para elaborar un

1. Nuestra Escuela es una organización no gubernamental de base comunitaria, que tiene el propósito de ofrecer servicios educativos a jóvenes y adultos que no hayan completado educación secundaria. Sus servicios se basan en estrategias de educación personalizada y desarrollo socioemocional que logran el refuerzo de la autoestima de los estudiantes. Estamos en Puerto Rico.

(¡nuevo!) pensamiento abstracto. Dar espacio, recibir, dar amor, hacer espacio. Y viceversa, porque si algo sobrevuela a todo proceso humano de aprendizaje es la reciprocidad.

Miles de infancias han transitado por las sedes de Caguas y Loíza, graduándose y “saliendo al mundo” como jóvenes. Es probable que ellas y ellos sientan que han aprendido muchísimas cosas aquí; seguramente así sea. Sin embargo, estoy convencida que quienes más aprendimos fuimos nosotras y nosotros, el equipo de Nuestra Escuela. **Las infancias que aquí vemos son inteligentes, vivaces, amorosas; brillantes maestros y maestras, con una increíble capacidad de adaptación.** Capaces de enfrentarse a nuevas situaciones y aprender de ellas rápidamente. No es errado pensar que esta capacidad de adaptación surge de las vivencias de desamparo que les ha tocado vivir.

Muchos de los niños y niñas que llegan a Nuestra Escuela viven o vivieron en condiciones de vulnerabilidad social y familiar. Sabemos que ninguna figura paterna o materna se puede sustituir, pero insistimos y persistimos en el ejercicio diario de brindar cobijo y reparo para llevar calidez a esos vacíos afectivos que tanta implicancia tienen en los procesos cognitivos. En Nuestra Escuela estamos convencidas y convencidos que el amor es el hilo de todo entretejido de aprendizajes. Nadie aprende lo que no sabe y nadie comparte lo que sabe, sino ama. Es ahí donde ocurre el milagro.

Una de las llamas más potentes que impulsan este camino son los lazos fuertes que se forman en nuestra comunidad educativa, el amor de los niños y las niñas por sus amigos. El sentido de identidad que esto genera organiza la permanencia y el tiempo en las salas de clase y los espacios comunes. En los lazos de amistad, encuentran no sólo compañeros de juego, sino también confidentes, apoyo y bienestar común. En la fuerza de estos vínculos, se aprenden el valor del compañerismo, la empatía y la solidaridad. Consideramos aprender y enseñar, son caras de un mismo proceso vital en el encuentro con otros. Requiere abrir el corazón y eso es, siempre, un acto de coraje.

¿Por qué, entonces, el enfoque de la educación alternativa para acompañar a las infancias? **La educación alternativa es transformadora porque es una educación colectiva y personalizada a la vez, que atiende las necesidades de cada estudiante, al tiempo que lo comprende como parte integrante de una comunidad.** Desde un acercamiento integral, que considera todos los aspectos que hacen a la vida de las infancias, se fomenta el bienestar personal y el bienestar común,

con un arraigado sentido de comunidad. La posibilidad de desarrollar una vida plena y de mejorar el mundo en el que vivimos, así lo requiere.

La alegría por aprender y el respeto a todo proceso de aprendizaje está presente desde el inicio. Desde muy temprano -desde sus dos años- nuestros estudiantes escogen lo que quieren aprender, al tiempo que exponen lo aprendido. Las familias, por su parte, no son simples espectadoras. En la educación tradicional suele convocarse a las familias sólo en momentos de dificultad. En Nuestra Escuela, a través de una estrategia de cercanía, compartimos con ellas los aprendizajes y desarrollos de cada estudiante.

A la luz de la práctica hemos revisado y modificado aspectos. Esto es central ya que **nuestro compromiso esencial es, en primer lugar, con cada niño y niña, y luego con el contenido a enseñar.** Esa mirada nos permite realizar los cambios necesarios en el momento preciso. Por ejemplo, por algunos años la escuela no ofrecía servicios alimenticios; al mirar al niño de manera integral observamos que la nutrición y la salud juegan un papel determinante en su proceso educativo. Esa modificación resultante de la praxis, no sólo aportó a la mejora del desempeño de las infancias, sino que además garantizó un acercamiento verdaderamente orgánico con la necesidad de cada estudiante.

En la comunidad de Nuestra Escuela nos damos a la tarea personalizada de identificar “la estrella” de cada niño, de cada niña. Darlo “Todo por mi Estrella” busca reconocer esa razón vital, ese propósito, que articula el reconocimiento de quiénes somos y quiénes queremos ser. Es un proceso que no se agota: es descubrir un tesoro que siempre estuvo allí. Cuidarlo y protegerlo, de la intemperie y del olvido. Compartirlo con los demás para que crezca y sea fogata.

Imagino en el futuro a Nuestra Escuela como un lugar que continúa siendo un espacio para el disfrute, el amor y la alegría. Lo demás, llegará.



Roma - Argentina

El contexto interaccional de niños y niñas de dos culturas

Nolfa Ibáñez Salgado

Este artículo da cuenta de algunos hallazgos relativos a las principales diferencias de los primeros contextos interaccionales en los que participan niñas y niños de dos culturas, con el propósito de comprender cómo ellos construyen los primeros sentidos y significados de objetos y relaciones que son la base de su visión de mundo. Los principales fundamentos, teóricos y epistemológicos, son el constructivismo radical, la concepción de lenguaje de Humberto Maturana y la reconceptualización de la diversidad como “la consecuencia de modos distintos de construir significados, que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o en muchos sentidos, no mejor o peor sino solo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura” (Ibáñez-Salgado, 2004, p. 61). Posicionados en esta mirada, mostramos aquí, de manera sucinta, algunos resultados de una larga línea de investigación (FONDECYT 100078, 1020496 y 1060230), cuyo principal propósito fue intentar incidir en cambiar nuestra escuela homogeneizadora y aportar a la comprensión de la diversidad en educación.

A diferencia de la lingüística tradicional que concibe el lenguaje como un instrumento que permite la representación de una realidad independiente de quien la distingue, aquí entendemos el lenguaje como una clase especial de acciones, verbales y no verbales, que surge sobre la base de coordinaciones conductuales consensuales que se hacen recursivas (Maturana, 1990). Las coordinaciones de acciones consensuales son aquellas en las que, para el observador, es evidente que existe un entendimiento práctico entre el bebé y quien o quienes interactúan con él, y que este entendimiento deriva de una historia previa de interacciones recurrentes. Cuando esta clase de coordinaciones se hace recursiva, es decir, cuando en el operar del niño o niña nuevas coordinaciones de acciones consensuales combinan las anteriores ya establecidas, surge el

lenguaje y en él, el mundo inicial del niño o niña. Consecuentemente, el conjunto de sentidos y significados que configuran una cultura no puede ser ajeno al lenguaje donde surgen ya que “siempre ha de haber un proceso generador por el cual las clases son creadas antes de que puedan ser nombradas” (Bateson, 1980, p. 167). La realidad no es independiente del observador, lo que no implica desconocer que existe una realidad, sino asumir que esta realidad no puede ser conocida con independencia de las condiciones de constitución de quien es observador (Maturana, 1997).

Discutiendo la naturaleza de la realidad y la experiencia, Von Glasersfeld plantea: “Lo que vivimos y experimentamos, lo que conocemos y llegamos a saber, está necesariamente construido con nuestros propios materiales y solo se puede explicar por manera y forma de construir” (2005, p. 25). Esta manera de construir está enmarcada en contextos interaccionales, entendidos como estilos del fluir relacional en el que la niña o niño participa, con independencia de la situación o rutina (Ibáñez, 2001); una especie de pauta, en el sentido que Bateson (1993) le da a *pattern*, y no aspectos independientes entre sí. Distintos modos de convivencia, distintos contextos interaccionales, necesariamente implicarán diferencias en la forma como los niños y niñas van configurando el mundo puesto que, en cada caso, habrán aspectos con mayor o menor presencia, mayor o menor relevancia, o incluso aspectos que son inexistentes en un caso y prioritarios en otro, por lo cual los sentidos y significados no serán iguales, y las palabras que después utilizarán esos niños y niñas no denotarán lo mismo, aunque sean las mismas palabras.

En nuestros estudios, analizamos y comparamos el primer contexto interaccional de cuatro niños de clase media de Santiago, hijos de profesionales, y de dos niñas y un niño mapuche¹ de comunidades rurales de La Araucanía, hijos de pequeños agricultores y de estudiantes de pedagogía. Esto es, niños pertenecientes a nuestra cultura hegemónica y niños pertenecientes a una cultura indígena minoritaria. Ambos grupos fueron registrados con idéntica metodología desde el nacimiento o los primeros meses y hasta el tercer año de edad y, posteriormente, seguidos en su ingreso a la escuela en sus respectivas regiones, desde el Jardín Infantil hasta Segundo Básico; todo ello gracias a la colaboración de las familias mapuche y no mapuche, que permitieron los registros en video al interior de sus hogares, sin preparación alguna, dos veces a la

1. En mapudungun (lengua mapuche), mapuche significa gente de la tierra y no se pluraliza.

semana en los primeros meses, una vez a la semana hasta el primer año y una vez cada dos semanas a partir del segundo año. La metodología fue cualitativa, de enfoque etnográfico. Es importante establecer que este trabajo no se enmarcó en un enfoque sociológico o antropológico particular sobre la cultura o la etnia mapuche², sino obedeció a nuestro interés por observar niños en un primer contexto interaccional diferente al de las familias de Santiago, para lo cual asumimos previamente que esta condición se cumpliría con niños de familias mapuche residentes en comunidades rurales del sur del país. No tenemos conocimiento de un estudio similar en Chile o en otras latitudes.

En la mayoría de los casos, fuimos observadores de la coordinación conductual inicial madre-bebé, del establecimiento de coordinaciones de acciones consensuales entre el bebé y sus padres o familiares más cercanos, de las primeras distinciones del mundo del bebé (lo que llamamos ‘destellos de lenguaje’), hasta el operar permanente en coordinaciones de acciones consensuales recursivas o lenguaje propiamente tal. Algunos de nuestros principales hallazgos se refieren a las diferencias de sentido o significado de las entidades y relaciones que son construidos por los niños, según las características de la dinámica relacional de cada familia, incluso perteneciendo a una misma cultura, y a las cuales después hacen referencia con las mismas palabras al ser hablantes del mismo idioma. Es decir, los niños y niñas emplean las mismas palabras para designar o denotar coordinaciones de acciones que tienen sentidos o significados distintos, en parte o en todo, porque esos sentidos o significados no corresponden a una entidad independiente, objetiva, sino que designan las coordinaciones de acciones consensuales y recursivas que tuvieron presencia en su convivencia. Por ejemplo: los primeros significados en el lenguaje en los niños de Santiago se relacionaron, entre otros, con el objeto relacional “toma (algo que yo tengo)-dame (algo que tú tienes)”. Para uno de ellos, esta relación se construyó involucrando el sentido de posesión “tuyo/ mío”, ya que, durante los primeros meses de edad, la madre jugaba con su bebé a pasar y entregar objetos que eran “tuyos” o “míos”, por lo que, durante el juego, algunos debían entregarse y al hacerlo desaparecían, y otros se podían conservar. Cuando el niño tiene 11-12 meses de edad, el sólo gesto de la madre de pedirle algo -mano extendida- gatilla un cambio en la emoción del niño, de agrado

2. En Chile, el pueblo originario más numeroso es el mapuche. Constituyen el 9,9 % de la población total del país.

a desagrado, negándose a pasar lo que se le pide. En los niños mapuche, en cambio, durante el primer año de edad no se observa en el fluir de las interacciones relacionadas con “toma-dame” la construcción de entidades que involucren la noción de posesión “tuyo/mío”. Las acciones referidas a pasar, tomar, entregar, dar, recibir, etc., se dan en una especie de entrecruzamiento en el flujo de la relación, en el cual el observador que pertenece a otra cultura no las puede distinguir separadamente. Por esta razón, llamamos “compartir” a esa clase de coordinaciones de acciones, ya que son parte de un fluir relacional donde las cosas cambian de mano sin que pertenezcan a una persona en particular, incluyendo lo comestible (Ibáñez et al, 2012). Podemos imaginar una situación ficticia donde el niño de Santiago que construyó el objeto relacional “toma-dame” con sentido de posesión, va al mismo jardín Infantil que una de las niñas mapuche: El niño de Santiago no querrá pasar sus cosas si alguien se las pide; en cambio, la niña mapuche compartirá todo, aún sin una petición; ¿cómo entendería esto la educadora o el educador de párvulos formados en nuestra educación superior?, podríamos asegurar que consideraría al niño algo “egoísta” y a la niña “generosa”, en circunstancias que ni el niño es egoísta ni la niña generosa; ellos traen a la escuela el único bagaje que tienen: lo aprendido en su primer contexto interaccional; en este caso, el aprendizaje de un objeto relacional que cada uno construyó con sentido y significado distinto. El problema es que la escuela supone, a priori, que los sentidos y significados de objetos y relaciones son los mismos para todas y todos los estudiantes.

Otro hallazgo importante de nuestra línea de investigación fue constatar la existencia de diferentes temporalidades en las acciones de los adultos respecto de las acciones de sus niños en cada cultura. En las familias mapuche de comunidades rurales los adultos no apuran a los niños, los esperan, sin acotar anticipadamente sus acciones con instrucciones sobre cómo deben moverse, a diferencia de los adultos de las familias no mapuche de Santiago, cuyas interacciones están caracterizadas por ese tipo de instrucciones y por acciones de “ayuda” en la que ellos completan las acciones iniciadas por los niños. Creemos que por esta razón observamos en los niños mapuche un nivel de autonomía para resolver problemas mucho mayor que el de los niños de Santiago a la misma edad. Por ejemplo: cuando la niña A tiene un año y cuatro meses, está en la misma habitación con su padre, sus dos abuelas, su abuelo, una tía y un tío adultos y una tía de 7 años. Un pequeño perro se pasea por la habitación, en medio de la cual hay un brasero, al parecer

encendido. Los adultos conversan mientras realizan sus actividades cotidianas. Una de las abuelas prepara un plato con huevo que deja sobre la mesa sin decir nada, A toma el plato (un platillo de loza) y lo lleva hasta donde está sentada su tía de 7 años exclamando “¡aaahhhh!”; la tía de 7 años entiende que le pide que deje la silla, se levanta sin decir nada y A pone su plato sobre la silla, que queda a su altura, y come el huevo con las manos; cuando termina, toma el plato vacío y vuelve a cruzar la habitación hasta donde está la abuela, quien le pone más huevo en el plato, A lleva de nuevo el plato a la silla, que se ha convertido en su mesa; una vez que termina, lleva el plato a la abuela, entonces el padre, quien filma, le dice “diga gracias a la mamá” y A balbucea “gachh”, o algo similar, dirigiéndose a su abuela, aunque su mamá también está en la habitación. Nadie dijo nada que hiciera referencia, por ejemplo, a la posibilidad de tropezar con el brasero que estaba en medio de su camino hacia y desde la silla, a que el plato pudiese caer y quebrarse, a tener cuidado con el pequeño perro que la seguía en su ir y venir con el plato con huevo. Tampoco se le dieron instrucciones sobre dónde colocar el plato o sobre cómo comer. Nadie apartó obstáculos para facilitar el tránsito de la niña ni la ayudó a acomodar su plato. Es fácil imaginarse cuántas intervenciones de los adultos, lingüísticas y de acción, hubiese motivado la situación descrita en la cultura hegemónica, en la eventualidad de que algún niño o niña de esa edad pudiese comportarse con la autonomía de A y que los adultos se lo permitieran.

En las familias mapuche, a diferencia de la mayoría de las familias de Santiago, la mayor parte del tiempo hay más de una persona que interactúa recurrentemente con el niño o niña, sin dejar las actividades habituales sino que entre dichas actividades; por lo tanto, él o ella tiene la atención de todo el grupo familiar. Casi no hay instrucciones sobre cómo hacer las cosas, se espera primero lo que el niño o niña hace autónomamente y sólo se interviene cuando él o ella pide ayuda. Las interacciones están más centradas en las acciones y casi no se nombran los objetos manipulables que tienen presencia en las distintas situaciones. Ello implica que en los sentidos o significados que construyen estos niños y niñas mapuche en las situaciones registradas, siempre tienen presencia otras personas que realizan actividades de modo colectivo y, a diferencia de lo que ocurre en las familias de Santiago, esa construcción no tiene como primaria la denominación que los adultos le dan a los objetos: la importancia radica en “qué se hace” y no en “con qué se hace”, con independencia de que el adulto hable en mapudungun o en

castellano (Ibáñez et al, 2012). Por ejemplo: la abuela de M, que tiene 4 meses, está en la cocina-comedor, de pie junto a la cuna con ruedas en la cual M es trasladado ocasionalmente. La abuela tiene un pequeño zapato rojo que balancea por su cordón a modo de péndulo, por largo rato ante la vista del niño, quien lo sigue con la mirada. La abuela le sonrío y le canta, pero nunca nombra el zapato ni su color; esto es, en ese momento no es un zapato, es un móvil para bebés. En las familias de los niños de Santiago, en cambio, se enfatiza el nombre de los objetos como “enseñando” ese nombre al niño o niña, desde la más temprana edad y en prácticamente todas las situaciones.

Otra diferencia es que los niños mapuche no tienen espacios separados para dormir, comer o jugar; siempre están con el resto de la familia, por lo general numerosa, y cuando demandan algo tienen prioridad, ya que niños mayores, jóvenes y adultos dejan la actividad que realizan para cumplir la demanda de los más pequeños. El aprendizaje respecto a responder peticiones del adulto también tiene interesantes diferencias de sentido: El modo en que una persona adulta de las familias de Santiago pide al niño la realización de una determinada acción implicaría una exigencia, ya que la petición suele reiterarse hasta que el niño la cumple. Por ejemplo: ‘venga’: si el niño no va, el adulto reitera, se acerca y lo lleva; ‘dame (algo)’ o ‘pásame (algo)’: si el niño no pasa lo que se le pide, el adulto insiste o finge tristeza o trata de tomarlo como jugando. Los niños y niñas mapuche, en cambio, aprenden esto con un sentido distinto, ya que, aunque la petición se reitere, el adulto no interviene. Es interesante hacer notar que, por lo general, después de unos momentos el niño o niña mapuche hace o intenta hacer lo que se le pide, pero si decide no hacerlo, no hay consecuencias. Esto podría explicar en parte la tradición de colaboración que generalmente reconocemos en la cultura de todos los pueblos originarios; consideramos que esta sería una de las razones por las cuales sus niños y niñas aprenden a ‘colaborar’ y no a solo a ‘obedecer’.

Para los niños de Santiago, el ingreso a la escuela no pareció implicar cambios importantes en el estilo de interacción con los otros, especialmente por haber aprendido a seguir instrucciones sobre cómo hacer las cosas en el seno de sus familias, cuestión que es una de las principales características de nuestra escuela. Por el contrario, en el caso de los niños mapuche, hemos sido observadores de cómo en la escuela disminuye paulatinamente la autonomía y capacidad de resolver problemas mostrada antes en el seno familiar. Por ejemplo, la misma niña

A, que destacaba por aquello desde la más tierna infancia, a fines de su primer año básico ya se levantaba de su silla con la hoja de su tarea en la mano para dirigirse a su profesora y preguntar “¿está bien así tía?”

El bagaje conceptual y empírico que traen las y los niños mapuche al aula no se visibiliza y por tanto no se valora, y ese niño o niña, súbitamente, se encuentra en un contexto donde los modos de hacer las cosas y de interactuar con otros que ha aprendido y que vive en su hogar, no tienen presencia o se entienden de manera distinta; la escuela sería “un sitio deliberadamente sin tiempo y sin espacio para los otros” (Skliar, 2002, p. 146), donde los significados que el niño o niña ha construido en la historia de interacciones en la que ha participado previo a su ingreso a la escuela, no son considerados, por cuanto la escuela supone que objetos y relaciones tienen un sentido y significado único, “objetivo”, que debe ser igual para todos.

Más allá de las diferencias entre los modos de conocer y aprender de los niños y niñas de nuestro grupo de estudio, y de la contradicción que los niños y niñas mapuche deben afrontar cuando ingresan al sistema escolar, los resultados también muestran que, mayormente, la escuela en ambas regiones se caracteriza por dar instrucciones a los estudiantes sobre cómo hacer las cosas, no generar espacios de autonomía para resolver problemas, apurar las acciones, sancionar aquello que no se hace o dice según la instrucción dada e incentivar la competencia, por lo que se opacan o invisibilizan los aprendizajes previos de las y los niños que se relacionan, precisamente, con aquello que es enfatizado en el discurso educativo, pero que tiene escaso correlato en la práctica en el aula: la colaboración, la solidaridad, el respeto a la diferencia, la autonomía y la capacidad de resolver problemas.

REFERENCIAS

- Bateson, G. (1980). *Espíritu y naturaleza*. Amorrortu.
- Bateson, G. (1993). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Gedisa.
- Ibáñez Salgado, N. (2001). “El contexto interaccional en el aula: una nueva dimensión evaluativa”. *Estudios Pedagógicos*, 27, 43-53.
- Ibáñez Salgado, N. (2004). “La interacción prelingüística: primeras coordinaciones de acciones consensuales”. *Estudios Pedagógicos*, 30, 61-74.

- Ibáñez-Salgado, N.; Díaz-Arce, T.; Duker-Ibáñez, S. y Rodríguez-Olea, S. (2012). "La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación". *Convergencia*, 59, 215-240.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Hachette.
- Maturana, H. (1997). *La objetividad: un argumento para obligar*. Dolmen.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el Otro no Estuviera Ahí? Notas para una Pedagogía (Improbable) de la Diferencia*. Miño y Dávila.
- von Glasersfeld, E. (2005). "Introducción al constructivismo radical". En P. Watzlawick (Ed.), *La realidad inventada*. (pp. 27-37). Gedisa.



Vera - Suecia

Quiero volver, volver en recuerdo, volver a vivir

Daniela Jorquera

Hay recuerdos que me tienen el pecho encogido, recuerdos que me llevan a otro lugar. Bailo por la vida entre sabores, algunas texturas y aromas que me llevan a viajar a momentos de un pasado, entre risas y juegos alocados. Son viajes realistas, o así lo vive el cuerpo, mi corazón late alocadamente por el flujo de emociones que florece ante la fragilidad de un recuerdo de infancia. Es un tiempo efímero, pero caótico en su significado; por una pequeña instancia el recuerdo de un tiempo pasado se vuelve presente y queda suspendido en el aire, sin aterrizar.

Por un instante, mi cuerpo vuelve a rememorar la historia curtida en la piel, la vuelve a vivir en carne propia, a sentir la historia que he dejado atrás. De cierta forma todo se siente como si fuesen recuerdos de otra vida, como si fuese un reencuentro familiar de la misma persona en otro tiempo, en uno de pleno gozo con la imposibilidad en las manos capaces de hacerla realidad. En donde las expectativas, las máscaras y el peso del deber sólo se les veían con miradas furtivas a una vida de un futuro próximo, en donde el peso de ser adulto era un simple sueño inquieto e incierto. Se siente como el recuerdo de otra vida, el cual quedó allí suspendido en el aire en un pequeño lapsus, sin aterrizar, en espera de ser reconocido.

Es un viaje a otro tiempo con el cuerpo presente, el cual reconoce los caminos que en algún momento fueron trazados. Es curioso cómo el cuerpo florece ante caminos ya conocidos, como las emociones fluyen libremente rememorando la historia que ya fue trazada. En donde podemos encontrar que varias cosas han quedado en el mismo lugar, pero cambiando. La experiencia no es la misma, no obstante, en esencia hay algo allí que me hace volver a viajar y sentir en carne propia lo que ya fue.

Me permite navegar entre viejos sentimientos, mientras surgen nuevos conflictos ante nuevas perspectivas, pero al final del día son sensaciones que ya fueron vividas, recuerdos de infancia donde no pesaba el deber ser y el duelo de un brutal pesimismo. Sentir como la piel se

me eriza ante dulces aromas que me recuerdan al hogar en brazos de personas que ya se fueron, platos de comida que me hacen saborear la libertad de un tiempo pasado, correr por nuevos lugares y volver a ser aquella niña en busca de aventuras, rozar telas que han perdido la suavidad con el paso de los años y sentir las penas acumuladas. O, a veces simplemente, basta con ver a los ojos de otra alma y sentir el reflejo de una historia ya contada para andar en viejos caminos.

Hay una suerte de reencuentro anticipado, donde el cuerpo nos permite conectarnos con aquella infancia que de cierta forma queda olvidada, pero siendo conscientes que ya nada es igual, que tenemos nuevas experiencias.

Volver a un prado donde hay juguetes tirados, sueños cortados, risas traviesas ancladas al follaje de los árboles, flores de vibrantes colores, musas del pensamiento que fueron podadas y cierta vulnerabilidad en el aire donde el ser sólo gozaba un tiempo pleno, viviendo libremente despojado de las galimatías de una vida adulta en un tiempo que nunca se para a vivir. Todo sigue allí suspendido en el aire, sin aterrizar, cristalizando la experiencia de aquellos momentos fugaces.

Volver a un lugar al que miro con afecto, añoranza y en paz. Un lugar donde las divagaciones eran parte del día a día y estas no eran mal vistas, ya que te permitían ver que cada sueño era posible. Imaginaciones espontaneas iban y venían, era todo un mundo de creación constante. ¿Qué un palo puede ser una espada? ¿Qué unas hojas pueden ser una corona? ¿Qué las conchas de mar pueden ser pequeñas hadas? ¿Qué las nubes pueden ser algodones de azúcar? Todo era posible, imaginando, jugando y creando.

Era un lugar donde los límites de la creación se encontraban en nuestras manos, encarnado estaba el pensamiento en mi cuerpo que me despojaba del miedo y me atrevía a probar con nuevas cosas, todo desde la curiosidad. En la medida que la realidad me imposibilitaba una determinada acción, pensaba y creaba la forma de hacerla real. Seguía buscando maravillarme con el mundo entero, cuestionándome que pasa aquí y que pasa allá, viendo posibilidades de crear y fluyendo libremente con el espacio y el tiempo.

Recuerdo cierta libertad al dejarse llevar y disfrutar el momento. Investigar el mundo con ojos críticos y con incipientes teorías infantiles, todo desde un espacio de diversión y curiosidad. Así, tengo efímeros recuerdos de mi infancia bañados por el oro del sol y la sutileza del viento que me evocan sonrisas fugaces.

Pero luego un día, todo cambia. Atrás queda aquella pequeña traviesa impulsada por la curiosidad de aprender y que miraba la vida con ojos soñadores al ver un mundo de posibilidades en su haber. Y frente a esa pequeña, queda una adulta con más recelos que respuestas, con ciertas inseguridades a probar nuevas cosas. Y me cuestiono en que momento o en qué lugar, desde allí hasta aquí olvide vivir y solo ser.

Existe cierta vulnerabilidad en la infancia al simplemente ser, al entregarse a la vida y vivirla plenamente. Sin embargo, en algún momento la sociedad impone el deber ser y se enraíza en nuestro cuerpo las exigencias de un mundo con un tiempo feroz y determinante. Se imponen deberes, aprendizajes y se crean máscaras para sobrevivir.

En la infancia se nos presenta un experiencia cotidiana que nos inmersa en estéticas de vida, nos presenta un entorno con un lenguaje, una cultura cargada de experiencias. En donde pequeñas acciones y gestos van permeando nuestra historia vital. Y muchas veces no nos damos cuenta como sutiles gestos, palabras o acciones se interiorizan.

Un acto tan sencillo como negarle la opinión a un niño o niña, puede acabar en negarle su voz y se llenan esos espacios en blancos con silencios y gestos cargados de significados, que también son negados a ser vistos. No se suele entregar un reconocimiento desde la vulnerabilidad a los niños y niñas, al estar inmersos en la comprensión adulta del éxito en un tiempo feroz y productivo, el cual muchas veces nos hace olvidar el vivir, el vivir amando pequeños detalles en el presente y disfrutarlo con el corazón en la mano.

Existe un olvido por parte de la sociedad hacia las infancias, se olvida la sencillez del vivir en cada momento y se les niega un reconocimiento como si no fuesen personas, y fuesen meros proyectos de una con el peso del futuro en los hombros. Se nos enseña una vida, en la medida que se interrumpe la infancia. Y poco a poco, vamos ocultando pequeñas sutilezas de nuestro ser y adaptándonos a las exigencias del entorno.

Se niega la voz a la curiosidad innata y quedan fantasmas de palabras en un lugar que alguna vez estuvo lleno de vida, dejando espacios en blancos a rellenar. Sin embargo, no hay historia más profunda que la tallada en la piel por la experiencia. A veces solo basta volver a sentirlo para viajar aquel momento donde disfrutamos plenamente y revivir con alegría aquellos aprendizajes. Y en otras ocasiones, a veces solo basta una mirada de tú a tú, de reflejo y sinceridad, una entrega de un reconocimiento en cual hay cierta vulnerabilidad al dejarse ver para volver a

encontrarnos. Así, entregarnos en un espacio para vivir el momento sin exigencias y disfrutarlo.

Vivir la infancia no se enseña, solo se vive, sin embargo, esta es interrumpida y aceptamos aquel peso en los hombros al precio de negarnos vivir el momento. Aprendemos a ser adultos, que luego miran aquellas vivencias que parecen de otra vida con cierta nostalgia bañada en sutiles alegrías y lágrimas de un llanto atorado ante lo que se queda entre la oscuridad de la noche y nuestro corazón. Es en aquel espacio entre la acción y el deber que nos vamos perdiendo, pero el cuerpo recuerda y viaja a momentos donde la libertad se sentía en los huesos, regalando un instante libre de miedos y entregándonos la valentía de ser y despojarnos de pesos innecesarios.

Creo que para poder despojarnos de muchas cosas aprendidas, nos hace falta un reencuentro con nosotros mismos. Encontrarnos con nuestro pasado, presente y futuro al mismo tiempo, volver a los mismos lugares siendo otra persona, siendo todo y nada a la vez. Somos todo y nada en el ahora, en el ayer y en el mañana, a la misma vez nunca y siempre. Lo que significa que somos el ser que está siendo en cada momento, en el tiempo que ya pasó y en el tiempo que ha de pasar, todo a la misma vez.

Por tanto, conectar con nuestro interior, es conectar con esa parte olvidada que tenemos dentro de nosotros mismos a la vez que la recordamos y la sentimos presente. Porque en algún momento fuimos uno con ella. Solo hace falta volver a conectar, sentir cómo vivimos actualmente y escucharnos para lograr ese reencuentro de diferentes tiempos. Así, tal como sucede en la infancia lograr ver más posibilidades que imposibilidades y crear nuevos conocimientos.

Asimismo, creo que hay una vulnerabilidad sagrada en la infancia que no sabemos valorar y de la cual hay mucho que aprender. El encontrarnos en un mundo desconocido, listo para ser explorado, al cuidado de otros, viendo que todo pasa a nuestro alrededor, pero a la misma vez nada está pasando. Y hay un espacio de libertad que es arte, es música en los oídos, es ver a las ninfas bailar, un espacio donde la imaginación abre paso a un mundo de posibilidades y la creatividad las hace realidad.

No obstante, es un espacio vulnerable, es un lugar donde se desnuda el alma. Porque siendo niños, y es mucha veces en el juego, que nos volcamos en esencia y vivimos el momento despojándonos de miedos. La honestidad al simplemente vivir y ser nosotros mismos, es

un regalo divino del corazón a las manos del otro, con el peso de ser una entrega libre y con una vulnerabilidad adyacente al ser sin máscaras, ni corazas, con la alteridad.

Así volver a recordar mi infancia, es volver a simplemente vivir y poder ser vulnerable, desnudar el alma y regresar a una capacidad redentora y creativa del pensamiento libre, volver a confiar en que los sueños se puedan hacer realidad. Ideas que suenan a locura, sueños que se ven imposibles, fueron el primer paso de un largo camino, donde anhelos profundos y la resiliencia personal han cambiado el rumbo de la historia en diferentes circunstancias.

Hoy vuelvo aquel lugar creativo y libre, a través de meros recuerdos evocados de sensaciones, vuelvo a través de estéticas cotidianas que resuenan en mí ser. Vuelvo a viajar a lugares que casi se mantienen intactos, salvo por el hecho que yo ya no soy la misma. Hay otras historias que recorren mi piel y convergen con la pasada, permitiéndome ver mi infancia con diferentes tintes y apreciándola desde otro lugar.

Y quiero volver siempre a esos recuerdos, poder viajar por accidente a momentos donde la curiosidad, el deseo por aprender y la motivación no fueron podadas. Viajar de manera espontánea y volver a ver el mundo con ojos soñadores que en sus manos ven solo posibilidades para crear. Claramente con nuevas experiencias y otros conocimientos, pero se trata de volver a vivir en un tiempo pleno de goce. Así, por un instante poder vivir despojándose de pesos innecesarios y para cuando la vida pase, recordar aquellos efímeros momentos y sonreír porque no fueron solo recuerdos de sonrisas fugaces.



Emmanuel - Colombia

Por qué la infancia NO es una etapa (fundamental) de la vida humana

Walter Omar Kohan

Me acordé aquí del episodio del niño de la calle porque todo empieza ahí, en la infancia. La infancia no es un tiempo, no es una edad, un conjunto de recuerdos. La infancia es cuando no es demasiado tarde. Es cuando estamos dispuestos a sorprendernos, para dejarnos encantar. Casi todo se adquiere en esa época en la que aprendemos el propio sentimiento del tiempo. La verdad es que mantenemos una relación con una niña o un niño como si fuera una minoridad, una carencia, un estado precario. Pero la infancia no es sólo una etapa hacia la madurez. Es una ventana que, cerrada o abierta, permanece viva dentro de nosotros (Mia Couto, 2009).

Este texto nació de una invitación de Silvia López de Maturana para “escribir libremente 4 páginas acerca de por qué crees que la infancia es una etapa fundamental en la vida del ser humano (aunque parece de una obviedad absoluta, no lo es)”. Confieso que, en medio de tantas obligaciones que parecen multiplicarse cada vez más, mi primer impulso fue el de no aceptar la invitación para no seguir dejando crecer más la lista de tareas por hacer. Pero junto a este impulso surgió otro sentimiento por el que me sentí provocado a aceptar la invitación. Primero, para poder corresponder la invitación amiga y estar presente en la escritura reunida por Silvia; segundo, porque la propuesta me perturbaba: no pienso que la infancia sea una etapa de la vida humana; tercero, y tal vez más fuerte aún, porque, en la invitación, Silvia decía que la afirmación relativa a la infancia como etapa de la vida, con la que no concuerdo, “parece de una obviedad absoluta”. La expresión “obviedad absoluta” me provocó. Confieso que las obviedades me provocan. ¿Qué decir entonces de una “obviedad absoluta” con la que no concordamos relativa a una pasión amada como la infancia? En realidad, yo pensaba

lo contrario de esa afirmación, o sea, estaba discordando absolutamente de una obviedad absoluta y así me dieron ganas de presentar y escribir este desacuerdo, como lo estoy haciendo ahora, al que podríamos apreciarlo como de una “extrañeza relativa”.

Al inicio, esta sensación también estaba acompañada de una cierta preocupación en ser un sapo de otro pozo en el colectivo de la escritura, pero de a poco fui pensando que tal vez esa discordancia no solo en relación con la afirmación base de la invitación sino, sobre todo, con lo que puede ser o no obvio respecto de la infancia podría ser un motor para hacer una modesta contribución a partir del pequeño texto solicitado. Entonces, para tantear un poco lo que esperaba de mí, le respondí a Silvia lo que pensaba: que el mensaje me había hecho reír porque yo no creo en la frase propuesta y mucho menos en la obviedad absoluta que ella mencionaba y, agregaba: “para mí la infancia no es una etapa o no es sobre todo una etapa. Verla como una etapa no me atrae... o sea, escribiría justamente sobre lo contrario de esa obviedad, que la infancia no es una etapa, ni fundamental ni no fundamental, justamente porque no es una etapa de la vida”.

Silvia debe haber rápidamente percibido mi posible contribución para el libro –o estaría precisando mucho de escritores- porque inmediatamente me respondió que yo tenía razón y que le interesaban mis aportes, lo que me parecía difícil de entender porque estaba contradiciendo lo que la invitación propuesta por ella afirmaba o suponía. Por eso, su fundamentación no solo no disipó demasiado mis dudas, sino que las aumentó: “Claro que sí... no es una etapa, ¡estamos de acuerdo! Escribe de lo que piensas. Me interesan tus aportes. Si fuese una etapa, esta es antropológica y no cronológica...” a lo que, tercamente respondí: “tampoco lo es, lo que hay son ciertas percepciones antropológicas que *etapizan* la infancia... justamente desde una perspectiva cronológica...”, esto es, quise sugerirle que ver la infancia como una etapa de la vida supone justamente una concepción cronológica del tiempo que suele estar a la base de las elucubraciones que, desde distintos campos, categorizan a la infancia como una etapa.

Silvia, mostrando que realmente estaba precisando mucho de colaboradores para este libro o que estaba realmente abierta al desafío, respondió reforzando la invitación con un reto: “Es un buen tema para esas cuatro páginas de síntesis. ¿Te animas?” Me pareció que la actitud de Silvia exigía mi escritura y también sería deselegante no aceptar el reto. Entonces, aquí estoy, intentando darle forma al pequeño texto pre-

sentando el contexto y sentido de esta breve escritura. Lo que trataré de hacer en lo que sigue es simplemente desplegar y justificar mi pensamiento, contrario a la afirmación que dio lugar a esta invitación.

Quiero hacer una aclaración importante, relacionada al “verla como una etapa no me atrae...” con la que había respondido inicialmente a Silvia. La aclaración tiene que ver con el carácter, tono, estilo (algunas otras palabras podrían aquí agregarse) de la presente escritura, condicente con mis estudios y pensamiento: no se trata, desde mi perspectiva, de decir “lo que es la infancia” (o lo que no es). Esa pretensión de definir, delimitar, precisar la infancia no es la perspectiva epistemológica que aquí afirmaremos. Lo que nos interesa es mostrar otra perspectiva para pensar la infancia que sea inspiradora de otros modos de relacionarse con ella. Tal vez esta perspectiva pueda llamarse de “filosófica”, entendiendo por tal la pretensión, no de conocer, definir o controlar la infancia sino de pensar con ella, con amorosidad y escucha, problematizando ciertos modos de posicionarla en campos como la psicología, la educación, la antropología.

Comencemos por aclarar lo “cronológico”. Hace ya unos cuantos años vengo relacionando en mis estudios tres palabras con que la lengua griega antigua significaba tiempo: *chrónos*, *kairós* y *aión* (Kohan, 2004). Dejemos por un momento *kairós*, el tiempo oportuno, muy relevante para pensar la infancia y, en particular, las relaciones entre infancia y educación, pero del que no escribiremos aquí. La idea que he tratado de presentar en diversos textos a lo largo de al menos los últimos veinte años es que la infancia vive en *aión* y no en *chrónos*. Para ello, el fragmento 52 de Heráclito sigue siendo una notable inspiración: “*Aión* (tiempo) es un niño (o una niña) que niñea (o juega); su reino, el de un niño (o de una niña)”. O sea, en el tiempo aiónico gobierna la infancia. *Aión* es una temporalidad que sigue el ritmo, modo de estar y gobernarse de un/a niño/a. *Chrónos*, diferentemente, es un tiempo adulto: supone la actividad de numerar el movimiento natural y esa numeración nos permite organizar no solo el tiempo sino, sobre todo, la vida social y sus instituciones en medidas cronológicas, como los calendarios y cronogramas.

