

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

LEIDY MARIANA RESTREPO YEPES

UNIVERSIDAD EL BOSQUE

MAESTRIA ESTUDIOS SOCIALES Y CULTURALES

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

BOGOTÁ D.C.- COLOMBIA, 22 DE JUNIO DE 2021

HOJA DE IDENTIFICACIÓN

Universidad	El Bosque
Facultad	Departamento de Humanidades
Programa	Maestría en Estudios Sociales y Culturales
Título:	La educación inicial: un campo de combate
Tipo de investigación:	Posgrado
Estudiante (s):	Leidy Mariana Restrepo Yepes
Director de Trabajo de grado	Juan Pablo Sánchez Rojas
	Margarita Misas Avella
Jurado (s) /Institución	Franklin Giovanni Púa Mora
No. Acta de aprobación:	8

DIRECTIVOS UNIVERSIDAD EL BOSQUE

OTTO BAUTISTA GAMBOA	Presidente del Claustro
JUAN CARLOS LÓPEZ TRUJILLO	Presidente Consejo Directivo
MARIA CLARA RANGEL G.	Rector(a)
RITA CECILIA PLATA DE SILVA	Vicerrector(a) Académico
FRANCISCO FALLA	Vicerrector Administrativo
MIGUEL OTERO CADENA	Vicerrectoría de Investigaciones.
CRISTINA MATIZ MEJIA	Secretario General
JUAN CARLOS SANCHEZ PARIS	División Postgrados
CAMILO DUQUE NARANJO	Director Departamento de Humanidades
JUAN CAMILO CAJIGAS ROTUNDO	Director Programa de Maestría en Estudios Sociales y Culturales
FABIAN MAURICIO CASTRO CASTRO	Coordinador Postgrado Maestría en Estudios Sociales y Culturales

“La Universidad El Bosque, no se hace responsable de los conceptos emitidos por los investigadores en su trabajo, solo velará por el rigor científico, metodológico y ético del mismo en aras de la búsqueda de la verdad y la justicia”

La educación inicial: un campo de combate

Agradecimientos

Una experiencia de formación y transformación involucra personas, lugares, momentos, reflexiones, silencios, conversaciones y decisiones que la hacen posible. En este sentido, expreso mi gratitud a todos ellos.

A mis estudiantes de educación inicial, quienes motivan en mí grandes preguntas sobre nuestras posibilidades y responsabilidades con el aquí y el ahora de los espacios que habitamos y compartimos.

A los colegas, quienes con sus conversaciones, preguntas y afirmaciones compartieron la experiencia de ser maestros, y la necesidad de asumir nuestra voz como un acto político y transformador.

A mis compañeros de maestría, quienes entre risas y momentos de crisis creamos vínculos para enriquecer nuestras vidas.

A Juan Pablo y sus preguntas que siempre movilizaron mis pensamientos y reflexiones en búsqueda de los detalles, de las relaciones posibles, y del sentido y orden de esta experiencia de formación.

A la Universidad El Bosque, la Escuela Pedagógica Experimental y el Colegio San Bartolomé, instituciones que me abrieron sus puertas para pensarme y pensar mis prácticas pedagógicas con la autorreflexividad y la vocación política que asumo, en adelante, como compromiso vital.

Tabla de contenido

Entre pensamientos I	10
Capítulo I: Trazando caminos	18
Capítulo II: Preparado el viaje, lista la brújula, a recorrer los caminos	33
Sobre hegemonía	35
Sobre la infancia	45
Sobre la educación	50
Sobre las prácticas pedagógicas	55
Capítulo III: Develar lo político en la educación inicial	64
Un combate: de ideas, sentires, posiciones, propósitos y posibilidades	71
Palabras que habitan	75
Palabras que asustan	80
Las prácticas pedagógicas como un acto político	85
Píllate los detalles	87
Capítulo IV: Frente al espejo	94
Lo político es cotidiano	95
Escuchar para preguntar vs preguntar para escuchar	103
Las prácticas pedagógicas no deben reflejar la sociedad.	107
Abrazar la crisis	113
Entre pensamientos II	118
Referencias	121
Apéndice A: Diario de campo	126

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

Esperando el caos	126
¿Qué es lo necesario?	128
Libertad.....	130
Presencias no presentes	134
Vigilar y... ..	136
Nuestros acuerdos.....	139
Espacios caórdicos: caos – orden –caos –orden –caos	142
Un contrato de emociones	145
J-aula.....	147
Elecciones “democráticas”... de nuevo.....	149
Perspectiva.....	152
Expectativas ocultas	153
¿Lo político puede ser cotidiano?	154
Vivimos el Paro	157
Bienvenida la crisis.....	159
Todos somos unos tontos.....	161
Cacerolazo infantil.....	163
¿Y ahora qué...?	165
Consideraciones importantes.....	166
Volver sobre mi propia experiencia.....	168
Otras perspectivas.....	170
Visita a la Casa Taller.....	171
En la EPE, por segunda vez.....	176

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

Bienvenida la crisis... otra vez.....	182
Otra víctima de COVID-19	184
A lo político por un triciclo	185
Aprender de oído	187
Nacimientos	189
Apéndice B. Conversaciones.....	192
Conversaciones 1: La educación inicial un campo de combate	192
Conversaciones 2: Palabras que habitan.....	198
Conversaciones 3: Educación y Democracia.....	202
Conversaciones 4: Escuela Pedagógica Experimental - EPE	207
Conversaciones 5: Pedagogía y política	215

Entre pensamientos I

Hace ya algún tiempo que tengo un pensamiento recurrente: escribir el documento final para presentar a la maestría. Tal vez, como a la mayoría de los estudiantes que deben presentar un documento impoluto, debidamente revisado, consistente en su argumentación, interesante al lector, y además con intención de transformación, me genera una sensación de temor, de crisis, cuestionamientos sobre el alcance, la pregunta, la metodología, los autores principales, en fin... una lista interminable de requisitos que me han hecho dejar en varias ocasiones -no pocas- las páginas en blanco y con el constante ruido interior sobre el cómo, el cuándo, el por qué, el tal vez... Organizo una y otra vez las ideas en mi cabeza para encontrarme más tarde con el mismo panorama desolador de la hoja en blanco. ¿Desde cuándo algo tan pequeño y cotidiano -una hoja en blanco- me genera tanto temor, incertidumbre, desgano y esperanza al mismo tiempo?

Decido empezar a escribir por el sentir, y es que es precisamente ese rescate de lo humano, de lo personal, de la experiencia como investigadora -o quien pretende serlo- una de las posibilidades disruptivas en la academia que me mostró la maestría en Estudios Sociales y Culturales. El poder escribir desde mi propio lugar y no tener que jugar a esconderme entre líneas para lograr un texto *objetivo*, además de ser una gran posibilidad, es un reto personal, una puerta que abro para otras formas de leer, comprender, y comunicar mis pensamientos sobre el mundo, sobre la teoría, sobre lo que soy, lo que hago y lo que quiero transformar.

Aparece otro gran reto a la vista, uno personal, catártico y persuasivo: el de escribir en primera persona buscando un aceptable nivel de rigurosidad que me permita expresar a través de la palabra escrita esa inagotable inquietud por la niñez, que es el origen de este proceso investigativo. Son ahora dos retos: el documento final de la maestría y la escritura personal. La

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

construcción de una narrativa en la que debo poner sobre la mesa lo que soy, lo que siento, lo que he aprendido, lo que falta por aprender y el querer persuadir a otros con mis palabras, pensamientos, interpretaciones, críticas, reflexiones y propuestas frente a la educación inicial.

Seguramente mi voz no es tan consistente como las de Piaget, Montessori, Vigotsky, tampoco es tan mordaz y crítica como las de Foucault, Freire, o Zuleta, pero quiero, con gran atrevimiento, pensarme como ellos en sus inicios, sus primeros años, cuando sus ideas sólo empezaron a importar, a hacer ruido, en su pequeña parte del mundo¹. Y es que es esa mi principal intención: hacer ruido en mi espacio, en mi realidad, dentro de mí, en las relaciones que establezco con quienes me rodean, en el aula de clase, en el territorio escolar.

La academia que se ha construido, más con la validación de estamentos económicos y productivos que de los mismos humanistas a quienes debería servirle con el propósito de transformar realidades, sigilosamente nos ha enseñado a pensar que la investigación es un asunto superior, de genios capaces de producir y reproducir teorías -que necesariamente, también fueron incipientes en sus inicios-, unos genios investigadores que llevan sus procesos de laboratorio controlables, medibles, calculables, repetibles, infalibles.

Pero mi campo es otro, mi laboratorio es otro, y tiene que ver con esas experiencias que describimos como lo personal, lo social, lo cualitativo, lo crítico; unas relaciones espacio-temporales en donde se encuentran, se entrelazan, se dispersan, se repelen tantos elementos de las realidades que se construyen entre los sujetos que participan, y que no hacen posible la repetición intencionada de ninguna situación, en tanto todos devenimos diferentes día a día, tiempo a tiempo, pensamiento a pensamiento, experiencia a experiencia².

¹ Confieso que ya no me gusta usar esa palabra –mundo- porque me evoca colonización, subalternización, conquista, egocentrismo, eurocentrismo y lejos está de ser lo que pretende ser por definición.

² Stuart Hall lo expresa en su ensayo “*La cuestión de la identidad cultural*” en *Sin garantías* (2010): “*el sujeto asume diferentes identidades en momentos distintos, identidades que no están unificadas en torno a un “yo”*”

Ese pensamiento que ronda la investigación y la academia sobre la necesidad de hacer una ruptura ostentosa sobre cómo hacer ciertas cosas, es el que marca como una rúbrica aceptable los resultados de un proceso de investigación. ¿Y los que no logramos hacerlo de manera ostentosa? ¿Los que deseamos primero hacerlo de manera profunda, pausada, personal? ¿Será juzgado nuestro proceso de investigación por sus efectos ostentosos y aplaudibles o tendremos la oportunidad de empezar, paso a paso, tiempo a tiempo, a cambiar, agrietar, cuestionar y sugerir otras formas posibles de entender y participar de las realidades que construimos? ¿Acaso es ese el temor que me ha hecho dejar tantas veces las hojas en blanco? ¿Acaso estoy siendo también parte de ese grupo que espera un gran acto final, uno que termina con ovación del público?

Descubro ahora que estoy navegando un temor que otros me enseñaron³, que ni siquiera es propio, ese de esperar el reconocimiento externo como validación de tus esfuerzos. Y no, me niego hoy a cumplir la expectativa de los otros. Decido ahora escribir entre lo personal y lo académico, algunas veces desde lo anecdótico y otras desde lo reflexivo. Esta es mi apuesta, mi voz, esta es mi forma de contarles lo que ha estado rondando en mi mente desde antes de iniciar el proceso de formación de la maestría, sin evadir el propósito de dar rigurosidad y consistencia investigativa a lo que digo, hago, pienso y escribo cotidianamente, que no es una tarea sencilla.

El presente texto es una apuesta personal por la escritura en primera persona, esa escritura a la que a veces temo por alejarme de la rigurosidad de la academia; pero es una experiencia que se hace más necesaria aun, si lo que pretendo es deconstruir mis prácticas personales y

coherente. Dentro de nosotros coexisten identidades contradictorias que jalan en distintas direcciones, de modo que nuestras identificaciones continuamente están sujetas a cambios” (p. 365). En definitiva nunca fuimos, somos, ni seremos un solo yo, un único sujeto inamovible, al contrario, cada uno somos muchos, que posiblemente también estén entre tensiones y luchas.

³ Sí, algo que me enseñaron otros: la familia, la escuela, los amigos, el sistema, la academia, la religión... unos otros que tampoco me han permitido a lo largo de la vida elegir y descubrir mis propios miedos.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

profesionales hacia un ejercicio más crítico, con mayor sospecha, menos ingenuidad y con mayor compromiso político, que me permita establecer relaciones diferentes con las personas, con los espacios, con el contexto, con las ideas, en escenarios que favorezcan el conflicto, como condición inherente a la vivencia y la construcción de la paz⁴.

Era el año 1991 y no puedo decir que lo recuerdo como si fuera ayer, pero insisto en recordarlo. Imágenes difusas llegan a mi mente y trato de jugar a armar espacios, conversaciones, sensaciones que ya no es posible distinguir si fueron reales o son un producto de cierto juego de lógica que intenta darles sentido. Allí estoy, entre la puerta y la *reja* donde debo dejar a mamá, ella me da un beso y la *bendición*⁵ para despedirse y yo debo continuar mi camino hacia el salón. No siento ni alegría, ni tristeza, *no hay memoria de emoción alguna*, simplemente me veo dirigiéndome hacia el último salón de un corredor que a esa edad parecía eterno, a paso constante para no perder el camino, sin mirar alrededor, sin hablar con otros, sin correr ni jugar porque es el inicio de una mañana que debe empezar en el salón.

Llego y veo a Martha, mi profesora de preescolar sentada en su escritorio, y me saluda con sus labios rojos y dientes grandes que dibujan una sonrisa. Ya han llegado otros niños, el espacio está ocupado con las sillas y mesas. En un rincón los juguetes, las muñecas, los carros, y un fabuloso zapato de madera con el que jugábamos a aprender a amarrarnos los cordones, sólo

⁴ Esta validación de la necesidad del conflicto, la expresa Estanislao Zuleta en varios de sus ensayos donde desarrolla algunos de sus temas recurrentes sobre la democracia y la educación; además refleja una de mis intenciones en el ejercicio investigativo, y es reconocer y develar los elementos que constituyen los espacios y prácticas de la educación inicial como un campo de combate, un campo privilegiado para rescatar el reconocimiento del conflicto como condición de posibilidad para la transformación de la sociedad.

⁵ Para muchas familias de clase media, la relación entre religión y educación es casi indisoluble, reflejo de una tradición cultural que posiciona a la Iglesia –en este caso la Católica– como un referente de formación ética, moral espiritual que guía las acciones formativas en la búsqueda de “ciudadanos de bien”. Y aunque la Constitución de 1991 proclamó a Colombia (aunque invocando la protección de Dios) como un país democrático, pluralista (art. 1) y con libertad de cultos (art. 19), hoy, 30 años después, siguen persistiendo los imaginarios religiosos como guías conductuales y espirituales en muchas instituciones educativas, y por fortuna, hoy también, es posible encontrar otras con una perspectiva diferente frente a la formación escolar.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

uno para veintiséis estudiantes, y era una suerte ser la primera en finalizar una actividad para poder jugar con él, mientras los otros lograban terminar lo indicado. No recuerdo muchos rostros de otros niños y menos sus nombres, pero sí logro vernos a todos con nuestros *uniformes* grises, medias y camisas blancas, zapatos negros y un delantal de pequeños cuadros verdes y blancos que debíamos usar todo el día⁶...

Al salir al descanso y después de comer, iba con Johana a una esquina del patio, cerca de la estatua que representaba una virgen y estaba en una pequeña gruta, la cual, antes que invitar a la oración y reverencia, se convertía para nosotros, en un obstáculo para escalar y llegar lo más alto posible antes de que los profesores nos descubrieran. Otras veces, visitábamos la misteriosa puerta que resguardaba un *supuesto león* cuya imagen podía verse en el candado que la aseguraba. Era un lugar alejado de nuestro salón y recuerdo la sensación de inseguridad que se sentía por estar alejada de esas cuatro paredes y más aun cuando otros *niños y niñas grandes* jugaban, corrían y ocupaban todos los otros juegos sin percatarse de nuestra existencia.

Luego me veo en el salón, de nuevo en mi mesa ubicada contigua a la puerta y me permitía mirar al tablero y estar cerca del escritorio de la profesora, ¡qué gran privilegio ese! Estoy terminando alguna actividad de colorear las vocales: la *a* de ala, la *e* de enano, la *i* de indio, la *o* de oso y la *u* de uva... Con la premura de hacerlo bien, de terminar en primer lugar y lograr el sello de osito feliz que *validaba todo el esfuerzo* de un trabajo bien hecho.

Fui *afortunada* de haber ingresado con un año menos que lo permitido a ese lugar deseado que era la escuela. Era un gran paso en el camino vital: ingresar a la escuela es señal de que estás *grande, o al menos creciendo*. Era un motivo de orgullo familiar haber ingresado a la escuela *sin tener la edad*, porque por esos días no era obligatorio que los pequeños fueran a la escuela, mientras más se tardara el ingreso, era una mejor condición para el buen desempeño.

⁶ Al mejor estilo de Foucault (2002 [1975]) sobre el control de los cuerpos.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

Precisamente, hace poco tiempo el sistema había cambiado⁷ y se había establecido que antes de ingresar a la escolaridad regular en el grado primero, era necesario y obligatorio que todos los niños hicieran un año de preescolar. Es decir, mi familia y yo ya estábamos cumpliendo lo que se acababa de establecer. Yo, la última de la familia, la niña, ingresó a la escuela, ingresó al preescolar.

Son dos o tres recuerdos difusos, variables, simples que resumen la historia de mi preescolar. Sobre todo simples y carentes de emoción. Y sigo hurgando en mi memoria y son solo recuerdos que llegan en cortas escenas, pero en todos ellos están siempre presentes: un salón, una maestra, unos pupitres y la sensación permanente de tener que *ser juiciosa*, de tener que hacer las cosas bien.

Pocos recuerdos tengo de mi preescolar, y en general de toda mi experiencia en la escuela, inclusive en el colegio. Algunos más claros que otros, pero llega a mi mente la pregunta sobre la experiencia: ¿acaso no sucedió nada que fuera posible recordar con detalle, con expectativa, con emoción? Fueron doce años de un camino escolar que solo se resume en escenas desarticuladas que no representan lo más mínimo de mi formación. Y es que estoy segura que pasaron cosas importantes: palabras, gestos, expresiones, experiencias, días, acciones, canciones, eventos, regaños, espacios en los que se fue formando en mí una cierta manera de ser, de hacer, de pensar, de obedecer, de aceptar, a veces de pelear... Nada muy diferente a los otros, un sujeto más en producción para seguir construyendo la sociedad que progresa, porque ingresar, permanecer y terminar la escuela *nos hace ser gente de bien, trabajadora, luchadora y con un gran futuro*.

⁷ Se establece en la Constitución Política de Colombia, en el artículo 67, la obligatoriedad de al menos un año de educación preescolar, la cual, para ese entonces iniciaría desde los 5 años. Este cambio, obedeció a los discursos en auge sobre la Declaración Universal de los derechos de los niños, entre otros estudios que comenzaban a buscar el reconocimiento de éstos desde una comprensión de la construcción de la infancia en América Latina (Vergara et al., 2015).

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

Recuerdo con desánimo esos doce años de mi vida, no siento que me hayan hecho diferente, hoy es una visión borrosa de éxito que disfrazaba los intereses de un sistema educativo al servicio de la producción, de la economía y de las formas de gobernar. Pero hoy, y desde hace ya tiempo, están latentes muchas dudas, cuestionamientos, desasosiegos y ruidos que me hacen pensar en la posibilidad de la diferencia.

Hoy soy maestra de preescolar, y perviven en mi hacer y mi ser los hilos del pasado, de mi formación escolar y profesional, los hilos del presente con una intensa necesidad de la diferencia, de la criticidad, y los hilos del futuro que se producen como resultado de la interacción de un multiverso de personas, de niños, de experiencias, textos, reflexiones, preguntas, acciones y decisiones que van tomando fuerza en este único presente que habitamos.

Hoy, después del camino andado y por el que estoy transitando, siento una fuerte necesidad de alzar mi voz y decir con firmeza y sin temor: ***desagradezco a aquellos que fueron mis profesores y que me ahorraron la angustia de pensar.***

Inicié con la descripción breve de mi experiencia escolar en el preescolar, tal vez nada sorprendente como podría pasarle a muchas otras personas de mi generación que intenten recordar. Pero es precisamente esos vacíos, esos no recuerdos, esas experiencias olvidadas las que hicieron parte de las prácticas escolares que ayudaron a estructurar en nosotros lo que somos, lo que pensamos, las formas en las que actuamos, las decisiones que tomamos y las luchas que enfrentamos o no enfrentamos. En otras palabras, la formación política que recibimos fue una respuesta a unas necesidades específicas –culturales, económicas, sociales y religiosas- que han informado las prácticas escolares a través de la pedagogía como “el dispositivo que permite la

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

producción, reproducción o transformación de la cultura” (López y Puentes, 2009, p. 23), instituyendo así la educación como un aparato que permite sostener y reproducir la sociedad.

Encuentro en la cotidianidad, en la materialidad de mis acciones y mis días como maestra, una gran posibilidad de acción para crear una educación diferente, pero sería demasiado pretensioso atribuirme toda la responsabilidad y el protagonismo en esta búsqueda, sería negar de entrada que los niños y las niñas también participan del proceso, sería ignorar que muchos otros docentes ya han empezado su propia búsqueda, que hay otras instituciones con apuestas de ser una contraescuela. Para este camino, me sitúo en la apertura para un aprendizaje permanente y mutuo, donde quien enseña y quien aprende se desvinculan de los roles de maestro y estudiante, para ser a veces niños, niñas, compañeros, colegas, amigos, todos con la intención de aprender a desaprender para arriesgarse a enseñar.

Capítulo I: Trazando caminos

Un proceso investigativo debe nacer desde algo que te apasione. Esa ha sido mi motivación para esta experiencia, la cual ha hecho más tangible mi interés por la niñez y por el reconocimiento del enorme potencial ético que encierran todas las acciones que se abren paso en las relaciones pedagógicas de enseñanza y aprendizaje. O, ¿será mejor aprender y enseñar? Estoy cultivando la costumbre de sospechar de lo que nombro, de cómo menciono, comunico y creo a través de las palabras. Ahora encuentro más sentido en mis experiencias de aprendizaje – enseñanza, no solo porque me recuerda mi posibilidad permanente de reconocirme y reconocer a los otros como sujetos en construcción, sino porque sitúa en primer plano a las niñas y niños con quienes comparto día a día mi experiencia de ser maestra.

Es una ecuación sencilla que comúnmente se relaciona así: enseñanza= docente, aprendizaje= estudiante. Ahora mi mente la visualiza de otra manera más dinámica y dialógica: aprendizaje= sujeto que aprende y enseña, enseñanza= sujeto que aprende y enseña. En otras palabras, es el reconocimiento de todos los que me rodean como interlocutores válidos que antes de necesitar que se les enseñe algo, tienen la gran habilidad de permitirme aprender de manera genuina, y agudizar los sentidos para superar ese cierto aire de romanticismo con el que se describen, en su mayoría, las experiencias y procesos de la educación inicial.

Ya reconozco algo que me apasiona y sobre lo que quiero investigar. ¿Ahora qué sigue? Aparecen aquí, de nuevo, los sinsabores personales que me dejaron mis propios años de escolaridad. Sobre la mesa están dispuestos: mi ser docente, los niños y niñas de 4 años, y un panorama de la realidad, un contexto desolador que pareciera más una escena dantesca donde no existe ni pasado, ni presente, ni futuro para este país. Debo confesar que a veces pesa más mi

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

desesperanza, y debo buscar de nuevo motivos para creer en que lo que hago como docente puede sembrar una semilla, hacer una grieta, convertirse en ruido y contribuir a formas diferentes de comprender y construir con los niños y niñas que están empezando su experiencia escolar.

También creí por mucho tiempo que la educación era un arma poderosa para cambiar el mundo. Ahora cuestiono el por qué nadie me enseñó a usar esa arma en combate, es más, me cuestiono también qué es la educación, cuál es su poder, qué es lo que hay que cambiar y por qué sigo utilizando la palabra ‘mundo’. Hay bastantes elementos intrínsecos y ambiguos en esa loable tarea que se acepta cuando se es maestro. Cada día en el *preescolar* es una oportunidad, y les aseguro que lo disfruto desde adentro, con el corazón, son las sonrisas más sinceras y espontáneas que puede alguien disfrutar. Pero me agota este bucle en el que aún no se permite desobedecer, ni pensar, ni oponerse, ni ser.

Un espacio – tiempo que pretende reconocer lo diverso, la diferencia, respetar el ritmo personal, pero que finalmente sigue dictando lo que se debe enseñar y lo que se debe aprender. Y no hablo de temas: figuras geométricas, colores, seres vivos, lectura, escritura, nociones matemáticas; hablo de un respeto disfrazado de pasividad y silencio, hablo de uniformidad que se confunde con tranquilidad, hablo de obediencia como aprendizaje básico, hablo de toda una relación adulto-céntrica que dirige las acciones cotidianas escolares, no para que los niños sean niños, se comporten como niños y aprendan como tal, sino para que se vayan acercando a unos aprendizajes que para nosotros, los “grandes”, son los importantes, y no son más que un reflejo de las formas de ser y hacer con las que otros nos produjeron durante nuestro tiempo de escuela.

Es una experiencia muy personal, abrumadora, tal vez detestable, el sentirme como un producto previamente diseñado, y cuando observo las diferentes realidades de ciudad y de país, se hace evidente la poca comprensión que tenemos muchos adultos y jóvenes sobre las relaciones

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

de poder que entretejen los escenarios de la política, la democracia, la participación y la escuela misma, y como resultado, un desconocimiento de problemáticas locales, comunitarias y globales que pasan ante nuestra vista sin que nos provoquen, siquiera, un interés por cuestionar y, menos aún, por comprometernos para buscar posibles transformaciones.

Entiendo ahora que no he asumido la responsabilidad total de ser docente, esa que tiene que ver con lo político si se quiere un cambio. Lo político que tiene que ver con la forma de entender el contexto, decidir y actuar en él. Ese impulso latente de ser y pertenecer versus el de conseguir y poseer, ese impulso que nos sitúa frente al cambio que decimos necesitar, querer y desear y nos permite dar un paso tras otro para hacerlo realidad. Decidí que, desde mi lugar como docente de educación inicial, también es posible actuar.

Me niego a continuar reproduciendo la formación política que tuve en mi infancia, en la escuela, en la universidad, disfrazada de valores deseables como la obediencia, la responsabilidad y la productividad, con el único fin de garantizar la individualidad. Me pregunto si ¿el desconocimiento, la incompreensión y el desinterés por lo común son el resultado, entre otras cosas, de procesos escolares atravesados por unas formas particulares de gobernar que han logrado configurar una cultura política cuya principal conquista es la indiferencia? Sí, es una descarada indiferencia, que hoy siento como inconformidad, esa que me llevó a conocer los estudios sociales y culturales y que me reclama hoy pensar de manera distinta, lejos de la mirada romántica, algunos procesos que se dan en el ámbito del preescolar.

Con este preámbulo, es momento de definir mi interés investigativo, y claramente se refiere a diferentes cuestionamientos sobre las posibilidades de formación política desde los primeros años de experiencia escolar; y después de escribir y reescribir, borrar, elegir, logro dar cierto orden a lo que será llamado *pregunta de investigación*. Ya es difícil elegir el conjunto de

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

palabras que pretenden recoger sentires, saberes, sinsabores, esperanzas y desesperanzas. Y se vuelve más difícil, al tener que cumplir con lo esperado para considerarse este proceso de investigación pertinente a los estudios sociales y culturales.

La pregunta que defino es: **¿Cómo problematizar la experiencia docente en la educación inicial como un campo de combate para la formación política?** Esta es la pregunta que quiero, pero la teoría sobre cómo formular preguntas de investigación, me pide que la sitúe en un lugar específico, que me permita delimitar el contexto. Me niego a incluir un lugar específico, y aún tengo la intención de que mi interlocutor en este proceso de investigación/escritura me respalde en su defensa.

Reconozco que el lugar es importante, pero las cuestiones a las quiero referirme puedo hacerlas desde cualquier institución educativa, porque finalmente no es una pregunta sobre el lugar, es una pregunta sobre las relaciones que se dan en el interior de la dinámica del aprender y el enseñar; es sobre las consideraciones y formas de entender la educación inicial, la infancia; es sobre cómo esos docentes que somos producto de unas prácticas de formación específicas de los años 90 y principios del siglo XXI, entendemos, pensamos, creemos y llevamos a cabo nuestras prácticas. Y si bien, las respuestas a estos interrogantes difieren en múltiples sentidos de acuerdo con el contexto desde donde nos situemos, su origen permanece y evoca una pregunta tal vez más ontológica sobre cómo lo que somos lo transferimos a nuestro hacer.

Esta investigación no es sobre un lugar, sino sobre unas prácticas que hacen parte de mi experiencia y la de otros docentes, situados sí, desde contextos diferentes; lo que me lleva a situarme metodológicamente en mi propia práctica pedagógica y la conversación y observación de otras experiencias de educación inicial, en el Colegio San Bartolomé y la Escuela Pedagógica Experimental.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

Continúo pensando en la pregunta. Problematizar es una palabra que me atrae, Sánchez Puentes (1993) la define como un proceso en el que el profesor investigador debe cuestionarse, interrogarse sobre su función, sus responsabilidades, las relaciones entre lo que debe hacer y lo que piensa. Problematizar puede entenderse como una *manera de ser* del maestro investigador quien observa, critica y reflexiona sobre y desde sus prácticas para construir o, mejor, develar algunos problemas de investigación que aporten a la transformación de realidades.

Ese preguntarse sobre sí mismo y sobre lo que se hace, se relaciona con la perspectiva del contextualismo radical, que invita a comprender con cierta sospecha intelectual que “*nunca nada es acerca de una sola cosa, (...) y hay que empezar a desnaturalizar lo que parece ser evidente, (...) comprender, separar relaciones que parecen ser naturales, inevitables, necesarias y universales mostrando la forma como se han construido*” (Grossberg, 2017, p. 34).

La motivación que dirige mi investigación es pensar la educación inicial bajo la premisa de que esta requiere una mirada más crítica, detallada y consciente, que permita desligar la infancia de las connotaciones con las que se ha construido, en las que por la supuesta incapacidad e ingenuidad de los niños, requieren ser orientados exclusivamente a través de acciones de cuidado predominantemente afectivas. No. La educación preescolar es mucho más que eso, también es un campo en tensión, en el que los niños disputan el poder, la autoridad, el reconocimiento, en el que expresan cotidianamente y de múltiples maneras la oposición, el desinterés, la indiferencia, los conflictos, el sentimiento de pertenencia y, en ese sentido, la defensa de lo que se considera propio y lo que se acepta como común.

Los niños y las niñas no son ni deben continuar siendo considerados como depositarios, ni como sujetos pasivos a quienes solo se les permite reproducir los elementos culturales que van conociendo en su interacción con los otros. En cambio, debe alzarse la voz para reconocer que

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

son sujetos activos con capacidad de agencia, entendida esta como lo que constituye “*a una persona autónoma, responsable y razonable*” (González-Coto, 2012, p. 13), sí, autónoma, responsable y razonable en sus propias posibilidades, y en consecuencia, capaz de construir por sí misma su subjetividad, eso que hace a cada uno diferente de los otros y que se entreteje desde la experiencia personal y sus formas de ser, estar y pensar el mundo para apropiarse de lo vivido (Ospina-Alvarado, 2018, p. 32).

Pensar la experiencia de formación en la educación inicial como un territorio en combate es reconocer que los roles no están preestablecidos, los docentes bien pueden *jugar* en posición defensiva a través de la reproducción de modelos de enseñanza y autoridad que pretendan minimizar, regular o controlar a los niños, o por el contrario, convertirse en un aliado que reconozca el potencial político y transformador que tiene la infancia. Y mejor aún sería descubrir otros matices y posibilidades de relacionarse y construir experiencias en común, que superen el autoritarismo o el ser aliado, omitiendo la costumbre hegemónica de señalar amigos o enemigos.

