



Configuraciones
de un horizonte
de sentido sobre
la cotidianidad
de la infancia

AUTORES: Ana María Aragón Holguín - Deisy Liliana Cuartas Montero -
Ana Milena Marulanda Navia - Paula Andrea Mora Pedreros

Configuraciones de un horizonte de sentido
sobre la cotidianidad de la infancia



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI



UNICATÓLICA
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA
LUMEN GENTUM



CORPORACIÓN UNIVERSITARIA
AUTÓNOMA
DEL CAUCA



Asociación Colombiana de
Facultades de Educación

Configuraciones de un horizonte de sentido sobre la cotidianidad de la infancia

AUTORES

Ana María Aragón Holguín
Deisy Liliana Cuartas Montero
Ana Milena Marulanda Navia
Paula Andrea Mora Pedreros

Configuraciones de un horizonte de sentido sobre la cotidianidad de la infancia

Configuraciones de un horizonte de sentido sobre la cotidianidad de la infancia / Ana María Aragón Holguín y otros tres.--Cali : Editorial Bonaventuriana, 2017

84 p.

ISBN:

1. Educación en la primera infancia 2. Emociones infantiles 3. Desarrollo infantil 4. Conducta infantil 5. Personalidad infantil 6. Observatorio de primera infancia - Universidad de San Buenaventura. Cali 7. Atención integral del niño 8. Lenguaje infantil 9. Educación de niños I. Aragón Holguín, Ana María II. Cuartas Montero, Deisy Liliana III. Marulanda Navia, Ana Milena IV. Mora Pedreros, Paula Andrea V. Universidad de San Buenaventura Cali VI. Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium VII. Corporación Universitaria Autónoma del Cauca VIII. Título.

372.218 (D 23)

C748

© Universidad de San Buenaventura Cali
 Editorial Bonaventuriana

*Configuraciones de un horizonte de sentido
sobre la cotidianidad de la infancia*

© Autores: Ana María Aragón Holguín, Deisy Liliana Cuartas Montero,
Ana Milena Marulanda Navia, Paula Andrea Mora Pedreros.

Grupo de investigación Educación y Desarrollo Humano

Universidad de San Buenaventura
Colombia

© Editorial Bonaventuriana, 2017
Universidad de San Buenaventura
Dirección Editorial de Cali
Calle 117 No. 11 A 62
PBX: 57 (1) 520 02 99 – 57 (2) 318 22 00 – 488 22 22
e-mail: editorial.bonaventuriana@usb.edu.co
<http://www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co>
Cali, Colombia, S. A.

El autor es responsable del contenido de la presente obra.
Prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier
medio, sin permiso escrito de la Editorial Bonaventuriana.
© Derechos reservados de la Universidad de San Buenaventura.

Ilustración de carátula: Andrés Caicedo.

ISBN: 978-958-5415-09-6

Tiraje: 150 ejemplares

Cumplido el depósito legal (Ley 44 de 1993, Decreto 460 de 1995 y Decreto 358 de 2000)

Impreso en Colombia – Printed in Colombia.
2017

Contenido

A modo de provocación.....	9
El mundo de la vida cotidiana y la actitud natural.....	9
Presentación.....	11
CAPÍTULO I	
Contexto general de la investigación desarrollada.	
La apuesta y sus generalidades	13
CAPÍTULO II	
Perspectiva histórica del concepto de niño e infancia	25
CAPÍTULO III	
Exploración de concepciones teóricas alrededor de la cotidianidad en la infancia: alegoría del escondite caleidoscópico.....	49
CAPÍTULO IV	
Complexus de la configuración de un horizonte de sentido en óptica de cotidianidad.....	71

A MODO DE PROVOCACIÓN

El mundo de la vida cotidiana y la actitud natural

Las ciencias que aspiran a interpretar y explicar la acción y el pensamiento humanos deben comenzar con una descripción de las estructuras fundamentales de lo precientífico, la realidad que parece evidente para los hombres que permanecen en la actitud natural, esta realidad es el mundo de la vida cotidiana. Es el ámbito de la realidad, en la cual el hombre participa continuamente, en formas que son al mismo tiempo inevitables y pautadas.

El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado. Al mismo tiempo, las objetividades y sucesos que se encuentran ya en este ámbito (incluyendo los actos y las acciones de otros hombres) limitan su libertad de acción. Lo ponen ante obstáculos que pueden ser superados, así como ante barreras que son insuperables. Además, sólo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y sólo en él podemos actuar junto con ellos.

Únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede constituirse un mundo circundante, común y comunicativo.¹ El mundo de la vida cotidiana es, por consiguiente, la realidad fundamental y eminente del hombre.

Tomado de:
Alfred Schutz y Thomas Luckmann
Las estructuras del mundo de la vida (p. 25).

1 En el sentido husserliano.

Presentación

Este libro, *Configuración de un horizonte de sentido sobre la cotidianidad de la infancia*, hace parte del trabajo investigativo/colaborativo propuesto entre las facultades de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali, Lumen Gentium y la Corporación Autónoma del Cauca sobre el quehacer del maestro y la cotidianidad del aula. Explora, a manera de reflexión crítica-propositiva, rutas, miradas, posturas y perspectivas que los grupos de investigación participantes adelantan actualmente sobre el tema y que delinean un horizonte posible para la infancia.

Desde el llamado de Ascofade² por aunar esfuerzos investigativos y territorializar asuntos académicos en pro del aporte a la producción de conocimiento de la región y el país, se gesta la idea de diálogo intergrupos de investigación. Dicho diálogo inicia su punto de partida desde los desarrollos propios del Observatorio de Infancia³ de la Universidad de San Buenaventura Cali, cuyo propósito fundamental atiende a la conformación de comunidades de pensamiento alrededor de la infancia desde la tensión que se produce entre las lógicas de objeto (jurídica de lo formal –lo instituido–) y lógicas de sujeto (pensamiento de ángulo –lo que está por darse–) sobre una niñez situada en humana condición.

Tensión base que sirvió como pretexto investigativo a las universidades convocadas para auscultar la configuración de un horizonte de sentido sobre la infancia; un horizonte plural, develado y comprendido desde su propia cotidianidad. De ahí que las reflexiones que se desarrollan en el presente libro posibiliten precisamente eso, reconocer desde la diversidad de enfoques y miradas de los grupos de investigación, disertaciones relacio-

2. Asociación Colombiana de Facultades de Educación.

3. <http://observatorio.usbcali.edu.co>

nadas temáticamente, pero interdependientes capítulo a capítulo, que dan cuenta de su condición plural.

El recorrido en términos de horizonte plantea un primer capítulo a manera de contexto general de la investigación desarrollada, que sirvió de base para el diálogo intergrupos. Un segundo capítulo como perspectiva histórica del concepto de niño e infancia; un tercer capítulo desde la exploración de concepciones teóricas alrededor de la cotidianidad en la infancia y un cuarto y último capítulo como complexus de la configuración de un horizonte de sentido en óptica de la cotidianidad de los actores participantes.

Así, este libro desde su singularidad dota de sentido, a manera de horizonte, la cotidianidad en la infancia al compilar cuatro artículos resultado de investigación sobre el tema central que motivó la integración en colegaje de las tres universidades participantes: infancia, niñez y cotidianidad.

CAPÍTULO I

Contexto general de la investigación desarrollada. La apuesta y sus generalidades

Ana María Aragón Holguín⁴

A manera de inicio

En Colombia, la consolidación de una cultura para la infancia basada en el respeto a los derechos de la niñez, incluyente y equitativa, en la que niños y niñas sean valorados y reconocidos como ciudadanos en desarrollo, es un proceso que, a pesar de la generación de una política pública, aún está en construcción. El proyecto civilizatorio que se gestó a partir de la unión de distintas fuerzas que lograron concebir la política educativa de primera infancia, como parte del desarrollo progresivo de la nación, en el que convergen diversas manifestaciones y grupos sociales por y para la infancia, por el logro de objetivos claros y comunes en el contexto país, se constituye en el eje o prisma desde el que preponderantemente se contempla su marco de definición, que permite entender la posible dinámica de una educación distinta en el país, pues se trata particularmente de un contexto sociocultural vital: el de la niñez.

En el transcurso de las últimas tres décadas, el Estado colombiano ha adquirido múltiples compromisos internacionales en torno a la promoción de los derechos de la niñez; uno de los más representativos está contenido a través de la firma de la Declaración del Milenio y Un Mundo Apropiado para los Niños, por alcanzar un conjunto de metas orientadas a la erradicación de la pobreza, la promoción de la equidad de género, el mejoramiento de las condiciones de vida de niños y niñas, y de la población en condiciones de vulnerabi-

4. Doctoranda en Ciencias de la Educación, magíster en Educación: Desarrollo Humano, especialista en Docencia para la Educación Superior, licenciada en Educación Preescolar. Investigadora del Grupo en Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Educación USBCali, categoría A de Colciencias.

lidad (Unicef, 2005), siendo la educación el pilar sobre el que se construye la base de la sociedad; educar para la primera infancia se constituye en el principal desafío.

Lo anterior presta especial atención a la formación de quienes tienen la responsabilidad de adelantar los procesos formativos de las presentes y futuras generaciones, pues se plantea que el futuro de niños y niñas más pequeños depende de la atención, el cuidado y la educación que se brinde hoy. La formación del agente educativo resulta un componente clave en el desarrollo de acciones pedagógicas efectivas, destinadas a la primera infancia: “el perfil profesional no puede definirse al margen de un proyecto pedagógico que lo genere, un proyecto histórico que lo sostenga y una fundamentación filosófico-pedagógica que lo transforme en algo concreto” (Guedez, 1980).⁵

Dicho componente deviene la multiplicación de esfuerzos en la formación de personal especializado y la generación de instancias continuas de capacitación y actualización en la prestación del servicio. Lo anterior crea un valor público a los agentes sociales y educativos que atienden población infantil y a la misma infancia, pues restablece la deliberación y la corresponsabilidad ciudadana al buscar su aporte para la identificación de los problemas educativos, la deliberación sobre la manera de abordarlos y el acceso a la información sobre la actuación del Gobierno y las condiciones de la sociedad, con una fuerte capacidad de análisis de las situaciones presentes y una visión de futuro, de desarrollo local (más territorial que en cualquier otro sentido), pues deviene la dinámica de su propia población y sus instituciones. Al respecto, María Victoria Peralta plantea en su libro *Una pedagogía de las oportunidades: Nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo XXI*, que uno de los aspectos que se visualiza con gran interés en el análisis de los cambios son las transformaciones que se han producido en el ámbito de la concepción de infancia, de sus derechos y campos de acción, señalando que:

Al igual que otras construcciones sociales, las concepciones sobre niño y niña son realizadas colectivamente, acorde a las tendencias histórico-culturales de cada sociedad... sin embargo, dentro de los cambios sociales significativos, cabría mencionar las ganancias que han tenido los niños y las niñas en diferentes ámbitos; en sus derechos, en el mayor conocimiento de sus necesidades e intereses y en la ampliación de sus campos de decisiones y de actuación (2002, p.).

Una vez “descubierta” la infancia (Ariès, 1987), en la conciencia social, la familia, y fundamentalmente la escuela, cumplen un papel central en la consolidación y reproducción ampliada de esta categoría. Sin embargo, se sabe que no todos los niños y niñas tienen acceso a la educación, o no todos los que acceden poseen los recursos (en sentido amplio) suficientes para permanecer en ella. Por este motivo, las diferencias que se establecen son tan enormes que una concepción única de infancia no podrá abarcarlos. De ahí que una concepción pedagógica activa y moderna de la infancia defina la infancia como una etapa de evolución de la especie, como semilla de esperanza de una nación moderna,

5. Véase en *Opinión que se tiene sobre el rol del profesional de la educación para la primera infancia en dos países latinoamericanos*: Investigación coordinada por la Organización Mundial Preescolar (OMEPE), comité chileno.

y como objeto de estudio e intervención de los saberes modernos que se ocupan de los niños (Alzate, 2001).

Y es precisamente en ese lugar que se le otorga a la niñez como sujeto de derechos, en donde la formación de agentes educativos encuentra su mayor preocupación. Una de las primeras inquietudes para responder a esas nuevas realidades sociales y educativas que demanda la configuración de un horizonte de sentido sobre la infancia permea, sin lugar a dudas, las representaciones sobre la niñez, el conocimiento, la sociedad, lo público, lo político: la tensión entre una educación formalizada bajo un estándar hacia una educación para la formación del individuo desde su propia singularidad. Si el niño ha sido “reconocido” como sujeto de derechos, entonces el asunto de la formación en nuestra sociedad de maestros, como agentes educativos de cambio social, es una alternativa que resulta tarea compleja, pero al mismo tiempo se constituye en oportunidad, pues contempla una labor que, además de abordar principios pedagógicos en edades tempranas, busca su formación por y para la vida, en un mundo que cada vez más exige de sus ciudadanos un aprender a vivir juntos. Pensada la formación desde esta perspectiva, el agente educativo adquiere mayores herramientas para ser más sensibles a las posibilidades de los niños, a sus preguntas, a las emociones con las que enfrentan su vida y a encontrar explicaciones más acordes con sus problemáticas, “[a] restituir esta mirada sobre el niño, también se revaloriza su posición como formadoras” (Correa, 2009, p. 315).

A partir del desarrollo de miradas más integrales y complejas sobre la niñez, y el reconocimiento de las características propias y sus requerimientos en materia de servicios educativos, en las últimas dos décadas se ha avanzado en la construcción de un nivel educativo con identidad propia: la primera infancia. Su discurso ya no está puesto en las fórmulas que amplían e instalan un nivel educativo como política pública, sino en avanzar hacia la generación de propuestas educativas que respondan adecuadamente y de forma desafiante a las características y/o necesidades de niños y niñas en un mundo cambiante. De lo que se trata es de irrumpir en las formas transmisionistas intergeneracionales de pobreza y desigualdad propias del estándar, para potenciar la importancia de moderar inequidades educativas relacionadas al género desde la singularidad, condiciones socioeconómicas, étnicas, entre otras, y aportar a la construcción de una sociedad más inclusiva, en rasgos democráticos, que celebre y promueva el desarrollo humano integral, como oportunidad de erigir a niños y niñas efectivamente como sujetos de derechos.

La reunión de los ministros de educación en América Latina y el Caribe, de Santiago de Chile en el 93, ya advertía que todo debe ser cambiado, desde la noción misma de reforma educativa sustituida por innovación pedagógica, hasta la calidad de la educación ahora renovada y dirigida esencialmente a la información y a la habilitación de la capacidad para pensar, que sea coherente con una sociedad industrializada, técnica y tecnológica (Orealc, Unesco, 2013)⁶. Al respecto, Humberto Quiceno (2009) plantea que el perfil

6. *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Publicado en 2013 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO, Santiago).

docente se define como un profesional de la pedagogía y de la investigación que asume el rol de mediador entre el objeto de conocimiento y el sujeto que aprende y reconstruye; como un orientador y guía del aprendizaje que asesora, crea, facilita y propone situaciones problemáticas.

Desde esta visión, el rol del maestro se redimensiona como agente educativo de cambio social, dadas las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que en la actualidad tienden a permitir el desarrollo humano equitativo, redefinir las prácticas de poder, las transformaciones y los cambios en beneficio no solo de niños y niñas, sino, además, de toda una comunidad que piensa en la infancia. Freire (2006) nos convoca a pensar acerca de lo que los maestros deben saber, y de lo que deben hacer, en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo cuando el énfasis está puesto en educar para lograr la igualdad, la transformación y la inclusión de todos los individuos en la sociedad.

De lo anterior que acciones como la movilización social por la primera infancia, del año 2006, hayan producido en el ámbito nacional la figura de un sujeto niño/niña en humana condición desde marcos legales, tales como la Ley 1098, el Código de la Infancia y la Adolescencia y el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, referentes sustanciales que transverzan la política educativa para la primera infancia. A fin de cumplir con este cometido, el acompañamiento de los diferentes actores en el contexto de la educación infantil se precisa al contextualizar las prácticas y acciones a la luz de un modelo de desarrollo, en el cual se reconozca al niño y la niña como sujeto individual y social; que articule los diversos saberes y conocimientos en el marco de la diversidad cultural desde el principio de integralidad; que se sustente en valores de equidad, participación, responsabilidad, cooperación y solidaridad (Ministerio de Educación Nacional, 2014).⁷

El país está lleno de políticas cargadas de arrepentimiento o esperanzas de programas que comienzan y terminan. El marco del proyecto de investigación *Configuración de un horizonte de sentido sobre la cotidianidad de la infancia* consiste precisamente en potenciar la existencia del Observatorio de Primera Infancia de la USB Cali, para reconstruir como significante relaciones de conocimiento sobre la cotidianidad de la infancia, lo que implica generar reflexiones sobre el rol del maestro a partir de la base de su formación profesional, junto con su necesidad de repensarla; y asumir una ecoposición como haz y envés de una misma hoja, en función de una construcción epistémica sobre el concepto actual de infancia y la relación con el entorno social en que esta circula y se relaciona, haciendo un énfasis especial en lo pedagógico propiamente dicho, en un acontecer de humanos.

Impronta institucional

La Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali, desde una tradición de más de 45 años en la formación de licenciados, magísteres y actualmente doctores en Educación, ha venido configurando comunidades académicas de pensamiento alrede-

7. Sentido de la educación inicial. Documento N°. 20 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. 2014.

dor de la educación inicial, básica, media y superior, desde problemáticas que afectan la calidad de vida de los sujetos y su relación consigo mismos y el contexto que les rodea. Una de las estrategias que desde la educación inicial se ha venido desarrollando es la creación del Observatorio en Primera Infancia, el cual constituye una forma distinta de hacer investigación social de tipo cualitativo, cuantitativo, con perspectivas participativas para generar información, formación e incidir en las políticas públicas y en los procesos de cultura ciudadana alrededor de la infancia, consecuentes con lo que es la finalidad de los observatorios.

Los procesos de investigación derivados han posibilitado detectar problemáticas de varios cortes en los diferentes escenarios en la región del Valle del Cauca, como lo son: abandono y desnutrición; niños y niñas trabajadores; maltrato y agresión sexual; adolescentes privados de libertad que han hecho tradición y deben ser pensados y observados para determinar su reflexión e intervención. Las situaciones descritas tienen que ver con aspectos educativos, sociales, culturales y, de manera concreta, con la historia familiar que se han instituido y mantenido durante varias generaciones a través de procesos de socialización, prácticas cotidianas de crianza y patrones de relación social y afectiva.

Los anteriores aspectos no solo han posibilitado su problematización en rasgo de humanidad, sino, además, su articulación a las discusiones académicas propias del programa de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia y el trabajo de investigación colaborativa con las facultades de Educación de la Universidad Lumen Gentium y la Corporación Autónoma del Cauca, las cuales apuntan –dentro del marco del proyecto de investigación *Configuración de un horizonte de sentido sobre la cotidianidad de la infancia*– a la creación de redes de apoyo para la niñez, la familia y la comunidad educativa, en temas de formación ético-política de diversos agentes educativos, dada la necesidad de identificar y asumir la corresponsabilidad en términos de atención integral a la infancia, recuperando la participación protagónica de padres, madres, niños y jóvenes. Igualmente, ha sido fundamental la consultoría y asesoría para la formulación y ejecución de proyectos a partir de la estrategia del Observatorio de Primera Infancia, desde una activa participación de miembros y organizaciones en mesas municipales y departamentales que trabajan por la infancia y familia, en los que la defensa y promoción de sus derechos se constituye en el eje articulador de las acciones.

Diseño metodológico

El proyecto de investigación, *Configuración de un horizonte de sentido sobre la infancia*, se propuso abordar elementos conceptuales que se integraron a los temas estructurales y transversales de las propuestas formativas de los programas de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la USB Cali y la Corporación Autónoma del Cauca, y las licenciaturas en Educación Básica de la Lumen Gentium. Entre dichos temas se encuentran el desarrollo humano integral, la concepción de niño y niña, la atención integral humanizada desde la gestación, la educación inicial y los pilares de la educación en la

primera infancia, la función educativa de la familia, los lenguajes expresivos como vías de aprendizaje en niños y niñas, la inclusión educativa y el rol de los agentes educativos.

Lo anterior permitió reconocer la necesidad de crear nuevos lenguajes en torno a la educación infantil y, de esta manera, situar el panorama vivo de la niñez desde las tensiones que se han venido fundando entre las redes y asociaciones en las cuales participan los grupos de investigación de las tres universidades. Esto hace posible la creación de lazos de cooperación interinstitucional con distintos sectores de atención a la población infantil, y la generación de discusión académica interna y externa acerca del reconocimiento del rol social del docente, identificando realidades y tendencias educativas actuales en los distintos sitios visitados por las estudiantes, elaborando proyectos pedagógicos, reconociendo las necesidades educativas especiales, prestando atención a la diversidad y a la educación inclusiva, configurando el campo curricular de la educación formal y trabajando con la comunidad.

Desde esta perspectiva, la experiencia del Observatorio de Primera Infancia de la USB Cali, como ejercicio de indagación permanente sobre el contexto de la niñez en Colombia, se constituyó en pretexto para converger las reflexiones del trabajo investigativo realizado, tanto a nivel de los proyectos asociados a las líneas de investigación de las tres facultades de Educación, como su impacto a nivel curricular en las licenciaturas participantes. Así, el proyecto transitó por dos momentos diferenciados y complementarios que lo constituyeron como posibilidad, a saber: “Análisis de las condiciones para la creación de un observatorio de primera infancia en la Universidad de San Buenaventura Cali” y “Observatorio en primera infancia USB Cali: configurando horizontes de sentido sobre la infancia”.

Primer momento

Análisis de las condiciones para la creación de un observatorio de primera infancia en la Universidad de San Buenaventura Cali

El observatorio en primera infancia nace como proyecto de investigación de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia, adscrito al grupo en Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Educación, mediante convocatoria interna del Centro de Investigaciones Bonaventuriano 2010-2011, que se rige por términos de referencia interna, elaborados y aprobados para la presentación de propuestas de investigación.

Se apoya en la Resolución de Rectoría A-660 de agosto 28 de 2006, la cual aprueba, promulga y autoriza la ejecución del Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2006-2012, con el objetivo de pensar el desarrollo y el mejoramiento de la Universidad desde ocho factores estratégicos, siendo el factor seis, universidad-entorno, la figura que le da vida a la creación y fortalecimiento de consultorios y observatorios temáticos que dinamicen las relaciones con el entorno, pretexto real y posible para que los programas académicos de pregrado eleven sus posibilidades de investigación y proyección social.

Así, el proyecto en el primer momento transitó por una fase diagnóstico inicial que consistió en analizar, contextualizar y caracterizar las condiciones para la creación del Observatorio en Primera Infancia y una fase de implementación del mismo, donde se entretajeron las relaciones con el medio externo del programa académico y con las discusiones transversales de los distintos saberes implícitos en el plan de estudios, con una duración de 18 meses.

Segundo momento

Observatorio en primera infancia USB Cali: configurando horizontes de sentido sobre la infancia

Con base en la creación del Observatorio en Primera Infancia, y dada la lógica organizativa del mismo, configurar un horizonte de sentido sobre la infancia comprende la revisión de estudios de épocas diversas que han establecido marcos de referencia y teorías al respecto. Su vincularidad como asunto pedagógico e investigativo en el programa académico de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia, en alianza estratégica con las facultades de Educación de la Universidad Lumen Gentium y la Corporación Autónoma del Cauca, se redimensionó en óptica de posibilidad, interacción y construcción de tejido social a través del establecimiento de las relaciones existentes entre dicho estudio y las pretensiones formativas de sus currículos en el contexto local, nacional e internacional.

Así, en el segundo momento, el proyecto transitó por una nueva convocatoria 2012- 2013 del Centro de Investigaciones Bonaventuriano y por la invitación de Ascofade, hasta llegar al trabajo interdisciplinario entre sus facultades de Educación en el suroccidente colombiano, con una duración de 18 meses. Lo anterior se hizo a través de tres fases: Caracterización de conceptos sobre la infancia, donde se realizó el reconocimiento de autores contemporáneos, lineamientos generales y estructuras legales para la primera infancia; contextualización de experiencias de intervención pedagógica, que consistió en la identificación de acciones locales representativas gubernamentales y no gubernamentales; y una fase denominada rol y perfil del agente educativo, que consistía en fundar comunidades de pensamiento acerca de la atención y educación para la primera infancia.