La escuela, etimológicamente, está más cerca de *aión* que de *chrónos*, en tanto deriva de la palabra griega *scholé* con el significado de tiempo libre. Las escuelas nacieron para que sus habitantes pudieran disponer de un tiempo libre, para jugar a pensar, preguntar, entender el mundo. Con todo, en la modernidad europea, la escuela fue institucio-

nalizada, inscripta y organizada según un tiempo cronológico adulto. Quienes habitamos las instituciones escolares –desde los jardines de infancia hasta las universidades- sabemos muy bien de las presiones realizadas en nombre de *chrónos*, el tiempo dominante en nuestras instituciones. No se trata de dicotomizar ni de prescribir, pero lo cierto es que la experiencia de tiempo en la institución escolar está cada vez más sometida a una temporalidad medida por valores como la eficacia y la productividad, que son, en principios, ajenos a una experiencia infantil del tiempo. Curiosa y paradójicamente la escuela-institución contemporánea carece de tiempo libre y lo que hacemos en ella debe mostrar su utilidad, productividad y eficiencia. Cada vez más y desde más temprano. Cada vez más lejos de un tiempo infantil.

Chrónos puede dibujarse como una línea y *aión* como un círculo. *Chrónos* tiene dos partes: pasado y futuro y el presente como un límite instantáneo, efímero, inasible, inmaterial entre ellas: el instante del “ahora” que antes de pronunciarlo nos espera en el futuro y apenas pronunciado pasa a ser parte del pasado. *Chrónos* numera los movimientos de una forma sucesiva, consecutiva e irreversible. Cada segundo es cualitativamente igual a cualquier otro segundo y lo mismo con sus otras unidades de medida: minuto, hora, día, semana, mes, año, década, etc. En *chrónos* no es posible habitar dos momentos al mismo momento –simultáneamente- porque los momentos se suceden sin nunca detenerse. Como en una línea, el comienzo es el punto más distante del final, el nacimiento el más distante de la muerte. Ya *aión* es inmóvil, un presente continuo, durativo, que no pasa a otra unidad de tiempo. En *aión* no hay pasado ni futuro y, como un círculo, comienza y termina al mismo tiempo y puede comenzar o terminar en cualquier punto. Más aún, termina en el mismo punto en que comenzó.

Chrónos es un tiempo que permite organizar, prever, controlar. Es el tiempo social, de la ciencia, la política, el derecho, los museos, las instituciones. *Aión*, en cambio, es el tiempo de un niño que juega y también del arte, la filosofía, la música, la literatura, el amor. Si pensamos la vida humana desde estas dos lógicas temporales distintas, la noción de “etapas de la vida” solo tiene sentido desde una perspectiva cronológica y en ella la infancia será la primera etapa, seguida de otras como la adolescencia, juventud, madurez, etc. Según la lógica sucesiva de esta perspectiva, no es posible habitar al mismo tiempo dos etapas, por lo tanto, es necesario dejar la infancia para entrar en la adolescencia, dejar esta última para entrar en la juventud y así sucesivamente. En *aión*, en

cambio no tienen sentido las etapas porque el tiempo no pasa: el fin y el inicio coinciden, como en el círculo. Se puede experimentar el tiempo aiónico a cualquier edad.

Claro que, como afirma Heráclito, el tiempo de la infancia es *aión*, no *chrónos*. Cronologizar la vida, etapizarla es una pretensión adulta que impone un tiempo no infantil a toda la vida. Por eso, desde una perspectiva infantil, la infancia no es una etapa: porque en la experiencia temporal infantil no hay tiempo sucesivo sino tiempo presente. Voy a dar un ejemplo que tal vez permita percibir más concretamente los alcances de estas consideraciones, incluso para campos como el educativo y, más concretamente, para la educación infantil, o para una infancia de la educación.

Paulo Freire, el gran educador brasileño, tenía una relación muy especial con la infancia y el tiempo *aiónico*, afirmaba que una de las mejores cosas que había hecho en su vida fue cuidar “del niño que fue y del que no pudo ser” (Freire, 2016 [2001], p. 46) y debe haber sido convincente en ese hacer porque, cuando tenía 68 años recibió, en una biblioteca comunitaria de Ponsaco, en la provincia de Toscana, Italia, el premio de “bambino permanente” (niño permanente, Kohan, 2020, p. 173). Las dos palabras, niño y permanente, son importantes: con 68 años, una edad muy distante de la niñez, recibió el premio de niño. O sea, la infancia no es (apenas) una edad. Es posible vivir infantilmente a cualquier edad (así como es posible no vivir infantilmente en todas las edades). Paulo Freire permaneció siempre niño, todo el tiempo en la infancia, o toda la vida en un tiempo infantil. Eso es lo que el premio destacaba. No significa que no fuera también un adulto. Pero tener edad de adulto no le impedía vivir el tiempo de un niño y para ello cuidaba la experiencia infantil del tiempo, *aión*, en la que permanecía. Con efecto, la idea de permanencia es una idea aiónica. En *chrónos* no es posible permanecer en ninguna edad porque *chrónos* no se detiene, pasa sin cesar, numerando el movimiento. En *aión*, al contrario, no solo es posible sino necesario permanecer. Y Paulo Freire nunca dejó de permanecer en ese tiempo infantil al tiempo que habitaba el tiempo de las edades.

Creemos que, a esta altura, es bastante evidente por qué nos rebelamos contra la invitación inicial que, con toda la obviedad del mundo, enlaza la infancia a una etapa de la vida. No creemos que no lo sea, sino que percibirla (dominantemente) desde esa lógica tiene implicaciones que, esperamos, este pequeño texto ayude a problematizar. Quien sabe, ayude a pensar una educación, no en el sentido de una educación

aplicada a personas de poca edad sino una educación que no olvide la potencia, amorosidad e inventividad de un tiempo infantil. Como lo muestra la vida de Paulo Freire, una vida infantilmente educadora, todo el tiempo.

REFERENCIAS

- Couto, M. (2009). *E se Obama fosse africano?* e outras interinvenções. Ensaaios. Companhia das Letras.
- Freire, P. (2016 [2001]). *El maestro sin recetas: El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Siglo XXI.
- Kohan, W. O. (2005). “A infância da Educação: o conceito de vir-criança”. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, nº 1, 31 de dezembro de 2005. <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>.
- Kohan, W. O. (2020). *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*. CLACSO.



Felipe - Chile

La Educación de la Primera Infancia. Aportes de una educadora etnógrafa

Desirée López de Maturana Luna

El aporte de la investigación sobre juego, aprendizaje y epistemología infantil, es el foco que ilumina este artículo que da cuenta de la naturaleza lúdica del ser humano, de su potencial y su valor, de esa fuerza creativa y transgresora que fluye sin límite y sin inhibidores sociales durante la infancia, porque lamentablemente, se va adormeciendo en las etapas siguientes de la vida. Observar en el territorio las relaciones e interacciones que los niños y niñas establecen con el ambiente natural y social, sus asombros, sus preguntas, sus explicaciones, sus juegos, etc. nos dan pistas que nos acercan a su propia epistemología. Saber cómo acceden y construyen su propio conocimiento, es una experiencia necesaria para que los y las docentes revisen y reflexionen sobre sus prácticas, donde los niños y niñas, sin saberlo, se transforman en verdaderos/as maestros/as en acción. La tarea docente exige de los educadores/as ser co-construtores/as y administradores/as del currículum en comunidad educativa. Este escenario plantea nuevos sentidos que devienen en estrategias necesarias para tener una visión de mundo, de sociedad y de ser humano, acorde a los requerimientos de un nuevo paradigma que sin duda nos invita a repensar la educación y la escuela.

Compartir los hallazgos de este estudio, vuelve interesante e insoslayable la experiencia de la maestra que asume el rol de etnógrafa, quien aprovechando los recursos que tiene a su alcance, se sumerge en el territorio lúdico para reconocer e interpretar todo lo que en sus diarios de campo pueda registrar. De la mano de Wilcox (en Díaz et al., 1993), la aproximación al territorio le exige ir dejando de lado las pre-concepciones para explorar el ámbito tal y como niños y niñas lo ven, lo perciben, lo construyen y lo habitan, registrando lo que efectivamente está ocurriendo en un determinado espacio-tiempo relacional e interaccional. También comienza a valorar más y mejor la actividad lúdica como fuente de libertad y creatividad del ser humano, le va permitiendo

reconocer que el juego es trascendencia y transgresión por donde se asoman indicios de la epistemología propia de las infancias, que adopta diversas formas de expresión y comunicación. Huizinga (1972) afirma que, en la naturaleza humana y creativa del juego, se rescata también su valor epistemológico y que la transformación de lo real vuelve a niños y niñas eminentemente reflexivos/as.

Desde una perspectiva fenomenológica, la educadora-etnógrafa va descubriendo que las construcciones lúdicas infantiles son verdaderas moradas donde la realidad es dinámica y cambia de manera insospechada, que las experiencias se van transformando en historias que vitalizan la creación de nuevos mundos o realidades, a las que no podemos acceder si no compartimos el *ethos* que lo define, porque son las y los moradores, quienes le dan significado y sentido (López de Maturana, D., 2013, 2014).

En una nota de campo, la maestra dice:

Cuando realizaba los registros, en varias ocasiones puse entre paréntesis “zapping”, para recordar que me estaba refiriendo a los saltos sutiles que realizaban los niños y niñas, cuando pasaban de un juego a otro o de una actividad a otra sin alterar el sistema lúdico, más bien nutriéndolo y manteniéndolo vivo. Creo que en la mayoría de las veces no alcancé a percibir el momento en que ocurría este cambio.

Ella plantea que existe una articulación sutil y subyacente que hilvana sinérgicamente dichos episodios, llenándose de significados, formas y oportunidades, donde las aportaciones particulares de cada niño o niña, emergen sin necesidad aparente de contar con algún tipo de instrucción, ni regla previa.

LA POÉTICA LÚDICA DE LA METÁFORA

Otra característica a la que alude la maestra etnógrafa, corresponde a la metáfora, cuya poética lúdica, surge de la comparación de dos situaciones y la identificación de elementos análogos que permiten ser nombradas con el nombre de la otra, aunque cada situación es distinguible para el sujeto, en este caso para los niños y niñas. La teoría evolutiva de Piaget considera que hasta los 4 años las formas metafóricas pueden ser consideradas solo como pseudo-metáforas, porque quienes sostie-

nen sus planteamientos indican que a esta edad los niños y niñas no persiguen un objetivo de descripción o de explicación, sino que más bien tienen un propósito denominativo. De acuerdo a esto, los niños y niñas para nombrar una nueva situación emplearían el nombre de una situación que conocen por la similitud que encuentra entre ambas. Al respecto la maestra señala que lo que podría considerarse como ficticio en los juegos infantiles, es una representación o una re-interpretación metaforizada de la realidad (Puig, 2009).

Desde esta perspectiva se sitúa la realidad y la “ficción” en el mismo plano epistemológico, sólo que diferentes desde el punto de vista pragmático y moral; es decir, en esta realidad-ficción los niños verbalizan y realizan acciones que no harían fuera de ese campo lúdico. Esto lo ejemplifica con el siguiente registro: “Los niños corren por el patio, juegan a pillarse, Martina con un conejo de peluche dice –este conejo mata a los malvados- y golpea a los niños con el conejo ...” En la realidad “consensuada” con normas morales que nos delimitan el marco de comportamiento y convivencia, una niña no amenazaría con un conejo que mata, ni estaría persiguiendo a unos malvados, sin embargo, en ese mundo creado de “realidad-ficción”, esta situación no transgrede lo moral y tal comportamiento no está penado socialmente.

Desde esta perspectiva de análisis, ella señala que no existe una diferencia estricta entre ambas dimensiones, pues las dos son representaciones metafóricas, en tanto que los hechos que captamos y que comunicamos de esa realidad están siempre filtrados por nuestra subjetividad. Lo que, si ocurre, es que aquella que llamamos “realidad” sin cuestionamiento está socialmente legitimada como real y la “ficción” no. Si consideramos que esta re-presentación análoga debe ser necesariamente lingüística, porque el mundo está ya organizado lingüísticamente, cualquier representación deberá reinterpretarse desde un punto de vista semiótico. Por lo tanto, estará dotada siempre y necesariamente, de una fuerza simbólica, expresada lingüísticamente, más como “metáfora” que como “mimesis” o “re-presentación”, toda vez que evidencia un hecho que, al volverse a actualizar, es también lingüístico y es real. Una forma más clara explicar este fenómeno, es cómo un rumor que está en el plano de lo ficticio, puede llegar a convertirse en real, por ejemplo, si se acusa a alguien de un robo, aun siendo inocente (hecho ficticio), su entorno social se va a proteger de él, porque esa connotación se ha legitimado lingüísticamente.

En este sentido, podemos decir que los juegos más que un “ha-

cer como si” son un suceder que acontece. En esta dimensión lúdica, más que las cosas que ayudan a resignificar y transformar el escenario, son los acontecimientos, los encuentros entre los lugares, la inmensidad temporal, los usos, las ensoñaciones, las ideas y el esfuerzo los que le otorgan sentido.

A MODO DE SÍNTESIS

Para lograr esta unicidad y articular las diversas dimensiones epistemológicas presentes en el proceso educativo, la etnografía, exige la rigurosidad de los educadores para ampliar la mirada y ver más allá de lo superficial e ilusorio, para situarse en el escenario pedagógico de manera lúcida y libre ante las imposiciones deterministas del sistema educativo que vive en la permanente tentación de presagiar cierta regularidad en el comportamiento futuro de los hechos y de las personas, situación inviable, porque como hemos visto a lo largo de este escrito, los hechos del mundo no van a responder a ningún tipo de condicionamiento que haga conjeturar alguna estructura fija en su composición y desarrollo, ni en los hechos de la naturaleza, ni en los sociohistóricos (López de Maturana, 2014).

La etnografía es una estrategia interesante y congruente para responder a dicha demanda que emana de las políticas educativas actuales, que han puesto un énfasis particular en la conformación de comunidades al interior de los establecimientos educacionales, como una forma de abordar, más explícitamente, la convivencia y la pertinencia social y cultural para estrechar, convenientemente, la distancia entre los espacios cotidianos “informales” y los escolares “formales” (Arnay, 1997), permitiendo construir realidades más inclusivas, a través de conceptos y orientaciones cuya connotación nos impulsa a trabajar en red en y desde el territorio para cumplir con esta tarea transversal y cotidiana de educar.

REFERENCIAS

- Arnay, R. (1997). *La Construcción del Conocimiento Escolar*. Paidós.
Díaz de Rada, A.; Velasco, H.; García, F. (1993). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Trotta.

- Calvo, C. y otros (2014). *Asombros educativos infantiles y propensión a aprender*. Proyecto FONDECYT 1110577.
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Emecé Editores.
- López de Maturana, D. (2013). *El Aprendizaje infantil: aporte a una construcción curricular centrada en la naturaleza lúdica y creativa de los párvulos*. Tesis Magíster Universidad de La Serena.
- López de Maturana, D. (2014). “Aprendizaje infantil y ethos lúdico”. *Revista Polis* 13(37), 85-94. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000100005>
- Puig Punyet, E. (2009). “El arte como metáfora”. El elemento metaforizado en el concepto de “ficción”. <http://www.disturbis.esteti-cauab.org/Disturbis567/Puig.html>



Jacob - Puerto Rico

Propensión a aprender de las infancias

Silvia López de Maturana Luna

Los niños y las niñas buscan la página solicitada por la profesora en donde está la imagen de un circo, y luego la encuentran. Un niño mirando la imagen dice: “¡Circo rima con Francisco!” Profesora: “¡A ver, están desordenando, cállense, ¿qué pasó?, no puede ser que tenga que gritarles a cada rato, ¿qué pasó? ¡mucho confite ayer parece!”

Quiero referirme, por lo riesgoso que es, a la facilidad con que se puede inhibir la propensión a aprender de los niños y de las niñas, aquella propensión que les permite construir explicaciones complejas sobre sí mismos, los/as otros/as y el mundo. Si nos detenemos a pensar en las causas y consecuencias de restringir el modo en que ésta se manifiesta, comprenderíamos la tremenda responsabilidad que tienen quienes componen su entorno, ya que la pueden facilitar, entorpecer e, incluso, negar. El riesgo permanente es criar y educar a niños y niñas que den por supuesto lo que se les impone, y por lo tanto, fragmentar el mundo y anular su curiosidad natural. La curiosidad infantil es una muestra de la propensión a aprender ya que los niños y las niñas exploran sistemáticamente, modifican sus acciones en relación a los acontecimientos cotidianos, comparten, indagan, hacen preguntas, crean, quieren saber más acerca de las cosas y de lo que pueden hacer con ellas. “Mirad a un niño pequeño. Mirad como sus ojos se beben el mundo. ¿De verdad creéis que necesitan que le ‘empujen?’” (Stern, 2013)¹.

El registro que encabeza este capítulo es uno de las decenas que muestran las interrelaciones entre niños, niñas y profesoras/es durante 4 años de investigación etnográfica de aula y patio de jardines infantiles y escuelas de la Región de Coquimbo, Chile². En dicha investigación

1. Stern, A. (2013). *Yo nunca fui a la escuela*. Litera libros.

2. Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) N° 1110577: Asombros educativos infantiles y propensión a aprender. Investi-

seguimos el proceso educativo de los niños y de las niñas en su proceso de transición desde el jardín infantil a la escuela, o sea, desde que tenían 4 años en el nivel pre kínder hasta los 7 años, en segundo año de educación básica. El año 2015 terminamos la investigación, entre cuyos objetivos sinérgicos, comparto uno que me parece oportuno para esta ocasión: “Conocer y describir el tipo de ambientes que propicia la curiosidad epistemológica de los niños”; encaminado, como todos los demás, a inferir propuestas para la formación inicial del profesorado.

En las conversaciones cotidianas del equipo investigador, la propensión a aprender de los niños y de las niñas era el tema recurrente y gracias al seguimiento permanente y a los registros de Carolina, el primer año, y luego de Camila en los tres restantes, pudimos analizar y debatir semanalmente acerca de sus observaciones. Desde allí aseveramos que ésta encubre una gran complejidad de base y que fluye autoorganizándose permanentemente en una recursividad infinita de aprendizajes simples, sinérgicos y holísticos. Reiteradamente corroboramos la gran propensión a aprender de los niños y de las niñas y al mismo tiempo, la negligencia de muchos jardines infantiles y escuelas que terminaban por opacarla e inhibirla. Nos dimos cuenta de que la complejidad y riqueza epistemológica del aprendizaje infantil se perdía paulatinamente gracias a los contextos escolarizantes³ que comenzaban desde el jardín infantil. En este capítulo describiré algunos hitos relevantes que responden al objetivo planteado. A saber:

TIPO DE AMBIENTES QUE PROPICIA LA CURIOSIDAD EPISTEMOLÓGICA DE LOS NIÑOS Y DE LAS NIÑAS

Si bien el foco de la investigación no era investigar al profesorado, no podíamos dejar ausente sus intervenciones ya que es imposible frag-

gador responsable: Carlos Calvo. Co-investigadora principal: Silvia López de Maturana. Co-investigadores: Jorge Catalán, Jorge Salgado, Desirée López de Maturana, Guillermo Leyton, Alberto Moreno, Iván Oliva. Etnógrafas: Carolina Rodríguez, Camila Segura. Instituciones patrocinantes: Universidad de La Serena, Universidad Austral de Chile. (2012-2015).

3. Distinguimos entre educación y escolarización. Educación como creación de relaciones posibles, probables y realizables, y escolarización como la repetición de patrones preestablecidos. Por lo tanto, la escuela puede ser educativa o escolarizada. En: Calvo, C. (2016). *Del Mapa escolar al territorio educativo*. (6ª Edición). Editorial Universidad de La Serena.

mentar la realidad en las interacciones. Analizar las prácticas culturales del profesorado, nos permitió refrendar que parcelan y separan forzosamente el saber de los niños y de las niñas del objeto de su conocimiento. Una de tantas explicaciones que tratábamos de esclarecer, aunque nos parecía inconcebible, era la poca comprensión acerca del aprendizaje infantil y la confusión transmitida generacionalmente sobre lo que es enseñar y aprender. De esa manera, las profesoras intentaban inculcar el razonamiento lineal de la lógica adulta desestimando las inferencias intuitivas, los procesos dinámicos, disruptivos, experimentales y rigurosos de la propia lógica infantil.

El ambiente que pudimos observar y analizar desestimaba la curiosidad epistemológica de los niños y de las niñas, era homogéneo, parcelado, con uso de etiquetas, pocas posibilidades para que ellos y ellas preguntaran, experiencias demasiado guiadas, poco diversificadas y significativas, casi nulo aprovechamiento de los diálogos por lo que las habilidades lingüísticas eran poco aprovechadas, o del aprendizaje de los errores ya que las alternativas eran pesimistas y la intervención pasiva ligada solo a necesidades inmediatas. El proceso de aprendizaje era estructurado en base a una programación rígida y uniforme limitando el cuerpo e inhibiendo las experiencias de éxito. El riesgo inminente era la aceptación tácita de algunos niños y niñas ante lo que se les imponía, lo que aumentaba la uniformidad, la restricción del sentido de ser capaz, el poco desarrollo de las funciones emocionales y cognitivas y la gran tendencia a la baja del índice de modificabilidad⁴.

Profesora: “¡Ya pusieron ahí que los changos cazaban animales, ni osos, ni palomas, ni leones como dijo el (...) porque en Chile no hay leones ni osos!”

Niño: “¡En África hay leones!” Profesora: “¡Aquí no existen porque si no se morirían con el clima de aquí!” Niño: “¡Pero los que están en el zoológico viven!” Profesora: “¡A ver, no; estoy hablando de otro tema, estoy hablando de los changos, ya miren!” Cambia la diapositiva.

Observamos que los ambientes activos modificantes eran mínimos al contrario de los pasivos aceptantes que emergían con gran ímpetu

4. Recomiendo encarecidamente el libro de André Stern: *Yo nunca fui a la escuela*, pues allí está la antítesis de la escolarización en los jardines infantiles y escuelas observadas.

inhibiendo la curiosidad epistemológica de los/as niños/as y reforzando la percepción episódica de la realidad, cuyo riesgo es la invisibilización de la complejidad infantil al seguir insistiendo en la respuesta esperada y no aprovechando las inesperadas, que son las que abren un mundo nuevo de conocimientos. Todo aquello nos hizo pensar en cómo se llega de manera acelerada a la privación cultural con el riesgo de formar a un ser humano fijo e inmutable. A eso le llamamos escolarización, la que resulta de un acuerdo arbitrario cuyo impacto es la negación de gran parte del profesorado hacia el talento de los niños y de las niñas. Ellos y ellas se resisten hasta que pueden, puesto que su pensamiento holístico les conduce constante y recursivamente a crear relaciones de todo lo que ven, huelen, tocan, escuchan, sienten y piensan.

Un aspecto que equilibra en algo esas experiencias escolarizantes es la educación informal y lúdica que el niño y la niña viven permanentemente. Las experiencias que allí se adquieren, de manera inconsciente e intuitiva, posibilitan la creación de relaciones entre sucesos que son imprevistos, inciertos y muchas veces, caóticos. Todo aquello les permite vivenciar un rango muy amplio de emociones y experiencias que generan sinergia y entusiasmo para continuar preguntando, aprendiendo y creando. Eso sucede porque el aprendizaje infantil informal es holístico y porque el niño o la niña no separan en partes aisladas lo que aprenden, sino que, de acuerdo con su propia coherencia, conforman totalidades sinérgicas entre lo nuevo que aprenden y sus experiencias.

A diferencia de los ambientes educativos informales, el ambiente educativo escolar, dada su estructura formal orientada hacia el cumplimiento de las obligaciones curriculares, reduce significativamente la posibilidad de experimentar diversas situaciones y las emociones que las acompañan, lo que puede afectar negativamente la dinámica caótica de la propensión a aprender cuando el adulto impone las reglas y exige su cumplimiento sin derecho a réplica. Restringir las experiencias de éxito puede llevar a restringir el sentimiento de sentirse capaces.

Un niño le muestra la guía a la profesora, ella lee y dice: “¿Dónde viste que cazaban osos y palomas, ¿por qué pones eso?, pone que cazaban animales y punto!” Niño: “¿Profesora yo voy a investigar en mi casa qué animales cazaban!”

La profesora grita y dice: “¡Yaaaaa, a ver, silencio, pasamos a la otra pregunta!”

Sigue con la guía.

ACERCA DEL RAZONAMIENTO LÓGICO DE LAS INFANCIAS

Los niños y las niñas gracias a la curiosidad epistemológica que les caracteriza, razonan a través de su propia lógica prolija y certera. Para razonar usan perfectamente la experimentación rigurosa y exigente, son la potencialidad misma (Agamben)⁵. Crean sus propias posibilidades de aprendizaje y las sitúan en su contexto, razón por la cual aprenden a vivir a través de las propias experiencias. Gracias a ésta indagan, son curiosos/as, hacen preguntas y quieren saber más acerca de las cosas y de lo que pueden hacer con ellas. Interrogan todo lo que está a su alcance, lo someten a prueba y lo contrastan científicamente, sobrepasando con creces cualquier aprendizaje formal promovido en las aulas escolares. Por lo tanto, no pueden dejar de aprender, aunque no se lo propongan intencionalmente.

Una niña pregunta: “¿Tía hoy saldremos al patio?” La educadora dice: “¡Tenemos que ver porque siempre esta tan húmedo afuera, como siempre riegan a esta hora!” La niña dice: “¡Parece que siempre la tierra está sucia, porque siempre la están bañando!”. No hubo retroalimentación ante el comentario.

INFERENCIAS LÓGICAS COTIDIANAS

“¡Profesora, entonces nosotros somos nómadas porque igual vamos de un lugar a otro!, y otro agrega abriendo sus ojos: «¡Mi mamá entonces es nómada porque se vino de Andacollo hacia acá!».

Nos dimos cuenta de que el aprendizaje cobra sentido cuando se descubre a través de los propios esfuerzos cognitivos. Por ejemplo, cuando un niño o una niña quiere saber algo no aspira más allá de la pregunta simple porque posteriormente la complejizará en la medida que aumente su conocimiento. Es así como el proceso de conocimiento comienza desde que se incorporan al mundo, manipulando objetos, explorándolo activa y sensorialmente, al tiempo que se relacionan con los otros seres humanos en el devenir de la cotidianidad.

5. Agamben, G. (s/r). Por una filosofía de la infancia. En *Teología y lenguaje. Del poder de Dios al juego de los Niños*. Las Cuarenta s/r.

Los niños comienzan a ver los dibujos, y un niño dice: “¡Voy a pintar la estrella!”, La educadora pregunta: “¿Estrella empieza con a?” Una niña dice: “¡No tía, si empezara con a, sería astrella!” La educadora dice: “¡Si muy bien!”, luego pregunta: “¿Piña empieza con a?” La misma niña dice: “¡No tía, se llamaría apiña!”, luego en su grupo comenta: “¡Mi mamá sabe hacer masa de piña!”, sus compañeros le dicen: “¡Ah sí, que bueno masa de piña!”

Me pregunto: ¿Qué aprendizaje podríamos haber obtenido de ese diálogo que quedó cerrado? ¿Acaso las habilidades lingüísticas son poco aprovechadas? ¿Hay poca diversificación de experiencias? ¿no se aprovechan los diálogos?⁶

Cuando el niño y la niña llegan al mundo, éste ya está allí, y los recibe con experiencias acumuladas que van asimilando a través de los códigos culturales de aprendizaje de la lengua, los valores, las reglas sociales de su entorno más cercano configurándose como nuevos seres sociales. En el nuevo mundo generan sus propios ambientes activos modificantes, invierten energía emocional y cognitiva desde el juego y la exploración, manifiestan alegría por sus logros y propician ambientes activo modificantes en aquellos que incluso pueden ser represivos. De allí la tremenda responsabilidad educativa de las mediaciones culturales, ya que no se trata de fabricar un objeto, sino de acompañar el nacimiento de la libertad, es decir, conseguir que el otro y la otra descubran por sí mismos/as el deseo de aprender.

La escuela, salvo excepciones encomiables, se orienta hacia la unidireccionalidad de la entrega de contenidos y al disciplinamiento de las subjetividades. La programación es rígida, el clima del aula es homogéneo, parcelado, uniforme y estructurado. Eso lo observamos en las interacciones escolares que limitan el cuerpo, la mente y el fluir de las emociones y en la instauración de ambientes poco favorables para el desenvolvimiento de la propensión a aprender de los niños y de las niñas. Eso inhibe las experiencias de éxito y las dinámicas que cons-

6. Me recordó “El prefijo arbitrario” de Gianni Rodari (1983) en el libro *La Gramática de la fantasía*, Barcelona: Argos Vergara. “Un modo de hacer productivas, en sentido fantástico, las palabras, es deformarlas. Lo hacen los niños, por juego: un juego que tiene un contenido muy serio, porque les ayuda a explorar las posibilidades de las palabras, a dominarlas, forzándolas a declinaciones inéditas” (p. 29).

tituyen los procesos educativos terminan artificializando las acciones. Cuando se reduce el proceso educativo a una sola dimensión también se reduce la complejidad de las relaciones humanas y el reconocimiento de la historicidad del sujeto. Comprender el sentido del tipo de ambientes que propicia la curiosidad epistemológica de los niños y de las niñas nos facilita crear los ambientes necesarios para propiciarla. La complejidad de las interrelaciones se genera en contextos inestables que forman parte de su proceso de desarrollo.

De acuerdo con Meirieu (2010)⁷ cuando un educador no cuenta historias a los niños ni a las niñas porque piensa que es una pérdida de tiempo, se corre el riesgo de que aparezcan comerciantes dispuestos a hacerlo y a convencerlos. Si sucede que aceptan dócilmente todo lo que ven, leen y escuchan, el camino de la sumisión y la pasividad cognitiva es inminente, y peor aún, ni siquiera se preguntarán por las consecuencias. El autor nos interpela diciendo: treinta niños te escuchan ¿qué esperan de ti? Y lo que se espera que suceda es que quien educa hable y haga algo que se relacione con la experiencia de los niños y de las niñas.

A partir de los hallazgos consideramos que la crisis que afecta a la escuela puede superarse si atendemos a la infinita potencialidad de la propensión a aprender, pues fluye autoorganizándose siguiendo patrones simples y, a la vez, complejos. A través de lo observado también evidenciamos que la orientación epistemológica de la escuela dificulta en gran medida el éxito de los intentos de inclusión de las personas consideradas diferentes. Las causas son múltiples y no se pueden superar mientras no cambiemos la concepción de la escuela; a lo más se conseguirán logros parciales a costos altísimos.

7. Meirieu, P. (2010). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Ariel.



Liam - Nicaragua

Infancia: recreación y re-creación de la vida

Iliana M. Lo Priore

Hay múltiples razones que justifican, argumentan y definen la infancia como una etapa no solo importante, sino decisiva y trascendente en el continuo humano. ¿Qué ocurre en la infancia? ¿Qué sucede en este inicio de la vida? ¿Por qué importa, a quién o a quiénes le importa, para qué? Surge una ebullición de respuestas, las que comparto con mis estudiantes, con las familias, con mis colegas, con los decisores de políticas, con quienes dialogo en el tema de niñez. Creo que cada autor o autora podría escribir un texto o con-texto con argumentos y proposiciones al respecto. Giro la mirada, en tensión, a algunos aspectos que me muestran e imbrican desde la reflexión, propia y colectiva, lo que es y sucede en la infancia. Resalto, comparto sin la aspiración de reflejar la totalidad, pues esa considero, que es en la interacción y en comunidad que podemos co-crearla.

LA INFANCIA SE VIVE Y SE LLEVA SIEMPRE CONSIGO

Quiero empezar señalando que, si bien la infancia, es una “etapa o período” (perspectiva discontinua del desarrollo humano) con propia identidad, no culmina del todo con el inicio de una posterior etapa y el desarrollo de las siguientes. Y también, desde la perspectiva del continuo humano, la infancia es soporte integral, pero a la vez de forma continua entreteje con hilos invisibles a lo largo de la vida sus logros, creaciones, oportunidades, interacciones, así como sus ausencias, limitaciones, obstáculos, resiliencias, resistencias, experiencias que van significando y resignificándose en el desarrollo de la vida. Venimos de la infancia, sin embargo, esta infancia no desaparece, somos lo que somos en gran parte por nuestra infancia. La niñez es tan trascendente y dinámica que se porta, viaja, se resignifica en un presente, en un ser/estar allí, que va creando posibilidades.

LA INFANCIA ES VIVENCIA, NO ES TAN SOLO UN RECUERDO

La infancia como vivencia prosigue, vivencia rememorada en el presente, acompañando a las venideras fases como anhelo regresivo o retroproyectivo frente a las adversidades, los tropiezos y los desafíos de la vida; o como escape en busca de sosiego ante los pesares y tribulaciones, siendo así una forma adulta de cavilación lúdica para sopesar alternativas vitales.

También esa vivencia rememorada ha hecho el haber de grandes artistas y literatos, como es el caso de Gabriel García Márquez (Martín, 2002), quien convirtió las narraciones de sus familiares y las experiencias socioculturales de su niñez en posteriores fabulaciones del realismo mágico; así como de notables investigadores sociales y pedagogos como Paulo Freire (1996), quien escribió “Volverme de vez en cuando a mi infancia remota es para mí un acto de curiosidad necesario” (p. 32). En los casos de ambos personajes, la intersubjetividad afectual en la infancia y su interacción con el entorno, fueron apoyo fundamental para sus producciones intelectivas y literarias que los prestigiaron.

LA INFANCIA COMO PROGRESIVA CREACIÓN DE SÍ (RE-CREACIÓN) EN EL ENCUENTRO CON EL MUNDO Y OTREDADES

La infancia en su encuentro con el mundo, es un mar de posibilidades de creación y re-creación de sí y con el otro. Tanto la intersubjetividad afectual (Lo Priore, 2021) que se suscita en los primeros años de vida como la interacción con el entorno físico-material, social y simbólico –expresado en la dialéctica entre las palabras instituidas en el núcleo de crianza con su significado y las formuladas inicial o preverbal y gráficamente, junto con los gestos y el juego, por el niño y la niña para significar su entorno e interactuar-, como en las relaciones con las otredades, son los modos de encontrarse con el mundo e introducirse en él, a la vez que este se introduce en los niños y niñas haciéndolos alteridades a su vez, una manera de sentir(se) y percibir(se) corporal y singularmente diferente, mediando la significación simbólica del juego y su imaginación.

Son procesos fundamentales que como indica Stern (1995) permitirán la progresiva constitución del sí mismo según la incidencia de los contextos implicados biográfica, histórica y espacialmente. Por lo que la infancia en el encuentro con el mundo es una re-creación progresiva y continua del sí mismo, de su singularidad y en simultáneo en la re-creación de la alteridad.

LA INFANCIA Y LA INTERSUBJETIVIDAD AFECTUAL

Desde la intersubjetividad afectual inicial, en los recién nacidos con la madre primordialmente, o quien ejerza el rol, y posteriormente de forma progresiva con las personas –en cercanía– de su contexto, quienes se sintonizarán interafectivamente, se empezarán a forjar en la infancia las estructuras psicosociales que fundamentarán el desarrollo y aprendizaje de la empatía sociocultural para favorecer la convivencia con los demás en las sociedades, de aquí la importancia de la intersubjetividad afectual en los primeros tiempos del desarrollo, atención y educación infantil (Lo Priore y Díaz-Piña, 2019).

Es de hacer notar que las estructuras psicoafectuales están condicionados por la incidencia del contexto sociocultural de crianza, estas estructuras, concebidas como esquemas de percepción, pensamiento, sentimiento, gusto, acción, conducta, etcétera, son denominadas por Bourdieu & Passeron (2008) como *habitus*. Los *habitus* generados en estos primeros años, regirán o incidirán en gran parte las pautas de comportamiento sociocultural en la sociedad, hay, por tanto, una relación estrecha entre la intersubjetividad afectual en la infancia en su ser-siendo con los y las demás personas, en las relaciones sociales presentes y futuras.

LA INFANCIA, EL JUEGO Y SU TRASCENDENCIA

El juego, concebido como interacción lúdica de los niños y niñas entre sí, con pares, con las personas adultas, animales y con variados objetos reales o simbólicos, contribuye decisivamente a potenciar y desplegar su desarrollo y aprendizaje en todos los planos cognitivo, afectivo, social, ético-moral, y otros, que favorecen su socialización. Así lo han evidenciado numerosas investigaciones y consideraciones al respecto realizadas por investigadores reconocidos (Caillouis, 1967; Huizinga, 2000).

La definición dada no desconoce la polisemia que la noción de juego ha tomado con base en las diferentes interpretaciones atribuidas a su carácter. No obstante, al ocuparse de la naturaleza intrínseca del juego, con frecuencia se subestima la incidencia de los juegos por parte de los diferenciados contextos espaciales-territoriales, histórico-temporales, de distinción entre las clases sociales y grupos étnicos, de patrimonios culturales defensivos de las tradiciones, de las jerarquizaciones de poder, de género, de regulación disciplinaria o normativa de los

cuerpos, de inculcación de comportamientos legítimos o hegemónicos ante los ilegítimos, de incitación bélica o violenta, afectivos, etcétera, que inciden en el despliegue de la interacción, desarrollo y definición de la niñez a través de los juegos.

Con esto deseo llamar la atención sobre la necesidad de hacer trascender las implicaciones de las relaciones lúdicas. Al destacar la interacción social que revisten los juegos infantiles, se hace con el propósito de enfatizar la relevancia del proceso de subjetivación por medio de la intersubjetividad que propician los juegos sociales.

La subjetivación se puede definir como la configuración de la individuación socializada de los niños y niñas mediante la actuación de semióticas asignificantes o afectivas y las semióticas significantes o lingüísticas en el contexto histórico-social que tenga lugar a través de experiencias entre sí, o con otros agentes, instituciones, etcétera. A partir de los desarrollos investigativos de Stern (1995) sobre los niños y las niñas, Guattari (1996) utilizó las categorías de semiótica asignificante o afectiva y significativa o lingüística para estudiar la subjetivación. En ese sentido, la subjetividad pre-verbal, pre-cognitiva o pre-individual se expresa por medio de semióticas simbólicas asignificantes hasta que se articula en una relación compleja con la aparición del lenguaje oral o semiótica significativa. Esta subjetividad que se da en la infancia subyace a todos los modos de subjetivación, intersubjetividad y aprendizajes posteriores.

En el proceso de adquisición/construcción del lenguaje, los niños y niñas construyen formas de percibir, de expresarse y de experimentar a sí mismo en el mundo a través de una interacción e intersubjetividad semiotizada o presimbólica cuasi-lúdica y lúdica no verbal diversificada y diferenciada. La relación consigo mismo presupone un posicionamiento que es existencial o afectivo antes de ser lingüístico o cognitivo. Más aún, es a partir de ese núcleo asignificante que podrá haber significación y lenguaje, indispensables para el aprendizaje. Todo esto se experimenta en la infancia, está presente en el juego, es por ello, el peso e incidencia que tienen lo pre-simbólico, simbólico, las experiencias lúdicas en la definición, re-creación y re-creación de las infancias.

Y por si fuera poco, el despliegue de curiosidad, imaginación, arte, estética, disfrute, gratificación, espontaneidad, etcétera, que está en la experiencia del juego recrea al niño y niña, y esta recreación, su intensidad y continuidad, es vital en su presente y devenir de la vida.