En este sentido, esta investigación se posiciona en los estudios sociales y culturales, en tanto problematiza la realidad escolar como un conjunto de prácticas que se han construido alrededor de presupuestos sobre la niñez, y en ellas se han naturalizado, a su vez, prácticas cotidianas de subalternización, inequidad y desigualdad de *unos* (generalmente los adultos) sobre *otros* (generalmente los niños).

Con el ruido de esas reflexiones en mi interior, considero que un primer paso para llevar a cabo esta experiencia investigativa requiere de una actitud de apertura, no solo pedagógica sino personal, que posibilite la autocrítica y la autoevaluación para develar cómo las tradiciones académicas, políticas, culturales y las experiencias personales de los adultos van entretejiendo ese campo en disputa que es la educación inicial, en el que aún cuesta escuchar y validar la voz de los

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

niños en condiciones de igualdad y libertad. La pertinencia de este ejercicio investigativo puede explicarse, en parte, retomando a Estanislao Zuleta, que por cierto, inspiró el título de mi documento final. “El campo de la educación es un campo de combate (...) Combatir en el sentido de que mientras más se busque la posibilidad de una realización humana de las gentes que se quiere educar, más se estorba al sistema. (...) los educadores tienen un espacio abierto allí y es necesario que tomen conciencia de su importancia y de las posibilidades que ofrece” (Suárez y Valencia, 2010, p. 29).

Problematizar el contexto escolar como un campo de combate que ofrece múltiples posibilidades de construir realidades distintas, es la apuesta política de esta investigación. Movilizar algunas prácticas pedagógicas que reproducen formas y modelos de pensar y participar, con miras a que progresivamente se aporte a la construcción de otro sentido y otras formas de vivir lo político desde la infancia.

Esta investigación es una experiencia que puede constituirse en una grieta por la cual pueden emerger otras maneras, otros fines y otras perspectivas sobre la responsabilidad política que tenemos los docentes en el momento histórico en el que estamos situados.

El faro será la pregunta de investigación, y los caminos a recorrer se van demarcando por los objetivos establecidos. Fácil, los libros sobre investigación⁸ rezan que el objetivo general debe estar estrechamente relacionado con la pregunta, en ese orden de ideas, mi objetivo general será: Problematizar la experiencia docente en la educación inicial como un campo de combate para la formación política.

⁸ Hernández Sampieri (2014). Un texto en el que encuentro un paso a paso de la investigación... confieso que no es mi libro favorito, pero es una referencia obligada en el proceso; su lenguaje claro, con ejemplos cotidianos, diagramas y comentarios de otros investigadores son un buen mapa para andar el camino.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

Con estos caminos, que a su vez, permiten definir una ruta metodológica del proceso, la respuesta a ese *cómo* que tanto cuesta respondernos en lo práctico, tal vez sea en lo académico un poco más fácil de definir.

En este punto retorna la crisis: lo que inicialmente había planificado cambió radicalmente. Sí, este proceso también sintió los efectos de la pandemia COVID – 19: instituciones cerradas, distanciamiento social, aislamiento obligatorio. ¿Cómo pensar un espacio de educación inicial sin territorio propio?, porque si bien las escuelas no son los únicos espacios pedagógicos, ciertamente facilitan que los niños y las niñas pongan en el escenario de la cotidianidad su repertorio de acciones, reacciones, decisiones y pensamientos de manera genuina y en relación con personas diferentes a su núcleo primario de socialización.

¿Distanciamiento social? La educación inicial es una experiencia afectiva, personal, de reconocimiento de sí mismo, de otros y de lo otro. ¿Aislamiento obligatorio?, todos a sus casas: ¿son los espacios de casa los que quiero observar?, ¿los adultos en casa están dispuestos a hablar de formación política?, ¿qué es lo político para ellos?, ¿la virtualidad me va a permitir observar a los niños desde su espontaneidad?

Reconozco que la familia es una variable importante en este proceso, pero mi estudio no está enfocado con ellos, y percibo una mayor preocupación por mantener a sus hijos frente a un computador durante 40 minutos bien sentados, atentos, respondiendo bien, sin posibilidades de error, sin posibilidades de conflicto entre pares, obedeciendo, sobresaliendo, compitiendo, sin ser niños con otros niños. En realidad no es muy diferente a las pretensiones de un sistema productivo neoliberal que nos atraviesa desde adentro, desde pequeños, en nuestras familias, una individualidad competitiva que sigue nublando y desvaneciendo la necesidad de reconocernos como colectivo que lucha, colectivo que cambia y genera cambio.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

Crisis, desmotivación, perdí mi camino.

Pero de eso se trata el proceso de investigación y más uno que se describe como cualitativo, y me digo a mí misma que es necesario atender a los cambios, a las condiciones de posibilidad, a las variaciones y variables de esas relaciones que producen y reproducen, en este caso, la educación inicial.

Abro otra vez el texto de Hernández Sampieri (2014), doscientas veinticinco páginas sobre investigación en las que pretendo encontrar una guía metodológica. Me devuelvo a los caminos que escribí para llegar a ese objetivo principal:

Primer camino: Identificar algunos elementos heredados de los discursos hegemónicos en las prácticas pedagógicas de educación inicial.

Segundo camino: Analizar elementos, relaciones y contextos que favorecen la formación política en la infancia a través de la observación de algunos escenarios escolares.

Tercer camino: Resignificar mi práctica pedagógica a través de un ejercicio de autorreflexividad y deconstrucción en la búsqueda de otras formas de vivir lo político en la cotidianidad escolar.

Leo, releo, cambio el orden de las palabras, los pienso con relación a las condiciones de posibilidad que tengo, vuelvo a Sampieri, y acepto que describen con precisión los caminos que he recorrido en mi investigación y han dado estructura metodológica a la misma. Definir estos desde la teoría requiere mayor discurso académico, eso que piden como reflexión metodológica, no solo mencionar qué tipo de investigación será y cómo se llevará a cabo y cuáles herramientas para acercarse a la información que voy a utilizar.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

Me enfrento con ese sentimiento de establecer una forma de recorrerlos, en la que no puedo equivocarme. La reflexión metodológica se convierte para mí en la firma final de un proceso de investigación formal, el puente entre la intención y la acción, y la reflexión sobre para qué me sirve lo hecho.

Tengo las categorías: educación inicial, formación política, experiencia docente. Tengo unas acciones claras: problematizar, identificar, analizar, resignificar. Quiero entender que esas acciones me permiten cumplir con las condiciones de la maestría para la investigación entendida como un proceso de investigación – intervención, que lleva a la autorreflexión y la voluntad política.

La educación es un campo en el que se privilegia la interacción entre los sujetos y para situarla en los debates de los estudios sociales y culturales requiere de un contextualismo radical, bajo la premisa de que mientras mejores sean las comprensiones del contexto en el que estamos situados, en consecuencia, serán mejores los aportes provisionales que podamos brindar como investigadores sociales. Aportes provisionales a realidades diversas, construidas por y entre sujetos diversos, con diferentes roles e identidades, realidades contingentes “producto de procesos y luchas, naturales y sociales, de las diversas formas de la agencia, que forjan relaciones y condicionan sus efectos” (Grossberg, 2017, p. 37).

Entender así lo que sucede en los espacios y experiencias escolares, a través del contextualismo radical, ciertamente permitirá una comprensión y visibilización de los elementos que se articulan en las prácticas pedagógicas para darles una interpretación crítica, para *atreverse* a pensar otras formas de compartir la experiencia de lo político en la educación inicial.

Cuestionarme por las posibilidades políticas que los niños y las niñas entre los 3 y 5 años tienen desde su experiencia personal en sus realidades escolares, me sitúa como investigadora

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

frente a la responsabilidad de intervenir desde mi cotidianidad como docente, que cuestiona, cada vez con mayor necesidad, cómo desde sus prácticas contribuye con las formas tradicionales de *dejarnos gobernar*, y cómo romper ese ciclo reproductivo de sujetos, en el sentido foucaultiano de la sujeción externa que sucede sin una consciencia crítica de ello.

Este ejercicio investigativo será un aporte no solo a la formación crítica y la voluntad política a nivel personal, sino que pretende una contribución para considerar otras perspectivas y posibilidades acerca de cómo asumir la responsabilidad de la educación, para “comprender cómo y por qué las sociedades continúan produciendo todo tipo de formas de inhumanidad, de inequidad, injusticia y violencia...” (Grossberg, 2017, p. 27). Lo anterior implica una observación crítica de las prácticas pedagógicas en clave de identificar, proponer e imaginar una formación política desde la niñez.

El paradigma crítico social orientará el diseño y el ejercicio de la investigación, en tanto este enfoque “se caracteriza no sólo por el hecho de indagar, obtener datos y comprender la realidad en la que se inserta la investigación, sino por provocar transformaciones sociales, en los contextos en los que se interviene” (Melero, 2011, p. 343). Así, se adquiere desde ya un compromiso hacia una comprensión transformadora de la realidad, es decir, aquella donde la intervención pueda darse de manera continua, autorreflexiva, permanente, y en ese ir y volver sobre la reflexión de las prácticas pedagógicas.

Pero alto, aquí tengo dudas, ¿es posible hablar de una transformación social desde mi lugar de enunciación? Aquí vuelve a mi mente esa malsana costumbre de relacionar una investigación significativa y transformadora con el ruido ostentoso de sus resultados y reconocimientos.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

Mi lugar es muy específico, pequeño y a veces me asusta la palabra transformación porque sólo puedo dar cuenta fehaciente de los cambios que suceden en mí, en mis formas de pensar, entender el mundo y actuar. ¿Es posible situar este proceso desde la transformación?

Vuelvo a las fuentes a buscar una luz de esperanza que me permita sentir y creer en que mi acción puede transformar realidades, y leo nuevamente a Grossberg, citado por Restrepo (2012): “producir conocimiento que ayude a la gente a entender que el mundo es cambiante y que ofrezca algunas indicaciones sobre cómo cambiarlo” (p. 179).

Ofrecer algunas indicaciones sobre cómo cambiarlo, sobre cómo comprenderlo desde otras perspectivas, ya son posibilidades de transformación. Sí, la grieta es pequeña, pero depende de mí hacerla profunda, constante, permanente y tal vez encontrar puntos de convergencia con otras grietas de otros docentes, otros niños, otras familias que vayan transformando paso a paso las formas y relaciones con las que construyen sus realidades cotidianas.

En este punto, la relación entre investigación y educación es una estrategia potente, y algunos enfoques han hecho posible validar y posicionar la investigación educativa como una experiencia donde investigar y enseñar, simultáneamente, no solo es posible sino deseable. Y con un poco de sorpresa reconozco mi intención en la lectura de Restrepo (2003), cuando describe las posibilidades de la Investigación Acción Pedagógica (IA-P), la cual no se centra a nivel institucional como la IAE (Investigación Acción Educativa), sino que dirige su interés a las prácticas pedagógicas individuales, sin dejar de ser un proceso participativo donde se reciben y se escuchan otras voces. Me permito compartir textualmente sus palabras:

La transformación de la propia práctica pedagógica que pasa por una pedagogía emancipatoria, en el sentido de que el maestro penetra su propia práctica cotidiana, a veces fosilizada, la desentraña, la crítica y, al hacer esto, se libera de la tiranía de la repetición inconsciente. (...) El reconocimiento de las propias limitaciones, la autocrítica y catarsis de estas, derivada de la comprensión más

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

profunda del proceso pedagógico y sus aristas, la identificación de fuerzas conflictivas que subyacen en la práctica, llevan al docente de la inseguridad y la confusión profesional a la serenidad frente al proceso pedagógico, y le permiten dudar sin pánico de los esquemas organizativos de la clase y de los métodos preferidos o simplemente utilizados (p. 95).

Respiro con tranquilidad y releo: *práctica fosilizada, tiranía de repetición inconsciente, autocrítica, limitaciones, catarsis, inseguridad, confusión, y mi favorita: dudar sin pánico*. Es como el resumen exacto, sincero y contundente de mi proceso personal y profesional que empezó hace ya un tiempo, pero que obtuvo mayor sentido con los estudios sociales y culturales.

Esta variante investigativa IA-P que se enfoca en las prácticas pedagógicas individuales, en los micro procesos de clase, se constituye en sí misma, en una estrategia de intervención en la escuela, pues estas son un territorio en el que es posible poner en tensión las relaciones entre la pedagogía y los discursos hegemónicos que circulan de manera directa o indirecta en la institución. Una práctica pedagógica particular, suficientemente reflexionada y *criticada* en perspectiva de deconstrucción y transformación, tiene la posibilidad de volverse ruido, volverse grieta de una realidad construida desde la ilusión del equilibrio, e ir convocando a otros docentes, otras voces que se vayan articulando en la búsqueda de un objetivo en común: visibilizar lo político como una dimensión existente, posible y necesaria en la educación inicial.

Finalmente, describo a continuación una propuesta metodológica para llevar a cabo la investigación, de acuerdo con las estrategias o técnicas que han sido pensadas para su desarrollo, y que son la brújula para acercarme a los objetivos descritos con anterioridad:

- **Revisión de algunos estudios históricos acerca de la infancia, la educación y las prácticas pedagógicas** para *identificar algunos elementos heredados de los discursos hegemónicos, en las prácticas pedagógicas de educación inicial*. El **uso de la historia** como fuente para identificar y comprender algunos elementos que se han

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

naturalizado en el acto educativo en relación con la formación política, especialmente en la niñez.

- **Referenciación interinstitucional** para *analizar elementos, relaciones y contextos que favorecen la formación política en la infancia a través de la observación de algunos escenarios escolares*. Para la referenciación se estableció el vínculo con la Escuela Pedagógica Experimental, quienes ofrecen una propuesta pedagógica de formación para los niños y las niñas considerándolos como **agentes**, sujetos activos y participativos en sus propios procesos escolares, en tanto se distinguen por sus apuestas de escolaridades alternativas a las tradicionales formas de enseñanza. Las conversaciones (entrevistas semiestructuradas) con otros docentes⁹, y la observación de otros escenarios escolares serán una herramienta significativa para alimentar las reflexiones y las propuestas que puedan sembrar posibles transformaciones.
- **Deconstrucción de las prácticas pedagógicas a través de la Investigación Acción Pedagógica¹⁰** para *resignificar mi práctica pedagógica a través de un ejercicio de autorreflexividad y deconstrucción en la búsqueda de otras formas de vivir lo político en la cotidianidad escolar*.

La IA – Pedagógica es un proceso de crítica social al develar los problemas de la práctica particular, pero ciertamente no se atacan problemas colectivos ni se intentan transformaciones de índole social. Si bien la transformación no es colectiva, es investigación porque sigue los parámetros de búsqueda sistemática de

⁹ Los docentes que participaron de las conversaciones hacen parte de la sección Preescolar del Colegio San Bartolomé La Merced y de la Escuela Inicial de la Escuela Pedagógica Experimental.

¹⁰ Esta variante de investigación propone tres momentos específicos: la deconstrucción de la práctica, la reconstrucción y la evaluación de la práctica construida (Restrepo, 2002).

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

conocimiento y es investigación-acción porque se pretende una transformación de la práctica pedagógica durante el desarrollo de la misma” (Restrepo, 2002, p. 4).

La brújula (camino metodológico) y la caja de herramientas (uso de algunas herramientas etnográficas como la observación, las entrevistas semiestructuradas y el diario de campo) enriquecen y retan mi posición como investigadora de mi propia práctica, y requieren del desarrollo de habilidades y el uso de estrategias y técnicas que me permitan *ir y venir, tomar distancia y participar* permanentemente en los procesos de intervención, autorreflexión y voluntad política de este ejercicio investigativo que se materializa en mis prácticas pedagógicas.

Estas fases se diferencian para plantear un orden en el diseño metodológico que se propone, sin embargo, no son momentos que se constituyan en prerrequisito uno del otro, sino que suceden de manera simultánea, en tanto las tres requieren necesariamente un ejercicio crítico y reflexivo en el que el ir y venir de una fase a otra, hará posible hacer cada vez mejores descripciones y comprensiones de la realidad, en la medida que se vayan identificando los elementos articuladores de las prácticas pedagógicas.

Se acostumbra escribir una frase antes de iniciar un texto para seducir, para enganchar, para cautivar al lector, yo decido ponerla aquí, al terminar esta primera parte. La encontré al azar, tal vez producto del proceso entre algoritmos que se generan desde mi presencia en la virtualidad y que ya saben el orden y el interés de mis búsquedas en la red, considero que cierra de una forma contundente y directa mi escritura y mi reflexión hasta ahora:

¿Cómo es que, siendo tan inteligentes los niños, son tan estúpidos
la mayor parte de los hombres? Debe ser fruto de la educación.

Alejandro Dumas

Capítulo II: Preparado el viaje, lista la brújula, a recorrer los caminos

Esta parte del *documento final de investigación* -lo escribo así para que no olvidarme de su importancia y rigor académico-, la empiezo a escribir con una sonrisa... ¿qué significa esa sonrisa? –me pregunto a mí misma. Es una sonrisa que se dibuja entre la ironía, la expectativa y el reconocimiento de cierta benevolente ignorancia.

¿Ignorancia? Sí. En este momento del proceso –no solo de investigación- tengo diferentes perspectivas frente a lo que es la ignorancia, y ya no le temo; pues mientras más presumimos de conocer, tanto más nos falta por aprender. En la mayoría de los caminos, y especialmente los científicos, académicos y humanistas, no hay puntos finales. Siempre está la posibilidad de otras maneras de andar el mismo, otras interpretaciones y perspectivas para recorrerlos.

Sí, tengo una sonrisa por la expectativa de poder expresar con todas las condiciones de rigurosidad y consistencia argumentativa lo que he construido para *identificar algunos elementos heredados de los discursos hegemónicos, en las prácticas pedagógicas de educación inicial*. Y por otro lado, soy consciente de que todo lo que escriba hace parte de un entramado complejo de realidades construidas que me atraviesan, y que al mismo tiempo construyo; en consecuencia, estoy lejos de cualquier verdad.

En este punto, mi interlocutor en el proceso de investigación, me cuestiona: -¿No es posible que digas algunas verdades, aunque parciales, no cerradas, no definitivas? Hablar desde la no-verdad absoluta puede ser, quizá, tan peligroso como hablar desde la verdad absoluta. Leo nuevamente y concuerdo. Reconocer la imposibilidad de la verdad, es tal vez el camino fácil para liberarme de la responsabilidad de alzar mi voz. Es otra vez el mismo juego de silencio aprendido a través de mi formación, un silencio que debo romper para seguir construyendo mi experiencia

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

de lo político como docente. Asumo que es posible develar algunas verdades en mis prácticas pedagógicas y en las realidades que observo, y trataré de explicarlas con la claridad y rigurosidad que exige la academia.

¿Pero estoy en proceso de escritura de un texto que no permita duda alguna sobre lo explicado o un texto que pueda persuadir a sus lectores sobre la veracidad de lo dicho? Acepto la imposibilidad de lo primero, y trataré de empeñarme en lo segundo. Pero no puedo pasar la oportunidad de poner sobre la mesa que uno de los grandes aprendizajes de formación ha sido abrazar la sospecha, dudar inclusive de mis propias seguridades y formas de comprensión, pensar en por qué pienso lo que pienso y tratar de encontrarle sentido a la luz de la teoría.

Aquí presento, desde mi perspectiva y en diálogo con algunos autores, un intento serio, minucioso y agudo de identificar en las prácticas pedagógicas de educación inicial, elementos hegemónicos que las configuran, las construyen y las determinan en tanto su búsqueda está lejos de la idea romántica del desarrollo integral de la niñez, que en general, la sociedad ha elegido creer.

En el camino que traza la AI-P, me refiero primero a mis propias prácticas pedagógicas como docente de educación inicial situadas en la especificidad de una institución educativa llamada San Bartolomé, a las prácticas y experiencias de otros docentes de la misma institución y de la Escuela Pedagógica Experimental (EPE); y como en las prácticas no solo intervienen los sujetos, me refiero también a los espacios, los rituales escolares, la disposición de los lugares, las tradiciones educativas, los documentos institucionales, entre otros elementos que pueden ir emergiendo al mirar lo cotidiano con unos lentes diferentes.

Debo plantear con claridad qué vamos a entender, desde esta perspectiva, por los elementos que guían este camino: hegemonía, infancia, educación inicial y prácticas pedagógicas.

Sobre hegemonía

Entre todas las puntadas que tejen lo que se entiende por hegemonía, y que a su vez estratégicamente alientan a divagar sobre diferentes escenarios, elijo algunas palabras de seguridad para recordarme, cada tanto, el objetivo de mi escritura en perspectiva de este camino (objetivo específico): discursos hegemónicos y prácticas pedagógicas.

Vuelvo a las fuentes para responderme qué es la hegemonía, y cómo puedo darme cuenta de su presencia explícita pero imperceptible en el día a día. Recuerdo autores, vuelvo a Gramsci, llego a Althusser y palabras que se entrecruzan: marxismo, clases, ideología, luchas, dominados, dominantes, articular, rearticular.

Afortunadamente, me encuentro con Mouffe (1985), y siento que con su escritura puedo aclarar algunas de mis dudas, me explica los encuentros y distancias entre los dos autores arriba mencionados. Coincido con Althusser en que las instituciones escolares son aparatos ideológicos del Estado, y cuando me reconozco como un sujeto producido, en producción, que produce y reproduce, no estoy haciendo más que un reflejo de la ideología dominante en la que la desesperanza, la impotencia y la individualización nos hace pensar que es imposible cualquier cambio estructural.

Por otro lado, con Gramsci, encuentro la posibilidad de ir generando ruidos y movimientos al interior de la estructura en la búsqueda de desarticular las relaciones de fuerza que circulan en los diferentes campos, en este caso, en el campo educativo y poder así ir creando fisuras desde donde emerjan otro tipo de experiencias. Así fue cómo, en la reflexión sobre mis prácticas, la observación de otros escenarios y la conversación con algunos colegas, decidí volver

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

la mirada a lo micro, a mí misma, a la propia realidad que creo, y tengo la posibilidad de desarticular y reconstruir.

Elementos hegemónicos en las prácticas pedagógicas... todavía recuerdo la cara de mis hermanos, de mi padre y algunos de mis colegas cuando les hable sobre el tema -vuelve mi sonrisa al recordar que sólo asentían con un movimiento leve de su cabeza, como para no decirme “¿y eso qué es?, ¿y eso para qué?”. Y comprendo que tanto para ellos, para mí, para muchas de las personas con las que comparto, e inclusive para quienes me leen, la realidad en que vivimos y habitamos siempre tuvo presunción de real, nuestros juicios y los prejuicios –entre muchos otros elementos- con los que fuimos educados (=producidos), estaban legítimamente posicionados y no sentíamos necesidad de cuestionarlos.

Pero la sospecha de que todo no estaba tan bien, la necesidad de saber que es posible hacer algo más importante que sólo enseñar o transmitir saberes, ese constante vacío de querer y no saber cómo empezar a pensar en una práctica pedagógica diferente, menos reproductiva, y tal vez, más centrada en las posibilidades y menos en el cumplimiento de lo establecido, han sido las mociones que me tienen en este camino.

Me permito ahora volver a la teoría, y ya se darán cuenta de que seguiré con el intento de no ocultarme en la tercera persona que ganó por tanto tiempo el adjetivo de objetividad. Pero al ser teoría, y porque no puedo cambiar mis estructuras de la noche a la mañana, también notarán que cambia algo el tono de escritura; sin embargo, les dejo la recomendación y petición: no olviden, mientras leen, que sigue siendo esta aprendiz de investigadora quien escribe para compartir su búsqueda.

Para entender la hegemonía, de manera general -y retomando a Gramsci (1971, como se citó en Hall, 2010), hay que definirla como el liderazgo intelectual, moral, político y económico

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

de un grupo social sobre otros, que resulta en una articulación del sentido común a través de las luchas por el dominio del discurso, es decir, de los significados en los cuales se articulan y desarticulan relaciones de fuerzas de tipo ideológico, de lucha de clases y de poder político y económico, configurando unas prácticas discursivas que por consenso, consentimiento o imposición se instauran en la cotidianidad de la población.

Ahora bien, Gramsci propuso una definición de hegemonía que estaba en concordancia con su momento histórico donde las luchas de clases, de poder político y económico fueron analizadas y constituidas como categorías fundantes de los procesos de comprensión de la estructura social. Esta definición, lejos de ser única y absoluta, si bien persiste como referente para una mirada crítica a la realidad, se ha ampliado considerablemente, inclusive él mismo en su escritura fue considerando categorías como el liderazgo ético, cultural, moral, intelectual, que también tienen su dominio en las formas de configurar el sentido común.

La comprensión de la hegemonía ya no debe verse solo en relación con las clases sociales y las relaciones de poder, producción y economía, sino como resultado de los diferentes cambios y crisis que se han dado en las sociedades llamadas democráticas. Dichas crisis han puesto sobre la mesa la necesidad de incluir diferentes luchas que ponen en evidencia “una estructuración de las nuevas identidades políticas que han sido calificadas en recientes debates de nuevos movimientos sociales y que representan toda una serie de luchas diferentes: urbana, ecológica, antiautoritaria, anti institucional, feminista, antirracista, étnica, regional y sexual” (Shapiro, 1989, p. 34).

Estos nuevos referentes se han constituido como *otras* formas de comprender el entramado social y han permitido ampliar la reflexión sobre cómo definir y entender el modo en que se conforman los grupos sociales o bloques históricos que entretejen la hegemonía.

Lo hegemónico es más complejo que lo ideológico, y es en la materialidad de la vida, en las prácticas cotidianas, donde se muestra sin necesidad siquiera de las palabras, lo que somos, pensamos, creemos, lo que hacemos, nuestras identidades, las relaciones y realidades que creamos; y así vamos por la vida, siempre expuestos, sin importar los esfuerzos individuales en la búsqueda de otras formas de ser sujetos, de participar de las luchas sociales, o inclusive de pasar desapercibidos.

Laclau y Mouffe (1987) amplían el concepto de hegemonía considerando esas nuevas formas de comprender la realidad que están entrando en el juego de lo político. Para estos autores la hegemonía “supone el carácter incompleto y abierto de lo social, que sólo puede constituirse en un campo dominado por prácticas articuladoras” (p. 229). Mouffe sugiere un movimiento constante en el que convergen diferentes fuerzas políticas, económicas e ideológicas que tejen una enmarañada red de elementos, que se van fijando parcialmente entre los consensos y disputas por los significados para articularlos en una lógica específica.

Desde una mirada gramsciana, esa lógica específica sería lo que él definió como sentido común¹¹. Y ahora que lo pienso, estas dos palabras por sí mismas encierran una potente influencia para orientar sobre lo que se *debe* ser, hacer o pensar. ¿A cuántos no nos han reprochado algo con la expresión “eso es sentido común”? E instantáneamente sentimos y sabemos que, si por alguna razón fallamos a ese sentido común, es porque algo no estamos haciendo como se *debería hacer*. Y peor es cuando traen la idea de lo obvio, que nos hace dudar, ya no solo de nuestra forma de actuar, sino de comprender y razonar.

¹¹ Hall (2010) retomando a Gramsci: “era sobre todo el espacio de lo que llamaba “el sentido común”: una forma histórica, no natural o universal, de pensamiento popular que es necesariamente “fragmentaria, deshilvanada y episódica”. El “sujeto” del sentido común —que se compone de formaciones ideológicas muy contradictorias— “contiene elementos de la Edad de Piedra y principios de una ciencia más avanzada, prejuicios de todas las fases pasadas de la historia en el nivel local y las instituciones de una filosofía futura que será la de una raza humana unida en todo el mundo” (p. 150).

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

El sentido común, en definitiva, es una arma poderosa, esa supuesta convención social-histórica y compleja que nos ha mantenido atados, pasivos, dóciles, porque además recibe cierto sentido ético y moral sobre el *deber ser*.

Para comprender la hegemonía como una práctica articuladora, Mouffe y Laclau (1987) definen a su vez lo que se entiende por articulación: “toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica” (p. 176). En este sentido, es posible pensar las prácticas pedagógicas como una práctica articuladora en la que participan diferentes actores, experiencias, comprensiones del mundo que se modifican y acomodan entre sí para corresponder a una cierta lógica dominante.

Entender así la hegemonía nos orienta hacia una reflexión sobre el orden social y del sentido común, considerando ésta no como un obstáculo que tiene una connotación negativa en el funcionamiento de lo social, sino como un campo que más bien cumple con una función organizativa en el que convergen las formas cambiantes de las discusiones y luchas políticas a través de la historia, lo que hace que la hegemonía misma pueda ser cuestionada, puesta en debate y disputa para rearticular las formas como se presenta en los diversos campos de la sociedad.

En este orden de ideas, los elementos que se articulan, en primera instancia, se refieren a aquellos que Laclau y Mouffe (1987) llaman *significantes flotantes*. Así, significantes precisamente como *infancia, educación, democracia, progreso, sociedad, ciudadano*, entre otros, se definen parcialmente atendiendo a las condiciones propias de una lógica preestablecida (hegemónica). Y en respuesta, estos mismos significantes flotantes son definidos de maneras diferentes desde otras miradas que se van reconociendo con la pretensión de ser contra hegemónicas.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

Menciono estos elementos porque hacen parte del discurso hegemónico que ha informado las prácticas pedagógicas desde mediados del siglo XX en el contexto colombiano, y las prácticas pedagógicas, y estas, a su vez hacen parte de los “segmentos de la estructura social que el poder busca conducir o reorientar para sus fines” (Sáenz y Ospina, 1997); es decir, son estas uno de los vehículos a través de los cuales se dispersa en el imaginario colectivo un orden establecido, un orden hegemónico.

Pueden enunciarse algunos otros significantes flotantes que se consideran como *naturales* en el contexto de las prácticas pedagógicas en educación inicial. Es así como acudir a nociones como *humanización, libertad, habilidades, competencias, vocación, personalización, amor, desarrollo integral* en el contexto escolar, es una práctica discursiva que es necesario observar, escuchar y analizar identificando en ellas esas relaciones de tipo hegemónico que se van transmitiendo indirectamente en la cotidianidad de las aulas, no sólo en el discurso pedagógico formal, sino que aparecen repetitivamente entre líneas, en silencios, en rituales escolares, reunión de docentes, espacios de descanso, en el aula y fuera de ella.

Pareciera que, a través de lo pedagógico, dichas nociones convergen armoniosa y románticamente definiendo un ideal de educación, materializado a través de un modelo que orienta e informa la cotidianidad, el modo de ser y proceder de los docentes para que, a su vez, estos moldeen un modo de ser y proceder en los niños y las niñas.

En este sentido, las prácticas pedagógicas situadas en un contexto específico, y llevadas a cabo por y entre sujetos con el rol de docentes, reproducen inconsciente o conscientemente esos elementos hegemónicos, y también, en menor proporción y tal vez con menos visibilidad, otras formas de proceder que podrían llamarse contra-hegemónicas.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

Esas otras formas contra-hegemónicas pueden entenderse en dos sentidos: a nivel institucional, propuestas con otros modelos pedagógicos que asumen de acuerdo con la misión y visión con la que conciben el acto de enseñar. Y por otra parte, también subsisten dentro de las mismas instituciones algunas prácticas docentes individuales y colectivas, no necesariamente circunscritas en discursos institucionales, que podrían considerarse contra-hegemónicas. Si bien las prácticas hegemónicas son las más visibles, no puede desconocerse la coexistencia de esas otras prácticas que pretenden construir otro orden social.