Resultados

La Facultad de Educación de la USB Cali, atendiendo a las nuevas exigencias socioculturales, económicas y políticas en favor de la niñez –las cuales, a partir de la Ley 1098 del 2006, convierten a la primera infancia en un eje fundamental para la inversión social–, busca, a través de la creación de su Observatorio en Primera Infancia, el reconocimiento de la posición que la población infantil ocupa dentro de un proyecto de país que a su vez implica la construcción social de un concepto de infancia, acorde con las tendencias mundiales, que reconoce al niño y la niña como sujetos de derecho, con posibilidad de participación, que desarrolla su autonomía y posee una condición de ciudadano desde antes del nacimiento (Ley 1098 de 2006).

Teniendo como horizonte posible consolidar un proyecto investigativo de largo aliento, desde dos momentos fundamentales que lo diferencian y lo complementan para su realización, se rastreó la huella local, nacional e internacional en materia de observatorios y se encontró la necesidad de recontextualizar un verdadero instrumento de investigación social ante la oportunidad de auscultar el carácter ético/político – humano/educativo de la política pública de infancia en Colombia, dentro del marco de los derechos fundamentales.

Desde una mirada local y nacional, fueron visitados distintos observatorios confrontando su finalidad y experiencia, entre ellos, el Observatorio Social Gerontológico de la Universidad de San Buenaventura Cali, el Observatorio de Infancia y Familia del ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar), el Observatorio Social de la Secretaría de Gobierno de Santiago de Cali, el Observatorio de la Cámara de Comercio de Santiago de Cali, el Observatorio de la Universidad Nacional de Colombia; y en el plano internacional, algunos otros como el Observatorio de la Infancia en Andalucía, Observatorio de la Infancia y la Adolescencia del Principado de Asturias, el Observatorio de la Infancia de España, el Observatorio Internacional de Justicia Juvenil: La Infancia Cuenta en México, y el Observatorio para la Infancia y la Adolescencia en Chile.

Estas miradas permitieron territorializar (García, 1989) campos de indagación sobre la primera infancia, en términos de agenciamiento educativo para el cambio social, de ello deviene instrumento privilegiado para la formación de maestros en primera infancia que resignifican la política educativa y los derechos de la niñez como elemento constitutivo de la responsabilidad social universitaria. Así, el observatorio propicia no solo la reflexión pedagógica al interior de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia, sino, además, un diálogo académico colegiado intergrupos de investigación entre las universidades participantes en este proyecto de investigación, entre otros.

La mirada institucional de los diversos agentes educativos involucrados en este proceso dan como positivos los resultados cualitativos representados en un todo reflexivo, crítico, intelectual e indagador del sentido y significado de la infancia, tanto para estudiantes y docentes de las universidades, como para las instituciones participantes de las redes y asociaciones adscritas directa e indirectamente. Como producto derivado de la información suministrada por el Observatorio, las estudiantes han participado de una formación cuyo propósito, entre otros, es el desarrollo de un profesional autónomo, protagonista de su formación personal y su quehacer pedagógico, que haga visible la adquisición de características tales como:

- Ser un observador crítico de la realidad.
- Ser un reflexivo de sus propias producciones conceptuales.
- Ser un agente efectivo de su proyecto de formación.
- Ser investigador permanente de la manera como se producen y se interpretan los procesos comunicativos que ocurren en el aula y la escuela.

- Ser constructor de estrategias de enseñanza que posibiliten el aprendizaje significativo de los estudiantes.

A manera de cierre

La falta de renovación del pensamiento sobre las formas de intervención pedagógica en la infancia afecta a muchos sectores prestadores del servicio de atención educativa en el Valle del Cauca (desde el nuevo llamado a la integralidad que supone no solo lo pedagógico), escenarios susceptibles de acompañamiento académico, en los que la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la USB-Cali ha venido aportando para la realización de propuestas de investigación diagnóstica, de intervención, y estrategias de prevención que redunden en la búsqueda de alternativas conceptuales, metodológicas y técnicas orientadas a la disminución de la incidencia, a la comprensión real de la política pública y a prevenir nuevos eventos de maltrato y violencia familiar e infantil, entre otros.

Por la complejidad y arraigo de factores socioculturales y afectivos implicados en esta problemática, los procesos de abordaje requieren acciones de largo alcance e incidencia en diversos escenarios de la vida social y familiar. Las acciones deben incluir la sensibilización hacia la problemática, la formación pedagógica en ámbitos y formas específicas de incidencia y en alternativas de acción y prevención, con énfasis en la participación y cogestión entre comunidad e instituciones.

Desde este referente, la propuesta que se presentó en este proyecto asumió la estrategia metodológica del Observatorio de Primera Infancia de la USB-Cali, en armonía con la implementada por el ICBF, en una perspectiva de derechos. Para ello se apoya en la necesidad de continuar con las acciones que se vienen desarrollando a través de las redes y asociaciones en las que participa la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Facultad de Educación y las demás instituciones locales, para fortalecer y ampliar acciones de orden preventivo desde la familia y la comunidad.

El Observatorio de Primera Infancia se ha planteado como un instrumento de diálogo, de evaluación y de generación de una nueva cultura en lo referente a los derechos de la niñez y la adolescencia, posibilitando configurar horizontes de sentido sobre la infancia, desde un pretexto de diálogo, en la medida en que posibilita la articulación de la palabra de los niños y niñas con las investigaciones que los grupos de investigación de las universidades participantes realizan sobre ellos y con los programas, planes sociales y educativos departamentales que existen al respecto.

Los observatorios, como escenarios ideales de participación, permiten el encuentro de varios agentes y sectores sociales que, directa o indirectamente, tienen que ver con las prácticas sociales de cuidado y protección de la infancia y con los factores protectores, preventivos y de desarrollo que se deben promover para su atención. El aspecto que atañe a este libro se explica desde el hecho que esta figura se concibe como un espacio dinamizador de propuestas que de forma participativa cuenten con el protagonismo de los niños, niñas, jóvenes, adultos, sujetos sociales y educativos, es decir, de todos los actores

involucrados en un trabajo interdisciplinario y transdisciplinario, que mejoren el trato a la infancia y la familia, desde el reconocimiento y promoción de experiencias exitosas.

Con lo anterior podría decirse que el recorrido –a manera de reflexión académica e investigativa sobre la infancia y la cotidianidad– que los grupos de investigación de las facultades de Educación de las instituciones participantes realizaron bajo las tensiones motivadas por el Observatorio de Infancia USB Cali, posibilitaron un diálogo intergrupos como *plexo* de oportunidades para situar la infancia desde su humana condición, siendo la misma no solo sujeto/objeto de estudio de la investigación desarrollada sino, además, avizorando, desde la pluralidad de las miradas de sus participantes, un horizonte posible como rasgo de humanidad.

Bibliografía

- Alzate P, M. (2001). Concepciones e imágenes de la infancia. Revista Electrónica de Ciencias Humanas, Universidad Tecnológica de Pereira (28).
- Colombia por la primera infancia (2006). Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años. Recuperado de: <http://www.accionambiental.org/principal/secciones/documentos/Doctos%20Ni%C3%B1ez/politica%20de%20primera%20infancia.pdf>
- Correa, M. (2009). Formación de agentes educativos de la primera infancia. En Memorias Foro Mundial de Grupos de Trabajo por la Primera Infancia. Cali: Sociedad Civil–Estado.
- Freire, P. (2006). Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para las prácticas educativas. México: Siglo XXI.
- García Cancellini, N. (1989). Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la Modernidad. México: Grijalbo.
- Ley 1295 de abril (2009). Primera Infancia. Colombia.
- Ley 1188 (2006). Código de Infancia y Adolescencia. Colombia.
- MEN - ICBF. (2006). Documento de trabajo de los componentes de formación del talento humano. Recuperado de: <http://www.primerainfancia.org.co>.
- MEN. (2009). Guía Operativa para la prestación del servicio de atención integral a la Primera Infancia. BogotáMEN (2019). Desarrollo Infantil y competencias en la primera Infancia. Colombia.
- Morín, Edgar. (2006) El Método. Editorial: Cátedra. Madrid.
- Peralta, M. V. (2008) Una pedagogía de las oportunidades. Editorial Andrés Bello.

- Universidad de San Buenaventura. Plan estratégico de desarrollo institucional (2006–2012). Cali: Autor.
- Silverio Gomez, A.M. (s. a.). Un proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia. Cuba: Centro de referencia Latinoamericano para la Educación. Skliar, C. (2002). Acerca de la temporalidad del otro y de la mismidad. En Skliar, C. ¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia (). Buenos Aires: Miño y Dávila. Vargas, E. y Marín Osorio, W. (s.f.) Tendencias actuales en Educación Infantil. Revista Electrónica Ciencia Humana, (30), .
- Zemelman, H. (1992). Los horizontes de la razón. México: Anthropos.

CAPÍTULO II

Perspectiva histórica del concepto de niño e infancia

Paula Andrea Mora Pedreros⁸
Alejandra Hoyos y Juliana Martínez⁹

Fueron necesarios diversos cambios culturales, económicos, sociales e ideológicos,¹⁰ para que se le diera al niño un lugar dentro de la sociedad y, así, para que se dejara de ver como un adulto en miniatura y, de esta manera, lograr crear conciencia de que la niñez es una etapa diferente a la adultez.

Para entender mejor el concepto de niño e infancia se tendrá en cuenta el aporte de Phillip Ariès, pionero en el estudio de la historia de la infancia con su libro *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, publicado en 1960.

En su trabajo se evidencia una perspectiva de la actitud de los adultos respecto a la infancia, la cual se va transformado con el paso del tiempo. Asimismo, Ariès hace énfasis en que la educación es un elemento de vital importancia para la identidad infantil, pues ayuda a establecer los límites del ámbito de los adultos y de los niños por medio del aprendizaje que se imparta en las escuelas.

8. Lic. en Filosofía y Letras, especialista en Pedagogía del Aprendizaje, especialista en Educación Superior, magíster en Etnoliteratura, maestrante en Tecnología Educativa, doctorante en Filosofía, docente universitaria UNAD, asesora pedagógica y docente catedrática de investigación Corporación Universitaria Autónoma y directora del grupo de investigación Amautas.
9. Estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Autónoma del Cauca, integrantes del semillero de investigación Amautas, Facultad de Educación, Corporación Autónoma del Cauca.
10. Se consideran al respecto de estos cambios los procesos evolutivos que ha tenido la legislación para regular la primera infancia a nivel nacional e internacional.

En el ámbito colombiano citamos a María Victoria Álzate quien, en su texto *La infancia: concepciones y perspectivas* (2003), señala que dentro de la pedagogía es valioso hacer ejercer el papel de la niñez, por ser punto de partida para desarrollar el aprendizaje, al igual que la política pública de primera infancia, la cual tiene como objetivo garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños para brindar una buena calidad de vida y, así, lograr que estos sean vistos como sujetos activos y como ciudadanos con derechos.

Estos referentes teóricos nos permiten tener más claridad sobre los conceptos que susciten una reflexión pertinente, tomando en cuenta los análisis y opiniones dadas por estos pensadores frente a las diversas categorías trabajadas en el marco de esta investigación, apoyada por Ascofade Capítulo Suroccidente y desarrollada por la Universidad de San Buenaventura Cali, La Corporación Autónoma del Cauca y la Fundación Universitaria Lumen Gentium.

Categoría concepto de niño

El concepto de niño, como categoría, nominación o representación social, hace parte de nuestro proceso de construcción como personas, con un gran impacto social a través de la historia, aunque sus acciones no sean visibles y no se ausculte en el hacer de los adultos; por eso es importante hacer un recuento de la historia del concepto de niño dentro de la sociedad, para así ver los cambios que ha tenido esta categoría. Para ello se tomó como base las opiniones e investigaciones de varios autores que han abordado este tema. Para comenzar, es importante mencionar el aporte de Alzate (2003) quien señala algunas tipologías de niño –las cuales hacen referencia a rasgos distintivos de ellos–, como lo son el *niño inatento* o *absorto*, que se distrae fácilmente de las actividades y se aburre de forma instantánea, no se concentra y necesita estímulos nuevos; el *niño hiperactivo*, que está en continuo movimiento, así la actividad no tenga un propósito como tal, y lo hace cuando está en presencia de otras personas, es insensible a los castigos y muy impulsivo; el *niño tímido e inhibido*, que no quiere ser percibido por los demás, suele ser sensible, teme mostrar lo que piensa y siente; el *niño intenso y dominante*, impone su punto de vista frente a los demás, maneja las situaciones a su conveniencia, no le gusta compartir, siempre le interesa ganar y ser el primero; el *niño agresivo*, que debe ser constantemente retenido para que no agrede a otros, no aprende a solucionar sus problemas de forma pacífica.

En esta misma línea, cabe mencionar el trabajo del francés Phillip Ariès (1960), en el que señala varios tipos de niños representados por artistas en la pintura y otras obras de arte; entre ellos, habla de la figura del ángel, que es caracterizado por una apariencia de un hombre joven, con rasgos redondos, graciosos y afeminados; asimismo, habla de la representación del niño Jesús, la cual está vinculada a la ternura de la madre; y también se nombra al niño al desnudo, que está envuelto en pañales o camisas, expuesto en la pintura. Es de esta forma que se da una gama de representaciones e interpretaciones sobre la figura de los niños de la época.

El concepto niño ha adquirido diversas acepciones con el paso del tiempo; a finales del siglo XII a los niños no se les reconocían características específicas, sino que se consideraban hombres en miniatura como se establece en la teoría:

Homunculista mencionada por la autora María Álzate (2003), señala que el niño es un adulto en miniatura, un hombrecito dentro de un cuerpo infantil. Por otra parte encontramos la teoría naturista [que] indica que el niño necesita alimentación y salud para su desarrollo físico y psíquico. También cabe mencionar la teoría innatista por la cual el niño es el “heredero del pecado original”, es una etapa de la vida en la que hay que vigilar su conducta; además, la teoría constructivista que dice que el niño tiene un papel protagonista como constructor de su propio desarrollo además la infancia es una etapa que está sujeta a desarrollar capacidades con el fin de alcanzar sus cotas más altas.

Las concepciones que se tenían del niño, mencionadas anteriormente, evolucionaron hacia el siglo XIV y XV. Allí se les empezó a tener en cuenta por medio de representaciones en escenas de costumbres de la época; es a partir de este momento que nace una nueva afición por el retrato de los niños, que empiezan a salir del anonimato y, a través de la pintura y de los monumentos, se inicia un cúmulo de recuerdos de los infantes, como lo exalta Ariès (1960) al señalar que por medio de un retrato de un niño muerto prueba que ya no se considera a este como una pérdida inevitable. El niño muerto era representado para tener un recuerdo de lo que un día fue, muchas veces se incluía en las pinturas como señal de que lo tenían presente en la familia. Y es así como desde los siglos XVI y XVII el niño empieza a aparecer al lado de sus padres en los retratos de familia.

La concepción de niño también se transformaba según las clases sociales, como lo señala María Álzate (2003) quien cuenta que el concepto más moderno se tenía en la clase media, de origen profesional, donde la ciencia, la lectura y el cambio eran tolerados y facilitados. Por otra parte, Álzate también menciona el concepto de niño como “bendición de Dios”, pero a cargo de otros, y se presentaba en las capas altas de la sociedad, y, por último, el concepto de estorbo estaba presente, sobre todo, en las clases bajas, donde una boca más era siempre un problema.

En cuestiones morales, el niño era concebido como un ser producto de pasiones, malos impulsos y malas orientaciones que debían ser corregidas desde temprana edad en su entorno social, para formar su alma y su espíritu, palabras que fueron reemplazadas por el carácter que se encuentra en las cualidades innatas del niño, como lo menciona Álzate (2003). Dichas cualidades nos hacen considerar las concepciones, sobre el proceder histórico formativo, que se tenían en torno al niño, y, a partir de ellas, los condicionamientos educativos que se derivaban. Históricamente, entender la educación inicial ha sido un proceso ligado a una escala reglamentaria que inicia en 1989 con la Convención sobre los Derechos del Niño, la cual ha definido al niño como “todo ser humano menor de 18 años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (art. 1). Por ende, todos los niños son favorecidos por todos los derechos establecidos en la Convención; gozan de medidas especiales de protección conforme a sus capacidades en evolución, al ejercicio progresivo de sus derechos.

En diferentes épocas de la historia, el niño fue catalogado como alguien que no tenía derechos por sí mismo, en sí era un sujeto de poca importancia social. Lo anterior se ve reflejado hasta en épocas muy recientes donde los testimonios infantiles no se consideran lo suficientemente válidos por se concibe a los niños como personas no fiables; por ello es importante buscar alternativas que permitan resaltar la esencia del niño frente a la de los adultos, y uno de estos medios es recontextualizar el concepto de niño, lo cual se lleva a cabo por medio de la Política Pública De Primera Infancia. Dentro de dicha política se considera que el niño, desde sus primeros años, sin importar los distinguos de edad, género, raza, etnia o estrato social, es definido como ser social, como sujeto pleno de derechos, activo y en proceso de construcción. Es concebido como un ser único, con una especificidad personal activa, biológica, psíquica social y cultural en construcción.

Subcategoría invisibilidad

La presencia de los niños en la historia se ha limitado a ser una estadística más, considerando, además, todas la prácticas comunes que los invisibilizan como el considerarlos personas no aptas para la decisión por una minoría de edad física y mental que los invalida (Ariès, 1960). Así pues, los niños cuentan como un habitante de la población, pero no como sujetos de acción; la causa de la exclusión de los menores es la pobreza, la desigualdad, los conflictos armados y la discriminación, factores que vulneran sus derechos y crean una invisibilización de su existencia.

Los infantes son los seres más vulnerables dentro de la sociedad al tener que afrontar circunstancias difíciles; relaciones inestables con sus padres o sus tutores, o crecer en condiciones poco adecuadas para su bienestar integral, son algunos casos que puede afrontar un pequeño que apenas empieza a vivir.

Los conceptos niño e infancia han cobrado distintos valores a lo largo de la historia de nuestra sociedad; algunas veces se menciona su verdadera importancia y otras se ignora. Como lo menciona la Unicef (2006), en casos más extremos, los niños y niñas pueden volverse invisibles, desapareciendo de la mira de sus familias, comunidades y sociedades, así como de los gobiernos, los donantes, la sociedad civil, los medios de comunicación y otros niños y niñas.

A través del tiempo se han observado diversas lógicas de visibilidad, con poco reconocimiento del niño, lo cual, de cierta forma, lo pone en vulnerabilidad o riesgo; dichas lógicas están enmarcadas por la antigua sociedad tradicional occidental, en la que no se podía caracterizar bien al niño ni al adolescente, porque la infancia perdió a lo largo de la Alta Edad Media, y durante bastantes siglos, la acentuada peculiaridad que había adquirido en Roma en la época imperial, como lo menciona María Álzate (2003); parece como si el hombre de principios de la Edad Media solo hubiera visto en el niño un hombre pequeño o, mejor dicho, un hombre aún más pequeño que pronto se haría –o debería hacerse– un hombre completo, por lo que entre la niñez y la adultez había un período de transición bastante breve.

Los niños no cuentan aún con la habilidad de superar las adversidades que pueden ser dañinas para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social, y se ven más expuestos a estas cuando sus acudientes no les brindan la protección que ellos merecen. Lo anterior va en contravía a lo señalado en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) en los artículos del 19 al 23 y del 32 al 35, donde se exponen las circunstancias a las que están expuestos los menores:

- Abuso y negligencia (art. 19): Los niños son víctimas de constantes malos tratos y de abusos dentro de las familias, aun sabiendo que tendrán repercusiones a largo plazo en su desarrollo.
- Niños sin familia (arts. 20 y 21): Los niños privados de atención familiar, por diversas situaciones, están en riesgo de sufrir más alteraciones en su desarrollo físico y psicosocial, repercutiendo de forma diferente en los ámbitos de su vida.
- Refugiados (art. 22): Los infantes que se encuentran separados de sus familias se encuentran en riesgo y tienen mayores posibilidades de desorientarse porque han perdido la noción de lo que les es familiar y cotidiano.
- Niños con discapacidad (art. 23): Es necesario velar porque todos los niños con discapacidad sean tratados digna y adecuadamente en su vida educativa y comunitaria.
- Trabajo peligroso (art. 32): A pesar de que se han creado políticas y estrategias que buscan el bienestar de los niños, en varios países los menores siguen siendo vulnerables a la explotación económica peligrosa y perjudicial para su salud, su educación y, en sí, para su bienestar.
- Uso ilícito de sustancias (art. 33): Es poco probable que los niños consuman sustancias psicoactivas; sin embargo, están expuestos a ellas porque existen personas o medios de su entorno que incentivan el consumo de estas sustancias.
- Abusos y explotación sexuales (art. 34): los pequeños pueden ser víctimas de abusos por parte de personas que se aprovechan de ellos, pues los consideran como ciudadanos no autónomos para hacer sus cumplir sus derechos por sí solos. Aquí cabe la explotación sexual tanto dentro como fuera de la familia, por medio de la prostitución y la pornografía.
- Venta, trata y secuestro de niños (art. 35): Se ha comprobado que existe una venta y trata constante de niños abandonados y separados de su familia, con diferentes propósitos, como, por ejemplo, la adopción, la prostitución y la pornografía. Esto se puede combatir a través de un registro universal de nacimientos.

La visibilidad tan limitada de los niños y niñas, en el contexto familiar, comunitario y nacional, abstiene al mundo de aportes importantes al desarrollo integral de la niñez. Si no se tiene en cuenta a los niños y niñas, es más probable que estos sean víctimas de la desigualdad, de los abusos, de la explotación, la pobreza y el miedo. Por lo tanto, es necesario apoyar e impulsar estudios y proyectos con estrategias que fortalezcan el desarrollo de los

infantes, para pasar de una categoría invisible a una visible y apreciada por la sociedad. Para ello es indispensable conocer el concepto de infancia y, de ahí, buscar las estrategias que brinden un buen desarrollo de su bienestar, para formar seres integrales, capaces de afrontar diferentes circunstancias de la vida diaria.

Categoría concepto de infancia

Es importante reflexionar si la infancia está bien conceptualizada en la realidad social actual, o solo sabemos que está allí sin preocuparnos de sus necesidades, dejándola en un segundo plano, sin colaborar para que sea la etapa que marque un hito en su futuro, donde se sientan seguros de sí mismos para su crecimiento como seres sociales que son.

Durante la infancia, etapa relevante en la vida del hombre, se empiezan a modificar varios aspectos trascendentales para su desarrollo; por ello es importante conocer algunos conceptos que sirvan de guía para lograr un desarrollo adecuado en el niño.

En esta línea, María Alzate (2003) describe diversas teorías, entre ellas, la teoría roussoniana que corresponde al verdadero concepto de infancia, según el cual el niño tiene una naturaleza especial, inocente y pura, frente a la corrupta y viciada de los adultos. Gracias a esta surgen las primeras instituciones escolares. Asimismo, Alzate (2003) describe la teoría ambientalista, la cual afirma que la infancia es la etapa de la “tabula rasa”, y que se constituye con las experiencias educativas e intercambios con el medio para la adquisición de conocimientos y habilidades. Se encuentra también la teoría voluntarista, en la cual la infancia es una etapa de la vida para desarrollar el esfuerzo y el tesón para que los niños pongan todas sus energías en el trabajo para conseguir sus metas.

Por otra parte, Álzate (2003) afirma que en Colombia la concepción de infancia varía, a lo largo de la historia, entre lo demoníaco y lo divino, porque el niño era considerado “un don de Dios”, y debido a su origen divino cualquier rechazo hacia él se consideraba como un “sacrilegio”. El niño podía calificarse como “inocente”, “puro”, “verdadero” e “inofensivo”, “toda maravilla”, “un paraíso perdido”. Incluso se llegaba a decir que el niño no sufría, sino que simplemente lloraba para aprender algo de su entorno.