LA INFANCIA Y EL SENTIDO DE SÍ EMERGENTE

Durante los dos primeros meses de vida, los niños y niñas experimentan la génesis de una vinculación interpersonal activa emergente, lo que Stern (1995) denomina sentido de sí. En esta subjetividad emergente no se da una división entre sujeto y objeto, ni es discernible una distinción en el yo y los otros, y la comunicación ocurre por contagio o contigüidad, representando el dominio principal de la subjetividad humana.

Esta subjetividad funciona fuera de la consciencia y expresa la matriz existencial desde la que se asimilan las experiencias que originan pensamientos, formas percibidas, actos identificativos y sentimientos verbalizados. Es un reservorio en el cual toda experiencia creativa puede prosperar; entre estas, las incitaciones lúdicas que se inician con el juego simbólico corporal, individual hasta avanzar con los juegos socializados o de interacción grupal.

De igual modo, toda experiencia de aprendizaje en última instancia, depende de este sentido de sí emergente. Y este sentido de sí emergente se da en la infancia.

LA INFANCIA COMO SUJETO DE ENUNCIACIÓN

La subjetivación sociocultural funciona primordialmente en la actualidad mediante agenciamientos de enunciación de conformidad con regímenes de signos, digitalizados o no, que se imponen sobre todos y todas. Induciendo modos de sentir u otorgar significado y sentido, para asumir maneras de vivir que se realizan en los cuerpos. Bajo la diferencialidad principal que desde la infancia unos cuerpos son subjetivados como sujetos de enunciación mientras otros son sujetos enunciados por aquellos otros, o son sujetados, que agencian su prevalencia enunciativa de poder, nombrando o designando connotativamente al mundo.

Tal y como lo sostiene Freire (2000) darle nombres a las cosas pasa por percibir, entender, decidir, valorar, en esa medida nos volvemos capaces de transformar el mundo, de eticizar el mundo, nuestro movimiento en él y en la historia viene envolviendo los sueños por cuya realización luchamos. De ahí, entonces, que nuestra presencia en el mundo, implicando escogencias y decisiones, no sea una presencia neutra. Por ejemplo, durante la infancia, es a través del juego y la imaginación, que el niño y niña, como sujeto de enunciación, tienen la posibilidad de renombrar el mundo, las cosas, a partir de su percepción, de su pensa-

miento, que recrea la vida desde su propia mirada. En estos casos los significantes o nombres no guardan la relación convenida socialmente con los objetos significados. Las infancias renombran el mundo, lo recrean y se recrean y es la imposición social (familias, escuelas, etcétera) como significaciones legitimadas, las que con tendencia prevalecen.

Tener presente esta tensión es importante, porque es en esta infancia como sujeto, la infancia que no niega su ser, nos dice que no se debe renunciar a nuestra capacidad de pensar, elegir, conjeturar, decidir, proyectar, de soñar.

LA INFANCIA COMO MOMENTO OPORTUNO DE LA AFECTUALIDAD TRANSFORMADORA

El afecto desplegado, en forma de potencia empatizadora, en el reconocimiento e identificación con los otros u otras, se expresa como afectualidad. Siendo esta una inmanencia corporal que se puede manifestar de manera trascendente en la transformación de las relaciones sociales en todos los ámbitos y las instituciones para que sea también poder emancipador de los cuerpos por sí mismos actuando en común (Lo Priore y Díaz-Piña, 2019). Trascendencia que se debe considerar como potencia que se expresa de modo incipiente como una nueva sensibilidad y socialidad en la interacción de la intersubjetividad e interafectividad entre los niños y las niñas.

Girar y priorizar la mirada en la infancia (como inicio de la vida) y en las infancias (referidas a niños y niñas en su diversidad), es tarea urgente para enfrentar la crisis disociadora de resonancia entre los individuos que se atraviesa a todos los niveles. Hay que acometer la tarea de impulsar colectivamente las posibilidades que encierra la intensificación de la afectualidad al superar las limitaciones que la liviandad de la mera afectividad privada prevaleciente, o de baja intensidad, obstaculiza e impide para la afirmación de una socialidad empática transformadora de la actual sociedad.

Quiero cerrar como espiral con la pregunta génesis y motor de este escrito, ¿por qué es importante la infancia? Invito a preguntarnos, ¿qué pasa o pasaría en un ser humano sin la libertad, la magia, la imaginación, el recreo, la risa, el juego, la curiosidad, los gestos, los símbolos, la palabra cantada, el descubrimiento de sí, el recorrido del mundo con las manos? ¿qué pasa o pasaría en un ser humano sin el abrazo de una figura sostenedora, sin la sorpresa cotidiana, sin las experiencias de em-

patía y millares de experiencias que se suscitan o pueden suscitarse en la infancia? ¿qué pasa en quienes no tienen en su infancia protección, cuidado integral, alimentación, salud, seguridad, etcétera? ¿Qué pasa si la infancia no tiene responsables, no tiene acceso a sus derechos, no tiene justicia, no recibe protección acorde y oportuna? ¿Qué pasa en el transcurrir humano con las políticas de infancia sin perspectiva de derechos, si se excluye o si no hay un justo financiamiento? Ya no sólo es que pasa tan importante durante la infancia, es ¿qué pasa cuando estas condiciones y contextos amenazan la re-creación y recreación de la vida en la infancia? Pasa y abruma la realidad que existe, con sus brechas abismales e injusticia social, infancias vulneradas, adultos vulnerados desde sus infancias,... sociedades deshumanizadas.

Por eso, la infancia y las infancias deben ser el centro de todas las políticas, planes, proyectos, programas de los países, por su realización y dignificación presente, porque es tanto lo que se define en y con las infancias. La sociedad que tenemos deviene de la infancia y es reflejo de ella, así como las infancias con sus vivencias generan cambios de sí, entre sí y en sus contextos pues sus cuerpos, su ser integral, tiene potencia transformadora social.

Es latente, como idea fuerza que la infancia es presente, pasa y nos pasa, se transita y se queda en una dinámica resignificadora.

Porque no sólo venimos de las infancias, se lleva consigo, como presente continuo, es por las infancias y para las infancias, por y para su re-creación, recreación, emancipación, respeto de su dignidad, efectivización de derechos, un horizonte de sentido que da posibilidad realizadora y plena la vida a lo largo de la misma.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2005). *La Reproducción*. Editorial Popular.
- Caillouis, R. (1967). *Teoría de los juegos*. Seix Barral.
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Editorial Manantial.
- Freire, Paulo (2000). *Pedagogía de la indignación, cartas pedagógicas y otros escritos*. Unesp.
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Siglo XXI.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Alianza Editorial.

- Lo Priore, I. (2021). "Afectualidad para contrarrestar las relaciones humanas vulneradas en las infancias". En *Círculos Pedagógicos: Espacios y Tiempos de Emancipación*. Universidad Católica del Norte y Nueva Mirada Ediciones.
- Lo Priore, I. y Díaz, J. (2019). *Emancipación de las subjetividades. Afectualidad, uso de las TIC y Educación liberadora*. Masfe Ediciones.
- Martín, G. (2002). *Vivir para contarla*. Gabriel García Márquez. Editorial Norma.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Ediciones FACES/UCV.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Editorial FCE.
- Stern, D. (1995). *El mundo interpersonal del infante*. Paidós.



Juan Nicolás - Ecuador

La Infancia Invisible: el valor de la diferencia

Miguel López Melero

Ayer, en mi visita a una escuela, una profesora amiga mía, me contó que, en el primer día de clase, una de sus compañeras le preguntó: ¿qué curso tienes este año? Ella le contestó: “tengo niñas y niños de 4 años”. A lo que comentó la compañera: ¡ah, estás en infantil de 4 años!

Me cuenta, otra buena amiga, que a ella en ese mismo día también le hicieron una pregunta parecida, a lo que contestó:” yo, además, tengo una niña de 4 años con Síndrome de Down”, con el consiguiente comentario de la compañera que preguntaba: “pero tú sabes algo de Educación Especial ...”

(Diario de Investigación, CEIP Málaga)

Recordar esta anécdota me ha ayudado a pensar y reflexionar cómo, a veces, el profesorado suele interpretar la presencia de una niña o un niño con ciertas peculiaridades en su clase, como es el caso de esta niña de 4 años con síndrome de Down. Esta actitud tiene mucho que ver con la influencia médica y/o psicológica recibida de que las personas con síndrome de Down, en este caso, son personas ‘discapacitadas’. Espero tener la suficiente lucidez como para saber expresar qué quiero decir cuando subrayo que esta niña de cuatro años con síndrome de Down es mucho más que sus características médicas y psicológicas. Esta idea de la niña y del niño con síndrome de Down como discapacitada es, a mi juicio, éticamente inaceptable y carente de cualquier valor educativo.

Es más, cuando algunas autoras y autores hablan de niñas y de niños socialmente considerados como “discapacitados” al referirse a las personas con peculiaridades diferentes, yo les diría que no hay niñas ni niños imperfectos, sólo son eso: niñas o niños, no son seres inmaduros e incompletos, porque no les falta nada de lo peculiar de ser niña o niño. Son sencillamente una niña o un niño. Como nos recuerda Maturana (1994): “desde el punto de vista biológico no tiene errores, no hay mi-

nusvalía, no hay disfunciones (...) En biología no existen minusvalía (...) Es en el espacio de las relaciones humanas donde la persona definida como limitada pasa a ser limitada... (p. 261)”

Se hace necesario en estos momentos conocer y comprender cómo está viviendo su niñez esa otra infancia ('infancia invisible'): ¿cómo ciudadanas y ciudadanos de plenos derechos o cómo ciudadanas o ciudadanos de segundo orden? ¿De qué infancia hablamos cuando hablamos de infancia? ¿Es que hay varias infancias? ¿Acaso hay una infancia de las niñas y otra de los niños? ¿Una infancia de las niñas y niños negros y otra infancia de las niñas y niños blancos? ¿Una infancia de las niñas y niños indios, quechuas, gitanos, pobres, ... y otra infancia de las niñas y de los niños blancos y ricos? ¿Ciudadanas y ciudadanos invisibles?

El reconocimiento de la diversidad humana como valor y derecho se produce, sencillamente, respetando a las niñas y a los niños en su diferencia. Y en ese ser niños o niñas, se puede ser de etnia gitana, tener síndrome de Down, padecer una enfermedad contagiosa, tener parálisis cerebral o ser sencillamente niña o niño, y nada de esto configura un defecto ni una lacra social, sino un valor. La naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina en el ser humano que la diversidad. La cualidad más humana de la naturaleza es la diversidad. Y lo mismo que no hay dos amapolas iguales, no existen dos personas iguales. No existe Historia de la Humanidad si no existen niñas y niños. No existe Historia de la Humanidad si no hay historia de la diversidad. La Historia de la Diversidad es la Historia de las niñas y de los niños. En fin, reconocer la diferencia como valor y derecho no sólo beneficia al niño o a la niña específicamente, sino que, didácticamente, permite enriquecer y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tenemos derecho a ser diferentes, pero no desiguales. La Naturaleza es diversa y en esa diversidad de la Naturaleza radica la hermosura del ser humano. Esta nueva visión de la diferencia como valor y derecho exige desechar las definiciones que subrayan el hándicap y reemplazarlas por aquellas otras que generen solidaridad y dignidad. Todos somos iguales en cuanto tenemos el mismo valor y dignidad equivalente.

En este sentido, a mi juicio, mantener este discurso es un problema ideológico, porque lo que se oculta bajo esta actitud es la no aceptación de la diversidad de las personas como valor humano. Mi pensamiento es que los programas educativos, en relación con las niñas y los niños con peculiaridades diferentes, desde la edad más temprana, se han

de elaborar más atendiendo a la dimensión humana en su diversidad y, a este respecto, apuntaría que estos programas deben cumplir, si realmente queremos que tenga carácter educativo, los siguientes principios:

1. Los programas de Educación Temprana han de prevenir del desarrollo de problemas secundarios; o sea, hemos de evitar que se originen problemas debido a una intervención didáctica inadecuada y en un contexto inadecuado que no sea el de las escuelas infantiles.

2. Han de focalizarse a la persona como un todo para optimizar el desarrollo cognitivo, lingüístico, afectivo y social desde la edad más temprana mejorando los contextos familiares, escolares y sociales; buscando soluciones conjuntas entre dichos contextos.

3. Tienen que ser programas que permitan que las madres y los padres aprendan a sentirse útiles desde el principio, asesorándoles en cualquier momento sobre cómo han de educar a su hija o hijo en casa y en el ámbito social, sin necesidad de transitar el currículum académico de la escuela infantil a la familia.

4. Los programas de educación temprana no se pueden desarrollar en instituciones separadas de la normalización de servicios de la comunidad, ni se deben tomar medidas excepcionales.

Por tanto, la Educación Temprana no puede considerarse sólo un programa previo de maduración que afecta a la “Infancia con alguna peculiaridad”, sino que hemos de considerarla como anticipación y provocación del aprendizaje y del desarrollo lo antes posible y en situación normalizada, sin que ello suponga una ruptura con el resto de la cadena evolutiva de su desarrollo. De ahí que un programa de Educación Temprana o un programa de Educación Infantil ha de orientarse, en primer lugar, a la niña o al niño, independientemente de sus peculiaridades y, en segundo lugar, como programa de formación para la familia y para la escuela.

Sabemos que la educación es un derecho de todas las personas. Un derecho no a una educación cualquiera, sino a una educación equitativa y de calidad. Un sistema educativo es equitativo y de calidad cuando no excluye a nadie y todas las niñas y todos los niños se educan juntos formando en cada aula una comunidad de convivencia y de aprendizajes. Ello requiere del profesorado garantizar a todo el alumnado la oportunidad de cubrir las necesidades básicas de aprendizaje y esto solo se consigue cuando conviven todas las niñas y niños juntos. En este sentido podemos decir que ha habido tres maneras de dar respuesta a este derecho: una primera cuando el profesorado se plantea *qué le pasa*

a esta niña o a este niño que no aprende lo que deseamos que aprenda. Es el modelo más tradicional y deficitario, el de la *educación especial*, subrayando que se necesitan procesos de enseñanza y aprendizaje diferentes, en centros o aulas específicas y con profesionales especialistas, porque el alumnado así lo necesita. Era el pensamiento de la maestra que comentaba anteriormente. En este tipo de aproximación, el peso de la responsabilidad, o de la ‘culpabilidad’ recae en la niña o el niño. Una segunda respuesta ha sido, y sigue siendo, la de aquellos docentes que se plantean si *los contenidos seleccionados por la administración educativa o las editoriales se ajustan a todas las niñas y a todos los niños o habrá que adaptarlos.* Este modelo hace del currículum su centro de actuación y reflexión reduciéndolo y adaptándolo a las peculiaridades de las personas (adaptaciones curriculares). En este caso estamos hablando de integración. La respuesta sigue siendo de ajuste individual, la mirada sobre las dificultades vuelven a incidir en la niña o el niño.

Ambos modelos están centrados en los sujetos como causa fundamental del aprendizaje y, por tanto, son ellos los que deben cambiar y adaptarse al sistema. Se considera la diferencia como defecto subrayando la enfermedad y las incapacidades, y no como una oportunidad de aprendizaje.

Hay una tercera respuesta y es cuando el profesorado se pregunta *qué tipo de cambios en el espacio y en el tiempo escolar, en la organización del aula, en la construcción del currículum, en la formación inicial y permanente del profesorado, en el papel del alumnado, en la participación de las familias, en los recursos necesarios o en la evaluación,* debemos hacer para que todas las niñas y niños sean respetados en sus peculiaridades, convivan y aprendan juntos. Es el modelo de la *inclusión*. No se centra en que cambien los sujetos, sino en cambiar los sistemas. Tampoco en el principio de igualdad sino en el principio de equidad. De ahí que yo distinga dos grandes visiones sobre educación inclusiva, una neoliberal centrada en cambiar a los sujetos con algún tipo de peculiaridad o de culturas diferentes, pero sin crítica a la escuela actual ni a las formas homogéneas y estandarizadas de hacer educación (integración) y otra radical (ir a la raíz de los asuntos) centrada en cambiar los sistemas y no las personas (inclusión). Los sistemas deben reunir las condiciones para que ninguna persona ni ningún grupo humano se sienta discriminado.

En nuestro caso, aquella maestra que decía que no sabía cómo tratar a la niña con síndrome de Down, como trabajadora de la escuela pública tendría que buscar y encontrar, las estrategias adecuadas para

dar respuesta a la diversidad de niñas y niños. Este es el sentido que yo le doy a la escuela pública (López Melero, 2018).

Pienso que tendríamos que exigir que un bien público tan costoso, como es la escuela, ha de ser reconducido para que el epicentro de la educación sean las personas diferentes y no al revés (Connell, 1997). La escuela y sus profesionales tienen que saber crear situaciones de aprendizaje donde las personas con capacidades diferentes adquirieran la cultura que les permita, como seres humanos, con independencia de sus condiciones cognitivas, lingüísticas, afectivas y/o físicas, evitando comentarios como el de las maestras que diferenciaban dos modelos de educación: uno para las personas con ciertas peculiaridades y otro para los que no las tienen ¡como si eso fuese posible!

La sociabilidad es clave para nuestro desarrollo, de tal manera que cuando este se educa de manera individualizada es muy diferente a cuando se hace de manera compartida. Efectivamente el ser humano no puede convertirse en un ser humano separado de los otros seres humanos. Aprendemos a ser seres humanos, humanizándonos. Por ello, hemos de convertir nuestras aulas en comunidades de convivencia y aprendizajes. Es decir, reorganizarlas de tal manera que todas las niñas y todos los niños dispongan de oportunidades equivalentes, de participar en la construcción del conocimiento basado en el aprendizaje dialógico, en el que el mundo de significados va a depender de la calidad de las interacciones que se produzcan en el aula y no de la competitividad.

El pensamiento de la educación para todas y para todos supera los prejuicios y contempla a la diversidad como un valor, sobre los análisis ideológicos y socioeconómicos que deben modular las relaciones entre las diversas culturas que acuden a la escuela. Este mensaje requiere que, si la escuela está decidida a dar una respuesta a todas las niñas y a todos los niños que acuden a ella, no lo puede hacer desde concepciones ni desde prejuicios patológicos y perversos sobre la diversidad, sino desde la consideración de que ser diferente es un elemento de valor y un referente positivo para cambiar la escuela.

Si se quiere llevar a cabo una enseñanza de calidad que anime y emocione a todas las niñas y a todos los niños en la búsqueda y construcción del conocimiento hemos de cambiar los referentes actuales de la escuela, precisamente para evitar las preocupaciones que contaba mi buena amiga maestra cuando me planteaba que tenía una niña con síndrome de Down en su clase y preguntaba ¿qué hacía ella si no sabía de ‘educación especial’? Probablemente, el problema de esta maestra

radique en el modo que ha tenido de entender la cultura de la diversidad. Durante mucho tiempo se ha pensado que aquella consistía en “integrar” personas con algún tipo de hándicap en la escuela, pero sin que cambie nada ésta y lo que es peor aún, sin que cambie nada el pensamiento y la práctica del profesorado.

El profesorado ha de entender que la cultura de la diversidad es mucho más que un discurso epistemológico, es sobre todo un discurso ideológico y político, un cambio ontológico, es como una verdadera transformación en el pensamiento y en la práctica pedagógica que reclama otro modo de educación al considerar la diferencia como lo más genuino en el ser humano. Esta nueva visión de las personas con capacidades diferentes se les reconoce como personas y se les dignifica como seres humanos, ha sido brillantemente descrito por Bourne cuando afirma que “no eran los negros quienes debían ser analizados, sino la sociedad blanca; no se trataba de educar a blancos y negros para la integración, sino de combatir el racismo institucional; el campo de estudio no eran las relaciones raciales, sino el racismo” (citado por Barton, 1998, p. 53).

Sin embargo, el profesorado durante tantos años ha entendido, como mi querida maestra, que hay niñas y niños que aprenden y hay niñas y niños que no aprenden. De ahí que ella se preguntara -sin encontrar respuesta satisfactoria- porque no había estudiado para ser “maestra de educación especial y de cuatro años” y, argumentaba, su competencia específica, su estatus profesional, su identidad y sus motivaciones de maestra sólo de educación infantil. Ser maestra, es, sencillamente, saber abrir espacios entre las niñas y los niños para la convivencia democrática y el respeto mutuo. Ante este problema, sólo pude ofrecerle aquel día un consejo: que aceptase plena y conscientemente las responsabilidades que conlleva la acción pedagógica y ejerza la profesión de ser maestra como algo placentero, no sufriendo por su profesión, sino afrontando la dimensión social y política de la misma con todos sus riesgos y consecuencias.

¿Es este el papel que debe desempeñar la escuela o la escuela ha de tener otro sentido? Se me ocurre, al hilo de lo que vengo planteando, que la escuela sí tiene sentido es para dar tres tipos de satisfacciones a las niñas y a los niños:

En primer lugar, las escuelas están para satisfacer todas las necesidades presentes de las niñas y de los niños en los primeros años de su vida. O sea, la infancia es una etapa de la vida que tiene sentido propio, por sí misma, y que tiene que disfrutarse y no se puede ver como la

preparación para la primaria. La escuela y las maestras y los maestros tienen que saber despertar en cada niña y en cada niño el deseo por compartir y la emoción por conocer; pero sobre todo el deseo por vivir. Es la etapa que cubre la iniciación al conocimiento del mundo y de la vida. No se vive dos veces la infancia.

En segundo lugar, las escuelas también tienen que cubrir las necesidades futuras de todas las niñas y de todos los niños y, por tanto, saber proyectar un futuro creando en aquellos la necesidad del conocimiento como algo valioso en sí mismo. Este segundo papel pienso que se puede abrir en las primeras etapas (infantil y primaria), pero se ha de desarrollar en la etapa secundaria, donde el alumnado profundizará en el conocimiento.

En tercer lugar, en las escuelas se han de poner de acuerdo familias, profesorado y comunidad en general, ya que entre todas y todos se ha de combatir la ignorancia, la intolerancia, la xenofobia, el racismo, etc. Las personas no pueden ser permanentes intendentos del saber, meros instrumentos del sistema quiero decir, sino auténticos generadores de ideas y criterio propio (personas críticas).

Más aún, en todas las escuelas del mundo, tendría que existir un letrado en la entrada a la misma que dijera que en ella se garantiza el despertar la curiosidad y el deseo de aprender a cualquier niña y niño, independientemente de sus condiciones personales y sociales, de sus características étnicas, de género, de hándicap, lingüísticas o de otro tipo. Lamentablemente, la escuela no ofrece las mismas oportunidades a todas las niñas ni a todos los niños, ni desarrolla el principio de equidad (oportunidades equivalentes), sino que acentúan las desigualdades cuando establece desde la edad más temprana que existen dos tipos de infancias, como le ocurría a aquella maestra que diferenciaba entre niñas y niños de 4 años y niñas y niños de 4 años, pero una ellas con síndrome de Down.

¿Qué quiere decir la maestra cuando afirma: “yo también tengo niñas y niños de cuatro años, pero una de ellas con síndrome de Down”? Acaso, ¿será que no existen modelos educativos que propicien el aprendizaje o que ella no es capaz de enseñar?

En sus comentarios la maestra subrayaba que una niña era primero síndrome de Down y luego niña. Justo al revés: aquella niña es antes que nada niña; piensa como niña, juega como niña, corre como niña, aprende como niña y sólo el síndrome de Down es una peculiaridad de ese ser niña como el sentir, jugar, correr o aprender. Porque:

“Si decimos que un niño es de una cierta manera: bueno, malo, inteligente o tonto, estabilizamos nuestra relación con ese niño de acuerdo a lo que decimos, y el niño, a menos que se acepte y respete a sí mismo, no tendrá escapatoria y caerá en la trampa de la no aceptación y el no respeto a sí mismo porque sólo podrá ser algo dependiente de lo que surja como niño bueno, o malo, o inteligente, o tonto, en su relación con nosotros” (Maturana, 1994, p. 262).

¿Qué podríamos hacer para que aquella maestra de niñas y niños de cuatro años educase en el respeto hacia las personas tal y como son y no como a ella le gustaría que fueran? Solo requiriéndole que no les niegue a las niñas y niños descubrirse como lo que son, niñas y niños, y que no haga surgir en el pensamiento de una de ellas que la otra es “otro modo peor de ser niña”. Pero, sobre todo, que no desvaloricen a la niña con síndrome de Down en función de lo que no sabe, sino de lo que puede saber e invitando a ambas niñas a vivir sin competitividad (López Melero, 1999).

La escuela pública bajo el discurso de la cultura de la diversidad asume el papel de que la educación de las personas con capacidades diferentes no consiste en buscar el mejor modelo educativo individual para dichas personas, sino que toda la cultura escolar se ha de preñar de diversidad. No es cuestión de buscar adaptaciones curriculares, sino de buscar otro modelo, otro sistema educativo, otro currículum que conozca, que comprenda y que respete a la diversidad. ¿Por qué es tan difícil aceptar esto? Es difícil aceptar este principio porque su aceptación abre el camino a manifestar el compromiso al conocimiento, a la comprensión y al respeto de la otra y del otro para que a través de ese otro u otra yo aprenda en primer lugar a ser profesor o a ser profesora, pero sobre todo a ser persona. Es aceptar que yo como profesora o como profesor soy diferente y cada una y a cada uno de mi alumnado, son, asimismo, diferentes. Aceptar esto significa que la escuela se convierte en una comunidad de convivencia y aprendizajes permanentes, ya que el propio profesorado se considera a la vez un aprendiz para resolver situaciones problemáticas en compañía con otras y otros y con ese cambio actitudinal del profesorado, éste producirá mejor aprendizaje en su alumnado.

Se necesita tiempo para comprender y compartir esta nueva forma de vivir la cultura escolar, para encontrar satisfacciones en los nuevos procedimientos de trabajo cooperativo en el aula. La cultura de

la diversidad nos va a permitir construir una escuela de calidad, una didáctica de calidad y unos profesionales, asimismo, de calidad. Todas hemos de aprender a enseñar a aprender. La cultura de la diversidad es una manera nueva de educarnos todas y todos que parte de aceptar, respetar y comprender los siguientes principios:

1. El profesorado tiene que confiar en las capacidades cognitivas y culturales de todas las personas (principio de confianza).
2. El aula se ha de convertir en una comunidad de convivencia y aprendizajes al crearse un ambiente de cooperación entre el alumnado a través del trabajo en grupos heterogéneos.
3. El currículum escolar surge como respuesta lógica a la sabiduría, cultura, valores y estilos de vida de los contextos del alumnado y como instrumento para mejorar la práctica escolar y el desarrollo profesional docente.
4. Sólo se puede entender la cultura de la diversidad desde el paradigma de la cooperación trabajando en sintonía entre familias y profesorado.

Por lo expresado hasta aquí, pensamos que hablar de educación inclusiva es hablar de justicia social y, parece lógico, que para construir una sociedad justa y honesta sea necesario desarrollar modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma. Para ello es imprescindible que los responsables de las políticas educativas, el profesorado y los investigadores e investigadoras contraigamos el compromiso moral de orientar el conjunto de la educación hacia la equidad. La justicia como equidad para atender a la ciudadanía que se encuentra en desventaja en nuestras escuelas (Rawls, 2002). El concepto de equidad, en este sentido, añade precisión al concepto de igualdad al atender a la singularidad y a la diversidad humana en su diferencia. Sólo así podremos hablar de una escuela que legitima a cada alumna y a cada alumno como es y confía en sus capacidades cognitivas y culturales.

Sólo lograremos que un sistema educativo sea equitativo y de calidad cuando las diferencias sean consideradas un valor necesario para la construcción de la escuela pública, que es tanto como decir, que las aulas se conviertan en unidades de apoyo de unos a otros, donde cualquier actividad no se organice ni individual ni competitivamente, sino de manera cooperativa y solidaria. Es decir, que sólo podremos

hablar de equidad y justicia social si cambiamos nuestras prácticas educativas de tal manera que nadie se encuentre excluido en nuestras clases. Sólo así tendrá sentido la expresión de ‘buenas prácticas’. Porque mientras haya un alumno o una alumna en una clase que haya perdido su dignidad, es decir, que no sea respetado como es, ni participe en la construcción del conocimiento con los demás ni conviva en igualdad de condiciones que sus compañeros y compañeras, no habremos alcanzado la educación inclusiva. Esta debe ser la orientación de la práctica educativa en la escuela pública. Esto que afirmamos no es una utopía irrealizable, sino un proyecto moral que nos obliga a quienes nos dedicamos a la educación.

Por tanto, la escuela que emerge desde los principios de la educación inclusiva es la que educa para colaborar en la construcción de una nueva civilización y necesita de un profesorado que confíe en estos principios y considere que lo más importante en la escuela no radica en la enseñanza de unos conocimientos previamente elaborados (instrucción), sino en saber crear ambientes democráticos para la socialización y la educación en valores, porque en la escuela no sólo se aprende unos contenidos culturales sino que se aprende un modo de vivir, o, mejor dicho, un convivir (Maturana, 1994). Si en una clase hay respeto, las niñas y los niños aprenden a respetar; si en una clase hay reflexión, las niñas y los niños de esa clase serán reflexivos; si en una clase se es generoso, el alumnado aprenderá a ser generoso, si en una clase se vive la democracia, esas niñas y esos niños aprenderán a ser personas democráticas. Aprendemos lo que vivimos. Esto no es una utopía irrealizable, sino un proyecto moral al que debemos dedicarnos en educación, porque la escuela pública es un bien universal necesario para construir una sociedad más justa, más solidaria, más comprometida y más humana.

REFERENCIAS

- Barton, L. (1998): *Discapacidad y sociedad*. Morata.
Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata
López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Morata
Maturana, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Dolmen.
Rawls, J. (2002). *Justicia como equidad*. Tecnos.



Alma - España

La brújula de la felicidad

Paolo Mai

¡Qué hermoso es ser niños!

La biología te coloca en la mochila todo lo que necesitas para caminar hacia y en la felicidad. Por ejemplo, sabemos que la curiosidad va como equipamiento de serie en todos los niños del mundo, de todas las épocas. Es una herramienta indispensable para avanzar hacia nuestra autorrealización y hacia relaciones ricas y nutritivas. Es la primera cosa que los cachorros de seres humanos sacan de su mochila, sin permiso, invitación ni obligación de ningún adulto. Abrazados a ella y motivados por ella, se sumergen en la vida y descubren sus maravillas. Para ellos, la vida es natural vivirla en su plenitud; no sienten la necesidad ni el instinto de parcelarla y clasificarla. No existe la matemática, no existe la filosofía ni la química; existe la vida, ese espacio y tiempo fantástico donde las disciplinas se abrazan para permitir su comprensión y disfrute. Así continúan hasta que ingresan a la escuela, donde a muchos les toca intentar entender la vida viéndola descompuesta en comportamientos estancos. ¡Que autogol! Ningún niño camina por la vida con la pretensión de entenderla, y mucho menos de explicarla al mundo; la viven con todo su ser en su riqueza y complejidad. Se mueven así, cada uno por su camino único e inimitable, impulsados por instintos maravillosos que los guían hacia lo que es saludable y sabio para ellos. Para mí, el espectáculo más hermoso del mundo es observar a un niño inmerso en sus experiencias.

Me maravillo al verlos absortos al tocar una hoja, al saborear una fruta, al oler el aire, al mirar algo que les intriga. No les gusta mucho escuchar sermones, pero se detienen absortos ante la maravilla de la música del mar o del viento. Cuando son pequeños, son guiados por lo que llamamos los cinco sentidos, pero sobre todo por el sexto, ese que fue tan bien descrito por un pequeño noble francés nacido de la fantasía de un adulto muy niño, Antoine de Saint-Exupéry: *“Lo esencial es invisible a los ojos, solo se ve bien con el corazón”*.

El corazón y las emociones son una brújula existencial valiosa y poderosa que los niños siguen con ciega confianza y que muchos adultos han dejado de mirar. Si una situación les causa alegría, entusiasmo o curiosidad, se lanzan de cabeza; si algo huele a dolor, sabiamente se mantienen alejados. Son atraídos por lo que les brinda placer, por lo que tiene significado, por lo que necesitan, y afortunadamente, rara vez encuentran a un adulto que les diga: *“Bien, ha llegado el momento de rodar, gatear y hablar, y debes esforzarte por ello, de lo contrario, no eres bueno y esta noche no recibirás tu papilla”*. Cuanto más pequeños son, más todo funciona maravillosamente. Nunca he visto a un niño que no aprenda a caminar o hablar, habilidades muy complejas desde el punto de vista cerebral y, sobre todo, nunca he visto a una criatura vivir esas experiencias con desinterés o aburrimiento. Pero el cachorro humano, ya se sabe, necesita un suceso, un apoyo y una guía del adulto, mucho más que cualquier otra especie, y ahí a menudo comienzan los problemas.

El adulto lleva consigo sus creencias y sus heridas, sus necesidades y sus deseos, y movido por ellos, se distrae de las necesidades del cachorro que acompaña. A veces los adultos somos presuntuosos; en nuestra mochila mantenemos encerrada la duda; el mandato familiar o cultural nos obliga a conocer y mostrarnos sabios, y nos perdemos la riqueza de no saber, de buscar y dudar. Si esta presunción nos guía en el proceso educativo, los daños están garantizados.

Un adulto presente es un adulto discreto; un adulto sabio es un adulto que “sabe que no sabe”; un adulto serio es un adulto que juega y se compromete, con un propósito, pero sin una lista de pasos a seguir dictada por lo que sabe o presume saber.

La infancia del ser humano es como la semilla de un roble. Humberto Maturana y Francisco Varela, dos adultos que aman que las disciplinas dialoguen y colaboren, como los niños, lo explican muy bien. El cachorro humano, al igual que la semilla, es un ser autopoiético; ambos contienen en potencia la información biológica para auto realizarse, pero, siendo autopoiéticos, se construyen continuamente en relación con el entorno. Si una semilla no está en un terreno fértil, si no recibe la cantidad adecuada de agua o luz, por más que contenga en sí todo lo necesario para florecer, no lo hará porque el entorno no es funcional. Lo mismo sucede con los niños si no reciben una guía saludable y no son nutridos con lo que necesitan.

Esto nos muestra claramente la importancia de la educación

para el desarrollo del potencial humano; esto nos dice cuánto es diferente tener adultos a su alrededor que favorezcan que su tesoro aflorara.

Rousseau, de manera provocativa, solía decir que a menudo lo más valioso que puede hacer un educador es evitar causar daño, y me gusta renovar esta provocación. Creo que se necesita un enfoque sistémico para educar; quienes educan al cuidar del niño deben cuidar de sí mismos y del mundo que los rodea. Una vez, en un muro del mercado municipal de Caracas, encontré un mensaje iluminador. Antes de compartirlo, sin embargo, siento la necesidad de contarles sobre el comportamiento infantil que me llevó a descubrir ese tesoro. La mayoría de las personas a mi alrededor, estaba en un foro internacional, por lo que eran personas de todo el mundo, me recomendaban evitar visitar ese mercado y otros lugares que me intrigaban mucho.

Los chicos de la ‘Misión Cultura’, un grupo de artistas callejeros que disfrutaban regalando copias del libro “Don Quijote de la Mancha” en los barrios más peligrosos, tenían una opinión completamente diferente. *“Si quieres conocer el alma auténtica de nosotros caraqueños, no puedes dejar de visitar el mercado municipal”*. Cuando escuchaba su opinión, la emoción y la curiosidad estaban en su apogeo, pero cuando escuchaba las advertencias del resto del mundo, sentía tristeza y amargura. Así que, como buen adulto-niño, escuché mis emociones y fui al corazón del alma de esa gente.

“El título de maestro no puede darse a quien deja de serlo cuando sale del aula”, así rezaba ese valioso muro. Inmediatamente me hizo pensar en uno de los cantos más hermosos de la Divina Comedia, aquel en el que Dante sitúa a los indiferentes fuera del Paraíso, del Purgatorio e incluso del Infierno. El Sumo Poeta los colocó fuera de los círculos infernales, para que pudieran ver, pero sin mezclarlos con los otros viciosos por temor a que estos últimos se rebelen al verlos junto a las víctimas del vicio más deplorable que existe. Ser indiferente al sufrimiento del prójimo y del mundo, según Dante y también según yo, es inhumano. El muro de Caracas me hizo reflexionar mucho. ¿Cómo podemos educar a un niño que vive en Gaza hacia la paz, si de fondo suenan las bombas? ¿Cómo podemos liberarlo de la trampa de la rabia, el resentimiento y el odio si su entorno solo le habla de enemigos?

Como maestro, estoy convencido de que, para cuidar mejor a los niños, debo cuidar de mí mismo, de su familia, del territorio en el que vivo y del planeta que habito. Un buen maestro es necesario para hacer brillar el tesoro de la infancia, y sobre eso quiero hablarles desde aquí

hasta el final de este breve escrito, utilizando una metáfora tan querida para quienes se dedican a la pedagogía.

Me gusta pensar al maestro como un campesino y que antes de serlo, en su evolución humana, haya adoptado la posición erguida para abrazar el cielo, para agradecer al universo por los regalos diarios que nos ofrece. Algunos la llaman “Pacha Mama”, nosotros solemos llamarla Madre Naturaleza, independientemente de la tierra en el que nuestras raíces residen; todos reconocemos en ella una actitud maternal. Crece con nosotros como una buena madre, se nutre de nuestras alegrías y sufre nuestras penas. Una madre ama, nutre, ofrece refugio, da sin esperar nada a cambio y constantemente nos coloca en condiciones de aprender y crecer con la fuerza del ejemplo y alimentándonos de belleza. Por eso decidimos hacer la escuela en la naturaleza, porque nadie sabe enseñar como una madre y ninguna madre es tan rica como ella. Como todos nosotros, necesita espacios de intimidad, así que se vuelve salvaje, y momentos de intercambio y compartir, así que se ofrece a la interacción convirtiéndose, por ejemplo, en un huerto. Y en el huerto y desde el huerto, podemos aprender los secretos de una relación plena y satisfactoria. Así que el campesino, el que sabe escuchar, se convierte en el maestro de los maestros. Con la espalda encorvada, nos muestra de inmediato que no se puede abrazar la tierra sin humildad, sin la ardiente paciencia de quien sabe observar, escuchar y amar, y que una relación siempre comienza con un abrazo en el que escuchar es lo que todo lo inicia.

Ese campesino generoso conoce las cualidades de una buena tierra, sabe que cada semilla busca su propio terreno y que nunca hay que apurarse porque hay un tiempo adecuado para cada semilla y es un tiempo lento, inmodificable. Este humilde maestro sabe bien que cada semilla contiene en sí misma las potencialidades para convertirse en una generosa planta y ofrecer a la comunidad su riqueza, su sabor inigualable, fruto de su singularidad. El campesino de antaño se sobresaltaría al ver que plantamos sandías en noviembre en la montaña y pensaría que su sandía nunca habría intercambiado el calor de su sol por las altas temperaturas creadas por el ingenio humano. Él sabe que no sirve de nada sacar afuera una planta para volver más rápido su crecimiento, surgirían, entre mil dificultades inútiles, frutos vestidos de sandía, pero sin la riqueza de aromas, sabores y sensaciones que solo una sandía cultivada lentamente y libremente puede ofrecernos.

La señora Sandía sabe que es diferente de las otras sandías

porque su camino es único, ninguna otra ha sumergido sus raíces en su pedazo de tierra y a lo largo del viaje se nutrirá en ese pedazo de tierra que es solo suyo. También sabe que tiene muchas cosas en común con sus hermanas.