La naturaleza relacional de las prácticas pedagógicas supone muchos otros elementos que se articulan y definen en los intercambios cotidianos, y tomar conciencia de estos es lo que permitirá mirarlas y deconstruirlas con mayor conciencia y criticidad. Es necesario verlos desde la superficie, la cotidianidad y la materialidad de éstas, desenmarañando la red de significados que se han naturalizado en y a través de ellas.

Pero la identificación de esos elementos no debe hacerse a priori, requiere de cierto cuidado y sospecha, pues en la lógica de la hegemonía los mismos hechos que al parecer contradicen a primera vista esos significados articulados y sus relaciones, son resultado, también, de la misma ideología que los usa a su favor.

Comprender la hegemonía como una práctica articuladora que tiene su campo de acción en el carácter incompleto y abierto de lo social, es reconocer que los significados, relaciones y formas de comprender el mundo que se ponen en juego en las prácticas pedagógicas, son un reflejo y un lugar de disputa de lo que está sucediendo en el exterior, al interior y alrededor de la escuela.

Es decir, la escuela es un escenario de convergencia de las experiencias individuales, familiares, comunitarias, políticas y culturales no sólo de los estudiantes, sino de todos los sujetos

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

que pertenecen a ella. Y en tanto convergen en la escuela, allí mismo, se activan las relaciones hegemónicas que de cierta manera ordenan dichas experiencias con los intereses que prevalecen en el discurso dominante; pero también se activan relaciones contra-hegemónicas que se oponen a ese orden.

Hasta aquí, he planteado cuatro consideraciones que se deben mantener presentes:

1. La hegemonía es una práctica articuladora que tiene como fundamento el carácter abierto y siempre móvil de lo social; no es posible hablar de hegemonía bajo unas relaciones estructuradas sobre lo estático y lo repetitivo, sino que es una relación en constante movimiento y con intereses plurales y diversos.
2. Para Mouffe y Laclau, la hegemonía es un tipo de relación política y no se debe concebir como una irradiación de efectos a partir de un punto privilegiado. Es decir, no se trata de pensar en el imaginario mágico de una mente maestra que orchestra cada movimiento y cada respuesta a las crisis sociales a favor de una clase dominante. En cambio, es un campo dinámico, estratégico, contingente, cambiante.
3. Las prácticas pedagógicas pueden comprenderse como prácticas hegemónicas articuladoras en tanto se constituyen como un campo en el que convergen la multiplicidad de experiencias personales, familiares, comunitarias y políticas, que están siempre en una relación dinámica de intercambio y construcción de significados y significantes. Es decir, las prácticas pedagógicas son escenarios donde también se articula el sentido común.
4. El escenario pedagógico es un campo de disputa de los significantes flotantes, los cuales se presentan de acuerdo con el momento, el contexto histórico y las formas de comprender el por qué y el para qué del acto de educar.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

Con mis reflexiones y lecturas, comprendo en este punto que no se trata de defender o refutar la idea de que hacer parte de la compleja red de relaciones hegemónicas sea malo o bueno. En palabras de Rincón y Triviño (2017): “La hegemonía es necesaria, no es negativa, en tanto es una forma de organización y depende de si esa organización es momentánea o permanente; los discursos hegemónicos tienen más o menos validez según el momento histórico en el que se desarrollen como propuesta política e ideológica por su capacidad de unidad y cohesión.” (p. 17). Más allá de las dicotomías modernistas de lo bueno y lo malo, la intención es identificar cómo generar poco a poco cambios o movimientos en las prácticas pedagógicas para rearticular elementos que se orienten hacia una experiencia formativa y autorreflexiva de tipo político desde la educación inicial.

Al analizar el sistema educativo es posible identificar, desde su estructura, algunos elementos en los que se activan esas formas cotidianas de articulación hegemónica. Las políticas de calidad educativa, los discursos sobre la atención de la primera infancia, la cobertura educativa, el creciente énfasis en el desarrollo de habilidades y competencias, por mencionar sólo algunos elementos generales constituidos por discursos hegemónicos que buscan favorecer una forma específica de ser sujetos desde la infancia.

Cuando se presta atención a la relación educación – hegemonía, es posible tomar conciencia de las relaciones de poder, subordinación, desigualdad y opresión como elementos presentes en el proceso educativo, por tanto, la escuela no puede ser –ni es– un espacio neutral, ni unitario, ni homogéneo. La escuela, y especialmente los maestros y maestras, no pueden asumir una postura ingenua sobre las promesas de progreso e igualdad con las que el discurso hegemónico la ha dotado en el último siglo.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

La educación no es el arma secreta que va a reestructurar y rearticular la sociedad. Pero sí es un espacio privilegiado para la crítica, la proposición y la unificación de fuerzas que se dirijan hacia un objetivo común. “Ningún agente social, simple o principal tiene las claves de la reconstrucción educativa, sino que esa tarea de reconstrucción es un esfuerzo conjunto de una amplia variedad de movimientos y grupos” (Rubilar, 2008, p. 36).

Los discursos hegemónicos en la escuela transitan sigilosamente entre los manuales oficiales, el currículo oculto, el encuentro de maestros y muchos otros momentos del quehacer pedagógico; no debe entenderse solo como una forma de hacer bien o mal intencionada, sino que hace parte de la cotidianidad y se ha confundido con lo natural y el discurso de la normalidad.

En respuesta, no existe una única ni mejor propuesta contra-hegemónica, pero nos apremia la necesidad de ir agrietando el terreno para dar paso a unas prácticas pedagógicas que comiencen a superar la marcada herencia individualista y competitiva que va en contravía de lo político, entendido este desde una perspectiva pluralista, en las que los sujetos incorporen “la preocupación por uno mismo y por la colectividad, la continuación de la lucha por la igualdad, y el desarrollo de actitudes y valores necesarios para lograr establecer una comunidad socialmente responsable” (Rubilar, 2008, p. 44).

Con el anterior panorama sobre cómo comprender lo hegemónico, es momento de acercarnos a la segunda categoría que supone este camino: las prácticas pedagógicas en educación inicial. Para develar cómo esas prácticas pedagógicas se convierten en experiencias en donde circulan elementos hegemónicos, consideré necesario comprender cómo ha sido la construcción de la infancia y las conceptualizaciones que se hacen sobre los niños y las niñas para integrar diferentes fuerzas y propósitos sociales.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

Precisamente, darme cuenta de que lo que reconocí por mucho tiempo como verdades absolutas, pueden y deben cuestionarse, y en el mejor de los casos, estudiarse desde otras perspectivas, es lo que me permite deconstruir, en este caso, mi práctica pedagógica.

Esta siguiente parte del camino recorre brevemente cómo surgió la infancia, sin la pretensión de hacer un tratado histórico, pero sí poniendo la mirada en algunos detalles que hacen de esta parte de “la población”, un escenario estratégico para adherir al sentido común las ideas de progreso y bienestar, inclusive, de humanización y cambio social. Luego, pasar al reconocimiento de cómo se ha entendido la educación inicial en las prácticas escolares; y finalmente, mencionar algunos elementos hegemónicos que hacen presencia en las prácticas pedagógicas de educación inicial.

Sobre la infancia

Los niños no siempre fueron el gran interés de la educación, del Estado, su reconocimiento e instrucción particular es el resultado de diferentes relaciones sociales, políticas y económicas que fueron creando el escenario para la emergencia de la categoría de infancia.

Una búsqueda general me lleva al trabajo del historiador francés Philippe Ariès (1987) en el contexto europeo, quien describe un paulatino reconocimiento de la niñez a través de la historia, y sitúa especialmente entre los siglos XV a XVII el momento en que comienza a pensarse la necesidad de la instrucción dirigida a los niños como resultado de un proceso de moralización de la sociedad.

Este reconocimiento de la niñez solo enuncia, nuevamente, la incapacidad que se presupone al hablar sobre la infancia: “éste -el niño- no está preparado para afrontar la vida y es

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

preciso someterlo a un régimen especial, a una cuarentena, antes de dejarle ir a vivir con los adultos” (p. 17). Esa cuarentena ya desde su significado presupone un riesgo que debe atenderse y hace alusión a unos espacios físicos para *contener el riesgo*. Y dichos espacios, terminan siendo con el tiempo, las instituciones escolares o colegios dedicados a la enseñanza y la instrucción, y quienes los dirigían, persuadían a las familias de su importancia haciéndolas responsables *moralmente* del cuidado *ideal y necesario* para los niños. Sobre ese cuidado ideal y necesario, se lee nuevamente en la obra del autor:

Los padres que se preocupan por la educación de sus hijos tienen derecho a más honores que los que se contentan con traerlos al mundo, pues les dan no sólo la vida, sino además una vida buena y santa. Por eso los padres tienen razón en enviar a sus hijos, desde la más tierna edad, al mercado de la verdadera sabiduría [es decir, al colegio], donde se harán artesanos de su propia fortuna, ornatos de la patria, de la familia y de los amigos (Ariès, 1987, p. 22).

En este fragmento es posible identificar tres aspectos: 1) la influencia del discurso religioso y moral para persuadir a los padres sobre la necesidad de reconocer las necesidades de la infancia más allá del asistencialismo y con propósitos diferentes a la manutención del hogar, pues en tanto más hijos, mayor fuerza de trabajo para subsistir. 2) Fortuna, patria y familia, tres ideales que han permanecido en el tiempo para orientar los deseos individuales desde los primeros años, lo cual ya es un reflejo de un cierto sentido común u orden hegemónico. 3) El mercado de la verdadera sabiduría: los colegios, en donde lo que se enseña y se aprende, obedece a una lógica de producción y consumo.

Ya desde el siglo XVII- fecha de la que data el fragmento citado- se puede percibir lo que será el reconocimiento de esta etapa de vida como terreno estratégico para la reproducción social,

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

eso, sin mencionar la influencia de las diferencias y posibilidades en consideración del ser niño o niña en las sociedades patriarcales. Estos tres aspectos, hoy, poco han cambiado y siguen vigentes, a pesar de la diversidad de posibilidades y propuestas pedagógicas que van ganando reconocimiento.

Con este contexto del surgimiento de una escuela para la infancia como condición de posibilidad para una *vida buena y santa*, se dio paso al reconocimiento de otras relaciones que comenzaron a modificar la estructura familiar, social, económica y educativa. En este último ámbito, el desarrollo del pensamiento en torno a la pedagogía, la educación infantil, sus fines y sus ideales fueron configurándose de acuerdo con los intereses de la sociedad en la que estaban situados.

¿Por qué esta breve referencia sobre el contexto europeo? Porque ha sido este uno de los principales discursos sobre la infancia y sobre la construcción de una sociedad en *permanente progreso*, que ha servido como referencia a los países *en desarrollo*; lo cual es una manera simple de evidenciar la influencia del *mundo occidental* resultante del proceso de conquista y colonización¹².

En América Latina, fue –y aún es– el ideal de progreso, la razón de la preocupación por la niñez, la cual se centra en los inicios del siglo XX como resultado del interés por movilizar un proceso de *modernización* en la región.¹³ En este sentido, no fue solo en el campo de la educación

¹² Como lo expresa Aníbal Quijano (2014) “en América Latina, el fin del colonialismo no significó el fin de la colonialidad”, esta es una de las razones del por qué en lo educativo, aún seguimos mirando hacia las innovaciones europeas, aunque hay que mencionar que los discursos emergentes sobre el reconocimiento de lo que pensamos y hacemos en América Latina cobran cada vez mayor importancia.

¹³ Silveira Netto (2013) en su texto sobre la infancia en Latinoamérica: “En los debates sobre cómo se deberían desarrollar las naciones, y por supuesto sus pueblos, en el rumbo de la modernidad, del progreso y del perfeccionamiento de la civilización, (...) en la infancia recaía la expectativa de ser el material humano sobre el cual se podrían establecer las bases para la construcción de esas sociedades nacionales idealizadas, y porque se tenía la idea de que en las edades pequeñas el ser humano estaba apto para ser moldeado en sus caracteres socio-genéticos-culturales a modo de poder perfeccionarse y civilizarse, y por consecuencia convertir a su nación en una más desarrollada, con un pueblo, en el futuro, más sano, educado, laborioso y moderno” (p. 274).

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

donde se problematizaría la infancia como lo describe Silveira (2013), es más, puede decirse que no fue siquiera el principal.

En estos debates convergieron científicos sociales, psicólogos, trabajadores de la salud, religiosos, activistas sociales de la época y políticos, y la infancia ganó importancia estratégica para el progreso, constituyéndose como parte de un *proyecto histórico a largo plazo*, el cual es posible por las relaciones consecuentes a la hegemonía.

Retomo textualmente la siguiente cita, de la cual podría pensarse que hace parte de cualquier texto reciente sobre los estudios de la infancia. Sigue vigente, en tanto la niñez continúa siendo considerada esa promesa difusa de un futuro diferente:

Pasaba -la infancia- a tener una dimensión política indispensable para el porvenir de las naciones, era la mejor materia prima para el “perfeccionamiento”. (...) Todas las miradas están concentradas en ese pequeño ser, como si se buscara que la humanidad corrigiendo sus errores y sus faltas pasadas y presentes, aspirara a que el hombre de mañana, por convergencias previas y morales, llegara a tal perfeccionamiento que significara, no sólo un progreso, sino también una garantía para el porvenir de la raza (Silveira, 2013, p. 289).

En Colombia se pueden encontrar investigaciones como las de Oscar Saldarriaga y Javier Sáenz, autores de textos como *Mirar la Infancia* (1997), y *La construcción escolar de la infancia* (2007), por mencionar solo algunos, en los cuales describen cómo y por qué en el contexto colombiano, la niñez fue adquiriendo un carácter de importancia y visibilización.

Es interesante cómo el surgimiento de la infancia está en relación directa con la categoría de *raza*, describiéndolas inclusive, con las mismas características y situándola como terreno

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

estratégico para el progreso, la modernización y el mejoramiento de la sociedad. La infancia sería definida desde su incapacidad para el pensamiento, la carencia de carácter y voluntad, su disposición hacia la violencia como consecuencia de su exceso de emotividad, y su fragilidad, no solo desde lo físico, sino moral y mental (Sáenz y Saldarriaga, 2007, p. 407).

¿A quién le gustaría ser definido en términos de debilidad de carácter, exceso de imaginación, fragilidad, sin tener una personalidad definida? Claramente la respuesta a esta pregunta sería una negación contundente, nuestro ego – personal y como pueblo -no lo permitiría, se justifica el dirigir todos los esfuerzos posibles en corregir dichas falencias; y que mejor forma de hacerlo, que en la intervención de los niños y las niñas, de la infancia.

Quiero hacer énfasis aquí, en esa comparación explícita entre raza e infancia, con esas características, sin duda, no es un estado deseable. Lo anterior permite ya inferir algunos caminos que siguieron a un primer reconocimiento de la infancia en el contexto colombiano, por un lado, como una etapa de la vida marcada por la necesidad de asistencia, regulación, cuidado e instrucción para llegar a ser productivos y con capacidad de desarrollo para responder a la *modernización*. Y, por otro lado, la orientación de la educación bajo el control especialmente de la medicina, la salud pública y la psicología, constituyéndose como un campo, cuya dimensión política y estratégica era clave para el proyecto de nación.

La infancia es definida ese “conjunto de saberes, representaciones y prácticas que los adultos han construido históricamente para asignar lugares y funciones a los niños en nuestras sociedades” (Sáenz y Saldarriaga, 2007, p. 392). Es la infancia, no una consideración exclusivamente educativa, aunque sí es el sistema educativo el que contribuye a su construcción.

Sobre la educación

La educación, y más concretamente las escuelas, pueden considerarse como uno de esos lugares que incorporan funciones específicas a la infancia, y por otro lado, la comprensión de la niñez como un producto social e histórico, demarca el escenario de la educación inicial como un terreno estratégico, en disputa, problemático y, a su vez, con un gran potencial para problematizar la relación estado- educación¹⁴.

Ya Gramsci enunciaba algo de esa relación estado – educación, respaldado no solo desde su función administrativa, sino desde un liderazgo moral y educativo; y aunque el autor no habló específicamente de las instituciones escolares, puesto que no son el único lugar donde se educa, sí son esos lugares diseñados como *pequeñas sociedades*¹⁵, en las cuales, desde temprana edad, es posible modelar la población hacia la búsqueda de ese ideal de desarrollo: “y elevar a la gran masa de la población a un nivel (o tipo) cultural y moral en particular, que corresponda a las necesidades de las fuerzas productivas para el desarrollo y, por ende, a los intereses de la clase dominante” (Gramsci, 1971 como se citó en Hall, 2010, p. 274).

Con todo lo anterior, es claro que el espacio escolar no se escapa de las relaciones hegemónicas en la búsqueda de un proyecto social con la premisa de mantener y reforzar un

¹⁴ “Se trata de situar la educación en las estrategias que supone la búsqueda, por parte del estado, de la dirección de la población, como también en el establecimiento de los mecanismos para desarrollar y mantener la población en condiciones de ser dirigida” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 20).

¹⁵ Pensar las escuelas como pequeñas sociedades, y por ende como escenarios de entrenamiento para que los individuos, en este caso los niños, naturalicen y aprehendan cómo hacer parte de una sociedad, que también es una construcción histórica, no es una estrategia meramente pedagógica para potencializar sus habilidades de liderazgo, participación y democracia, como cotidianamente se pretende explicar desde el discurso escolar. Al contrario, el sentido estratégico de esta disposición escolar, como lo explican Sáenz y Saldarriaga (2007), ni es una gran innovación pedagógica, ni es nuevo: “fue hasta mediados de la década de 1930 y gracias a las consideraciones de saberes sociales que empezaban a posicionarse, como la sociología, que se redirigió la mirada a los problemas del pueblo y la educación, en términos culturales, sociales y políticos (...) -que en parte, dispusieron el terreno- para articular los discursos globales del Estado sobre la secularización y la democratización de la sociedad, con las nuevas prácticas escolares que concebían a la escuela como una “pequeña sociedad” y como “laboratorio de la democracia” para la formación de nuevos ciudadanos laicos y democráticos” (p. 412).

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

orden del sentido común, que se sigue estructurando a favor de las clases y grupos sociales dominantes.

Avanzando en este camino sobre la comprensión de la hegemonía y la consideración de la infancia como una construcción social estratégica para el proyecto de nación, es momento de llegar al campo de la educación, el cual se materializa a través de las prácticas pedagógicas.

Se han planteado en diferentes momentos de este texto diversas razones para comprender que no existe un origen natural, ni genuino de ninguna de las acciones que suceden en los espacios escolares, por lo tanto, hay que empezar a comprender las prácticas pedagógicas como “una plataforma para un conjunto de acciones y un escenario para muchos actores: Estado, Iglesia, los partidos políticos, los intelectuales. (...) Un lugar donde los desequilibrios apostaban –y siguen apostando– su fuerza para inducir nuevos reordenamientos” (Sáenz *et al*, 1997, p. 19, cursiva fuera del texto).

Comprender las prácticas pedagógicas como escenario para muchos actores, invita a dar una mirada reflexiva para poder visibilizar y describir los elementos hegemónicos que se articulan en ellas. Uno de esos elementos es la forma en que se entiende la niñez en cada momento histórico. A continuación, se enuncian algunas características generales que muestran la transformación sobre la consideración de la infancia en Colombia.

Tabla 1*Algunos datos sobre la emergencia de la infancia en Colombia¹⁶*

Momento en la historia	Generalidad	Consideraciones sobre la infancia.
Escuelas de las primeras letras Finales del siglo XVII y XVIII	El orden social respondía a la moralización, civilización, higienización, normalización, y la formación de individualidades con dominio de sí. Se enfoca en dos vías: homogeneizar e individualizar, formando ciudadanos, consumidores y trabajadores. Y por otro lado, un sujeto virtuoso, dócil, silencioso, piadoso.	Hasta ese momento se daba el estilo educativo colonial, que no diferenciaba ningún nivel escolar: "un niño -varón, blanco, urbano y rico-, podía iniciar a los 9 años su aprendizaje de las "primeras letras" en un claustro universitario, compartiendo espacios con los mayores, siento tenido ya como "universitario".*
Sistema lancasteriano Entre 1822 y 1870	Un sistema enfocado en la vigilancia, clasificación y observación jerarquizada, el orden y la obediencia. Los castigos de dolor físico, o penas "infamantes", "confinamiento" o separación del grupo. La tecnología de represión/vigilancia era parte de un régimen de retribución inserto en una mecánica de repetición para formar hábitos.	El deseo infantil es canalizado por dos mecanismos, la emulación el deseo de autoridad, y la reconducción del deseo a través de la sanción con un premio o un castigo.
Sistema de enseñanza simultánea Entre 1870 y 1925	Se termina de institucionalizar el concepto escolar de lo infantil. Se organiza un sistema educativo escalonado, poniendo límite a la edad de la infancia. Buscaba el autogobierno infantil, ya no desde la sumisión al orden externo, sino a la aceptación desde el interior, asociado al ideal de una sociedad católica. La educación comienza a pasar de la trasmisión de conocimientos hacia el reconocimiento de las facultades mentales para desarrollarlas.	La infancia requería de la "educación de los sentidos", a través del cuidado del cuerpo, el ejercicio físico, la higiene personal, la de los locales escolares, y al saber. La individualización permitió instaurar la disciplina del honor con una gran dosis de temor a la censura y la deshonra. *
Escuela Activa 1925	Una escuela abierta a la vida donde la libertad disciplinada es la condición de la productividad. La autoridad. Se oponía al orden y la quietud, pero se debe considerar la disciplina al servicio de la vida.	La infancia tiene un carácter vital, se reconoce el interés natural de realizar y aprender. Era posible considerar los propios intereses de los niños., definidos como "instinto natural determinado por su etapa de desarrollo biológico". **

¹⁶ Se tomaron como referencia los estudios hechos por Saénz y Saldarriaga (2007), Muñoz (2007) y Rincón (2017). Con estos datos, es posible tener la idea de cómo se fue construyendo el concepto de infancia mediado por el campo de la educación a través del tiempo. Con cada cambio en el paradigma pedagógico que el país pretendía adoptar, la concepción de la infancia en cuanto a sus necesidades y posibilidades también se modificaba. Es importante mencionar, que la transición de un paradigma pedagógico a otro, dio paso a la mezcla o hibridación de las estrategias de enseñanza y orientación de la infancia, muchas veces, de manera acrítica.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

Momento en la historia	Generalidad	Consideraciones sobre la infancia.
Década del 60	Se fortalece el paradigma del asistencialismo, y la infancia empieza a ganar terreno en la agenda pública de los gobiernos de turno.	El niño, como un ser humano carente, vulnerado, necesitado de orientación, protección y cuidado por parte del adulto **
Décadas del 80's y principios de los 90's	El contexto global es sobre la declaración de los derechos universales de los niños, y en consecuencia, se da la organización de la educación preescolar que venía dando respuesta a un paradigma de beneficencia y asistencialismo, con una mirada más pedagógica sobre el desarrollo de sus facultades.	Los niños como sujetos pedagógicos y sujetos de políticas públicas. **
Década de 90's e inicios del siglo XXI	Ley General de Educación (Ley 115/94), organiza el sistema educativo por niveles. Se formulan otras disposiciones legislativas y políticas públicas para reconocer al Estado, la familia y la sociedad como garantes de sus derechos [...] y para orientar la atención a la niñez desde la corresponsabilidad. Obligatoriedad de mínimo un año de preescolar.	Una visión del niño como un ser integral. Se conciben como sujetos de derecho, únicos y singulares, activos en su propio desarrollo, interlocutores válidos. **
Década del 2000 al 2010	Se promulgan diferentes leyes (715, 1298) y CONPES (091, 109, 115) en la búsqueda de la protección de la infancia, especialmente en la población más vulnerable, unificando esfuerzos para la erradicación de la pobreza y la promoción del acceso a la primaria universal, en la respuesta a los Objetivos de Desarrollo del Milenio. En el 2006 se lanza la política pública <i>Colombia por la primera infancia</i> .	En reconocimiento de las diferencias poblacionales, se continúan estableciendo estrategias para los niños y las niñas con mayores necesidades socioeconómicas, y se integran esfuerzos para atender la infancia desde el proceso de gestación.
2011 hasta hoy. ***	Se crea la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia (Decreto 4875 de 2011), integrada por la Presidencia de la República, los ministerios de Salud y Protección Social, Educación Nacional, Cultura, el Departamento Nacional de Planeación, el Departamento Administrativo para la Prosperidad Social y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Estrategia de Cero a Siempre (2013)	Hay un interés administrativo por articular las acciones que garanticen el pleno desarrollo de las niñas y los niños a través de una atención integral. Las miradas intersectoriales sobrepasan el ámbito educativo. ****

Notas.

* Prevalece la mirada biológica, psicológica y médica

** Además de lo biológico, psicológico y médico, se incluye la dimensión social y cultural

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

*** Las políticas públicas se construyen sobre discursos totalizantes desconociendo la particularidad de los contextos y las realidades de la infancia en cada uno de ellos.

**** La atención a la infancia se torna una necesidad intersectorial, con marcado interés en asegurar el cubrimiento de las necesidades básicas para preservar la vida, y la vinculación de los niños y las niñas de 0 a Siempre- desde la gestación hasta los 5 años-, en las estrategias y programas de atención en salud, nutrición, educación, recreación y cultura garantizando el ejercicio de sus derechos.

Con lo anterior, es posible establecer la marcada relación entre el surgimiento de la escuela y las consideraciones de la infancia, atravesada por un interés inicial que toca el mejoramiento de la raza y de la sociedad colombiana, como proyecto de nación. Así, la Escuela se consideró y aún se considera “el instrumento a través del cual el Estado se hacía cada vez más responsable del destino de los hombres” (Sáenz y Saldarriaga, 2007, p. 397).

Desde esta perspectiva, los niños y las niñas han pasado de ser depositarios a ser considerados como protagonistas, como agentes. El cambio en esta perspectiva sobre la infancia es uno de esos desequilibrios que han hecho posible problematizarla y, a su vez, problematizar también la educación.

En línea con lo anterior, la comprensión y el reconocimiento de “los niños como actores (o agentes) sociales, con capacidad de agencia en la modificación del mundo de la infancia y las concepciones sociales que existen al respecto, y reconocerlos como sujetos plenamente sociales y políticos”¹⁷, es precisamente el concepto de niñez que se asume en esta investigación, para

¹⁷ Esta definición de infancia es una reciente construcción del concepto que surge en los años 80's, producto de la corriente latinoamericana de los Nuevos Estudios para la Infancia (NESI). La retoman los docentes investigadores chilenos Ana Vergara, Mónica Peña, Paulina Chávez y Enrique Vergara (2015) en su artículo: *Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso*.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

considerar en los niños todas sus posibilidades políticas como participantes activos y no como depositarios de la educación.

Sin embargo, ese último reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, únicos y singulares, no se debe considerar como el mejor punto de llegada. ¿Por qué no nombrarlos también como sujetos políticos desde el discurso estatal? ¿Acaso el discurso hegemónico actual sigue siendo cauteloso y callado frente a la posibilidad de esta experiencia para los sujetos?

Sí, considerar la infancia desde la integralidad nos reta a los docentes y a las instituciones, pero el reto y la transformación de las prácticas pedagógicas, podría movilizarse aún más, si se visibilizan y se nombran las posibilidades de la vivencia y formación política para los niños y niñas desde la educación inicial.

Sobre las prácticas pedagógicas

En este camino me he encontrado con unos textos bastante interesantes para pensar lo que soy como maestra. Y no dejo de sentir que no soy solo una persona - maestra, siento ahora que soy como un depósito lleno de métodos, de formas de control, individualización, coerción, disciplina, calificación, evaluación. Hay poco espacio por el que puedo empezar a moverme para re-articularme, re-pensarme, y a veces caigo en la trampa de la desesperanza.

Pero si lo pienso bien, también soy una persona-maestra con sueños, con la inquietud de hacer de la experiencia de educación inicial una experiencia que reconozca, valore, e inclusive disfrute de las posibilidades del conflicto, con la apertura de seguir recogiendo las *provisiones* teóricas, metodológicas y prácticas para asumir el compromiso ético político que requiere el reconocimiento del acto de educativo como un campo de combate.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

En esta parte, mi interés es comprender cómo las prácticas pedagógicas se han convertido en espacios-tiempos donde circulan elementos hegemónicos que demarcan cierta formación política. No esperen referencia constante a pedagogos como Decroly, Comenio, Pestalozzi, Dewey, Nieto Caballero y otros que marcaron el devenir escolar en Colombia, tampoco sobre sus modelos pedagógicos o escolares.

No pretendo hacer referencias forzadas ni extensas para poner un velo enciclopédico a mi escritura, pero sí haré uso de mis encuentros textuales que han dado vía a mis reflexiones. Consideraré la educación como un campo social¹⁸, un campo de lucha donde el fin último no es destruir, sino conservar, transformar, rearticular. Sí. La educación cumple ciertamente con estas características.

En esta línea, es posible pensar la educación como un campo en el que diferentes fuerzas viven en tensión, y que, además, como Bourdieu (1997) lo plantea, se convierte en un sistema de reproducción cultural, en el que estás definida la función escolar, la cual varía para cada clase social a la que se pertenece.

Las prácticas que surgen en el campo educativo, o prácticas pedagógicas, son el escenario ideal para que se active el *habitus* en el sentido de Bourdieu¹⁹. Bella palabra, y puedo con ella responderme a las preguntas: ¿Por qué digo lo que digo? ¿Por qué hago lo que hago?, y me descubro nuevamente sujeta, atravesada, construida en gran parte por otros y por lo otro, como un recipiente a rebosar que quiero vaciar. Pero ahora con un cierto nivel de conocimiento, que activa en mí la posibilidad de luchar, adentro y afuera, y oponerme de frente al determinismo absoluto.

¹⁸ Desde la perspectiva de Bourdieu un campo social es “un campo de fuerzas cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura” (Bourdieu, 1997, p. 49).

¹⁹ “El *habitus* debe entenderse como “una estructura social internalizada y encarnada, (...) que constriñe el pensamiento y la elección de la acción, -pero finalmente- *no* los *determina*. El *habitus* simplemente *sugiere* lo que las personas deben pensar y lo que deben decir y hacer, no por ello puede afirmarse que los individuos responden de una manera mecánica al *habitus*” (Ávila Francés, M. 2005, p. 16).

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

Una lectura de Bourdieu frente a la educación me deja dos sensaciones. Primero, que al ser la educación un sistema de reproducción, los objetivos, los alcances y las posibilidades que tienen los sujetos cuando ingresan a ella, ya sea en condición de estudiante o, inclusive, en condición de docente, están determinados y limitados. Y la segunda, siendo las prácticas un producto del *habitus*, tomo conciencia de que mi propia acción pedagógica ha servido durante estos años a dar continuidad a esas posiciones de clase, prácticas desiguales, transferencia, subordinación y reproducción.