A mediados de siglo, la concepción de infancia asociada a lo demoníaco y lo divino se reemplazó por una referencia que menciona las cualidades del niño y que señalaba que era necesario estimularlas para la vida emocional del bebé.

Después de este recorrido por las concepciones de niño a lo largo de la historia, María Álzate (2003) afirma que si la infancia representa el punto de partida y el punto de llegada de la pedagogía, es necesario analizar cómo debe ser el concepto que se tiene de esta. Las concepciones actuales de la infancia que valoran esta etapa de la vida humana como un período reservado al desarrollo y a la preparación para el ingreso en la comunidad de adultos, son una conquista de los tiempos modernos.

La autora Leonor Jaramillo (2007) menciona la reinvención moderna de la infancia, que se inicia desde el siglo XVIII en las sociedades democráticas y, muy especialmente, a través

de Rousseau, quien advertía las características especiales de la infancia. Son numerosos los autores que a partir de este siglo comprendieron que la infancia tiene formas particulares de ver, de entender y de sentir y que, por ello, debían existir formas específicas de educación y de instrucción. Cuándo se ha contado con una infancia más prolongada, se incentiva al niño a aumentar y a desarrollar sus habilidades para su desenvolvimiento en la sociedad.

Como lo asevera la autora María Álzate (2003), los saberes modernos privilegiaban el estudio de la infancia, a la que consideraban la etapa de mayor importancia en la evolución del ser humano. Esto conllevó a la aparición de nuevas disciplinas que tienen como objeto el estudio de la niñez, como la paidología que es la ciencia que estudia al niño en su desarrollo físico e intelectual, y la pediatría, la cual es una rama de la medicina que se encarga de tratar las enfermedades de la infancia. En este orden de ideas, según la concepción moderna de la infancia, la vida psíquica del niño hasta la adolescencia estaba dirigida por necesidades instintivas, por intereses primarios e inconscientes.

Dentro de la sociología, el concepto de niño ha tenido cierta influencia; este ha sido catalogado como una idea colectiva que se crea a partir de la actividad de los grupos sociales en los cuales están inmersos los sujetos. Desde la perspectiva de la psicología social, en las realidades contemporáneas se establecen tres grandes espacios para crear una visión globalizada y dinámica del fenómeno que denominamos infancia: las relaciones y dinámicas intrafamiliares (comunicación padres–hijos en distintas configuraciones familiares, estilos de crianza, expectativas y aspiraciones, sistemas de valores educativos –incluidas las formas de estimular, motivar y premiar, o de coaccionar, amenazar y castigar–, etc.) en donde cabe resaltar que es imposible estudiar a los niños al margen de los padres por ser las personas con las que más interactúan desde que nacen.

Por otro lado, están las interrelaciones generales de la población hacia la infancia (percepciones, actitudes y representaciones sociales de los adultos hacia la población infantil en general, hacia la etapa de la vida considerada niñez, hacia los problemas de los niños y las niñas, y hacia las formas de afrontar socialmente dichos problemas). Dado que el ser humano es ser social por naturaleza, es indispensable analizar e indagar las actitudes de los infantes dentro de las posibles situaciones en las que se puedan ver involucrados con los demás seres de su ambiente.

El concepto de infancia también ha tenido influencia en la sociología por considerarse como producto de la actividad de los grupos sociales en los cuales están inmersos los sujetos.

Como lo señala María Alzate (2003), con el estudio de las representaciones sociales de la infancia se pretende indagar sobre las interrelaciones que mantienen los adultos y la infancia, en el seno de los contextos sociodemográficos, socioculturales y sociopolíticos más usuales de la sociedad contemporánea. Bien pareciera por todo lo anterior que, a través de la historia social, la historia de la pedagogía y la psicología social, se nos ha mostrado que no hay una sola concepción de infancia y que esta ha cambiado a lo largo de los siglos.

Así mismo, se le ha dado una gran importancia a los derechos de la infancia por medio del desarrollo de políticas sociales, entre ellas, la política pública de primera infancia y

la Convención sobre los Derechos del Niño, en la cual se define al niño como todo ser humano menor de dieciocho años, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.

En Colombia se evoca, además, el Código del Menor, que tiene como objetivo establecer normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, niñas y adolescentes, así como garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de derechos humanos, en la Constitución Política y en las leyes.

La política pública de primera infancia es un gran paso para que esto se cumpla en su totalidad; en ella se expone que en diversas investigaciones, en varios campos del conocimiento, concluyen que los primeros años de vida son básicos para el desarrollo del ser humano en todos sus aspectos (biológico, psicológico, económico y social), sin olvidar que durante la gestación, los niños cuentan con capacidades físicas, cognitivas emocionales y sociales que se deben reconocer y promover, pues ellas sirven de fundamento para el aprendizaje, la socialización y, en general, para el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias. La infancia en la vida de todo ser humano es la etapa más importante, porque sin el cuidado y la atención que esta requiere el desarrollo puede verse afectado.

El estímulo que reciba el niño durante sus primeros años será primordial para el desempeño que tendrá en su vida adulta; además de las condiciones ambientales en las que crezca, la vinculación afectiva que tenga con su figura paterna o materna, y una buena educación son indispensables, porque la infancia es la base que permite formar seres integrales, capaces de ser autónomos y estar en buenas condiciones para el ingreso a la vida social.

La Convención de los Derechos de los Niños afirmar que los niños deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos democráticos y que son la sociedad y el Estado los responsables del cumplimiento de sus derechos. Por ello, todos dentro de la sociedad tenemos la responsabilidad de cuidar y proteger a nuestros niños. Aunque la familia tiene el deber y representa el espacio donde el niño puede desarrollarse íntegramente, brindando las herramientas para poder lograr este desarrollo.

El Ministerio de Educación Nacional, a través de la política pública de primera infancia, presenta entonces una propuesta que parte del reconocimiento de los niños como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos, y busca garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños o restituirlos cuando estos hayan sido vulnerados. Al ser una política pública, debe concientizar a toda la sociedad sobre la responsabilidad que cada persona tiene en garantizar el cumplimiento o restitución de los derechos de los niños de toda la comunidad, en pro de la búsqueda del bienestar de los mismos.

Luego de estas apreciaciones, es indispensable comprender que todos los niños deben tener un buen desarrollo para llevar una vida plena, porque muchas veces ni los mismos niños son conscientes de cuáles son sus derechos ante la sociedad, por lo mismo es necesario que ellos los conozcan y empiecen a exigirlos en su vida cotidiana, para así construir su futuro disfrutando sus derechos que prevalecen ante los demás.

Estado de derecho

Como se mencionó anteriormente, han tenido que pasar varios siglos para que el niño sea valorado como sujeto; María Álzate (2003) señala que fue necesario desarrollar un sinnúmero de congresos para la declaración pertinente de los derechos de los niños. Para iniciar se tendría que recordar el 20 de noviembre de 1949, trigésimo aniversario de la Declaración de los Derechos del Niño, en el que la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó unánimemente la Convención sobre los Derechos del Niño. Luego se daría la elaboración de la Convención sobre los Derechos del Niño que fue presentada a la Asamblea General en 1978 por Polonia, que coincidió con la celebración del Año Internacional del Niño en 1979. La Convención y su proceso de elaboración han contribuido a ampliar y hacer más dinámicas las actividades de las principales organizaciones internacionales, cuyos mandatos abarcan la protección de la niñez, entre ellas, la Unicef. Con la Convención sobre los Derechos del Niño se abarcan todos los Derechos fundamentales del Niño independiente de su categoría.

Cabe resaltar que la Convención Internacional de los Derechos del Niño constituye la evidencia y el motor de transformaciones sobre la situación de la infancia.

además que es necesario hablar de diversas políticas porque se busca un estado de bienestar para la niñez por ende todos los sectores son responsables de lo que les acontece a los niños y niñas de un Estado.

Los derechos establecidos en el Código de Infancia y Adolescencia (2006) son:

Artículo 17. Derecho a la vida y a la calidad de vida y a un ambiente sano.

Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a la vida, además se les brindará un adecuado ambiente para su desarrollo integral en el que se les garantice el cumplimiento de sus derechos.

Artículo 18. Derecho a la integridad personal. *Los niños, las niñas y adolescentes tienen derecho a ser protegidos de todos los actos que atenten contra su vida, integridad física, psicológica y social.*

Artículo 19. Derecho a la rehabilitación y la resocialización. *Los niños, las niñas y los adolescentes que hubiesen incurrido en falta grave hacia la sociedad tienen derecho a la rehabilitación y resocialización, por medio de programas establecidos y garantizados por el Estado.*

Artículo 20. Derechos de protección. Los niños, las niñas y los adolescentes serán protegidos contra:

- El abandono físico, emocional y psicoafectivo.
- La explotación económica. El consumo de sustancias psicoactivas o alcohólicas.

- La explotación sexual, la pornografía y cualquier otra conducta que atente contra la libertad, integridad y formación sexuales de la persona menor de edad.
- El secuestro, la venta, la trata de personas, el tráfico y cualquier otra forma contemporánea de esclavitud o de servidumbre para grupos armados.
- El reclutamiento y la utilización de los niños por parte de los grupos armados organizados al margen de la ley.
- La situación de vida en calle de los niños y las niñas
- Los traslados ilícitos y su retención en el extranjero para cualquier fin.
- El desplazamiento forzado.
- El trabajo que por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo es probable que pueda afectar la salud, la integridad y la seguridad o impedir el derecho a la educación.
- El contagio de enfermedades infecciosas prevenibles durante la gestación o después de nacer, o la exposición durante la gestación al alcohol o cualquier tipo de sustancia psicoactiva que pueda afectar su desarrollo físico, mental o su expectativa de vida.
- Los riesgos y efectos producidos por desastres naturales y demás situaciones de emergencia.
- Cuando su patrimonio se encuentre amenazado por quienes lo administren.
- Las minas antipersonales.
- La transmisión del VIH–SIDA y las infecciones de transmisión sexual.
- Cualquier otro acto que amenace o vulnere sus derechos.

Artículo 21. Derecho a la libertad y seguridad personal. Los niños, las niñas y los adolescentes no podrán ser detenidos ni privados de su libertad, solo serán llevados a correccionales e integrados a programas de resocialización cuando cometan actos que no apruebe la ley.

Artículo 22. Derecho a tener una familia y a no ser separado de ella. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a tener y crecer en el seno de la familia, a ser acogidos y no ser expulsados de ella.

Artículo 23. Custodia y cuidado personal. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a que sus padres y demás integrantes de la familia asuman de forma permanente el cuidado y la custodia de los infantes para su desarrollo integral.

Artículo 24. Derecho a los alimentos. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una nutrición balanceada, vivienda digna, salud, educación re-

creación y vestido para su desarrollo físico, psicológico, espiritual, moral, cultural y social, de acuerdo con la capacidad económica del alimentante.

Artículo 25. Derecho a la identidad. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a tener una identidad y a conservar los elementos que la constituyen como el nombre, la nacionalidad y filiación conformes a la ley.

Artículo 26. Derecho al debido proceso. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a que se les apliquen las garantías del debido proceso en todas las actuaciones administrativas y judiciales en que se encuentren involucrados.

Artículo 27. Derecho a la salud. Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la salud integral. La salud es un estado de bienestar físico, psíquico y fisiológico y no solo la ausencia de enfermedad. Ningún Hospital, Clínica, Centro de Salud y demás entidades dedicadas a la prestación del servicio de salud, sean públicas o privadas, podrán abstenerse de atender a un niño, niña que requiera de atención en salud.

Artículo 28. Derecho a la educación. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Esta será obligatoria por parte del Estado en un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones estatales de acuerdo con los términos establecidos en la Constitución Política.

Artículo 29. Derecho al desarrollo integral en la primera infancia. Comprende edades entre los cero (0) y los seis (6) años. Desde la primera infancia, los niños son reconocidos como sujetos titulares de los derechos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código.

Artículo 30. Derecho a la recreación, participación en la vida cultural y en las artes. Los niños, las niñas y los adolescentes gozan del derecho al descanso y a actividades recreativas propias de su ciclo vital, además de participar en la vida cultural y las artes de su comunidad.

Artículo 31. Derecho a la participación de los niños, las niñas y los adolescentes. Para el ejercicio de los derechos y las libertades consagradas en este Código, los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a participar en las actividades que se realicen en la familia, las instituciones educativas, las asociaciones, los programas estatales, departamentales, distritales y municipales que sean de su comunidad el Estado y la sociedad velará para que esto se cumpla.

Artículo 32. Derecho de asociación y reunión. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho de reunión y asociación con fines sociales, culturales, deportivos, recreativos, religiosos, políticos o de cualquier otra índole, sin más limitación que las que imponen la ley, las buenas costumbres, la salubridad física o mental y el bienestar del menor.

Artículo 33. Derecho a la intimidad. *Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a la intimidad personal, mediante la protección contra toda injerencia arbitraria o ilegal en su vida privada, la de su familia, domicilio y correspondencia.*

Artículo 34. Derecho a la información. *Sujeto a las restricciones necesarias para asegurar el respeto de sus derechos y el de los demás y para proteger la seguridad, la salud y la moral, los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a buscar, recibir y difundir información a través de los distintos medios de comunicación que se les brinde.*

De acuerdo con varias encuestas y proyectos de investigación, hoy en día la tercera parte de la población del mundo la conforman los niños y niñas, por tal motivo es necesario incentivar las acciones políticas, económicas y sociales pertinentes para que sus derechos sean promovidos, protegidos y respetados; además, cada ciudadano debería participar activamente para garantizarlos, porque aún después de la declaración de los derechos de los niños y de diversos antecedentes que preceden este hecho, el reto futuro que tiene la sociedad es llevar el cumplimiento de estos derechos a las experiencias de la vida cotidiana, pues en la vida de cientos de niños y niñas del mundo no parece que existieran estos derechos y, en muchos casos, estos han sido vulnerados o no se han restablecido. Si el Estado quiere erradicar la pobreza de un país debería remitirse a la frase que reza que los niños son el futuro del mañana, por lo cual sería ideal todo lo que esté a su alcance para que disfruten plenamente de sus derechos como se ha instituido.

En la historia de la humanidad se ha considerado al niño como un objeto, mas no como sujeto; esta afirmación es el punto de partida para la defensa de los derechos de los niños, que no es tan evidente en la sociedad actual en los diferentes ámbitos donde el niño se desenvuelve.

Regresando al tema central, se ha determinado que el derecho a la educación en la primera infancia inicia en la gestación y se relaciona con el desarrollo integral del niño, donde se perfeccionan la personalidad, las aptitudes, la capacidad física y mental para poder potenciar sus habilidades. En esta línea se hace pertinente mencionar la categoría educación inicial, bajo la cual se hace un recorrido histórico frente a este tema, destacando hechos importantes que han repercutido en la educación de la niñez, como uno de los derechos primordiales.

Categoría educación inicial

Como lo señala Phillip Ariès (1960), dentro de las aulas estaban mezcladas todas las edades, lo que importaba era la disciplina enseñada y no la edad. Los niños iniciaban su escolaridad a una edad tardía, tal como lo menciona el historiador inglés Adamson () quien indica que es a partir de los 9 a los 12 años. Hoy en día a esta edad se estaría ingresando aproximadamente al grado sexto, lo que indica que el niño de esa época muestra un retraso de 4 a 5 años con los niños de nuestros días. Las indicaciones de los historiadores varían, porque, al tratarse de los franceses, no se sabe a ciencia cierta si se refieren a la

escuela elemental o a la escuela superior, tal y como esta ha existido únicamente en los siglos XII y XIII. Si los historiadores son ingleses, por el contrario, se sabe mucho mejor de lo que se habla, porque la distinción entre escuelas elementales y superiores de Artes sobrevivió al siglo XIII y ha durado hasta nuestros días.

Según este autor las escuelas no contaban con amplias aulas. Los maestros debían ubicarse en las iglesias o en algún rincón de la calle. Para esos tiempos, algunos alumnos vivían en casa de sus padres, otros habitaban en casa del maestro o de sacerdotes; varios de estos últimos se alojaban en una misma habitación por carencia de espacio, la mezcla de edades generaba una interacción entre jóvenes y viejos, por lo tanto el niño, al iniciar la escolaridad se veía inmerso en el mundo de los adultos.

A principios de la era moderna se da un gran interés por la educación, lo que permitió que la familia cumpliera el papel de trasmisor de lo moral y lo espiritual, generando que todos los hijos de la familia tengan la misma formación para la vida y no sea el hijo mayor el único privilegiado. Fue entonces cuando la familia y la escuela retiraron de la sociedad adulta al niño, de esta forma pudo involucrarse en un ambiente con características específicas que van acorde a su edad.

¿De dónde nace el concepto de educación inicial y no preescolar?

Durante mucho tiempo la atención a la primera infancia en las instituciones educativas en nuestro país estuvo limitada a la educación preescolar, que tiene como objetivo disponer a los niños y niñas a pertenecer al sistema educativo formal. Educación preescolar es un término que no refleja su verdadera importancia dentro de la educación y solo tiene una connotación de escolarización para los niños. La educación para los niños, entonces, toma el nombre de educación inicial; se trata de un término más amplio que tiene su inicio desde la gestación hasta los 6 años, tiempo en el que se les proporciona una atención integral con la participación del entorno familiar y comunitario.

En Colombia, a partir de diciembre del año 2007, se implementa la política de educación inicial en las modalidades de entorno familiar, comunitario e institucional, establecidas por el MEN y el ICBF, para generar la construcción de ambientes de aprendizaje no escolarizados, en donde se incluyen como elementos fundamentales el juego, el arte, la literatura y demás lenguajes expresivos, así como el papel de la familia, el afecto y la promoción del buen trato.

La Convención sobre los Derechos del Niño (1948) estipula en el artículo 28 el reconocimiento de la educación como un derecho del infante, ejercida progresivamente y en condiciones de igualdad, deberá:

- Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
- Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan

acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;

- Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
- Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;
- Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

En el artículo 29, la Convención exalta que la educación deberá estar encaminada a:

- Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
- Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
- Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país del que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
- Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
- Inculcar al niño el respeto del medio ambiente.

Cabe resaltar que una buena educación inicial durante la primera infancia incentiva un buen desempeño académico, logrando que las tasas de repitencia y abandono escolar sean menores, cada vez más, en el ámbito educacional colombiano. Esta educación tiene como objetivo sensibilizar a los agentes educativos en el trabajo con la niñez, crear ambientes adecuados para desarrollar la integralidad de los infantes, lo que permite que el niño participe más activamente de las diferentes actividades que se le brinden en su entorno, y que cada aprendizaje sea significativo para la vida.

La educación en la primera infancia permite establecer nuevas posibilidades de vida, dirigir la mirada de los agentes educativos hacia la sensibilidad del niño, hacia la posibilidad de acción y hacia la estructuración de su pensamiento. Si el niño logra participar de los ambientes formadores y extraer riqueza de esa participación, se podrá afirmar que la educación ha aportado a la creación de sentido para la vida.

Es de vital importancia mencionar el rol del docente como agente formador de la primera infancia, porque su enseñanza y su cuidado marcan tanto negativa como positivamente la vida de los pequeños que están en sus manos, al brindar espacios donde los menores puedan interactuar y experimentar con el medio que los rodea, gracias a que dentro de

las aulas de clase se incentiva la seguridad con la que podrán establecer relaciones con las demás personas.

Rol del docente

El rol de un educador de la primera infancia debe cumplir con unas características acordes al contexto de la niñez –teniendo en cuenta la Política Pública (2007) donde se le da reconocimiento a los niños y niñas como sujetos de derecho–, brindando una atención integral que no solo busque el desarrollo de las capacidades cognitivas, comunicativas y afectivas sino que potencialice las habilidades de los infantes para la vida. Lo anterior, por medio de estrategias lúdico–pedagógicas en las que participen la familia y la sociedad, quienes tienen un deber de corresponsabilidad para el desarrollo de los menores.

Los niños en edad preescolar pasan su tiempo aprendiendo cosas nuevas; junto con los docentes exploran y enriquecen la curiosidad, permitiendo dar respuesta a todos los interrogantes propios de esta edad. Es en esta etapa que los docentes deben ofrecer un espacio seguro para que el infante aprenda, un lugar libre de peligros que le permita interactuar y experimentar; porque cuando el niño se siente seguro en el aula, se siente seguro para aprender y explorar.

Malaguzzi (2001) hace una reflexión frente a la actitud que debe tomar el docente frente a su trabajo con los niños; se trata de la actitud de aprender y re–aprender con los niños, la cual constituye la línea de nuestro trabajo. Se trata de conseguir que los niños no tomen forma de experiencia, sino que sean ellos los que den forma a la experiencia. El docente debe lograr que cada niño forme su experiencia frente a sus conocimientos, además de las situaciones vividas, y que no solamente observe experiencias ajenas a él. Es indispensable que los educadores empiecen a observar y analizar todo lo que rodea al niño en su diario vivir, además de su actuar ante las diversas situaciones que se le presentan en su campo escolar, y por último indagar acerca de estas respuestas de los infantes. Es necesario que los docentes creen condiciones que permitan valorar a los niños en su todo y no solo por un conocimiento frente a un tema, asimismo se les debe permitir ejercitar y fortalecer sus capacidades, para que puedan demostrar sus gustos y deseos ante los demás; así se podría recontextualizar un concepto de infancia más potente y sólido ante la sociedad indiferente ante la niñez, mostrando al niño como sujeto activo en la cotidianidad.

Los educadores deben preparar las actividades para los niños con anterioridad y estas deben respetar los ritmos de aprendizaje de cada estudiante; este proceso permitirá una enseñanza más significativa. En la misma línea, el docente debe generar estrategias en las que sea posible valorar en un todo a los niños, para, así, dar respuesta a sus necesidades a la hora de aprender y brindar un acompañamiento continuo para que su educación sea óptima.

Los docentes y la familia, como acompañantes de cada proceso de aprendizaje, brindan el apoyo que el niño requiere para potencializar al máximo sus capacidades y habilidades,

sin olvidar que la sociedad también cumple un papel importante dentro de la enseñanza de los infantes.

Categoría familia y sociedad

La familia es el puente entre el niño y la sociedad por ser el primer entorno de referencia de hábitos, patrones de comportamiento y valores que guiará a los infantes en sus relaciones futuras con los demás seres humanos.

Ares F. (2002) expresa que las familias son “la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia común, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencias”.

No es pertinente hablar de una sola tipología de familia porque dentro de nuestra sociedad, por los diversos cambios que se dan en ámbito social, político, económico, los grupos familiares no necesariamente están constituidos por padre y madre, sino que los están conformados por diversos integrantes.

Tanto dentro de la familia y en la escuela se deben propiciar condiciones adecuadas que creen consecuencias positivas en la niñez, para que esta desarrolle sus diversas habilidades en su actuar en la sociedad y elimine todo lo que le impida lograr sus metas.

Según la política pública de primera infancia, los cambios culturales y la correspondiente modificación de los roles tradicionales de la mujer, ahora inserta en el mercado laboral, han modificado las formas tradicionales de cuidado y la atención del niño menor de 6 años. Esto lleva a que desde la primera infancia se inicie la vida social y cultural de los infantes, pues deben asistir a centros e instituciones educativas para su cuidado y enseñanza

Para la CDN (1948) la familia es la principal responsable del desarrollo de la personalidad y de las capacidades iniciales del niño, al ser la primera encargada de su crianza y educación (art. 18 CDN).

La escuela se ha catalogado como un agente socializador pero no se debe hacer a un lado el papel que tiene la familia como primer agente socializador de los niños, por ser el primer entorno en donde el niño empieza su sociabilidad por medio de relaciones personales, además del aprendizaje de normas y valores que el niño adopta para interactuar con el mundo exterior a medida que crece, convirtiéndose en la base para definir su personalidad.

Como lo mencionan los autores Ferrari M. y Kaloustian, S. (1997), las familias representan el espacio donde son interiorizados los valores éticos y humanísticos, y donde se profundizan los lazos de solidaridad. Es al interior de la familia donde se construyen los límites entre las generaciones y donde son observados y preservados los valores culturales.