Comparten el placer de sentirse cuidadas, ¡el deseo de sentirse amadas por el campesino y las dificultades cuando el ambiente se vuelve hostil, crecen fuertes si resisten a las adversidades y las tempestades no faltan nunca y hay para todos!

¿Será por esto que el corazón rojo y delicado de esta fruta sabrosa está envuelto en una coraza sólida y verde? Esta coraza tan robusta cuando una sandía está lista para ser donada, es una cubierta delgada y sutil cuando se presenta al sol abrazando la tierra por primera vez.

¡Y permanecerá así por un buen rato!

El buen campesino lo sabe, pero no la envuelve en armaduras artificiales que la ahogarían.

Le gusta crecer independientemente, pero sufre si el campesino la trata con indiferencia y no la acompaña suavemente y discretamente en su crecimiento. La señora sandía pretende amor y el amor nace y crece en la confianza y en la escucha. Por el bien de todos, del campesino, de la sandía, pero también por ejemplo del tomate, es sabio que el terreno que nutro y donde me nutro este año se convierta en el espacio de vida de alguien más que lo mantenga vivo y generoso con su unicidad. Los cultivos rotan en un espacio ilimitado donde encuentran suelo fértil junto a la sandía, las frutas y las verduras de diferentes especies, cada una con su singularidad inimitable y cada una requiere su propio entorno para crecer vigorosa y rica.

En resumen, un buen huerto se alimenta de la diversidad y esto lo sabe el buen campesino.

El monocultivo empobrece la tierra y no alimenta a una familia. El buen campesino también sabe que cada una de sus plantas tiene necesidades especiales. Al tomate le encanta el sol y la fresa prefiere la sombra, la ensalada un poco y un poco. La calabaza baila en busca de agua, las berenjenas se acurrucan abrazadas por el sol, los calabacines necesitan mucho espacio para abrir los grandes paraguas que protegen su fruta del calor excesivo.

La vid es una viajera incansable y al frijol le encanta escalar, el olivo crece bailando y a la señora zanahoria le encantan los terrenos blandos para sumergirse, el chili sin un sol caliente no sabe estar como su amigo alcaparra. Cada planta tiene necesidades específicas y regala

sabores únicos, por eso el buen campesino sabe acompañar a cada una de ellas por su exclusivo camino sin pretender de un tomate que crezca como una calabaza. Gira discretamente sin invadir el espacio de crecimiento de las plantas, las observa con dulzura y sabe esperar. Sabe bien que cada una de ellas podría crecer más rápido y regalarnos pronto sus frutos. También sabe que esos frutos no tendrán el mismo sabor que aquellos madurados lentamente, porque cada uno con su tiempo. Alguien, en cambio, cegado por una ilusoria abundancia, se apresura y busca engañosos atajos que llenan de artificiales nutrientes las plantas. Las plantas que aman a su campesino hacen de todo para complacerlo y entonces se dejan llevar en esta carrera desenfundada. Se entregarán a la gran familia solo aparentemente maduras, alguna terminará en la basura sin haber sido probada.

Las formas se uniformarán, desaparecerán los matices en los colores, el sabor renunciará a sus explosiones de alegría y contaremos los frutos en lugar de disfrutar de su riqueza.

Mi campesino favorito no participa en esta carrera, se rebela y sigue con la cabeza alta por el camino que las plantas le han enseñado, un camino largo y tortuoso que lleva a la verdadera alegría si es el amor a guiar.

En el huerto el campesino lleva sus emociones y cuando un campesino es feliz todo el huerto lo beneficia porque sabe que recibirá el cuidado adecuado. Tenemos que cuidar de los campesinos, ellos no buscan manuales de instrucciones sino confianza y espacio para expresar su arte. El arte de escuchar, de esperar y de confiar en la increíble energía que nace de cualquier simple y pequeño acto de amor.



Deiker y Thiago - República Dominicana

Infancias con Altas Capacidades en una sociedad escolarizada. Límites y posibilidades

Simón Montoya-Rodas

Hablar de infancias con altas capacidades (AACC) tiene diferentes implicaciones éticas, por lo tanto, es un tema polémico y hay que seguir planteando perspectivas al respecto. En este texto abordaré, de manera divulgativa y desde una perspectiva pedagógica, algunas afirmaciones teóricas que tenemos en la actualidad, consideraciones éticas que considero importantes y dinámicas sociales a las cuales nos ha conducido la prescripción de una escolaridad obligatoria en la cual se busca la estandarización de las subjetividades a partir de la hegemonía de unos saberes, la obsesión por cuantificar las capacidades y la medicalización de la diferencia. Plantearé la posibilidad de hablar de las infancias en plural, las AACC en multiplicidad de campos, desempeños y contextos.

Cuando hablamos de AACC estamos haciendo referencia a un adjetivo, algunas personas tienen unas condiciones biológicas (herencia genética y ambiente de desarrollo) y sociales (herencia cultural y posibilidades sociales) que llevan a que su potencial de desarrollo sea superior al común de la población en uno o varios desempeños. Así pues, cuando expreso AACC no me refiero, únicamente, a una persona con superdotación intelectual sino a altos desempeños que sobresalen en las comunidades humanas.

Veamos, el concepto de inteligencia que se desarrolló en la modernidad, por ejemplo, el constructo de Terman (1916), resultan limitados para la comprensión de las capacidades humanas en todas sus dimensiones, por esto aparecieron diferentes olas (García-Cepero y Proestakis-Maturana, 2010) o giros (Montoya-Rodas y Ospina, 2021) que han planteado complejizar más la mirada. Independiente a las diferencias y matices entre los modelos teóricos, hoy veo que estamos de acuerdo en las siguientes afirmaciones:

- **Afirmación 1.** Los desempeños y conceptos no son globales, las capacidades dependen de los contextos. La forma en que se mani-

fiestan las capacidades varía de una cultura a otra, dado que son diferentes las demandas que los contextos hacen a las personas. Un pueblo indígena como los Gunadule presta gran importancia a las molas, allí el desarrollo de la percepción visual, el seguimiento de patrones lógicos y la motricidad manual son capacidades de gran valor, en cada mola está condensada la sabiduría de su pueblo. Cada sistema cultural tiene capacidades que resultan más valiosas según su historia.

- **Afirmación 2.** En las AACC hay factores de herencia biológica, agentes ambientales y específicamente educativos que fortalecen las capacidades, esto se reconoce desde las principales contribuciones de Renzulli (1978) y Mönks (1996 [1985]) y en todas las siguientes. Una persona que tiene grandes dotes musculares, manejo del ritmo en la respiración y excelente contención de la respiración, además junto a estas bases biológicas presenta un interés por nadar, su cultura promueve y exalta esta práctica, podrá fortalecer estas capacidades en un pueblo al lado del mar y llegar a ser una persona talentosa con mayor facilidad que en un pueblo desértico.

- **Afirmación 3.** Las capacidades son variables en el tiempo, si consideramos ciertas las dos afirmaciones anteriores, esta afirmación se deriva lógicamente. Es importante resaltar este punto porque teorías anteriores planteaban que capacidades como el coeficiente intelectual era estable en el tiempo.

- **Afirmación 4.** Los procesos de identificación o reconocimiento no dependen de exámenes psicométricos, si bien algunos modelos aún conservan la posibilidad de basarse en exámenes y escalas, observo un consenso teórico en que este no es el centro de la discusión. Un examen psicométrico sobre funciones cognitivas o antropométrico de fuerza muscular nos dan datos sobre las capacidades actuales de una persona, sin embargo, es prudente aceptar que estas valoraciones tienen muchas posibilidades de error puesto que se hacen en contextos distintos al de desempeño real, además hay muchos factores que intervienen en el momento de la evaluación, por más intento de control de variables, repeticiones y prolongación en el tiempo que tenga el proceso valorativo. En este mismo sentido, si consideramos las afirmaciones 1, 2 y 3, entonces podremos aceptar que los datos que nos brindan las baterías y cuestionarios dan una información menor respecto a todo lo que implican las AACC, pues habría que evaluar los elementos ambientales, determinar la pertinencia de las capacidades a evaluar en cada contexto específico y valorar no sólo lo dado sino lo potencial.

¿DE QUIÉN SON LAS AACC?

Planteo esta pregunta porque me he enfrentado con frecuencias a personas que me preguntan por qué investigo y defiendo la creación de programas y proyectos sobre AACC y desarrollo del talento ¿por qué hacen esta pregunta? Sin duda, yo también me cuestiono sobre la necesidad de este tipo de adjetivaciones, las categorías basadas en las capacidades se vuelven incómodas, pero considero que son necesarias en una sociedad escolarizada, como la nuestra.

Creo que la incomodidad de pensar proyectos y programas sobre AACC está basada en que vivimos en una sociedad estructurada por la noción de meritocracia dentro de estados modernos capitalistas. En la mayoría de los países latinoamericanos tenemos un modelo de desarrollo neoliberal, con algunos respiros que se denominan progresistas, como Colombia y Chile en sus gobiernos actuales, sin embargo, tanto en el neoliberalismo original como en los intentos progresistas se narran las capacidades humanas como privilegios individuales. Sin embargo, los altos desempeños de personas particulares en una sociedad permiten que la esta tenga una mayor capacidad colectiva, por tanto, unas mayores posibilidades de producción cultural, tendremos mayores posibilidades para solucionar nuestros problemas comunes y podremos inventar otros horizontes. Cuando desarrollamos los talentos deportivos, artísticos y científicos como Estado, avanzamos en conjunto.

Es cierto que la categoría de superdotación tuvo un pequeño auge en Brasil, Chile, Colombia y Perú relacionado a discursos sobre capital o recurso humano, esto se ha revaluado, no se trata de formar personas más productivas para incrementar el capital nacional y ser más competitivos en un contexto geopolítico, estos proyectos llevaban a generar altas expectativas y ansiedad a puntos catastróficos, tampoco buscamos idealizar a nadie como mejor o superior. Se trata de que la educación debería llevar al desarrollo de capacidades en el máximo potencial, con preguntas éticas sobre cómo nos relacionamos a partir de los que somos capaces de hacer y poder plantear la pregunta pedagógica sobre hacia dónde queremos conducirnos. En suma, planteo que las capacidades no son del individuo y tampoco del Estado, pero sí son nuestro bien común y debemos cuidar que lleguen a su máximo potencial.

LAS INFANCIAS CON AACC EN UNA SOCIEDAD ESCOLARIZADA

Comparto con Iván Illich (1971) que vivimos en una sociedad escolarizada, así mismo, recojo el concepto escolarización de Carlos Calvo (2012), la reproducción de relaciones preestablecidas. En esta sociedad escolarizada cuando se habla de AACC se reproduce una cadena de relaciones de pensamiento preestablecidas por la escolarización misma. La escuela moderna ordenó en grados y contenidos el proceso educativo, hace un esfuerzo por estandarizar la enseñanza y así produce la diferencia en muchos seres –produce la otredad–. Muchas personas no entran en este molde y así, inicialmente, creamos varios diagnósticos para hacernos cargo de cómo excluir al diferente o segregarlo, ya sea para medicarlo o para darle una atención educativa especializada.

Desde inicios del siglo pasado en Colombia se veía surgir la idea de la alta capacidad como un tropiezo para la escolarización, Vallejo expresa en 1938 que “aparecen entonces desde aquellos incapaces de sostener la atención, hasta los superdotados que se aburren fácilmente o los retrasados pedagógicos que son un freno y lastre que detiene la celeridad de la enseñanza” (citado por Yarza, 2010, p. 126) y el médico pedagogo Eduardo Vasco escribió en 1936: “no anticipe el desarrollo intelectual de su niño ni desee para usted un pequeño prodigio; si aspira a sacar un hombre equilibrado, prolongue hasta donde pueda la infancia de su hijo” (citado en Saenz Obregón et al., 1997, p. 28). La escolarización de la infancia busca ordenar sus subjetividades en una forma rígida de ser, con derecho a una educación específica que tiene origen en un espacio tiempo determinado: la modernización basada en la industria.

Este proceso de escolarización no está dentro del edificio escolar, sino que toda la sociedad tiene relaciones con él, entonces buscamos unificar aprendizajes y trayectorias vitales. Allí las categorías como *infancia*, *adolescencia* y *adultez* tienen un lugar central, puesto que nos ordenan generacionalmente. Ahora bien, si estas categorías sociales han aportado para la escolarización de la sociedad, nos sirven para cuidar el proceso educativo en el desarrollo de nuestro máximo potencial. La infancia como categoría tiene un sentido negativo que orienta qué no pueden hacer estos sujetos, del otro lado tiene un sentido positivo, produce una población para priorizar su cuidado.

Ahora bien, señalo estas relaciones entre escolarización e infancia para puntualizar las siguientes ideas:

1. Las AACC en las infancias son múltiples. Planteamos el concepto de infancias en plural como acto político frente al intento de unificar la infancia, lo cual ha afectado violentamente los múltiples desempeños de las capacidades, porque la escuela moderna tiene una imagen hegemónica de alta capacidad. Un niño que le apasiona bailar ballet, dedica horas de cada día a perfeccionar sus técnicas, expresarse mejor, ser más fuerte muscularmente y estudiar a otros balletistas, entre otras implicaciones de su deseo de dedicarse al baile, tiene que responder a las mismas tareas académicas que una compañera que disfruta dedicar su vida a las matemáticas ¿qué brinda la escolarización moderna al deseo de aprendizaje del primer niño? Si abrimos esta puerta llegamos a preguntas sobre las AACC en infancias de comunidades indígenas, afro, religiosas, entre muchas otras.

Ahora bien, se podrá decir en contra de las infancias en plural que una categoría en singular nombra la diversidad de seres y el plural sería innecesario, es decir que la categoría Infancia con AACC abarca tanto a niños y niñas con talentos artísticos, del campo o científicos. Sin embargo, visibilizar el plural nos permite mantener presente que la escuela moderna ha excluido las múltiples capacidades conservando únicamente el privilegio sobre talento académico.

2. Los órdenes generacionales pueden constreñir el desarrollo de las AACC. Si bien la categoría infancia es fundamental para priorizar el cuidado de los niños y las niñas, ésta también ha servido socialmente para excluir a los niños y a las niñas de ciertas actividades, puesto que conduce sus subjetividades hacia ciertas actividades prescritas: el juego y el estudio escolar. Una niña que adora la repostería y pasa horas leyendo e inventando recetas de postres, seguro se enfrentará con impedimentos basados en su condición de infancia, la familia podrá pedirle que priorice las labores escolares, no podrá utilizar algunas herramientas¹, en algunos escenarios se le podría juzgar de trabajo infantil.

3. Debemos reevaluar la escolarización para cuidar el desarrollo de las capacidades de cada niña y niño en su máximo potencial. La escolarización moderna que estandariza las capacidades no logra desarrollar el máximo potencial de cada persona llegando al límite de confinar en

1. No defendiendo que los niños y las niñas puedan utilizar todas las herramientas libremente, puesto que el cuidado es fundamental; todas las personas requerimos la capacitación necesaria y prever los cuidados pertinentes para utilizar herramientas peligrosas.

aulas durante años a estudiantes con AACC que teniendo un ritmo de aprendizaje mayor en un área u otra, terminan cayendo en el aburrimiento, el ostracismo y la deserción escolar. Por esto, debemos comenzar a inventar transformaciones de la escuela para que llegue a propiciar espacios educativos que reconozcan la multiplicidad de desempeños y sean espacios para el cultivo de los talentos en las infancias. Ahora bien, hay muchas experiencias significativas en transformaciones educativas, estas se dan principalmente en pequeñas comunidades.

4. Es deber de los gobiernos nacionales vehiculizar las condiciones para que las experiencias de innovación educativa y transformación de la escuela sean cada vez más y tengan mejores condiciones para su desarrollo logrando que los procesos educativos, especialmente en la primera infancia, sean ambientes activos modificantes (2014) como lo han conceptualizado López de Maturana y Calvo, logrando que cada quien pueda encontrar en las instituciones un lugar de llegada para educarse, espacios donde puedan actuar en libertad y desarrollar sus capacidades, aportando así al bienestar común desde sus logros.

Finalmente, el proceso educativo de las infancias con AACC podrá desarrollarse tranquilamente en las relaciones educativas genuinas, en su complejidad y simpleza. Para esto debemos continuar las reflexiones sobre la condición de infancia y renovar los procesos de escolarización que estandarizan las subjetividades y constriñen el desarrollo, así llegar al reconocimiento de las infancias con AACC en plural y con multiplicidad de posibilidades.

REFERENCIAS

- Calvo, C. (2012). *Del mapa escolar el territorio educativo* (4ª edición). Universidad de la Serena.
- García-Cepero, M. C., & Proestakis-Maturana, A. N. (2010). “Perspectivas de atención a los estudiantes con talento académico, Una visión Global”. En Centro de Investigación y Desarrollo de Talento DELTA-UCN (Ed.), *Talentos en el Bicentenario; Educación para el desarrollo de estudiantes sobresaliente*. Universidad Católica del Norte, (pp. 37–46).
- Illich, I. (1971). *La sociedad desescolarizada*. <https://xn--enseanza-g3a.cntmadrid.org/wp-content/uploads/2020/04/ivan-illich-la-sociedad-desescolarizada.pdf>

- López De Maturana, S., y Calvo, C. (2014). “Los jardines infantiles y los ambientes activos modificantes”. *Polis Revista Latinoamericana*, 37. <http://journals.openedition.org/polis/9715>
- Mönks, F. J. (1996). “Herencia y ambiente: una aproximación interactiva hacia el talento”. *Revista de Psicología*, 14(2), 111–128.
- Montoya-Rodas, S., & Ospina, H. F. (2021). “Escenas de reconocimiento-formación de personas con altas capacidades en Rionegro, Colombia”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(3), 1–25. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.3.4770>
- Renzulli, J. S. (1978). “What Makes Giftedness? Reexamining a Definition”. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180–184. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/003172171109200821>
- Sáenz Obregón, J., Saldarriaga, O., & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946 Vol. 2*. Foro nacional por Colombia.
- Terman, L. M. (1916). “The Measurement of Intelligence. An Explanation of and a Complete Guide for the Use of the Stanford Revision and Extension of the Binet-Simon Intelligence Scale”. In *Journal of Educational Psychology*. Stanford Junior University. <https://doi.org/10.1037/h0068271>
- Yarza, A. (2010). “Del destierro, el encierro y el aislamiento a la educación y la pedagogía de anormales en Bogotá y Antioquia. Prinepios del siglo XIX y mediados del siglo XX”. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57), 111–129.



Clerudjina - Haití

Volver a la infancia, la esperanza como destino

Maria del Carmen Navarro

Si cuestionamos la importancia de la infancia en el desarrollo de cualquier ser humano, podemos situarnos en los lugares más comunes, sería fácil responder que la infancia es fundamental en la vida del ser humano por el enorme potencial de aprendizaje de los menores de edad, porque están libres de prejuicios, porque son “moldeables”, porque lo que se logre con ellos en los primeros años, será determinante para la vida futura. Sin embargo, Carlos Skliar nos invita a distinguir la niñez de la infancia¹, y en esta provocación conceptual, emerge un sentido más profundo sobre el “estar” en la vida.

La niñez como la etapa biológica, cronológica; es distinta de la infancia, entendida ésta como la experiencia del tiempo, en el tiempo, con el tiempo de ser niños. Unos lo viven en los primeros años, otros más tarde, otros toda la vida. Infancia que no denota edad, sino una relación especial atemporal en que predomina el deseo de ficción por sobre la necesidad de realidad; en que se desprende del utilitarismo y busca privilegiar la percepción sobre la concepción.

Desde esta posición, la pregunta sobre la importancia de la infancia en la vida del ser humano cobra un sentido distinto a si se entiende la infancia como noción cronológica de unos pocos años en esta vida. Esta infancia sí la considero fundamental porque más que el origen de una vida, implica reconocerla como un destino deseable para el ser humano.

En ese mismo texto maravilloso coordinado por Silvia López de Maturana (2018), Skliar recupera de Schultz la necesidad de “madurar hacia la infancia”, lo que implicaría desarrollar la capacidad de volver a la infancia en cualquier momento de la vida, de ahí que sea factible considerarla un destino. La sociedad, en gran parte el sistema educativo actual, la política y las políticas, nos llevan mientras crecemos (acumulando años) por un tránsito que termina apagando la esencia infantil.

1. En López de Maturana, S. (editora y compiladora) (2018). *¿Porqué ladran los perros? Epistemología infantil*. Universidad de La Serena.

El sentido de originalidad de cada ser humano termina enterrado bajo muchas reglas comunes que tienden a la homogeneización de los individuos, a la repetición de patrones, a la instauración de una necesidad de aceptación externa para determinar nuestra propia valía, lo que nos termina extraviando; volver a la infancia, sin duda, sería lo que nos salve.

La autoconstrucción como individuos en un marco de referencia social, político, demográfico, geográfico e histórico determinado, se convierte en un riesgo ontológico. Las conductas y acciones son la evidencia social de los constructos en que se soportan, pero no son muy reveladoras del potencial no explorado, por no ser visible; de lo sentido, de lo re-construido a partir de una experiencia determinada. Es aquí donde puede vislumbrarse la importancia de la educación, no en su intención reproductora de lo instituido; si no en su perspectiva transformadora, que empieza por generar las condiciones para la transformación de los individuos, en lo que, según su propio nivel de conciencia, determine para sí mismos.

Una educación basada en la experiencia, en la gestión y autogestión de las experiencias que sean necesarias para que, el proceso de formación no se limite a alcanzar un objetivo impuesto por otros, sino que, permita el reconocimiento de sí mismo ante un reto por superar, un problema por resolver, una decisión que tomar, conectando lo que se hace, con lo que siente, con lo que se piensa y cree. Estas confrontaciones como base de un profundo autoconocimiento, que nos permita discernir lo innato de lo adquirido, y a partir de ahí situarnos mejor en la vida.

Visto así, volver a la infancia implicaría una especie de auto rescate. Recuperar la originalidad de nuestro ser, la espontaneidad, la capacidad de asombro, la certeza de la bondad humana que a base de heridas y dolores terminamos perdiendo.

La vida adulta se va configurando a partir de las experiencias de vida, las heridas y dolores, los duelos, las carencias, las necesidades no atendidas y ello va cambiando nuestra percepción del mundo y de nosotros mismos. Es posible que lleguemos a dudar de nuestras propias capacidades, a vincular las emociones que una experiencia nos puede provocar con certezas que no son precisamente ciertas. Pensemos en las crisis recurrentes de la adolescencia, en que la construcción de la identidad, la regulación de la relación con la autoridad, nos distrae de la mirada interna, y el lugar en el mundo se construye a partir de la relación con los demás; luego en el extravío que la vida adulta supone, por su cúmulo

de compromisos, la voz interna termina sucumbiendo en el ruido que lo otro genera, y nuestro lenguaje cambia, nuestro lenguaje interno.

Es entonces que necesitamos reparar el sentido del lenguaje, recuperar las cualidades del lenguaje de las infancias... fecundo, lúdico, narrativo, metafórico; por encima del lenguaje aprendido de la estructura, la ley, el patrón, el que repite lo aprendido, el de lo objetivo que aplasta lo subjetivo.

Se necesita el equilibrio que permita transitar en ambas capacidades (la infantil y la adulta), como una manera más sana de transitar en la vida.

Volver a la infancia implicaría recuperar la invención, huir de la censura; recuperar la importancia de la conversación sin juicios, la noción de integralidad del universo, conectar con lo espiritual y poético, la estética desde los sentidos, y no desde la razón; despojar de todo prejuicio la experiencia sensorial de un cuerpo que se toca, de los brazos que abrazan, de las miradas que comunican.

Recuperar la capacidad de asombro perdida, de una relación distinta con el tiempo, sin prisas; el equilibrio entre emoción y pensamiento que nos permita trazar relaciones personales más horizontales, solidarias, sentidas. Generar más recursos para afrontar lo complicado de la vida, reconociendo capacidades, dudas y potencial de acción.

Puesto así, considero que el papel de la educación, el acompañamiento de los educadores debiera centrarse en cómo acompañar en el proceso de lograr volver a esa infancia; despojarnos de lo que creemos ser, de lo que han hecho de nosotros, para encontrarnos a nosotros mismos y a partir de ahí, conectar de una manera distinta con los demás. Educación que no es escuela, que es acompañamiento que fortalece capacidades y gestiona experiencias.

Volver a esa infancia, independiente de la edad, implica la posibilidad de alcanzar una vida que valga (de valor, no de pena) ser vida. Volver a la infancia puede significar una esperanza de un mejor estar en el mundo.



Luis - Italia

Viajes por la infancia: reinventar la máquina del tiempo

Violeta Pankova

*A mis grandes maestros Emilio Gautier, Juan Pablo Arancibia,
Miguel Valderrama, en mi infancia arciana.*

Si concordamos con Deleuze, que los conceptos son acontecimientos, centros de vibraciones, nudos inestables de multiplicidades, que no se corresponden con la realidad, pero permiten que oigamos con ella, que se definen por su intensidad y capacidad de resonancia, el concepto de *infancia* resuena en múltiples registros (Deleuze, Guattari, 2001). La infancia, romantizada, temporalizada, escolarizada, territorializada, objeto de disputas y apropiaciones, envuelta en derechos, sujeta a las tecnologías del poder, sometida a rigurosas mediciones psicoterapéuticas, recubierta por la densa red de intentos definitorios, sigue siendo una deuda y una tarea.

En la duradera entropía de las certezas teóricas y mundanas, la literatura, la filosofía, la pedagogía y la política, cada una desde su territorio, han efectuado un meticuloso inventario de los misterios, dilemas y tensiones de la infancia. No obstante, siempre quedan núcleos indisolubles resistentes a las analíticas, en espera de ser pensados. Precisamente, la extensión infinita del concepto y su intrínseca inestabilidad, el diálogo siempre inconcluso, las multiplicidades resonantes en el borde de tantos “entre”, impulsan nuevas exploraciones, modos estéticos-políticos de resistencia, búsquedas conceptuales y viajes imaginarios y reales.

Estamos ante preguntas tan relevantes como sus posibles respuestas. ¿Por qué no dejamos de “volver” a la infancia? ¿Por qué su lejana imagen rompe la acogedora monotonía de la rutina y nos asalta para recordarnos la edad del tiempo? ¿Cómo el *aura* de la infancia, conecta lo irreplicable, lo insalvablemente perdido con el presente? ¿Viajamos por la infancia o su imagen viaja por nosotros? ¿Podemos pensar la experiencia del tiempo de la infancia con los recursos disponibles? ¿Qué hay más para decir sobre la infancia, si todo ya está dicho, si apenas escarbamos en el baúl de las verdades actualizando su vigencia?

Más allá de la perspectiva “correctora” de la pedagogía, de las cronologías temporales, de la ritualidad del nacimiento y su polo apuesto la muerte, que nos recuerdan la finitud humana, agudicemos la mirada, intentemos ver la infancia como “*modo de vida*” (Agamben), donde la historia aparece en forma trastocada, como acontecimiento transversal, fundacional y estructurante. Solamente un viaje por los territorios de la infancia, desde la cansada madurez del tiempo, donde el pasado, presente y futuro se diluyen en el crisol de un infinito devenir permiten una tal mirada. “Lo único que existe, escribe Deleuze, son palabras inexactas para designar algo exactamente” (Deleuze Parnet, 1980: 7) ... Siempre se recomienza por el medio” ... Perder la memoria: mejor levantar “bloques”, hacer que floten. Un bloque de infancia no es un recuerdo infantil. Un bloque nos acompaña, siempre es anónimo y contemporáneo, siempre funciona en el presente” (Deleuze Parnet, 1980: 48) La infancia es “*trozo de placenta*” que nos constituye (Torres, 2013).

Los *bloques de la infancia*, en su anonimato y contemporaneidad no son otra cosa que los complejos ensamblajes de circunstancias, objetos, lugares, relaciones, imágenes, tensiones, continuidades y rupturas, ladrillos de espacio/tiempo, que permitan experimentar y dibujar las cartografías del devenir. “La contemporaneidad, escribe Agamben, es esa relación singular con el propio tiempo, que se adhiere a él, pero, a la vez, toma distancia ... a través de un desfase y un anacronismo... Arcaico significa: cercano al *arké*, es decir, al origen. Pero el origen no está situado sólo en un pasado cronológico, él es contemporáneo al devenir histórico y no cesa de actuar en éste, de la misma manera que el embrión sigue actuando en los tejidos del organismo maduro y el niño en la vida psíquica del adulto” (Agamben, 2008).

La infancia no es inmadurez o inocencia, no es el empolvado desván de la antigua casa de donde sacamos nostálgicos recuerdos actualizando su perenne reminiscencia en el presente. Tampoco, la íntima historia personal cuidadosamente guardada en los confines del inconsciente o en las amarillentas fotografías de los álbumes familiares. Es potencia, inmanencia vital, transversal, originaria y fundacional, es origen, historia y presente fraguados por lo sensible, porque antes de pensar, sentimos. Es el devenir mediado por el dolor, temor, inquietud fascinación, es creación transversal, infinita. El hombre viene al mundo no como hombre, sino, como niño, estamos condenados a la irrevocable presencia de la infancia, llamados a descifrar sus signos. Somos “egiptólogos” (Deleuze) de los hieroglíficos de la experiencia. En el umbral

estructural entre la mudez de la *in-fancia* y el lenguaje, cuando “se empiezan a balbucear las primeras palabras medidas con canciones de cuna se están librando las grandes batallas de la cultura” (Torres, 2013: 579).

En rigor, no recordamos la infancia, su inexorable presencia nos constituye, nos invade, no nos deja en paz. No es una experiencia iniciática, es el devenir continuo. En el desfase entre un “pasado” siempre presente, y un presente visto desde la tenue imagen del pasado surge la incertidumbre sobre la realidad del recuerdo. El “recuerdo” necesita intensificarse, para palpar su proximidad y efecto, lo reinventamos, la lectura de la infancia siempre es una relectura porque ya no somos los mismos, es inventar un nuevo sentido.

La vieja metáfora del viaje un tanto desteñida de uso no está agotada, el viaje es movimiento, desterritorialización y reterritorialización de lo sensible. El viaje por la infancia no es inocente, no es un recuerdo efímero que se pierde en el torrente del presente. Es máquina que produce efectos, produce su propio lector y esa lectura es gesto de creación. El viaje por la infancia es “*devenir-niño*”, que “no es imitar o identificarse... tampoco es regresar o progresar...tampoco es corresponder... Devenir es un verbo que ... no nos conduce a “parecer”, ni “ser”, ni “equivaler”, no “producir” (Deleuze, 2010: 244-245) Devenir es dejarse impregnar, por unos instantes sentirse otro, dejarse afectar por el conjunto de intensidades, por los grados de potencia que los envuelve, es comunicación y contagio.

El viaje como experiencia se puede inscribir en dos perspectivas interpretativas. La matriz platónica y nietzscheana. El viaje según la matriz platónica es un acto metódico y calculado de conocimiento de la idea universal que “debe ordenar un territorio hostil”. El viajero es “explorador, controlando los riesgos, produciendo los resultados” El viajero de la matriz nietzscheana es personaje de una “odisea juvenil”, de una travesía, el viaje es ensayo, experimentación, el navegante está sujeto a peligros, navega en aguas desconocidas, no se puede juzgar la coherencia de su ruta, con audacia conduce la nave a la tempestad” (Castro, Rodrigo: YouTube).

Los viajes devoran el tiempo y el espacio, cambian el calendario, reorientan el ritmo del reloj, intensifican la irreversibilidad del momento, desordenan el presente para que el “recuerdo” pueda trazar nuevas líneas de fuga. El viaje por la infancia tampoco es un viaje cualquiera, no somos caminantes que deambulan por las calles de la infancia sintiendo “el fluir de los destinos, el pulular de las trayectorias, el hormiguear

de las biografías particulares” (Castro, Rodrigo: YouTube) Es seguir el rumbo del duelo por la pérdida, es una travesía improvisada, sin mapas turísticos o caminos previamente trazados, una exploración/experimentación intensa hasta del fondo del yo. Tal como escribe Proust en el séptimo volumen de *En busca de tiempo perdido*, el recuerdo es como un frasco de perfume, que se abre y sentimos de golpe la magia del aroma. Los verdaderos paraísos son los paraísos perdidos (Ramas, San Miguel, YouTube). Fatigados de las calles de la vida volvemos a la *casa* de la infancia en un retorno donde se sobreponen fragmentos de tiempo.

A la vez, el viaje por la infancia, desde la infancia y hacia a la infancia, no tiene punto de partida, tampoco de llegada, es un movimiento circular, viajamos con maletas vacías para llenarlas con las imborrables huellas del tiempo y del mundo. No hay una infancia genérica, siempre es de algún, está mapeada por la singularidad, no es etapa inicial de la vida, es una relación particular con el afuera, una *forma de vida*. Como en cinta cinematográfica, sin orden cronológico, aparecen imágenes mensajes, objetos, encuentros, fragmentos en movimiento, que buscan consistencia y conexión para poblar el tiempo actual dándole sentido (Benjamin, 2008).

Pero, el viaje por la infancia no siempre es cuento de hadas, esplendor infinito, o visita guiada por *el mundo de las maravillas*, también es traumático. Nos recuerda la salida de la protectora intimidad de la *casa* para entrar en *lo público*, en un mundo creado por los adultos, ajeno y hostil, es el encuentro con el otro, con las paradojas de lo común, con la violencia de la norma. En este sentido, Arendt habla de cuidar los niños del mundo y el mundo de los niños. La inestabilidad de la norma, puede generar una crueldad infantil que deja huellas por la vida.

El viaje por los territorios de la infancia se inscribe en una cierta experiencia del tiempo. “Cada concepción de la historia, escribe Agamben, va siempre acompañada por una determinada experiencia del tiempo... no es posible una nueva cultura sin una modificación de esa experiencia... la tarea original de una auténtica revolución ya no es simplemente “cambiar el mundo”, sino también y sobre todo “cambiar el tiempo” (Agamben, 2007: 131).

Al tiempo griego-romano circular, infinito y cuantificado, a la línea escatológica recta, desde el Génesis, por el Juicio final hasta el Apocalipsis del tiempo cristiano, al tiempo moderno homogéneo, rectilíneo y vacío orientado al progreso, Agamben contrapone el “*tiempo ahora*” de Benjamin, como tiempo detenido y discontinuo que hace saltar el

continuum de la historia en nombre de un “*tiempo pleno*” de eventos históricos concretos, únicos y singulares que es “el verdadero lugar de construcción de la historia” (Agamben, 2007: 132-151).

Las diferentes concepciones del tiempo sin duda configuraron las teorías y prácticas pedagógicas modernas, pero, ¿cómo los niños y las niñas sienten y habitan el tiempo?, ¿cuál es su experiencia del tiempo? Analizando la relación entre la infancia como dimensión originaria de lo humano, el misterio, los ritos ancestrales y el origen sacro de los juguetes Agamben marca pistas muy interesantes que merecen atención.

En el episodio de la novela de Collodi, Pinocho, tras una noche de viaje a lomos del borricon parlante, llega felizmente al amanecer al “país de los juguetes”.

“... esta utópica república infantil... no se parecía a ningún otro país del mundo... Bandas de chiquillos por todas partes: jugaban a las bolitas, al tejo, a la pelota, andaban en bicicleta, en caballitos de madera... Cada semana -le explica Fosforito a Pinocho- está compuesta de seis jueves y un domingo. Imagínate que las vacaciones del otoño empiezan el primero de enero y terminan el treinta y uno de diciembre. Si confiamos en las palabras de Fosforito, el “*panemonium*”, la “*baraúnda*”, el “*bullicio endiablado*” del país de los juguetes provocan de hecho una parálisis y una destrucción del calendario” (Agamben, 2007: 95-96).

Pero, ¿de qué está hecho el tiempo de la infancia?, ¿se puede entender este tiempo descomunal desde el tiempo lineal de los adultos, o desde la literatura infantil escrita por adultos?, ¿qué sentido tiene una tal hermenéutica del tiempo en los viajes por la infancia que nos asaltan intempestivamente?

En el “desorden” orgiástico y ritual del juego, los niños comprimen el tiempo, intensifican su ritmo, cancelan la oposición entre la mirada y lo mirado, entre lo imaginario y lo real. Se suspende la diferencia entre *logos* y *pathos*, los juguetes no representan nada más de lo que son, el mundo miniaturizado en ellos es el mundo verdadero, en el juego el tiempo se detiene es un *tiempo pleno*.

Al tiempo monótono cronológico, reglado y lineal de *cronos*, Agamben le opone el tiempo fugaz, azaroso, pleno, discontinuo, finito y completo del placer, del *kairós*, “el tiempo *kairológico* de la historia auténtica ... Tal es el tiempo que se experimenta en las auténticas revo-

luciones, las cuales, como recuerda Benjamin, siempre fueron vividas como una detención del tiempo y como una interrupción de la cronología” (Agamben, 2007: 155).

Si, la analogía entre la experiencia del tiempo de la infancia y el *tiempo pleno* de Benjamin/Agamben es cierta, si, la máquina de temporalización contemporánea impone sus ritmos en el *sensorium* del tiempo, si, el tiempo se inscribe en la memoria corporal, si, en los juegos infantiles el tiempo se detiene inventando otros relojes, si, los juguetes son “materialización de la historicidad contenida en los objetos”, si “aquello con que juegan los niños es la historia” (Agamben, 2007: 103-104) si, en el desenfreno orgiástico de los juegos/ritos de los adultos, tal como en los juegos de los niños, suspende la gravedad terrenal de la norma, quizás, nuestros viajes por la infancia, son viajes por los enigmáticos fragmentos del tiempo, por la discontinua torrente de la historia, quizás, para viajar y aproximarse a la experiencia de tiempo de la infancia, para cambiar el mundo tenemos que cambiar el tiempo que habitamos.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, G. (2008). *¿Qué es lo contemporáneo?* Curso de filosofía dictado en el Instituto Universitario de Arquitectura de Venecia.
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Ítaca.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Pre-Textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2001). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas*. Pre Textos, Valencia.
- Torres de Aryan, D. (2013). “Territorios de infancia”. *Revista Psicoanálisis*, Vol. 35 (3), pp. 573-598.
- Ramas San Miguel, C. (2023). “Viaje y reminiscencia en Marcel Proust”. Universidad Complutense de Madrid. <https://www.circulobellasartes.com/humanidades/filosofia-y-viaje-reflexiones-sobre-una-aventura/>
- Castro, R. (2023). “Filosofar, viajar, pensar. Crítica de la razón turística”. Universidad Complutense de Madrid. <https://www.circulobellasartes.com/humanidades/filosofia-y-viaje-reflexiones-sobre-una-aventura/>



Sebastián - Cuba

Infancias que piensan cuidantemente

Claudio Parra Vásquez e Ivette Doll Castillo

En su clásica obra *Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores*, Vygotsky (2000) señaló que los seres humanos “pasamos a ser nosotros mismos a través de otros”. La sentencia revela el significativo alcance que tienen las relaciones sociales en la vida de una persona. Esas relaciones dependen fundamentalmente de la manera cómo los seres humanos conviven entre sí. La convivencia humana es un fenómeno extremadamente complejo, porque depende de múltiples y disímiles factores como las cosmovisiones, los sistemas de creencias, los valores, las costumbres y las ideologías. En virtud de esta complejidad, las distintas sociedades han tenido que buscar mínimos comunes que faciliten la convivencia para que no atente contra la realización personal de cada individuo. La escuela, como forma de vida comunitaria (Dewey, 1962), debe garantizar que esos mínimos comunes sean internalizados por sus miembros.