Nuestro *habitus* habita en lo que hacemos, y no es un *habitus* solo individual, es grupal, familiar, social, laboral, moral, religioso, cultural, que preferimos no cuestionar, para evitarnos la angustia del pensar, de la incertidumbre, de la crítica y el juicio exterior, y para poder seguir siendo la pieza exacta del rompecabezas hegemónico que encaja, en este caso en el campo escolar.

Por otro lado, es importante considerar las prácticas pedagógicas desde una mirada social, histórica e instrumental, que se han configurado no solo en relación con la relación enseñanza – aprendizaje, en palabras de Sáenz y Saldarriaga (2007), como:

El dispositivo cultural que, para las sociedades occidentales y *occidentalizadas*, condensa el saber y el gobierno sobre *la infancia* como objeto de conocimiento, como categoría conceptual, y como forma y experiencia subjetivas. (...) Los discursos de los tratados y manuales pedagógicos han definido los márgenes de edad y los "procesos de desarrollo psicobiológico" de "la infancia"; las prácticas de examen han dirigido la mirada de los maestros hacia dimensiones específicas de los niños y niñas en la escuela; las prácticas de saber han disciplinado sus formas de ver, hablar y pensar, y las prácticas de Gobierno han establecido las formas moralmente sancionadas en que niños y niñas debían relacionarse consigo mismos, con el maestro, y con los otros (p. 392).

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

Las prácticas pedagógicas²⁰ como un dispositivo cultural refuerzan y dejan ver su carácter político, y las personas que tenemos el rol de maestros, hemos sido producidos para responder a los esquemas, prácticas, formas de ser y proceder que subyacen sobre la vocación, y de la gran promesa de cambio que tiene la niñez, y en general la educación.

Debo volver sobre los textos con frecuencia, identificar fechas y contextos, porque me pareciera estar viviendo hoy una experiencia escolar que reproduce, bajo el criterio de historicidad las disposiciones pedagógicas de antaño.

Muchas de las prácticas pedagógicas individuales e institucionales, se han construido como una especie de hibridación entre las diferentes formas de asumir la educación y sus formas de enseñanza y control de los sujetos, las consideraciones sobre la disciplina, el desarrollo infantil, y el papel del maestro que surgieron hace décadas. Pocas son las propuestas alternativas radicales que se enfrentan a esa concepción tradicional y hegemónica de la función escolar y van logrando establecer otras formas de relación pedagógica entre los sujetos, la educación, la sociedad y la construcción del conocimiento.

Es como si cambiaran sus formas pero no sus fuentes, y en este sentido, sigo en el juego estratégico de lo hegemónico, para las instituciones que ejercen el poder, para acentuar las diferencias de clases -que hoy ya no se establecen solo por la capacidad adquisitiva-, para garantizar el sometimiento como fuerzas de producción buscando subsanar las necesidades vitales mínimas, y la docilidad para dejarnos gobernar, porque primero, para casi todos los seres vivos, lo que importa es garantizar la posibilidad de, al menos, existir.

²⁰ Los autores sitúan este tipo de prácticas desde la época colonial; me sorprende sentir, sin pretensión de asegurar, que esta definición de las prácticas pedagógicas como dispositivo cultural, a mi parecer, podría ser transhistórica en tanto siguen vigentes en las instituciones escolares de hoy.

Después de hacer las consideraciones sobre la infancia, la educación y las prácticas pedagógicas, y tratando de entretelar lo escrito con las realidades cotidianas que vivo como docente, encuentro algunas relaciones y conceptos que informan los espacios educativos, y que pueden considerarse como elementos hegemónicos que circulan en los espacios y prácticas de la educación inicial:

1. *La infancia como promesa de un futuro mejor.* Esta forma de concebir a los niños y las niñas tiene su origen en las preocupaciones del siglo XIX por el mejoramiento de la raza y la modernización de la sociedad²¹, que tuvo sus efectos entre muchos campos, en el de la educación. Aún hoy, persiste la idea de que desde los primeros años es necesario formar a los sujetos del mañana, esos que podrán corregir los errores del pasado y del presente; en tanto sean *semillas de esperanza* se valida la necesidad de seguimiento y control. ¿Por qué como maestros no nos permitimos pensar en una niñez que tenga suficiente valor hoy, en el aquí y el ahora, en sus contextos cercanos y cotidianos?
2. *Las políticas educativas.* Ciertamente, las políticas públicas sobre educación tienen una intención descrita como desarrollo integral de todas las capacidades del individuo para que pueda alcanzar las competencias necesarias para lograr el éxito. Sería ingenuo desconocer que detrás del discurso de competencias, habilidades, pensamiento crítico, libertad y autonomía, ya hay un prediseño del sujeto basado en intereses diversos que determinan hasta dónde y cómo puede ser posible ese desarrollo personal²².

²¹ Muñoz Gaviria, D. (2007) en su texto “Concepciones de niñez y juventud en las pedagogías católicas de principios del siglo XX en Colombia” rastrea no sólo la influencia del poder pastoral en las formas de educar de la época, sino que explica también el origen de esta consideración – *casi romántica*- sobre esta mirada sobre la infancia y su importancia para el desarrollo en términos de raza y sociedad.

²² Cecilia Rincón y Ana Virginia Triviño (2017) afirman que las “propuestas encarnadas en la legislación se convierten en propuestas en ocasiones aisladas, pausadas y hegemónicas en la medida en que se asumen desde el Estado con discursos totalizantes desconociendo la particularidad de los contextos y las realidades de la infancia” (p. 11). En tanto no haya una especificidad y reconocimiento de lo que es ser niño en los diferentes contextos y territorios, en Colombia que es tan diverso e inequitativo, que aún persiste en el centralismo como forma de regular y

3. *La institucionalidad* expresada en documentos, reglamentos, el modelo pedagógico, manual de convivencia, planes de estudio, programas y proyectos, formatos de planeación de la enseñanza, calificaciones e informes de valoración de los estudiantes. Ya están establecidos los criterios para demarcar lo bueno y lo malo, lo deseable y lo posible en los espacios escolares; es tanto como pensar: si está escrito, promulgado, o establecido desde la legitimidad que da el lenguaje de los documentos formales, se presupone tal veracidad que es más conveniente seguir el camino trazado, y continuar siendo controlados. En muchas ocasiones, es la misma institucionalidad la coarta y controla la posibilidad de la acción e imaginación y la vivencia de lo político por parte de los maestros, y más aun de los niños y las niñas.
4. *Las prácticas homogeneizantes e individualizantes.* Si algo he comprendido en este camino de investigación, es que lo político no puede aislarse de lo común; y aunque cada vez más, hay propuestas de formación escolar que buscan rescatar el sentido de un *nosotros*, este es uno de los elementos hegemónicos profundamente tatuados en el imaginario social, porque no sólo está activo en todos los niveles de la escuela, sino en las familias, en la empresa, en los grupos sociales, en el barrio, en el niños, el adulto, el docente, el obrero, el panadero, y un largo etcétera.

Mientras *más lejos* se esté de los demás, del otro, de lo otro, y cada uno vaya buscando el éxito a su manera, hay mayor sensación de seguridad, de supervivencia, y de bienestar, algo

controlar los sujetos (tanto individuales como colectivos), cualquier propuesta que intente generalizar y homogeneizar es, desde su origen, una apuesta hegemónica, en el sentido en que mientras el interés se dirija sólo a la mención de la niñez, sus necesidades y formas de deber ser y proceder frente a ella, sin las garantías de cumplimiento, más se harán evidentes las enormes diferencias contextuales, culturales e inclusive familiares, de lo que se considera ser niño o niña en cada territorio, sin mencionar las diferencias a razón de sexo y edad que aún determinan los cuidados, oficios y pautas de crianza en muchas comunidades.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

así como “cada uno se labra su destino” o “no me meto con nadie para que nadie se meta conmigo”.

En tanto se desconozca el poder de la colectividad y de la construcción de lo común como posibilidades de agrietar el orden hegemónico que se materializa cotidianamente, se seguirá reforzando la formación apolítica y la gobernabilidad de los sujetos.

5. *Las luchas del maestro*. Retomaré un juego de palabras muy preciso que ya había escrito y que aplica también al rol del docente: *un sujeto producido, en producción, que produce y reproduce*. Quisiera situar estas luchas a las que me refiero, a nivel externo, un docente que alza su voz y su acción para reclamar su derecho de pensar y construir sus prácticas y sus contextos cercanos. Pero las luchas que señalo también son internas.

Constantes preguntas que se movilizan como luchas y reflexiones internas, cuyas respuestas encierran algo de valor y temor, la comodidad de la seguridad o la incertidumbre que da la rebeldía, cuestionar(se) para saber estar atento a esos momentos sutiles, palabras, acciones, respuestas en los que se activa todo el acervo hegemónico instaurado en la subjetividad, y arriesgarse a lo diferente para abrir grietas y sembrar otras formas de entender las posibilidades de formación política desde la educación inicial, esa que a muchos se nos negó y nunca supimos que teníamos el derecho de exigir.

Encontrar algunas relaciones entre hegemonía, infancia, educación, prácticas pedagógicas haciendo uso de la historia es una experiencia de confrontación para orientar la deconstrucción de mis prácticas y para tener otras perspectivas, así, en plural, porque ya considero insuficiente y hasta peligroso tener solo una forma de ver las realidades.

Pareciera que el reconocimiento de estos elementos dejara una sensación insuperable de desesperanza, en la que los docentes y estudiantes, en este caso los niños, estamos determinados a

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

continuar siendo los instrumentos del sistema para fortalecer las prácticas de gobierno más convenientes. Sin embargo, así como la hegemonía cumple una función organizativa del sentido común, es erróneo pensar y creer que ya todo está determinado y estructurado; al contrario, siempre hay posibilidades para la contingencia y la construcción.

Es en este punto, entre la desesperanza y la esperanza, donde la idea de pensar la educación como un campo de combate, y es especial, la educación inicial, requiere de gran convencimiento, porque es allí donde surgen cotidianamente las experiencias y oportunidades para la vivencia de lo político que dan paso a otras formas de relación entre los sujetos, menos individualizantes y competitivas, más comunitarias y participativas.

Pretendo aquí terminar esta parte de la escritura, una exploración de ese primer camino que propuse hacia la problematización de la experiencia docente como un campo de combate, un camino que me deja más preguntas que respuestas, unas reflexiones que me aclaran que cuestionar el orden hegemónico debe alejarse de la consideración moralista del bien y del mal, y dotarse de una mirada crítica y constante a los detalles, a las relaciones, a lo cotidiano, a los escenarios y experiencias, e inclusive, una mirada sobre nosotros mismos como docentes que somos también sujetos de la educación.

Muchas veces me agotan tantas relaciones, intenciones y tensiones que circulan en la realidad escolar y quisiera decidir desviar la mirada y mantener el orden establecido, a veces me siento demasiado minúscula para creer en la posibilidad de rearticular en mí misma y en mis prácticas pedagógicas elementos que nos permitan, al menos, la posibilidad de una experiencia diferente de lo político. Pero luego pienso, y decido caminar con la incertidumbre de no saber qué hacer, ni cómo hacerlo, pero estar en la búsqueda... que enfrentarme al sentimiento de decepción

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

y auto recriminación al pensar que pude hacerlo diferente, en mi pequeño pedazo del mundo y simplemente continué dócil y en silencio.

Me situó en cada una de estas categorías con sentido crítico, para darme cuenta de que todas esas inquietudes, preguntas y sinsabores con las que he caminado a lo largo de mi profesión, me enfrentan hoy a mi necesidad de combatir y llevar la lucha desde al ámbito de la reflexión personal hacia las acciones concretas y cotidianas en mis realidades como docente de educación inicial, devalando las relaciones existentes sobre hegemonía, infancia, educación y prácticas pedagógicas como un terreno de posibilidades y no sólo de determinaciones.

Capítulo III: Develar lo político en la educación inicial

*Hojas en blanco esperando por mis pensamientos, si supieran ellas la agencia que tienen
en mi propósito de escritura...*

En este viaje que ha sido el proceso de investigación y la elaboración del documento final, muchas emociones me han acompañado: temo no ser ni concreta, ni precisa, no expresarme con claridad y no alcanzar los criterios de seriedad y rigurosidad. Ya ven... nostalgia, ironía, temor, emociones que he tenido que reconocer, aceptar y aprender a utilizar para parir mi escritura. Muchas veces he empezado a llenar las páginas en blanco solo por la necesidad de cumplir con el plan de escritura que yo misma he planteado, pero me descubro algunos párrafos después escribiendo con placer, organizando las ideas y dándoles sentido para decir lo que quiero decir.

Este capítulo es especial para mí, el insumo principal es la voz y la experiencia de otros docentes, espacios, experiencias, y sujetos que están diariamente con los niños de escuela inicial, preescolar, primera infancia, o como quieran nominarlo en cada una de las instituciones. Ya, de hecho, hay una importante apuesta -herencia hegemónica- en la forma de nombrarlo, que atiende a determinada construcción de infancia que han informado las prácticas institucionales, del proceso de enseñanza y aprendizaje con los niños de 4 y 5 años.

Antes de empezar esta parte de mi escritura, me pregunté varias veces a quién debía darle voz: traer los autores que encontré en el camino, o enfocarme en esas experiencias y conversaciones compartidas, que tal vez pudiera nombrar también como “autores”. Sonrío, no me parece tan descabellado. Finalmente, me respalda su definición: *persona que es*

causa de algo, persona que inventa algo, y sólo en su tercera acepción se define como persona que ha producido alguna obra científica, literaria o artística.

Quiero acogerme a las dos primeras acepciones, y recuerdo además, que hace un tiempo —el suficiente como para no recordar con precisión la referencia bibliográfica— leí en alguna parte que *el autor* nunca es un solo sujeto, porque lo que este crea cobra sentido y permanencia precisamente por la relación que logra establecer con otros que lo leen, lo observan, lo critican, lo parafrasean. Y también porque la “persona” no es tan unitaria como parece; el autor único, dios de su obra, se desdobra en una multitud de personalidades y circunstancias de escritura.

Así volvemos al origen de las realidades que creamos en relación con otros, y con lo otro. Y este capítulo no se escapa de esta experiencia de co-creación o coautoría.

Claro que invitaré a otros autores, especialmente a Estanislao Zuleta, a quien descubrí con mayor cercanía en este viaje, tal vez un poco de Paulo Freire y Dino Segura²³, también estarán Peña, Tapias, Ozuna, Orjuela, Tarquino y Cruz.²⁴

Me permito en este camino nombrar la voz de mis colegas. Aclaro a los lectores que sus apreciaciones son fruto de su experiencia, su proceso de educación, sus posturas personales, los libros que han leído, las conversaciones y discusiones que han tenido, en fin, son un reflejo de sus realidades construidas, y en construcción, en relación con su ser y hacer educativo.

²³ Dino de Jesús Segura Robayo co-fundador de la Escuela Pedagógica Experimental.

²⁴ Son los apellidos de los colegas que me acompañaron en las conversaciones para enriquecer, construir y deconstruir mis reflexiones.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

Antes de continuar, les contaré de mis colegas, para que conociendo algunos elementos de lo que son y lo que hacen, puedan también ustedes conocerlos un poco, situarlos y comprender con mayor facilidad sus interlocuciones en esta experiencia.

Zarai Peña, docente de educación inicial que está caminando su primera experiencia laboral. Apasionada, enamorada de los niños y de su profesión, pero también con muchas preguntas sobre cómo lograr construir unas relaciones diferentes con los niños y las niñas, donde el adulto no tenga siempre la última palabra; en este sentido, su construcción de lo que es la autoridad pretende hacerla de manera dialógica, desde la conversación y los acuerdos que posibilitan las palabras y la escucha atenta; acuerdos que permitan la toma de conciencia de cómo afectan las acciones propias a los demás, y de la necesidad de hacer construcciones comunes, donde cada uno asuma sus compromisos y responsabilidades. Inquieta por encontrar las formas más apropiadas de oponerse a lo que no considera justo en su experiencia vital.

Diana Tapias, mamá y maestra crítica y reflexiva que busca desenmarañar las relaciones que producen lo que se considera obvio. No le teme a enfrentarse a la calma de lo cotidiano para señalar lo que podría ser diferente. Propositiva, de buena ánimo y conversación. Su formación en pedagogía la ha llevado a reconocer otros escenarios y prácticas diferentes a los de la educación inicial, donde ha aprendido, paso a paso, que lo político es un proceso de descubrimiento personal para defender la voz propia, en las formas de ser, hacer y pensar.

Diana Ozuna, convencida de la necesidad apremiante de dar un giro a la educación en el reconocimiento de las emociones como herramientas de construcción de experiencias individuales y colectivas. Con una disposición inagotable para el aprendizaje y la búsqueda

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

de ser mejor ser humano, por ella misma, para su familia y para sus estudiantes. Inquieta por crear puentes entre las realidades de país que estamos viviendo, y las habilidades que se busca desarrollar en los niños como esperanza de otras formas posibles de convivir y crecer en comunidad.

Zaida Orjuela, amante de las preguntas, para hacérselas a sí misma, a las teorías, a los textos que lee, a las instituciones a las que pertenece, a las situaciones que observa. Ha construido una experiencia valiosa en la orientación del pensamiento de los niños y las niñas de educación inicial a través de la filosofía, no como campo teórico, sino como experiencia práctica de encuentro, reflexión y construcción de criterios para leer los contextos y decidir cómo participar y relacionarse con ellos.

La experiencia de encuentro con estas colegas ha tenido un lugar específico, el Colegio San Bartolomé, institución educativa que desde hace 80 años ofrece su servicio educativo orientado por la Compañía de Jesús, una de las órdenes religiosas que ha tenido influencia en las formas de entender y orientar la educación en el contexto colombiano desde el siglo XVII, de acuerdo con las consideraciones y necesidades de los diferentes momentos históricos en los que se ha situado. Es una institución de carácter privado, en cuya filosofía está la permanente búsqueda de la transformación de la educación para responder a los signos y necesidades de los tiempos, no sólo a través de sus prácticas pedagógicas, sino pastorales.

Aún hace falta dar vida propia a la voz de otros dos colegas que la experiencia de investigación me dio la posibilidad de conocer. Alicia Tarquino, maestra de la Escuela Pedagógica Experimental, cuya experiencia como docente ha estado siempre en construcción, en tanto su búsqueda por una educación distinta, por ser una maestra distinta

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

y no aceptar vivir en la comodidad que tal vez ofrecen las escuelas tradicionales, fue la que la condujo a ser parte de la EPE desde hace ya varias décadas. La autoridad que le da el haber caminado tanta parte de la historia la comparte con apertura, con alegría, con la disposición amable para la conversación y la escucha. A través de sus palabras, de sus prácticas pedagógicas y sus relaciones con otros, pone en evidencia que la construcción cotidiana del maestro, es una experiencia colectiva, de co-creación con otros docentes, otros profesionales, otros adultos, y por supuesto, con los estudiantes.

Sebastián Cruz un maestro apasionado y convencido del poder que tiene la educación cuando se lleva a cabo como experiencia democrática y participativa. Docente de educación inicial, iniciando apenas su camino profesional, pues la EPE es su segunda experiencia laboral. Sin embargo, es evidente que su camino como crítico de la educación y de los contextos en los que participa, no son actitudes recientes. Un maestro que asume su responsabilidad política de aportar a la transformación de los contextos desde sus prácticas cercanas con los niños y las niñas, en donde el diálogo, las preguntas, la escucha atenta, la observación de los detalles, los acuerdos y el tratamiento de los conflictos como experiencias de aprendizaje colectivo, se convierten en estrategias por excelencia para la construcción de conocimiento para él y para sus estudiantes.

A diferencia del Colegio San Bartolomé, la Escuela Pedagógica Experimental es de origen laico, hace 44 años propicia una experiencia educativa diferente en tanto “no tiene como propósito fundamental la adaptación de las nuevas generaciones a la sociedad existente. El compromiso de la escuela es inventar otras alternativas de organización social, que apunten a concebir una sociedad más justa y equitativa cuya organización esté

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

inspirada en un compromiso con los individuos y con los colectivos como vehículo que posibilita las transformaciones” (Proyecto Educativo Institucional).

En esa búsqueda de la transformación de la experiencia educativa, la EPE difiere de las escuelas usuales no sólo en sus metodologías de enseñanza y aprendizaje, sino desde sus disposiciones estructurales y organizativas, el entendimiento de la autoridad no como cadena de jerarquizaciones sino como una experiencia horizontal de compartir el saber, y en la construcción colectiva por parte de sus maestros, de las rutas de aprendizaje para cada uno de los ciclos.

En otras palabras, lo que percibí al visitar la EPE es que llevan a la práctica cotidiana los cambios estructurales para los que las escuelas usuales dicen educar y formar a sus estudiantes: la participación, el diálogo, la democratización de la experiencia educativa, y la valoración de los conflictos como posibilidades de transformación.

No tiene sentido que durante todas las páginas previas haya enfocado mi escritura hacia el rescate de mi voz y mi lugar de enunciación, y deliberadamente aquí, omita con la excusa de la imparcialidad y la objetividad académica la referencia directa a otros docentes y sus palabras. Así pues, advierto al lector que cuando encuentre entre paréntesis un apellido sin año, no se trata de una falla en la citación bibliográfica, sino de una intencionada manera de traer presentes las voces los colegas que acompañaron este camino.

Trataré de reflejar mientras escribo ese encuentro cercano, sin pretensiones de superioridad, de una conversación espontánea, dialógica y punzante, que deja ciertas grietas

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

en el pensamiento, sinsabores y reflexiones que tal vez impulsen otras formas de estar, ser y hacer como docentes de educación inicial.

Inicialmente este camino lo planteé desde la referenciación interinstitucional, para *analizar elementos, relaciones y contextos que favorecen la formación política en la infancia a través de la observación de algunos escenarios escolares.*

Visité un par de veces la Escuela Pedagógica Experimental; y el Colegio San Bartolomé –donde laboro- comencé a leerlo y comprenderlo desde otras perspectivas. Llegó la contingencia del COVID-19 y afectó de una manera importante no sólo la planeación metodológica de mi investigación, sino mis intenciones, motivaciones e intereses.

Después de retomar el proceso con mayor propósito, me di cuenta de que mis intereses sobre cómo problematizar las prácticas pedagógicas en la educación inicial no se trataban sólo de lugares específicos, aunque las escuelas (sus aulas, sus muros, sus espacios, sus límites, etc.) y sus formas de proceder (sus documentos, reglamentos, reuniones, formas de entender la autoridad, etc.) sí determinan las prácticas pedagógicas, somos los sujetos -en este caso los maestros- a quienes se nos han instaurado, y hemos aceptado, los mecanismos que dan continuidad y consentimiento por aceptación y/u omisión a esos elementos hegemónicos que circulan en la cotidianidad de las instituciones; y es en nosotros, también, en donde deben surgir las otras formas posibles de entender lo político en la infancia como posibilidad de acción, reacción, resistencia, y transformación.

Un combate: de ideas, sentires, posiciones, propósitos y posibilidades

La palabra *combate* causa ruido. Y más cuando la sitúo en el ambiente escolar de la educación inicial. Es una palabra incómoda para quienes aún están convencidos de que la armonía, la paz, el reconocimiento del otro, son aprendizajes fundamentales para la vida, y deben darse en la escuela. Tal vez sea cierto, tal vez no, y no pretendo elegir uno de los dos extremos. Lo que sí diré es que cuando esa armonía, esa paz y ese reconocimiento son el resultado de una distancia prudente, indiferente, que raya inclusive con el ignorar la existencia del otro, no es para nada un aprendizaje, tampoco tiene nada que ver con el respeto, y menos con la democracia, como lo plantearía Zuleta (2007, p. 127).

El combate, al igual que todos los conceptos que se discuten con la intención de definirlos, tendrá consideraciones diversas. Así, el combate, además de su connotación bélica y negativa, es también un “proceso de reconocimiento del lugar que ocupo, de los micro mundos y las luchas. ¿Es una lucha interna?, ¿es una lucha contra ese ser natural del niño?, ¿es una lucha contra el otro que me confronta? ¿Es una lucha contra el adulto?, ¿es una lucha con el adulto?” (Orjuela). Hay muchas luchas posibles que pueden darse inclusive de manera simultánea.

Es preciso aclarar que este combate, estas luchas, no traen consigo la necesidad implícita de vencedores y vencidos, de amigos o enemigos, si así fuera, sería una oposición directa a la riqueza de la diferencia, y en consecuencia, una condena de muerte al pensamiento que transforma, cuestiona, duda, indaga, imagina, confronta y crea. El pensamiento que se declara vencedor, deja de ser pensamiento para convertirse en ideología (Zuleta, 2007), y mi búsqueda no es sobre vencer, es sobre aprender a luchar.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

Freire (1998) ya nos advertía que la educación es ideológica, y es deber del docente ponerla en conflicto, en terreno de combate, primero, a través del pensamiento crítico y luego desde las acciones personales y colectivas, para desenmarañar sus redes, sus relaciones, su lenguaje; o de lo contrario, permanecer desencantado y apropiado de la fatalidad, desesperanza y sin sentido que el discurso hegemónico neoliberal nos transfiere a los sujetos como nuestra responsabilidad: *así es el sistema y no podemos cambiarlo, de nada sirve lo que se haga en la escuela, el próximo año ya lo olvidarán, lo que hacemos no marcará ninguna diferencia*. Son las expresiones cotidianas que muchos docentes arraigamos en nuestro discurso.

Confieso que muchos días al levantarme, al escuchar las noticias cotidianas, al observar la indiferencia con la que yo misma me comporto al ver las injusticias sociales, la desigualdad, y el poco valor que hoy tiene la vida, he abrazado la opción del desencanto, de la inutilidad de mis esfuerzos, he sido un títere más de ese sentido común fosilizado y hegemónico que me instauraron profundamente y que me ha hecho buscar solo el bienestar propio, y en tanto cumpla mi proyecto de vida, ya me siento una mujer y una ciudadana de bien.

¡Qué falacia tan dolorosa y absurda! Debo pasar al otro lado, esa otra orilla donde el reconocimiento de esas falsas verdades con las que he crecido, puedan ser un impulso para el combate, para la lucha, para creer y hacer una diferencia, y agrietar la comodidad de la armonía y la paz en la escuela. Sí, la educación sin duda es un combate inagotable, y también “el combate es para el adulto, su discusión interna entre su historia, lo que quiere, lo que debe y lo que puede hacer” (Peña). Reconocernos como sujetos políticos nos da la posibilidad de combatir, y es, en sí mismo, un combate permanente.

Pensarán los lectores por qué enuncio la dimensión política del docente, si mi tesis principal gira en torno a las posibilidades de formación política de los niños de educación inicial. Es una reflexión en la que dialogo con Freire y Zuleta: en tanto el docente se asuma como un sujeto en permanente combate, donde pueda dudar sin miedo, desobedecer con criterio y renunciar a ser el poseedor de la verdad absoluta en la relación pedagógica con sus estudiantes, que tome conciencia de la delgada línea entre los límites necesarios para forjar el carácter y los acuerdos para convivir, y el autoritarismo irrespetuoso que niega la heterogeneidad, que esté abierto siempre a la conversación horizontal y al reconocimiento del conflicto como detonador exquisito para la construcción de lo común; así mismo, sus prácticas pedagógicas estarán orientadas hacia la diversidad, el diálogo, y la posibilidad de diferir como estrategias de formación democrática y política para sus estudiantes y para sí mismo.

Hay espacios, relaciones y contextos en los que es posible con mayor tranquilidad, la manifestación de lo político por parte de los docentes, tanto en el cumplimiento de sus funciones cotidianas como en la relación que establecen con los otros. Me he dado cuenta de que cuando repetimos tantas veces las razones por las cuales no creemos en las instituciones educativas como espacios privilegiados para el cambio, la formación crítica y la vivencia de lo político, es tal vez porque no hemos conocido esas otras propuestas alternativas de educación y de institucionalidad que han surgido, como la EPE, con la necesidad y la premisa de crear desde adentro y desde ahora, una experiencia de educación colectiva y transformadora desde los primeros años de escolaridad.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

No es fácil, no es imposible. Quisiera llegar a ser esa maestra que describí arriba. Se necesita valor y bastante persistencia, coherencia y esperanza para superar ese pensamiento recurrente: “Es un trabajo infinitamente imposible, en un juego circular de querer hacerlo y no poder hacerlo. El mismo contexto lo hace imposible. La estructura escolar lo hace imposible” (Orjuela). Eso es lo que quieren que creamos, eso es lo que hemos creído mucho tiempo, eso es, precisamente, lo que debemos dejar de pensar, para elegir nuestras luchas y apropiarnos de ellas.

Los maestros somos uno de esos elementos que deben transformarse para favorecer la formación política en educación inicial, nuestro ser y hacer pedagógico y cotidiano y las relaciones con los niños, las niñas, los demás docentes, las familias, los otros sujetos, deben llegar a ser experiencias en las que sea posible para todos develar las maneras de ser sujetos de poder y no sólo sujetos por él.

Acabo de escribir que uno de los elementos que tiene el compromiso ético de favorecer la formación política son los maestros. La duda me susurra en el oído, ¿acaso decir lo que dije sobre los maestros es una trampa más, heredada del marco adultocéntrico en el que están estructuradas las instituciones educativas? Sigo sospechando. Pero sin dudas, un maestro que comprenda y explore otras formas de ejercer el poder, y permita a su vez, a los niños y las niñas ser sujetos de poder en las posibilidades demarcadas por las experiencias y los conflictos que viven, es una grieta en el sistema escolar. No es alguien que solo da una clase, sino un participante más de un encuentro pedagógico que puede tomar diversos rumbos, unos planeados, otros inesperados, en los que las voces se encuentran, no en la transmisión de una verdad, sino en el diálogo constante que puede movilizar el pensamiento.

Palabras que habitan

Las realidades que construimos y creamos nunca son resultado de un proceso individual, y en ese proceso de creación, el lenguaje, la palabra, el discurso se activa como el hilo que teje delicadamente las realidades personales y las realidades que se comparten con otros.

Así, las palabras que habitan en la educación inicial en clave de lo político son palabras recurrentes, significados flotantes que permanecen y dan sentido por cierto tiempo, hasta que se transforman, se desvanecen, o se desplazan. En general, a los adultos les interesa formar en autonomía, pensamiento crítico, obediencia, disciplina, con un sentido estricto de reconocimiento de normas y autoridad porque todo ese equipaje le facilitará el viaje por su experiencia de vida. Este es el sentido común que encuentro en la práctica educativa, que escucho de los padres y cuidadores.

Aquí necesito señalar dos elementos. Primero: esas palabras recurrentes que habitan en los espacios, tiempos, inclusive en los cuerpos de niños, niñas, adultos (en cualquier rol que ejerzan en la educación inicial), cumplen una función ambigua y superficial, se vuelven melodías cacofónicas que diariamente escuchamos –formación integral, obediencia, autonomía, pensamiento, etc.- y lo que se escucha diariamente va haciendo lugar en los recuerdos, en las acciones, en las decisiones de cada uno de los individuos.