Es necesario brindar una atención adecuada a los niños desde la gestación, como lo sugiere Fogel (1993). Gran parte de la capacidad para tener éxito en la vida depende del cuidado

prenatal de las madres, de una nutrición adecuada durante el embarazo y del fomento tanto fisiológico como espiritual de los niños en su primera infancia.

No solo la familia y la sociedad tienen responsabilidades con los niños, sino también el Estado como ente máximo tiene la obligación de garantizar el cumplimiento de todos y cada uno de los derechos de los niños, lo que se le ha denominado corresponsabilidad. Es pertinente, entonces, mencionar en qué consiste la corresponsabilidad y cómo ayuda en el cuidado y protección de los infantes.

Corresponsabilidad

La corresponsabilidad es un principio constitucional que dicta que el Estado, la familia y la sociedad, deben, desde su rol específico, garantizar los derechos de los niños y niñas; cada papel es igualmente importante dentro de la construcción del cumplimiento de estos, por medio de la formulación e implementación de políticas públicas que se promulguen para una vida digna de la primera infancia.

El Observatorio de Infancia de la Universidad Nacional (2002) considera que la familia, la sociedad y el Estado son corresponsables del cumplimiento de dichos derechos. Además, considera al niño como sujeto participante hacedor de su propia vida y no como sujeto pasivo, y permite abandonar miradas sectoriales o basadas en las circunstancias de situaciones irregulares. Así, la infancia adquiere la condición de persona y de ciudadano, por ende, de ciudadana a la que se le reconoce los derechos y obligaciones, al igual que a todos los actores sociales.

De acuerdo con el Código de Infancia y Adolescencia (2006), la corresponsabilidad se entiende como la concurrencia de actores y actos que conducen a garantizar el ejercicio y cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Las instituciones públicas o privadas no se basarán en el principio de la corresponsabilidad para prohibir la atención que necesiten los niños, niñas y adolescentes según sus derechos.

Este estatuto también establece en los artículos del 39 al 41 las obligaciones que tienen la familia, la sociedad y el Estado para con los niños. El artículo 39 promulga que la familia tiene la obligación de fomentar la igualdad de derechos, así como la solidaridad y el afecto recíproco entre todos. El artículo 40 proclama que las organizaciones de la sociedad civil, las asociaciones, las empresas, el comercio organizado, los gremios económicos y demás personas jurídicas tienen la obligación y la responsabilidad de velar por la vigencia efectiva de los derechos y garantía de los niños, niñas y adolescentes. El artículo 41 se enuncia que es estado es el contexto institucional en el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes.

En cuanto a la política pública de primera infancia, esta llama corresponsabilidad a cuando tanto el Estado, la familia y la sociedad tienen un nivel diferente de responsabilidad. La familia, por obligación; el Estado, como deber y la sociedad, como responsabilidad, pero cada uno igualmente importante para garantizar los derechos de los niños.

Según el Código de Infancia y Adolescencia (2006), la familia, la sociedad y el Estado deben cumplir con unas obligaciones específicas para velar por los derechos de los niños, niñas y adolescentes:

Artículo 39. Obligaciones de la familia. *La familia tendrá la obligación de promover la igualdad de derechos, el afecto, la solidaridad y el respeto recíproco entre todos sus integrantes. Cualquier forma de violencia en la familia se considera destructiva de su armonía y unidad y debe ser sancionada. Son obligaciones de la familia para garantizar los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes:*

- *Protegerles contra cualquier acto que amenace o vulnere su vida.*
- *Participar en espacios democráticos de discusión, diseño, formulación y ejecución de proyectos de interés para la infancia, adolescencia y la familia.*
- *Formarles, orientarles y estimularles en el ejercicio de sus derechos y responsabilidades y en el desarrollo de su autonomía.*
- *Inscribirles desde que nacen en el registro civil de nacimiento.*
- *Proporcionarles las condiciones necesarias de un ambiente sano que les permita un óptimo desarrollo físico, psicomotor, mental, intelectual, emocional y afectivo y educarles en la salud preventiva y en la higiene.*
- *Promover el ejercicio responsable de los derechos sexuales y reproductivos y colaborar con la escuela en la educación sobre este tema. Además mantenerles informados sobre los efectos nocivos del uso y el consumo de sustancias psicoactivas legales e ilegales.*
- *Incluirlos en el sistema de salud y de seguridad social desde el momento de su nacimiento y llevarlos en forma oportuna a los controles periódicos de salud, a la vacunación y demás servicios médicos.*
- *Asegurarles desde su nacimiento el acceso a la educación y proveer las condiciones y medios para su adecuado desarrollo, garantizando su continuidad y permanencia en el ciclo educativo.*
- *Abstenerse de realizar todo acto y conducta que implique maltrato físico, sexual o psicológico.*
- *Abstenerse de exponer a los niños, niñas y adolescentes a situaciones de explotación económica.*
- *Decidir libre y responsablemente el número de hijos e hijas a los que pueda sostener y formar.*
- *Respetar las manifestaciones e inclinaciones culturales de los niños, niñas y adolescentes y estimular sus expresiones artísticas y sus habilidades científicas y*

tecnológicas, ofrecer las condiciones necesarias para la recreación y la participación en actividades deportivas y culturales de su interés.

– Proporcionarles a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad un trato digno e igualitario con todos los miembros de la familia y generar condiciones de equidad de oportunidades y autonomía para que puedan ejercer sus derechos. Habilitar espacios adecuados y garantizarles su participación en los asuntos relacionados en su entorno familiar y social.

La familia es el espacio en el cual se interiorizan los valores éticos y humanísticos, gracias a esto el niño puede desarrollarse integralmente en su vida cotidiana. La familia tiene el deber de garantizar el cuidado y protección de los infantes, así mismo el de velar por el cumplimiento de los derechos de los infantes. No obstante, la sociedad también tiene la responsabilidad de garantizar los derechos de los niños, brindando un espacio adecuado en el que se le dé al niño una atención oportuna, supliendo todas sus necesidades.

Artículo 40. Obligaciones de la sociedad. En cumplimiento de los principios de corresponsabilidad y solidaridad, las personas jurídicas así como las personas naturales tienen la obligación y la responsabilidad de tomar parte activa en el cumplimiento de los derechos y garantías de los niños, las niñas y los adolescentes. En este sentido, deberán:

- Conocer, respetar y promover estos derechos y su carácter prevalente.
- Responder con acciones que procuren la protección inmediata ante situaciones que amenacen o menoscaben estos derechos.
- Participar activamente en la formulación, gestión, evaluación, seguimiento y control de las políticas públicas relacionadas con la infancia y la adolescencia.
- Dar aviso o denunciar por cualquier medio los delitos o las acciones que los vulneren o amenacen.
- Colaborar con las autoridades en la aplicación de las disposiciones de la presente ley.
- Las demás acciones que sean necesarias para asegurar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes.

La sociedad proporciona una orientación a los infantes en el desarrollo de su vida futura, ofreciendo un entorno en el cual existen relaciones fiables y afectivas basadas en valores; sin embargo, es necesario contar con el apoyo del Estado, quien tiene la obligación de hacer prevalecer y restituir los derechos de los infantes frente a los de los demás, adoptando políticas sociales que incentiven el debido cuidado y protección que estos requieren.

Artículo 41. Obligaciones del estado. El Estado es el contexto institucional en el desarrollo integral de los niños, las niñas y los adolescentes. Tiene como

deber el cumplimiento de los derechos a nivel nacional, departamental, distrital, municipal y deberá:

- Garantizar el ejercicio de todos los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes
- Asegurar las condiciones para el ejercicio de los derechos y prevenir su amenaza o afectación a través del diseño y la ejecución de políticas públicas sobre infancia y adolescencia.
- Garantizar la asignación de los recursos necesarios para el cumplimiento de las políticas públicas de niñez y adolescencia.
- Asegurar la protección y el efectivo restablecimiento de los derechos que han sido vulnerados.
- Promover la convivencia pacífica en el orden familiar y social.
- Investigar y sancionar severamente los delitos en los cuales los niños, las niñas y las adolescentes son víctimas, y garantizar la reparación del daño y el restablecimiento de sus derechos vulnerados.
- Resolver con carácter prevalente los recursos, peticiones o acciones judiciales que presenten los niños, las niñas y los adolescentes, su familia o la sociedad para la protección de sus derechos.
- Promover en todos los estamentos de la sociedad el respeto a la integridad física, psíquica e intelectual y el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes y la forma de hacerlos efectivos.
- Formar a los niños, las niñas y los adolescentes y a las familias en la cultura del respeto a la dignidad, el reconocimiento de los derechos de los demás, la convivencia democrática y los valores humanos y en la solución pacífica de los conflictos.
- Apoyar a las familias para que estas puedan asegurarle a sus hijos e hijas, desde su gestación, los alimentos necesarios para su desarrollo físico, psicológico e intelectual.
- Garantizar y proteger la cobertura y calidad de la atención a las mujeres gestantes y durante el parto; de manera integral durante los primeros cinco (5) años de vida del niño, mediante servicios y programas de atención gratuita de calidad. Incluida la vacunación obligatoria contra toda enfermedad prevenible.
- Garantizar la inscripción y el trámite del registro civil de nacimiento mediante un procedimiento eficaz y gratuito. Para el efecto, la Registraduría Nacional del Estado Civil y el Ministerio de Protección Social conjuntamente reglamentarán el trámite administrativo que garantice que el niño o niña salga del centro médico donde nació con su registro civil de nacimiento y certificado de nacido vivo.

- Garantizar que los niños, las niñas y los adolescentes tengan acceso al Sistema de Seguridad Social en Salud de manera oportuna. Este derecho se hará efectivo mediante afiliación inmediata del recién nacido a uno de los regímenes de Ley.
- Reducir la morbilidad y la mortalidad infantil, prevenir y erradicar la desnutrición, especialmente en los menores de cinco años. Y adelantar los programas de vacunación y prevención de las enfermedades que afectan a la infancia y a la adolescencia y de los factores de riesgo de la discapacidad.
- Asegurar los servicios de salud y subsidio alimentario definidos en la legislación del sistema de seguridad social en salud para mujeres gestantes y lactantes, familias en situación de debilidad manifiesta y niños, niñas y adolescentes.
- Prevenir y atender en forma prevalente las diferentes formas de violencia y todo tipo de accidentes que atenten contra el derecho a la vida y la calidad de vida de los niños, las niñas y los adolescentes.
- Garantizar las condiciones para que los niños, las niñas desde su nacimiento, tengan acceso a una educación idónea y de calidad.
- Asegurar los medios y condiciones que les garanticen la permanencia en el sistema educativo y el cumplimiento de su ciclo completo de formación.
- Garantizar un ambiente escolar respetuoso de la dignidad y los derechos humanos de los niños, las niñas y los adolescentes y desarrollar programas de formación de maestros para la promoción del buen trato.
- Erradicar del sistema educativo las prácticas pedagógicas discriminatorias o excluyentes y las sanciones que conlleven maltrato, o menoscabo de la dignidad o integridad física, psicológica o moral de los niños, las niñas y los adolescentes.
- Atender las necesidades educativas específicas de los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad, con capacidades excepcionales y en situaciones de emergencia.
- Garantizar la etnoeducación para los niños, las niñas y los adolescentes indígenas y de otros grupos étnicos, de conformidad con la Constitución Política y la ley que regule la materia.
- Diseñar y aplicar estrategias para la prevención y el control de la deserción escolar y para evitar la expulsión de los niños, las niñas y los adolescentes del sistema educativo.
- Fomentar el deporte, la recreación y las actividades de supervivencia, y facilitar los materiales y útiles necesarios para su práctica regular y continuada.

- Fomentar la participación en la vida cultural y en las artes, la creatividad y producción artística, científica y tecnológica de niños, niñas y adolescentes y consagrar recursos especiales para esto.
- Prevenir y atender la violencia sexual, las violencias dentro de la familia y el maltrato infantil, y promover la difusión de los derechos sexuales y reproductivos.
- Prestar especial atención a los niños, las niñas y los adolescentes que se encuentren en situación de riesgo, vulneración o emergencia.
- Protegerlos contra los desplazamientos arbitrarios que los alejen de su hogar o de su lugar de residencia habitual.
- Asegurar que no sean expuestos a ninguna forma de explotación económica o a la mendicidad y abstenerse de utilizarlos en actividades militares, operaciones psicológicas, campañas cívico-militares y similares.
- Protegerlos contra la vinculación y el reclutamiento en grupos armados al margen de la ley.
- Asegurar alimentos a los niños, las niñas y los adolescentes que se encuentren en procesos de protección y restablecimiento de sus derechos, sin perjuicio de las demás personas que deben prestar alimentos en los términos de la presente ley, y garantizar mecanismos efectivos de exigibilidad y cumplimiento de las obligaciones alimentarias.
- Erradicar las peores formas de trabajo infantil, el trabajo de los niños y las niñas menores de quince años, proteger a los adolescentes autorizados para trabajar, y garantizar su acceso y la permanencia en el sistema educativo.
- Promover estrategias de comunicación educativa para transformar los patrones culturales que toleran el trabajo infantil y resaltar el valor de la educación como proceso fundamental para el desarrollo de la niñez.
- Asegurar la presencia del niño, niña o adolescente en todas las actuaciones que sean de su interés o que los involucren cualquiera sea su naturaleza, adoptar las medidas necesarias para salvaguardar su integridad física y psicológica y garantizar el cumplimiento de los términos señalados en la ley o en los reglamentos frente al debido proceso. Procurar la presencia en dichas actuaciones de sus padres, de las personas responsables o de su representante legal.
- Buscar y ubicar a la familia de origen o las personas con quienes conviva a la mayor brevedad posible cuando sean menores de edad no acompañados.
- Garantizar la asistencia de un traductor o un especialista en comunicación cuando las condiciones de edad, discapacidad o cultura de los niños, las niñas o los adolescentes lo exijan.

– Promover el cumplimiento de las responsabilidades asignadas en el presente Código a los medios de comunicación.

Todos dentro de la sociedad tenemos el deber y la responsabilidad de cuidar y proteger a nuestros niños de la vulneración de sus derechos, garantizando el cumplimiento de estos o restituyéndolos cuando estos han sido quebrantados. Es indispensable que toda la comunidad se concientice sobre la importancia que tiene el garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños; muchas veces se piensa que este proceso solo lo debe llevar a cabo el Estado con sus diferentes políticas, pero es un compromiso que cada persona tiene dentro de la sociedad, el velar y dar cumplimiento a los derechos de los niños.

Bibliografía

- Álzate, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira, Colombia: Papiro.
- Ariés, P. (s.f). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. El descubrimiento de la infancia. Congreso de Colombia. (2006). Código de Infancia y Adolescencia. Ley N° 1098 del 8 de Nov. 2006. Recuperado de: Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional. Santo Domingo, 10–12 febrero, 2000.
- Ariès (1960) *El niño y la vida familiar del antiguo régimen*.
- Estrategia De Atención Integral A La Primera Infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos Y De Gestión. Bogota D.C Colombia. 2013. ISBN 152152
- La Igualdad de Género en los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Aportes para la definición de un programa conjunto para el Sistema de Naciones Unidas en la Argentina. Eleonor Faur. Agosto de 2005
- Lasalle, M. M. (2009). *Grandes temas para los más pequeños*. Buenos aires: Puerto creativo.
- Mendoza, C. (2008). *La hermenéutica: posibilidad en la búsqueda del sentido de la praxis pedagógica*. Revista Universitaria de Investigación, .
- Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2007). *Política Pública Nacional de Primera Infancia*. Bogotá, DC.: Autores.
- Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2006) *Política de Primera Infancia*. Bogotá.
- Morrison, G. S. (2005). *Educación infantil*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

- Munarriz, B. (). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. Ciudad: Universidad del País Vasco. Nieto, J. M^a. (2005). Modelo de evaluación para la Educación Infantil. Madrid:
- Presidencia de la República. (2008). Política Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional. (Psan) Bogotá DC.
- Restrepo, L. E., Moreno, M. y García, M. N. (2012). Análisis de las concepciones de infancia que tienen los docentes de preescolar y primaria en la I.E. Una aproximación al análisis del discurso. Medellín, Colombia.
- Unicef. (2006). Estado mundial de la infancia. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Unicef. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de Presidencia de la República. (2011). Decreto Numero 4815 de 2011. Por el cual se crea la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia –AIPI–y la Comisión Especial de Seguimiento para la Atención Integral a la Primera Infancia. Madrid: Unicef.

CAPÍTULO III

Exploración de concepciones teóricas alrededor de la cotidianidad en la infancia: alegoría del escondite caleidoscópico¹¹

Deisy Liliana Cuartas Montero¹²

“Buscar el niño en el niño”

Émile Durkheim

Este artículo es el resultado de la exploración de referentes bibliográficos relacionados con la concepción de la cotidianidad en la infancia y producto de la reflexión obtenida del proceso de investigación adelantado por la Universidad San Buenaventura Cali, Universidad Católica Lumen Gentium de Cali y Corporación Autónoma del Cauca, en convenio con Ascofade, capítulo suroccidente. El texto reúne los principales hallazgos, elementos teóricos y posturas pedagógicas y didácticas que se tejen alrededor de las alegorías y expresiones que hacen parte de esos significados infantiles. Por lo tanto, el uso metafórico del lenguaje alrededor del juego y los recursos retóricos que los niños y niñas tienen en esta primera etapa de la vida, nos proporcionan un acercamiento y configuración de ese universo simbólico que sus imágenes y alegorías crean a diario.

La concepción de este texto de reflexión teórica se esboza dentro del juego de la palabra, de la mayéutica y de la alegoría misma de los niños y niñas en la resignificación de la cotidianidad. Es por ello que está pensado desde el juego del escondite caleidoscópico, visto desde las tonalidades que implica acercarse a los niños y niñas, percibido como ele-

11. Artículo resultado de la investigación *Configuración de un nuevo horizonte de sentido sobre la cotidianidad de la infancia*.

12. Licenciada en Español y Literatura de la Universidad del Quindío, magíster en Literatura Colombiana y Latinoamericana de la Universidad del Valle. Candidata a doctora en Educación de la Universidad Baja de California en México. Docente investigadora de la Universidad Católica Lumen Gentium.

mento simbólico de construcción social y afectiva de ellos, por ende, reúne los diferentes matices y percepciones de acercamiento a ese universo infantil, que hemos organizado en el juego. En un primer momento se elige el contexto en el cual se jugará, que lo hemos denominado Acercamiento a la infancia; un segundo momento para esconderse, se elige quién contará, por ende hemos invitado a una Revisión de actores, y, un tercer elemento del juego de este escondite, el empezar a contar, visto desde 1, 2, 3, Mirada cotidiana a la infancia, y, por último, el encontrar a aquellos que se han ocultado, denominado como Ensoñar desde el universo infantil. Todo este juego del escondite se colorea con algunas posturas que se encuentran, que se reconocen y se reivindican ¿Jugamos?

Acercamiento a la infancia

Al acercarnos al universo infantil se hace preciso preguntarnos ¿qué se concibe como infancia?, ¿qué tan válidos son los discursos que se generan a nivel educativo con los niños y niñas?, ¿desde qué perspectivas son abordados los niños y las niñas para sus procesos de aprendizaje?, ¿las voces de los niños y niñas son reconocidas en esas propuestas?, ¿qué concepciones acompañan a quienes están con los niños y niñas en el sistema educativo? Al pensarnos este tipo de cuestionamientos, encontramos evidencias que muestran que el universo adulto se ha pensado desde otras perspectivas para acercarse a reconocer los procesos tanto físicos como emocionales de esos niños y niñas como sujetos, en diversas etapas de crecimiento y aprendizajes. Las dinámicas en la escuela ya no buscan horizontes solo hacia una misma dirección, ahora se ha permitido mostrar la posibilidad de construcción desde esas miradas inocentes, para pensar en el aprendizaje en una doble vía, en primer lugar, desde los niños y las niñas y, en segundo lugar, desde los adultos en reconciliación con esas miradas infantiles.

El proceso de reivindicación, tanto del término como de la misma etapa de la infancia, fue lento, doloroso y lleno de aprendizajes, pero todo esto permitió configurar nuevas dinámicas y posturas alrededor de lo que se piensa para el niño y la niña hoy en día. Esto ha hecho que, de una u otra forma, la concepción de educación se resignifique desde todos los momentos de su vida. A propósito de ello, recordemos unas palabras de Rousseau con relación a la importancia de la educación: “la educación del hombre empieza al nacer, antes de hablar, de comprender, él ya se instruye” (Rousseau, citado por Durkheim, 1990, p. 69). Es por ello que las acciones orientadas a los procesos educativos de los niños y las niñas deben configurar unos universos más humanos, pensados desde la cotidianidad que los mismos construyen e inventan, y no como imposiciones de las miradas adultas.

Un panorama que nos acerca a la mirada

Históricamente, las voces de los niños y las niñas no han sido escuchadas, no se les ha dado su reconocimiento como interlocutores válidos de los procesos sociales. Un ejemplo de ello lo presenta William L. Langer (1982), en el prólogo que le hace a Lloyd De Mause en el libro *Historia de la infancia* (1994); allí describe cómo la historia de la niñez ha estado rodeada de maltratos, abusos, trabajos fuertes y manifestaciones de obediencia y silencio.

Para otra muestra, en Occidente “las campesinas que tenían que trabajar todo el día en los campos tendían a considerar los niños como estorbo y utilizaban todos los medios para mantenerlos a raya y hacerles callar” (Langer, 1982, p. 10). Este triste panorama teje la historia en el proceso de configuración hacia el reconocimiento de la etapa infantil, pero más allá de reconocerlo, se trata de pensarlos desde sus deseos, anhelos y voces.

Es así que su reconocimiento como seres humanos se dio de forma pausada, un buen ejemplo de ello era que “hacían trabajar a los niños desde muy pequeños, pero incluso en el trabajo se les trataba como esclavos más que como seres humanos” (Langer, 1982, p. 11). Hechos como este hacen parte de la triste historia de los niños y niñas. Es por eso que De Mause (1994) define la poca historicidad de la infancia y todo lo que ella implica, como falta de interés por la vida de los niños y niñas.

Otro hecho que nos ayuda a ilustrar este panorama es que la vida de los niños y las niñas estuvo cargada de interacciones contradictorias, “el niño es amado y odiado, recompensado y castigado, malo y bueno, todo al mismo tiempo” (De Mause, 1994, p. 25). Todo ello se fue tornando poco a poco en dinámicas educativas diferentes (Calvo, 2001), que de una u otra manera esbozan actitudes alrededor de lo que François de Single (1996) denomina como el modelo educativo relacional. Es así que la familia cambia su rol y se convierte en interlocutora de las dinámicas que vive el niño y la niña, y que genera procesos que ayudan a la construcción de identidad desde la autonomía y el reconocimiento como ser.

Dentro de ese reconocimiento, la concepción de la educación dejó de ser un asunto colectivo para pasar a la privatización de los espacios; la obediencia se convirtió en el eslabón principal para construir la imagen ideal del hombre que la sociedad anhelaba

De esta forma los niños, que hasta entonces formaban como clase edad una especie de colectivo coral que se socializaba en público ante la comunidad, pasaron a ser privatizados por sus familias y colonizados por las escuelas, que los encerraron en casas y aulas para aislarlos de los extraños y convertirlos en individuos obedientes, conformistas y disciplinados, listos para integrarse como dóciles adultos en el moderno orden social (Calvo, 2001, p. 57).

Este tipo de entrenamiento, por decirlo así, se dio durante todo el siglo XIX. Después de ello, se reconoce un avance en la concepción de la educación propuesta por Rousseau, a la cual Calvo (2001) denomina como educación sentimental, distinguiendo dos métodos educativos: racionalista y liberal. Solo hasta la década de 1950 se empiezan a dar luces desde otras concepciones. Un ejemplo de ello es el norteamericano Talcott Parson que menciona que “la familia moderna ha de educar no abusando de su autoridad sino mediante el desarrollo de la personalidad del niño” (parafraseado por Calvo, 2001, p. 61). Todo este tipo de dinámicas ubican al niño y a la niña en otro lugar para el entorno educativo y nos hace pensar en esos espacios cotidianos que se configuran bajo estas nuevas posturas.