La convivencia que tiene lugar en la escuela ha sido estudiada y gestionada en función de diversos enfoques. La revisión bibliográfica de Fierro-Evans y Carbajal-Padillo (2019) revela que estos enfoques se centran en diversas dimensiones del fenómeno: educación para el desarrollo socioemocional del individuo, educación para la ciudadanía y la democracia, educación para los derechos humanos, educación para la paz y educación para el desarrollo moral y la formación en valores. De todas estas dimensiones, la última se sitúa en el centro de la Política Nacional de Convivencia Escolar de Chile (2024), toda vez que se declara que el horizonte de esta política radica en una ética colectiva que se expresa en el concepto *ética del cuidado*. Carol Gilligan acuñó este concepto en la década de los ochenta para referirse a una ética feminista y universal (de interés profundamente humano) que libera a la democracia del modelo patriarcal binario de género y que conmina a escuchar y atender al otro en un marco de confianza, regulado por las leyes del amor y por el interés de responder a las necesidades de otros con integridad y respeto (Gilligan, 2013). Nell Noddings profundizó la

teoría relacional de la ética del cuidado de Gilligan en el contexto de una educación moral basada principalmente en el diálogo, la práctica del cuidado y de lo que ella denominó *la confirmación* de las mejores cualidades del otro (Noddings, 2002).

Junto con centralizar la perspectiva ético-cuidante de la convivencia, la Política Nacional de Convivencia Escolar también demanda la necesidad de aprender a convivir desde la primera infancia, porque es en esta prístina etapa de la vida de niños y niñas que la educación moral cuidante puede permear con mayor fuerza la manera que tienen los infantes de percibir el mundo, de experimentarlo y de habitarlo comunitariamente. Para que esto ocurra es necesario superar tres concepciones de la educación moral clásica que han impedido instalar en los sistemas educativos un *ethos* cuidante auténtico. La creencia de que estamos educando al adulto del futuro es una de las primeras creencias que debe ser erradicada de la escuela. Dewey postuló que “la educación es, pues, un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior” (1962). Niños y niñas no asisten a la escuela para ser los sujetos cuidantes del mañana; asisten a la escuela para hallar sentido a sus experiencias cuidantes del hoy.

La segunda concepción que atenta contra el desarrollo auténtico de una moral cuidante es la creencia de que los valores son constructos que se deben enseñar y, en ningún caso, construir e indagar. Esta suerte de sacralización axiológica nos ha impedido entender que en la mente de niños y niñas existen disímiles representaciones valóricas del respeto, de la responsabilidad, de la solidaridad y de tantos otros valores que alimentan el *ethos* cuidante de un individuo. Con seguridad, el modelo de respeto que un niño experimenta en el seno de una familia violenta no es el mismo modelo de respeto que vive un niño que se cría con padres cuidantes.

Finalmente, es necesario superar los clásicos principios que postulan la subordinación de los estados afectivos a la razón o de la razón a los estados afectivos. Esta dicotomía entre razón y estados afectivos en la perspectiva cuidante de la convivencia queda resuelta en la teoría del pensamiento complejo de Matthew Lipman, quien no duda en considerar el cuidado como un *acto de pensamiento* que tiene tanto componentes cognitivos como afectivos; es más, para Lipman (2003), “las emociones son formas de juicio”. El autor denomina a esta simbiosis *caring thinking* (de aquí en adelante *pensamiento cuidante*), un pensamiento que solo tiene sentido en la medida que se relaciona con el pen-

samiento crítico y el pensamiento creativo. Sin entregar necesariamente una definición exhaustiva de este tipo de pensamiento, Lipman postula que el pensamiento cuidante implica “enfocarse en aquello que respetamos, apreciamos y valoramos” (2003). Desde esta perspectiva, para el autor, el cuidado sería la cuidadosa discriminación del valor de algo o alguien. Lago Bornstein (2006) señala que no se trata de un pensamiento que se ocupa únicamente de los valores (pensar sobre valores), sino que, además, es un pensamiento valorativo (pensar en valores).

Lipman (2003) propone cinco formas de expresión del pensamiento cuidante: pensamiento apreciativo, pensamiento afectivo, pensamiento activo, pensamiento normativo y pensamiento empático. En cada una de estas expresiones es posible hallar rasgos cuidantes que deberían ser cultivados y potenciados en la infancia temprana.

El *pensamiento apreciativo* permite que niños y niñas admiren aquello que les importa. La valoración es adecuada cuando “se parte de un proceso de consideración del otro como persona, como otro para nosotros, como uno de nosotros y no de aquellos” (Lago Bornstein, 2006).

La indignación que emerge en un niño por la percepción de un acto de injusticia, por ejemplo, es un juicio acerca de la injusticia de ese acto. Esto es lo que Lipman denomina *pensamiento afectivo*, es decir, la indisoluble relación entre la dimensión cognitiva y afectiva del pensamiento. Por ello, quienes piensan cuidantemente tienen un elevado sentido de justicia y una inusual sensibilidad a los sentimientos de los demás.

El pensamiento cuidante no solo supone una actitud mental o emotiva, sino también activa. Así como las emociones pueden ser consideradas juicios, los actos también pueden interpretarse como formas de pensamiento (Lipman, 2003). La dimensión activa del pensamiento cuidante permite que niños y niñas transiten desde la preocupación a la ocupación, de la valoración a la respuesta, de la consideración al compromiso activo con las causas.

La *dimensión normativa* del pensamiento cuidante supone un ideal deontológico que tensiona el querer y el deber de niños y niñas. Las normas emergen de la moral que enmarca los pensamientos y los actos. Estas normas permiten a los infantes distinguir progresivamente entre “pensar en el mundo en que quieren vivir y pensar en el mundo en que deberían querer vivir (Lipman, 2003).

Para Lipman, la *empatía* como forma de pensamiento demanda que niños y niñas se posicionen en la situación de otro y experimenten

las emociones de ese otro como si fuesen propias (Lipman, 2003). No se trata solo de imaginación mental, sino de una aproximación experimental a la manera cómo el otro concibe el mundo y cómo lo integra. Por eso Noddings (2010) reemplaza el término empatía por *motivational displacement* (desplazamiento motivacional), es decir, una fuerza que posibilita fluir en la dirección de las necesidades y proyectos de otros.

Para fortalecer, entre otras cosas, la comprensión ética del mundo en la infancia, Lipman y su equipo crearon, en la década del 60, el programa *Filosofía para Niños y Niñas (FpN)*. El programa propone que niños y niñas discutan filosóficamente las ideas que emergen de la lectura-escucha comprensiva de un conjunto de novelas, especialmente adaptadas a sus intereses y motivaciones. Las ideas filosóficas se debaten en el marco de espacios colectivos de pensamiento que se denominan *comunidades de indagación*. La naturaleza cuidante del pensamiento tiene una especial relevancia en la constitución de estas comunidades, ya que exigen una convivencia basada en el respeto, la confianza mutua, el cuidado, la seguridad, la cooperación y un sentido de propósito común y de indagación para abordar aquello que para niños y niñas es intrigante, problemático, confuso, ambiguo o fragmentario (Splitter y Sharp, 1996).

Pese a que *FpN* es un programa que se usa en cientos de centros educativos alrededor del orbe, su impacto en el desarrollo de habilidades que se vinculan con el pensamiento cuidante o con el desarrollo moral de niños y niñas ha sido escasamente estudiado. Así queda de manifiesto en las revisiones del estado del arte indagativo llevadas a cabo en los últimos cinco años, a través de estudios de metaanálisis. García-Moriyón et al. (2020) destacan solo seis investigaciones que han tenido entre sus propósitos verificar el favorable impacto de *FpN* o del método de las comunidades de indagación en el desarrollo de la moral en la infancia. Estas investigaciones se han desarrollado entre los años 2002 y 2017 y no han tenido réplicas en los últimos años. Por su parte, Walczak (2021), destaca dos estudios realizados con el objetivo de evaluar el impacto de *FpN* en el desarrollo de habilidades no cognitivas de escolares: el estudio de Colom y García-Moriyón (2014) y el estudio de Sidiqqi et al. (2017).

El primer caso corresponde a uno de los estudios más ambiciosos que se han ejecutado a la fecha. Se trata de una investigación cuasiexperimental y longitudinal, proyectada a veinte años plazo (que se inició el año 2002 y que debió haber finalizado el año 2022), que tuvo como propósito determinar el impacto a largo plazo del programa *FpN*

en el desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas de estudiantes de una escuela española privada de estrato sociocultural medio-alto. El impacto se verificó a lo largo de los 12 años de escolaridad de los estudiantes, es decir, desde el primer año de la educación primaria (6 años) hasta el último año de la educación secundaria (18 años). En la publicación de los autores se presentan los resultados preliminares del estudio sobre una muestra conformada por 427 estudiantes de segundo y sexto años de primaria (281 del grupo experimental y 146 del grupo control). En el ámbito socioafectivo, los resultados del estudio revelaron que, si bien es cierto los sujetos del grupo experimental se manifestaron algo más inestables emocionalmente en comparación a su contraparte de control, se mostraron más propensos a los comportamientos prosociales. Aun cuando los autores no establecen una relación directamente proporcional entre estos resultados y el desarrollo del pensamiento cuidante, es posible colegir que *FpN* aporta al fortalecimiento de algunas disposiciones socioafectivas que se hallan en la base de este tipo de pensamiento.

En el segundo caso, se reportan los resultados de un estudio cuasi-experimental realizado por la Universidad de Durham en 42 escuelas de Inglaterra que aplican el programa *FpN*. La muestra del grupo experimental estuvo conformada por 1.099 estudiantes; el grupo control contempló un total de 1.623 alumnos de 24 escuelas inglesas. La investigación pretendió determinar el tamaño del efecto de programa en las siguientes áreas de desarrollo no cognitivo: comunicación, sociabilidad, trabajo en equipo, autoconfianza, determinación, responsabilidad social, bienestar, empatía, resiliencia y búsqueda de ayuda. Los resultados indican que el grupo experimental obtuvo ventajas comparativas y significativas en las siguientes dimensiones: comunicación, trabajo en equipo, resiliencia y responsabilidad social. En una submuestra de estudiantes vulnerables, las ventajas se presentaron en las siguientes áreas: comunicación, sociabilidad, cooperación y trabajo en equipo, autoconfianza, determinación, responsabilidad social, bienestar y empatía. El estudio tampoco hace referencia directamente al impacto de *FpN* en el pensamiento cuidante de niños y niñas, pero es indudable que la ventaja comparativa lograda en ámbitos como la comunicación, la responsabilidad social y la empatía potencia la ética cuidante de quienes participan en este tipo de programas.

De estos resultados se concluye que existe una brecha investigativa significativa, a partir de la cual es posible cuestionarse, en términos exploratorios e interpretativos, ¿cómo experimentan niños

y niñas de infancia temprana el desarrollo del pensamiento cuidante cuando conviven en el contexto de una comunidad de indagación? La respuesta a esta pregunta permitiría apoyar decididamente la implementación de la metodología de Lipman en la educación parvularia de cientos de escuelas y centros de atención infantil alrededor del mundo. De esta manera, la práctica temprana del pensamiento cuidante posibilitaría habitar un mundo más pacífico y evolucionado, donde las guerras, la violencia física y psicológica, la discriminación negativa, los discursos de odio, el negacionismo y los sistemas patriarcales no tendrían cabida.

REFERENCIAS

- Colom, R., García Moriyón, F., Magro, C. & Morilla, E. (2014). "The Long-term Impact of Philosophy for Children: A Longitudinal Study (Preliminary Results)". *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35 (1), 50-56.
- Dewey, J. (1962). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Losada.
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). "Convivencia escolar: Una revisión del concepto". *Psicoperspectivas*, 18 (1), 1-14.
- Ministerio de Educación de Chile (2024). Política Nacional de Convivencia Escolar 2024-2030.
- García-Moriyón, F., González-Lamas, J., Botella, J, González Vela, J., Miranda-Alonso, T., Palacios, A. y Robles-Loro, R. (2020). "Research in Moral Education: The Contribution of P4C to the Moral Growth of Students". *Education Sciences*, 10 (4), 119, 1-13.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Fundación Víctor Grifols i Lucas.
- Lago Bornstein, J.C. (2006). *Redescubriendo la comunidad de indagación. Pensamiento complejo y exclusión social*. De la Torre.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (Second Edition). Cambridge.
- Noddings, N. (2002). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Amorrortu.
- Noddings, N. (2010). "Complexity in Caring and Empathy". *Abstracta*, 5 (S5), 6-12.
- Siddiqui, N., Gorard, S., Huat See, B. (2017). *Non-cognitive impacts of Philosophy for Children*. Durham University.

- Splitter, L. & Sharp, A. M. (1996). *La otra educación*. Manantial.
- Vygotsky, L. (2000). *Obras Escogidas III* (2ª edic.). Visor.
- Walczak, P. (2021). "Analysis of the State of Research on the Effectiveness of the Philosophical Inquiry Method". *Educational Studies Review*, 32 (1), 215-228.



Andrea - México

Lugares de la infancia: tiempo de la creación, “las niñas y los niños niñando”¹

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

En mis reflexiones sobre la infancia y, especialmente, en momentos de juego libre que comparto con las niñas y los niños, siento que me acerco al filósofo Walter Benjamin (1892-1940). Cuando quiero encontrarlo, juego a “leer-y-escribir”. Abro sus libros y me transformo en lectora, buscándome en la multitud de palabras que él dispersó por las páginas ahora ya envejecidas. Escapé del límite que me fue impuesto al vivir en el siglo XXI, en el sur del planeta, en la capital de Brasil. Esto me da el coraje para convertirme en escritora. En el libro *La hora de las niñas y niños: narrativas radiofónicas*² el autor relata su encuentro con niñas y niños, con un horario programado en su programa de radio, que fue, incluso, una oportunidad para presentar a los más pequeños este dispositivo presente en el contexto alemán hacía solo tres años (como nos cuenta en la presentación del libro la profesora Rita Ribes Pereira, de la Facultad de Educación de la UERJ, coeditora del libro y coordinadora del grupo de investigación “Infancia y Cultura Contemporánea”).

En esta obra, el autor nos lleva, junto con sus oyentes, invitados a la época, las/los “niñas/ niños de Berlín”, a un recorrido por la ciudad, narrado de tal manera que los niños y las niñas puedan imaginar las calles, los edificios, los monumentos, llenando su habla de elementos históricos y culturales, enseñando cómo el paisaje se ha transformado con las capas que se fueron depositando, como marcas de las experiencias vividas por la ciudad y sus ciudadanos. Y ahí voy yo, ahí vamos nosotros, lectores, con las niñas y los niños oyentes: caminando por las calles y por la historia de la ciudad, conociendo sus costumbres, su dialecto, el teatro de marionetas de Berlín, el Museo del Juguete, una fábrica de latón; estar informado sobre acontecimientos culturales, históricos y

1. Traducción del portugués: Katia Regina Conrad Lourenço.

2. Título original: *A Hora das crianças: narrativas radiofônicas*.

naturales, como el terremoto de Lisboa, y sobre las obras y personajes literarios de Alemania y otros países europeos, impulsado por las palabras que leemos (y las/los “niñas/ niños de Berlín” escuchan).

Como locutor, Walter Benjamin “saca a las niñas y los niños del lugar” y las/los lleva a otros tiempos, a través de sus narraciones orales, que “mágicamente salen” del dispositivo y que son escuchadas, sin que el hablante y las/los oyentes estén presentes al mismo tiempo en el mismo lugar. El autor/locutor se convierte en un narrador de historias, cuyos temas corresponden a aquellos que él mismo, como filósofo, explora en sus obras: historia, memoria, infancia, experiencia, arte, técnica, cultura y política. Estas narrativas alimentan la imaginación de las niñas y los niños y llegan a nosotros, sus estudiosos, en el siglo XXI. La propuesta de este programa de radio para niñas y niños, “nos da la dimensión del lugar activo que Benjamin reserva a las niñas y los niños en la cultura, y de la importancia que el tema de la infancia ocupa en su obra... Benjamin reafirma su tesis de que, si de un lado, los niños reivindican el reconocimiento de sus especificidades, de otro, no constituyen una comunidad alejada de la dinámica social y sus contradicciones” (Pereira, 2015).

Estamos de acuerdo con la forma en que Benjamín asume a las niñas y los niños, como lo hemos sostenido en nuestros escritos (Pulino, 2001, 2002, 2010, 2016, 2016b, 2017). En estos textos, inspirada en Andrade (1998), yo desarrollo y exploro una concepción crítica de visión de la infancia, difundida en nuestra cultura, de que ser niña o niño significa vivir la etapa de la infancia, del “no hablar”, del comienzo de la vida; ser niña o niño significa ser “todavía no” joven, “todavía no” adulto, “todavía no” independiente, “todavía no” completo, “todavía no” responsable, “todavía no” ciudadano.

Nos hemos propuesto, como Vasconcellos & Sarmento (2007), entender a la niñas y los niños, desde bebés, dotados de múltiples lenguajes, gestual, corporal, plástico y verbal... (pp. 35-37). Definimos a ellas y ellos no por lo que le falta, por sus deficiencias, ni siquiera por lo que todavía no es, o todavía no tiene, sino por lo que es, por lo que ha sido, por su proceso de devenir, por sus especificidades, sus vicisitudes y sus modos de, al mismo tiempo en el cual aprende el significado cultural de las palabras, acciones, sentimientos, prácticas socioculturales, las capta y las internaliza a su manera con un significado personal.

De esta manera, reconocemos, ellas y ellos comparten con otras personas el significado cultural de palabras, acciones, sentimientos, prácticas, pero esto no significa que todas y todos los/as niñas y niños

presenten el mismo desarrollo o aprendizaje, ya que cada uno vive este proceso de aprendizaje de significados desde la perspectiva del significado personal que ellas y ellos crean a través de la síntesis de su vivencia en un determinado contexto socio-histórico-cultural y familiar, de su historia y experiencia de vida, a partir de las relaciones con otros seres, humanos o no humanos, y con el mundo, relaciones esas mediadas por la cultura material y simbólica (Vygotsky, 1991).

Así concebimos, asumiendo la perspectiva histórico-cultural vygotkiana, el proceso de desarrollo de las niñas y los niños, el modo cómo construyen conocimiento del mundo, se insertan en una cultura y en un tiempo histórico, constituyéndose como ser social y, al mismo tiempo, única y original, a través de relaciones con los demás, mediadas por la cultura. Este proceso se caracteriza por estar siempre en movimiento, en transformación. Es un proceso de construcción y transformación de uno mismo y del mundo. No es un proceso exclusivamente cognitivo, sino afectivo, relacional y, sobre todo, creativo, que involucra la imaginación. Así, la construcción de uno mismo y del mundo incluye la creación. Las niñas y los niños viven la experiencia de la creación a diario, cuando interactúan con otras personas, en la familia o en la escuela, socializando y aprendiendo.

Reflexionemos nuevamente sobre el programa de radio que Benjamín ofrece a las niñas y los niños, brindándoles la oportunidad de conocer su ciudad y el mundo de su época, entendiendo su historicidad, y las transformaciones ocurridas en su cultura, los hábitos y creencias que cambiaron y los que quedan. Permite a ellas y ellos imaginar Alemania y otros países mencionados, sus producciones industriales, culturales; dibujar en su imaginación personajes típicos, acontecimientos excéntricos, obras de arte, obras de teatro y musicales.

Cada día, cuando se enciende la radio a la hora del programa, las niñas y los niños se sientan y se abren al educador-filósofo-narrador, cuya voz entra en la sala, cautivando a las niñas y los niños a sus sillas y dándoles alas a su imaginación. Paradójicamente, al mismo tiempo que la narración los inmoviliza, los impulsa a salir a la calle, cruzar fronteras y/o retroceder siglos... “La Hora de las niñas y los niños” es la oportunidad de Benjamín de introducirles en un mundo imaginario, cuya existencia se disemina desde un pasado lejano hasta un futuro deseable, permitiendo a las niñas y los niños ejercitarse como ciudadanos, tomando conciencia del proceso de construcción histórica, cultural, política y sociológica de aquella fracción del mundo que forman parte,

articulando los cuentos que el educador les narra con imágenes, sentimientos, deseos, colores, texturas, sonidos, ritmos y sabores que ellas y ellos, niñas y niños oyentes, introducen en los cuentos, como si fueran las/los ilustradoras/es de las narraciones. Cada una/o y todas/os oyentes aceptan la invitación a participar en esta aventura de creación colectiva del programa y de ellas y ellos mismos. Y, ciertamente, el filósofo-educador-narrador se siente satisfecho al promover la posibilidad que ellas/os vivencien esta experiencia de habitar ese otro mundo imaginado en una temporalidad distinta a la del día, hora y duración del programa, marcadas en el calendario público anunciado con antelación.

Las/os niñas/os se sumergen (cada uno a su manera) en un tiempo intenso, el tiempo de la imaginación, del juego libre, de la experiencia del juego de roles, a veces disfrutando del Museo del Juguete, a veces sintiéndose asustados por el terremoto de Lisboa, a veces de compras con la madre, en los mercados callejeros de Berlín. Y cuando la voz del narrador se detiene, indicando que el programa llega a su fin, recuperan el sentido y regresan a sus sillas, en la sala, notando que su abuela apaga la radio. Nos hemos comprometido a comprender el mundo infantil y la manera en que las/os niñas/os piensan, sienten, se constituyen, se desarrollan y actúan en este mundo, en cuya construcción participan, relacionándose con los demás, a través de la mediación del lenguaje y de la cultura en general. En este sentido, consideramos sus acciones y transformaciones y, especialmente, sus especificidades y la forma en que vive su proceso de pertenencia a la cultura, en el espacio y en el tiempo de su experiencia. A partir del ejercicio de análisis y comprensión de la participación de niñas y niños en el programa radial creado y conducido por Benjamín, podemos distinguir y rescatar aquí tres concepciones del tiempo, asumidas por los antiguos griegos, en nuestra cultura occidental: tiempo cronológico –*Chrónos*; el momento oportuno –*Kairós*; y el tiempo de la intensidad, de la experiencia –*Aión*.

Chrónos es el tiempo registrado en el reloj, medido en números de horas, minutos, segundos, que se configura en el calendario, como días, semanas, meses, años... siglos. El tiempo que organiza nuestra vida, nuestro día a día, nuestra historia. En este caso, el programa en cuestión, realizado en el siglo xx, de 1927 a 1932, abordó el pasado, vivido en Alemania y otros países, rescatando la historicidad de los lugares y momentos narrados. Comentó críticamente sobre la producción de conocimiento y de arte, sobre la literatura producida y leída, demarcando la ubicación histórica y geográfica de los conflictos, disputas económi-

cas y políticas. Presentó a las/los niñas/os personajes importantes, costumbres, creencias, prácticas que habían sido parte de la construcción y transformación del mundo occidental, hasta la época de la presentación del programa. *Kairós* es el tiempo de la oportunidad, el tiempo propicio para que se ocurra una determinada actividad.

En el caso del programa analizado, “La hora de las niñas y niños” es “el” tiempo, el momento oportuno para que las niñas y los niños escuchen los cuentos de Benjamín, el momento del encuentro intergeneracional adulto-niña/o, en el que el narrador no menosprecia la capacidad de comprender a sus oyentes, permitiendo a las/os niñas/os experimentar lo que propone su narración y desarrollar un sentido de pertenencia a su cultura y al momento histórico que viven. *Aión* es el tiempo inmensurable, el tiempo de la eternidad, el tiempo de la experiencia, del vivir, de la intensidad, como lo define Heráclito, en el Fragmento 52: “*Aión* es una niña, un niño niñando, vivenciando sus juegos libres: el reinado de una niña/o” (Costa, 2002, p. 109). “Es el tiempo del siendo, del jugando juegos estructurados y no estructurados (...) *Aión* no es *Chrónos* tampoco es *Kairós*, pues no conoce duración, instante ni límite; *Aión* es la totalidad del tiempo, sin fronteras y libre de determinaciones (...)” (Costa, 2002, p. 255).

En el programa analizado, Benjamín y las/os niñas/os juegan juntos. Él las/os invita a alejarse de su lugar y tiempo, y con ellas/os ejercita su imaginación: rescata los recuerdos de sus experiencias, que, contadas a las/os niñas/os de manera que los invite a participar de la aventura, alimentan su imaginación, en el sentido de permitirles fantasear que, junto con el narrador, vivencien los descubrimientos, las extrañezas, las emociones. Ellos practican vivenciar la temporalidad de *Aión*. *Aión* no es definido, no es determinado, él simplemente “sucede”. Es una temporalidad que no se puede medir ni predefinir. Es el tiempo de los juegos libres, especialmente los juegos de roles. Al jugar, las niñas y los niños “sacan el mundo de su lugar” y lo contextualizan en un pasado idealizado. “Ahora, yo era... ¡la mamá!” La niña, el niño crea el juego: es autor, guionista, actor, director: se mueve entre los elementos de la realidad, como que dándoles una otra vida, en el contexto imaginado, que poco a poco se materializa; especifica los personajes, sus voces, sus roles; presta su propia voz, metamorfoseada con el cambio de tono, timbre, firmeza – a veces la voz masculina del hijo mayor; ahora el maullido de un gatito; a veces el sonido del timbre de la casa o del teléfono; a veces es la voz de mamá, o la voz de la hija pequeña, la del papá o la voz de un amigo.

Volvamos a la escena en la casa de una de las/los oyentes de Benjamín, la niña Francisca, luego de salir del salón donde estaba la radio y dirigirse a la cocina, donde su madre estaba preparando el almuerzo: - Mamá, se acabó el programa de radio. Ahora voy a jugar sola, ¿vale? - dice la niña alejándose hacia la esquina del balcón, donde están las cajas de juguetes.

Francisca empieza a jugar (sola) a “mamá e hija”, poniendo la mesa del almuerzo, improvisada en la casita de juguete, -Ahora, yo era... ¡mamá!- la voz firme, con tono imperativo, se dirige a una muñeca, que elige en el momento:

- Hijita, ven aquí, ¡te mostraré quién vino a almorzar con nosotros!

La muñeca responde (conmovida por la propia niña Francisca, quien afina su voz, respondiendo al llamado de la “mamá”): - ¡Ya voy, mamá! ¡Quiero ver quién es! -dice la “hija”, acercándose a la mesa, mirando con curiosidad todo el ambiente, buscando a la persona que la “mamá” había anunciado. De repente, miró hacia un rincón del salón de la casita, se detuvo y con un gritito:

- ¡Mira quién llegó! ¡Entonces eres tú, Pedro! (dijo ella acercándose al muñeco, “su amigo Pedro”, que (animado por ella misma) buscaba una silla para sentarse) -¡Qué bueno!- ¿Podemos jugar un poco antes del almuerzo, mami?- ¡Papá ni siquiera ha llegado todavía!

La “madre” respondió (con su voz firme e imperativa) - Sólo un poquito, para que no lleguen tarde. Ya que Pedro va con nosotros al colegio, ustedes pueden hablar en el camino y luego esperar el horario de la clase con sus compañeras y compañeros, en el patio.

«¡“La hija” se quedó muy feliz!-»¡Hurra! ¡Ven, Pedro! Juguemos un partido de Ludo. «¡Sí amiga! Me encanta este juego.» -El muñeco y la muñeca (animados por Francisca) comenzaron a jugar (la niña alternaba entre los dos personajes).

Al finalizar el primer partido, Pedro (el muñeco) levantó los brazos: “¡Gané!” Ganó el primero y, cuando estaban a punto de empezar a jugar el segundo partido, llegó el papá y se sirvió el almuerzo. Almorzaron, se cepillaron los dientes, se pusieron los uniformes, recogieron las mochilas y se dirigieron a la escuela.

Francisca dejó de jugar a “mamá e hija”. Entonces, escuchó que se abría la puerta del salón y vio a su padre entrar a la casa. La madre la llamó: ¡Francisca! ¡Ven a almorzar! ¡El papá llegó!

La niña rápidamente puso los muñecos en la caja de juguetes, fue a lavarse las manos y les dijo a sus padres: -¡Me gustaría que Pedro viniera un día a almorzar a nuestra casa y luego nos acompañara a la escuela!

-¡Qué buena idea, hija! ¡Nos ponemos de acuerdo con él y sus padres!

Francisca almorzó con su mamá y su papá y se fueron a la escuela. Estaba muy feliz de haber jugado antes del almuerzo, y por ir a la escuela, encontrar a sus compañeras y, por supuesto, ¡a Pedro!

En su vida cotidiana, las/os niñas/os viven una realidad concreta, compartida con otras niñas y niños o adultos, en la familia, en la escuela o en el entorno social en general. En este contexto, a través de relaciones - mediadas por reglas, costumbres, prácticas, afectos y sistemas simbólicos, especialmente el lenguaje - construye sus percepciones, su pensamiento, sus sentimientos y acciones, su subjetividad, de todos modos. En este proceso, el juego libre permite a las/os niñas/os articular sus experiencias vividas -en contacto con personas que median sus procesos de desarrollo personal y aprendizaje social, con su historia, deseos y perspectivas de vida- con sus ideas, sentimientos y experiencias vividas con personas y situaciones en la dimensión de la imaginación. A través del juego libre sus deseos pueden ser cumplidos prontamente y ellas y ellos experimentan momentos de placer que, en la vida cotidiana, muchas veces no ocurren, debido a obstáculos que impiden o posponen el cumplimiento de esos deseos. De esta manera, la niña/ el niño puede ejercitarse en el proceso de entrada y salida de la realidad social compartida, 'ensayando' posibilidades de percibir, sentir y pensar sobre el mundo, y de actuar en él, poblando de personajes y acontecimientos que permitan una transformación en este mundo, para contemplar los deseos, necesidades y esperanzas de otro tipo de vida.

A través del juego de roles, las/os niñas/os pueden imaginar, desear y crear otro mundo. Salir del dominio de *Chrónos*, de la actividad con un plazo determinado, y experimentar la temporalidad de *Aión*, del vivir, del jugar libremente, del "niñar". De esta manera, ellas y ellos aprenden sobre el mundo, sobre las personas y sobre ellas/os mismas/os, tal como son y cómo les gustaría que él, ellas y ellas/os mismas/os fueran, lo que los prepara para crear posibilidades de transformar el mundo, las relaciones y a ellos mismos.

En este sentido, como educadoras de niñas y niños y de personas en cualquier momento de sus vidas, podemos promover el desarrollo del proceso imaginativo de nuestras y nuestros estudiantes, a través de una pedagogía basada en la pregunta (¿Y si el mundo fuera...?), en diálogo (¿Reflexionemos juntas/os? ¿Qué opinas sobre esto?), en el estar-con, asumiendo una conducta que apunta a la construcción conjun-

ta de conocimientos, respetando el tiempo y el ritmo de las personas involucradas, en nuestro ‘juego de roles’.

REFERENCIAS

- Andrade, A. N. (1998) “A criança na sociedade contemporânea: do ‘ainda não’ ao cidadão em exercício”. In *Psicologia, reflexão e crítica*. Porto Alegre. Vol 11, Nº. 1, 161-174.
- Benjamin, W. (1984). *A criança, o brinquedo, a educação*. Summus Ed.
- Benjamin, W. (2015). *A hora da criança: narrativas radiofônicas*. Nau Ed.
- Costa, A. (2002) *Heráclito – Fragmentos contextualizados*. DIFEL Ed.
- Pereira, R. R. (2015). “Apresentação”. In Benjamin, W. (2015). *A hora da criança: narrativas radiofônicas*. Trad. A. Medeiros. Rio de Janeiro: Nau Ed. (texto escrito na 1a. e 2a. Orelhas do livro).
- Pulino, L. H. C. Z. (2001) Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão In *Em Aberto*, vol. 18, no. 73. 29-40.
- Pulino, L. H. C. Z. (2002). “A brincadeira, o jogo, a criação: crianças e adultos filosofam”. In W. O. Kohan (org). *Ensino de filosofia: perspectivas*. 213-231. Autêntica Ed. .
- Pulino, L. H. C. Z. (2016). “Lugares de infância: tempo de encontro”. In S, Barbato & M. Fernanda F. Cavaton (org) *Desenvolvimento Humano e Educação*. 71-96. Ed. UNIT.
- Pulino, L. H. C. Z. (2016b). “Tornar-se humano e os Direitos Humanos”. In L.H.C.Z. Pulino et al. (org). *Educação em e para os Direitos Humanos*. 125-159. Paralelo 15.
- Pulino, L. H. C. Z. (2017). “El niño, la propensión a aprender y la infancia de lo humano: una reflexión”. En *Revista Infancia Educación y Aprendizaje*. Vol. 3, Nº 1, 90-121. Univ. de Valparaíso, Chile.
- Vasconcellos, V. M. R. & Sarmiento, M. J. (2007). (orgs). *Visibilidade social e estudo da infância*. Junqueira & Marin Eds.
- Vygotsky. L. S. (1991). *A formação social da mente*. Michael Cole et al. (org). Martins Fontes.



Ryan - Kenia

Infancia: ¿hacia dónde vamos?

Evânia Reichert

Es durante la Primera Infancia que formamos una especie de fondo de reserva que nos permitirá estar a la altura de todo lo que vendrá después. Si este fondo de reserva es suficiente, tendremos los recursos necesarios para enfrentar los desafíos y los embates de la vida. Sin embargo, si éste fuera superficial o ni siquiera llegará a formarse, su carencia se tornará un campo fértil para el brote de la violencia y del sufrimiento humano más doloroso: el desequilibrio psíquico.

La violencia no surge de repente, en la adolescencia o en la juventud. Llega mucho antes, al nacer y durante la primera infancia. Asimismo, el humanismo tampoco se constituye cuando nos convertimos en jóvenes o adultos. Nace muy temprano, en el primer año de vida, cuando somos reconocidos y tratados como humanos por primera vez.

El registro primordial de paz, o violencia, tiene ya lugar en el vientre de nuestra madre. Si el útero materno es un ambiente calmado, se inicia un ciclo vital anclado en la autorregulación, el bienestar y la humanización. Sin embargo, si la madre vive con ansiedad, el cortisol, que es la hormona del estrés, llega al bebé a través del cordón umbilical, provocando una aceleración de los movimientos fetales, hiperactividad y tensión.

Si en el momento del parto, el equipo de atención no considera la subjetividad infantil y materna, el bebé sufrirá una carga de violencia impresionante. Esto ocurre, por ejemplo, en cesáreas innecesarias programadas antes de las cuarenta semanas de gestación, en partos normales irrespetuosos, en la separación abrupta del bebé de su madre, o en la mecanicidad inflexible de los procedimientos rutinarios, dando lugar al maltrato hospitalario.

Después del nacimiento, por fin, cuando la paz puede comenzar a florecer dentro del bebé, surgen nuevas amenazas. En los primeros treinta días, el recién nacido necesita silencio para, poco a poco, empezar a salir de dentro de sí mismo hacia afuera, al mundo. Poco a poco integra cuerpo y psique. Sin embargo, es común ver a los recién nacidos

en centros comerciales, en la playa o en fiestas; expuestos, en definitiva, a un exceso de estímulos externos. De esta forma, un pequeño bebé no puede desarrollar la capacidad primaria de autorregulación y corrección, comprometiendo así su condición futura para lidiar con el estrés.

Cuando no hay respeto biopsicológico al inicio de la vida, el recién nacido se defiende de la forma que puede: bien sea desconectándose o estresándose al extremo, dando lugar a la semilla de la violencia, de la autodestrucción, de los trastornos de ansiedad y depresión. No tendremos adultos sanos sin prevención biopsicológica desde el inicio de la vida. Cuando los niños pequeños reciben afecto, respeto biopsicológico y cuidados suficientes, tienen grandes posibilidades de convertirse en personas pacíficas y amorosas; saludables en su desarrollo físico, emocional y cognitivo.

Recientemente, la Organización Mundial de la Salud (OMS) advirtió sobre la urgencia de tomar medidas preventivas en los primeros años de vida. Según la OMS, la depresión es la enfermedad dominante en todos los países, superando al cáncer y a las enfermedades cardiovasculares. Esta es ya la enfermedad más incapacitante del mundo, que aleja a miles de trabajadores de sus puestos de trabajo.

En el otro extremo del mismo proceso está la ansiedad, cada vez más presente ante el uso excesivo y precoz de pantallas por parte de niños y niñas, promoviendo la adicción dopaminérgica y disminuyendo radicalmente el juego libre, el desarrollo psicomotor, el contacto humano, la tolerancia, la socialización y la paz interna. Nos encontramos frente a una emergencia sanitaria: los niños y niñas necesitan ser protegidos ya, ahora, hoy, de la adicción a las pantallas y las redes sociales. El sistema de compensación dopaminérgica generada por el exceso de pantallas en la infancia es fatal para la salud mental. Y el acceso precoz a las redes sociales y al mundo digital figura entre las causas de depresión y de las impactantes tasas de suicidio en la adolescencia.

Lo cierto es que estamos ante una situación de emergencia. Las sirenas suenan en todas partes: hogares, escuelas, comisarías, campos de fútbol, empresas u hospitales. La crisis en la forma de educar, vivir o relacionarse, ya se ha desatado. El consumo de drogas es alarmante. El uso regular de medicamentos psiquiátricos, incluso por parte de los niños, así como la práctica del *bullying*, dentro y fuera de las escuelas, alcanza niveles nunca antes vistos. Aumentan los casos de autismo, bulimia y anorexia. Aumentan los suicidios de niños y jóvenes.

Ahora bien, si sabemos que la matriz de la depresión surge en el

primer año de vida, ¿qué nos pasa –como sociedad– que no relacionamos la causa con la consecuencia? Si ya sabemos que el uso excesivo de pantallas en la primera infancia es fatal para la salud mental, generando ansiedad, depresión y adicciones, ¿cómo es que no relacionamos causa y consecuencia? Ni siquiera llevamos a cabo los tradicionales análisis de costo-beneficio entre los altísimos costos sociales de la depresión y los infinitamente menores costos de los proyectos de prevención en la crianza y en la educación de niños y niñas.

Como sociedad, necesitamos oír el sonido de alarma y reconocer el fracaso y la inviabilidad de ese constructo social. Por suerte, este tipo de mundo está en absoluta derrocada. Es evidente de que ya no existen razones para cualquier credibilidad a tanta insanidad y al cultivo de la violencia. Ni de seguir poniendo nuestra energía, nuestra lucha, nuestras intenciones e ilusiones, en proyectos enfermos y tóxicos, condenados al fracaso profundo.

Mientras el viejo mundo muestra su caída y agoniza por su insostenibilidad –incluso psicológica–, otra clase de mundo está en plena construcción, lleno de inspiración, vitalidad y creatividad. Basta con conectarnos a él para empezar a encontrar personas, entidades, grupos y comunidades, trabajando en otra dirección. Se trata de mucha gente haciendo magníficas obras por la humanización del nacimiento, por el cambio en la educación, en la política, en la medicina, en la cultura, en la ciencia y en el arte; por el respeto a los niños y a los ancianos; por la protección de los animales y los bosques, por la recuperación del sentido de la vida y del ser, para jóvenes y adultos.

Está claro que, dado el caos generado por este mundo en ruinas, queda mucho por hacer. En este momento decisivo, sin embargo, es fundamental elegir dónde vamos a invertir nuestra energía personal: ¿trabajando en suelo estéril, intentando todavía salvar un cadáver andante, un proyecto insostenible de sociedad, evidentemente en quiebra? ¿O plantar dónde hay tierra fértil, salud, vida, infancia, sueños, fe y humanismo? Hay que elegir.