Hay gran distancia en lo que se dice por definición a lo que cada uno comprende sobre los conceptos. Así, tal vez muchos docentes no nos hemos permitido indagar con los niños y las niñas de educación inicial, sin prejuicios ni expectativas, desde las preguntas genuinas, las respuestas espontáneas que se acompañan de toda una corporalidad que a

veces habla más que las palabras, qué es para ellos **la obediencia, las normas, la autonomía, la democracia, la participación, la felicidad, ser comunidad, ser colectivo, luchar, y construir lo común.**

Estas palabras no están aquí por azar, estas palabras circularon constantemente en las conversaciones (entrevistas semiestructuradas) que tuve con mis colegas. Son las palabras que habitan en los espacios, en las acciones, en los cuerpos, en las relaciones, en las experiencias y encuentros que podrían favorecer la formación política de los niños. Ya reconocemos que tienen voz, ahora debemos permitirnos escucharla y construir con ellos y ellas, desde de la horizontalidad de las relaciones e interacciones, porque no hay nada más necesario para construir lo común que situarnos (literal y metafóricamente) en el mismo espacio para escucharnos y “establecer acuerdos para construirlo. No para saber qué está bien o qué debemos a hacer, sino para pensar juntos en cómo vamos a actuar todos, y cómo intervenir ante situaciones de conflicto y dificultades” (Peña).

Qué interesantes experiencias y diálogos nos estamos perdiendo por tratar siempre de explicar y definir significantes vacíos y a la vez flotantes, a la espera de ser anclados como acuerdos comunes de sentido, contruidos con los niños y las niñas. El pensamiento daría tantas vueltas y tendría tanto movimiento, que resultaría en otras formas de relacionarse, convivir y de habitar los espacios escolares e inclusive familiares y sociales. Creo que Zuleta se refería a esto cuando invitaba a los maestros a retomar el pensamiento, la pregunta, la filosofía misma como experiencia cotidiana para aprender y para enseñar.

El segundo elemento que quiero señalar es esa necesidad imperativa que habita en muchos adultos de *facilitar la vida*. Y con ese propósito les diseñamos a los niños y las niñas unas realidades creadas que poco o nada tienen que ver con lo real. Les enseñamos

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

con nuestras acciones, palabras, gestos y silencios, que es necesario evitar el conflicto, que las acciones propias y de los demás pueden no relacionarse, les enseñamos que las distancias personales nos protegen y nos salvaguardan, que mientras más lejos estén de los demás (desde los espacios, desde el cuerpo, desde los afectos), especialmente de aquellos que les incomodan, la posibilidad de bienestar es mayor. Les enseñamos lo que no deberíamos enseñarles, porque eso fue lo que aprendimos nosotros los grandes.

Es interesante cómo esas palabras que habitan y tienen agencia en la educación inicial en clave de formación política, entran en combate al manifestarse como *un deber ser, que no podemos hacer, y que experimentamos de diferente manera*. Me explico.

¿Por qué un deber ser? Los maestros, a quienes por cierto nos han enseñado el uso persuasivo y excesivo de las palabras, definimos obediencia, normas, autonomía, libertad, etc., situando su significado en los otros, en este caso en la niñez, es decir, se nos facilita siempre prescribir lo que otros deben ser y hacer. Por ejemplo: “La autonomía es liberarse del adulto, no estar sujetos a ellos” (Tapias); “hacerlos obedecer es no dejarlos ser. Lo contrario a la obediencia podría ser la escucha, desde el amor, desde el vínculo, la guía, comenten errores y reflexionan sobre lo que hacen que no está bien” (Ozuna); “en lugar de obediencia, prefiero hablar de esos espacios para que ellos se autorregulen a través de los acuerdos. Las normas se escriben y tienen que cumplirse, los acuerdos se pueden discutir” (Cruz).

¿Por qué no lo podemos hacer? Eso que definimos tan deseable para los niños y las niñas se encuentra con límites en la escuela, límites representados por personas, lugares, normas, documentos institucionales, rutinas, horarios de clase, en fin. “Siempre hay alguien o algo por encima: estructuras jerárquicas y vigilantes” (Tapias). Es como si estuviéramos

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

determinados por el círculo vicioso de pensar que el deseo difiere siempre del deber. Como docentes quisiéramos ser, hacer y tener tantas experiencias diferentes con los niños y las niñas, pero el desencanto de la realidad escolar nos coarta, nos frustra, nos cohibe, nos doméstica y vuelve dóciles nuestros deseos.

Hay cierto tono que podría interpretarse como una generalización, y esa no es la intención. Esa experiencia de sentirse atado y vigilado por una estructura jerárquica, es más clara en el escenario de la escuela usual, como lo es el Colegio San Bartolomé. Sin embargo, en la Escuela Pedagógica Experimental, que por principio evita dichas jerarquizaciones, los límites son emergentes a cada situación de aprendizaje, no impuestos desde afuera o desde arriba, sino que en el mismo camino que se avanza, tanto niños, niñas y docentes se van dando cuenta de lo que deben o no deben hacer, generando posibilidades de discusión y expresión de las ideas.

¿Por qué los experimentamos de manera diferente? Segura (2007) nos lo explica directamente²⁵: “Puede pensarse que los alumnos deben educarse en un ambiente de democracia y autonomía, mientras se piensa que los maestros deben actuar obedientemente de acuerdo con reglamentos, normas, currículo, planes de estudio, etc. Así, difícilmente los maestros pueden valorar y aun distinguir situaciones de obediencia vs autonomía, o de creatividad vs rutinas en el quehacer cotidiano” (p. 21). Los conceptos con los que definimos el deber ser cambian sustancialmente cuando los pensamos para el mundo adulto; el ejemplo más tangible podría ser la experiencia de autoridad, la cual cambia cuando la ejercemos, y nos cambia cuando la ejercen sobre nosotros.

²⁵ Segura también menciona otro ejemplo de aula, en donde “con frecuencia se asume que en el mundo de la vida son posibles la discusión y la búsqueda colectivas, mientras en el trámite del aula, respecto al conocimiento, la actitud determinante y deseable es la obediencia”.

Las relaciones entre las palabras y las acciones son otro campo que debemos rearticular en las prácticas pedagógicas como otro elemento necesario para la formación política en educación inicial, una coherencia y consistencia posible y visible para todos los actores, y que Freire (1998) enuncia de manera más práctica, y a mi modo de ver, más profunda y compleja: “enseñar exige la corporificación de las palabras en el ejemplo”.

Así el escenario, si queremos favorecer la formación política, debemos vivirla, vibrarla, hacerla posible en el día a día de la escuela, donde niños y niñas puedan verla, leerla, sentirla, y apreciar todas sus posibilidades: deben ver a sus maestros diferir, construir, lograr consensos, valorar las diferencias, cuestionar las normas impuestas, expresando sus ideas, comunicándose de manera horizontal y respetuosa con todos los que comparten en la cotidianidad de la escuela²⁶.

Como lo expresa Tarquino: “es necesario darse cuenta que uno no es un ser individual, sino colectivo y que tiene un compromiso con ese colectivo, y construir un compromiso de vida con uno mismo y con quienes me rodean. El respeto por el espacio, por las personas, sin importar sus funciones, se van traduciendo en algo que es político, y es una mirada bien distinta para vivir en sociedad”.

En estas conversaciones con mis colegas, se perciben fácilmente las diferentes expresiones, tonos y seguridades con las que se expresan Tarquino y Cruz, desde un contexto de la EPE que ha construido otras formas de relacionarse como colectivo. Una experiencia educativa alejada de reglamentos y manuales de convivencia que censuran con anterioridad, las posibilidades que devienen de los errores, de las decisiones, y las

²⁶ Esta es la experiencia que observé en la Escuela Pedagógica Experimental, un espacio que se esfuerza por demostrar desde la materialidad de sus acciones cotidianas la horizontalidad de sus relaciones, reconociendo el valor, la palabra, y la acción de todos los que construyen y participan en la institución. Una experiencia de resignificación de la autoridad, los acuerdos, la participación y la toma de decisiones.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

experiencias que los estudiantes viven o deciden vivir; y en cambio, permite a los estudiantes vivir procesos de confrontación consigo mismo, y con los demás, en tanto sus acciones y decisiones son vistas no sólo en sus efectos individuales, sino en perspectiva de cómo afectan al colectivo al que pertenezco.

Las palabras que habitan y las formas como lo hacen, son diferentes en cada contexto. Son esos significantes flotantes que pueden entenderse de maneras que los mismos colectivos pueden construir, sin necesidad de aferrarse a las definiciones tradicionales de las mismas. Significantes flotantes que permiten al grupo pensarse juntos y cohesionar los acuerdos necesarios para vivir en comunidad.

Palabras que asustan

¿A qué le tememos los *grandes*? Nos han enseñado que no es muy conveniente expresar nuestras emociones, y menos aun nuestros temores. Y volvemos al juego de querer enseñar a los niños y niñas algo de inteligencia emocional, de la cual carecemos muchos de nosotros. Reconocer eso que nos habita nos hace vulnerables, a nivel personal y profesional.

Así como hay palabras que nos dan seguridad y que definimos tranquilamente con certeza, casi que con la presunción de verdad absoluta, hay otras palabras que se van escondiendo en las relaciones, los lugares, las acciones, y que a veces susurramos, o inclusive ni las pronunciamos por temor a la potencia que guardan por sí mismas. Hay palabras que nos aterrorizan por no saber definir las con precisión, porque sabemos que se oponen a lo que el *deber ser* nos indica que es necesario instaurar – enseñar.

Los docentes –y me excuso por generalizar– tenemos la intuición y la certeza de que estamos enfrentados día a día, cada minuto a asumir la responsabilidad de nuestra práctica

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

pedagógica como un acto político. Al preguntarles a mis colegas, hablaron más sus gestos que las palabras, ese lenguaje corporal que deja ver que es una palabra que incomoda, sobre la que no estamos seguros, que no sabemos cómo definir, pero que reconocemos que es crucial considerar, cuando tenemos la esperanza de formar las *generaciones del mañana*, los niños y niñas de hoy.

Así es, la política y lo político son dos palabras que asustan, por lo tanto, no tienen tanta visibilidad en la educación inicial. La primera, porque necesariamente nos refiere a las formalidades de gobierno, la elección de los representantes a quienes les damos el poder de decidir y representarnos; y la segunda, porque encierra una posibilidad de acciones y decisiones para las que no estamos preparados los adultos, porque nos exige renunciar al control, a la verdad y a la autoridad tradicional, a además, una gran coherencia entre lo que hacemos, decimos y pensamos, en la forma como vivimos nuestra experiencia de encuentro con lo otro y con los otros.

En contradicción a la formación apolítica que se ha naturalizado en gran parte de las instituciones educativas: donde se sobrevaloran la obediencia, la disciplina, la armonía, la democracia representativa, la uniformidad, la homogeneidad, una formación conscientemente política va más allá de las preferencias personales de los adultos, no se ocupa en principio de las ruidosas disputas entre lo que se ha nombrado de izquierda, de derecha, de centro, y menos en el campo de la educación inicial.

Una formación intencionalmente política debe dar paso al reconocimiento del conflicto, del derecho a diferir (Zuleta, 2010), de la necesidad de oposición, de discusión, de desobedecer, e incluso, de valorar el potencial de transformación que encierran las emociones como la rabia, la tristeza, el miedo y la rebeldía, que pasan de la palabra, a la

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

acción y a la reacción, especialmente cuando se tienen 4 o 5 años. Reconocer esas emociones tradicionalmente señaladas como inapropiadas, como elementos de transformación, de lucha, de expresión y oposición, podría ser una buena forma de inmunizar a los niños y las niñas contra el bancarismo que abunda en la práctica educativa. (Freire, 1998).

¿Acaso son estas palabras las que habitan en las escuelas? Sí, pero permanecen ocultas, silenciadas, porque se dice de ellas que son inapropiadas, a veces indeseables, en definitiva, palabras que nos asustan, porque como lo expresaba Peña: *la obediencia de los niños y las niñas hace la vida fácil a los adultos*. En las escuelas “el ordenamiento sigue siendo prescriptivo, dominado por consideraciones asimétricas y autoridad (autoritarismo). El conocimiento, con el ropaje de la modernidad se mantiene fiel a prácticas escolásticas, y está inmerso en concepciones transmisionistas, y lo que se hace es orientado más por la conveniencia que por consideraciones éticas” (Segura, 2007, p. 19).

Si mi búsqueda es lo político es necesario renunciar al temor que puedan causar dichas palabras. Palabras que se materializan en la relación de los niños de educación inicial de manera espontánea, necesaria, a veces caótica, pero siempre con sentido. Los *grandes* les negamos el sentido, las condenamos como comportamientos inapropiados, y en muchos casos, a aquellos que no encajan en el orden esperado, los clasificamos con prescripciones psicológicas o inclusive como necesidades de aprendizaje. Estamos acostumbrados a hablar de la diferencia, pero nos asusta la heterogeneidad.

Los cambios estructurales que anhelo, debo permitirlos hoy desde mis espacios pedagógicos comprendiendo las múltiples expresiones de lo político en la infancia, para poder encontrar las maneras de enseñar a desobedecer con criterio, construir un colectivo

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

que se interese en búsquedas comunes: ya sean la defensa de sus espacios de juego, el uso de los juguetes, el tiempo de descanso, la exploración de los espacios de su colegio, inclusive, las campañas espontáneas sobre la disposición adecuada de las basuras, el cuidado del agua o la limpieza de los espacios de higiene, entre muchas ideas y acciones que surgen genuinamente en los niños.

En este sentido, lo político también “es el saber crear comunidad y saber convivir en comunidad, tomar de decisiones conscientes y éticas, y en comunidad siempre estoy tomando muchas decisiones, y estoy haciendo actos políticos” (Peña).

Lo político “**es un espacio** donde podemos discutir, donde podemos encontrar y compartir algunas posiciones sobre lo que queremos como sociedad, es un espacio igualitario, que nos lleva al bien común que prima sobre el bien propio. Un espacio donde se genera discusión sobre lo diverso, donde se reconoce al otro y también, donde se posibilite que los niños, los jóvenes y los adultos se expresen y presenten sus posiciones” (Cruz).

Lo político es enseñar y dar paso a la pasión de los niños y las niñas, como resultado de la necesidad desbordante de un cambio en su relación con los otros, con lo otro, con los espacios, con el tiempo, con las normas, etc. Cambios y acciones que para los adultos muchas veces se tornan insignificantes, disruptivos, e impertinentes *porque es más importante continuar con la clase*.

Y es que lo político en la educación inicial, o tal vez en la educación en general, tiene sus propios opositores: uno de ellos, es el imperio del tiempo, sobre el cual está diseñado el sistema escolar. No hay tiempo para discutir, no hay tiempo para jugar, no hay tiempo para confrontar, no hay tiempo para construir, no hay tiempo para dialogar, no hay

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

tiempo para explorar, no hay tiempo para escuchar, a menos que todo lo anterior esté estrictamente regulado, planeado y limitado por un adulto. Estamos y seguiremos atados mientras se continúen subordinando los intereses, deseos y necesidades de los niños de educación inicial, a los intereses y necesidades de los adultos.

El tiempo, así como un gran opositor, puede ser un gran aliado. Pero no basta solo con tener la libertad que sugiere la flexibilidad del tiempo, se necesita también, una intencionalidad compartida sobre qué hacer con ese tiempo. En la EPE pude evidenciar cómo el trabajo colectivo entre docentes, la búsqueda de un mismo objetivo y su participación espontánea y comprometida en las conversaciones y discusiones que pueden darse en un grupo, permiten que los niños lean, desde sus contextos, que eso sobre lo que se está pensado y dialogando, sí interesa a un colectivo, el cual no está conformado solo por su director de grupo y sus compañeros, sino por otros docentes que también pueden participar de forma valiosa en la conversación.

Es decir, las preocupaciones de uno o de algunos pueden fácilmente tratarse como temas colectivos, con la intención de seguir construyendo un sentido de responsabilidad social que supera los intereses individuales.

En las escuelas usuales es común ver cómo los conflictos se delegan exclusivamente a los docentes que ejercen el rol de *directores o acompañantes de grupo*, y se aplazan conversaciones importantes y significativas, por dar cumplimiento a las distribuciones espacio-temporales ya definidas. Inclusive, hay un gran esfuerzo por individualizar los conflictos, minimizando sus potencialidades para reflexionar y considerar el impacto de las acciones y decisiones individuales en el grupo al cual pertenezco.

En definitiva, hacer una apuesta por una formación política en la primera infancia es abrir la puerta, abrazar la incertidumbre y darle una cordial bienvenida, día a día, a esas palabras que nos asustan y que preferimos evitar. “Si trabajo con niños debo estar atento a (...) a la responsabilidad de mi presencia que tanto puede ser auxiliadora como convertirse en perturbadora de la búsqueda inquieta de los educandos” (Freire, 1998, p. 68).

Las prácticas pedagógicas como un acto político

“La educación no se vuelve política por causa de la decisión de este o de aquel educador. Ella es política” (Freire, 1998, p. 106). Considerar las prácticas pedagógicas como un acto político no es una posición reciente de las corrientes del pensamiento crítico, recordemos que la institucionalidad escolar ha sido un campo estratégico para mantener o transformar ciertos órdenes hegemónicos. Y en este caso, uno de esos órdenes, en palabras de Freire (1998) “es aquel en el que se adiestran los alumnos para prácticas apolíticas, como si la manera humana de estar en el mundo fuera o pudiera ser una manera neutra”.

Esa es la palabra para mi desasosiego: no fue poca formación política lo que recibí en mi experiencia escolar, fue una formación intencionalmente apolítica, enfocada a la preparación de los individuos para la producción, la supervivencia, la individualidad y la competencia²⁷.

Puedo seguir dialogando con Tarquino, Cruz, Peña, Tapias, Orjuela, Ozuna, Freire, Zuleta y Mouffe. Cada uno con consideraciones sobre cómo entendemos y vivimos lo

²⁷ ¿A cuántos de mi generación les pasó igual? Y aquí puedo evocar algunos elementos importantes para seguir comprendiendo cómo se articulan los elementos hegemónicos en la cotidianidad, y en la escuela. Tomemos los elementos de esta ecuación: niña + clase media + provincia + educación privada + influencia del poder pastoral católico + acceso a la educación superior + preparación para el trabajo + generación de ingresos económicos = no es necesario pensar en lo político, ni cuestionar el orden establecido, en tanto el mundo funcione para mí, no es necesario mirar hacia otros lados. No digo que sea una ecuación inequívoca y generalizada, pero me ayuda a comprender y explicarme cómo resulté siendo lo que soy, que es eso que ya no quiero ser políticamente hablando.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

político, y aunque se haya insistido constantemente en mantener las distancias entre la vida personal y lo profesional, cuando retorno la mirada a las formas, decisiones, palabras y acciones que materializan lo político, esos límites se desvanecen, no es del todo cierto que sea posible y necesario hacer dichas separaciones.

Cuando se habla y se piensa sobre lo político como docentes de educación inicial, Tarquino nos orienta la mirada:

Estoy convencida que para hablar de lo político, hay que hablar del ser humano como tal. Qué clase de ser humano soy yo, quiero ser, y quiero ayudar a orientar. Pararse en una definición entre bueno o malo, ser amigo o enemigo es lo común, y el Estado acoge esta forma de entenderlo. Pero lo político son posturas, formas de hablar, decisiones que uno toma pensando en que no estoy solo sino que existen otros (...) Cuando se pregunta quién soy yo, y para dónde voy, empiezo a pensar en el niño y en cómo influyo sobre él. Si soy y quiero ayudar a formar un buen ser humano: una persona comprometida consigo mismo y con todo lo que le rodea: con sus amigos, sus congéneres, su familia, el medio ambiente, lo que sucede en la calle, los espacios compartidos. Si pretendo que los niños sean unos buenos seres humanos, reflexivos, responsables, respetuosos, pensadores, es algo que se construye en un ir y venir, entre ellos y nosotros.

Lo político en la niñez no es algo inalcanzable, ni imposible, al contrario, es cotidiano y permanente, el gran vacío es que no se habla sobre sus posibilidades de transformación por evitar nombrar esa palabra que tanto asusta en nuestras aulas, en nuestras instituciones, en nuestras prácticas, y si no se nombra o no está permitido nombrarlo, es más fácil omitirlo y hacer como si no existiera.

Lo político y lo democrático en la niñez es genuino, espontáneo, inmediato; se expresa desde su oposición, su exploración, su llanto, su rebeldía, lo dice con palabras, con

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

silencios, con gestos, con toda su corporalidad, en la manera como soluciona conflictos, en las decisiones que toma y que incita a otros a tomar, está presente en su forma de relacionarse con los otros, con lo otro, con el espacio, y especialmente, en la forma como es capaz de vincularse al grupo, y aquí está la tarea del docente de educación inicial: aportar a convertir ese grupo en un colectivo que construye el bien común para ellos mismos y para los demás, que escucha, comparte y disfruta de las diferencias, y que logra descubrir desde temprana edad que “una de las bellezas de nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo es la capacidad de conocerlo e intervenir en él” (Freire, 1998, pág. 29).

Píllate los detalles

Esta expresión tan cotidiana y coloquial, me abrió las perspectivas para pensar, observar, e identificar esos elementos de las prácticas pedagógicas que favorecen la formación política de los niños y las niñas. Tarquino la utilizó para responder a una de las preguntas de los conversatorios que compartimos. Píllate los detalles, yo diría también, la magia está en los detalles.

Y es que es fácil darse cuenta de los detalles explícitos que gritan y se presentan por sí mismos, y construyen la esencia de un lugar, como en el caso de la Escuela Pedagógica Experimental, que a través de su institucionalidad expresa y construye una experiencia escolar no usual a través de acciones, experiencias y prácticas de encuentro, diálogo y escucha entre todos los que hacen parte de la institución.

Píllate los detalles... me repito constantemente, porque es en ellos donde está la posibilidad de la grieta, de la diferencia, el potencial de lo político. Mi experiencia docente, siempre situada en escuelas tradicionales –y no hablo de la metodología de enseñanza y aprendizaje sino, de lo tradicional que encubre esas herencias históricas que permanecen

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

casi como guardianes, presencias intangibles que custodian lo que se puede o no se puede hacer en la educación inicial-. Hablemos entonces de detalles...

Hablo de las estructuras físicas, los muros, las aulas, los patios de juegos, los lugares de encuentro que presuponen unas formas de comportamiento y formas de relacionarse específicas ya diseñadas, que deben ser instauradas en los niños. Les debe quedar claro cuándo deben hacer fila, esperar, levantar la mano, dónde pueden correr, dónde deben caminar, cuándo les es permitido gritar, cuándo deben susurrar, y lo más importante, cuándo callar.

Hablo de las palabras que se dicen a los niños con el velo irrefutable de la autoridad, *no hagas eso, no se debe, no puedes, esa no es la manera*. Palabras que no están solas porque van acompañadas de gestos, tonos de voz, lenguaje corporal que a veces raya con la violencia, pero es legítimo para quien ejerce el rol del adulto y docente.

Hablo de las relaciones de autoridad, tradicionalmente jerárquicas, verticales, distantes, inquebrantables; una estrategia hegemónica que nos distancia cada vez de los demás, demarca los límites de las relaciones, modifica nuestras formas de comportamiento, nos divide entre un ellos y un nosotros, que genera desconfianza, sometimiento y subordinación, no sólo entre los sujetos que comparten la experiencia de aprender y enseñar, es decir, los niños y los maestros; sino entre los mismos maestros y directivos.

Hablo de las formas en que nos expresamos, utilizando palabras que generalizan y en consecuencia despersonalizan, y posicionan los cambios y las diferencias en una posición siempre inalcanzable. Cuando decimos que todos somos responsables del cambio de la sociedad, de la transformación del mundo, es fácil desligarnos de esa responsabilidad que de entrada nos resuena imposible. En cambio, si nos expresamos desde un nosotros

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

trabajando juntos por un territorio conocido, que habitamos, que nos pertenece, las luchas podrían hacerse más cercanas y mutuas.

Hablo de la manipulación de los afectos, que no se escapa de las relaciones de poder, especialmente entre niños y adultos. Porque detrás de un “te quiero”, un abrazo, o una frase como *recuerda lo que me prometiste, me haces sentir triste*, hay una negación de su espontaneidad, de la posibilidad de explorar, una carga que les imponemos desde pequeños para que aprendan la angustia que existe entre las expectativas que alguien más (docente, padre de familia, adulto) tiene sobre ellos y ellas, les demostramos con palabras, elogios, gestos, silencios, hasta con regalos, que siempre será mejor que nos complazcan, por encima de sus propias necesidades.

Hablo de la creencia de los maestros sobre su necesaria y constante presencia con los niños. Tal vez sea un engaño de nuestro ego, no somos tan indispensables, no tendríamos que ser la primera opción para que ellos pregunten lo que se puede o no se puede hacer, cómo solucionar un conflicto o cómo interactuar y compartir en los espacios comunes. Somos la encarnación “de las determinaciones necesarias que son un mal necesario, encargado de forjar la identidad de la persona” (Martínez, 2007, p. 64). Sí, acepto que los adultos intervenimos en sus experiencias, pero el deseo es que esa intervención sea dialógica y no impositiva, para mostrarles otras posibilidades y perspectivas, y no para que sólo obedezcan y reconozcan en *los grandes* una irrefutable verdad.

Hablo de cómo en las escuelas usuales nuestro gran verdugo es el tiempo. Hay momentos de clase, para ir al baño, para comer, para jugar, para pensar, para explorar, para hablar, para contar lo que me pasó en casa, todo está establecido en su tiempo, y siempre

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

que hay que renunciar a algo, se renuncia a lo importante: a escuchar a los niños y a las niñas y conversar con ellos *-luego te escucho porque ya vamos para clase -*.

Escuchar y conversar son dos formas de ser y proceder que exponen todas las posibilidades de lo político en la niñez. Pero no hay tiempo suficiente para ello. “Cuando un maestro impone, el niño hace lo que le toca. Cuando converso con ellos y se comparte, el adulto y los niños generan preguntas, y construyen juntos de una manera más democrática” (Tarquino).

Hablo de la costumbre de demarcar los espacios y fronteras, lo cual ha sido una acción que ha acompañado a los seres humanos desde que nos convencimos de la necesidad de separar lo que no tiene que separarse y en tanto más distancia, mayor especificidad, y mayor control. Y no nos damos cuenta que así como separamos los espacios, los tiempos, y los mismos niños, ellos también se separan de los otros, y aprenden a creer que sus intereses (su espacio, sus colores, sus juguetes, el columpio que usa, la casa de muñecas en la que está jugando) priman sobre el bienestar común.

Finalmente, hablo de los espacios que son mucho más que lugares: son sensoriales porque interesan al cuerpo (disposición estructural); y son espacios ópticos porque reúnen signos e imágenes con una intencionalidad particular (Lefebvre, H. 1974, p 222). Los espacios son una construcción social, un escenario específico con unas relaciones específicas, que devienen como espacio político.

Los espacios determinan decisiones, generan ciertas relaciones y experiencias, la presencia o no de sujetos y objetos dejan abierta la posibilidad de exploración, de hacer o no hacer. Aquí pienso en la distribución de las aulas, cómo estratégicamente ubico cada elemento, lo que puede estar al alcance de los niños y lo que no, transfiriendo

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

inconscientemente en la distribución del espacio común la necesidad de control y autoridad. “El espacio ha sido siempre político pero ahora lo es más que nunca” (Lefebvre, 1974), porque en él las relaciones se reproducen, se regulan, y se controlan, pero también en él, se reconfiguran y se transforman.

Todos los docentes deberíamos darnos la oportunidad de conocer y visitar otros espacios pedagógicos, hay gran riqueza en el reconocimiento de la diversidad y en las formas de vivir y construir lo político en la escuela, y no sólo en las referenciaciones entre metodologías de enseñanza y construcción del conocimiento.

Las diferencias entre la Escuela Pedagógica Experimental y el Colegio San Bartolomé, y de los docentes que habitan estos espacios, es evidente. En el primero se percibe mayor intencionalidad y reconocimiento de lo político en la infancia, materializada en sus discursos institucionales, en su infraestructura, en la forma de organización de los grupos, el acompañamiento y la valoración del conflicto y la diferencia, en el interés por colectivizar a los docentes y a sus estudiantes en la búsqueda de proyectos y causas comunitarias que aporten a la transformación de contextos.

Por su parte, en el Colegio San Bartolomé es necesario visibilizar y pillarse de una manera más intencionada todos esos detalles cotidianos que distraen la atención y minimizan las posibilidades de lo político tanto de los maestros como de los estudiantes. Pero hay esperanza. Las instituciones están llamadas a ser organizaciones que aprenden.

Si un docente, o un grupo de docentes comienzan a hacer de sus prácticas experiencias políticas con sentido de transformación, comienzan a ser ese ruido que obliga a dirigir la mirada para prestar atención a los detalles, y se apasionan con la convicción de todas las posibilidades que encierra la educación inicial, sería posible abrir grietas en las

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

que la construcción de lo común, el derecho a ser diferente y la riqueza de los conflictos, transformen las prácticas pedagógicas y por ende a los sujetos que intervienen en ellas.

Siento cierta esperanza en las pequeñas acciones que pueden emerger de *pillarse los detalles* en las experiencias cotidianas, en las prácticas pedagógicas que contienen todo lo anteriormente descrito. Esperanza al pensar que todos esos elementos se pueden rearticular para lograr una formación más crítica desde la niñez, crítica en el sentido de formación de criterios en los niños, para aceptar, para obedecer, para negarse, para proponer, para discutir, para crear acuerdos, para vivir el conflicto, para vivir lo político.

Reconozco, a su vez, que debe ser una experiencia de aprendizaje mutua, no se trata de hacerlos pensar a mi manera, y menos de que yo tenga la verdad, se trata, en palabras de Zuleta (2015b), de resignificar la experiencia de formación escolar como “un espacio social en el cual los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse, sin que la oposición al otro conduzca a la supresión del otro, matándolo, reduciéndolo a la impotencia o silenciándolo. (...) una sociedad – una escuela, un aula- capaz de tener mejores conflictos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos” (p.25). Es decir, una educación como un campo privilegiado para el combate y para la vivencia cotidiana de lo político tanto para los maestros como para los estudiantes.

Pillarse los detalles y oponernos a ellos, reconocer y defender la práctica pedagógica como un acto político en permanente combate, tomar conciencia del tipo de relaciones que se activan en las experiencias de las palabras que habitan, y cómo podrían ser diferentes al reconocer la presencia y agencia de esas palabras a las que nos enseñaron a temer, son elementos que favorecerían la formación política en el contexto de la educación inicial. Formación y posibilidad de expresión de lo político, no sólo para los niños y las niñas, sino

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

para mi deconstrucción como adulto, de mi rol como maestra y de mis prácticas pedagógicas, en la búsqueda de transformar y desnaturalizar las realidades escolares cotidianas: porque es imperativo oponerse, creer y vivir experiencias diferentes para desarticular paso a paso el orden establecido.

“Conocemos el riesgo -de oponernos– y no tenemos garantías previas de éxito.

Y ciertamente aquel que no emprenda la lucha no sufrirá jamás la derrota de una fuerza adversaria, porque ha hecho de la derrota la sustancia misma de su vida y porque la fuerza adversaria ya está instalada en él”.

Estanislao Zuleta

Capítulo IV: Frente al espejo

Si lo pienso bien, nunca he temido mirarme al espejo, tal vez porque he reforzado la idea de que ese reflejo siempre es pasajero, cambiante, algunas veces claro y nítido, otras un poco difuso, lejano, distante; al igual que nosotros mismos en las diferentes etapas de vida.