Pero ¿qué sucede con la concepción que se tiene de infancia? Varios autores han hecho aproximaciones para intentar definirla, por ejemplo Émile Durkheim (1990) hace una claridad sobre la primera y segunda infancia, de lo cual se permite hacer las dos acep-

ciones por los dos periodos diferentes que se viven en la educación del ser humano. En palabras de Durkheim:

La función esencial de esta edad, el papel y el destino que se le asigna la naturaleza, puede resumirse en una sola palabra: es el periodo del crecimiento, es decir, donde el individuo, tanto físico como en lo moral, no es todavía, es el período donde se hace, se desarrolla, se forma (Durkheim, 1990, p. 18).

Desde esta perspectiva, la infancia se muestra como un proceso de constante crecimiento, tanto físico como moral, una etapa que muestra un inicio de la vida misma y, desde la perspectiva pedagógica, un momento importante para la formación de seres autónomos en los procesos de aprendizaje, por eso “la primera ley de la pedagogía es adaptar con la mayor exactitud a la medida del niño la educación que le damos” (Durkheim, 1990, p. 21), no al contrario. Esto permite reconocer a cada niño y niña como seres portadores de emociones, conocimientos, anhelos, sueños, esperanzas, tristezas, alegrías; desde momentos dulces y amargos; el poder verlos correr, el dar pasos lentos, escuchar sus risas, ver sus ojos, es decir, desde un todo sensible, desde la vida misma.

Es por eso que la primera infancia se reconoce como una etapa fundamental en el desarrollo del ser humano, Unicef la define desde el nacimiento hasta los 8 años de edad (2001, p. 17); sin embargo, para Colombia y el MEN “la primera infancia es considerada como la etapa del ciclo vital que comprende el desarrollo de los niños y de las niñas, desde su gestación hasta los 6 años de vida” (2006, p. 33). Los aprendizajes y experiencias que se adquieren en esta edad perduran toda la vida, “las formas de relacionarse consigo mismo, con el otro y con el entorno permiten explorar y conocer el mundo, adquirir conocimientos, capacidades y habilidades que juegan un papel determinante en el desarrollo integral de los niños y las niñas” (MEN, 2010, p. 14).

Además de ello, los aprendizajes y experiencias que se construyen en esa primera etapa de la vida son relevantes para toda la existencia, por el nivel de significado que se genera y por el tipo de interacciones que se fortalecen. Es por eso que es indispensable generar espacios de interacción para que niños y niñas compartan un escenario propicio y, de esta forma, emerja un conocimiento del entorno, la cultura, de sí mismo, del otro, de su cuerpo; todo ello basado en el respeto y el amor. De esta manera se crean oportunidades de desarrollo e interacción social, aceptación a la diversidad, todo pensando en la viabilidad de la vida, en el planeta y en sí mismo, en ese proceso de autoconstrucción de conocimientos, tal y como lo mencionan Hoyuelos A. y Cabanellas I.

En la educación debemos aceptar el “riesgo” de que al niño no le presentemos secuenciados todos los contenidos y muy exhaustivamente programados. De lo contrario, caeremos en el riesgo, con mayor seguridad, de poner a los niños en una situación formal en la cual a ellos no les facilitemos su propio proceso de autoconstrucción de conocimientos, sus propios procesos de aprendizaje (1996, p. 4).

Por otro lado, cuando en la concepción de primera infancia se traspasa la idea asistencialista que se tenía de antaño, en especial como “objetos de cuidado” (Malajovich, 2000) y se piensa en los niños y las niñas como sujetos de derecho, se empiezan a reconfigurar los espacios tanto físicos como simbólicos de esta etapa para repensar y redefinir lo que a su alrededor se teje.

Actualmente, el MEN (2014) ha creado una serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial, en el marco de la atención integral. Esto ha permitido encontrar otro tipo de concepciones y otras miradas sobre las definiciones que tradicionalmente se han manejado, dado que “[l]a variabilidad histórico-cultural de las concepciones de infancia invita a reconocer que no existe una naturaleza infantil como fundamento fijo, permanente y esencial que determina la existencia de todas las niñas y todos los niños” (MEN, 2014, p. 13), y reconoce la importancia de definir una multiplicidad de infancias.

Las infancias son múltiples y diversas, dependiendo de los distintos espacios culturales en los que se encuentran las niñas y los niños y según los procesos de transformación de esta noción que se manifiestan en las prácticas de atención, cuidado y educación de las sociedades (MEN, 2014, p. 13).

Es fundamental que quienes acompañan a los niños y niñas reconozcan estos hechos históricos y los vean como seres únicos, singulares, activos, participativos, con capacidad de proposición, creación, con una historia de sí mismos y del colectivo que los rodea, en fin, mirarlos como sujetos que hacen parte de la cultura que se forja a su alrededor.

Revisión actores

En el planteamiento del juego discursivo que hemos definido, la infancia es vista como una metamorfosis dividida en cuatro estadios, de los cuales retomaremos: inicial, primera infancia y escolaridad (Calvo 2001), pues presentan unos referentes importantes desde los actores; es importante preguntarse con quién crece el niño y la niña, quiénes acompañan sus días. Es importante, además, pensar que estas etapas poseen un “hilo conductor irreversible, tejido por la continua vigilancia familiar de los adultos de referencia: padre, madre, etcétera. Ésta es una de las más significativas diferencias entre la vida infantil y el resto de la vida adulta, que transcurre en libertad” (Calvo, 2001, p. 66). Es por ello que se hace necesario revisar quiénes y cómo son los involucrados en esta etapa inicial y de primera infancia, para elegir quién será el que contará y empezar a jugar al escondite.

¿Quiénes son los padres para los niños y niñas?

Son aquellos seres de referencia principal que tienen los niños y las niñas. Actualmente no son el llamado “papá y mamá”, sino que se convierten en abuelas, tías, mamá hombre y papá hombre, mamá mujer y papá mujer, son, en definitiva, “los promotores de la metamorfosis infantil” (Calvo, 2001, p. 66) y ellos, de una u otra forma, acompañan el proceso de crecimiento y adquisición de actitudes de los niños y niñas. Este rol se ha modificado

en los últimos tiempos; el autoritarismo quedó relegado y ahora se busca que los ojos de estas personas se encuentren con las miradas de los niños y las niñas.

Todo lo que los padres o adultos crean alrededor de sus hijos –situaciones, emociones, conductas, costumbres, reglas, formas de vida– constituye el ambiente fundamental para los niños y niñas, “por mucho que sea llevado a una guardería o a un jardín de infancia, la familia sigue siendo el punto clave de referencia” (Heller, 1982, p. 37). Bajo esta dinámica es que cada adulto empieza a imponer de una u otra forma unas obligaciones a los niños; lo que representa para los padres el trabajar, para los niños y las niñas se dan como obligación el ir a estudiar. Y es por ello que en los imaginarios de los padres las instituciones educativas se convierten en extensiones de sí mismos.

Las situaciones que rodean al niño y la niña en el contexto familiar son denominadas por Àgnes Heller (1982) como aquello natural, dado que presentan relaciones que se tejen con alegría, tristeza, amores, desamores, engaños, manipulaciones y otros tantos más, por eso es “natural” para el niño amar a sus padres más que a cualquier otra persona (p. 37), pues brindan de una u otra manera esa referencia contextual y es la familia un hecho significativo en cada uno de estos seres.

Es más, “el desarrollo de una individualidad libre se ve considerablemente favorecido si el niño se relaciona con una gran cantidad de adultos” (Heller, 1982, p. 50); finalmente son los niños y las niñas quienes deciden a quien tomar como referencia, de acuerdo a sus propias capacidades y deseos. Es así que una de esas referencias se encuentra en sus maestros. Los niños y niñas toman como punto de partida en un principio a sus padres o familia cercana, luego a quienes los educan en las escuelas. De esta forma, se reconfiguran con su cuerpo y el reconocimiento del cuerpo de los niños y niñas; se trata de una construcción recíproca de cuerpos y personalidades.

Ruth Milena Páez (2009) expresa esto en cuanto a que

Merece advertirse el acompañamiento del maestro o maestra en ese proceso formativo de los niños y niñas, en esa construcción de sí mismos, y en donde el propio maestro o maestra entra “en formación” a través de su presencia corporal en la relación con los niños y niñas (p. 1004).

Al niño y a la niña “el mundo apenas se le revela, se le está dando” (Páez, 2009, p. 1004) y gracias a esa interacción constante con los padres y maestros se van reconociendo sus voces, sus gestos y corporeidades que ayudan a construir eso desconocido, tanto para ellos como para los adultos.

Ese explorar constante al que se acercan los niños y las niñas, la imagen de la familia y los adultos que los rodean le muestran caminos, formas de vida y cotidianidades que poco a poco va incorporando para sí mismo, “[e]l niño no tendrá desde su nacimiento preferencias emocionales fijas. A medida que crece, el niño va progresivamente escogiendo a los adultos por los cuales se siente atraído y más ligado interiormente” (Heller, 1982, p. 49).

¿Quién es el niño o la niña?

Es una niña sube y baja, un niño helado, una niña fiesta, un niño pastel, una niña patines, un niño que corre, una niña que mira, un niño que ríe, una niña que grita, un niño que acaricia la tierra y pinta su suéter, una niña que colorea jirafas moradas y animales inexistentes, un niño que no le gusta darle la mano a la mamá, una niña que canta “el negro Cirilo”, un niño que toma una fresa, toma otra y otra y otra, una niña que se esconde detrás de un clóset, un niño que salta en la cama, una niña que se baña con agua caliente, un niño que chupa su dedo, una niña que peina sus muñecas, un niño que viste de araña (así no sea octubre), una niña que rasga, un niño que unta, una niña que orina, un niño que hace popó, una niña que duerme, un niño que baila, un niño que explora, una niña que indaga, una niña que cuenta, un niño que inventa... ¿Acaso se puede acabar la alegorización? Creería que no... que faltaría inventar otras palabras y campos semánticos para describirlos.

De igual forma, se podría pensar que es un ser que ve el mundo sin preconcepciones, que se construye en su diario respirar, que ríe y sueña con los colores inexistentes ¿Quién es? Tu hijo, la hija del vecino, tus nietos, la sobrina del portero, los estudiantes de tu salón de clase, el niño que te hace una mueca en el transporte masivo, la niña que se viste de princesa y juega con su padre. Los niños y las niñas son únicos cada uno, con sus configuraciones de mundo y existencias familiares.

¿Qué es la escuela para el niño y la niña?

Cuando los niños y las niñas están sus hogares, con las condiciones a las que están disponibles, llega un tiempo en el que los padres determinan que es hora de dejar los espacios de educación familiar y trascender en la búsqueda de una epistemología en la escuela, se pasa de esa intimidad familiar para llegar a un lugar que acondicionará sus actitudes y comportamientos. Narodowski (1994) denomina este proceso como el “abandonar el núcleo primario básico”

Los jardines de infancia y, luego, la escuela ofrecen también otros ideales morales; pero se trata de ideales que no siempre vienen ligados a la vida y a la actividad cotidianas y que no tienen carácter de inmediatez que permite que el niño orientarse en su actividad. Se trata de ideales que no representan relaciones verdaderas para el niño (Heller, 1982, p. 37).

Es así que la escuela reconfigura su rol y se consolida “en el dispositivo de alianza escuela-familia” (Narodowski, 1994, p. 3), lo que históricamente, en la pedagogía de La Salle (1962), se interpretará desde el carácter de vigilancia por parte del maestro. Esto, en cierta medida, es una imposición del adulto sobre el comportamiento y las acciones cotidianas que el niño y la niña exploran, pero además es una extensión metafórica de la imagen del padre de familia o persona a cargo.

La escuela se impone en una nueva conducta que se torna un tanto autoritaria. Un buen ejemplo de ello lo menciona Narodowski (1994), quien retoma y parafrasea los textos de

La Salle, *Médiations* (1962), para mostrar que “la disciplina escolar poseerá la característica de no solamente evitar por medio de la vigilancia el accionar errado del educando sino de provocar en ellos una actitud constante de cuidado frente a lo que podría ser considerado como falta” (Narodowski, 1994, p. 5). Esto lleva en definitiva a buscar una serie de conductas de sumisión para con los profesores, que día a día se van incorporando en los niños y las niñas a través de nuevas rutinas establecidas por el adulto. A propósito de ello, Philippe Ariès (1960) muestra cómo “la familia y la escuela retiraron al niño de la sociedad de los adultos. La escuela encerró a una infancia antaño libre en un régimen disciplinario cada vez más estricto” (p. 22).

Desde esta perspectiva, la escuela se muestra en un principio como transgresora de la intimidad del niño y la niña, quienes la perciben como un nuevo sistema de relaciones, tejidos interculturales y de exploraciones. Los niños y niñas llegan a un lugar con otros niños y niñas ajenos a sus vidas, alejados de su lecho familiar. Simultáneamente, en este espacio se les impone comportamientos, conductas y rutinas que ayudarán a consolidar la cotidianidad que los adultos quieren impregnar en este contacto con el sistema escolar. Todo esto se convierte en “un mecanismo de alianza entre el profesor y los padres de los alumnos” (Narodowski, 1994, p. 11), lo que de una u otra forma perpetua la función de los padres por medio del accionar de los docentes.

En consecuencia, estas perspectivas nos muestran el papel de la escuela y del maestro desde un punto de vista más autoritario, con un orden estricto de obediencia y de instrucción. Contrario a ello, Mercedes López Franquelli (2007) presenta la necesidad de ver el aula de clase y lo que en ella sucede como ese elemento rico de significados, al percibir la escuela como “unidad básica del cambio educativo, es la encargada de posibilitar al individuo procesos y experiencias educativas estables, permanentes y continuas” (p. 136), vista como ese espacio social que ofrece multiplicidad de sentidos, significados y relaciones que tejen diversidades.

Por eso es de vital importancia encontrar la necesidad de pensar la primera infancia pedagógicamente, es decir, “pensar la educación implica pensar sus fines, sus manifestaciones, sus actores” (López, 2007, p. 137), para que se encuentren esas intenciones, sensibilidades, sentimientos y definiciones de lo que implica educar a los niños y las niñas. Finalmente, se trata de lograr mirar desde donde ellos observan, es decir, ¿cómo perciben ellos el mundo?

En la misma línea, los aportes de Ana Malajovich (2000) resultan pertinentes para el caso que nos ocupa, especialmente al plantear que cuando el niño y la niña ingresan al sistema escolar adquieren una nueva cultura, que a su vez se convierte en base importante para sus posteriores aprendizajes, dado que ellos “tienen conocimientos y comportamientos que responden a las prácticas de crianza de sus hogares y comunidades de donde provienen, y al llegar a la institución educativa se encuentran con todo un bagaje cultural y un sistema nuevo de relaciones” (Malajovich, 2000, p. 8).

Es así que surge la urgente necesidad de resignificar los espacios escolares, desde un vínculo más afectivo, más humano, donde la “la educación siempre se presente como un doble vínculo que se plantea tanto a cada niño como a su familia” (Walzlawick et al., 1987; De

Single, 1996, citado por Calvo, 2001, p. 61). Por ende, al niño y a la niña no se les debe anular por el deseo de saturar con tareas académicas o en el intento que querer sustituir sus espacios familiares. Es por eso que es importante pensar la escuela desde la diferencia, desde la vida y desde lo que proponen los mismos niños y niñas.

1... 2... 3... Una mirada cotidiana a la infancia

El conteo de este juego alegórico nos permite acercarnos a la exploración de la cotidianidad de los niños y niñas, pues al pensar el contexto que rodea al niño y la niña se evidencia que este está inmerso en una cotidianidad, vista desde toda la posibilidad del descubrir, del inventarse y del poder encontrarse. A propósito de ello, José Luis Aranguren (1987) define la vida cotidiana como “la mayor parte, con gran diferencia, de nuestra vida” (p. 15). Es decir, la gran parte de la vida de los niños y niñas vive y teje universos en esa cotidianidad.

Al pensar en la cotidianidad de los niños y niñas se podría advertir sobre esa vida que a diario viven, lo que significa para muchos levantarse, alimentarse, asistir a un aula de clase o albergues familiares, jugar, jugar, jugar, regresar a sus casas, ver televisión, compartir con los padres y, finalmente, dormir. Es decir que la vida cotidiana “es, se diría, la redundante de todos los días, la habitual, aquella en la que estamos instalados” (Aranguren, 1987, p. 17).

Si lo viéramos de este modo, podríamos afirmar que la vida de los adultos sí está inmersa en esa instalación, pues es más común encontrar esas acciones habituales en sus vidas, por el carácter de responsabilidad social que les ha sido otorgado o por el hecho de laborar, mantener una casa, estudiar, etc. De ahí que exista una gran diferencia entre una cotidianidad adulta y la de los niños y niñas. Por lo general, en el adulto se convierte en rutinas, contrario a lo que sucede en el universo de los niños y niñas: “el niño, en la medida que, todavía, lo es plenamente, no tiene cotidianidad: todo es nuevo, único, maravilloso” (Aranguren, 1987, p. 17).

Así pues, en el mundo infantil la cotidianidad se configura cada día, con cada acción y con cada juego por jugar e inventar. Es por ello que el universo de la mayéutica y el mundo metafórico en el que los niños y niñas viven a veces no tienen lógica o coherencia para algunos adultos. Cada paso, todo juego, diversas palabras recrean el universo en el cual se mueven y en cierta medida es la escuela o son las instituciones escolares las que empiezan a insertarlos en esas rutinas que los llevarán a configurar parámetros para cuando sean adultos.

Es así que, primero, en el contexto familiar y, luego, en el escolar entran a jugar un rol importante los mecanismos de regulación; se van dando “en la habitual instalación en unos usos, reglas, supuestos y sobreentendidos, con arreglo a los cuales —empleo del tiempo, “es la hora”, por ejemplo— ordenamos con regularidad casi todos los momentos, de poco momento, es cierto, de nuestra vida” (Aranguren, 1987, p. 18). Por eso, cuando revisamos el rol que ocupan cada uno de los actores de ese universo infantil, nos encontramos con que estos influyen en gran medida en la cotidianidad del niño y la niña.

José Luís Aranguren (1987) nos habla de que cómo los humanos vivimos tanto en el mundo de la naturaleza como en el de la cultura, y cómo dentro de este mundo, poseemos un “pequeño mundo”, es el mundo “de cada cual, “mi mundo”, el de mi pueblo, mis parientes y mis amigos, mi trabajo y mis diversiones cotidianas, en el mundo dentro del cual se va desarrollando la vida” (p. 22). De ahí que sea indispensable acercarnos al reconocimiento de ese “pequeño mundo” de los niños y las niñas, donde la “cotidianidad es vivir y actuar en ese pequeño mundo” (p. 22), en el que para los niños y las niñas aún no existen reglas establecidas y su imaginación e invención de su cotidianidad son lo más importante.

¿Cómo se configura la cotidianidad del universo infantil?

El sistema escolar ha permitido que de una u otra forma se consoliden esos espacios sociales con los que los niños y las niñas tienen su primer contacto. En efecto, esas instituciones formales o no formales se conciben como esos espacios simbólicos de construcción de significados y conocimientos, es decir, espacios vivos que tejen y crean con sus actores, con los niños y niñas, maestros, padres de familia y otros agentes externos que interactúan para fortalecer esas concepciones de vida.

En esta línea, se busca indagar sobre la relaciones que se tejen en el proceso educativo, las concepciones de universos y la posibilidad de encontrar las emergencias entre la relación ambiente–actores–territorio, donde se hace necesario un lenguaje biocéntrico, bioético, esto quiere decir un pensamiento a favor de la vida misma de los niños y las niñas (Meneses, 2002). La invitación es a concebir los espacios tanto físicos como simbólicos, lugares donde converjan la vida, el cuerpo, el aprendizaje y la palabra, es decir, un territorio de contacto: para esto se propone asumir la cotidianidad desde ese sistema vivo, y a cada niño y niña, como interlocutores válidos en los procesos educativos y familiares.

Recordemos que el ser humano por su concepción social interactúa con los otros en contextos específicos y, de una u otra manera, se tornan significativos para sí mismo. Por consiguiente, se hace necesario reconocer la concepción de cotidianidad, desde la mirada infantil, es decir, preguntarse ¿cómo se concibe cada situación cotidiana que el niño y la niña crea para ayudar a definir y autodefinirse como ser?

Igualmente, es importante explorar alrededor de todos los elementos que develan un mundo de significación en ese universo infantil. Aquí cabe recordar a Rivas (2014) cuando parafrasea a Alfred Schutz para señalar que “el mundo de la vida cotidiana es un universo de significación para nosotros, vale decir una textura de sentido que debemos interpretar para orientarnos y conducirnos en él... Todos los objetos culturales –herramientas, símbolos, sistemas de lenguaje, obras de arte, instituciones sociales, etc.–, señalan en su mismo origen y significados las actividades de sujetos humanos” (p. 94). Ese universo de significación es el que el niño y la niña crean, pero en otras ocasiones es impuesto por la escuela y los padres de familia.

Cuando nos acercamos a la escuela se encuentra que el maestro ha diseñado y preestablecido una serie de actividades que se tornan en una sola dirección, a esa que el maestro o maestra crea desde su perspectiva pedagógica y disciplinar. Por eso, orar, colorear, tomar

la siesta, jugar con arena, escuchar un cuento se convierten en el accionar diario de la maestra de la escuela para con sus niñas y niños.

Es necesario revisar un ejemplo: ¿Qué eventos se programan y se hacen en las instituciones educativas? ¿Cuál es el guión a seguir? ¿Qué hay en el accionar de los niños y niñas?

Tabla 1
Comparativo días

UN DÍA DEL MAESTRO	UN DÍA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS
<ul style="list-style-type: none"> – Saludo de bienvenida (Oración) 9:00 a.m. - 9:15 a.m. – Tomar el algo y descanso 9:15 a.m. - 10:00 a.m. Hora de ir al baño – Clase 10:00 a.m. - 11:30 a.m. – Almuerzo 11:30 a.m. - 12:00 p. m. – Dormir 12:30 p. m. - 2:00 p. m. – Clase 2:15 p. m. - 3:00 p. m. – Algo 3:00 p. m. - 4:00 p. m. Hora de ir al baño – Juego didáctico 4:00 p. m. - 5:00 p. m. – Película 5:00 p. m. - 6:00 p. m. – Regreso a casa 6:00 p. m. 	<ul style="list-style-type: none"> – Bailar, cantar, escuchar música – Jugar al ballet – Sacarse la camisa del uniforme – Hurgarse la nariz – Correr por el salón – Crear historias con sus amigos – Crear juegos y establecer nuevas reglas – Conversar – Refr – Comer la lonchera antes de tiempo – Salir del aula sin autorización – Jugar – Sacar sus juguetes – Explorar sus genitales

Este panorama es un tanto triste, los niños y niñas nunca están en sus casas, los docentes reemplazan en cierta medida a sus padres, por eso son ellos los que de una u otra forma crean una rutina que los cohibe, los coarta, hasta llegar al punto de limitar sus necesidades básicas a tiempos y horarios preestablecidas por la institución. Contrario a ello, a los niños y las niñas les gusta jugar, cantar, hacer cualquier otra cosa en los espacios escolares que nos muestran sus acciones y la no corresponsabilidad con los deseos de los adultos. El no querer tener uniforme, cantar cuando no es la hora, salirse del salón de clase, explorar con el arte, comer su lonchera a hurtadillas; todo lo quieren, menos “estudiar”, término entendido desde la concepción que le ofrece la institución educativa y sus maestros.

¿Y qué relación tiene el niño y la niña con estas actividades desde la perspectiva del maestro?, Àgnes Heller (1982) plantea que “la esencia de la alineación de la vida cotidiana no ha de buscarse en el pensamiento o en las formas de actividad de la vida diaria, sino en la relación del individuo con estas formas de actividad” (p. 12). Se hace necesario, entonces, indagar sobre esas relaciones entre niño, niña-juego; niño, niña-maestro; niño, niña-familia y niño, niña-territorio; para comprender y reconocerlos. Por ello es pertinente explorar un poco más alrededor de las actividades que se plantean en la columna del lado izquierdo de la Tabla 1. Comparativo días, desde la visión de los niños y las niñas en sus concepciones de mundo.