Es cierto que vivir en cualquiera de estos dos mundos consumirá todo nuestro trabajo, tiempo de vida y energía de creación. La diferencia fundamental es que sólo uno de ellos nos devuelve el doble de todo lo que ofrecemos. Sólo uno de ellos carga en sí la esperanza, la dignidad y la búsqueda de paz. Sólo uno de ellos tiene futuro.



Ariana - México

La aventura de investigar

Katia Riveros

La primera infancia representa un periodo crítico en el desarrollo humano. La capacidad para explorar el mundo constituye un elemento importante en la construcción del ser. Esta maravillosa capacidad de los niños/as es la que permite interactuar con el entorno.

La exploración desde el primer contacto con la madre, luego, la generación libre de preguntas, sin estructuras, sin miedo a errar, el disfrute auténtico al investigar, el asombro y el maravillarse con los nuevos descubrimientos, son aspectos que ven disminuidos a medida que se avanza en edad, otorgando esos atributos a la primera infancia.

Durante la infancia, esta capacidad genuina para explorar el mundo, que surge sin pensar, sin el propósito de hacerlo, con solo la propensión natural de relacionarse con objetos y personas, lleva a indagar en el entorno. Por lo tanto, los primeros espacios que se habitan deben permitir y favorecer el desarrollo de la curiosidad natural, despertando el interés por relacionarse con el entorno. El movimiento favorece el desarrollo de la autonomía con los primeros desplazamientos, el gateo, el caminar, el desarrollo del lenguaje; todo esto aumenta las posibilidades de relaciones con el medio y permite experimentar, interactuar, conocer, resolver problemas, generar preguntas e hipotetizar ideas.

¿Podemos enseñar a hacer ciencia en la infancia? ¿Es posible pretender enseñar algo que ya está y que existe por el solo hecho de estar vivos? Es pretencioso y hasta soberbio pensar entonces que se enseña a hacer ciencia o a investigar. ¿Será que los niños y niñas nos deben enseñar a los adultos cómo hacer ciencia?

Nos deben recordar lo sabido, lo vivido, lo olvidado, lo dejado de lado por ingresar en el mundo adulto, como si el paso por las etapas del desarrollo se redujera al simple tránsito por un camino cada vez más plano y pavimentado donde ya no se cuestiona, donde lo que se hace es porque sí, por reproducción, por repetición. Entonces, lo que pueda ocurrir es por sí, y la vida se reduce a etapas de tránsito hacia puertas

que se abren y conducen a la siguiente etapa, avanzando por un camino a la adultez que despoja de tales dones.

Investigar es inherente al ser. Durante la primera infancia, la investigación se encuentra en estado puro, auténtico, genuino y traslúcido, sin la contaminación de la crítica del mundo adulto y del sistema escolar.

Es a través de la imaginación y de las vivencias exquisitas que hacen de la infancia un periodo de riqueza inigualable. En ese espacio onírico, de juego donde la mente se sumerge en el mundo del pensar, del imaginar, de crear, de inventar, de cuestionar, de hacer. Llegamos a la vida con las capacidades intrínsecas de creatividad, curiosidad y la apertura a las posibilidades ilimitadas. Vivir la infancia de esta manera, donde todas las preguntas y respuestas coexisten en un universo mágico, no solo nutre la mente, sino que también contribuye a la formación de adultos más conscientes y responsables. La capacidad de asombrarse, de cuestionar sin restricciones y de encontrar soluciones creativas a los desafíos se arraiga en la riqueza de una infancia plena que incita a desarrollar las capacidades, en un ambiente que invita, que permite, que no entrega todo dado, que no tiene todas las respuestas, que incentiva la búsqueda y entrega desafíos.

Por el contrario, un entorno que no estimula el aprendizaje y que entrega todo dado, que da respuestas de “cómo son las cosas”, coarta el interés y presenta una supremacía del conocimiento adultocentrista, como si el mundo adulto lo supiera todo, como si todo estuviese dicho, escrito y que no queda más por pensar, constituyendo una realidad inalterable e irrevocable sin espacio para cuestionar. Entonces, se trata de asumir, encogerse de hombros y alejarse de la naturaleza de hacer preguntas y elaborar respuestas. Esta naturaleza se encuentra presente durante la infancia de manera indivisible, inseparable, y como todo es aprendizaje, niños/as aprenden que es mejor callar y silenciarse.

Todos los días, científicos/as de todo el mundo se plantean interrogantes con el fin de buscar respuestas a problemáticas. Sin embargo, esta actividad no es tarea exclusiva de científicos o filósofos, sino que es inherente al ser humano y se manifiesta si se ofrecen las posibilidades. Pero al negar espacios e interrumpir la fluidez de hacer preguntas, aparece una especie de sumisión que permite aceptar sin cuestionar lo que otros/as dicen, poniendo en riesgo el desarrollo del pensamiento exploratorio de relaciones posibles.

Esto me recuerda una conversación con Luciano de 4 años, Fa-

cundo de 5 y Leonor de 3. Ellos querían tomar helado y estaba muy duro para ser servido. Entonces Facundo propone: “pongamos el helado al sol para que se derrita”. La respuesta de Luciano fue: “a mí no me gusta derretido como jugo”. Ellos, ciertamente, en su interacción con el entorno, han tenido experiencias que les permiten hablar y hacer uso de conceptos: frío, calor, líquido, derretido. Relatan entonces una hipótesis de lo que sucedería y deciden no poner al sol. Luego de disfrutar esta conversación donde se ponen de acuerdo, les pregunto: “¿qué pasa si ustedes se ponen al sol? ¿Es posible que se derritan?” Luciano responde negando con la cabeza, me mira y dice: “no, porque soy duro” y se toma la cara. No conforme con eso, me pide que lo siga al patio, abre sus brazos y dice: “¿viste? No me derrito, soy duro como el piso, como esto” apuntando a la pared, “no me derrito, ¿viste?” Luego Facundo se acerca al helado y dice: “ahora ya se puede” y pide a su mamá que sirva. Leonor mira su helado y dice: “es muy poquito, quiero más” mientras Facundo y Luciano disfrutaban y le explican que deben compartir y se reparte entre todos. En este simple pero complejo diálogo se hace evidente la naturaleza de las ciencias.

“El niño propende a aprender sin límites, los desafíos los asume con alegría, tranquilidad y sin temor a que no podrá aprender, todo lo entusiasma” (Calvo, 2016). La propensión a enseñar y la propensión a aprender son dos aspectos inherentes a la condición humana desde el momento del nacimiento. Nacemos con una natural curiosidad y capacidad para absorber conocimiento del entorno que nos rodea. La propensión a aprender refleja esa innata sed de comprensión y descubrimiento que impulsa nuestro crecimiento cognitivo y emocional a lo largo de la vida. Paralelamente, la propensión a enseñar resalta la inclinación humana a compartir el conocimiento adquirido. Desde temprana edad, los sujetos sentimos la necesidad de comunicar lo aprendido, estableciendo conexiones sociales y contribuyendo al desarrollo colectivo. Esta dualidad forma un ciclo fundamental: aprendemos al enseñar y enseñamos al aprender.

Las vivencias enriquecedoras no solo influyen en la afectividad individual del presente, sino que también nutren la capacidad de ser adultos plenos, conscientes de lo colectivo. Nos permite abrazar la complejidad del mundo con una mente abierta, preservando la chispa de la curiosidad que impulsa el aprendizaje continuo. Así, la infancia vivida con esta riqueza se convierte en un tesoro que ilumina el camino de la sociedad actual. Nuestro planeta requiere de manera urgente personas

capaces de cuestionar, de tener una mirada crítica y una opinión respecto de la vida misma.

Recordando a Hannah Arendt (2007) y su invitación a contemplar la infancia como el terreno fértil donde germinan las semillas del pensamiento crítico y la acción en la esfera pública, reforzamos la idea de la imperiosa necesidad de una educación que permita cultivar la capacidad de pensar de manera autónoma y participativa desde los primeros años de vida.

La primera infancia, llena de imaginación, exploración e interacción, crea una base sólida para la educación afectiva manifestándose en la vida adulta. Así, la infancia vivida con esta riqueza se convierte en un tesoro que también permite conservar la capacidad de encontrar la belleza y la magia en cada experiencia, iluminando este tránsito a la vida adulta, enfrentando las realidades con madurez y conservando la capacidad de encontrar la belleza y la magia en cada experiencia.

Vivir la infancia de esta manera, donde todas las preguntas y respuestas coexisten en un universo mágico, no solo nutre los aspectos afectivo-cognitivos, *sentipensantes*, sino que también contribuye a la formación de adultos más felices y responsables. La capacidad de asombrarse, de cuestionar sin restricciones y de encontrar soluciones creativas a los desafíos se arraiga en la riqueza de una infancia plena. Esta vivencia enriquecedora no solo influye en la felicidad individual, sino que también nutre la capacidad de ser adultos enteros. La infancia, llena de imaginación y exploración, crea una base sólida para la afectividad y la convivencia en la vida adulta. Nos permite abrazar la complejidad del mundo con una mente abierta, preservando la chispa de la curiosidad que impulsa el aprendizaje continuo.

La infancia se convierte en el escenario fundamental para la construcción de la realidad y el aprendizaje. Entonces, de allí la importancia de un entorno educativo que promueva la conexión emocional, estimule la curiosidad y permita explorar, descubrir y construir significado en su mundo.

Reconozco la importancia de la primera infancia y de cómo la educación debe otorgar un espacio de concientización y transformación como herramienta emancipadora, reflexionando sobre cómo podemos estimular, apoyar, mediar y permitir desde temprana edad el cultivo no sólo de sus habilidades cognitivas, sino también de su conciencia crítica y su capacidad para actuar en la sociedad.

Desde el punto de vista educativo y el rol que debemos tener

como adultos acompañantes, mediadores, “la mediación más que una estrategia de enseñanza y aprendizaje es una filosofía de vida que genera vínculos seguros” (López de Maturana, S., 2023) entre educadores y niños/as. De estos entornos enriquecedores surge la reflexión sobre cómo los niños y niñas perciben y experimentan el mundo que les rodea visualmente y auditivamente. La ética óptica nos invita a considerar cómo las acciones y decisiones en la educación temprana afectan la formación de su visión crítica y participativa de la realidad. ¿Cómo influyen las imágenes, las representaciones y el entorno visual en la construcción de sus valores y percepciones éticas? En cuanto a la ética acústica, nos lleva a reflexionar sobre cómo los niños viven y procesan las experiencias auditivas en su entorno. ¿Cómo afecta el tono de las conversaciones, la calidad del lenguaje y los sonidos del ambiente en la construcción de su comprensión del mundo y su desarrollo ético? La ética acústica nos insta a considerar cómo el sonido y la comunicación en la infancia moldean no solo su conocimiento, sino también su ética interpersonal. Estas reflexiones nos desafían a pensar más allá de las acciones visibles y audibles, considerando la influencia profunda de los estímulos visuales y sonoros en la formación ética de los niños, según las experiencias vividas en sus contextos. ¿Cómo podemos, como sociedad, cultivar entornos éticos que aborden tanto la dimensión visual como la auditiva en la educación infantil?

¿Cómo podemos fomentar entornos que estimulen la curiosidad natural y, al mismo tiempo, promover la disposición para compartir conocimientos? Reconocer y apoyar estas propensiones fundamentales no solo enriquece la experiencia individual, sino que también fortalece la base de una sociedad que valora el aprendizaje continuo y la colaboración.

Entonces, ¿podemos enseñar ciencia? Desde mi experiencia, lo cierto es que podemos y debemos permitir que la naturaleza de hacer preguntas, la curiosidad y el asombro no sean exclusivos de una clase u otra, de una experiencia o sujeta a un horario, “la hora de la pregunta”. Dejemos de fragmentar y permitamos que forme parte del cotidiano y permanezca. Para ello, como adultos, al menos debemos aprender a escuchar y entender que no necesitamos ni es posible saber todo. La invitación es a no caer en la necesidad de dar respuestas apresuradas, muchas veces sin fundamento, olvidando que los adultos, con nuestras palabras y conductas, marcamos los precedentes. No intentemos dar respuesta a todas las interrogantes, dejemos que elaboren sus propias respuestas según su experiencia con el entorno. Favorezcamos ambien-

tes enriquecedores, provocadores; la invitación es a maravillarnos con las preguntas y respuestas, a disfrutar de los espacios educativos, a vivir “la infancia como condición de posibilidad de lo humano” (Agamben, citado por Kohan, 2014), a entenderla como “una situación a ser establecida, atendida, alimentada sin importar la edad de la experiencia” (Kohan, 2014). Dejemos que fluya la autenticidad, disfrutemos de la novedad, dejemos que surja el asombro. Vivamos la infancia y permitamos a la primera infancia vivir la infancia. Todo lo que allí suceda o deje de suceder en términos de experiencias va determinando el ser, nos construye, nos formamos a partir de aquello, No dejemos de asombrarnos, solo así tendremos la esperanza de volver a nacer a la aventura de investigar.

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. (2007). *La condición humana*. Paidós.
- Calvo, C. (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo*. Editorial Universidad de La Serena.
- Elorrieta-Grimalt, M. P. (2012). “Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg”. *Educación y educadores*, 15(3).
- Fussler, V. (2002). *La forma de las cosas*. Síntesis
- Kohan, W. (2014). *El maestro inventor: Simón Rodríguez*. Miño y Dávila.
- López de Maturana, S. (2023). *Pedagogía ética. Lanzarse a la errancia*. Editorial Universidad de La Serena.



Denzell - Panamá

Nuestro mundo interior: un mapeo para llegar a nuestra felicidad

Giordana Ronci

Cuando se habla de educación y de infancia es muy fácil caer en automatismos y prejuicios culturales que nos guían de manera inconsciente y poco constructiva. Tratar el tema del crecimiento respetuoso y consciente es una gran responsabilidad y un poderoso instrumento para construir una nueva humanidad. Estamos acostumbrados a pensar en los niños como criaturas para educar y enseñar. Hemos perdido de vista lo sagrado que reside en cada criatura y el poder indescriptible de la contemplación de esta sacralidad.

Lo que debemos hacer, en este tiempo, es volver a ser quienes somos o bien volver a las profundidades de nuestro corazón y recuperar esa dimensión de escucha y conciencia, guía de toda forma de Vida que se deje libre de expresarse y de manifestar lo Divino que lleva en sí.

Resulta difícil lograrlo cuando se asume que los adultos deben guiar, dirigir, formar (o incluso corregir) a niños y adolescentes.

Imagino que este puede parecerles un discurso raro y, probablemente, se estarán preguntando qué más puede hacer un adulto con los niños que le han sido confiados, o con sus hijos.

El verbo más importante para mí es *Acompañar*.

Otro es *Proteger*, en el que se incluye el *Compartir*.

Ante que todo, lo primero que todos deberíamos hacer es: acompañarnos a nosotros mismos, protegernos y contenernos, es decir, hacer que todos nuestros infinitos matices convivan armoniosamente y puedan brillar.

Para empezar, comencemos con las pequeñas cosas... ¿sabemos algo sobre cómo fue nuestro viaje hasta aquí? ¿tenemos noticias de cómo fue nuestra concepción, nuestra gestación, nuestro nacimiento?

Son informaciones valiosas para saber quiénes somos y qué indicaciones mueven nuestro actuar porque cuando llegamos al vientre de nuestras madres es como si hubiésemos aterrizado en un país distinto

del nuestro. Buscamos indicaciones sobre cómo movernos, investigamos cómo son las personas, qué comportamientos son adecuados y cuáles no, en definitiva, tratamos de vivir mejor el viaje. Y las primeras indicaciones recibidas son las que nos quedan más impresas, por eso es importante saber cómo fuimos acogidos y criados. Iniciar un camino de conocimiento de nosotros mismos es el primer paso para activar la que se suele llamar “autoeducación”, un proceso en el que nunca dejamos de cuidar de nosotros mismos, de nuestros límites, de nuestras fragilidades y de nuestros conocimientos para tener la posibilidad de mejorarnos siempre y de acompañarnos hacia una versión mejor de nosotros mismos que podemos alcanzar en cada momento de nuestra vida.

Solo así podemos acompañar a los demás, ya sean niños, adolescentes o adultos como nosotros, al descubrimiento del mundo y de sí mismos.

Lo sabían bien los pueblos ancestrales que marcan cada fase de la vida con rituales que tenían precisamente la función de facilitar los pasajes y crear conciencia sobre la evolución de los seres humanos de manera colectiva, para que nadie se sintiera solo y sin apoyo para enfrentar los cambios y las pruebas de la vida.

De estas antiguas ceremonias podemos sacar aún hoy ideas e inspiraciones. Podemos, por ejemplo, leer la historia de nuestros hijos en el Árbol de la Vida dibujado en su Placenta. Justo ahí, donde ya no estamos acostumbrados a buscar. En ese increíble órgano, el único que producimos desde cero a lo largo de la Vida, para la Vida de cada uno de nuestros hijos.

En algunas culturas la placenta es honrada como un Ángel de la Guarda y, de hecho, es lo que custodia, protege y nutre a nuestros hijos, incluso aquellos que no logran llegar al nacimiento aún en Vida. La placenta cuida de ella hasta el final. Como una Co-Madre. De la placenta podemos obtener remedios valiosos para toda la familia, para los trastornos de la piel para las enfermedades estacionales. De las membranas que la componen podemos obtener parches naturales con propiedades cicatrizantes, del cordón, los masajeadores de encías absolutamente naturales con propiedades calmantes.

Esta es solo una de las manifestaciones claras de que todo lo que necesitamos reside en nosotros. La Naturaleza nos ha dotado con todo el equipo.

Entonces, ¿qué es la educación sino un camino de redescubrimiento de quiénes somos?

Los niños tienen claro quiénes son y nosotros solo tenemos que seguirlos. Silenciosa y respetuosamente.

Educar es escuchar con los oídos, con la piel, con el corazón.

Es ponerse al servicio de la Vida para que pueda expresarse mejor. La nuestra en primer lugar. Mirarnos con amor y comprender lo que realmente hemos venido a hacer, cuál es nuestra misión.

¿Estoy siguiendo lo que mis padres querían para mí? ¿Hago lo que creo que es correcto y necesario o estoy siguiendo mi talento más profundo?

Estas son las preguntas que debemos hacernos. Y si no lo hacemos solos, a menudo son los niños los que nos llevan a estas preguntas existenciales. Los niños escuchan bien donde están nuestros nudos y son tan generosos que nos los muestran. Ya sean los niños con los que trabajamos o nuestros hijos, poco cambia.

Solo el detalle que no tenemos pausas ni vacaciones de nuestro rol de padres es un trabajo que nos ocupa 24 horas al día.

Cuando comenzamos a trabajar en esto, nos damos cuenta de que lo importante no reside en las nociones o en el conocimiento que damos a nuestros alumnos, lo que importa es cuánto los impulsamos a conocer su corazón, a explorar sus talentos, a liberarse de las expectativas de la familia, de la sociedad, de los amigos para brillar en su maravillosa singularidad. Todo lo demás es un corolario que viene de todos modos.

Las experiencias que hacemos con los niños y con los jóvenes no se pueden encajar en disciplinas singulares, porque abarcan varios ámbitos a la vez y permiten aprendizajes transversales que se imprimen en varios niveles en la memoria y por eso resultan ser más duraderos.

Un paseo en la naturaleza puede devolver habilidades botánicas, relacionales, históricas, geográficas, que recordaremos muy bien si van acompañadas de un clima emocional agradable. De hecho, cuando estamos bien liberamos endorfinas y a este bienestar “químico” del cuerpo es posible asociar las nociones aprendidas que luego serán recordadas más gustosamente.

Todo esto podemos hacerlo si nosotros primero sabemos lo que estamos haciendo y por qué lo estamos haciendo.

Cada uno de nosotros es, de alguna manera, un maestro porque transmitimos lo que somos y sentimos a todas las personas con las que entramos en relación, sean nuestros alumnos, familiares o simplemente el panadero al que compramos el pan.

Cuidarnos a nosotros mismos es cuidar lo que transmitimos a nuestro alrededor, por lo tanto, indirectamente pero indiscutiblemente, significa cuidar a los demás.

Para mí, es justo este el punto de partida fundamental para reflexionar sobre la educación.

Liberemos a nosotros mismos de lo que no nos pertenece para poder acompañar a niños y jóvenes a descubrir los tesoros que llevan dentro, sin prejuicios.

Aprendamos a escucharnos para escucharlos profundamente en su autenticidad.

Exploremos nuestras emociones para no reprimirlas.

Nos enseñaron que las emociones desagradables deben evitarse, que no debemos llorar sobre la leche derramada, que debemos tratar de no envejecer, que no podemos hablar de la Muerte, que es cobarde tener miedo.

¡Animémonos a desarmar esto!

Coloreemos de Verdad lo que nos sucede cada día... y entonces quedará claro que las emociones desagradables nos guían en la búsqueda de lo que es mejor para nosotros. Llorar alivia la tensión y limpia nuestros pensamientos, envejecer es una forma de crecer y transformarnos. De la misma manera, la muerte y el miedo nos ayuda a ser cautelosos al evaluar lo que debemos hacer.

Son todos instrumentos preciosos que tenemos el deber moral de recuperar, si queremos ocuparnos de educación.

No es una recuperación inmediata ni un proceso rápido, pero es, ciertamente, un camino precioso, que nos va a enriquecer a nosotros y a todos los que están cerca mientras lo recorremos.

¿Es simple? Yo no diría eso.

¿Necesario? Sin duda.

Para quien se ocupa de educación y para todas las personas que han elegido vivir felices.

Quiero saludarlos con un poema querido para mí, de una poetisa italiana contemporánea que inspiró estas, mis últimas líneas:

“Quedarse con lo que hay, sin querer huir.

*Encontrar lo que te presiona hasta que te falta el aire
y dejar que se revele. Sin hacer la guerra a una parte de sí,
sino con la intención de hacer la paz. Con el dolor, la*

*resistencia, el peso, la incertidumbre, el miedo,
la sombra espesa: hacer la paz.
Porque hacer la guerra es agotador, porque hacer la vista gorda
toma más energía que hacerle frente.
Porque todo lo que viene y vive en nosotros, tiene un don.
También cuando se quisiera abdicar: es necesario subir al trono
de la gracia y con valentía recibir el dragón. Hacerlo entrar por la
puerta pequeña, mirarlo a los ojos y escuchar con amor
porque arde, porque destruye, porque grita y arde.
Sin enemigos que combatir y alejar, sin resistencia ni huida:
paz, encuentro, crecimiento.
¿Es fácil? No.
¿Es necesario? Sí.
Los demonios son solo ángeles a los que no se les ha dado
la oportunidad de expresarse”.*

Gloria Momoli, 2024.



Emma - Colombia

Educar es recomenzar

Carlos Skliar

¿Es la educación pura continuidad, o interrupción del mundo? ¿Se trata apenas de preparación para el futuro o de la creación de una comunidad distinta en el presente? ¿Qué vuelve esencial y específicas a las instituciones educativas en tiempos de volatilidad, utilitarismo y generalización del aprendizaje?

PREGUNTAR

Hay algo infantil en preguntar porque no se sabe, preguntar de verdad, preguntar porque quisiera saberse, preguntar por curiosidad. Las preguntas del fragmento inicial que abren este texto tienen que ver con lo que la educación produce una continuidad del mundo o su interrupción, un dilema a propósito de la preparación y la creación de comunidad y el significado de aprender en un mundo maquínico que todo el tiempo está exigiéndonos aprenderlo todo como relación exclusiva con el futuro. Cuando se pronuncia la palabra “mundo” en educación, muchas veces se la pronuncia como exigencia adaptativa. “Hay que adaptarse al mundo, el mundo es lo que es, hay que prepararse/capacitarse para el mundo”. Quiero deconstruir esto, poniendo en tensión la idea de si es posible interrumpir ese mundo o no, si se puede resquebrajar ese mundo hecho solamente de exigencias adaptativas.

Esto forma parte de un debate profundamente contemporáneo: es mostrar cuánto las imágenes históricas de la educación se han ido tiñendo y destiñendo con el paso del tiempo, y hoy adquieren una relación y una tensión completamente diferente a la que estábamos acostumbrados.

Hay dos imágenes que han atravesado la historia de la educación. De un lado, la educación como preparación, es decir, educar es preparar, transformar, pasar de un estado al otro, es una travesía. Pero del otro, toda esa variante de la imagen de preparar hoy adquiere una tonalidad mucho más férrea, que consiste en entender eso simplemente

como preparar para la vida adulta y, más específicamente, preparar una vida adulta entendida como una relación puntual con el ganarse la vida.

Históricamente, la idea de preparación es una idea muy válida. Cualquier idea educativa busca en su propio proyecto un cierto mecanicismo de preparación. Si preparar ha sido, hace siglos, salir al mundo y aprender a vivir, hoy está claro que se ha desfigurado esta noción por otra noción muy diferente, aunque repita las palabras mundo y vida. Hoy lo que escuchamos en buena parte del mundo es que donde hay que salir es al mercado, en el sentido del mundo como mercado. Ese empujamiento tan triste, tan trágico que se ha hecho del mundo entendiéndolo apenas como mercado. Ya no se trataría del aprender a vivir, de ese aprendizaje inespecífico, hoy es aprender a ganarse la vida. Preparación, en cuanto salida al mundo como salida al mercado. Aprender a vivir, como aprender a ganarse la vida.

¿Qué querrá decir, entonces, preparar a clases desfavorecidas, a grupos vulnerables? ¿No será que preparándolos de esa manera, saliendo al mercado para aprender a ganarse la vida, estamos dándole continuidad a un mundo que lo que quiere justamente es que ese procedimiento se perpetúe en el tiempo? ¿Y qué diferencia hay entre salir al mundo y salir al mercado, entre ganarse la vida y aprender a vivir? ¿Qué diferencia de sentido, de experiencias, de acontecimiento hay? ¿La escuela es un lugar para salir al mercado y aprender a ganarse la vida, o la escuela sigue siendo ese lugar para salir al mundo y aprender a vivir?

Educar tiene que ver no tanto con preparar a los individuos, sino con crear una comunidad distinta a las comunidades vigentes en aquel mundo que quiere preparar para el empleo y para ganarse la vida. Es decir, el lugar de la educación y de sus instituciones sería radicalmente un lugar de creación de comunidad, de comunidad de conocimiento, de lectura, de juego.

Aprender a ganarse la vida está visto desde el punto de vista completamente individualista, exitista. Hay algo así como una carrera de preparación, como una competencia en la preparación, y por lo tanto formas de violencia de las que se nutre la educación desde el inicio justamente porque se plantea como una competencia: algunos aprenderán a ganarse la vida, otros ya la tienen ganada por su propio nacimiento y otros no la podrán alcanzar nunca. Desde ese punto de vista yo diría que la imagen de comunidad brinda otras posibilidades, entre otras razones porque les confieso que lo que a mí me interesa en el campo educativo es que la gente pueda pensar por sí misma, que la gente pueda hacer su

propia vida, no individualmente, sino en comunidad. ¿Pero qué necesita la idea de que alguien pueda pensar por sí mismo en comunidad? Que haya una comunidad de pensamiento. ¿Y dónde está la comunidad? Esto hay que pensarlo, de una manera tal que no se dé por supuesto que esa comunidad se forma del individuo hacia la grupalidad, sino de la grupalidad hacia el individuo. Es la comunidad la que crea la condición de la individualidad y no es justo que, desde el punto de vista del capitalismo cognitivo, estemos marcando que los chicos no saben leer ni escribir, que todo es un desastre, como si no tuviéramos nosotros la responsabilidad creativa, ética y política de entender esta preparación de una manera completamente diferente.

Si lo que adoramos como tiempo es el futuro, si lo que este mundo de la preparación nos está viniendo a decir es “no hay pasado, el presente no importa, lo que importa es el futuro”, tengo que borrar de alguna manera lo insoportable del presente. Si lo último debe ser lo único, si lo más reciente es lo único que importa, se desprestigia el presente, le quita preguntas trascendentes, lo deja en una inmanencia absoluta y abandona las preguntas del pasado. Si solo celebro el futuro, postergo el presente porque no sirve para nada. ¿Cómo construir instituciones educativas que vuelvan a dar sentido al presente, que es el único tiempo en el que estamos? Porque el presente es el que nos puede devolver esas preguntas sobre nuestra existencia, sobre nuestra esencia, mirar hacia atrás e ir hacia adelante pero sin abandonar esas preguntas. ¿Qué sentido tiene el presente, pero qué sentido tiene educar en el presente con nuestra presencia? ¿Cómo nos hacemos presentes en el presente si lo único que importa es lo nuevo, la novedad y lo último?

EL TIEMPO DEL ACONTECIMIENTO

Niñez e infancia no son sinónimos. Si me enrolo en alguna teoría, diría que es el pasaje de lo zoológico a lo biológico, es decir, es el pasaje que algunos autores llaman de una vida entendida como vida que solamente perdura en el tiempo, una vida que quizás sobrevive, a lo que se llama la vida como biografía. Esto se encuentra fuertemente en Hannah Arendt, cuando traza esta distinción del comienzo, de la educación como comienzo, como fecundidad, como esa relación entre lo nuevo y lo viejo que tiene que ver con el nacimiento, pero que tiene que ver sobre todo con esa gran transformación entre una vida como cualquier vida y una vida con su propia biografía.

Entre la vida zoológica y la vida biográfica, ahí es donde entra la escuela a tallar.

Probablemente, sin escuela se pueda decir que las vidas biográficas estarán limitadas o condicionadas, pero lo que más quiero decir es que el nacimiento no puede ser el punto de partida. Lo voy a decir de otra manera para que se me entienda el nacimiento, que en Hannah Arendt adquiere un protagonismo porque nace lo nuevo, claro, nace lo impensable. El nacimiento, para la educación, es un dato incontestable y poco o nada podemos hacer con eso. En nuestros países estamos peleando contra la diferencia de nacimiento, la desigualdad de nacimiento, y las escuelas poco o nada pueden hacer contra esa diferencia. Se nace inequitativamente y la escuela lo que debería hacer es ofrecer una oportunidad de recomienzo: el nacimiento es el comienzo, la educación es el recomienzo. Un recomienzo que no puede ser utilizado mezquinamente solo en preparar a la gente para un mundo que nos ha descuidado por completo.

Quiero mostrar cuáles son, a mí modo de ver, las cuestiones que deben ser interrumpidas en la educación de hoy y que el mundo está naturalizando. Para ello me voy a basar en tres líneas muy sencillas. Una tiene que ver con el tiempo libre, con ciertas posibilidades de que el tiempo pueda separarse de la exigencia adaptativa, de que el tiempo pueda salirse del tiempo. La segunda tiene que ver con el saber, el conocimiento, y la tercera, con la tecnología. Son cuestiones epocales que ayudan a pensar aquello de si la educación es una extensión del mundo tal como está o si es una interrupción a ese mundo.

La primera es muy conocida. Me voy a detener en un texto conmovedor: “El derecho a la pereza”, de Paul Lafargue. Claro, estoy en el año 1880, la traducción de la idea de derecho entonces no es la que haríamos hoy, en una racionalidad jurídica que todo lo convierte en derecho: es decir el derecho al juego, el derecho al tiempo libre, el derecho a la identidad, el derecho a la memoria. Pero en aquel momento la idea del derecho era bien otra. En ese momento Lafargue lo que hace es mostrar el aspecto nada formativo, es decir, inútilmente formativo de los procesos maquínicos de trabajo que comenzaban o ya se habían instalado en buena parte de Europa. Esto es: haciendo que la gente, para ganarse la vida, tuviera que trabajar quince horas o más de una forma completamente maquinal, es decir, que no le exigía ningún tipo de formación general. Su voz se presenta como completamente aislada, en el parlamento francés, preguntándose si acaso no es mucho más formativo

el tiempo libre que el tiempo ocupado. ¿Qué tiene ese tiempo ocupado que permite a uno aprender a vivir cuando en verdad destruye la vida humana y la hace completamente zoológica?

Somos herederos de una profunda interrogación acerca de si educar tiene que ver con el tiempo libre o con el tiempo ocupado. Por supuesto, aquellos que creen que se trata de ocupar el tiempo entenderán la educación en el sentido laboral, que conocer tiene que ver con el animal *laborans*, no el animal sapiens o el animal *ludens*. Se debe *deslaborizar* la idea de escuela para convertirla en un escenario y un tiempo libre de las ocupaciones, de las cargas de la vida adulta, un tiempo infantil, el tiempo del presente, el tiempo del instante, el tiempo del acontecimiento. Eso es lo que Paul Lafargue reclamaba viendo generaciones enteras morir a edades tempranas por esa idea de que el único tiempo de lo humano es el tiempo ocupado, el tiempo del trabajo.

Para referirme a la segunda marca epocal, nos situamos en la década de los años 60 del siglo pasado. María Zambrano escribe un texto que se llama “La condición infrahumana”. Allí nos alerta a nosotros, que estamos en el futuro, sobre la posible condición infrahumana de la humanidad a través de dos rasgos que ella ya estaba percibiendo entonces. Uno, que todo conocimiento no tiene por qué tener una finalidad, una relación mezquina con un producto determinado, con el provecho, que el conocimiento es sobre todo experiencia y experimentación, es elaboración, es curiosidad, es pensamiento, es sensaciones, percepción. Perderíamos así lo más noble del conocimiento, perderíamos la experiencia y sus narraciones. Advierte además que no se puede pensar la tecnología únicamente como idea de progreso, y de ahí una reflexión que a mí todavía me causa estupor: ¿qué hacemos con todas aquellas cosas que los seres humanos han creado y que no pueden medirse en términos de progreso? Por ejemplo la poesía o la filosofía no progresan en el sentido lineal, secuencial, ni indican que lo último es mejor que lo anterior; de que lo más reciente supera lo anterior, que la novedad es más importante que el pasado.

Esto se relaciona con la tercera marca de época, que es la relación con las nuevas tecnologías o con esta suerte de virtualización de las relaciones humanas en relación con lo público. El filósofo francés Paul Virilio es quien mejor lo entendió, en un libro maravilloso del año 1988 que se llama “Estética de la desaparición”, en un momento en que las redes e internet recién estaban invadiendo el mundo: hay una sustitución del aquí por el ahora, es decir, no hay un lugar para lo común, sólo pa-

rece haber un ahora permanente y se pregunta si eso que caracteriza la virtualidad, las redes sociales no estaría destruyendo una cierta idea de comunidad para sustituirla por otra. Una idea neoliberal de comunidad, es decir, la de los individuos que no comparten un mismo territorio y que tienen la ilusión de estar conectados.

Si queremos comunidad, tiene que haber tiempo y lugar, aquí y ahora. Decía Virilio, donde ocurre el ocaso de la presencia física en beneficio de una presencia inmaterial y fantasmagórica, que ahora es la ilusión o la pretensión de una escuela en la nube que se está anunciando con bombos y platillos. Esa idea de que hay que buscar una escuela que esté en ningún lugar y que todo el tiempo emita las veinticuatro horas por día información y aprendizajes utilitarios. Dice Virilio que el hecho de estar más cerca del que está lejos que del que se encuentra al lado de uno es un fenómeno de disolución política de la especie humana.

LA FRAGILIDAD COMO PUNTO DE PARTIDA

Lamentablemente la pedagogía, en términos generales, ha entendido la fragilidad como un problema, como una equivocación, como un error. Algo así como decir que todo el mundo aprende más o menos bien, más o menos como puede, pero lamentablemente siempre hay unas excepciones molestas, tortuosas que son las de los frágiles, los vulnerables, las minorías, los perdidos, los abandonados. Esa idea me parece, por un lado, poco creíble; por otro, poco interesante, porque creo que todos tenemos dificultades y todos somos frágiles a la hora de aprender las cosas importantes de la vida. Es cierto que podríamos decir que lo que se aprende en la escuela no es, en parte, lo más importante de la vida -yo insisto que sí-, pero de algún modo es muy diferente partir de esa fragilidad, de esa posición de fragilidad, de considerarse uno, otros, otras frágiles frente a los aprendizajes más importantes de la vida, como si acaso fuera posible decir cómo se aprende a vivir, cómo se aprende el dolor, cómo se aprende el amor, el desamor.

Me gusta marcar esa posición de fragilidad no como un problema, sino como algo más bien virtuoso. Dar vuelta a esta idea de que frágiles son algunos, algunas, siempre los mismos aunque sea con rostros cambiantes, mientras los demás o las demás viven en una completud aparentemente milagrosa. He tomado de dos filósofos, Gilles Deleuze y Félix Guattari, una idea muy interesante sobre la fragilidad, porque ellos la mencionan como encanto individual.

Cuando pensamos en educar como relación esencial y no simplemente como un pasaje a través de un espacio a ocupar, estamos frente a una relación de mutua fragilidad y ahí es donde pesa mucho más una idea de lo que no podemos, de lo que no sabemos. Agrego, por supuesto, la idea preciosa del “todavía”: todavía no podemos, todavía no sabemos. Me gusta particularmente pensarlo como una sensación de infancia que expresó alguna vez un escritor mozambiqueño, llamado Mia Couto, quien dice aquello de “infancia es cuando todavía no es demasiado tarde”.

MADURAR HACIA LA INFANCIA

Quiero introducir una idea de infancia para justamente desterrarla rápidamente. Es una idea de infancia pronunciada por voces adultas, que tiene como característica insistir en dos categorías temporales que son la nostalgia, cuando la infancia solo tiene que ver con un ayer que allí ha permanecido, y la esperanza, cuando se entiende a la infancia como una mirada hacia el mañana, como una mirada de promesa. Entonces, entre la nostalgia y la esperanza, tendríamos que decir que ambas son miradas muy externas a las vivencias y a las experiencias infantiles porque son ecuaciones afectivas del tiempo que hablan mucho menos de los niños, de las niñas y mucho más de cómo nos sentimos los adultos respecto a ese tiempo infantil.

Quisiera insistir en que la patria temporal de la infancia siempre ha sido, sigue siendo, será algo que podríamos llamar la patria del presente. Ni la nostalgia del pasado, ni la esperanza del futuro. Está toda esa literatura que añora un posible regreso, una posible melancolía de tiempos vividos y que, para mí, quien mejor lo ha expresado en ese sentido fue Virginia Woolf en sus diarios, cuando decía aquello de que daría absolutamente todo para tener aunque sea cinco segundos de volverse a sentar en el regazo de su abuela y escucharla canturrear alguna canción. Pero ella misma dice: eso es imposible porque lo que es imposible es la atmósfera. Lo imposible es recuperarlo, volver a esa atmósfera y vivirlo como tal. Por eso, al hablar de la patria de la infancia, humildemente también la estoy pensando en esa categoría temporal del presente como una atmósfera que se vive en la niñez, en algunos casos, y que ojalá pueda ser un punto de partida para una atmósfera de toda la humanidad.

Quiero destacar aquí a un autor polaco llamado Bruno Schutz, un ser terriblemente infantil, hermosamente infantil que insistía en

la necesidad de tener y hacer infancia todo el tiempo. Tiene una obra enorme publicada, que en castellano se titula *Madurar hacia la infancia*, y es quien mejor ha retratado la imagen del ir hacia la infancia y no del volver, es decir, la infancia como algo hacia lo que vamos, no hacia donde tenemos que volver. José Luis Pardo dice que aunque sea como referencia negativa, como eso que ya no podemos ser, la infancia nos acompaña de por vida -entre otras cosas- porque sin esa referencia, sin esa referencia de la infancia, no vamos a poder entender nunca lo que significa ser adulto, ni desde luego comunicarnos, conversar con los niños que nos rodean cuando nosotros ya no lo somos. Entonces él lo glosa de una manera muy interesante, diciendo que aunque no podamos volver a ser los niños que fuimos, de algún modo la experiencia de ese tiempo o la experiencia temporal que habita la infancia nos acompañará toda la vida, y al acompañarnos permitiría una comprensión de qué significa en parte la vida adulta. Una vida adulta que conversa con la niñez, que no es indiferente o que no instala sus lenguajes patriarcales o sus lenguajes de patrón a la niñez. En esta primera idea de infancia podemos, de algún modo, poner en tela de juicio la idea del regreso y darle una vuelta más a si es posible ese regreso.