Para este último camino que pretendo andar, debo mirarme al espejo. Me gusta esa metáfora, me parece apropiada en tanto los siguientes pasos requieren una mirada sobre mi praxis, que van más allá del hacer y conjugan lo que soy, lo que pienso, lo que quiero, lo que siento, las experiencias que he tenido, las ideas inquisitivas que rondan en mis pensamientos, todas esas herencias hegemónicas instauradas en mis formas de ser, hacer y no hacer, para resignificar mi práctica pedagógica a través de un ejercicio de autorreflexividad y deconstrucción en la búsqueda de otras formas de vivir lo político en la cotidianidad escolar.

Sí, debo volver la mirada sobre mi práctica y no es algo del todo encantador. El diario de campo me ha develado suficientes pistas para seguir andando de una manera diferente, esa forma de *ser-hacer-persona-docente*, lo nombro así, como si fuera un solo concepto inseparable, porque en definitiva siento que lo es. Si lo desean, puede entenderse como una oposición a uno de los elementos hegemónicos que he logrado leer en mis propias prácticas, ese que me hace creer que es necesaria la distancia inquebrantable entre lo que somos y queremos como individuos, y lo que hacemos en el ámbito profesional.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

Mientras más distantes estén nuestras propias identidades, es menos peligroso que lo político empiece a nombrarse explícitamente en las aulas.

En este sentido, la brújula que me permito tomar es el diario de campo, principal insumo para llevar a cabo esta experiencia de Investigación Acción Pedagógica, como posibilidad de transformar mis prácticas y mis relaciones con los otros actores educativos que me acompañaron en este proceso de pensar, pensarme y pensarnos las posibilidades de formación política en la educación inicial.

Presento aquí cuatro faros que han sido claves en la deconstrucción de mi práctica pedagógica, que me han permitido pensarla y comprenderla desde la autorreflexividad y la teoría, transformar no solo lo que hago, sino, y en definitiva, transformar lo que soy. Seguirá siendo un proceso de construcción de saber pedagógico, producción de conocimiento subjetivo sin pretensión de universalidad, pues la investigación sobre la propia práctica pedagógica nunca se agota (Restrepo, 2004, p. 50) y siempre existe la posibilidad de seguir pensando sobre lo pensado para transformar.

Lo político es cotidiano

¿Qué es lo político? Me he hecho esa pregunta una y otra vez en este proceso de deconstrucción de mis prácticas pedagógicas; pero es una pregunta que sobrepasa lo profesional y me toca la vida misma. Durante mucho tiempo existí sin preguntarme nada al respecto, una marioneta de una sociedad individualizante que trata de evitar a toda costa la colectivización de los sujetos, la construcción de lazos recíprocos lejos de las conveniencias personales. Y este proceso de investigación me ha enfrentado a esas reflexiones. Acudo

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

entonces a esta premisa: lo político es cotidiano, en contraposición a esa condición hegemónica que valida las prácticas homogeneizantes e individualizantes.

Pero, ¿cómo pretendo pensar la formación política en los niños y las niñas, cuando apenas estoy empezando a reconocerme a mí misma como un sujeto político, con responsabilidades superiores a las del bienestar individual?

Me intimida mi inexperiencia, mi incipiente reconocimiento de lo común como principio de bienestar. Pero no puedo parar. Ya este camino ha iniciado, empiezo a reconocer que no se trata sólo de pensar en las posibilidades de lo político en la infancia, sino en mí. Esta crítica se convierte en un asunto aun más personal, un desafío de deconstrucción y reconstrucción, no solo de lo que hago, sino de lo que soy, para encarar con convicción una nueva forma de vivir lo político cotidianamente.

Acudo de nuevo a los autores, como consejeros y guías para poner en orden mis ideas y también mis sentires. Regreso con Mouffe (2011) para orientarme: “*lo político* lo concibo como una dimensión de *antagonismo* que es constitutiva de las sociedades humanas, mientras que *la política* tiene que ver con el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político” (p. 16). Con esta distinción, puede inferirse que lo político es constitutivo de todo ser humano que vive en relación con otros, adquiriendo así una condición ontológica.

En este sentido, la primera precisión es que lo político en la infancia no es algo que requiera ser enseñado como un concepto, una definición, una descripción o inclusive una experiencia, al contrario, es una *condición ya existente* en los niños que debe empezar a tener mayor visibilidad para los adultos que hacemos parte de los contextos de la infancia.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

Aunque en las escuelas fácilmente se confunde lo político con la participación en los formalismos de la política, como son las propuestas de campañas para participar como candidato, la elección a través del voto, o la expresión de opiniones aleatoriamente, pretendiendo que esto sea suficiente cuando de formación política se trata.

Lo político guarda en sí mismo la necesidad del reconocimiento de lo conflictivo y lo antagónico, no sólo desde una relación de poder que sugiere una lucha entre amigos/enemigos, para imponerse unos sobre otros, sino como un reconocimiento y aceptación de la coexistencia de un pluralismo democrático, en palabras de Mouffe (2011), o como lo expresa Zuleta (Suarez, 2010), como la aceptación del derecho a diferir.

Pero estas consideraciones no hacen parte de la cotidianidad de las prácticas pedagógicas en educación inicial, donde la tendencia es la búsqueda y el cuidado de la armonía y quebrantarla sería un acto de violencia que rompería con el orden establecido. Porque la prioridad implícita en las instituciones escolares es

La homogeneización, la tendencia a excluir lo diferente, las particularidades individuales y aplicar a todos el mismo rasero, la misma velocidad pedagógica, el mismo plan de estudios, las mismas normas disciplinarias, el mismo vestido o uniforme, el mismo horario, los mismos exámenes o pruebas estandarizadas, una especie de exacerbación de la idea de igualdad en un mundo en que de múltiples formas todos somos diferentes. Una especie de pesadilla pedagógica totalitaria derivada de la producción en serie (Parra Sandoval citado por Segura, 2007, p. 64).

Quiero ya despertar de esa pesadilla pedagógica, un ensueño que naturalizamos como el estado ideal de la educación inicial: niños y niñas en la armonía que surge no de la aceptación de las diferencias sino de la negación de los conflictos, niños y niñas que saben escuchar para seguir instrucciones (obedecer) y estar juntos. El conflicto es fundamental

para el aprendizaje de la convivencia y, más aún, para la expresión de lo político, “son como el pegamento social: sin conflictos o proyectos los grupos humanos son simplemente grupos de individuos aislados” (Segura, 2007, p. 153).

Mouffe (2011) y Segura (2007) me hacen pensar nuevamente en cómo pensar ese reconocimiento de la diversidad, de lo diferente, como una posibilidad de encuentro y construcción de identidades colectivas, en los niños de educación inicial. Muchos me dijeron que no era posible por su etapa de desarrollo marcada por un notable *egocentrismo*. Pero en la práctica, en la experiencia, ellos me han mostrado que no todo se trata sobre ellos. Hay quienes son capaces de descentrarse y acompañar a otros en sus búsquedas, en sus luchas: ya sea para reclamar un columpio, defenderse de alguien *grande*, o buscar ayuda para atender algún accidente.

Crear lo colectivo con los niños y niñas de educación inicial, si es posible. La magia está en los detalles, cómo lo planteaba en el capítulo anterior, quitarnos la expectativa que como adultos tenemos de que los cambios y transformaciones son estruendosos, ruidosos, y volver a lo simple. Al poder de una palabra, un gesto, una idea que los convoca a unirse de dos en dos, de tres en tres, hasta lograr ser un grupo visible con un proyecto común.

“Y qué pasó Julia, cuéntame los detalles. Le dije.

Ella con un evidente gesto de disgusto que le hacía tener un tono de voz más fuerte que el habitual, me dijo entre gestos, movimientos de manos y la expresión de los ojos:

-Es que mira, estábamos en el parque y Luciana tenía el triciclo, y llegó otro niño grande y la empujó y se lo quitó. Cuando Sara y yo vimos que Luciana estaba llorando, le

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

preguntamos y nos contó. Luego las tres fuimos a buscar al niño y nos dijo que no lo molestáramos, pero yo le dije que podíamos compartir. Él me empujó y me sacó la lengua y se fue. Ahí yo empecé a llorar, pero Sara me dijo que le dijéramos a Clarita (la acompañante de bienestar) que nos estaba mirando. Y yo fui y le dije lo que había pasado, y ella me preguntó que cuál sería la solución, y yo le dije, que poner días para los carritos y que todos los niños de prejardín, jardín y transición los pudieran disfrutar.

Ese día, antes del descanso, estuvimos conversando sobre las ideas para actuar en las situaciones que no nos gustan. Sin duda Julia comprendió la intencionalidad de mis preguntas, la cual era llevarlos a pensar en que no solo es importante lo que yo quiero, sino que puedo pensar en el bienestar de todos”²⁸.

¿Acaso no es este relato un reflejo del reconocimiento de un pluralismo en el que las relaciones nosotros / ellos, pueden darse sin la pretensión de vencedores y vencidos? Julia, con 4 años no sólo fue capaz de pensar en los otros, sino que su interés surgió de una situación que no la involucró directamente a ella, fue a Luciana a quien le quitaron el triciclo, y aun así, Sara y Julia estuvieron dispuestas a defender su derecho a jugar sin tener ningún temor.

Tengo razones para creer en las identidades colectivas en educación inicial, situaciones así tal vez pasan recurrentemente, pero como lo he mencionado, los docentes no nos pillamos los detalles cotidianos, lo que ocurre frente a nuestros ojos tiene un potencial político abrumador que desperdiciamos por estar distraídos con la autoridad, el currículo, las tareas pendientes.

²⁸ Diario de campo – A lo político por un triciclo.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

Esos momentos reveladores son lo que harán posible el pensarse como colectivos: “después del descanso teníamos una clase en la que el objetivo era revisar algunas secuencias de imágenes para identificar errores. Allí me di cuenta de que eso que la planeación proponía podía esperar. Y nos aventuramos juntos, como grupo, a compartir la experiencia de Julia, Sara y Luciana, y a pensar en un plan para que Clarita nos ayudara a disfrutar de los tricíclicos compartiendo con los otros grados. Después de clase, me sorprendió caer en cuenta de que ninguno de los niños dijo *que compren más triciclos*, o *que regañen a los grandes cuando los usen*. Serían esas soluciones fáciles que los adultos pensaríamos.

Me sorprende lo que hemos logrado al dedicar buena parte de nuestros días en el colegio a contarnos lo que nos pasa, para ir creando vínculos que nos hagan sentir responsables del bienestar de todos, porque crear un *nosotros* toma su tiempo. Mi ser maestra de antes les hubiese preguntado: ¿y están bien?, ¿lo solucionaron? Ahora entremos al salón y empecemos la clase...

Tener la convicción de que lo político es cotidiano y desnaturalizar la idea de que su máxima expresión es el momento de elección del gobierno escolar, invita al maestro a estar atento a las posibilidades de conversación individual y colectiva; vigilante de sí mismo: atento a las palabras que usa, sus gestos, sus acciones. Dispuesto a escuchar las razones de los estudiantes, ser cauteloso para identificar ese momento en el que es posible enseñarles cuándo y por qué se debe desobedecer, cuestionar, explicar y pedir explicaciones, buscar otras formas de enfrentar y participar de los conflictos.

Lo político en la infancia, sin duda, atraviesa el cuerpo, y día a día nos encontramos frente a situaciones que desbordan las emociones de los estudiantes y presenciamos “el

gesto enojado, la voz alta, la mirada fija y las manos marcando un límite. Inclusive, hemos hecho algunos juegos en el espejo ensayando toda esta performatividad de la emoción, para tratar de que antes del golpe, del contacto físico, del pellizco, del escupir y gritar al otro en manifestación de algo que les incomoda, pueda llegar el límite a través de las palabras y la corporalidad”²⁹.

Aunque también en la palabra, en el golpe, el llanto, la oposición, el grito, la inconformidad, el no seguimiento de las normas, existe un gran potencial de reflexión y aprendizaje para los estudiantes y el maestro, porque lo político en la infancia tiene que ver con aprender a tener una posición, a explicar sus ideas, a pedir ser escuchado, y manifestar lo que piensa y lo que siente. Bienvenido el enojo, la tristeza, el desagrado, emociones necesarias para aprender sobre nuestras pasiones, límites y oportunidades, porque lo político también es eso que nos moviliza desde el interior.

Durante mucho tiempo, el papel de los afectos en las experiencias de los sujetos fue relegado bajo la sombra de la razón, como único referente válido para comprender los sucesos de nuestra realidad, e inclusive, nuestra experiencia personal. Esta búsqueda de lo político en la infancia me ha llevado a considerar las emociones y las pasiones como dos fuerzas que se manifiestan desde toda la corporalidad de los sujetos, en especial en los niños y las niñas de educación inicial, y que son constitutivas de lo político en la infancia.

Mouffe (1999) posiciona el papel de las pasiones en la vivencia de lo político, “el objetivo no reside en eliminar las pasiones ni en relegarlas a la esfera privada, sino en movilizarlas y ponerlas en escena para favorecer el respeto del pluralismo” (p. 14). Las

²⁹ Diario de campo – Anotaciones tituladas: ¿Lo político puede ser cotidiano?

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

emociones son un terreno en que los individuos marcamos grandes diferencias, pues la experiencia emocional e inclusive sensorial es diferente en cada uno.

Así mismo, los niños manifiestan, sienten y expresan sus emociones de manera diferente, y estas diferencias son necesarias, en tanto el reconocimiento de las emociones que nos atraviesan es el primer paso para identificar las pasiones que me movilizan. Pero este campo de las emociones y sentimientos ha estado también sujeto a las condiciones de posibilidad demarcadas por los adultos.

Continúo con la reflexión sobre las emociones y sentimientos. ¿Se puede o no se puede sentir en la escuela? ¿Por qué creemos tener el poder para elogiar lo tranquilo y condenar lo inestable?, ¿acaso las luchas no tienen algo que ver con el afecto, con la incomodidad que nos desborda y se expresa con el grito, con la acción, con la reacción? ¿Cómo pretendemos hablar de movilizaciones, construcción de lo común y defensa de la libertad -en cualquier sentido- si desde pequeños enseñamos a callar?

Las emociones que se han reconocido tradicionalmente como negativas guardan un gran potencial político que maestros y estudiantes podemos explorar juntos, porque “la educación que no reconoce un papel altamente formador en la rabia justa, que protesta contra las injusticias, contra la deslealtad, contra el desamor, contra la explotación y la violencia, está equivocada” (Freire, 2008, p. 41).

Finalmente, reconocer en lo cotidiano y en las emociones de los niños y las niñas, una posibilidad para darnos cuenta de la riqueza y la necesidad de la diferencia en las formas de ser, de sentir, pensar, decidir y actuar, requiere que mi mirada esté enfocada a la consideración de las diversas posibilidades que existen para construir un objetivo en

común, a estar atenta a los detalles y tener el valor de usarlos en favor de la expresión de lo político.

Escuchar para preguntar vs preguntar para escuchar.

“-¿Y para qué sirven los acuerdos?, pregunté.

-Para hacer caso, para obedecer, para cuidarnos, porque es lo que mandan los adultos. Respondieron algunos de ellos. Ahora que lo pienso, no seguí la conversación con otras preguntas: ¿Qué pasa si no se tienen acuerdos?, ¿es posible que entre todos los que estamos aquí construyamos acuerdos?, ¿qué quisieras que los demás hicieran cuando tú te equivoques?, ¿será necesario romper los acuerdos en algún momento?

Siempre hará falta un tiempo más, un paso más, para tomar conciencia de la importancia de cada pregunta, cada palabra y cada acción en el espacio pedagógico, porque son estas los hilos que entretajan las formas de ver y construir la visión del mundo ”³⁰.

Escuchar para conversar, para construir, para comprender y para crear. Las invitaciones que encontré a lo largo de este camino para escuchar no sólo las voces, sino los silencios, los gestos, los espacios, los encuentros, los conflictos, escuchar todo y a todos, ha sido uno de los aprendizajes más significativos a nivel personal que he transferido a mis prácticas pedagógicas. Escuchar con los cinco sentidos para pillarse los detalles que habitan solapados en los espacios escolares, en las relaciones, en las reuniones de docentes, en la institucionalidad, en el aula, en el parque, en el diálogo cotidiano, en las realidades que habitamos y compartimos.

³⁰ Diario de campo - Anotaciones tituladas: Nuestros acuerdos.

Cuando se dice que es necesario leer una realidad, un contexto, se presupone ya el inicio de una interpretación en la que prevalecen las concepciones presentes en nuestros esquemas mentales. Escuchar, en cambio, es una acción que requiere mayor humildad y apertura, cuando se escucha con apertura y sin intención, es posible despojarse de las pretensiones de verdad y autoridad, situarse en la posición de los otros y comprender, desde su lugar, lo que quiere comunicar.

Cuando escuchamos, cambia la intención de las preguntas que hacemos. Ya no solo se espera por las respuestas correctas o incorrectas, sino que se privilegia el intercambio de ideas, razones y palabras para comprendernos mejor. Escuchar hace posible una comunicación fluida, horizontal, un encuentro dialógico. Escuchar al otro, en este caso a los niños y las niñas, para hacerles mejores preguntas, para conocerlos más, para construir un pensamiento que pueda pertenecer a ambos. Zuleta (Vallejo, 2006) lo vivió como principio: caminar, conversar, disfrutar de las historias de los otros para develar sus creencias, necesidades y pensamientos, siempre privilegió la escucha y la discusión como movilizadores y potenciadores del pensamiento sobre la palabra escrita, que suele morir con premura. Algunos lo conocieron como un artista del diálogo, amante de la conversación, “el diálogo, como todo arte, también es oposición o revolución frente al capitalismo. Este nunca dialoga; ordena, se impone y clasifica” (Martínez, 2007, p. 23).

Y hablando de escuchar...

“Ese día me levanté pensando en la escucha y las preguntas. Me inquieta la necesidad que siento de hacer cada vez mejores preguntas para movilizar el desarrollo del pensamiento, ¿cómo hacer mejores preguntas? Además, estuve leyendo a Larrosa (2008) y su artículo “Aprender de oído”, y de un momento a otro, decidí ponerlo en discusión con

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

los niños, como parte de ese ejercicio que estoy haciendo de escuchar sus ideas para tener otras perspectivas frente lo que sucede en nuestra cotidianidad escolar.

Los recibí con una gran sonrisa en la puerta y cuando nos dispusimos a iniciar nuestras rutinas del día, simplemente les dije: hoy no quiero hablar, quiero escuchar. Todos empezaron a decir algo, algunos pedían ser los primeros, y en medio del bullicio del momento me levanté del piso, donde suelo sentarme con ellos y busqué el muñeco de la palabra, un peluche olvidado que nos encontramos en el salón, y a quien le dimos la agencia de delegar el turno conversacional, ya el acuerdo está interiorizado, todos vamos a escuchar a quien tenga el muñeco de la palabra.

Para hacerlo más emocionante lo lancé al azar, Alejandro logró atraparlo y luego de volver a disponer nuestro cuerpo para la escucha, él empezó a hablar. Solo teníamos dos consideraciones: vamos a escuchar, y quien termine de hablar decide quien continuará.

Todos tuvieron su oportunidad, algunos hablaron muy largo, otros hablaron muy corto, pero todos tenían algo para decir. Conocimos el nombre de las mascotas, las enfermedades de los abuelitos, las aventuras del último paseo, los accidentes que le pasan a algunos en la cama mientras duermen, el nombre de los libros favoritos, las peleas de algunos papás, en fin. Todos tenían algo que contar. La experiencia se convirtió en un diálogo, ellos mismos se hacían preguntas y contra preguntas para saber más de alguna situación, o para expresar que tenían los mismos gustos e intereses.

Obviamente hubo momentos en los que la emoción los desbordaba y era necesario retomar la escucha. Pude ver grandes sonrisas y escuchar historias que mezclaban la realidad y la fantasía. Pudimos escuchar experiencias que sin este ejercicio jamás

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

hubiésemos conocido. Pude conocerlos un poco más desde su espontaneidad, y pude relacionar todas las experiencias pedagógicas de ese día y de esa semana con alguna anécdota que alguno compartió.

La sensación y el ambiente del salón se percibían diferentes, tranquilos, algunos reconocieron en otros gustos en común y se pusieron una cita para jugar en el descanso. Surgieron de esa escucha nuevas amistades, otros temas de conversación y una información valiosa para conectar lo planeado con su experiencia vital.

Esa semana se percibía una disposición especial por parte de los niños, esperaban el momento de hacer referencia a su experiencia compartida durante la clase, y se notaba una gran sonrisa en su rostro al escuchar su historia.

A la semana siguiente, llegué un poco tarde al salón después del descanso, cuando entré, encontré a Fernanda con el muñeco de la palabra en sus manos, y me dijo con una sonrisa pícaro dejando ver un brillo en sus ojos: “Hoy tú no vas a hablar, hoy nos vas a escuchar, porque tengo mucho que contar”. Yo sonreí al tomar conciencia de la escena, y simplemente decidí buscar mi lugar en el piso, para invitarlos a todos a escuchar”.³¹

Descubrir y encontrar posibilidades de conversación genuina en el espacio escolar a veces es difícil. Pero después de esta experiencia mi perspectiva cambió, muchas veces dije que era necesario escuchar las voces de los niños y las niñas, pero siempre lo controlé con unas preguntas dirigidas o un tema específico. Escuchar es una gran forma de aprender con otros y de los otros. Pasaron diferentes cosas después de simplemente escucharnos, que ahora me pregunto si es la escucha un vehículo para construir lo común en primera infancia. Y creo que la respuesta es sí.

³¹ Diario de campo – Anotaciones tituladas: Aprender de oído

Larrosa (2008) define las aulas como lugares de encuentro, no sólo de saberes sino de voces, cuerpos y lenguajes. Muchas veces he dicho que quiero escuchar la voz de mis estudiantes, y ahora entiendo que no son sólo las palabras pronunciadas, opiniones o respuestas. Tener voz, como lo dice el autor, es estar presente en lo que se dice, cuando tiembla, cuando se entrecorta, cuando se emociona, cuando deja sentir al otro, su propio sentir. Esa es la voz política. La que nos hace estar presentes, y la que es necesario empezar a escuchar con atención, con detalle, porque hay palabras sin voz, y los que no han conocido ni compartido su voz, son unos deslenguados (p. 3).

El diálogo como una experiencia de encuentro entre voces es una posibilidad de aprendizaje. ¡Qué necesidad apremiante de devolver el diálogo genuino a las aulas! En todos los niveles, desde la educación inicial hasta los últimos años de escolaridad, el diálogo es el principal ausente, fue reemplazado por el dúo pregunta – respuesta, que ya está suficientemente planeado, los estudiantes ya están entrenados en las formas de responder que satisfacen al docente. Pero el diálogo que tiene como principio la escucha, es un arma poderosa para descubrirse a sí mismo y a los otros. Si en los espacios pedagógicos no hay tiempo ni espacio para escuchar y para dialogar, no será posible la construcción de lo común.

Las prácticas pedagógicas no deben reflejar la sociedad.

La idea de pensar en las escuelas como *pequeñas sociedades* se instauró a mediados del siglo XX, momento en que los estudios pedagógicos y la concepción de infancia cambiaron su mirada para enfocarse en las cualidades sociales de los individuos, transfiriendo, de la mejor manera posible, las instituciones y formas de organización social

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

a los espacios escolares. Hasta hoy, muchos docentes, incluyéndome, hemos aceptado esta idea de que las escuelas son pequeñas sociedades que deben reflejar la sociedad para preparar de la mejor manera a los niños y jóvenes que harán parte de ella.

Ya no creo en esta premisa. Mis reflexiones y la investigación sobre mi práctica me han permitido comprender que, para generar las rupturas desde el reconocimiento de lo político en la infancia, en nada favorece que las escuelas se piensen como el reflejo de la sociedad, y es que “desde el punto de vista de los intereses dominantes, no hay duda de que la educación debe ser una práctica inmovilizadora y encubridora de verdades” (Freire, 2008, p. 89), y les explicaré por qué. ¿Si le pregunto a usted, estimado lector, cómo definiría nuestra sociedad actual? ¿Qué podría responderme? Aquí algunas consideraciones:

- Una sociedad capitalista, competitiva que privilegia el dinero sobre la persona, en donde hay mayores posibilidades de éxito para quienes saben manipular las relaciones burocráticas.

- Una sociedad que invisibiliza y justifica sus desigualdades desde la individualización del progreso.

- Una sociedad acostumbrada al engaño de la democracia representativa, que no conoce ni los valores, ni las ideas, ni las historias de las personas a las que elige, y entrega dócilmente su presente y su futuro.

- Una sociedad dividida entre amigos y enemigos, para justificar lo bueno y lo malo, la muerte y la vida, la guerra y la paz.

- Una sociedad que no escucha la diversidad ni la diferencia, sino que la persigue, la coarta, la regula, la oprime y poco a poco la desangra.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

- Una sociedad en la que “el mercado totalitario determina cada vez de una manera más precisa los gustos, las demandas, las diversiones y las ocupaciones, en general, las costumbres desde la infancia hasta la vejez, según los niveles de ingreso” (Ordoñez, 2018, p. 122). En otras palabras, una sociedad en la que muchos piensan que no vale la pena soñar, porque los destinos ya están escritos.

- Una sociedad donde los adultos hacemos un exagerado elogio a la obediencia y la búsqueda del reconocimiento externo. ¿Es posible pensar en comportamientos políticos en los niños y las niñas cuando en el ambiente escolar, familiar y, en general, en la sociedad se elogia la uniformidad y la obediencia? ¿Presentamos a los niños y las niñas la desobediencia como posibilidad o como recriminación?

- Una sociedad que ha convertido los derechos básicos en ilusiones inalcanzables.

No. Así no que quiero que las escuelas sean pequeñas sociedades. Basta con mirarnos, muchos adultos asumimos dos actitudes cuando se trata de expresar las inconformidades y desacuerdos, vamos por la vida prolongando los disgustos momentáneos y una profunda indiferencia. No es nada esperanzador reconocer estas verdades y sabernos partícipes de las prácticas que las refuerzan.

Por lo anterior, ese ideario de que las escuelas reflejan la sociedad y preparan para ella, es, de alguna manera, una aceptación dócil y callada del orden al que nos acostumbramos. La esperanza está en que ya muchos sabemos y creemos que son posibles otras experiencias para construir comunidad.

“Hoy tenemos una tarea muy especial -les dije.

Y ellos interesados pusieron su mirada en mí. No sólo escucharon mis palabras, sino toda la emoción que puse en ellas, las expectativas, el misterio.

-La tarea de hoy será descubrir nuestro colegio. Vamos a caminar todos los espacios del preescolar, y muy atentos vamos a guardar en nuestra mente las cosas que nos gustan y no nos gustan de él.

Y así fue, después de prepararnos para la salida nos tomamos la primera parte de la mañana para caminar esos espacios que recorreremos todos los días. Hubo conversaciones, paradas, saludos a otras personas que nos veían. Sólo era caminar y observar. Al llegar de nuevo al salón, sentí un poco de temor para iniciar la conversación. Sabía que iba a recibir un bombardeo de ideas, emociones y sentimientos sobre lo que ellos observaron, pero lo describiré brevemente.

Iniciamos con la conversación: qué les gusto, qué no les gustó, e íbamos haciendo una señal en el tablero a esas cosas que coincidían. Mi intención era elegir una situación o lugar que no les gustara o que se pudiera mejorar para pensar en cómo solucionarlo, como grupo. Surgieron ideas diversas: la separación de basuras, el cuidado de la huerta, el cuidado del agua, que muchas personas no saludan ni sonríen, algunos juguetes en mal estado, en fin. Todas las representamos en el tablero para visualizarlas.

Antes de hacer la elección, tuvimos una conversación sobre la importancia de cuidar los espacios que compartimos con otros, que habitamos todos los días y que se convierten en espacios comunes. Manuel lo dijo con sus palabras precisas: porque si todos los usamos, todos los debemos cuidar, porque si los perdemos o se nos dañan, también todos perdemos.

Qué buena explicación de lo común para un niño de 4 años, pensé y sonreí.

Recordé que mi intención era elegir una situación del contexto para desarrollar el proyecto pedagógico durante el segundo semestre. Pero al recordar sus voces, sus expresiones, el interés y la preocupación con la que se expresaron, decidí permitirme elegir varias. Después de invitarlos a pensar en ideas para solucionar o mejorar esas situaciones, cada uno tuvo la oportunidad de expresar de cuál quería encargarse.

Aquí pasaron dos cosas. Primero. Después de que cada uno tomara su decisión, se conformaron pequeños grupos. Y sus sonrisas y expectativas por compartir el cuidado de algo propio con otros compañeros, delataban una gran disposición para las ideas y el trabajo comunitario. Dos. Luisa fue la única que eligió ayudar a que los niños aprendieran a no correr por los pasillos para evitar accidentes. Se veía un poco desilusionada por estar sola. Pero Gerónimo la miró y le dijo: ven a nuestro equipo, es más fácil si nos ayudamos.

Debo escribir que, literalmente, la emoción de escuchar esas palabras y lo que estaba pasando, me llenó de esperanza y me conmovió. Es como haber presenciado la materialización de todos los diálogos que hemos tenido sobre lo colectivo.

No hubo competencia, la decisión no la tomó el adulto, los afectos se conectaron de unas maneras diferentes, solo los orienté para organizarse y explicarles cuál iba a ser su misión, no se eligieron representantes, muchos amigos inseparables eligieron opciones diferentes, no estábamos pensando en el tiempo, ni en la canción para el cambio de clase.

-Estoy aprendiendo a pillarme los detalles. Me dije a mi misma con satisfacción. Para terminar ese momento, cada grupo volvió a visitar los lugares que habían elegido (la huerta y las flores que están débiles, el parqueadero de carritos y triciclos, el punto de

reciclaje de prejardín, la biblioteca) para que pudieran pensar juntos en todas las ideas posibles para poder solucionar el conflicto que habían encontrado.

Leo mi relato y me digo a mí misma: no es gran experiencia, en todas las instituciones pasa, todos los maestros de preescolar alguna vez en su vida lo han hecho... en fin, trato de sabotearme la emoción. Pero luego recuerdo que es mi práctica la que estoy deconstruyendo, y sí, seguramente pase muchas veces, en muchas escuelas, con muchos docentes, pero lo que realmente me emociona es todo lo que se movilizó en mí, escuchando sus voces, sin necesidad de votar para decidir con las mayorías, dándoles la oportunidad de elegir, de reunirse, con ganas de comprometerse con las causas que eligieron. Vi nacer, en mi aula de clase, pequeños colectivos con una lucha común. Me queda una gran tarea para el desarrollo de esta experiencia, potente, esperanzadora, prometedora y hoy empezó esa aventura para descubrir lo que podemos lograr juntos”³².

La invitación es a que nuestras prácticas pedagógicas y las escuelas no reflejen la sociedad que hoy habitamos, en cambio, que sean los espacios en los que sea posible esas otras formas de convivir y construir proyectos cercanos, pequeños, significativos, que sean experiencias de escucha, de cooperación, de democracia participativa, de lucha, de defensa de intereses comunes. Que reflejen, no la sociedad que queremos cambiar, sino las otras formas comunitarias de convivir y construir que poco a poco están emergiendo como esperanza de colectivizar, democratizar y transformar las relaciones y las experiencias de vida de los sujetos.