A propósito de ello, Heller (1982) define la concepción de mundo como “[n]o simplemente una ideología; es además una ideología individual; es la imagen del mundo –construida,

en último término, con la ayuda de conceptos filosóficos, éticos— con la que el particular ordena su propia actividad individual en la totalidad de la praxis” (p. 16). En sí, se trata de la posibilidad de conseguir su propia forma de vivir, de dirigir su vida por la concepción de mundo que se va construyendo.

Desde estas perspectivas, la vida cotidiana del adulto emerge en las dinámicas y entornos en los que los niños y las niñas empiezan a cohabitar; la familia y la escuela se muestran cohesivas o, de una u otra forma, impuesta para ellos. Así las cosas, la cotidianidad vista como la conducta de rutinas, hábitos pensados desde el mundo adulto, se percibe ajena en la vida de los niños y las niñas. Recordemos que José Luís Aranguren (1987) menciona que la categoría de cotidianidad no está aún en los niños y las niñas, pues ellos son los que construyen constantemente ese diario vivir desde los elementos caleidoscópicos con los que perciben su mundo y forman sus propias visiones de mundo.

Entonces, ¿qué elementos configuran ese construir constante? Se podría pensar desde las relaciones que nos ayudan a comprender sus concepciones de mundo, entre ellas podríamos privilegiar el juego, la pregunta y la invención. Las actividades básicas, tales como bañarse, cepillarse, peinarse, alimentarse, protegerse del frío y evitar las enfermedades, no son indispensables para sus concepciones de mundo. Son rutinas forzadas o impuestas por quienes consideran que es adecuado para su edad, esos criterios preestablecidos y hechos dados. Con relación a este último aspecto, Heller (1982) menciona que:

En la vida cotidiana el sujeto humano considera su ambiente como algo “dado”, como algo “ya hecho”; que se apropia espontáneamente del sistema de hábitos y técnicas característicos del mismo; que su comportamiento es pragmático, o lo que es igual, que para él lo fundamental es lo que garantiza el éxito de una determinada actividad (p. 8).

Es decir, que las condiciones dadas dentro de sus actividades permiten fijar criterios preestablecidos por sí mismos y por los adultos desde la familia. Así mismo, la escuela genera un conjunto de “actividades que caracterizan las reproducciones particulares creadoras de la posibilidad global y permanente de la reproducción social” (Heller, 1982, p. 9) en las cuales los niños y las niñas están inmersos.

Por otro lado, Guy Debord (1961) muestra que la vida cotidiana es la realidad de un conjunto observable, en nuestro caso, la escuela, y los primeros años escolares de la primera infancia. Así, nos define que “la vida cotidiana es la medida de todas las cosas: del cumplimiento o más bien del no-cumplimiento de las relaciones humanas, del empleo del tiempo vivido, de la búsqueda del arte, de la política revolucionaria” (p. 2), en otras palabras de Guy, lo presenta como el “aquí mismo”, ese momento del tiempo en el que se construye el ahora, que constituye rasgos y gestos repetitivos. Una clave importante para abordar la vida cotidiana es comprender el mundo que la produce, por ello, el caleidoscopio del juego del escondite nos permite reconocer cada uno de esos conteos para determinar las características de la vida cotidiana que se teje en el aquí, con unos actores, bajo unas dinámicas propias de la etapa de la infancia. Para ello, cabe preguntarnos ¿cómo viven los niños y las niñas?

Conteo del escondite caleidoscópico

Teniendo en cuenta el contexto anterior, se hace necesario aislar un poco la mirada desde las percepciones del universo adulto y revisar los elementos que se tornan caleidoscópicos en la construcción de la cotidianidad inventada y vivida por los niños y niñas. Por lo tanto, abordaremos tres elementos importantes en la configuración de la cotidianidad de los niños y las niñas: el juego, el indagar y el inventar. Estos elementos, se alimentan de la concepción que nos ofrece el MEN, con las actividades rectoras para la primera infancia; son vistos como acciones de construcción de significado constante, que se crean y recrean cada día para el vivir del niño y la niña.

La invitación es entonces hacer de la escuela ese sistema vivo que observe a cada uno de esos niños y niñas, con unas adecuadas herramientas que les permitan comprender y enriquecer “esas maneras de ser, pensar y actuar, para descubrir mejor las maravillosas capacidades cognitivas y sociales que poseen todos los niños y niñas desde muy pequeños, las cuales ponen en funcionamiento al abordar una actividad o al relacionarse con otros niños o adultos cercanos” (MEN, 2010, p. 7). Es decir, aprender a jugar con su universo cotidiano.

– ¿Jugamos?

En primer lugar del conteo del escondite caleidoscópico, tenemos el juego, visto como elemento social indispensable en la vida de los seres humanos. Por medio del juego los seres se inventan, reconstruyen y metamorfosean alrededor de sí mismos, el juego “hace parte vital de las relaciones con el mundo de las personas y el mundo exterior, con los objetos y el espacio. En las interacciones repetitivas y placenteras con los objetos, la niña y el niño descubren sus habilidades corporales y las características de las cosas” (MEN, 2014, p. 16). De igual forma, Àgnes Heller (1982) menciona sobre este aspecto que “[t]odo niño ha de poder jugar como prefiera, leer lo que desee y pasar su tiempo libre como mejor le plazca” (p. 50), disimiles a las preferencias de los adultos.

Si les preguntáramos a cualquier niño o niña “¿qué fue lo mejor hoy en la escuela?” nos contestaría que el recreo, porque en este espacio el niño y la niña juegan, corren con sus compañeros y construyen sociedad, interactúan con los otros, tienen pugnadas, construyen alianzas, crean personajes fantasiosos, establecen pactos, siembran amores, en fin, con el juego se muestra el cómo se configura el niño y la niña como individuo en sociedad. Es así que los planteamientos de Ruth Milena Páez (2009), en su investigación *Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria*, nos ayudará a reafirmarlos. Esta autora nos muestra cómo el juego permite salir y entrar en otra realidad, la cual está situada “en un tiempo y lugar específicos y la llegada a otra, que no preexiste ni está dada sino que se crea en el mismo acto del jugar, en donde tiene lugar el encuentro con otro o con muchos otros” (p. 1003).

De esta forma, la experiencia cotidiana se enriquece en la medida que el niño inventa y reinventa sus juegos, organiza equipos, asigna roles y en definitiva se plantea lo que Duch (2004) denomina como *Pedagogía del reconocimiento* a través del juego. Pues, todo cuanto

se juega es favorable para la edad, las diferentes actitudes son desbordadas en cada tipo de juego y se construyen patrones éticos, artísticos, culturales, ideológicos y sociales. Así lo expresa Ruth Páez con relación a los juegos de inventos y roles de simulaciones, es decir, en ese cambio de personajes para comprenderse mejor como seres humanos:

No cabe duda de que el juego abre un amplio campo de posibilidad para la formación de los niños y de las niñas, especialmente frente al papel ético que puede cumplir la experiencia en sí. En ese hacer como si y en el acto de simulación mental, se puede ser otro sin serlo, y siendo ese otro en un tiempo lúdico–narrativo específico, que sólo existe en la mente y en el actuar de un jugador niño o de una jugadora niña, se puede comprender de mejor modo la condición de seres humanos; la de los otros y la propia (Páez, 2009, p. 1003).

Por consiguiente, el juego pertenece al ahí, a la inmediatez, al ahora y resignifica espacios, reglas y actitudes desde la misma cotidianidad vivida en la infancia. Ante ello, es preciso señalar que Patricia Botero y Sara Alvarado (2006) muestran cómo las reglas que funcionan en el juego se configuran con un ethos cultural, “al generar hábitos y costumbres en las personas, que se construyen con el objeto de poder funcionar y sobrevivir en un contexto, es decir, para poder vivirlo y habitarlo” (p. 12). Y de una u otra forma, el niño y la niña empiezan a jugar para comprender el mundo, configurar su espacio inmediato e inventar su cotidianidad.

De igual forma, el juego es preciso revisarlo en el nivel de importancia que este tiene en la vida cotidiana de los niños y niñas por el hecho de revelar la vida interior del niño, pero, además, por ser considerado como base fundamental de la educación desde la concepción didáctica que este tiene:

El juego infantil, en esta edad, refleja, en cierto modo, la vida interior del niño [...] el juego es el mayor grado de desarrollo del niño en esta edad por ser la manifestación libre y espontánea del interior, exigida por el interior mismo según la significación propia de la voz juego [...]. El juego es el testimonio de la inteligencia del hombre en este grado de la vida. Es por lo general el modelo y la vida del hombre generalmente considerada, de la vida natural, interna, misteriosa en los hombres y en las cosas: he aquí por qué el juego origina gozo, la libertad, la satisfacción, la paz consigo mismo y con los demás, la paz con el mundo; el juego es, en fin, el origen de los mayores bienes. [...] el juego, en esta edad, desarrolla el niño y contribuye a enriquecerle de cuanto le presentan su vida interior y la vida de la escuela, por el juego se abre al gozo como se abre la flor al salir del capullo, porque el gozo es el alma de todas las acciones de esta edad (Froebel citado por Malajovich, 2000, p. 7)

El jugar no se aprende, en ellos el gozo del juego desborda sus acciones. A veces pareciera que a los adultos se les hubiese olvidado lo que implica jugar y, mucho más aún, se ha omitido jugar en los espacios en los que los niños y niñas asisten para ser educados, a la escuela se le ha olvidado de jugar con sus estudiantes. A propósito de ello (Borruat, 1924) denomina al juego como un instrumento educativo, que además de divertir proporciona

dicha por el hecho mismo de jugar y se aprende cualquier tipo de cosas. De esta forma, el “juego se convierte en un recurso para la adquisición de las conductas sociales que demanda la escuela” (Malajovich, 2000, p. 8). He ahí la importancia de permitir jugar y aprender a hacerlo con ellos, reconocer sus diferentes formas de abordarlo, en tanto que juegan a explorar su medio, a jugar con su cuerpo, en el juego de imitar y simbolizar, el jugar construyendo, jugando desde la tradición de sus hogares, jugar a inventar sus propias reglas y otras tantas posibilidades más que solo a ellos se les ocurren.

Por otro lado, es importante determinar las clases de juego, sus características y conexión con los lugares en los cuales se desarrolla; por ejemplo, si el juego se da en ciudades los niños y las niñas pueden contestar que lo que prefieren es jugar con objetos, utilería o accesorios, tales como el X-Box, Play Station, o cualquier otro elemento tecnológico. Pero sí es en un pueblo, ciudad pequeña o lugares circundantes, los niños y las niñas prefieren jugar con elementos diferentes a los artefactos, por ejemplo, al escondite, a correr, jugar ponchado y demás, propios de la época. Aunque este no es un parámetro generalizado sí hay gran diferencia entre las preferencias de uno u otro juego. Todo ello, debido a las mismas dinámicas que se tejen alrededor de las selecciones de los juegos y el con quiénes se juega dado que cobra gran validez para la generación de significados y en los contextos que actúan.

Las diferencias principales se dan de acuerdo al contexto puesto que sus visiones de mundo se incorporan de acuerdo a los lugares donde crecen y tejen relaciones con los otros. Las configuraciones que los niños y las niñas les dan a los diversos escenarios del juego se convierten en eslabones importantes para fijar acciones desde lo cotidiano, es decir, su concepción de cotidiano como invención del aquí y del ahora, con quienes comparte y juega y donde actúa. Dado que “en la experiencia de “hacer como si” que es vivida por el niño o por la niña durante el juego, se favorece la comprensión de un rol, un cambio de acciones, el respeto a la norma, la interacción entre pares” (Páez, 2009, p. 1000)

Se reconoce, entonces, que en el juego el único propósito que implica su existencia es el de jugar y si los adultos lo reconocen como tal les permitirán a los niños y niñas manifestar sus verdaderas concepciones del universo que los rodea, pues “jugando [el niño] va conociendo al otro y se va conociendo, jugando va desarrollando su capacidad de percibir la realidad, jugando irá resolviendo los conflictos que lo preocupan, jugando podrá ir haciendo las primeras diferenciaciones entre fantasía y realidad” (Galperín citado por Malajovich, 2000, p. 11). En sí, el juego permite aproximarse más a cada niño y a cada niña, por eso la importancia de que la escuela se piense diferente, “[e]l juego es, pues, patrimonio privilegiado de la infancia y uno de sus derechos inalienables, pero además es una necesidad que la escuela debe no sólo respetar sino también favorecer a partir de variadas situaciones que posibiliten su despliegue” (Malajovich, 2000, p. 16).

Es así que cada maestro debe revisar su proceso de acompañamiento e indagarse si sus prácticas de aula favorecen eso que propone Garvey, “[e]l niño no juega para aprender pero aprende cuando juega” (MEN, 2014). Solo de esta forma empezaremos a entender el cómo se tejen los universos infantiles.

- *¿Qué es? ¿Qué es eso? ¿Por qué? Y... ¿Por qué? ¿Por qué funciona así? Mmmm ¿Por qué? ¿Qué es?*

La anáfora del porqué presenta el ejercicio de mayéutica al que son sometidos los adultos constantemente, estos interrogantes nos ayudan a ubicarnos desde otro tipo de miradas, ¿las de quiénes?, las de los niños y niñas que a diario recurren a sus preguntas para comprender, reinventar su vida y su universo simbólico. Es por eso que en el segundo conteo de este juego del escondite caleidoscópico revisaremos la importancia para los niños y las niñas de la pregunta, del indagar, del explorar y de interactuar con su universo. Para empezar con este apartado recurriremos al siguiente fragmento:

El mundo cotidiano como dado es una cotidianidad encontrada. La familiaridad para quien lo vive se relaciona con ese significado, o con esa funcionalidad y con esa ubicación de los diversos elementos que en ella se encuentran. Todo esto en la acción cotidiana aparece por sentido. En la vida cotidiana el “qué es esto” o “para qué es”, la pregunta por las cosas, introduce el hombre en el mundo de los objetos y a éstos los hace parte de la cotidianidad de quien interroga. Así el objeto y el mundo de los objetos se vuelven familiares (Rivas, 2014, p. 96).

Ese constante indagar muestra cómo el niño y la niña exploran el medio que los rodea, tanto físico, biológico, social o cultural. Una pregunta por un hecho u objeto puede ser repetida infinidad de veces, pero su nivel de curiosidad es tan grande que recurre de nuevo a la pregunta después de corroborar con sus sentidos. El tocar, ver, palpar, degustar, se convierten en una permanente negociación entre sí mismo y el universo que lo rodea, dado que “están en una constante búsqueda de comprender el mundo” (MEN, 2014, p. 13).

Se entiende, por lo tanto, que hay un reconocimiento de cada aspecto y una negociación de su significación para su mundo en un proceso de constante interacción. Es necesario que se reconozca que los niños y las niñas “nacen con la capacidad de darle sentido al mundo, por lo cual se requiere que en todos los entornos en los que transcurre su vida, se impulse y se avive su curiosidad” (MEN, 2014, p. 14). Y es ahí donde la cotidianidad del adulto desplaza sus manifestaciones o silencia sus voces.

Al respecto, conviene mencionar que es por eso que los actores educativos que acompañan a los niños y las niñas deben generar estrategias para avivar y acompañar esa curiosidad, ese preguntar y ese explorar. Dado que es importante no solo dar las respuestas a sus inquietudes, sino que es más significativo el hecho de ser escuchados y que lo acompañen a buscar esas respuestas.

Es así como se debe promover la pregunta en todos los ámbitos que rodean a los niños y las niñas, es importante que “se valore, se respalde, se acompañe y se promueva la actitud de asombro, de búsqueda, de indagación; el planteamiento de preguntas, la formulación de hipótesis y de explicaciones por parte de las niñas y los niños” (MEN, 2014, p. 15). Es decir, escuchar sus voces y propuestas, permitirles resignificar su universo y reconocer las dinámicas que se tejen alrededor de ellas.

– *Juguemos a inventar*

En tercer y último conteo de este escondite caleidoscópico es el inventar. Visto como la posibilidad de creación innata que tienen los niños y las niñas por sus capacidades sensoriales y alegóricas que tienen. Es por eso que se necesita que desde todos los contextos se busque ese juego con el arte, la literatura, la música y el lenguaje en pro de inventar y crear.

Dentro del ejercicio de este conteo para esconderse, es preciso mencionar que una característica importante es el reconocer la diversidad; los niños y las niñas no son homogéneos y, por lo tanto, la forma de manifestar sus emociones y creaciones son tan diferentes como cada uno de ellos. Ante ello, se hace preciso revisar que los espacios en las instituciones escolares y en lugares familiares deben ayudar a incentivar la participación de los niños y las niñas, pero más aún, permitirles crear y acompañarlos en ello. En este reconocimiento, el nivel de creatividad se incrementará y sus capacidades sensoriales favorecerán cualquier actitud ante la vida misma. Es por ello, que la última etapa del juego del escondite nos ayuda a materializar ese inventar y recrear por medio de la ensoñación. Este camino es el que nos lleva a buscar a esos que se escondieron.

Ensoñar desde el universo infantil

Hay ensoñaciones de infancia que surgen con el brillo de un fuego

Bachelard (1993)

El método fenomenológico que plantea el autor francés, Gastón Bachelard, para abordar la ensoñación permite maravillarse con las imágenes, logrando una nueva mirada sobre ellas. Es por eso que se presenta útil en cuanto nos muestra uno de los tantos caminos por los cuales se puede reconocer y reivindicar la voz de los niños y las niñas. Esto dado que ellos, al tener una percepción más sensible, poseen mayor posibilidad de explorar y percibir la ensoñación en sus vidas, exploran en forma singular todo cuanto su contexto les ofrece y por ende tienen mayores posibilidades para reconocer y crear imágenes poéticas por medio de esta facultad que ofrece la propuesta de Bachelard. Es importante mencionar que con cada germen de la imagen se evoca el poder de la imaginación, esa que ellos tienen en plena florecencia y por medio de la ensoñación lo pueden manifestar.

Para Bachelard (1993) es necesaria la novedad y los niños y las niñas están en esta constante dinámica, descubriendo novedades, jugando con lo nuevo, reinventando lo inexistente, renombrando lo existente, en esa ontología que se construye en la infancia, en ese mundo que “forma en nuestra ensoñación, un mundo que es nuestro mundo” (p. 20) para explorar el mundo onírico que elaboran en su cotidianidad.

Así pues, los procesos de imaginación que los niños y niñas llevan a diario se desenvuelven en el mundo de la ensoñación en ese afán de querer comprender el mundo. Muchas veces escuchamos que los adultos “corrigen” a los niños y niñas por las cosas que dicen “la montaña salió corriendo”, “juguemos al tapo volador”, “el cielo se puso triste”. Todas estas expresiones carecen de significado ante la lógica racional del adulto, pero si nos

acercamos a ellas desde el concepto de la ensoñación, estas se convierten en la fuente principal para inventar y comprender el mundo.

Ese comprender el mundo busca una especie de soledad para elaborar sus imágenes poéticas y se magnifica su percepción dado que “[e]l niño se siente hijo del cosmos cuando el mundo de los hombres lo deja en paz” (Bachelard, 1993, p. 150). Lo que significa que esa soledad le permite decir y pensar todo cuanto quiere, sin temor a ser reprendido o juzgado por la misma dicha que encuentra “cuando es señor de sus ensoñaciones” (Bachelard, 1993, p. 150).

De manera que el valor que Bachelard le otorga a la infancia, por la facilidad para concebir ensoñaciones, hace que este vea la etapa de la niñez como un germen del poema para crear, para percibir (1993, p. 152). Así, la infancia es el tiempo propicio para concebir lo inexistente, para dejar volar la imaginación y no atarla a las rutinas diarias de los adultos. Por ello, la infancia se convierte en el compartir con el otro y en comunión de la invención.

Es cierto que se le da, desde este proceso fenomenológico, una relevancia a las producciones de los niños y las niñas, tanto verbales como no verbales e icónicas, que transmiten imágenes, imágenes ensoñadas porque “las imágenes de la infancia, las que un niño ha podido crear, son manifestaciones de la infancia permanente” () y he aquí donde Bachelard muestra la necesidad de un regreso a la infancia, un evocar de esta etapa de la vida. ¿Qué se vive en la infancia con mayor virtud para la creación? La capacidad de asombro, el poder inventar e indagar, el no aceptar paradigmas convencionales, el ver de diferentes colores lo que los adultos perciben como monocromático, es decir, simplemente reconocer que los niños y las niñas tienen aún mucho que contarnos y decirnos.

¿Hasta cuándo la escuela y los centros educativos seguirán silenciando sus voces? ¿Hasta cuándo los maestros seguirán haciendo correcciones de estilo, de gramática para anular sus alegorías? ¿Cuándo será ese cuándo? No obstante, el reconocer que en esta etapa de la vida se encuentra con mayor facilidad con las ensoñaciones, pues hace que se abra el mundo, dado que “[l]a ensoñación hacia la infancia nos entrega a la belleza de las imágenes primeras” (Bachelard, 1993, p. 155) y los sentidos son aquellos que mostrarán ese caleidoscopio de sentires, de percibir, en la concepción de felicidad y ternura que los mismos niños y niñas entregan.

¿Cómo se manifiestan estas ensoñaciones? Con imágenes poéticas creadas por los niños y las niñas de sus invenciones y percepciones del mundo, es decir, del reinventarse su momento inmediato, su construcción de cotidianidad. Una característica importante de este proceso lo es la restitución, esta que asume tropos literarios y figuras retóricas para manifestarlas al mundo. Por ejemplo, cuando los niños manifiestan:

—Había una vez dos pececitos que estaban nadando, de pronto se chocaron y...

—Y como eran amigos se fueron a comer.

—Y cuando llegó la noche se fueron para la casa y resulta que dentro de la casa había un ruido extraño.

–Vieron unos pelos por la ventana

–Sí, sí unos pelos y se acercaron lentamente y vieron una sombra y dos orejas puntiagudas.

–Y después, después se distrajeron y fuuu pasó algo rápido.

–¿Y cuándo voltearon no vieron nada?

–Sííí y los pececitos asustados se escondieron detrás en un árbol.

Y no se dieron cuenta que ese árbol no tenía hojas.

–Entonces se escondieron en una nube.

–Pero también como eran peces y la nube estaba en el cielo no pudieron alcanzarla.

–¡Pero en el río hay flores!

–Ahhh, Como hay flores en el agua se escondieron y de pronto se asomaron de la flor y vieron salir... un gatico de la casa de uno de los pececitos.

–Y se asustaron mucho porque vieron salir otro gatico de la otra casa del otro pececito. (Londoño y Cuartas, 2013, fragmento de audio cuento: *Unos pelos en la ventana*, proyecto de Eduvida, Ensoñar para Crear y el Ministerio de Cultura).

Con este fragmento se logra materializar el proceso de ensoñación, percibido desde la belleza misma de las imágenes que los niños y niñas crearon: gatos que van a otros parajes, onomatopeyas que enriquecen sus lenguajes, elementos que juegan a perder propiedades como las nubes y se asumen en otros contextos, animales que en la lógica y en la práctica no podrían tener contacto. En un principio fueron orales, pero la palabra escrita permite que estas trasciendan al mundo adulto y empiecen a configurarse simbólicamente en ese proceso de resignificación de la concepción de la cotidianidad que emerge de cada uno de ellos. Bachelard (1993) expresa esto como el que “hay que embellecer para sustituir” (p. 175) y esto en ellos hace parte de su diario vivir, es decir, jugar con analogías, alegorías, sinestesias y metáforas que inventan para su mundo.

Entonces, el niño y la niña se vuelven soñadores innatos, pues la “ensoñación que busca la infancia parece volver a la vida vidas que no han llegado a tener lugar, vidas imaginadas” (Bachelard, 1993, p. 170). Y es por eso que se necesita ubicar la mirada adulta desde el lugar que los niños y niñas ven, para poder comprender esas nuevas perspectivas que se ofrecen con su imaginación.