INFANCIA COMO SOBERANÍA DEL HABLA

En términos literales, la palabra *infantia*, que es el vocablo que da origen al resto de las palabras ligadas a la palabra infancia, la voz latina, está expresada en una clave de ausencia, es literalmente la falta de voz. Es decir, infancia definida como la falta de voz. Ahora, yo creo que no expresa solamente esa incapacidad de hablar, de tomar la palabra, porque hay un verbo incrustado, implicado en esa *fantia*, en esa segunda parte de la palabra, alejada de la negación *in*, que es el verbo *fari*, que da origen a *fantia* y que curiosamente designa una propiedad distinta al no poder hablar: también podría entenderse como la posible inteligibilidad que para los demás tiene una cierta voz. Es decir que dentro de esa palabra *infantia* también estaría contenido el sentido de aquello que no parece ser inteligible para otros. Por lo tanto, no niega la posibilidad de hablar sino que estaría estableciendo mucho más la incapacidad de entender esa voz que habla, esa voz que está diciendo.

Desde el punto de vista etimológico, entonces el problema es de la infancia que es incapaz de hacerse entender o es de los adultos incapaces de poder comprender. Ahí el parentesco etimológico que ese *fari*,

que forma la parte *fantia*, tiene que ver, por ejemplo, con *fábula*, con *infamia*, con todas alusiones a palabras que se dicen en público, a las palabras trascendentes de alguna manera. Entonces, cabe interrogar si los niños y las niñas en infancia hablan únicamente para ser comprendidos, si creen que el lenguaje de verdad es algo que debe ser comprendido.

Walter Kohan, a quien obviamente debo parte de lo que estoy diciendo, dice algo así como que un infante no sería el que lo habla todo, el que lo piensa todo, el que lo sabe todo; o podría ser que la infancia -y ya no de los niños y niñas sino de la humanidad en general- sea quienes no piensan todo lo que el mundo piensa o quienes no saben lo que ya se sabe. Entonces, si la infancia es todo aquello que no habla lo que ya fue hablado es porque el lenguaje en la infancia tiene que ver con sostener una cierta invención o una cierta creación antes que su clausura. Entonces sin querer concluir en nada en particular podría llegar a decir que infancia puede entonces no ser la ausencia del habla sino una cierta forma soberana de ejercer el habla, el hablar, el decir lo dicho. Infancia no sería tanto la ausencia del habla sino una cierta forma soberana de ejercerla.



Louis - Austria

La casa de los niños de la Fundación “Amigos de la Vida”

María del Carmen Vásquez

He conocido el sufrimiento generado por experiencias inadecuadas, alejadas de los requerimientos legítimos del programa interno, establecido por la naturaleza para la especie humana. Las consecuencias de este sufrimiento son de grave incidencia para la vida de uno mismo y para el mundo. Ahora sabemos que el sufrimiento cambia no solo la forma, sino también la química del cerebro y, por lo tanto cambian las percepciones del entorno y el sentido de las relaciones entre personas, entre las personas y la naturaleza, y entre las personas con todo lo que existe.

La Fundación “Amigos de la Vida” (AMI) nace de estas preocupaciones frente al dolor interno del ser humano y sus repercusiones. Nos motiva el gran deseo de difundir y poner al servicio de padres de familia y personas que cuidan de niños, un nuevo enfoque de trato al niño, con amor incondicional y respeto a los procesos naturales de su desarrollo.

Desde el 2003 trabajamos en Acogimiento Institucional y a partir del 2015, en la atención en el día a niños y niñas de temprana infancia, de familias en situación de extrema vulnerabilidad pertenecientes a las Comunidades Indígenas situadas al pie del Volcán Cotacachi, en la Provincia de Imbabura, al norte de Ecuador. Los fundamentos teóricos de AMI se sustentan en estudios e investigaciones en la Neurobiología, en la Psicología Genética, en diversos dominios del conocimiento humano y en aportes de pensadores destacados de todos los tiempos.

Valoramos la trayectoria de la vida a través de miles y millones de años, toda la experiencia y sabiduría en sus leyes y maneras de hacer, y las tomamos en cuenta para conocer, cuidar y proteger las semillitas extraordinarias que son nuestros niños y niñas.

Desde esta óptica, nos hemos ocupado en preparar entornos que correspondan satisfactoriamente a las necesidades afectivas y sensorio motrices de niños y niñas de temprana infancia. Los llamamos ambientes preparados y tienen las cualidades de ambientes relajados. Permiten

al organismo humano expresarse como es, sin tener que recurrir a mecanismos de defensa o de doble moralidad.

Uno de los programas de la Fundación AMI es “La Casa de los Niños”. Los niños y niñas, llegan principalmente con sus madres. Se les ve sorprendidos de la atmósfera de tranquilidad que encuentran en los diferentes ambientes, además de la presencia de naturaleza y variedad de materiales para su uso. En este lugar, niños y niñas pueden gozar de practicar a tomar decisiones, de iniciar actividades y terminarlas sin interferencias, sintiéndose cómodos con su ritmo propio. Cuidamos mucho que la comunicación interneuronal que se abre cuando niños y niñas realizan una actividad de manera autónoma y espontánea, no sea interrumpida arbitrariamente. Puede provocar una respuesta inhibitoria de dichas neuronas y consecuentemente serias dificultades en el proceso de construcción de la inteligencia, que se basa justamente en una óptima comunicación entre neuronas.

Las cualidades de los ambientes que ofrecemos, junto con el respaldo afectivo del personal de la Fundación, favorece que niños y niñas puedan exteriorizar sus malestares, sus miedos, sus angustias provocadas en gran medida por la falta de competencias a nivel sensorio motriz y por no contar con la aceptación, la comprensión y el amor incondicional de los padres. Los adultos que acompañamos en estos procesos, compartimos con los padres de familia conocimientos básicos y fundamentales acerca de las particularidades del desarrollo en la infancia, de una manera práctica y reflexiva.

Los referentes concretos de adecuadas relaciones adulto-niño están siempre presentes. Es uno de los aportes más importantes de este trabajo. Al mismo tiempo facilitamos las condiciones para una educación activa que respeta la intencionalidad del organismo que se expresa a través de las actividades autónomas y espontáneas de niños y niñas.

En esas dinámicas aparecen muchos miedos, inseguridades y penas de los adultos, dolores asociados a las dificultades que acarrea el mundo actual, en todas las esferas. Los adultos también podemos llorar en estos espacios. Ese compartir nos ubica en un plano de solidaridad y confianza.

Consideramos que una educación que toma en cuenta los principios que la naturaleza ha provisto para la realización de la vida, no puede sino ponerse a este servicio con coherencia y amor incondicional, sin presiones, sin expectativas, sin juicios de valor sobre nadie y siempre respetando la autodeterminación de cada persona, de cada familia. En

esta perspectiva, los ambientes preparados y relajados favorecen procesos autoterapéuticos y reestructurantes, para niños y adultos.

En la Casa de los Niños, recibimos a niños y niñas con capacidades diversas que vienen también con sus madres. Son atendidos con los mismos principios de sostén afectivo incondicional y respeto a la actividad autónoma y espontánea. Apoyamos mucho a las familias en su apertura a considerar a su niño o niña como una persona que necesita oportunidades para expresarse, para conocer e incorporar las cualidades de su entorno a través del tanteo experimental y para descubrir sus capacidades latentes.

Nos parece tan hermoso observar cada día y a cada niño, asumir con tanta satisfacción, concentración y duración de tiempo, lo que su interés personal le lleva a realizar. El gusto en su actividad le permite cada vez más ampliar conocimientos y destrezas, y soltarse a experiencias con límites que surgen en sus intercambios con el entorno. Con los padres conversamos de estos eventos, observando que aún pequeño su niño, tiene herramientas para practicar a resolver sencillas dificultades. Más tarde en la vida, estará mejor preparado para enfrentar situaciones de mayor envergadura. Lo que necesitan los niños de nosotros es contar con nuestro respaldo afectivo, estar cerca de ellos en esos momentos difíciles, acompañarles antes que decirles cómo hacer o resolverles algo.

“El medio jamás es instructivo con el organismo”. Esta constatación del científico Humberto Maturana, nos orienta a no dirigir, no insinuar y no adelantarnos a las acciones y criterios de los niños, cuidando de no interferir sus actividades, con nuestros miedos y directividad. Da mucha tranquilidad a todos en un entorno con niños, retirar peligros activos como cosas que pueden caer o lastimarlos, o aparatos electrónicos que afectan psíquica y físicamente a nuestros niños y niñas. Proponemos a los adultos, poner en su lugar cosas para hacer sonar, rodar, empujar, poner agua, tierra, naturaleza, papeles y cartones, recipientes reciclados y limpios a su alcance, entre muchos otros objetos.

Ponemos mucha importancia en la capacidad de jugar de los niños y niñas, como el recurso humano sin el cual, no son posibles los procesos inteligentes del organismo. Confluyen en los juegos todas sus aptitudes. Los niños juegan reiteradamente, gracias a lo cual su sistema nervioso mieliniza las experiencias y determina los contactos cerebrales que a su debido tiempo permitirán el establecimiento de estructuras mentales complejas, para poder llegar a actuar en realidades y transformarlas. Los juegos favorecen procesos personales y sociales. Configuran

maneras de actuar y de relacionarse significativamente con el entorno y con sus semejantes, y vivir plenamente experiencias de límites.

El rol fundamental de los adultos en la Casa de los Niños, es la atención afectiva a niños y niñas, sin condicionamientos, chantajes o expectativas. Conocemos la tremenda importancia del amor en los procesos de vida, sin ese ingrediente podemos morir. La estadía de los niños en estos espacios, está atendida con afecto concreto, con contacto físico si nos permiten y haciéndonos pequeños, para poder mirarnos a los ojos. Nos ponemos a su lado y damos un abrazo si nos permiten. En caso de no permitirnos, respetamos y permanecemos cercanos, mientras transcurre algún evento, sobre todo doloroso. Permitimos a niños y niñas que puedan usar los mecanismos naturales para soltar tensiones como son el llanto y la risa.

Uno de los puntos ejes en la relación adulto niño constituye el rol de los límites y el concepto de libertad. Conversamos mucho de estos temas con los adultos, observando a los niños. Los límites no tienen que ver con castigos o condicionamientos o chantajes, motivados por los malestares e incomprensiones de los adultos. Las estructuras de límites y libertad, se crean a partir de la variedad de experiencias de niños y niñas en las situaciones de la vida cotidiana, cuando pueden tomar decisiones, seguir sus impulsos y vivir las consecuencias de sus acciones.

Por otra parte, abordamos los peligros en los que nuestros niños y niñas pueden refugiarse cuando los adultos no comprendemos o no estamos capaces para apoyarlos en sus intentos de conocer y experimentar adecuadamente con su entorno. Por un lado, las carencias de estímulos pertinentes y por otro la sobreestimulación, que también confunde y perturba a los adultos, empuja a estos tiernos seres a conformarse y refugiarse en sustitutos, prolongándose y profundizándose sentimientos de insatisfacción, posiblemente para toda la vida.

Otro aspecto que reflexionamos con los padres es el uso de órdenes o imperativos y cómo se plantean preguntas. Vemos que en este hablar se expresa la directividad del adulto. ¿Por qué lloras?, ¿qué hiciste hoy en la escuela? Niños y niñas no están listos para responder. El organismo necesita tiempo para procesar experiencias y lograr definir las. Lo hacen sin comprender qué mismo significa y por tranquilizar al adulto. Acompañamos a los adultos en el acercamiento a la lógica del niño, que tiene una evolución constante y reglas bien definidas. Los adultos necesitamos conocerla, como conocer un idioma para una mutua comprensión. Podemos encontrar claves de muchas cosas,

por ejemplo, cuando nos preguntan ¿por qué...? Seguramente busca nuestra atención en lugar de respuestas magistrales o tal vez insiste en la pregunta tratando de identificar o comprender algo que le interesa. Nuestras explicaciones podrían ser una interferencia en la dinámica que necesitan sus impresiones y experiencias para ser asimiladas adecuadamente en su sistema nervioso.

En el mundo, culturalmente se considera ético hacer lo que se dice y decir lo que se hace. Contrariamente a que esta actitud sea adquirida en el ser humano en cursos y a través de años en la vida, vemos que, en niños y niñas, estas cualidades se instalan como consecuencia de experiencias y conexiones que van en consonancia con la satisfacción de necesidades de su programa interno en la infancia. Esta lógica tiene que ver también en la resolución de conflictos. Las verbalizaciones del adulto y la imposición de su lógica, no da oportunidad a que niños y niñas puedan tomar un tiempo necesario, probar a identificar sensaciones propias y tomar decisiones adecuadas. En momentos difíciles los niños y niñas necesitan ser aceptados y reconocidos en su sentimiento de malestar y nuestra presencia es un gran apoyo afectivo que les permite sentirse seguros y encontrar sus propias soluciones y sin agresiones.

Los padres aprecian mucho concurrir con sus niños y niñas a la Fundación. Los intercambios que tenemos con ellos surgen conforme se dan situaciones en tiempo real.

Realizamos visitas a las familias. Escuchamos, sentimos, acompañamos, somos un oportuno recurso en momentos necesarios. Las condiciones de vida en los hogares son muy difíciles, abrumadoras, sin embargo, hay risas y recordatorios de los niños a los adultos. Se escucha: “en esta casa no se grita a las personas”, “nos lavamos las manos antes de comer”, “a mí me gusta que me pidan por favor”, “apurémonos para ir al AMI”.

Compartimos con las familias de los niños y niñas, hortalizas, plantas medicinales y algunas frutas del huerto, que son cultivadas tomando en cuenta los principios de la agricultura orgánica.

En algunas ocasiones hemos asignado una extensión del huerto, cercano a la Casa de los Niños, correspondiendo a la petición de las madres de conocer cómo sembramos hortalizas en la Fundación. Han logrado practicar y llevar este conocimiento a sus hogares. En la pandemia esto nos ayudó mucho, no solo en la alimentación de las familias de los niños, sino también de la vecindad.

Colaboramos también en otras iniciativas de las madres, por

ejemplo, en cómo enriquecer el valor nutritivo y la presentación de los alimentos, conocer otros procedimientos en la preparación de hortalizas, hacer pan, yogur, bordado, confección de toallas higiénicas de tela, peluches, libros y materiales de diferente forma, tamaño, color y textura para sus niños de temprana infancia. Con los padres y con el involucramiento de algunas madres solteras apoyamos trabajos de carpintería, dedicados a la elaboración de mesas, bancos, repisas y rejillas para sus niños pequeños, para usarlos en su hogar. La Fundación contribuye con los materiales y los padres, con sus habilidades y creatividad. Organizamos talleres y conversatorios sobre diversas temáticas en torno a la salud y la educación de sus niños y niñas.

Este trabajo nos ha dado grandes satisfacciones, como el mismo hecho que niños de Comunidades Indígenas disfruten intensamente de condiciones que corresponden a sus auténticas necesidades de desarrollo, lo cual hubiera sido impensable en circunstancias comunes y corrientes en las que se desenvuelven. Apreciamos mucho la sencillez de las madres, sin arrogancia alguna, con una apertura a estas “novedosas” maneras de ocuparse de los niños y de si mismas.

Otra gran satisfacción que tenemos es no dejar olvidadas las teorías extraordinarias, legados de tantos estudiosos e investigadores. Todo se expresa con gran coherencia, honrando tanta sabiduría al servicio de lo vivo. En esta perspectiva de atención a niños y niñas, está siempre presente el respeto por su cultura y por su contexto social.



Ian - Bolivia

La falsa dicotomía entre lo concreto y lo abstracto: aventuras ontoepistemológicas de exploración científica y matemática en la infancia

Ronnie Videla

“El cuerpo es nuestro medio general para tener un mundo”
(Merleau-Ponty, Maurice, 1962:146).

Recuerdo vívidamente a mis 5-6 años la primera vez que encarné intereses profundos sobre el comportamiento. Había ingresado una araña maltraída que encontré a un frasco de vidrio que mi abuela utilizaba para hacer mermelada. Observaba la araña en distintos momentos del día para ver lo que hacía, fijando mi atención a la forma de sus patas, cabeza, ojos, piel y movimientos. Mientras mi curiosidad disminuía al satisfacer mis intereses, decidí en ese momento incorporar otra invitada a la escena para abrir un nuevo campo de posibilidades; la hormiga. No podía ver muy bien sus características hasta que encontré una lupa que me habían obsequiado en una fiesta navideña. Quedé impresionado de sus ojos, pelos, antenas y en particular con su estructura física. Pasaba horas observando lo que hacían la araña y la hormiga, desde el comportamiento singular y evitativo de estos artrópodos hasta el encuentro inevitable y esperado de sus confrontamientos. Elaboré hipótesis sobre el desenlace del encuentro acerca de anticipaciones sobre formas de muerte e intrépidas escapadas. Esto lo seguí haciendo en varias oportunidades hasta los doce años con otros insectos e invertebrados como lagartijas. En mi adultez he llegado a la conclusión que cuando niño lo que hacía era simular a un investigador que diseña experimentos propiciando un ambiente controlado para tratar de falsear o probar sus hipótesis. Alison Gopnik (2012) ha denominado a este tipo de actividad cognición causal, que hace alusión a cómo los bebés, niños y niñas aprenden con objetos, personas, animales y plantas creando y testeando hipótesis extraordinarias en base a teorías intuitivas de la física, biología y psicología del mundo en el que participan.

Los niños y niñas exploran tantas posibilidades como se den con los objetos de su interés, de manera que una vez que identifican sus atributos superficiales comienzan a explotar conocimientos profundos de éstos, a partir del descubrimiento de principios fundamentales acerca de cómo están hechos o funcionan. Para esto, confrontan sus ideas confusas o creencias previamente sostenidas acerca de las leyes de la física, los estados de la materia y el diseño, a través de múltiples hipótesis o creaciones extraordinarias (Pelz y Kidd, 2020). Un caso ilustrativo es el de Seymour Papert (1980) que en su libro “Mindstorms” describe la importancia que tuvo en su infancia jugar con engranajes para su desarrollo futuro como matemático y diseñador educativo de aprendizaje con computadoras a través de las tortugas de LOGO en MIT. El auto que le había regalado su padre le despertó un interés profundo sobre el misterio del mecanismo que hace posible el movimiento de las ruedas. La exploración manual de la dinámica de los engranajes, le llevó a descubrir nociones matemáticas complejas a temprana edad, tales como el aprendizaje de las ecuaciones al calcular cuántos dientes necesitaba cada engranaje para ejecutar un movimiento. La exploración personal con la hormiga y la araña, así como la experiencia de los engranajes de Seymour Papert, ofrecen oportunidades invaluable para reflexionar acerca del potencial de la exploración científica y matemática en la infancia, y como ésta desde enfoques contemporáneos de la cognición permite tensionar la oposición aparente entre lo concreto y lo abstracto.

La afirmación de que lo concreto depende de la acción con objetos físicos como el caso de los engranajes y lo abstracto del pensamiento simbólico como son las ecuaciones, resulta una falsa dicotomía heredada de la educación enciclopedista e ilustrada (Penny, 2023). La antinomia simplista concreto/abstracto; sujeto/objeto; organismo/entorno; cuerpo/mente; materia/información; paisajes/cosas, ha reafirmado una ontología dualista y perpetuado formas de educación bancaria (Videla y Veloz, 2023). En diferentes teorías del desarrollo cognitivo se ha abordado la abstracción metafóricamente como un fenómeno ascendente, véase el caso de Jean Piaget (1954) que en su propuesta de abstracción reflexiva alude a un proceso de sublimación de las propiedades físicas de los objetos para dar paso a nuevas formas de pensamiento abstracto que se formalizan en edades superiores. Jerome Bruner (1966) arguye que la abstracción se considera un proceso simbolización que se logra por vía de una progresión representacional andamiada, que va de lo concreto a lo pictórico y finalmente a lo simbólico. Desde una perspectiva crítica y

complementaria a los fundamentos de estas teorías del aprendizaje del siglo xx, se adhiere aquí al enfoque transdisciplinario 4E de la cognición (*embodied*/encarnada, *enacted*/enactiva, *embedded*/incrustada, *extended*/extendida) para refutar la dicotomía entre lo concreto y lo abstracto. A diferencia de las teorías del desarrollo cognitivo que preservan una ontología dualista en que se desvaloriza lo concreto y el papel del cuerpo en la actividad cognitiva, el enfoque 4E, establece que la cognición emerge de interacciones complejas multiescala que involucran de manera holística procesos fisiológicos, psicológicos y sociales (Newen, De Bruin & Gallagher 2018).

Al igual que el construccionismo de Papert (1980) y el pluralismo epistemológico de Turkle and Papert (1991) que proporcionan críticas sólidas y una heurística pedagógica ante la epistemología genética, se releva aquí una ontología relacional, en que hacer sentido del mundo es participar activamente en él (Varela et al., 1991; Parada y Rossi, 2020). De esta manera conocer es hacer, ya que nuestra percepción no recoge hechos del mundo, sino que los hace emerger a través de la acción de la percepción (Varela, 1995). “El conocimiento se refiere a una situacionalidad que lo caracteriza su historicidad y su contexto, no es un “ruido” que oscurece la pureza de un esquema que ha de ser captado en su verdadera esencia, una configuración abstracta. Lo concreto no es un paso hacia otra cosa, es cómo llegamos y dónde permanecemos” (Varela, 1996: 4)”. En este sentido, nuestras experiencias por más “abstractas” que parezcan tienen una base sensoriomotora que nos permiten asir formulas, ideas y elaboraciones, a través del resultado emergente de historias biológicas y culturales condensadas en una danza de agencias (Pickering, 2024). Penny (2017) ha establecido que este proceso corporeizado, dinámico y contingente de conocimiento tácito o pre-reflexivo, se lo debemos a la propiocepción, que alude al sentido corporal interno que rige y une a todos los sentidos, como por ejemplo cerrar los ojos y juntar las yemas de los dedos.

A modo de encarnar estas ideas teóricas sobre el papel de lo concreto en el pensamiento abstracto, se presentan algunos hallazgos y reflexiones sucintas de un estudio cualitativo de corte etnográfico, sobre la noción de infinito realizado en un kínder de la IV Región de Coquimbo y en que participaron un total de diez niños y niñas. Se elaboró un breve experimento que permitiese comprender las formas intuitivas de cómo los niños y niñas enactúan la noción de infinito en lo pequeño, que alude a lo que está comprendido por ejemplo entre dos puntos o números.

A diferencia del infinito en lo grande que es más común y que asociamos al pensar sobre la magnitud del universo. Particularmente me guíé con el estudio de Rafael Núñez (1997) que explora la noción de infinito en lo pequeño, utilizando el experimento de subdirección iterativa análogo a la Paradoja de Zenón (Aquiles y la tortuga) en grupos de niños y niñas de 8, 10, 12 y 14 años en Francia.

El protocolo del experimento consistió en mover un objeto entre dos puntos, considerando las siguientes orientaciones y preguntas: (1) con el objeto que tienes al frente imagina que queremos ir desde un lado al otro; (2) se nos dice que para llegar al otro lado debemos avanzar la mitad del trayecto, en seguida continuar con la mitad de lo que queda, luego con la mitad de lo queda y así sucesivamente; (3) ¿puedes seguir avanzando?; (4) ¿la distancia que te queda por recorrer es más larga o más corta?; (5) ¿llegarás alguna vez al otro lado? El gran desafío cognitivo que enfrentó esta tarea experimental, fue conciliar la paradoja en que mientras se avanza con un objeto físico (divergencia) el espacio se acorta (convergencia). Por lo tanto, la noción de infinito en lo pequeño sólo es posible, si y sólo sí, se logra inferir que aunque se esté acercando al punto final, el proceso no termina, sino que continúa infinitamente. A partir de lo anterior, surgió la inquietud de si ocurría algo similar en niños y niñas de 5 años. Para llevar a cabo el estudio y desde el enfoque 4E, se propuso una variante extra al experimento para que ellos encarnaran en primera persona sus formas de concebir el infinito, y que en vez de sólo mover un objeto, fueran ellos mismos moviéndose entre dos puntos recurriendo a su propiocepción.

Aquí se describe desde la observación participante el caso de Emilio quien logró la paradoja consensual. Primeramente se le presentó el protocolo experimental para asegurarse de que había entendido el procedimiento. Se inició con el experimento en tercera persona que consistía en mover un objeto entre dos puntos, transportando el objeto de mitad en mitad y así sucesivamente. Emilio comienza moviendo el objeto y cuando está a punto de tocar el punto final, le pregunto ¿puedes seguir avanzando?, me dice “no”, él observa nuevamente el experimento y me dice que “sí”. Le pregunto si está seguro, me dice que “sí”, le pregunto ¿cómo lo sabes?, me dice “que si el objeto fuera más pequeño, podría seguir avanzando”. Emilio había intuido un principio fundamental; el principio de subdivisión iterativa restringido y el concepto de escala, que es fundamental para el estudio de las sucesiones y los fractales en fenómenos de la naturaleza ligados al infinito. Si bien, la subdivisión

iterativa es independiente del tamaño del objeto, ya que se asume un principio matemático por inducción, Emilio había esbozado facetas intermedias en la comprensión de la noción de infinito a su edad. Lo llevé a la segunda fase de variación experimental, donde le pedí que ahora él se moviera de mitad en mitad entre dos conos fijos en la sala, colocando una cuerda entre éstos a una distancia de dos metros. Emilio comienza moviéndose y al estar a punto de tocar con su horma del zapato el cono final, se detiene a observar sus movimientos, coloca atención en sus pasos, por lo que le pregunto si puede seguir avanzando, a lo que me responde “sí”. Le pregunto perspicazmente: ¿cómo lo sabes?, me responde “sí, si pudiera dar pasos más cortos”.

Emilio había logrado consensuar la paradoja de que mientras aumenta el número de pasos, el espacio disminuye, lo que refiere a los fundamentos de convergencia y divergencia del proceso de subdivisión iterativa que alude al infinito. Este caso permite ilustrar la avidez del pensamiento corporeizado y situado ante los desafíos de la tarea experimental propiciada por un entorno material catalizado en un desafío locomotor. El propósito principal consistió diseñar entornos sugerentes que sintonizan con la experiencia e impulsan nuevas formas de pensamiento durante la retroalimentación propioceptiva (Abrahamson, 2014). Esto hace que lo imaginario durante la exploración se vuelva un compromiso tangible durante el flujo de compromisos encarnados, permitiéndonos inferir que la concreción y la abstracción no consisten en propiedades de los objetos en sí, sino que implican el grado de nuestra relación práctica con los objetos: lo concreto es lo abstracto que la experiencia vuelve familiar (Wilensky, 1991; Ingold, 2006).

Estas reflexiones de casos empíricos y la evidencia acumulada contribuyen hacia una revaloración de lo concreto, los cuerpos, las prácticas y los modos de hacer para el cambio ontológico educativo radical. La remoción de que nuestra cognición es un fenómeno individual que sucede en la cabeza en base al procesamiento de información simbólica, nos permite abrirnos a concepciones más holísticas en que la idea de sistemas cognitivos es también una forma de vida encarnada e incrustada.

REFERENCIAS

Abrahamson, D. (2014). “Building educational activities for understanding: An elaboration on the embodied-design framework and its

- epistemic grounds”. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 2(1), 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2014.07.002>
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Gopnik, A. (2012). “Scientific thinking in very young children: Theoretical advances, empirical discoveries and policy implications”. *Science* 337, 6102, 1623–1627. doi: <https://doi.org/10.1126/science.1223416>.
- Ingold, T. (2006). “Walking the Plank: Meditations on a Process of Skill”. In Dakers, J. R. (eds) *Defining Technological Literacy*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781403983053_6
- Newen A., De Bruin L. & Gallagher S. (eds.) (2018). *The Oxford handbook of 4E cognition*. Oxford University Press.
- Núñez, R. (1997). Infinito en lo pequeño y desarrollo cognitivo: Paradojas y espacios consensuales. <https://doi.org/10.24844/EM0901.02>.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. Basic Books.
- Parada, F. J., & Rossi, A. (2020). “Perfect timing: Mobile brain/ body imaging scaffolds the 4E-cognition research program”. *The European Journal of Neuroscience*. <https://doi.org/10.1111/ejn.14783>.
- Pelz, M. & Kidd, C. (2020). *The elaboration of exploratory play*. Philosophical Transaction Real Society Publishing. <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2019.0503>
- Penny, S. (2017). *Making sense: cognition, computing art and embodiment*. MIT Press.
- Penny, S. (2023). “Living in mapworld: Academia, symbolic abstraction, and the shift to online everything”. *Constructivist Foundations* 18(2): 188–198. <https://constructivist.info/18/2/188>
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Basic Books.
- Pickering, A. (2024). “What Is Agency? A View from Science Studies and Cybernetics”. *Biol Theory* 19, 16–21. <https://doi.org/10.1007/s13752-023-00437-1>
- Turkle, S., & Papert, S. (1991). “Epistemological Pluralism: Styles and Voices Within the Computer Culture”. In I. Harel & S. Papert (Eds.) *Constructionism*. Ablex Publishing Corp.
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: cognitive science and human experience*. MIT press.
- Varela, F. (1995). “The re-enchantment of the concrete: Some biological ingredients for a nouvelle cognitive science”. In Steels L. &

- Brooks R. (eds.) *The Artificial Life route to Artificial Intelligence: Building Embodied, Situated Agents*. Lawrence Erlbaum.
- Varela, F. (1996). *Ética y Acción*. Dolmen.
- Videla, R. & Veloz, T. (2023). "The 4E approach applied to education in the 21st century". *Constructivist Foundations* 18(2): 153–157. <https://constructivist.info/18/2/153>
- Wilensky, U. (1991). "Abstract meditations on the concrete and concrete implications for mathematics education". In I. Harel & S. Papert (eds.), *Constructionism*, 193–203. Ablex Publishing.



Victoria - Venezuela

Criaturas hijas de la Madre Tierra¹

Alexander Yarza de los Ríos

Las criaturas hijas de la Madre Tierra son una expresión maravillosa de la totalidad del tejido de la vida, de todas las existencias, de todos los vínculos. Cada niño o niña nacida en cualquier nicho ecológico de nuestra Casa Común deviene en una renovación del milagro y sabiduría andante de todo el cosmos. La Casa Común o Casa Grande es la Madre Tierra. Cada nacimiento contiene la potencia de una recreación revitalizante de todas nuestras memorias cósmicas y planetarias. Cuando una nueva criatura nace evoca al Útero Cósmico pariendo a la Madre Tierra. Tal vez por esa misma experiencia cósmica es que nos convido a religar nuestras infancias, en su pluralidad, a la trama de la vida.

Todo el universo celebra ante el nuevo aliento de vida que brota de un vientre: sea de una madre, de una semilla, de un huevo, de una espora; en un nido, en una selva, en una casa comunitaria, en una huerta, en un desierto o en un hospital. He escuchado una palabra antigua que resuena en la selva amazónica, en los *apus* (montañas) sagrados de los Andes o en las islas del Caribe: todas las criaturas hemos nacido tejidas, estamos entrelazadas, existimos porque existen las demás vidas.

Todos los paradigmas emergentes entienden a la Tierra como un cuerpo viviente y que nosotras estamos entrelazadas con ella: somos Tierra. Algunas abuelas indígenas afirman sabiamente que estamos ombligadas a la Madre Tierra. Somos inter-seres (Shiva y Shiva, 2021). Vamos siendo totalidades vivientes e interconectadas, coevolucionando en cooperación y complejidad. Estamos constantemente implicadas en el proceso vital de aprender y conocer. Nos movemos en un mundo dinámico y multidimensional del que somos copartícipes.

Estamos tejidas a la trama de la vida, que se auto-organiza (pa-

1. Capítulo con reflexiones anidadas en la tesis doctoral: *Caminos hacia una desmecanización de la "discapacidad" desde saberes indígenas ancestrales en Colombia: tejidos hacia un canasto pluriversal con los nichos vitales Murui Muina y Ébèra en el Sur Global Abyayalense*. Doctorado en Educación, Universidad de La Salle, Costa Rica.

trón de autopoiesis), en estructuras (disipativas) y se corporeizan en un constante proceso vital, que es conocer y aprender, entramado con innumerables y simultáneos entornos o ecosistemas (Capra, 2009). Existe un vínculo indisoluble entre planeta y persona (Roszak, 1993), somos seres planetarios (Morin, Ciurana y Motta, 2002). Estos paradigmas emergentes comparten una visión ecológica o biocentrada: la casa-vida en el centro.

La vida es entendida como un sistema hipercomplejo, integrando una multiplicidad de dimensiones y factores de toda índole: sub-atómicos, químicos, biológicos, culturales, políticos, sociales, económicos, cósmicos. La vida está auto-organizada, es interdependiente, es inteligencia, es conciencia. La vida es la unidad en la diversidad, en la comunión, en la complejidad, en la interioridad. La vida es una red, la trama de la vida, es un juego vincular, creativo, novedoso, coparticipante, implicado, libre (Capra, 2002, 2009, Najmanóvich, 2019; Shiva y Shiva, 2021). La vida es un Gran Misterio, es sagrada, es un evento raro (Maldonado, 2021).

Y enhebrados a los paradigmas emergentes están las sabidurías de la Tierra y las cosmologías ancestrales, es decir, todos aquellos conocimientos, creencias, sistemas y prácticas que “nos abren a una mayor sensación de sobrecogimiento y al inmenso potencial de transformación creativa y de mejora de la vida” (Hathaway y Boff, 2014, p. 417). También podemos hablar de una diversidad epistémica inagotable. La cosmología contemporánea revitaliza las sabidurías y cosmologías ancestrales para reencantarnos al cosmos, a la Tierra y a la vida. La mente y la conciencia también son dinámicas y están entretrejidas a la urdimbre del cosmos, plétora de creatividad relacional compleja. Ya no somos una mente disociada del cuerpo, del espíritu y de la naturaleza. Somos sistemas hologramas: totalidades que se interconectan con otras totalidades; holón es totalidad (Wilber, 1987, 2011).

Las cosmologías ancestrales nos dotan de un sentido en el mundo, en nuestras existencias. Sin ánimo de universalizar, y siguiendo la guianza de Mark Hathaway y Leonardo Boff (2014), podemos recordarnos que la mayoría de las cosmologías y las sabidurías de la Tierra tienen un núcleo común en los mitos de la creación, de la relación entre la gente y todos los seres creados:

La mayor parte de las culturas indígenas ven en la naturaleza una comunidad de seres vivientes estrechamente entrelazada.

Todas las cosas -ya se trate de un animal, una planta, una roca, un río o una montaña- tienen un espíritu. Se perciben como vivientes todas las cosas que hay en el cosmos. El mundo tiene una cualidad encantada en la que la humanidad se siente en casa, se siente parte de la comunidad general de la vida (Haraway y Boff, 2014, p. 178).

Los seres vivientes son participantes activos de la historia cósmica. La Tierra es un super-organismo vivo, es una Gran Madre, una madre nutricia, dadora de vida, que nos abriga, da sostén, alimenta. Todos los pueblos originarios en la Tierra la entienden como Madre. Abadio Green, indígena tule, afirma que “todos, absolutamente todos, decimos que la tierra es nuestra madre, que todos los seres que habitamos somos sus hijas e hijos, porque dependemos de ella en cada instante de nuestras vidas” (Green, 2006, p. 131).

Por su parte, James Lovelock y Lynn Margulis, le llaman Gaia (evocando a la diosa griega), un planeta simbiótico: un ecosistema geofisiológicamente autorregulado que ha creado las condiciones óptimas para la existencia y preservación de la vida. Hoy más que en otros momentos históricos, la opción por la Tierra es una opción por la vida (Margulis, 2002). La simbiogénesis es una propiedad emergente de la vida que nos recuerda los principios ancestrales de reciprocidad, equilibrio dinámico y respeto por las vidas. Una vez más encontramos esa alianza entre nuevas ciencias y sabidurías de la Tierra.

Cuando la pedagogía se religa con la vida, con la Madre Tierra, con los paradigmas emergentes y las cosmologías ancestrales y contemporáneas, nos posibilita transitar por un umbral de renovación y esperanza para entender que todas las infancias nacen tejidas a la trama vital, siendo hijas de Gaia, ombligadas a la Madre Nutricia (Eisler, 2021). Y, en esa pluralidad de entrelazamientos, emparentarnos con los demás seres existentes se transforma en un acto radical para la sustentabilidad de la vida en la Tierra (Haraway, 2019; Macy y Young Brown, 2022).

Nuestras niñas y niños son criaturas nacidas de todos los seres. No son estrictamente paridas por las sociedades o culturas. Reencantar el mundo (Berman, 1987) nos conduce inexorablemente a un reencantamiento con las infancias. Y, como gesto pedagógico revitalizador, nos precipita a entender que también son criaturas-hijas del tabaco y de la albahaca, del colibrí, de la gente árbol, de los sueños, de la serpiente, del cóndor, el águila y el quetzal, del volcán y el glaciar, de las estrellas y

el reino fungi. Y así pudiéramos continuar expandiéndonos con todos nuestros parientes de Gaia.

Más que una etapa o un período de la vida brota la intuición de saberles como un estado dinámico de co-creación vital, un misterio siempre por explorar y descubrir, una emergencia caótica de la trama de la vida. Puede significarnos también un patrón vincular de existencia compartida que nos retorna a la comunión de nuestra reconexión primigenia con todo lo vivo. La risa, el llanto y la succión son manifestaciones maravillosas de la creación en la Tierra. Sus preguntas, juegos y ocurrencias son catalizadores de creatividad, imaginación, artes y ciencias.

En esa pluralidad de infancias que habitan en la Tierra, en los últimos años me he concentrado en aprender sobre los niños y niñas indígenas con discapacidad (Yarza de los Ríos, 2020; 2023). Estas palabras son demasiado escurridizas y están cargadas de imprecisiones. Sería más justo nombrarlos en esa diversidad epistémica de las lenguas propias de cada pueblo indígena u originario. No obstante, por ahora, pueden ayudarnos en la mutua comprensión.

He conocido a tres de estas criaturas, en tres territorios-nichos ecológicos: *baa wawa*, hijo del rayo, en lengua Èbêra Eyábida, en las montañas de Antioquia, Colombia; *a idaiza urue*, criatura que es así por algún motivo o razón, en lengua Minika, del pueblo murui-muina, en la selva amazónica planetaria, y *kiringue ata*, niño con cuerpo rígido, en lengua Mbya-Guaraní, en las selvas misioneras de Argentina. No hablaré sobre un niño o niña en particular. Más bien compartiré tres aprendizajes a partir de interconectar algunas de las vivencias encarnadas con sus pueblos, comunidades, territorios y sabidurías.

Son criaturas de la interconexión. Estas criaturas nacen entre mundos, es decir, son acogidas entre las selvas y montañas que han estado sometidas a un proceso de dominación colonial y occidentalización. En su nacimiento se percibe la vincularidad de lo humano, con lo no humano y más allá de lo humano. El arcoíris, el viento, el eclipse, los espíritus o dueños de las plantas o animales, la alimentación, las actuaciones de los padres, madres o parientes... Todo está implicado en su gestación, nacimiento, crianza y educación.