³² Diario de campo – Anotaciones tituladas “Nacimientos”

Abrazar la crisis

He abrazado durante mucho tiempo la ilusión de la tranquilidad y del orden. Hablar de lo político en la infancia, hoy por hoy, es disruptivo, y más cuando toda esta expresión en la niñez pasa por el cuerpo, por las emociones, las acciones y las reacciones, es decir, por todo lo que se ha dicho que es necesario mantener bajo control. Es hora de abrazar la crisis: en el interior, en los pensamientos, en las emociones, en el espacio, en las prácticas, en la materialización de la vida escolar.

Y por crisis me refiero a esas luchas internas que enfrentamos niños y adultos diariamente, que minimizamos, ocultamos, o a veces expresamos de maneras inesperadas. Por mi parte, en lo pedagógico, las crisis atraviesan desde los pensamientos hasta las acciones personales y laborales. Entender mi práctica como un acto político, y construir mi propio ser político han sido dos experiencias de autoconocimiento, dudas, autocríticas, desesperanzas, miedos, y frustraciones. Pero también una promesa de un presente y un futuro diferentes.

Sin duda, ya no quiero ser la persona de antes, ni la docente de antes. Es uno de los efectos de la Investigación Acción Pedagógica, que “puede aplicarse individualmente a la práctica pedagógica personal, de manera continua a lo largo de la vida profesional. La construcción de saber pedagógico es un proyecto de vida para el maestro” (Restrepo, 2004, p.10). Sin embargo, esas sensaciones, sentires, hallazgos y propósitos de hoy, son solo semillas que se deben cuidar, sembrar, podar, y abonar para que crezcan fecundas con todo su potencial político y transformador.

Está claro que la educación no es el arma más poderosa para cambiar el mundo, puedo liberarme de esa responsabilidad, pero “si la educación no lo puede todo, alguna cosa

fundamental puede la educación” (Freire, 2008, p. 106). A eso se refiere la tarea política pedagógica de los maestros, a comprender, develar y descubrir las experiencias que confirman que sí hay cambios posibles, sin necesidad de la algarabía propia de los reconocimientos externos. Es cliché la premisa de Freire, pero apropiada indiscutiblemente para este momento de mi escritura: *la educación no cambiará el mundo, cambiará a las personas que van a cambiar el mundo*, y eso incluye también a los maestros.

En este sentido, es nuestra responsabilidad como profesionales de la educación reconocernos inacabados, estar en permanente formación, desarrollar habilidades de lectura crítica, no solo sobre los textos, sino sobre el mundo, inundarnos de preguntas y rumiar los pensamientos, aceptar la responsabilidad que Zuleta (Bogotá, 2017) nos presenta, de ser intelectuales, de los que piensan, no de los que saben; porque siempre será posible saber sin pensar. Pero tampoco basta, es necesario pensar, saber y actuar.

La crisis de agudiza y da vueltas en mi cabeza y en mi diario, mientras vuelvo a leer a Zuleta: “la educación no es ni debe ser necesariamente domesticación, cuando la educación no es más que convertir al otro en la imagen que nosotros tenemos del deber ser, es también una mala educación” (Suárez, 2010, p. 72). Me pregunto si esto que estoy pensando, haciendo, escribiendo, queriendo visibilizar en mi propia práctica, hace parte de esa **mala educación**, porque finalmente este ejercicio de investigación es un reflejo de lo que yo quisiera como *un deber ser* de la educación inicial.

Retomo mi diario y las experiencias narradas en él, en la búsqueda de esas pistas que permitan confirmar o negar si estoy de lado de la *mala educación*. Puedo ir mencionando elementos que ya son diferentes a lo que hacía antes: ya no me preocupa el cumplir con las indicaciones generales para la realización de alguna experiencia con mi

grupo, al contrario, al recibir las indicaciones, en mi mente empiezan a aparecer ideas de cómo orientar dicha propuesta con un sentido más colectivo, cotidiano y político.

Está desapareciendo el contexto de las mayorías, ya ni siquiera uso esa palabra. Ahora los niños y yo hemos incluido con mayor frecuencia en nuestras expresiones y formas de hacer las cosas la posibilidad de tomar la decisión: que incluye desde qué materiales usar, qué juegos podemos compartir, y qué acciones vas a elegir para solucionar eso que te está pasando, es decir, una toma de decisiones desde los detalles cotidianos que ellos esperan, y ya reclaman.

Ha sido difícil luchar con el tiempo. Casi siempre se me escapa de las manos y debo dar prioridad al horario para que los otros profesores puedan tener sus clases. Pero se ha dado la batalla, nos hemos alargado buen tiempo en diálogos e historias, hemos establecido algunos días nuestros propios horarios de descanso, llevamos una bitácora donde escribimos *cosas muy importantes que deben esperar hasta mañana*, cuando definitivamente ya es hora de regresar a casa y el interés por alguna experiencia sigue latente.

Ha sido una experiencia de confrontación y reconstrucción personal. Ahora me siento más tranquila y satisfecha sabiendo que día a día voy aprendiendo a priorizar las experiencias y encuentros con los estudiantes, pillándome los detalles para hacer que lo cotidiano sean oportunidades de vivir lo político para *nosotros*.

Vuelvo sobre lo escrito, las reflexiones y las ideas repetitivas en mi cabeza y me respondo: no. No hace parte de esa mala educación y menos aún tienen pretensiones de domesticación. Al contrario, lo que les he compartido no tiene otro propósito que abrir las

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

puertas para que circule el pensamiento, los autores, las voces y presencias de quienes comparten el acto educativo en la educación inicial, todos, incluyéndome, somos libres de ir y venir, de aceptar o diferir, de callar o proponer, de cambiar o continuar siendo, haciendo, pensando y creyendo lo mismo que nos enseñaron a creer sobre la educación inicial. Estoy segura de que para mí, y espero que para algunos de ustedes, esta última no sea una opción.

Reconocerme y construirme como un sujeto político, que lucha desde el campo de la educación por problematizar las prácticas pedagógicas en educación inicial como un campo de combate, es ahora mi lucha y mi camino. Y me permito terminar con este fragmento de Freire, que refleja con convicción y cierta esperanza las batallas que me esperan día tras día, en las aulas, y mejor aún, fuera de ellas.

*“No puedo ser profesor si no percibo cada vez mejor que mi práctica,
al no poder ser neutra exige de mí una definición,
una toma de posición. Decisión. Ruptura.*

*No puedo ser profesor en favor simplemente del hombre o de la humanidad, frase
de una vaguedad demasiado contrastante con lo concreto de la práctica educativa.*

*Soy profesor en favor de la decencia contra la falta de pudor,
en favor de la libertad contra el autoritarismo, de la democracia contra la
dictadura de derecha o de izquierda.*

*Soy profesor en favor de la lucha constante contra cualquier forma de
discriminación, contra la dominación económica de los individuos.*

*Soy profesor contra el orden capitalista vigente
que inventó esta aberración: la miseria en la abundancia.*

Soy profesor en favor de la esperanza que me anima a pesar de todo.

Soy profesor contra el desengaño que me consume y me inmoviliza.

Soy profesor en favor de la belleza de mi propia práctica”³³

³³ Tomado del texto Pedagogía de la Autonomía, p. 97

Entre pensamientos II

Al pensar en esta parte de escritura siento cierta contradicción; debo dar cierre a esta experiencia de investigación, pero tengo la certeza de que es una puerta que permanecerá abierta, inaplazable e inagotable, en tanto las semillas de transformación que han sido sembradas requieren de especial cuidado.

Este ejercicio de escritura me confrontó en múltiples maneras, me hizo transitar de nuevo mi pasado, mi presente y mi futuro, dándome la oportunidad de reconocirme en permanente construcción como persona-docente con un inaplazable compromiso ético para asumir los retos que devienen de la vivencia cotidiana de lo político.

Tres caminos que se iluminaron a la luz de la teoría y fueron emergiendo como terrenos en espera de mostrarme la necesidad de una lectura cuidadosa y crítica de las realidades y sus detalles, y la voluntad de tomar conciencia sobre lo que *voy siendo y construyendo* con los otros y con lo otro, hacia la búsqueda de problematizar la experiencia docente en la educación inicial como un campo de combate para la formación política.

Darse cuenta de las relaciones que entretejen la materialidad de las prácticas pedagógicas y develar los elementos hegemónicos que circulan en ellas, desde una mirada crítica y reflexiva, sugiere la necesidad de tomar distancia de los prejuicios, las creencias y supuestas verdades que conllevan a la consideración moralista de lo bueno y lo malo, para comprender que el orden hegemónico está presente en lo cotidiano, no solo en el exterior sino en el interior, y que nos construye y reproduce como sujetos, tanto en el mundo como en el campo de la educación.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

Pero no basta con ese reconocimiento, es necesario tener una actitud atenta y vigilante, en clave de rearticular algunas relaciones y elementos para favorecer, en este caso, la vivencia de lo político de los niños, niñas y maestros de educación inicial.

El segundo camino fue una invitación directa a la diferencia, una provocación hacia el reconocimiento de esas otras realidades institucionales, que pueden leerse como experiencias contra-hegemónicas, como es el caso de la Escuela Pedagógica Experimental. Una confrontación, a veces incómoda, pero ineludible, para darse cuenta que esas otras maneras de educar, de interactuar y construir lo común con los niños y niñas de educación inicial como experiencia política ya se están haciendo realidad; y que pueden enriquecerse aún más, cuando se alza la mirada para ver no solo las realidades institucionales propias, sino descubrir en otras escuelas y otros docentes posibilidades de aprendizaje y nuevos sentidos para las prácticas pedagógicas propias.

Considerar lo político era, en principio, abstracto y lejano. Uno de esos temas que no entran en la conversación pedagógica tradicional, porque nos asusta, nos confunde y de alguna manera nos visibiliza ante los otros. Pero al pensar sobre mi propia práctica desde la autorreflexividad, y con las herramientas que ofrece la IA-P, lo político en la educación inicial, lo político de mi propia praxis, eso que era lejano, ya hoy se ha vuelto recurrente, no porque no haya existido, sino porque estaba invisibilizado, silenciado por otros elementos de orden que ya no temo enunciar, ni enfrentar.

Este proceso de investigación me ha hecho ser valiente, para enfrentar mis propios vacíos y enfrentarme desde una postura crítica y cautelosa a esas realidades institucionales, de cuya creación yo también participo. ¿Por qué digo lo que digo? ¿Por qué hago lo que hago? ¿Por qué

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

dicen lo que dicen y hacen lo que hacen?, son preguntas que ahora hacen parte de mis reflexiones cotidianas. Son preguntas que orientan esa experiencia de deconstrucción y reconstrucción de mis prácticas, dos procesos que, en contextos de investigación pedagógica, son inagotables.

Transformación. Qué cercana siento ahora esa palabra, que antes me atemorizaba por pretender entenderla con cierta superioridad destinada sólo para unos cuantos. Hoy está presente porque he logrado fragmentarla en palabras, acciones, decisiones, gestos, procesos de reflexión y escritura, en las conversaciones con colegas, en fin, es ahora una de mis herramientas para seguir creyendo en el impacto y la necesidad de las pequeñas batallas y de las luchas personales que como maestra debo suscitar en mí si quiero seguir construyendo la experiencia de lo político en los espacios pedagógicos de la educación inicial.

Porque el combate debe suscitarse no sólo en los contextos, realidades y relaciones que construyen la educación inicial, sino, al interior del maestro y la materialidad de sus prácticas pedagógicas.

Deseamos para la educación inicial un *“idilio sin sombras y sin peligros, un nido de amor - y debemos enseñar a desear, y permitir que se desee, una relación humana inquietante, compleja, imperdible, que estimule nuestra capacidad de luchar y nos obligue a cambiar”*.

Estanislao Zuleta

Referencias

- Acevedo, A. y Correa A. (2017). Estanislao Zuleta: elogio a la educación combativa. *Revista de Historia de Educación Latinoamericana*, 19(28), 247 – 268.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27419109.pdf>
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Editorial Taurus.
- Ávila Francés, M. (2005) Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19(1), 159-174.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27419109.pdf>
- Bogotá Lozano, S., Castellanos Suárez, D. y Hernández García, W. (2017). *Aportes de Estanislao Zuleta a la educación colombiana: ideario para una contraescuela*. [Tesis de Maestría, Universidad de la Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/478/
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Editorial Anagrama.
- Foucault, M. (2002 [1975]) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- González-Coto, M. (2012). La agencia de la niña y el niño en la condición pre-ciudadana. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1-19.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44723437019>
- Grossberg, L. (2017). Stuart Hall: diez lecciones para los estudios culturales. *Intervenciones en estudios culturales*, (4). pp. 24-37.
- Hall, S. (2010). *Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Pontificia Universidad Javeriana.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la Investigación. Sexta Edición. Editorial McGraw Hill Education.
- Laclau, E y Mouffe, Ch. (1987). Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Siglo XXI Editores.
- Lefebvre, H. (1974). La producción del espacio. Revista de sociología Papers, 3, 219-229. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v3n0.880>
- López Jimenez, N. y Puentes de Velásquez, A. (2009). Resignificar la escuela como escenario de cambio y transformación. *Entornos*, 22, 21–33.
<https://www.researchgate.net/publication/277270936>
- Larrosa, J. (abril de 2008) *Aprender de oído* [Intervención en el ciclo de debates Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar. Universidad Central de Barcelona, España.
- Martínez Díaz. C. (2007). La educación sin disciplina a partir de Estanislao Zuleta. Universidad de San Buenaventura. Trabajo de grado. Facultad de Filosofía
- Melero –Aguilar, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355.
- Mouffe, Ch. (1985). Hegemonía, política e ideología. En Hegemonía y alternativas políticas en América Latina. 125- 145. Siglo Veintiuno editores.
- Mouffe, Ch. (1999). El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Mouffe, Ch. (2011). En torno a lo político. Fondo de Cultura Económica.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

- Muñoz Gaviria, D. (2007) Concepciones de niñez y juventud en las pedagogías católicas de principios del siglo XX en Colombia. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud* (2), 841-857.
- Ordóñez, E., Granja Escobar, L. y Luna Nieto, A. (2018). Antología del pensamiento social en Colombia. Compilación. Universidad Santiago de Cali
- Ospina-Alvarado, M., Alvarado-Salgado, S. y Fajardo-Mayo, M. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1186>
- Quijano, F. (2014) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 737-831). CLACSO.
- Restrepo, E. (2012). *Antropología y estudios culturales. Disputas y confluencias desde la periferia*. Editorial Siglo XXI. 121-167.
- Restrepo Gómez, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29(1), 1-10. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie2912898>
- Restrepo Gómez, B. (2003). Aportes de la investigación – acción educativa a la hipótesis del maestro como investigador: evidencias y obstáculos. *Educación y Educadores*, (6), 91-104.
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

- Rincón Vergara, C. y Virginia Triviño, A. (2017). Hegemonía y alternativas en las políticas educativas para la infancia en Colombia: sujetos, discursos y prácticas (1982 – 2015). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28)
- Rubilar, L. (2008). El espacio educativo como aparato ideológico de Estado. Universidad de Chile
- Sáenz J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 – 1946. Ediciones Uniandes.
- Sáenz, J. y Saldarriaga, O. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI – XX. En Rodríguez, P. y Manarelli, M. *Historia de la infancia en América Latina*. Universidad Externado de Colombia.
- Sánchez Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*, 61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13206108>
- Segura, D. (2007). *Convivir y Aprender: hacia una escuela alternativa*. Editorial Plus Medios.
- Shapiro. S. (1989) Educación y democracia: estructuración de un discurso contra hegemónico del cambio educativo. *Revista de Educación*, 291. pp. 33-54
- Silveira Netto, E. (2013). La infancia latinoamericana y el Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia (1916-1940). En Sosenski, S. y Jackson Albarrán, E. *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/miradas/miradas.html
- Suárez, H., y Valencia, A. (2010). Educación y Democracia: un campo de combate. Estanislao Zuleta. Editorial Omegalfa.

Vallejo Morillo, J. (2006). La rebelión de un burgués. Estanislao Zuleta, su vida. Editorial Norma.

Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65.

Zuleta, E. (2007). Tribulación y felicidad del pensamiento. *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Décima edición. Hombre Nuevo Editores.

Zuleta, E. (2015a) Colombia: violencia, democracia y derechos humanos. Editorial Planeta.

Zuleta, E. (2015b). Sobre la guerra. *Revista Universidad De Antioquia*, (319). Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaudea/article/view/22402>

Apéndice A: Diario de campo

Esperando el caos

Agosto 16

Aún no ha empezado el año escolar para los estudiantes, un mes atrás empezamos los docentes, todos preparándonos para su llegada, un nuevo año, una nueva experiencia.

Camino por el corredor con un ritmo constante pero sin prisa, segura del lugar al cual me dirijo. Llego en frente de la puerta azul con cierto olor a pintura fresca y al abrirla, se observa el espacio que será un referente cotidiano para nuestro encuentro: un rectángulo de concreto que llamamos **aula**, en el cual se observarán, se construirán, se permitirán y se negarán ciertos comportamientos, palabras, emociones, decisiones... un lugar de encuentro y desencuentro para 15 niños que llamaré **mis estudiantes** y quienes me llamarán profe... algunos otros: miss – para no perder la costumbre de los jardines bilingües de los que provienen-, y otros tantos usarán mi nombre Leidy Mariana.

Tal vez para otras personas, la forma de nombrarme sea importante, una muestra de respeto y reconocimiento, algunos padres y madres, por costumbre, también usarán las mismas nominaciones que los niños, pero es simplemente una forma de abrir el diálogo, la comunicación, nada tiene que ver con posiciones en un espacio que pretende ser familiar como lo es aula de clase, y el preescolar en general.

Al abrir el armario puedo sentir un olor a viejo, a humedad, a polvo, un olor que también está en el ambiente y se mezcla con el de la pintura fresca de los círculos concéntricos que están pintados en el suelo, estratégicamente ubicados en el centro del salón, y que tienen un propósito claro y definido, allí están amarillo y verde y serán

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

referencia constante y cotidiana para el encuentro, para sentarse alrededor, para hacer posible el intercambio de miradas, el contacto visual como primer posibilidad de vínculo de quienes ocuparemos este espacio. Y alrededor de los círculos están las mesas, adoptando también esa misma forma circular y parecen estar esperando esos pequeños cuerpos que deben adaptarse a ellas, a esas pequeñas sillas que limitan el movimiento, encajan el cuerpo y moldean sus posturas.

Sigo observando, en una esquina, sobre la escalera que antaño servía para elevar la posición del docente, está el computador y mientras espero que se encienda observo nuevamente alrededor, y me descubro preguntándome rápidamente ¿cuáles objetos deben quedarse en los armarios? ¿Cuáles arriba, cuáles abajo? Cuáles deben guardarse evitando posibles momentos de caos cuando lleguen los niños, es como planear estratégicamente la ubicación de las piezas en un campo de juego, aquí y allá, hasta dónde voy a permitirles la interacción con este material. Y finalmente, lo dejo todo tal cual, porque me sigo repitiendo que no hay necesidad de controlar tanto, que día a día los niños los usarán, y aprenderemos a esperar con paciencia, que logren disponerlos y guardarlos en su lugar.

Es como un aprendizaje mutuo, de confianza, de pretender un orden total en el espacio... por qué el orden debe ser una prioridad en un espacio donde convergen cotidianamente dieciséis mundos y a veces más... bienvenido el encuentro, bienvenido el desorden que todos posteriormente tendremos que organizar, bienvenido el caos que a veces es una condición necesaria para disfrutar.

¿Qué es lo necesario?

Agosto 23

He estado dando forma al trabajo de campo, especialmente en el diario de campo que hace tiempo no tenía, pues ciertamente en el ejercicio cotidiano los docentes perdemos la costumbre y las ganas de escribir para luego reflexionar sobre nuestras prácticas, retomar nuestros sentires, emociones, y demás pensamientos que nos desbordan, profesionales o personales, pero que finalmente están allí, dando forma de manera directa, silenciosa y a veces invisible a lo que hacemos al enseñar, las palabras que usamos, los gestos que hacemos, las decisiones que tomamos, y los conflictos que creemos resolver.

Cuando miro a “mis niños” –es una forma cotidiana de llamarlos, aunque en el principio de realidad ni son míos, ni son todos niños- en sus juegos espontáneos, en sus conflictos, y sus acciones y mi forma de estar con ellos, me sorprende a veces a mí misma utilizando expresiones autoritarias, haciendo todo un despliegue del uso del lenguaje que he construido a través del tiempo, actos de habla que a través de la palabra y el cuerpo evidencian esa ilusión de autoridad adulto céntrica: -No hagas esto. – Eso no está bien. – Si no comparten debemos guardar todos los juguetes. – Si los vas a tirar, vas a perder la oportunidad de divertirte con tus compañeros... etc., etc., etc.

Suena rápidamente la canción para el cambio de clase, todos ya saben que empiezan a recoger, a organizar el espacio y disponerse para esperar a otro profesor. Y siento que es tarde para caer en cuenta que debí haber usado otras expresiones, otras palabras que abrieran la posibilidad de respuesta de los niños, de explicar sus comportamientos, de

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

llevarlos a pensar en lo que podría pasar al tirar los juguetes por el aire, en fin, escuchar sus voces y no sólo las mías.

Son precisamente esas reacciones que se han naturalizado en mí, las que pretendo resignificar, en definitiva, es equilibrio que debo encontrar entre las necesidades de ellos y las mías, un equilibrio entre el control necesario y lo autoritario. Pero vuelvo a preguntarme ¿a qué le llamo control necesario? ¿Qué lo hace necesario? ¿Es “necesario” por disposiciones externas – institucionales, normativas - o porque realmente a los niños de 3 y 4 años, necesitan la presencia del control? Estanislao Zuleta –formar el carácter- hábitos

Hace tiempo me hace ruido una idea en mi cabeza y más que ruido, es algo que siento que ha pasado con mi vida y mi experiencia escolar: ¿por qué nuestro sistema educativo se dedica los primeros años a “enseñar a obedecer” y se olvida de enseñar cuándo y por qué se debe desobedecer? Es como si la mitad de la vida tuviéramos que seguir el orden y la otra mitad, tratar de identificar y tomar el riesgo de romper ese orden del que hemos hecho parte.

Los adultos hacemos un exagerado elogio a la obediencia, al seguimiento de instrucciones y lo enunciamos pretendiendo que quienes no están “haciendo lo que hay que hacer” escuchen ese reconocimiento y modifiquen sus acciones en la búsqueda de ese reconocimiento y finalmente, hacia la realización de lo indicado como correcto. Acaso el promover que otros deseen ser elogiados antes de hacer lo que quieren, o lo que sus intereses inmediatos les orientan, no es un síntoma de estar formando para al consentimiento externo. ¿Es posible pensar en comportamientos políticos en los niños cuando en el ambiente escolar, y tal vez en el familiar, solo se elogia la uniformidad y la obediencia?

Libertad

Escenario etnográfico 1 - Agosto 30

Es un día claro con el cielo despejado, se percibe la calidez del sol que ilumina suavemente en un parque de juegos infantiles. Una estructura de madera que tiene varias opciones para explorar ocupa el mayor espacio del lugar, a ella puede subirse a través de una red: lazos amarillos que forman una secuencia de cuadrados en los cuales es posible simular una difícil prueba física de equilibrio y coordinación. Otro camino: la escalera: 4 maderos atravesados que permiten a un niño de unos 6 años subir para para continuar su movimiento hacia el puente, y finalmente el túnel: oscuro, azul, finito, y a su vez, ocupado por otras personas y es necesario esperar el turno en el puente para poder atravesarlo.

Es ineludible el encuentro con otros en los espacios que habitamos. Niños y adultos en la escuela: un espacio que presupone una posibilidad de encontrar otros sujetos que con su sola presencia influyen y a veces determinan el tipo de acciones y decisiones que tomamos cotidianamente – Tomo conciencia que no es solo un asunto de niños, que los que nos llamamos adultos también estamos sujetos a ese juego de personificación de algunos roles en presencia de otros, para los pequeños pretendemos ser autoridad, para los otros docentes tal vez mostrar responsabilidad, para los directivos: eficiencia en la labor de **vigilar**, todo una baile de máscaras que asumimos, a veces, sin placer y en contravía de lo que pensamos solo por encajar y cumplir con las disposiciones institucionales- Adultos y niños, todos sujetos sin importar la edad.

Desde el pequeño túnel que presenta la necesidad de esperar un turno, con paciencia y con respeto - o tal vez no - con fuerza, con premura, pasando entre los demás como quien

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

no puede esperar porque llegar al pasamanos es un asunto de competencia, de demostrar lo rápido y fuerte que se es porque hace sólo un par de meses no lograba siquiera sostenerse de las barras, no hay tiempo de parar. Es una situación cotidiana, salir al parque y jugar en esas estructuras ya diseñadas para continuar reproduciendo uno de los aprendizajes que consideramos los adultos que tiene gran importancia en lo relacional y en lo social:

aprender a esperar respetando el turno. Y siempre elogiamos, y me encuentro a mí misma elogiando a aquellos que paran y esperan acudiendo al nacimiento de lo que llamamos “fila”, algunos otro deciden apartarse y dejar que pasen los que se mueven con mayor fuerza, rapidez y que representan tal vez una amenaza de causar algún dolor.

Qué es lo que se aprende realmente cuando aprendemos o nos enseñan a esperar: esperar el turno, respetar la fila, cuidarme a mí mismo, cuidar a los demás, no generar conflicto, **ser territorio de paz...** (Algunos niños lo expresan con estas palabras reproduciendo el tema trabajado en el marco de la semana por la paz que hace pocos días acababa de terminar). Observo y siento que esperar tal vez sea importante, pero también es igualmente importante no hacerlo, porque al pasar el tiempo terminamos esperando que los otros actúen, que los otros luchen, que los otros disfruten, que los otros nos digan cuando movernos y quedamos satisfechos con que esos otros nos elogien las esperas, las pausas, la falta de acción, la poca determinación.

¿Cuándo aprendemos a no esperar? ¿A manifestarnos con acciones, con palabras, con gestos, pensamientos, con ideas, con el cuerpo? ¿Acaso es un aprendizaje que no encaja en la escuela? ¿Acaso la escuela no es una preparación para la vida? ¿Y eso que llamamos **vida** con pretensión de distancia y de futuro, acaso no es un constante ahora?

Sigo leyendo el espacio, el parque de juegos. En esa estructura, entre el puente y el túnel, dos techos formados por múltiples maderos, techos que no tiene la función de proteger como uno convencional, sino de dar color y una singular forma de torres de castillo que terminan en punta. Al lado izquierdo del túnel, este “castillo” se extiende y deja desplegar dos columpios que están ocupados y tienen el espacio necesario para ese movimiento pendular que desequilibra y emociona cuando se tiene 5 años. Alrededor y en los juegos, están los niños y las niñas, con uniformidad en las prendas que usan: camisas blancas, pantalones cortos grises, otros usando sudadera azul. En perspectiva, al fondo, frondosos árboles resguardan el lugar y dejan entrever un pequeño cúmulo de nubes blancas que son el preludio de un buen clima.

No hay adultos a la vista, es posible moverse por el espacio, correr, trepar, subir y bajar, es un espacio para la libertad.

¿Por qué elegir la palabra libertad para nombrar un momento y un espacio tan específico? Trato de ser niña de nuevo: no hay adultos a la vista, es mucho más fácil moverse, gritar, tirarse sobre el césped, es un espacio amplio que tiene muchos lugares “invisibles” donde nadie me dirá cómo estar, qué hacer, qué palabras usar, sólo soy yo y muchos otros, otros y yo en un mismo espacio. Se siente bien no tener tantas expectativas ni instrucciones por cumplir como en el salón de clase. ¿Es eso la libertad?

Regreso a mi adultez pero permanece la pregunta ¿es eso libertad? Me doy cuenta que es una palabra que no he discutido con los niños ¿qué es libertad? ¿En qué lugares nos sentimos libres? Me queda una tarea pendiente para hablar con ellos, una revisión de mis propios pensamientos frente a la libertad, pues sigo nombrando situaciones y experiencias con las palabras que he aprendido como adulta ¿Cómo lo llamarían los niños?

Y mientras camino sigue estando presente esa presencia permanente que atraviesa los lugares, las acciones, las relaciones, las decisiones... una presencia que no tiene cuerpo específico, que es omnipresente en los espacios de la escuela, una presencia que llamamos autoridad, porque acudir al descanso muchas veces no es decisión propia, es una mandato, una obligación, “una responsabilidad” de acompañamiento/vigilancia, algo que tengo que hacer... Y me siento vigilada. Esa autoridad omnipresente se mueve por los espacios, a través de las ventanas, en una voz a voz que pretende darse cuenta si cumplo o no con mi tarea. Si pudiera tomar la decisión, tal vez no estaría allí. Me doy cuenta que lo que puede ser un espacio de libertad para algunos, no lo es para mí, que mi corporalidad, mi lenguaje, mis movimientos están respondiendo ciertamente a un deber impuesto.

La escuela es un espacio complejo, ninguno de sus espacios escapa de los flujos de autoridad y los mecanismos de control que se activan en ella, y no existe diferencia de edad, niños y adultos somos iguales y nos acude la misma necesidad de descubrir, saber y sentir eso que llamamos libertad.

Presencias no presentes

Septiembre 3

El espacio del aula ha sido un lugar privilegiado para el encuentro pedagógico y por mucho tiempo fue sacralizado como un único espacio para la clase. Pensar en exponer a los niños, sus cuerpos y sus movimientos a otros espacios exteriores al aula, más amplios, con mayores posibilidades de movimiento, de exploración, de distracción, a veces es considerada como una decisión algo arriesgada por parte de los docentes, pero el único riesgo es el de perder la atención de los niños, el riesgo de que el docente comience a desvanecerse porque aparecen otros actores, otros colores, otros lugares mucho más interesantes para los niños. En definitiva, y aunque no nos guste mucho utilizarlo, los docentes tenemos el poder de desvanecernos, de desaparecer a propósito. **¿Qué otros escenarios y relaciones posibles pueden darse entre los niños, las niñas, los espacios y elementos, con la” presencia no presente” del docente?**

¿Cualquier espacio en el que este un docente y unos estudiantes se convierte en aula? o ¿qué sería de un aula sin maestro?, ¿de un maestro sin aula? Cada uno: el aula, el docente, el estudiante, existen como producto de la construcción de relaciones que sucede entre ellos y al involucrar a otros actores. Es tan importante el espacio que se llama colegio, preescolar, aula, que le ponemos el adjetivo posesivo para sentirlo más propio: mi colegio, mi preescolar, mi aula, mi profesora, mis estudiantes. Existe ya cierto compromiso y responsabilidad al mencionar algo como propio, porque esa forma de nombrarlo trae consigo toda una disposición mental, afectiva, corporal, actitudinal, y comportamental. Vuelve el asunto de la pertenencia como punto de referencia de lo que estoy –estamos-

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

dispuestos o no a hacer para seguir sintiéndonos cómodos en un lugar, en un grupo, con unas relaciones, con otros; y vamos entendiendo todos, grandes y pequeños, que ese estar con otros en un espacio común, nos demanda algo más que la simple presencia. Una decisión, un compromiso, un conceso, un acuerdo, un conflicto, un lenguaje, unas formas de estar siendo actores en un espacio llamado preescolar.

Vigilar y...