Finalmente, los espacios escolares como la escuela y las instituciones que reciben a los niños y las niñas deben aprender a fabular con la percepción de la misma infancia. Se necesitan espacios para que los niños manifiesten desde su cuerpo, miradas, colores, el cómo ellos las perciben, pero además el cómo se piensa e inventan su mundo. Es necesario validar sus discursos y permitirles hacer parte del universo adulto desde sus proposiciones. Esto

se convierte en una tarea compleja para los maestros y todos los agentes responsables de su cuidado y educación, aquellos que acompañan el proceso de crecimiento y, de una u otra forma, es una exigencia para “conocer la manera como ellos se piensan a sí mismos, a las demás personas, a los objetos y al mundo en el que están inmersos” (MEN, 2010, p. 9). Es decir, reconocer sus invenciones cotidianas y los aportes que ellos hacen para construirla, reconfigurar la concepción que tenemos de la primera infancia.

Bibliografía

- Aranguren, J. (1987). *Moral de la vida cotidiana*. Madrid: Editorial Tecnos, S. A.
- Ariès, P. (1960). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Recuperado de: http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/El_nino_y_la_vida_familiar.pdf
- Calvo, E. (2001). *Nacidos para cambiar*. Infancia: Epifanía del amor propio. Bogotá: Grupo Santillana Ediciones.
- Bachelard, G. (1993). *Poética de la ensoñación*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Borruat, L. (1924). *Organización de las clases preescolares*. Buenos Aires, Editor Roberto Cañáis. Citado por Malajovich, A. Compiladora. (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Botero, P y Alvarado, S. (2006). *Niñez ¿Política? Y cotidianidad*. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 4(2), 1–23. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-latinoamericana/article/view/397>
- Debord, G. (1961). *Perspectivas de modificación consciente de la vida cotidiana*. *La realización del arte*, 1(6), 1–8. *Internationale Situationiste* (agosto): Madrid, Literatura Gris, 1999.
- Demause, L (1994). *Historia de la Infancia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Duch, Ll. (2004). *Estaciones del laberinto*. Barcelona: Herder. Citado por Páez, R. (2009). *Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 989–1007
- Durkheim, E. (1990). *Educación y pedagogía, ensayos y controversias*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Froebel, F. (1826). *La educación del hombre*. Madrid: Jorro. Citado por Malajovich, A. Compiladora. (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

- Galperín, S. (1981). Los supuestos básicos del método juego–trabajo, en Bosch, Lydia et al., *Un jardín de infantes mejor: siete propuestas*. Buenos Aires: Paidós. Citado por Malajovich, A. Compiladora. (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Heller, A. (1982). *La Revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Limpergraft s/l.
- Hoyuelos, A. y Cabanellas, I. (Diciembre, 1996). *Malaguzzi y el valor de lo cotidiano*. En Congreso de Pamplona, Pamplona, España.
- Langer, W. (1982). Citado por De Mause, L (1994). *Historia de la Infancia*. Ciudad: Alianza editorial.
- López, M. (2007). *La reflexión pedagógica en la cotidianidad del aula*. *Quehacer educativo*, 86, 136–139.
- Londoño, A. y Cuartas, D. (2013). *Eduvida, ensoñar para Crear*. Beca de Creación y producción de contenidos sonoros. Bogotá: Ministerio de Cultura. Malajovich, A. (2000). *Análisis de los Documentos curriculares de Iberoamérica*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Malajovich, A. Compiladora. (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Meneses, D. (2002). *Acercándome a la bioética como una nueva inteligencia*. Colombia: Universidad del Bosque, colección pedagogía y bioética.
- MEN. (2006). *Colombia por la primera infancia*. Bogotá: MEN
- MEN. (2010). Documento N° 13. *Aprender y Jugar, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición*. Bogotá: MEN
- MEN (2014). Documento N° 20. *Sentido de la Educación inicial*. Bogotá: MEN
- MEN (2014). Documento N° 22. *El juego en la educación inicial*. Bogotá: MEN
- MEN (2014). Documento N° 24. *La exploración del medio en la educación inicial*. Bogotá: MEN
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder: La conformación de la pedagogía moderna*. Méndez de Andés: Aique grupo editor S.A.
- Páez, R. (2009). *Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 989–1007. Rivas, P. (2014). *Educación y vida cotidiana*. Pasto: Universidad de Nariño. Schutz, A. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. Citado por

- Single, F. (1996). *Le soi, le couple et la famille*, Nathan, París citado por Calvo, E. (2001). *Nacidos para cambiar. Infancia: Epifanía del amor propio*. Bogotá: Grupo Santillana Ediciones.
- Unicef. (2001). *Estado mundial de la Infancia*. Nueva York: Unicef House.
- Walzlawick et al. (1987). Citado por Calvo, E. (2001). *Nacidos para cambiar. Infancia: Epifanía del amor propio*. Bogotá: Grupo Santillana Ediciones.

CAPÍTULO IV

Complexus de la configuración de un horizonte de sentido en óptica de cotidianidad

Ana Milena Marulanda Navia¹³

Lo esencial es invisible a los ojos, solo se ve bien con el corazón

Sain Exupery – El Principito

El presente capítulo se da como resultado e informe de sistematización del proyecto *Configuración de un nuevo horizonte de sentido sobre la cotidianidad de la infancia*, proyecto que surge en el marco de la segunda fase del Observatorio en Primera Infancia, llevada a cabo por el grupo de investigación Educación-Desarrollo Humano, en la línea de infancia, de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali, sustentado desde las cátedras Práctica Pedagógica I: Escenarios de Atención a la Primera Infancia y Pedagogía para la Primera Infancia de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia.

En estos cursos se indaga desde los escenarios de práctica cómo se vive el día a día, qué tanta participación existe por parte de los niños y las niñas frente a las decisiones pedagógicas que toman sus maestras, para así poder confrontar esas realidades de lo cotidiano con las concepciones de infancia que tienen los padres, los niños y niñas, las maestras en ejercicio y las maestras en formación (en este caso, las estudiantes de III semestre de la licenciatura), posibilitándoles una reflexión cuidadosa y crítica sobre sus prácticas pedagógicas y, a partir de ello, promover cambios significativos que contribuyan al posi-

13. Docente tiempo completo de la Facultad de Educación. Magíster en Educación: Desarrollo Humano, licenciada en Educación Preescolar. Docente en la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia. Maestra de educación inicial, coordinadora pedagógica de instituciones de educación inicial, asesora de práctica, tutora de procesos de cualificación docente en la atención a la primera infancia, investigadora del grupo de investigación: Educación-Desarrollo Humano adscrito a la Facultad de Educación de Educación de la USB Cali. ammnavia@usbcali.edu.co.

cionamiento de la educación de la primera infancia como factor decisivo en los procesos de desarrollo humano y transformación socioeducativa.

Introducción

En esta investigación, en algunos escenarios educativos en los que se realiza la Práctica Pedagógica I de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia en la ciudad de Cali, se encontraron situaciones que permiten una oportuna reflexión en cuanto al propósito pedagógico mismo de las prácticas. El tema de origen es la práctica pedagógica y los protagonistas principales “el niño y la niña”, por quienes se generan las prácticas y los modelos pedagógicos propios del análisis en los procesos de formación.

A lo largo de los últimos cuatro años, a partir de la sistematización de las experiencias sobre la cotidianidad que subyace a las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el marco de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia en la USB Cali, se han encontrado resultados inesperados, los cuales generan una serie de reflexiones en cuanto a la declaración del impacto social de las mismas, no solo en la primera infancia, objeto de las prácticas, sino también, en las estudiantes que se encuentran en proceso de formación como licenciadas y en la maestra que las acompaña.

Esto ha suscitado un gesto de responsabilidad social para con los niños y niñas con quienes se involucran y con las instituciones que abren sus puertas para la realización de este ejercicio académico y de formación profesional. Es así como se genera un producto de final de curso a manera de ensayo individual, al que se le ha titulado *Mirada caleidoscópica de la cotidianidad en el aula*, el cual se convierte en el insumo principal para dar cuenta de lo que sucede de manera real y auténtica en esos encuentros pedagógicos vividos o “sufridos” en los diferentes escenarios educativos abordados.

Este capítulo empieza por definir al niño, desarrollando las preguntas desde las vivencias de las practicantes, definiendo quién es ese niño y niña a quién se le está acompañando en esa configuración de mundo; rescatando la voz misma del niño y cómo es visto por su entorno; en un segundo momento, se define quién es el maestro desde su subjetividad, la incidencia de sus valores culturales en su labor, el peso de sus experiencias con relación al sistema educativo, y cuáles son algunos de sus paradigmas.

Es a través de estas realidades que se viven a diario en las prácticas, y muchas de las cuales se critican cotidianamente, desde donde es posible generar transformaciones educativas que incidan en los ámbitos señalados.

Por ello, al cierre del capítulo, se proponen una serie de reflexiones abiertas con la intención de crear catarsis creativa y posibilitar transformaciones. Se espera que este texto llegue al alma de la comunidad educativa, y, por qué no, a los diferentes entes vinculados con la

infancia, para sembrar la semilla de la conciencia de humanidad que los niños anhelan con urgencia.

La infancia en Colombia

En la actual política de infancia en Colombia se han desarrollado y retomado las políticas internacionales de la Atención y Educación para la Primera Infancia, AEPI. El informe *Educación para todos en el mundo*, de la Unesco, en su capítulo 8 declara:

No obstante, existen indicios de que el enfoque global va ganando terreno. Para crear nexos entre los distintos ámbitos de las políticas que tienen una incidencia en la vida de los niños pequeños, algunos gobiernos –en colaboración con el UNICEF la mayor parte de las veces– han empezado a elaborar políticas nacionales para la primera infancia que engloban la salud, la nutrición, la educación, el agua, la higiene, el saneamiento y la protección jurídica del niño (2007, p. 183).

El Gobierno colombiano hace parte de los gobiernos que adoptaron transformaciones contundentes¹⁴ en sus concepciones de infancia y la atención que debe prestársele. Estas transformaciones hicieron posible que en 1990 Colombia formalizara su adhesión a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Igualmente importante es la incorporación en el marco de la Constitución Política de 1991 (artículo 44), legislado en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, por el Congreso de la República de Colombia (Ley 12 de 1991), y la promulgación de la Ley 1098 de 1996, en la cual se promulgó el Código de la Infancia y la Adolescencia; ello demuestra que la atención integral a la primera infancia es una responsabilidad ejercida de forma contundente y coherente por el Estado colombiano.

En consecuencia, en el año 2010, los ministerios de Hacienda, Educación, Protección Social y el ICBF, elaboraron en conjunto un diagnóstico de la situación de la atención a la primera infancia a la época, diagnóstico que permitió al Estado colombiano reconocer las más importantes experiencias a nivel internacional en esta área, explorando alternativas de asociación que permitieron orientar lo que ahora se constituye como la *Estrategia de atención integral para la primera infancia*, que empezó a funcionar a partir del año 2014, ratificándose como política en el año 2016.

Re-construyendo el concepto de infancia

Dar un vistazo a la historia de la evolución para reconocer de dónde se viene, permite alcanzar cierta ubicación, comprendiendo cómo simultáneamente el transcurrir del tiempo antropológico, también aporta nuevos y refinados ciclos sociales gregarios de formación que se van transformando con los avances de la humanidad. Concretamente, el ejemplo

14. Dentro de las transformaciones que se han suscitado está el hecho de considerar a los niños como sujetos de derecho, con una participación activa en el ámbito social y ciudadano.

de los niños en la etapa de los cazadores y recolectores, estos acompañan a su comunidad en las actividades cotidianas, los aprendizajes se daban por imitación y en contexto “hay una interacción constante entre el adulto y el niño, el adulto y el adolescente o el adolescente y el niño” (Bruner, 1987, p. 25). Esta condición inicial estaba muy alejada aún de la representación simbólica y mucho más de la oral, no existía la enseñanza como tal, el aprendizaje se daba en un proceso práctico y este a su vez se retroalimentaba en los procesos de supervivencia. Para los bosquimanos, en cambio, el lenguaje aún no muy desarrollado contiene onomatopeyas que imitan los sonidos de la naturaleza, la transmisión oral es mínima, aunque no hay un modelo de enseñanza– aprendizaje tal y como se conoce ahora, la imitación por parte de los niños está presente a cada instante. Al respecto, Bruner (1987) resalta que “[n]o hay nada que se le parezca a una escuela o a las clases. De hecho, entre los bosquimanos hay muy poca transmisión oral” (p. 25).

En las sociedades primitivas, los niños acompañaban a sus padres en los rituales de cacería, aprendían y se preparaban imitando desde pequeños los artefactos utilizados por sus padres para los oficios cotidianos, danzaban y cantaban en las ceremonias, en la noche escuchaban las historias de sus mayores que evocaban a generaciones anteriores, pero que actualizaban en el día a día de sus actividades en el contexto de supervivencia; aquí existe un incipiente modelo de enseñanza basado en la preparación para el momento de la iniciación, esto quiere decir, el paso de ser niño a convertirse en hombre, con las responsabilidades que ello implica dentro de su comunidad (Bruner, 1987, p. 25).

En la actualidad, dada la cantidad de conocimientos que la historia guarda, sería casi imposible que un solo hombre pudiera contener y saber todos los constructos de la humanidad juntos, para pensar en reproducirlos y, mucho menos, enseñarlos. Este cambio de los ciclos de formación, para la fundamentación de los niños señalada por Bruner, obedece a los contundentes aumentos en la cantidad de información como resultado del acumulado histórico de la humanidad; por lo tanto, ahora en esta encrucijada histórica, los seres humanos, en un gran esfuerzo por ser objetivos, hacen parte de este gran atiborramiento de información, en la era de la información es cada vez mayor la cantidad de conocimientos acumulados y cada vez también más especializadas las herramientas de condensación y reproducción de la misma.

Ante esta gran objetivación, señala Morin (2002), “[n]o existe un punto de vista absoluto de observación, ni el metasistema absoluto. Existe la objetividad; ahora bien, la objetividad absoluta, al igual que la verdad absoluta, son engaños” (p. 32). Entonces, ¿a dónde conduce esta gran objetivación? Cada vez son más las personas que declaran no tener tiempo para vivir, pero tienen todo el tiempo para la reproducción y la información; los niños son el resultado de esta época sin tiempo para vivir y no les queda más que enfrentarse al televisor y a los artefactos tecnológicos. ¿Dónde está la vida?, ¿Dónde está el amor?, ¿Dónde está el afecto?, ¿Dónde está la sensorialidad?, ¿Dónde está la infancia? Se quiere que los niños amen la vida, pero no ven más que máquinas perdidas sin tiempo para vivir. Curiosamente, también, la infancia es un invento moderno (Ariès, 1987), antiguamente los niños no existían.

Así como lo fueron en su época el petroglifo, el relato y el libro, hoy lo son los artefactos tecnológicos basados en robótica y nanotecnología. Ahora bien, en este panorama cabría preguntar si en medio de este mar de objetivación en el que navegan los humanos ¿hacia dónde se conduce a los niños?; ¿sabe acaso alguien hacia dónde va esta nave de la humanidad? Los ecologistas y científicos presentan pronósticos aterradores sobre la crisis ambiental planetaria, llegando a un punto del laberinto y sin encontrar la salida, se ha avanzado tanto, pero se está al borde de la catástrofe planetaria, y aún no se sabe hacia dónde se lleva a los niños. Si bien no existe una verdad absoluta a todos, la búsqueda de la ciencia basada en la búsqueda de respuestas, o de verdades, aparece como un gran juego, el hombre se sumerge en el conocimiento olvidando su punto de partida, y este no puede simplemente ser observado, sea cual fuere el gran objetivo que acompañe el proyecto de la sociedad, debe contener un sentido definido de humanidad.

Construir un sentido de humanidad solo se logra desde la primera infancia, este periodo es considerado como la tierra más fértil para sembrar, el mejor lugar para cultivar, y solo desde allí se llega al fruto del conocimiento, al fruto de consolidar los elementos propios de la existencia. Si no se le da la relevancia a este periodo de vida, el proyectar, potenciar y posibilitar a la humanidad a través del conocimiento estaría falto de sentido. La etapa esencial para todo ser humano es el cuidado, este es el cimiento de la estructura humana, por ello se habla de la enseñanza de los intangibles del amor; al respecto señala Boff (2002):

El cuidado se encuentra en la raíz primera del ser humano, antes de que haga nada. Y todo cuanto haga ira siempre acompañado de cuidado e impregnado de cuidado. Significa que el cuidado es un modo de ser esencial, siempre presente e irreductible a otra realidad anterior (p. 30).

Entonces ¿quién es el niño? Es una pregunta que se responde en su entorno primario. En el transcurrir de la vida del niño, esta pregunta lleva a múltiples afirmaciones, inicialmente afirmaciones desde el contexto familiar por los cimientos del cuidado y la relación, que lo enmarcan además en rasgos culturales y le otorga referentes sociales. El niño es un proyecto de la sociedad, pero también un producto de su linaje, el niño es un propósito de la humanidad, el camino lo conduce a resolver la pregunta que entretanto crece; ya no responderá la familia en tanto que su trabajo previo (el de la familia) ya realizado circunscribe un camino y le da un lugar en ese proyecto de niño para potenciarlo como un hombre. Entonces, independientemente de lo que sean los rasgos identitarios que definen el yo, aparece un mandato objetivador dentro del marco del adagio popular que dice “ser alguien en la vida”, y lo que la sociedad actual ha determinado va en la vía de configurar el “ser algo” y no tanto el “ser alguien”.

El ser social se define por el hacer: “yo soy zapatero”, “yo soy músico”, “yo soy arquitecto”; en este sentido, dado que la labor u oficio sobredetermina a ese ser, podrían definirse como factores incidentes en la realización del ser las oportunidades, en tanto que posibilitan transitar desde el “quién eres” hacia el “qué haces”. Los esfuerzos en la educación se han enfocado en resolver el “qué eres”, dando fundamento a la especialización de los saberes,

y el “quién eres” se ha supeditado a qué oportunidades se propician o a ¿qué ser humano se piensa desarrollar? ¿Dónde queda el desarrollo de la subjetividad?

Dado que la primera infancia es la etapa en el desarrollo humano que registra mayor capacidad de crecimiento y aprendizaje, esta debe estar enfocada primordialmente al ser; puede que a través del hacer se desarrollen habilidades cognitivas valiosas; sin embargo, ¿qué valía tiene para la sociedad un científico sin sentido de humanidad? Esto nada tiene que ver con repetir la cartelera de los valores en la entrada de las aulas, tiene que ver con la forma de asumir las vivencias específicas de la cotidianidad, la sensorialidad, el afecto, y esto solo se aprende sintiéndolo; puede pasar por las palabras pero va más allá de ellas.

El rasgo fundamental y función del docente de primera infancia está en acoger, cuidar y potenciar el desarrollo, por ello es necesario no solo detenerse en el marco de las experiencias del aula, sino acercarse a reconocer el contexto para desde allí comprender las actitudes aprendidas como habilidades sociales necesarias para interactuar siendo incluido en su comunidad, y prospectando las posibilidades que en este se podrían configurar en el marco de un ser social integro. Por tanto, es necesario que en el ejercicio de caracterización inicial del grupo de niños, que realizan todos los docentes al inicio de cada periodo lectivo –y en el caso particular de esta investigación, las estudiantes en formación–, se contemplen elementos como: nivel socio económico, culturas, género, capacidades, intereses, motivaciones y concepciones del mundo (Blanco, 2014); para acercarse desde la práctica pedagógica a las particularidades, individualidades, y realidades de los niños y las niñas, y, así, reconocerlos como seres humanos titulares de derechos, seres sociales, singulares y diversos (MEN, 2013).

Cada vez más aumenta el número de personas que a causa de las largas jornadas de trabajo deben dejar a sus niños al cuidado de terceros, entre ellos la escuela, entonces, ¿cuál es la corresponsabilidad como maestros en acompañar la infancia de esta humanidad sin tiempo? Propiciar en la cotidianidad el tiempo del amor, el tiempo del juego y el tiempo de la creatividad son claves posibles para marcar una ruta más amplia y más humana en el encuentro pedagógico con los niños y no quedarse con “cumplir” rutinas sin sentido, preocupándose más por diligenciar formatos y tener el grupo controlado, quieto, reproduciendo el activismo didáctico de la institucionalidad.

Los niños, en su mayoría, en la etapa más importante de su vida pasan gran parte de su tiempo junto a la maestra; estos años en los que se construye el mapa epistémico con el que se desenvolverán sus pensamientos y actos, los cuales, a través de su vida determinan una sociedad y su cultura. ¿Qué ruta se marca en este mapa?, ¿quiénes marcan la ruta? Se entiende que la llamada educación inicial asumió un papel poco reconocido por muchos, pero ahora, que se valora y se ha tomado conciencia de sus implicaciones presentes y futuras, por ser una de las tareas más importante de la historia de la humanidad, vale la pena detenerse a reflexionar en torno a las comprensiones que se tienen alrededor del concepto de niño, para ofrecer alternativas que posibiliten que ese mapa epistémico pueda alimentarse no solo desde el plano de lo individual, sino también desde el plano colectivo y colaborativo en el que inciden los diferentes actores que, de una u otra manera,

se ven involucrados en los procesos de formación en la primera infancia. Solo así podría considerarse como uno de los ejercicios más relevantes de la humanidad.

Las concepciones de los actores educativos

Somos quienes influyen en los niños en la etapa de formación más importante de sus vidas, es más, en ocasiones compartimos más [con ellos] que sus propios padres, y a través de los niños influimos en la sociedad... nuestra tarea es más importante de lo que siempre hemos pensado (Reflexiones de las estudiantes en Licenciatura para la Primera Infancia).

En un esfuerzo por reconstruir las concepciones de los actores educativos, en algunas de las instituciones educativas donde se realiza la práctica pedagógica de III semestre de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia, las estudiantes detectaron situaciones en las que se evidenció que prevalecen los condicionamientos previos de las estructuras administrativas ante los acontecimientos de la cotidianidad del niño en el aula. Relatan que a pesar de discursos como “primero son los niños”, esto no se ve reflejado en la práctica, hay una incoherencia entre lo que se dice y lo que realmente se hace; si los niños son primero, sería interesante que se tuvieran en cuenta, por ejemplo, sus ritmos, sus necesidades, sus intereses, sus miedos, sus posibilidades, sus particularidades; sin embargo, lo que se encuentra es un afán por homogenizar, porque todo sea tal cual el adulto lo determina, los niños no tienen voz, a veces se simula que se reconocen sus propuestas, pero, al final, se hace lo que el adulto determina; claro, podríamos decir que en aras de cumplir muchas veces con los pedidos institucionales o de políticas de Estado, pero en todo caso es lo que otros determinan.

Por lo tanto, desde la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia, como eje articulador entre las futuras maestras y la sociedad, aparece la pregunta ¿es posible configurar un nuevo horizonte de sentido sobre la cotidianidad de la infancia? Esta pregunta atiende al llamado de ver la cotidianidad en el aula como el elemento fundamental a rescatar, con el fin de recuperar lo que se pierde en el acto educativo, como la singularidad (todos son iguales, todos deben pintar con el mismo color, la misma figura), los ritmos (todos deben terminar una propuesta al mismo tiempo, todos deben ir al baño al mismo momento, comer en los mismos 15 minutos), por nombrar solo algunos de los elementos más frecuentes. Por lo anterior, es importante observar las relaciones implicadas entre el niño, el maestro, el padre y la madre de familia y los agentes circundantes.

En un primer momento, en el ejercicio de la práctica, se caracterizaron los tres escenarios de representación del entorno familiar, el institucional y el comunitario. Luego se contextualizaron las experiencias de intervención pedagógica en cada uno de ellos y, por último, se contrastaron las acciones teórico-prácticas en cada escenario con el ejercicio investigativo, académico y social de los cursos Práctica Pedagógica I: escenarios de Atención a la Primera infancia, y Pedagogía para la Primera Infancia.