También puede aparecer el médico obstetra, la enfermera, la partera o el médico ancestral. A veces las plantas, otras la ecografía. Y ahí, en ese nacimiento, dialogan o se distancian los mundos. En cualquier caso, la ancestralidad sobre la gestación y el parto hunde sus prácticas hacia las leyes de origen, esos conocimientos milenarios para recibir la

nueva vida en este mundo. En algunos nacimientos está la danza, el canto o las plantas; mientras que en otros la camilla y el acta de nacido vivo. En todos atestiguamos la interconectividad de los vivos, que también escucha a los “no vivos”: esos ancestros y ancestros que han resguardado la sabiduría para que no se extinga la vida.

Un niño *kiringue ata* puede nacer por el influjo de un *itai*, una piedrita de energía que es transmutada por un *pajé*, mal llamado mago o hechicero en lengua colonial. Un *baa wawa* puede originarse porque es enviado por *Dachi Zeze*, Nuestro Padre Creador, en la cosmología Ébêra. Una *aidaiza urue* se transforma porque el padre o la madre desatiende la palabra de consejo, el *yetarafue* de los ancestros. Todos nacen porque están sumergidos en la red vital y, sobre todo, en tanto manifestaciones de la creatividad de la vida. No son errores o imperfecciones; son *posibilidades de ser en conexión y transformación*.

Son criaturas de la comunidad de vida. Aunque existen pueblos originarios que han practicado el “discapacido”, el aislamiento, el ocultamiento o la desprotección (Yarza de los Ríos, 2020; Yarza de los Ríos y Romualdo Pérez, 2021), lo que más hemos podido contemplar y comprender es que son criaturas acogidas por la comunidad de vida. Las prácticas comunitarias de cuidado abrazan estas otras infancias en su corazón: dan alimento, cargan en sus espaldas, le llevan a la huerta o chagra, participan de las ceremonias y rituales, adecúan sus casas o espacios comunitarios, asisten a la escuela (muchas veces con restricciones), danzan, cantan y aprenden las lenguas originarias.

Las mujeres son quienes más co-participan de la crianza, socialización y educación. Otros niños y niñas también se vinculan desde el juego, las ceremonias o las prácticas comunitarias. Hemos constatado cómo se tejen en una danza de guadua en la selva amazónica, en una actividad agrícola en las montañas o en una asamblea comunitaria con sus padres o familiares. Crecen cultivando su “ser indígena” o como perteneciente a un pueblo originario. Y, en esa profundidad cosmológica, se saben hijos e hijas de las montañas, las selvas, los espíritus, los animales y las plantas. Durante su existencia en comunidad son también cuidados, protegidos y aconsejados por los mundos no humanos y más allá de lo humano.

Son criaturas que aprenden con todo. En su inmensa pluralidad ontológica, hemos podido atestiguar que estas criaturas hijas de la Madre Tierra encarnan una propensión a aprender de su lengua, sus sistemas de pensamiento, sentimiento y espiritualidad, de sus luchas y

memorias antiguas. No siempre, y esto hay que decirlo con amargura, es entendido así por la escuela, sus docentes y profesionales. Y, a pesar de este prejuicio infundado en una colonialidad pedagógica mezquina y obsoleta, en las otras educaciones son seres aprendientes.

Aprenden en todos los tiempos, en todos los territorios, con todos los seres en interconexión y en comunidad. Aprenden de los *jagagiai* o *chorara*, relatos de antigua, esos hilos y alientos de los antiguos que conforman los sistemas de pensamiento propio (Yarza de los Ríos, 2021). Aprenden de las prácticas de vida para el cuidado de la Madre Tierra. Se adentran en los roles y funciones de las mujeres y los hombres de su pueblo: ora en el tejido y la alimentación, ora en la construcción de casas, preparación de la huerta o incluso de las artes, ciencias y profesiones. Desde transitar los senderos de las montañas y arroyos, hasta escuchar el trinar de los pájaros y sus mensajes sobre el clima.

Me parece profundamente significativo sumergirnos en esas otras cosmologías de la aprendiencia que se despliegan en sus relaciones pedagógicas no escolarizadas. Saber que se aprende haciendo, que las plantas son guías para conectarse con los mundos espirituales, que la germinación es una propiedad emergente de todos los seres o que las palabras de consejo se conocen en los espacios sagrados y en los rituales.

Las criaturas que son hijas de la Madre Tierra, entre las cuales se encuentran los *baa wawa*, los *aidaiza urue* y los *kirigue ata*, nos posibilitan resonar con una vibración milenaria que es esencial para nuestro presente: todos estamos tejidos. Cada infancia que nace necesita de nosotras y de todos los otros, tanto como el cosmos de nuestra conciencia para festejar y proteger la vida. Así abrazamos la vida con generosidad, reciprocidad y humildad (Shiva, 1995).

REFERENCIAS²

- Berman, Morris (1987). *El reencantamiento del mundo*. Cuatro Vientos.
Capra, Fritjof (2002). *Las conexiones ocultas. Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo*. Anagrama.

2. En esta bibliografía decido visibilizar los nombres completos de autoras y autores como una práctica de justicia epistémica y equidad de géneros.

- Capra, Fritjof (2009). *La trama de la vida*. Anagrama.
- Eisler, Riane (2021). *El Cáliz y la espada. De las diosas a los dioses: culturas pre-patriarcales*. Capitán Swing.
- Green, Abadio (2006). “La educación desde la Madre Tierra: un compromiso con la humanidad”. En *Memorias del Congreso Internacional de educación, investigación y formación docente*. 131-141. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Hathaway, Mark y Boff, Leonardo (2014). *El Tao de la liberación*. Trotta.
- Haraway, Donna (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consoni.
- Macy, Joanna y Young Brown, Molly (2020). *Nuestra vida como Gaia. El trabajo que reconecta*. https://www.reconectando.org/pdf/2_nuestra_vida_como_gaia.pdf
- Maldonado, Carlos (2021). *Las ciencias de la complejidad son ciencias de la vida*. Trepén Ediciones.
- Margulis, Lynn (2002). *Planeta simbiótico. Un nuevo punto de vista sobre la evolución*. Debate.
- Morin, Edgar; Ciurana, Emilio Roger y Motta, Raúl Domingo (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. UNESCO, Universidad de Valladolid.
- Najmanónvich, Denise (2019). *Pensar la complejidad. Clase 2. Seminario Virtual*. www.denisenajmanovich.com.ar
- Roszak, Theodore (1993). *The voice of the Earth*. Touchstone.
- Shiva, Vandana (1995). *Abrazar la vida. Mujer, ecología y desarrollo*. Horas y Horas.
- Shiva, Vandana y Shiva, Kartikey (2021). *Unidad versus el 1%. Rompiendo ilusiones, sembrando libertad*. Econautas.
- Wilber, Ken (1987). *El paradigma holográfico*. Kairós.
- Wilber, Ken (2011). *Antología*. Kairós.
- Yarza de los Ríos, Alexander. (2020). “Aidaiza y baa wa wa/jai wa wa: relatos, visiones y entramados sobre ‘discapacidad’ desde dos mundos indígenas en Colombia”. *Revista Nómadas*, 52, 81-95.
- Yarza de los Ríos, Alexander (2021). “Discapacidad en Abya Yala: Tejiendo Con el Hilo y Aliento de los Ancestros”. *Disability Studies Quarterly*, 41 (4).
- Yarza de los Ríos, Alexander (2023). *Caminos hacia una desmembración de la “discapacidad” desde saberes indígenas ancestrales en Colombia: tejidos hacia un canasto pluriversal con los nichos*

vitales Murui Muina y Êbêra en el Sur Global Abyayalense. [Tesis de doctorado]. Universidad de La Salle.

Yarza de los Ríos, Alexander, y Romualdo Pérez, Zoila (2021). “Discapacidad” desde y en los pueblos indígenas en Abya Yala/Afro/Latino/América: aproximaciones desde Colombia (mundo Êbêra Eyábida) y México (mundo Ayüük Jääy)”. En Paula Danel; Berenice Pérez Ramírez; Alexander Yarza de los Ríos (Comp.). *¿Quién es el sujeto de la discapacidad?: exploraciones, configuraciones y potencialidades*. 155-181. CLACSO, Universidad Nacional de La Plata.



Isabella - Argentina

ANEXO

Algunas ideas que perfilan la situación de las infancias en Latinoamérica

Desirée López de Maturana

Vicepresidenta latinoamericana de la OMEP

La Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP), vela por los principios de universalidad, indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos de niños y niñas desde los 0 a 8 años, como de la planificación y aplicación holística de leyes, políticas y programas para la primera infancia. En este sentido reconoce y valora la pluralidad de las niñeces, que requieren de medidas especiales de protección, atención emocional, tiempo/espacio para el juego, la exploración, aprendizajes sociales y del ejercicio progresivo de sus derechos.

Salir del marco de niñez definido desde el adultocentrismo histórico, permite visibilizar la infancia concebida desde la propia historicidad. Propiciar infancias libres, que vivan sus identidades, es una experiencia para toda la vida, en tanto se les reconozca como sujetos portadores de derechos, con autonomía para la actuación y la participación activa en la comunidad. El sentido político y ético de este reconocimiento, obliga a los estados y la sociedad en su conjunto, a respetar sus derechos e implementar medidas que consideren sus voces, puntos de vista y sus experiencias personales y colectivas. Morales (2022)¹ plantea que las perspectivas sentimentales e idealizadas de la niñez refuerzan la idea de vulnerabilidad y les margina de la vida social aduciendo que “no están preparados”, invisibilizando su mundo interno y las experiencias que construyen en espacios cotidianos de encuentros con otros.

En agosto de 2023, los Comités Nacionales de OMEP Latinoamericana, consideraron, a la luz de lo planteado en la declaración mundial del mismo año, que es imprescindible e impostergable: a) reconocer a las infancias como categoría socialmente construida, resultado de transforma-

1. Morales, C. (2022). Brechas y desafíos de la participación de la niñez en Chile. En Aguirre (edit). *Cuestión de Derechos. Reflexiones sobre la legitimación de los derechos de las infancias*. Ediciones Universidad Santo Tomás.

ciones históricas y culturales, desde sus realidades y experiencias, b) que quienes toman decisiones en todo el espectro, macro y micro, lo hagan en función de la promoción de derechos, con una mirada humana, ecológica, sistémica y de globalidad, c) contar con políticas públicas intersectoriales, que pongan el tema de las infancias en el centro de las agendas públicas, con el reclamo de un financiamiento justo para la efectivización de sus derechos, d) generar mecanismos para recoger las voces de las infancias, sus opiniones, sus sentires, sus ideas, sus necesidades de forma sistemática, atendiendo y escuchando las múltiples formas/lenguajes en que se expresan, y con impactos reales, promoviendo una participación genuina, e) respetar y valorar los contextos culturales de las infancias para construir y articular propuestas que optimicen la calidad de vida y acceso a la educación, la salud, el juego, el cuidado, f) intencionar de manera más efectiva y situada la acción educativa para y con las infancias.

Estos dos últimos años, la organización ha puesto el foco, en la “Descolonización de la financiación educativa” en primera infancia, y en aquellas políticas implementadas en nuestra región, que dan cuenta, que cuando en los estados existe voluntad política, es posible la transformación de la educación. En esto estamos, concentrando acciones y movilizándonos de manera potente y articulada para alzar y relevar nuestras voces exigiendo este derecho a los tomadores de decisiones, autoridades, actores estatales y no estatales de carácter local, nacional e internacional, medios de comunicación/redes sociales, y comunidad en general.

En la Cumbre de la Transformación de la Educación (ONU, 2022), se estableció que, para garantizar el derecho a la educación los estados deben invertir asumiendo su responsabilidad en la financiación adecuada de la educación, trabajando para identificar y resolver los principales obstáculos a las prioridades acordadas a nivel nacional y los objetivos acordados internacionalmente para la educación, especialmente los relacionados con el ODS4. Como también, se requiere, ampliar el espacio fiscal para la educación y comprometerse a destinar fondos para ello. De acuerdo a las Declaraciones de Incheon y París, los gobiernos deberán asignar como mínimo el 4-6 % del PIB y el 15-20 % del gasto público total a la educación, protegiendo los presupuestos públicos de educación del espacio fiscal, restringido como consecuencia de la pandemia de COVID-19 y la crisis económica mundial. Un alcance importante al respecto, es que no basta sólo la inversión, ésta además, debe ser equitativa y eficiente, comenzando por la atención y la educación de la pri-

mera infancia (AEPI), estableciendo objetivos específicos en relación al porcentaje de inversión educativa que se destina al 40 % y al 20 % de las familias con menores ingresos, los que viven en zonas rurales o lejanas, los niños con discapacidad o los que viven en condiciones especialmente vulnerables². En síntesis, los imperativos planteados son, que la educación debe estar disponible y ser accesible para todos y todas a lo largo de toda la trayectoria de vida; debe brindarse de forma gratuita y sin discriminación; debe ser de buena calidad; y debe promover la igualdad social. La precaria inversión y la distribución inequitativa en AEPI, es histórica. El 40% de los países con datos, en América Latina asignan menos del 2% de sus presupuestos educativos a la primera infancia. Uno de cada dos niños y niñas accede a la educación preescolar solo un año antes de la escuela primaria y alrededor de un 81% de los niños y niñas de los países menos desarrollados no reciben educación en la primera infancia.

Para abordar estos desafíos, la OMEP se ha trazado un Plan estratégico cuya ruta la componen cinco ejes de gestión: la construcción de referencia política, pedagógica y académica; la incidencia política; los proyectos e investigaciones; el fortalecimiento de la organización; y la comunicación. A la luz de estos faros orientadores surge el análisis, la construcción de tareas y compromisos para llevar a cabo el trabajo organizativo, participativo y democrático, cuyo punto relevante e insoslayable es la responsabilidad de liderar procesos en el marco de los derechos humanos de los niños y las niñas, movilizándose a través de acciones que contribuyan a generar o empujar procesos urgentes de transformación.

AMÉRICA LATINA HABLA

ARGENTINA

Desde OMEP promovemos, una política dirigida a todos los niños y niñas sujetos de derecho, especialmente a la educación desde el nacimiento, coordinada, articulada, que respete la heterogeneidad pero que supere la fragmentación y la desigualdad en el acceso. El financiamiento y la calidad, es el compromiso que tenemos que asumir para avanzar en el camino de garantizar el derecho a la educación desde el principio y sin dejar a nadie atrás.

2. <https://www.un.org/es/transforming-education-summit/financing-education>

BOLIVIA

Trabajar por una Infancia libre de violencia, es uno de los desafíos más grandes para la AEPi en Bolivia. Abordar la violencia infantil, va más allá de hacer cumplir un derecho, es el compromiso de cambiar una realidad que duele. Estamos tras una pandemia que ha incrementado el maltrato infantil.

BRASIL

OMEP tiene un papel importante en la incidencia política que tiene como objetivo ampliar la voz de niños y niñas, promoviendo el respeto y la realización de sus derechos a través de la construcción de políticas, movilización social, referentes científicos y pedagógicos. Busca promover la reflexión, el conocimiento, la democratización del acceso y la educación de calidad.

COLOMBIA

OMEP se constituye en un referente que es necesario retomar para la reconfiguración de las apuestas curriculares para las infancias, por su trayectoria a nivel político, investigativo y educativo en pro del cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas, principalmente el derecho a la educación y el cuidado. La trascendencia de la misión de una organización, requiere de la discusión, producción y respaldo de acciones concretas, asumiendo posturas en el discurso, las prácticas educativas y en el saber pedagógico como aportes reales al campo educativo y todo aquello que convoque e involucre a los niños y niñas de la primera infancia.

CUBA

El Comité cubano, tiene gran incidencia política por la calidad académica y científica de sus miembros que han estado trabajando intensamente en investigaciones sobre educación en primera infancia. Durante más de 15 años el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP) en La Habana, lideró estas investigaciones de la mano del Ministerio de Educación y de otros sectores sociales.

CHILE

OMEP Chile, ha participado en distintas instancias de consulta de instituciones vinculadas a la AEPi y mantiene permanente vínculo con autoridades responsables de la implementación de las políticas de

niñez. Tiene un rol activo y protagónico en el Consejo de la Sociedad Civil (COSOC) de JUNJI, que constituye un mecanismo de Participación Ciudadana en la Gestión Pública. Ha suscrito un convenio de cooperación con la Intendencia de Educación Parvularia, lo que ha permitido establecer un vínculo estrecho de acciones de difusión y de promoción de los proyectos emblemáticos en favor de los derechos de niños y niñas.

ECUADOR

En Ecuador promovemos una política pública que genere realmente un proceso de AEFI basada en la inclusión, la equidad y la calidad. Ecuador, está desarrollando un programa nacional contra la desnutrición crónica infantil. Lamentablemente hay números y datos que exigen un arranque inmediato en el establecimiento de políticas públicas dentro del gobierno actual que busque ese fin.

EL SALVADOR

Actualmente, se está desarrollando el proyecto Jardines Literarios en apoyo al derecho a la educación, y que consiste en implementar en las escuelas parvularias, jornadas literarias para fomentar la lectura y desarrollar la creatividad mediante la observación de imágenes en libros de cuentos, trabajo conjunto de las comunidades educativas. El Comité está integrado a la Red Hemisférica de Instituciones que velan por la primera infancia en el país denominado REINSAL.

MÉXICO

En México se han generado las condiciones óptimas para impulsar el desarrollo y bienestar de los niños y niñas con efectos notables. Por lo anterior es necesario que las propuestas educativas para la PI no solo reconozcan la diversidad de contextos culturales, sino que propicien el sostenimiento afectivo parental, los vínculos tempranos, el aprendizaje, a través del juego, enriqueciendo así los servicios educativos de calidad.

PANAMÁ

Este Comité trabajar en alianzas con otras organizaciones, apoya al Ministerio de Educación, a través de las capacitaciones e investigaciones que realiza en temas de primera infancia, requiere sumar organizaciones, docentes y profesionales interesados en la primera infancia. Los niños tienen voces y claman, pero persiste la falta de atención a esta

población que asegura la calidad en los siguientes niveles educativos y la formación de vida del ciudadano.

PARAGUAY

Las estrategias aplicadas para impulsar acciones para el desarrollo de la primera infancia, tienen implicancia comunitaria (colectiva), desde las familias, de los docentes, de actores del Estado y de la sociedad civil, en temáticas de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). En ella convergen compromisos sociales, culturales, económicos, medio ambientales, etc., que han permitido seguir dialogando y buscando formas de educativas ante las crisis. La alianza con espacios académicos para llegar a las estudiantes de Educación parvularia, la participación en instancias de consulta técnica, entre otras nos han permitido avanzar hacia una Transformación Educativa.

PERÚ

Hemos definido nuestras actividades para tres ejes de trabajo: Capacitación. Se han dado una serie de seminarios virtuales sobre aspectos pedagógicos y acompañamiento a los docentes, con el aporte e intercambio de experiencias con colegas de otros países de la región; Investigación e Imagen que facilita espacios para la difusión de las actividades, a través de redes sociales.

URUGUAY

OMEP ha estado presente, aportando ideas y saberes en la mayor parte de las acciones académicas intersectoriales. La experticia adquirida a partir del desarrollo del proyecto “Un ceibal en el Jardín” posibilitó que, durante la educación a distancia, acompañara a los maestros y educadores mediando la tecnología. En estos momentos, preocupa que se vea afectada la continuidad de las políticas públicas para la AEPI. Se han emitido diversas declaraciones al respecto, con repercusiones en la prensa. En otro orden, se generan instancias de formación y actualización pedagógica con énfasis en diferentes áreas, así como de reflexión comprometida con la difusión, promoción y vigilancia del cumplimiento de la CDN.

VENEZUELA

Entre los retos y desafíos que compartimos, podemos mencionar Avanzar la concreción de prácticas intersectoriales que garanticen

la integralidad de derechos de las primeras infancias. -Apostar a la formación-transformación de educadores y educadoras, familias, comunidades para garantizar el ejercicio de la educación integral, de calidad liberadora y pertinente. -Insistir en las políticas de cercanía que nos permitan escuchar, atender, acompañar las realidades vinculantes e incidentes en nuestras niñeces. -Sistematizar producciones que fortalezcan las prioridades de la atención y educación infantil. Diferentes contextos y realidades, inciden en la generación de diversas infancias por lo que urge en congruencia garantizar diversas educaciones que respondan de forma pertinente, integral y de calidad a las exigencias de la dinamicidad, complejidades y diversidades características de estos nuevos tiempos.

Finalmente, debo decir que la tarea de OMEP es ardua, toda vez que debe intentar incidir en las agendas públicas, considerando, el contexto social, político y económico mundial, regional y nacional actual. Situación que amerita el rescate de ideas profundas y firmes para aportar al desarrollo pleno de las infancias y también denunciar, todas las formas de opresión que viven los pueblos y en particular las infancias, receptoras de todo el proceso de marginalidad social. En este contexto, relevamos el aporte siempre vigente de Paulo Freire, que anuncia la posibilidad de surgimiento de procesos de emancipación humana y social frente a tales adversidades. Con ello nos convoca a la intervención social, especialmente en el campo educativo, pero desde una perspectiva pedagógica como praxis y ética que no se limita sólo al campo de acción en las aulas sino que se compromete en las tentativas que proponen la eliminación de las injusticias en todas sus formas.



Martina - Bolivia

SOBRE LOS/AS AUTORES/AS

PHILIPPE MEIRIEU: Investigador y escritor francés, especialista en ciencias de la educación y de la pedagogía. Profesor emérito de la Universidad LUMIERE-LYON 2, Francia. Ha sido el inspirador de numerosas reformas pedagógicas y autor de libros reconocidos en el ámbito educacional mundial, entre otros: *Carta a las grandes personas sobre las niñas de hoy* (2009); *Pedagogía: el deber de resistir* (2007); *Frankenstein educador* (2007); *Carta a un joven profesor* (2005); *Aprender... sí pero cómo* (1987).

PAULINA ACEITUNO: Educadora de párvulos y profesora de educación general básica, Licenciada en Educación y Magíster en Orientación Educativa. Su desempeño profesional ha estado ligado al ejercicio de la docencia en el área de la enseñanza del lenguaje y de la didáctica del primer tramo de la Educación Parvularia. Ha liderado procesos de gestión en la formación inicial de profesore/as en diferentes instituciones de educación superior. [paceituno.lodiz@gmail.com](mailto:paceutuno.lodiz@gmail.com)

FERNANDO BÁRCENA: Catedrático de Filosofía de la Educación en la U. Complutense de Madrid. Reparte su actividad entre la enseñanza universitaria, su labor como ensayista y la música (dos discos). Su pensamiento se centra en la reflexión filosófica del acontecimiento educativo. Finalista del Premio de ensayo Diderot: *Meditación sobre el estudio. Un ensayo filosófico* (2024). La Huerta Grande. fernando@edu.ucm.es

CARLOS CALVO: Educador chileno, con formación formal en Filosofía, Educación y Antropología. Ha complementado con la formación informal de la reflexión diaria y el estudio sistemático de los procesos etnoeducativos, la teoría del caos y la complejidad. La conjunción sinérgica de todo ello le ha permitido desarrollar una propuesta educativa diferente a la perspectiva escolarizada predominante en el sistema escolar oficial, que busca “desescolarizar a la escuela”. carlosmcavom@gmail.com

VICKY COLBERT: Fundadora y Directora de la Fundación Escuela Nueva. Laureada con dos Premios Mundiales, YIDAN y WISE. Socióloga de la Universidad Javeriana de Colombia, y especializaciones en la Universidad de Stanford, California. Ex Viceministra de Educación de Colombia, y ex Asesora de UNICEF para América Latina en Educación.

OLIVIA CONCHA: Académica Titular (r) de la Universidad de La Serena, músico e investigadora chilena, Licenciada en Piano y egresada de Didáctica Musical, Conservatorio Giuseppe Verdi de Milán. Dos áreas de

su trabajo de investigación y docencia las ha dedicado a la Primera Infancia y la música (Escuelas de la Infancia, Reggio Emilia, Italia 1974/1981). Miembro Correspondiente de la Academia Chilena de Bellas Artes–Instituto de Chile, “en reconocimiento de su personalidad y de sus méritos relevantes” (2013). conchamolinari@gmail.com

JOHANNA CORTÉS: Educadora de Párvulos, Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Psicología Educacional, Universidad de La Serena. Doctora en Educación Universidad de La Salle, Costa Rica. Diplomada en pedagogía de las diferencias FLACSO. Mediadora Programa Enriquecimiento Instrumental R. Feuerstein nivel I y II. Jefa de departamento de Educación de Fundación Integra, Región de Coquimbo. Practicante de yoga, caminante de la senda Sufí y abuela materna de dos nietos. johannacortez@yahoo.es

MYRTHA CHOKLER: Profesora Emérita de la Universidad Nacional de Cuyo. Profesora Honoraria de la Universidad Provincial de Córdoba. Doctora en Psicología de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, Universidad de París VI. Doctora en Fonoaudiología, Universidad del Museo Social Argentino. Directora de la Carrera de Posgrado de Especialización en Desarrollo Infantil Temprano, UNCUYO. Directora y docente del Corso di Specializzazione sulla Primissima Infanzia. Istituto per la Formazione e la Ricerca Applicata. IFRA, Bologna. Italia. myhebechokler@gmail.com

CONXA DELGADO: España. Profesora de Educación General Básica, con especialidad en Ciencias Sociales. Licenciada en Pedagogía, especialidad en Orientación y Organización Escolar por la Universidad de València. Ha ejercido la docencia en los niveles educativos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Militante de los Movimientos de Renovación Pedagógica del País Valenciano. Ha publicado artículos relacionados con la educación infantil, primaria y renovación pedagógica. condela@alumni.uv.es

IVETTE DOLL: Educadora Diferencial; Magíster en Educación, y Doctora en Educación. Académica y directora de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha. Evaluación de carreras y/o instituciones en la CNA de Chile y Paraguay. Investigación: desarrollo de habilidades de comprensión crítica de textos, desarrollo del pensamiento cuidante y en la evaluación dinámica mediada de la propensión para el aprendizaje. Ivette.doll@upla.cl

BLANCA NELLY GALLARDO: Colombiana. Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud Docente asociada e Investigadora adscrita al grupo de investigación SER de la Universidad Católica de Oriente. Líder nacional de Apoyo a las infancias investigadoras REDCOLSI 2002 – 2024 . Presidente general de la ONG Corporación Akará. Coordinadora Red Latinoamericana de investigación en y con las Infancias REDLAIN. bngallardo@gmail.com

CARMEN GLORIA GARRIDO: Doctora en Educación. Directora de la Escuela de Educación y del Laboratorio de Aprendizaje (espacio de arte y pedagogía), Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello, Chile. Líneas de trabajo: innovación pedagógica en la sala de clase. Autora de los libros *Estudio sobre la docencia universitaria* y *Dar Vuelta la Sala de Clases*. Autora y coautora de artículos en torno a la innovación en la sala de clases. cgarrido@unab.cl

ANA YRIS GUZMÁN: Co-fundadora y actual presidenta ejecutiva de Nuestra Escuela, Puerto Rico. Comprometida con la educación de niñas, niños y jóvenes en desventaja social y económica. Especialista en el enfoque académico biopsicosocial con vasta experiencia trabajando en proyectos educativos que, además de atender el aspecto formativo, ofrece herramientas de desarrollo personal, liderazgo, sanación, fortalecimiento de la dimensión afectiva y la creación de emprendimientos. anayris@nuestraescuela.org

NOLFA IBÁÑEZ: Profesora de Estado en Educación Diferencial, Doctora en Educación, Profesora Titular e Investigadora UMCE (r). Fue Directora del Liceo Experimental Manuel de Salas, Decana de la Facultad de Filosofía y Educación y Directora del Doctorado en Educación, UMCE. Investigación fundada principalmente en el constructivismo radical. Autora de la metodología Interaccional Integrativa y de la evaluación de cálculo y resolución de problemas. Premio Nacional de Ciencias de la Educación (2021). nolfa.ibanez@umce.cl

DANIELA JORQUERA: Estudiante de Pedagogía en Educación Diferencial con Mención en Desarrollo Emocional y Cognitivo, Universidad Católica del Norte, sede Coquimbo, Chile. Asistente de Investigación y Desarrollo de Recursos Educativos con Tecnologías Digitales y Enfoque Inclusivo en Innova STEAM Lab. daniela.jorquera@alumnos.ucn.cl

WALTER KOHAN: Profesor titular de la U. del Estado de Río de Janeiro (UERJ) e investigador del CNPq del Brasil y la FAPERJ. Es autor o

co-autor de más de 30 libros. Entre ellos (en castellano): *Infancia. Entre Educación y Filosofía* (Laertes, 2004); *Filosofía: la paradoja de aprender y enseñar* (Libros del Zorzal, 2008); *El maestro inventor: Simón Rodríguez* (Miño y Dávila, 2014); *Paulo Freire más que nunca* (CLACSO, 2020) y *Paulo Freire: un niño de 100 años* (Homo Sapiens, 2023). wokohan@gmail.com

DESIRÉE LÓPEZ DE MATURANA: Chilena. Doctora en Educación y Magíster en Administración educacional, Educadora de párvulos. Académica y coordinadora carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad de La Serena. Directora Centro Mistraliano de la misma universidad. Vicepresidenta de OMEP para América Latina. Reutiliza materiales desechables y los convierte en obras decorativas. desirelopezdem@gmail.com

SILVIA LÓPEZ DE MATURANA: Chilena. Doctora en Pedagogía, Magíster en Educación y Psicología comunitaria, Educadora de Párvulos y Diferencial. Trainer en Modificabilidad Cognitiva. Investiga y publica artículos, capítulos y libros, entre otros, sobre pedagogía, inclusión, infancias, historias de vida del profesorado, pedagogía comunitaria, desarrollo del pensamiento. Entre sus libros se cuentan *Los buenos profesores* (2016); *¿Por qué ladran los perros?: epistemología infantil* (2013); *Pedagogía ética* (2023). Artesana de tejidos. silvialml@gmail.com

ILIANA LO PRIORE: Educadora comprometida. Postdoc en Evaluación Educativa. Doctora en Educación, Magíster en Currículo, Especialista en Desarrollo Infantil y Diversidad. Académica Titular universitaria; creadora, impulsora, coordinadora y asesora de proyectos, planes y programas en pro de las infancias y comunidades; publicaciones diversas en educación y primeras infancias. Generación de propuestas alternativas, entre ellas, la propuesta de la afectualidad. ilianalopriore11@gmail.com

MIGUEL LÓPEZ MELERO: Catedrático Emérito de la Universidad de Málaga. Dirige la cátedra de Cultura de la Diversidad y Justicia Social y director del Proyecto Roma. Imparte cursos y seminarios en universidades europeas y latinoamericanas. Ponente y conferenciante en congresos nacionales e internacionales sobre el discurso y cultura de la diversidad, currículum y formación docente. Autor de varios libros, más de un centenar de capítulos en distintos libros y de artículos en revistas prestigiosas nacionales y extranjeras. miguel.lopez.melero@proyectoroma.es

PAOLO MAI: Padre de cuatro hijos, profesor y co-fundador del proyecto “Escuelita Viva: Asilo nel bosco” en Italia, basado en los principios de la Pedagogía Viva. Licenciado en Neuroeducación y educación emocional. Coautor de “*L’Asilo nel Bosco, Un nuevo paradigma educativo*” (Edizioni Tlon, 2016), autor del libro “*La Gioia di Educare, pedagogia della bruschetta*” (Edizioni Tlon 2018). Realiza seminarios y conferencias sobre educación en la naturaleza y neuroeducación en toda Italia. maipaolo74@gmail.com

SIMÓN MONTOYA-RODAS: Maestro e investigador en pedagogía y artes en la Corporación Akará. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Licenciado en educación especial. Miembro del grupo de investigación Ginacú. Director ejecutivo de Corporación Akará. Líneas de investigación vigentes: Estudios pedagógicos sobre altas capacidades y talentos; Estudios sobre infancias. A cargo de cátedras en la U. Católica de Oriente y en la U. de Antioquia. simontoya@gmail.com

MARÍA DEL CARMEN NAVARRO: Secretaria Académica U. Autónoma de Nayarit. Licenciatura en Cs. de la Educación. Maestría en Planeación de la Educación Superior. Estudios de Doctorado en Liderazgo y Dirección de Instituciones de Educación Superior. Coordinadora del Programa de Licenciatura en Cs de la Educación. Profesora tiempo completo de la licenciatura en Cs. de la Educación. Integrante del Núcleo Académico Básico de la Maestría en Educación, U. Autónoma de Nayarit. c.navarro@uan.edu.mx

VIOLETA PANKOVA: Doctora en Filosofía por la Universidad Estatal de Moscú. Licenciada en Filosofía. Ex Directora Académica de la Escuela Latinoamericana de Postgrado de la Universidad ARCIS. Ex Directora del Magíster en Educación y Cultura de la Universidad ARCIS. Docente del Doctorado en Cultura y Educación en América Latina Convenio ARCIS-Universidad Católica de Maule. viopankova@yahoo.es

BEATRIZ PARRA: Doctora en Cs. de la Educación, U. de Granada, España. Magíster en Innovación de Programas Educativos, U. de Playa Ancha. Post Titulada en Educación Diferencial, y en Educación, Audición y Lenguaje, U. de Playa Ancha. Profesora de Educación General Básica. Docente de pre y postgrado en universidades nacionales e internacionales. Sus investigaciones enfocadas en la puesta en marcha de programas de innovación pedagógica, actividades de formación general, y en integración curricular. bparrav@gmail.com

CLAUDIO PARRA: Profesor de Castellano, Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica, Mag. en Lingüística Aplicada, Trainer en Modificabilidad Cognitiva; estudios doctorales en didáctica de la inclusión. Docente y secretario académico en la Fac. de Educación y Cs. Sociales de la U. Andrés Bello. Investigación: desarrollo de habilidades de comprensión crítica de textos, desarrollo del pensamiento neurocientífico y cuidante en la primera infancia y, evaluación dinámica mediada de la propensión para el aprendizaje. claudio.parra@unab.cl

LÚCIA HELENA CAVASIN ZABOTTO PULINO: Profesora asociada, Departamento de Psicología Escolar y Desarrollo, Instituto de Psicología, U. de Brasíla. Da cursos e investiga sobre Infancia, Psicología del desarrollo, Diversidad y Derechos Humanos, Filosofía y Psicología. Graduada en Psicología, Fac. de Filosofía, Ciencias e Letras de Ribeirão Preto, USP; Especialización en Psicodrama; Magíster en Lógica y Filosofía de la Ciencia - Epistemología - UNICAMP; Doctora en Filosofía - UNICAMP. luciahelenaczp@gmail.com

EVANIA REICHERT: Brasileña, terapeuta psicocorporal, escritora y profesora. Coordina la Escola Aberta Vale do Ser, en el sur de Brasil. Realiza formaciones en terapia psicocorporal y prevención biopsicológica de la infancia y adolescencia, en diversos países. Autora de los libros “Infância, a Idade Sagrada” e “Sat na educação da Amazônia”, y co-autora de “O amor à arma e a química ao próximo” y “Cartas para la Paz”. evaniareichert@valedoser.com.br

KATIA RIVEROS: Madre y abuela. Educadora de párvulos y Profesora de Educación Diferencial. Estudiante de doctorado en Educación y Bio transformación por la Universidad Internacional Antonio de Valdivieso, Nicaragua. Magíster en Educación y docencia, Coordinadora del Proyecto Roma La Serena para América latina y el Caribe. katia.riveros@uda

GIORDANA RONCI: Madre de 4 hijos, escritora, experta en educación respetuosa de alto contacto y en psicogenealogía, co-fundadora de las asociaciones “Asilo nel bosco” y “Escuelita Viva” Actualmente trabaja principalmente con las mujeres como custodia y facilitadora de alma en evolución. Italia. giordanaronci@gmail.com

CARLOS SKLIAR: Doctor en Fonología con Especialidad en Problemas de la Comunicación Humana. Estudios de posgrado en el Consejo Nacional de Investigaciones de Italia, en la U. de Barcelona y en la

U. Federal de Río Grande do Sul, Brasil. Doctor Honoris Causa por la U. Nacional de Cuyo, Argentina. Investigador principal del Instituto de Investigaciones Sociales de América latina (IICSAL/CONICET) y del Área de Educación de FLACSO. Publicaciones de ensayos académicos, ensayos literarios, poesía y ficción. skliar@flacso.org.ar

MARÍA DEL CARMEN VÁSQUEZ: Ecuatoriana, presidenta de la Fundación “Amigos de la Vida” AMI, en Ecuador. Estudios en Sociología, Puericultura, Neurobiología, Psico-Pedagogía. Desde hace 45 años se ha consagrado a experiencias en Educación por medio de la actividad autónoma y espontánea de niños y jóvenes en su país, y en la difusión de esta perspectiva. Ha trabajado con el programa de Acogimiento Institucional Permanente de niños maltratados y vulnerados. maricarmenrosa@yahoo.fr

RONNIE VIDELA: Docente e investigador, Fac. Educación de la U. Santo Tomás, La Serena. Profesor, Magister en Psicología y Doctor en Educación, U. Autónoma de Madrid, España. Especialista en innovación educativa y ciencias cognitivas. Dirige INNOVA STEAM LAB, donde diseña recursos educativos y dispositivos tecnológicos. Es parte de la Mesa de Educación del Futuro y colabora con centros I+D de Nueva Zelanda, Estados Unidos, España e Inglaterra. rvidelareyes@gmail.com

ALEXANDER YARZA DE LOS RÍOS: También se reconoce como komuiyama, hermano germinador, en lengua Minika, del pueblo murui muina de la amazonía planetaria. Hijo de la Tierra, aprendiz de saberes y lenguas ancestrales de Abya Yala. Ecofeminista y ecopedagogo en germinación. Investigador del Grupo Unipluriversidad, Fac. de Educación, U. de Antioquia. Integrante Grupo de Trabajo CLACSO Estudios críticos en discapacidad. Licenciado en Educación Especial, Doctor en Educación. yacosume@gmail.com



Benjamín - Noruega

“En este libro colectivo los y las autoras, la mayoría educadores/as de diversos países, comparten sus ideas acerca de las infancias. Son sensibles ante los primeros años de vida, preocupados/as y ocupados/as en crear entornos activo-modificantes para que las infancias se incorporen a la vida plena. Uno de los propósitos es provocar interferencias y revisar nuestras biografías para romper estándares homogéneos que encasillan a las infancias en estadios del desarrollo. Visibilizarles más allá de las categorías, facilita desde otras posiciones éticas una educación más humana de las infancias, en donde se suelten las ataduras, se creen desafíos permanentes, se atiende a sus voces, se conecte con su interior, se observen sus miradas y se respeten sus acciones y sus juegos. La intención del libro aspira a ser leído por todos/as quienes tienen la responsabilidad de acompañar la vida en estado naciente, y también de continuar alimentando al niño y a la niña que nos da soporte como adultos/as”.

Silvia López de Maturana (de la Introducción)

“Entonces ¿qué es un niño? Un ser al que debemos darle las ganas de aprender y crecer. Un ser al que debemos darle los medios para construirse. Un ser al que debemos aportar lo mejor de nosotros mismos. Para que haga lo mejor de sí mismo y contribuya a hacer, mañana, un mundo mejor que el que dejamos atrás”.

Philippe Meirieu (del Prólogo)

Nueva
Mirada
EDICIONES