En esta línea, se trabajaron los conceptos de infancia, cotidianidad y decisiones pedagógicas con los cuatro actores, a saber: el niño, el maestro, los padres, otros actores educativos.¹⁵ Para realizar el rastreo de la información se utilizó la metodología de exploración creativa, utilizando como instrumentos de trabajo los diarios de campo, elaborados en su totalidad por las estudiantes quienes, a partir de estos, compartieron, en mesas de trabajo o foros, los hallazgos y sus perspectivas reflexionadas de lo que quisieran que fuera su labor pedagógica.

La intención inicial de los diarios de campo reflexionados fue que, a partir de estos, las estudiantes construyeran sus propias concepciones y fueran ellas mismas quienes, posteriormente, dieran cuenta de los logros o las falencias encontradas y los puntos de referencia sobre los cuales era necesario investigar para profundizar sobre la problemática, apropiarse de la situación con una mirada propositiva y de un discurso pedagógico propio para nombrar la realidad, así como para transformar, en la medida de lo posible, situaciones ligadas a lo pedagógico, a lo didáctico y al espacio. Estos diarios permitieron ver que en la medida en que el trabajo pedagógico se individualiza y se centra en el activismo, se convierte en una serie de respuestas automáticas a problemas concretos. Una de las preguntas que se les sugiere a las estudiantes es “¿Cómo es que la cotidianidad las transforma?”. El cómo las maestras, que actualmente ejercen como licenciadas en Educación para la Primera Infancia, se automatizan fue una de las inquietudes que movió mucho a las estudiantes, quienes más allá de juzgar a sus colegas elaboran una mirada ampliada de lo que quisieran ser en su actividad, más allá del campo laboral, y como un compromiso de humanidad.

En palabras de Stephanie Prieto, estudiante de III semestre 2014-1:

Es más que pertinente mencionar la importancia real de ver la cotidianidad en la que realizamos nuestras prácticas, pues es ella la que nos brinda los elementos necesarios para una labor docente contextualizada, pertinente, activa, democrática e inclusiva. Si nos fijamos conscientemente en cada acción que realicemos podremos comprender el impacto que tienen, pues cada pequeña acción genera algo, sea bueno o malo, la cuestión está en tener acciones que generen un impacto positivo.

Si conocemos a los niños y niñas que acompañamos en sus procesos de desarrollo podremos reconocer sus diferencias y la diversidad que cada niño es, podremos escucharlos realmente e incluirlos, permitiéndoles así escucharse a ellos mismos. El ángulo [desde el] que veamos las cosas da el reflejo de nuestras acciones. Por tal motivo, es inmediato el deber de comprender lo único de cada proceso y el valor de este, así como los ritmos particulares que cada niño tiene y el respeto que se debe tener por ellos.

Esta experiencia vivida en la práctica, observando y reflexionando sobre la cotidianidad, nos permite aprender algo de cada niño y comprender mejor que nuestra labor como docentes no se trata de dar contenidos o formular actividades porque sí, sino que nuestro compromiso gira en torno a la posibilidad de agenciar el

15. Por otros actores educativos se entiende la sociedad en general, ya que todos somos corresponsables en la formación de los niños.

desarrollo propio en cada uno de los niños con los que se interactúa, el formar en y para la vida, permitiendo que aflore la propia personalidad en el reto de educar seres humanos íntegros.

El niño, la gran aventura

Todos los adultos han sido primero niños (pero pocos lo recuerdan)

Dedicatoria a Leon Werth. El Principito. Antoine de Saint Exupéry

En los ejercicios consignados en el diario de campo se halló que desde la visión del niño el concepto de infancia está asociado al juego, como la gran aventura de la vida, y este a su vez se vincula directamente con el movimiento; esto se constata cuando aducen que les encanta correr, saltar, bailar, patinar, nadar. Es bajo estas acciones en las que ellos mismos agencian sus experiencias personales, con los otros y con su entorno, que los niños se conciben como niños. De igual manera, el juego se convierte en el placer de construir aventuras y sueños, y lo que aparentemente para los adultos pueden parecer simples juegos constituyen las orientaciones más importantes sobre las cuales basan sus conocimientos y formas de ver y vivir en sociedad. No se puede pasar por alto que la cotidianidad del niño se teje en un entramado de historias singulares con su familia, con su colegio, con su comunidad, y que los personajes de estas historias son sus padres, maestros y amigos, con quienes crean y recrean su mundo.

En la mirada de los niños, y debido a su espontaneidad, sus actos se cruzan con las vivencias socioafectivas que están presentes la mayor parte de las veces en el mundo del juego, mundo vital para su existir, para sus aprendizajes y su desarrollo, y del cual deben abstraerse la mayor parte del tiempo cuando asisten a una institución educativa. Pareciera que en estos lugares no se reconociera el significado que tiene para los niños el juego, y aunque muchas veces lo simulan, la cotidianidad profesional de los y las maestras lo hacen a un lado, porque hay que cumplir con lo planeado (muchas veces distante de las dinámicas de juego y de movimiento), hay que cumplir con lo instituido y con algunas concepciones generalizadas de aprendizaje, muy ligadas a la repetición, a la quietud, al seguimiento de instrucciones. En este sentido, el niño deja de ser el arquitecto de su historia, es modelado por adultos que todavía conservan la figura de su propia formación, lo que hace mucho más difícil que se trascienda hacia una formación contextualizada.

El reconocimiento de esta cotidianidad, que en otra época se juzgó desde la trivialidad (Guy Debord, 1999), rescata el valor de las conexiones entre las experiencias diversas que se viven, dependiendo del rol que se asuma como hijo, como hermano, como compañero, como estudiante o como amigo. Es esta conexión la que aparece entre uno y otro acto o experiencia y que a veces pareciera no dársele la importancia suficiente, pero que construye al ser humano y lo acerca a la vida, separándolo del automatismo. La cotidianidad que permite que la vida tenga sentido, sea agradable y feliz, como dijera Saint Exupéry a través de la voz del principito “solo los niños saben lo que buscan”; el adulto puede decir al ver cierta escena: “están perdiendo el tiempo con una muñeca o con un carro”, pero

lo que no analizan es que con esta experiencia están constituyendo su identidad, su ser, sus saberes.

Uno de los factores más importantes, encontrados al analizar los diarios de campo, tuvo que ver con el tiempo en la relación de la cotidianidad entre el niño y el maestro; el tiempo genera un límite, a veces infranqueable, entre los espacios institucionalizados que fracciona y divide lo que para el niño es un solo momento vital, la vida misma. Aquí vale la pena evocar la reflexión de Exupéry (2011) en el principito sobre las píldoras para ganar tiempo sin beber agua: “si tuviera cincuenta y tres minutos para gastar, andaría despacio hacia una fuente de agua” (p. 75). Aquí se exalta el valor de lo cotidiano y la trivialidad, introducimos elementos que en ocasiones van en contravía de los procesos vitales y, sin darnos cuenta, las carreras del tiempo nos limitan en la constitución de lo vital, ese esquema de la civilización y el desarrollo lo reproduce el maestro a los niños, con quienes comparte ese tiempo, el tiempo de los adultos.

El maestro, el reto

En las entrevistas realizadas por las practicantes a los maestros de primera infancia (de las instituciones en las que realizan su práctica pedagógica), se halló que en relación a los conceptos de infancia, cotidianidad y acto pedagógico, están, en algunos casos, vagamente definidos y, en otros tantos, mecanizados. Por ejemplo, se encontró la división por etapas del desarrollo del ser humano, que tiene que ver con el desarrollo físico, cerebral y el desarrollo socio-afectivo. Es en este último en el cual más incide la educación para la primera infancia, por ser la etapa en la que se configuran los elementos fundantes de la personalidad, de su autonomía, de su identidad.

El afán del mundo sistemático e institucional influye en las decisiones pedagógicas; las estudiantes refieren en sus diarios cómo las actividades señaladas, por los instructivos y programaciones escolares, configuran los momentos pedagógicos como actos separados.

Al tratar de captar esos principios básicos para presentarlos, el problema es que su aparente sencillez, en la valoración de estas situaciones cotidianas y en otras cosas, podemos quedarnos prendidos de dicha sencillez y dejar fuera toda la profundidad que tiene su pensamiento (Cabanellas, 1996, p. 2).

Las maestras, en su gran mayoría, refieren en las entrevistas que las decisiones tienen que ver con los límites; el mayor porcentaje de decisiones se asocia al refinamiento de las conductas mediante la insistencia de las normas y los límites. “Llegada-oración-clases (Participación de los estudiantes)-refrigerio-descanso-clases (trabajos en clase)-salida”. En palabras de Manuela Arango, estudiante de III semestre 2014– 2, “se dedica bastante tiempo a controlar el mal comportamiento de los estudiantes”. Las relaciones que se construyen en la cotidianidad están delimitadas por los espacios institucionales, invisibilizando los intertextos en los que la cotidianidad contiene la espontaneidad.

El mecanicismo identificado por las practicantes, con una nueva mirada, permite ver cómo lo humano se institucionaliza, dejando de lado la esencia de la espontaneidad; así mismo, evidencia que tras la decisión pedagógica, el maestro presionado por el sistema curricular, favorece la mayor parte del tiempo a lo institucional, el referente es el modelo a seguir y la voz del niño es moldeada, casi, hasta el silencio, por lo que sus aportes son invisibilizados, no se tienen en cuenta o sencillamente no se genera un espacio dialógico para reconocer el cúmulo de ideas y planteamientos que surgen de la voz de los niños. Algunos factores incidentes, detectados por las estudiantes son: el hacinamiento en las aulas, la falta de tiempo y la sobrepoblación.

La relación niño-maestro

En esta relación se constituyen, por un lado, la mirada del niño y, a través de esta, la de su familia. Este marco es como un cuaderno de dibujo que hoja por hoja contiene, por un lado, un claro margen delimitado primero por su cultura, y, por otro, la mirada de la maestra quien ha construido su individuación, resultado de las experiencias de vida demarcadas igualmente por el margen de los vínculos familiares y sociales establecidos en el contexto en el que se ha desenvuelto. Las diferencias entre uno y otro se dirimen entre las vivencias que le permite rastrear huellas de su lugar e indagar el tránsito hacia nuevas rutas sobre lo que ha sido y ha dejado de ser, en la sociedad, lo educativo, la infancia.

El ejercicio propuesto, derivado de la observación realizada al interior de la práctica, propone activar una especie de conciencia autorresponsable sobre lo que al interior de esta experiencia se gesta, ya que la incidencia de lo que se realice en esta etapa impacta de manera directa sobre la vida misma y sobre la manera de situarse en el mundo de forma particular, sin negar sus modos de pensar, pero sí desde su actuar, habitando con una conciencia de mundo, es decir, entendiendo el lugar ethopolítico, educativo y humano de la labor del maestro.

Acercarse como maestros a las realidades de los niños y las niñas no solo es acercarse a su historia, sino también participar de su construcción. Esto es, desde los procesos subjetivos, desde las particularidades, en medio de los diversos rostros de expresión humana y social, se encuentran las individualidades, formas de interacción, mediadas por las interacciones históricas familiares y de la experiencia vital que incide en las maneras de participar en procesos, que determinan su vida a través de los modos de ser y estar en el mundo. El maestro deja su impronta en cada uno de los niños con los que comparte la experiencia formativa que, a su vez, lo configura. Un maestro que logra reconocer las diferencias y los ritmos, un maestro que propicia el diálogo y la comunicación, dejará una huella, un ejemplo, una vivencia que perdurará a lo largo del desarrollo de cada estudiante; en esto consiste la participación e incidencia en la historia personal, que en ocasiones puede ser positiva o no, ese es el cuidado que se debe tener.

Los maestros que hoy se forman como licenciados en Educación para la Primera Infancia en la Universidad de San Buenaventura Cali, desde los principios contemplados en el PEPI (Proyecto Educativo Primera Infancia):

...se redimensionan como agentes sociales y educativos, con el más alto desempeño humano y profesional, que reconoce al niño y la niña desde la gestación hasta los ocho años como sujeto de derecho y entienden que la Educación es un proceso social, cultural y político ininterrumpido y relacional, cuya finalidad es la promoción del desarrollo humano.

Además de elaborar una intervención pedagógica con niños y niñas en edades tempranas, estos maestros buscan su formación por y para la vida, en un mundo que cada vez más exige de sus ciudadanos un aprender a convivir “para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas” (Delors, 1996, p. 91). Lo anterior implica el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos activos en formación y la configuración de las bases ciudadanas, lo que de alguna manera se traduce en la posibilidad de una mayor participación social de la infancia.

El reto de aportar a las transformaciones sociales desde la primera infancia

Escuchar el murmullo que todos y cada uno tenemos dentro. ¿No será una condición para que podamos enseñar? Escuchar nuestro murmullo, el de los estudiantes y el que se teje entre ambos. Escucharlos no como respuestas a una pregunta, sino como puentes que posibiliten encuentros (Skliar y Larrosa, 2009, p. 210).

La gran problematización que encierra la responsabilidad de la totalidad de los agentes educativos en el contexto mundial actual, en donde se habla de inclusión social y oportunidades para todos y todas, se enmarca en resolver la pregunta de si es posible motivar transformaciones sociales a partir de cambios en las prácticas pedagógicas en la primera infancia.

Entendiendo que la etapa decisiva en la formación de los seres humanos está en la primera infancia, y que la gran tarea de la educación es el desarrollo humano —“[e]l desarrollo se refiere a las personas y no a los objetos” (Max–Neef, 1998, p. 40)—, el maestro tiene gran parte de implicancia y responsabilidad en el mundo que se ha generado hasta hoy, puesto que, dependiendo de sus posturas y conocimiento de los niños, podrá generar experiencias con sentido, que posibiliten la construcción de procesos autónomos en los que se pongan a prueba los saberes que se van generando a lo largo del proceso de formación. Durante la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia, las estudiantes tienen la posibilidad de replantear formas de pensar y concebir la infancia.

El maestro en formación, además de ser un sujeto social, parte, al igual que el niño, de una historia que construye en compañía de su familia y en medio de un contexto socio-cultural específico. El maestro está cargado de las visiones ideológicas y cosmogónicas forjadas en su comunidad desde la infancia, y aunque estos no se pretenden cambiar, sí se pueden observar, comprender e interpretar. Los procesos de formación permiten ubicarse desde múltiples miradas, diferentes a la del punto de partida —recordemos la visión moriniana en cuanto a que no existen verdades absolutas, simplemente puntos de

vista—, posibilitando el desarrollo pleno del potencial humano, sin perder de vista las diferencias, la esencia de la diversidad cultural, de la misma condición de género, de las maneras específicas de interactuar, la construcción de identidades, atendiendo mucho más a sus propias realidades.

Entonces, ¿cómo medir el desarrollo de las personas? Dentro de la taxonomía recogida por Max–Neef (1998) existen características existenciales y características axiológicas para medir el desarrollo de las personas. Las características existenciales son cuatro: ser, tener, hacer, estar. Y las características axiológicas son nueve: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad (p. 58).

El reconocimiento de estas características permite entender el desarrollo de los niños y niñas no solo desde la promoción de sus procesos de subsistencia y protección, sino de una manera integral en la que se conjugan el análisis de las necesidades humanas y los tipos de satisfactores. De ahí la oportunidad de aclarar al maestro en formación la mirada en el límite de vislumbrar y combatir lo que Max–Neef (1998) llama pobreza:

Sugerimos no hablar de pobreza, sino de pobreza. De hecho, cualquier necesidad humana fundamental que no es adecuadamente satisfecha revela una pobreza humana. La pobreza de subsistencia (debido a alimentación y abrigo insuficientes); de protección (debido a sistemas de salud ineficientes, a la violencia, la carrera armamentista, etc.); de afecto (debido al autoritarismo, la opresión, las relaciones de explotación con el medio ambiente natural, etc.); de entendimiento (debido a la deficiente calidad de la educación); de participación (debido a la marginación y discriminación de mujeres, niños y minorías); de identidad (debido a la imposición de valores extraños a culturas locales y regionales, emigración forzada, exilio político, etc.) y así sucesivamente (p. 43).

Desde esta perspectiva, darle una mirada al día a día en la práctica, y ver en medio de esta cotidianidad las relaciones implicadas en el aula, les permite a las maestras en formación hacer una reflexión que posibilite, desde el acompañamiento de niños y niñas, herramientas verdaderas para ser sujetos sociales. De ahí que las prácticas pedagógicas hagan énfasis en una observación participativa, sustentada en un enfoque interpretativo desde el cual las maestras en formación se autocuestionan sobre la capacidad de generar coherencia entre el pensamiento y la acción. Por lo tanto, en un primer momento de lo que se trata es de mirar, “más que entender hay que comenzar a mirar” (Zemelman, 1992, p. 89), esto quiere decir acercarse sensorialmente a cómo, desde diferentes formas de ser y modos de ver el mundo, se van acoplando niños, niñas y maestras en todo lo relacionado a compartir experiencias de convivencia desde las diferencias socioculturales, sin interferir en sus procesos identitarios. De esta forma, según señala Bourdieu, “la realidad cotidiana es pensada e interpretada desde una construcción social y que cada individuo la incorpora según la posición que ocupa en la sociedad” (Citado en Martínez, 2009, p. 8).

Es justamente a partir de las experiencias cotidianas que se definen los perfiles en la vida, que se escoge, que se desea, que se quiere ser, teniendo sensibilidad frente a uno mismo y el mundo. Si a los niños se les impone un deber ser muy difícilmente están construyendo

un accionar cotidiano que se asemeje a sus ideales. ¿Se le está permitiendo al niño la posibilidad de construir desde su cotidianidad perspectivas que validen y dignifiquen su vida misma o se le está imponiendo una cotidianidad ajena a él? En sus prácticas, las estudiantes deben hacer de la cotidianidad algo significativo, es en esos espacios reales, como el aula, en los que se viven los valores, creencias, aspiraciones y necesidades desde lo que cada uno es: maestro, niños y niñas. Se viven de una manera natural pero orientada, brindando bases para la introducción a una vida en sociedad, conociendo a los niños y niñas, y teniendo en cuenta sus procesos –que sean pensados como seres autónomos, libres y llenos de posibilidades– para que cualquier intervención que realicen con ellos cobre un verdadero sentido.

Reflexión sobre el proyecto final

Respetar los tiempos de maduración, de desarrollo, de los instrumentos del hacer y del entender, de la plena, lenta, extravagante, lúcida y mutable emersión de las capacidades infantiles, es una medida de sabiduría biológica y cultural.

Loris Malaguzzi

El ejercicio “Mirada caleidoscópica de la cotidianidad en el aula: otra visión pedagógica para una nueva infancia” se constituyó en la actividad de cierre y reflexión de las prácticas pedagógicas de las estudiantes de Licenciatura en Primera infancia de la USB de III semestre durante algunos semestres. Este ejercicio puso en diálogo sus conclusiones y análisis con las diversas concepciones de infancia que se han estudiado y su experiencia. La importancia de realizar las prácticas pedagógicas reflexionadas reside en que ellas interiorizan una serie de cuestionamientos a partir de los cuales construyen sus propias concepciones, las cuales se incorporan en su día a día, en su discurso y en su sentir de maestras en formación.

Como resultado de los cursos, las monitoras del proyecto realizaron la sistematización del trabajo realizado durante varios semestres por las estudiantes de los cursos Práctica Pedagógica I : Escenarios de Atención a la Primera Infancia y Pedagogía para la Primera Infancia, quienes luego de rastrear las concepciones contrastadas con la mirada de maestros, padres de familia, niños y escenarios educativos, aportan sus conclusiones. Allí se reflexiona acerca de las acciones de la vida cotidiana en el aula de clase de niños de la primera infancia, desde una perspectiva pedagógica, buscando ir más allá de lo ya establecido, dirigiendo la mirada a las implicaciones más profundas que, a veces, ni siquiera son percibidas, destacando y asumiendo el carácter de problematización de la cotidianidad en el aula, reivindicando lo pedagógico en la complejidad del día a día.

Reflexiones frente a la cotidianidad y las decisiones pedagógicas

En los momentos educativos hay cosas que suceden cada día, cosas importantes, extraordinarias, que hay que rescatar. Cosas que pueden pasar desapercibidas si el que está presente, el adulto que está trabajando con los niños no es capaz de

rescatarlo, y puede ser también que no sea capaz porque los modelos educativos en los que abundan las programaciones, en los que existen unos contenidos rígidos, en los que existen unas expectativas evolutivas, los elementos que se salen de esos programas rígidos y de esas expectativas impiden al adulto comprender, observar y dar forma a todo lo que de extraordinario está sucediendo delante de ellos mismos y que pasa desapercibido y que por lo tanto desaparece (Malaguzzi, 1999, p.).

A tal punto afinamos los instrumentos de control que nunca nos enteramos de las situaciones que demandarían nuestra plena conciencia, de los actos altamente formativos que requerirían nuestra total entrega; además de contemplarse en el ámbito educativo se encuentran incluso reproductores de los esquemas familiares para los cuales no hay tiempo de observación en lo cotidiano, donde ocurre lo extraordinario. “Pero no sólo basta con ser consciente de que ocurren esas cosas extraordinarias, hay que introducir elementos extraordinarios en la vida cotidiana, también en la práctica educativa” (Malaguzzi, 1996, p.). Los docentes deben convertirse en investigadores de su cotidianidad en el aula, investigadores de su contexto educativo. Lo anterior, desde una perspectiva administrativa, se percibe como el sistema de evaluación; sin embargo, va más allá de eso, se trata del rescate de los elementos que dan cuenta de la cultura, de los problemas socioafectivos, del rescate de la voz del niño como fuerza y centro implicado del acto pedagógico.

Para configurar un nuevo horizonte de sentido sobre la cotidianidad de la infancia es necesario partir de la investigación social participativa, que aporte a la reflexión pedagógica sobre el rol del maestro como agente educativo de cambio social en los escenarios de atención a la primera infancia.

En perspectiva, se propone la reflexión de la cotidianidad para recuperar las situaciones significativas, involucrando siempre la voz del niño. Este no puede ser un objeto de la educación sino un sujeto partícipe de un proceso, a partir del cual todos se construyen: el niño, el maestro, el padre y su comunidad.

Bibliografía

- Amiguez, R. y Zerbato, M. (2004) Prácticas escolares de aprendizaje y evaluación. México D.F.: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Ariès, P. (1987). El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Madrid: Taurus Ediciones.
- Blanco, R. (2014). La atención educativa a la diversidad: Las escuelas inclusivas. En MEN. Documento N°. 20. Sentido de la Educación Inicial. Bogotá: MEN.
- Boff, L. (2002). El cuidado esencial. Ética de lo humano. Compasión por la tierra.
- Bruner, J. (1987). La importancia de la educación. Barcelona: Editorial Paidós.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco. Editorial Santillana.
- Hoyuelos, A. y Cabanellas, I. (Diciembre, 1996). Malaguzzi y el valor de lo cotidiano. En Congreso de Pamplona, Pamplona, España.

- Martínez, G. y Sena C. (2009). Rutinas y rituales en la educación infantil: Cómo se organiza la vida cotidiana. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico. Ediciones Novedades Educativas.
- MEN. Ministerio de Educación Nacional. (2013). Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. Bogotá: MEN.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Santa Fe–Argentina: Homosapiens Ediciones. Zemelman, H. (1992). Los horizontes de la razón. México: Editorial Anthropos.
- Zambrano, A. (2002). La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro. Santiago de Cali: Fundación para la Filosofía en Colombia.



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI



editorialbonaventuriana



@EditBonaventuri



EditorialBonaventuriana



editorial-bonaventuriana

Este libro, explora, a manera de reflexión crítica-propositiva, rutas, miradas, posturas y perspectivas que los grupos de investigación participantes adelantan actualmente sobre el tema y que delinear un horizonte posible para la infancia.

El recorrido en términos de horizonte plantea un primer capítulo a manera de contexto general de la investigación desarrollada, que sirvió de base para el diálogo intergrupos.

Un segundo capítulo como perspectiva histórica del concepto de niño e infancia; un tercer capítulo desde la exploración de concepciones teóricas alrededor de la cotidianidad en la infancia y un cuarto y último capítulo como complexus de la configuración de un horizonte de sentido en óptica de la cotidianidad de los actores participantes.



www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co