Septiembre 12

Se inicia la jornada laboral a las 6:40am, pasados algunos minutos se encienden los altavoces para hacer el llamado la sala de profesores, algunos ya están en el lugar tomando un primer café de la mañana, otros llegan afanados porque se les hizo un poco tarde para marcar su llegada en el lector digital, algunos otros sin prisa vamos llegando al punto de encuentro intercambiando palabras, historias, anécdotas, algún chiste... el clima se percibe particularmente frío y lo confirman la forma de vestir de muchos profesores que están bastante abrigados. Todos los llamados vamos llegando a la sala, buscamos un lugar para sentarnos y esperar que la **Acompañante de Bienestar**, “Clarita”, de baja estatura tal vez un 1,50cm y que ese día luce un par de zapatos negros decorados cada uno con una perla blanca en la parte superior, un pantalón negro, y acompañan el traje una camisa blanca o beige con escote en v y una chaqueta negra que complementa la apariencia clásica y reservada que se ha vuelto una característica en ella. Entra a la sala con su paso acelerado y con un par de papeles en sus manos, dónde probablemente escribió la información que debe compartir ejerciendo las funciones del cargo que representa.

Comienza a decir la información: “hoy debo decirles sobre el **acompañamiento o vigilancia** en los descansos, no soy yo, no es por mí, pero el reflejo que nos hacen es que los niños se sienten muy solos en los descansos”. Con esas palabras “no soy yo, no es por mí”, desdibuja toda su responsabilidad o compromiso con lo que enuncia, es tal vez una tímida forma de dejar entre líneas que no está del todo de acuerdo con lo que está diciendo;

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

y otorga a otro, ausente e impreciso, la autoría de ese reflejo... porque también hemos aprendido a esconder lo que es un llamado de atención, un regaño, con la palabra reflejo.

Esponáneamente al alguien interpela y dice: “que venga un día y esté con nosotros, a ver si es posible llegar exactamente a la hora que suena la canción, cómo él no sabe qué es estar con los niños”. Y dice él como si tuviera la certeza de saber quién fue el emisor de ese reflejo sobre el acompañamiento, ¿cómo va a decir que los niños se sienten solos si ni siquiera habla con ellos? Clarita respira profundo y trata de salvar la autoridad de quien es su jefe diciendo: “las cosas tampoco son así, aquí sabemos el **tanto cuánto**, y esta es la recomendación que me solicitaron darles, si hay alguna otra indisposición, en la oficina los espero...”

La expresión de su cara se torna seria, de la sonrisa que acompañaba el saludo inicial ha desaparecido, su tono al decir “en la oficina los espero” es retador y finalmente sale de la sala de profesores, dejando atrás algunos murmullos ininteligibles, y otros que se entienden con mucha claridad: “es un control disfrazado de acompañamiento”, “es que no tenemos derecho ni de ir al baño”, “los de bachillerato ni siquiera cumplen con el acompañamiento”,

Y poco a poco van retomando sus tareas cotidianas para empezar un nuevo día, y sin duda, de todos los inconformes con ese “reflejo” sobre la vigilancia en los descansos, nadie fue hasta la oficina de la Acompañante de Bienestar, porque esa es nuestra costumbre, las inconformidades se expresan en grupo, tal vez en voz baja, pero a ninguno le interesa responsabilizarse de ellas, nadie se interesa por seguir expresando los desacuerdos, y asumimos dos actitudes: el disgusto momentáneo y la indiferencia, no nos interesa seguir la discusión, tal vez porque asumimos que no vale la pena, o porque no tiene la importancia

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

necesaria... y así vamos por la vida, prolongando esas mismas dos actitudes que asumimos cotidianamente, disgustos momentáneos y una profunda indiferencia.

Nuestros acuerdos

Septiembre 15

Hoy el día empezó con una gran sonrisa y un saludo especial, preguntándole a cada uno de los niños si podía darle un abrazo. Hay días grises en que sus miradas, sus palabras, sus sonrisas me recargan la energía, las ganas, la esperanza, el disfrute de la vida misma. Estamos comenzando a vincularnos como un grupo, a aprender a vivir juntos y a compartir este espacio escolar que llamamos Prejardín A. Hoy la tarea desde Bienestar estudiantil fue construir los acuerdos de aula. Así que empezamos a construirlos.

Nos sentamos todos en alrededor del círculo verde, en posición bartolina. Y comenzamos a dialogar qué es un acuerdo:

- Es algo que uno acuerda
- Es cuando las personas se ponen de acuerdo
- Son normas que debemos cumplir.

¿Y para qué sirven los acuerdos?

- Para hacer caso
- Para cuidarnos
- Porque los adultos mandan.

Después de estas respuestas espontáneas, fue mi turno de hablar, y traté de explicarles, o al menos, decirles que los acuerdos servían para que todos los que estamos en un lugar estemos bien y podamos disfrutar de ese espacio y de las actividades; Que no era sólo una orden del adulto, del profesor, sino que todos debían tener en la mente y en el corazón ese acuerdo para poder cumplirlo y así lograr entre todos estar tranquilos como

grupo. La pregunta cambió: ¿Qué necesitamos para que todos estemos muy felices en nuestra familia bartolina? Escuchamos tres ideas y las pusimos a consideración. Luego la parte de la escritura y la firma de compromiso.

Fui muy insistente en decir: estos acuerdos no son porque Leidy Mariana quiso, son las ideas de todos, y si vamos a poner nuestras manitos, es porque en nuestra mente y en nuestro corazón queremos hacer parte de esta familia.

Y allí terminó la construcción de acuerdos, los pusimos en un lugar visible del salón para poder retomarlos día a día, revisando su cumplimiento como equipo. Y aún, en diferentes días de la semana, vamos pensando y preguntando si todos estamos cumpliendo ese compromiso.

Este momento, hace parte de la rutina establecida en el tiempo de adaptación al colegio, la construcción de acuerdos para una sana convivencia. Los niños ya tienen muy instaurada en su discurso las palabras como respeto, cuidado, obedecer, ser juicioso... y son palabras que pocas veces las explicamos para ellos y las pasamos en acciones, por tanto, muchos no saben finalmente que es respetar, que es cuidar, que es obedecer. Este momento de acuerdos, es sin duda, uno de los momentos más visibles de autoridad, de querer escuchar de ellos lo que como adultos queremos.

Es un momento de negociación pacífica para instaurar la obediencia en la mente y en el corazón. En el ser y en el proceder, como se diría en términos ignacianos. Ahora que lo pienso, no seguí la conversación con otras preguntas: ¿Qué pasa si no se tienen acuerdos?; ¿Qué vamos a hacer cuando alguien no cumpla o se equivoque?; ¿Será necesario romper los acuerdos en algún momento? ¿Por qué?

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

Siempre hará falta un tiempo más, un paso más, para tomar conciencia de la importancia de cada pregunta, cada palabra y cada acción en el espacio pedagógico, porque son estas el vehículo cotidiano de las formas de ver y construir la visión del mundo.

Espacios caórdicos: caos – orden –caos –orden –caos

Escenario etnográfico 2 - Septiembre 19

Un grupo de niños y niñas comparten un espacio, es posible distinguirlos por los rasgos de su cara, su cabello y aunque todos lucen los mismos colores grises y rojos, también la forma del pantalón y la falda coinciden con quien es niño y niña respectivamente. Están elaborando un trabajo, al parecer especial, que requiere de atención y máximo cuidado: usan papeles de colores, marcadores y pegante, sus cuerpos están en diferentes posiciones que les resultan más cómodas y les permite plasmar trazos y figuras que tienen en su mente y lo ponen sobre un papel para convertirse en forma de ojos., narices, bigotes y bocas.

Es un aula de clase, pero la ausencia de mesas en el espacio es notable. En cambio las sillas ubicadas detrás de los niños, de colores naranja, azul y aguamarina, sin ninguna organización evidente están dispuestas como esperando para ser utilizadas, pero a nadie le interesan, todos los presentes están ocupados. En este espacio ellas, las sillas, no son las protagonistas, fueron desplazadas hacia atrás para dejar libre y despejado el espacio de los niños.

¿Qué hace que un aula de clase sea un aula de clase? Nombrar un espacio como un aula ya trae consigo algunas disposiciones espaciales culturalmente definidas: sillas, mesas, tableros, escritorios, por mencionar los objetos comunes. Pero también son formas y límites, alturas, puertas, olores y sensaciones de luz, oscuridad, frío, calor, y otros más. El aula es un espacio físico para el control, aunque pretendamos con intenciones pedagógicas llamarlos espacios para la experiencia, el encuentro, el disfrute y el aprendizaje, su razón

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

primera será el control: limitar el movimiento, encuadrar el cuerpo para pueda encajar entre una silla y una mesa, y dirigir la mirada – y pocas veces la atención - hacia alguien que habla, o hacia algo que se debe hacer.

Describir un aula sin mesas da cierta posibilidad de movimiento, de espontaneidad, de poder adoptar posturas corporales más diversas a las que limita el estar adecuadamente sentado. Y es que con las mesas y las sillas, llegan los cuadernos: un objeto – espacio que regula, que ocupa, que disminuye el ruido, la dispersión y que va siendo testigo de rayones y garabatos que se van transformando en figuras y letras cada vez más convencionales. Un aula de clase donde no importan las mesas, ni las sillas, tal vez sea una invitación indirecta al movimiento, no a ese tradicional que se hace sobre los pies y se llama caminar, sino a saltar, arrastrarse, correr, rodar, acostarse, jugar... una pequeña y sutil invitación a lo que muchos podrían llamar desorden, una posibilidad de caos.

Me gusta no disponer las sillas y las mesas como protagonistas del aula, nos permite a todos pensar en posibilidades para otros usos, y nos encontramos frente a un laberinto de obstáculos, un camino de nubes, unas superficies elevadas para exhibir estatuas y quien sabe cuántas cosas más podrían surgir en nuestra imaginación. Me asusta pensar que necesito una silla, una mesa y un cuaderno para enseñar. Si no hay más opción que estar en el aula, que esta no sea sólo en espacio para controlar.

Pero otra vez, y a pesar de la intención, vuelve la autoridad. Allí, en ese espacio de cuatro paredes, que inicialmente podía convertirse en un campo de juego, y en el que están los niños haciendo su construcción con papeles de colores, ojos, narices y bigotes, se destacan en el centro, sobre el piso, dos círculos grandes y concéntricos: verde y amarillo, y parece que éstos organizan y dan lugar al espacio que usan los niños y las niñas para hacer

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

su creación, ciertamente ellos tratan de seguir la circunferencia que ya está dada, se sientan a su alrededor. Al parecer no hay interacción visible entre los niños, pero ciertamente cada uno se relaciona con los elementos que tiene cerca, escribiendo, pegando, mirando alrededor.

En el centro alguien está de pie, su postura delata la intención de caminar hacia adelante cuidando que el animal que ha construido con papel rojo no pierda su forma, hay una necesidad que lo ha hecho ponerse de pie. Otro niño, también de pie, al parecer mira la caja amarilla en donde puede encontrar lo que parecen ser marcadores para escribir, tal vez también esté en la espera de un impulso, una palabra, una instrucción que le ayude a planear su movimiento próximo.

Puede describirse la escena como una experiencia de orden en el caótico mundo de los niños y niñas de 4 años, es cómo si el caos no estuviera presente... pero vuelvo a observar y sigue allí, latente, en los rostros de los niños, en la disposición de los objetos, en la creación de su animal de papel, en la combinación de colores que usan, en la posibilidad siempre presente se tomar una decisión, de elegir hacer o no hacer algo, y cómo hacerlo.

Un contrato de emociones

Septiembre 26

Qué se esconde detrás de un “te quiero”, un “te amo”. No es sólo una expresión genuina de un sentimiento, siempre buscamos afectar con los afectos. ¿Cómo afectan esas expresiones que se vuelven cotidianas en el espacio de la educación infantil? Detrás de ellas y con ellas estamos poniendo un montón de expectativas, de códigos de comportamientos esperados, de lenguaje verbal y no verbal que limitan, modifican, cambian las relaciones, especialmente los comportamientos que esperamos de los niños.

En la cotidianidad misma de la vida el afecto es generalmente asociado con emociones buenas y malas, sentimientos positivos y negativos, finalmente son nuestras actitudes que tampoco se escapan de las categorías binarias heredadas del modernismo, y lamentablemente, aquellas que se encuentran en el lado oscuro de la lista, en el lado negativo: rabia, tristeza, pereza, intranquilidad, desagrado, entre otras, las encasillamos como actitudes o comportamientos inapropiados que es mejor no tener, no hacer y a veces ni siquiera sentir y mucho menos expresar.

Ellos, los niños, quienes están en la exploración de su ser, su sentir y su actuar en el descubrimiento de sus placeres y dolores, aprenden a jugar ese juego afectivo que les impongo a diario:

- Me pone triste que no me escuchas
- Me sorprende tu actitud
- Eso no está bien, me estás haciendo sentir enojada.

Pero cuando cambia la situación y son ellos los que están tristes, enojados, sorprendidos, desmotivados, hay una respuesta inmediata para decirles “No te sientas así”, “Te estás perdiendo de la diversión”, “No deberías estar enojado por eso”. Acaso para los adultos es posible sentirnos de todas las maneras, y para los niños hay algunas emociones permitidas y otras prohibidas. ¿Acaso no es el ámbito de lo afectivo un campo en el que la igualdad es posible sin diferencias de edad, de género y demás categorías que hemos inventado culturalmente?

¿Se puede o no se puede sentir en la escuela? porque creemos tener el poder para elogiar lo tranquilo y condenar lo inestable, acaso las luchas no tienen algo que ver con el afecto, con la incomodidad que nos desborda y se expresa con el grito, con la acción, con la reacción. Cómo pretendemos hablar de movilizaciones, construcción de lo común y defensa de la libertad -en cualquier sentido - sí desde pequeños enseñamos a callar.

Ciertamente hay relación entre lo político y las emociones, los afectos y las pasiones, pues son éstos los que condicionan y determinan las decisiones de los sujetos, que se interesen por alzar la voz frente a lo que consideren necesario y que puedan tomar posición y actuar. Tal vez sea posible hablar de lo político en la infancia a través de las emociones, pero seguramente no es el único ámbito en el que pueda vivirse la experiencia política. Pasional, visceral, espontanea

Llega a mi mente varias preguntas: ¿Cómo enseñar a luchar desde la infancia? ¿Luchar por qué y para qué? ¿Cómo defender lo que se piensa y lo que se quiere, al mismo tiempo que se descubre esa necesidad de estar con otros?

J-aula

Octubre 3

En la puerta de entrada se extiende un riguroso cartel fucsia, una secuencia que evidentemente se divide en diez espacios que comunican una información que todos deben conocer, pues está exhibida en un lugar visible y común para todos. Desde la puerta hacia la derecha, una pared se extiende con algunas decoraciones: un auto amarillo, un tablero de gran tamaño del que sobresalen el fondo blanco y se observa difusamente una selva en la parte inferior con árboles y algunos otros animales de color, una representación de lo que es la realidad. Después del tablero, el dibujo de un ave tricolor amarillo, azul y rojo entre dos cercas verdes que delimitan su acción. Es posible inferir la continuidad de este espacio: tres paredes más que en forma rectangular, encierran y demarcan un espacio.

Se observa un escritorio, sobre él algunos libros abiertos, y delante de él, una mujer que se recuesta suavemente en una posición de denota interés y observa, tal vez sonriendo, un grupo numeroso de niños y niñas que usan prendas de vestir similares en las que destacan el azul oscuro y el rojo, sus rostros están dirigidos en su mayoría hacia el frente, y otros tantos, se atreven a mirar hacia otros lugares.

Alrededor de ellos hay diez adultos que lucen también prendas similares, nuevamente aparece el azul oscuro, camisa y pantalón para algunas, algunos adultos usan bata, la misma que representa un rol diferente entre este grupo de gente grande. Entre los diez adultos, sólo hay dos hombres, las demás mujeres; asustan tantas personas grandes es un espacio que debería ser para los pequeños que los superan en número, diez adultos

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

rodeándolos, resguardando sus acciones, pretendiendo observar, escuchar y con una expresión agradable en sus rostros que sugiere cierto disfrute por lo que ven o escuchan.

Uno de esos adultos, una mujer, tiene un celular en su mano, está tal vez grabando o tomando fotografías, los dos son un registro, los dos cuentan historia. Diez adultos, una gran cantidad de niños, los pequeños son mayoría pero los adultos los rodean, los contienen, los acompañan, los vigilan. Las mayorías no siempre sacan beneficio.

Elecciones “democráticas”... de nuevo

Octubre 10

Estamos en el proceso de elección del vice personero y el personero estudiantil. Como el tradicional proceso de elecciones, hay campañas y hay propuestas, que en mi parecer, me siguen pareciendo insuficientes para potenciar la capacidad propositiva y deliberativa de los niños.

Son 7 candidatos de transición para la vice personería del preescolar, uno de cada grado. Y cada uno de ellos explica a través de un video cuáles son sus ideas para hacer de este lugar un espacio más agradable: uno habla del cuidado del agua, otro de las basuras, hay una campaña para disminuir el ruido, otro propone juegos para integrar los niños de todos los grados. Todas son grandes ideas.

Los niños conocen esas ideas a través del video institucional y algunas carteleras, se van formando un criterio para elegir los que les gusta. Pero con el personero, quien supuestamente es la figura institucional de representación, no pasa lo mismo. Solo se abrió un espacio en el descanso para que dialogaran con los niños.

Observando ese encuentro no pasó del juego, la pregunta cómo te llamas, y la indicación sobre quién votar. Y así, los niños iban pasando de espacio en espacio, en el momento de su descanso, identificando rostros y voces que tal vez fueran más agradables para ellos. No hubo ningún compartir de sus ideas, ni la pregunta sobre cómo te gustaría tu preescolar, o qué le cambiarías y por qué.

Llegó el día de la votación, y por razones explícitas los niños no sabían mucho de los candidatos a la personería, ni de sus propuestas, en cambio sí de los candidatos a vice

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

personeritos. De ellos si reconocían y explicaban porque iban a votar por ellos. Y me encuentro allí, en el salón, explicando precisamente el tarjetón. Hice mucha fuerza en lo importante que es tomar la decisión, y tomarla por un criterio propio, tal vez no importa cual, pero que sea propio, no elegir el que mi amigo dice que debo elegir. Y allí, por primera vez en mucho tiempo, me descubrí haciendo énfasis en la posibilidad del voto en blanco.

SI, votar en blanco para expresar una opinión, votar en blanco para decir que los mecanismos de comunicación de las propuestas no fueron ni pertinentes ni suficientes, votar en blanco porque no sé quién eres, ni sé que quieres para mi colegio. Al menos los niños hoy conocieron la posibilidad de elegir esa otra opción.

Son como pequeñas pinceladas en un lienzo “eterno”, eterno mientras haya posibilidad de crecer, elegir y cambiar. Posibilidades de no tener que estar de acuerdo, posibilidad de expresar lo que me gusta y lo que no.

Tal vez lo político a esta edad, si tenga mucho que ver con los afectos, con los sentimientos, pero no solo debe prevalecer la idea de que te elijo porque te conozco y te quiero, no. A esta edad, los niños son mucho más que eso, porque están descubriendo que estar juntos no significa quererse, que estar juntos implica muchas veces peleas, palabras que te ponen tristes, accidentes, momentos tranquilos, de acuerdo, de turnos, de esperas, de estar juntos.

Pero que no vengan a decirme que no pueden tener un criterio, tal vez no sea el mismo nuestro, porque las ideas adultas se han convertido en la medida de las ideas de los niños, mientras más se acerquen a lo que nosotros esperamos, mayor es el reconocimiento y

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

la atención que les prestamos, y olvidamos, no reconocemos toda la racionalidad, y el pensamiento que hay en sus ideas “simples”...

Cuando reconozcamos esto como docentes, y como adultos, podríamos hablar también de dar la bienvenida y valorar la diferencia y la diversidad, no solo de cuerpos sino también de ideas, de criterios, de lógicas de entender y actuar en el mundo.

Perspectiva

Escenario etnográfico 3 - Octubre 17

Profundidad, lejanía, un espacio que representa un largo camino que termina en una pared gris con algunas formas azules y rojas. Del fondo hacia adelante, cuelgan del techo algunas figuras cuyas formas emulan algunos insectos y animales marinos multicolores.

Sobre la izquierda, el espacio lo delimitan gruesas columnas cafés que pretenden ser troncos de árbol y entre ellas, algunas columnas delgadas de color blanco y rojo.

A lo lejos tres figuras, tal vez personas que están cerca y visten prendas oscuras. En el pasillo que parece ser un camino central que lleva a otros lugares, se observan niños y niñas; gris, azul y rojo son los colores que visten, solo hay colorido fuera de ellos, a su alrededor y en las maletas que cargan.

Es posible diferenciar entre niños y adultos por su tamaño y por su forma de vestir: una prenda que se sobreponen, es blanca con algunas figuras de colores que no logran distinguirse. Todos los adultos son mujeres, algunas miran a lo lejos y otras, con un ademán de cercanía parecen estar hablando con los más pequeños. En el piso se observa una línea amarilla que demarca el espacio entre el pasillo y el lugar de llegada de un vehículo tipo van, línea amarilla con la que nadie tiene contacto, una señal de la que todos, aparentemente, saben su significado.

Las personas hablan, miran, callan, esperan, es un lugar de encuentro para iniciar una rutina, en nuevo día.

Expectativas ocultas

Octubre 27

Sigo pensando en lo afectos, porque cotidianamente los niños me dicen “te quiero”, “te amo, profe”, “te extrañé” y yo espontáneamente respondo con expresiones similares para que se sientan correspondidos.

¿A quién no le gusta sentirse amado? ¿Pero, qué deben hacer los otros para merecer ese amor? En la escuela tal vez tengan que callar, obedecer, quietarse, tal vez dejar de ser... no es sólo un asunto escolar, es un asunto social: si hay cariño e interés hay de fondo una expectativa y una intención.

Pienso en cómo no usar esas expresiones de afecto a mi favor, para no activar otras prácticas coercitivas de instrucción – obediencia, por pensar en que el deber ser es que todos estén tranquilos, haciendo lo que se ha dicho y poniendo sus esfuerzos y atención en ello. Ciertamente detrás de lo que yo les digo, también hay montón de expectativas, y a veces no... muchas veces, tal vez la mayoría de ellas, cuando les digo: Te amo, te quiero, qué rico verte, me encanta que estés aquí, es una expresión genuina y espontánea de la forma como los niños me afectan a mí.

Pero vuelvo a preguntarme... ¿Sólo los adultos cargamos el afecto de expectativas, o los niños también cargan sus expresiones de algunas pretensiones para modificar nuestros comportamientos? Es un juego que no termina y en el que no hay ganadores.

¿Lo político puede ser cotidiano?

Noviembre 7

Cada vez que miro a los estudiantes veo en ellos tantas promesas de futuro, pero me reprocho de inmediato porque quiero saber, y creer que no son de futuro, son presente, con lo que hacen aquí y ahora.

Hace varias experiencias estoy incluyendo en mi vocabulario cotidiano la invitación, la posibilidad, la exhortación a Tomar la decisión, y así desde la palabra hacer explícito que todos son diferentes, que no necesariamente deben pensar igual al otro, pues en toda relación hay quien es más dominante, imponente, e inclusive manipulador.

La amistad a esta edad tiene mucho de manipulación, de interés, de encontrar quien pueda acceder a lo que uno requiere. Las teorías del desarrollo lo explican con el egocentrismo, y es un punto de vista válido, pero también está la posibilidad de aprender otras formas. Siempre les insisto en que es importante, necesario y está bien decirle al otro:

- Soy tu amigo, pero no voy a hacer lo que me dices.
- Eso que tú haces no me gusta.
- Respeta mi espacio y no me pegues.

Y además de las palabras, el gesto enojado, la voz alta, la mirada fija y las manos marcando un límite. Inclusive, hemos hecho algunos juegos en el espejo ensayando toda esta performatividad de la emoción, para tratar de que antes del golpe, del contacto físico, del pellizco, del escupir y gritar al otro en manifestación de algo que les incomoda, pueda llegar el límite a través de las palabras y la corporalidad.

Y en esos conflictos cotidianos, aparece otra variable: la intención.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

- ¿Qué querías decirle con ese golpe?
- ¿Cuál sería otra forma de decirlo?
- ¿Cómo te hace sentir lo que acabas de hacer?

Todos son preguntas, muchos pedagogos invitan a recuperar la pregunta en el aula, y nos gastamos el tiempo inventando preguntas enciclopédicas, de tipo intelectual, cuando la verdadera riqueza está en lo que ellos, esos quince mundos tan diferentes viven día a día, y de lo cual los adultos sólo sabemos lo más superficial.

Con las preguntas he descubierto que he estado muy ocupada en pretender tener la verdad en el salón de clase. Esta generación de niños y niñas es diferente a lo que fuimos, tal vez yo no sea la maestra que ellos necesitan, pero estoy dispuesta a hacer un permanente esfuerzo para acercarme a eso. Y es lo cotidiano: la pelea por la lonchera, por ser el primero en la fila, por no hacer fila, por jugar a un juego y no a otro, es allí, en donde está la posibilidad de formación política... en la cotidianidad y en las buenas preguntas... buenas preguntas que debo aprender a hacer cada vez mejor.

Pero requiere tiempo... tiempo para el diálogo, para la confrontación, para el control de la emoción, para retomar la situación con los afectados, y con el grupo... es ese tiempo valioso que muchos docentes no están dispuestos a ceder de sus importantes clases.

Volviendo a las decisiones, he dado mayor participación a los niños sobre sus responsabilidades escolares. En cosas demasiado simples pero que posibilitan el aprendizaje del respeto a la diferencia y la valoración de lo que el otro hace.

Es un ejercicio simple, ninguna innovación pedagógica, contarles lo que vamos a hacer, y escuchar sus ideas sobre cómo hacerlo... y resultamos todos jugando, eligiendo, usando materiales y elementos según la preferencia, para terminar con una sonrisa de satisfacción

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

cuando Julia le dice a Manuel: me gustó la forma como decidiste hacer tu trabajo, y mira el mío es diferente pero también me gusta.

Aunque también está Martín, siempre a la espera de una instrucción, de que alguien mayor le diga el paso a paso de lo que hay que hacer... espero el día que haga lo que desee y yo pueda sentir la satisfacción de que al menos esa vez, no me necesite.

Lo sé, es un juego de palabras y opciones que materializa el engaño de la libertad, de la elección, dar muchas opciones y hacerles creer que son ellos los que realmente eligen.... Pero hay algo más en ese juego... el poder, la autoridad, y la decisión no son mi última palabra como docente, y en ese sentido es para mí un aprendizaje personal para negociar lo que hemos malentendido como autoridad y control de grupo en el a jerga escolar.

Vivimos el Paro

Noviembre 22

Ayer vivimos el Paro Nacional en nuestra ciudad. Miles de personas salieron a las calles a protestar, a manifestarse, a hacer visible sus luchas mientras en los medios de comunicación se reportaba lo que iba sucediendo en las diferentes localidades. Por seguridad, el 21N no hubo clase en la institución.

Quizá para muchas familias la mayor sensación de seguridad la tuvieron al quedarse en casa, pero, el viernes, al regresar, los niños tenían en sus mentes lo que está sucediendo.

Iniciamos el día con la pregunta: ¿Por qué no se tuvo clase ayer?

Julia contestó: Porque era el Paro Nacional.

A la cual siguió: ¿Y qué es un paro?

Elisa respondió: Que la gente deja de hacer sus cosas para salir a la calle a protestar.

-¿Y qué es protestar? Pregunté

-Es decir lo que no nos gusta para que cambie.

Otros compañeros empezaron a compartir y a murmurar lo que habían visto o escuchado, tal vez en la televisión, en la radio, o en su conjunto: yo vi gente gritando y bailando; mi mamá me contó que eran unos malos que dañan las cosas, otro decía: Yo no supe nada, yo solo fui al centro comercial.

Vuelve la misma idea de los que tienen y no tienen, una idea que divide el mundo desde siempre, y que irremediablemente se sigue instaurando en lo cotidiano: los buenos y los malos. A lo que dije: Los que marcharon no somos malos, son colombianos como tú y como yo, que quieren hacer que las cosas sean mejores.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

Los más interesados siguieron la conversación:

Yo pregunté: ¿y por qué había paro? ¿Alguno salió a marchar? Julia volvió a contestar: Si, yo salí con mi mamá porque tenemos que defender la naturaleza, para que no corten los árboles ni maten a los tiburones.

Manuel dijo: porque hay que ayudar a las personas que no tienen plata, pero no salimos. Y Elisa terminó: si yo fue con mi mamá, porque si trabajamos en equipo se pueden conseguir muchas cosas.

Luego pregunté:

-Si tuvieras que protestar por algo del colegio, ¿qué sería?

Y surgieron varias respuestas:

- Para que los niños no gasten el agua y boten bien la basura.
- Para que unos niños más grandes no les peguen a los otros.
- Para que no hayan niños jugando solos en el descanso.

Qué bien, fueron solo cuatro niños con una idea clara de lo que había sucedido. Cuatro personas que van creando en su mente las ideas sobre participación, sobre la importancia de acoger una lucha como propia y buscar hacerla colectiva para que se haga más fácilmente visible. Algunas familias están haciendo su tarea de explicar lo que pasa alrededor a los niños, no importa si tiene 4, 5 o 10 años. Siempre existirán las palabras para explicar, para nombrar, para comunicar, y en ese proceso, se transfieren las formas de ver y entender el mundo, de generación en generación, algunos a favor, otros en contra.

Pero lo importante tal vez sea que muchos ya no somos los mismos.

Nota: La comprensión de lo político y la política son ideas, formas, acciones, rutinas, decisiones que pasan de generación en generación.

Bienvenida la crisis

Noviembre 26

He estado leyendo a Estanislao Zuleta y mientras encuentro sus textos y reflexiones me embargan sentimientos: de incredulidad, desencanto, desesperanza, impotencia, o tal vez se reúnan en uno solo que no se aún como nombrar. Sentimientos encontrados por qué pensar sobre la educación es un tema bastante generalizado, cuando se habla de educación siempre se transmite todos los “deber ser” que están cargados históricamente, culturalmente y socialmente.

La educación debe...

La educación debería...

La educación es...

Ninguna de esas respuestas se escapa de nuestra experiencia personal, del sesgo individual propio que está cargado, construido y naturalizado con un deber ser que han instaurado desde los discursos hegemónicos sobre la educación.

No dejo de pensar en las palabras de Zuleta: **la educación no es ni debe ser necesariamente domesticación, cuando la educación no es más que convertir al otro en la imagen que nosotros tenemos el deber ser, es también una mala educación.** Me pregunto si esto que estoy pensando, haciendo, escribiendo, queriendo visibilizar en mi propia práctica y en el contexto en el que trabajo, hace parte de esa **mala educación**, no porque pretenda imponer unas ideas, no quiero pensar ni decir “Ellos están, mal yo estoy bien”, sino porque finalmente lo que hago, las palabras que uso, las reflexiones que

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

hacemos, tienen inherentemente esa carga sobre un deber ser que quiero que sea la educación.

Todo este ejercicio de investigación no significa que yo esté un paso adelante, un paso atrás, un paso al lado... no se siquiera en qué lugar estoy o debería estar.

En el Elogio de la dificultad, Estanislao Zuleta plantea que deseamos mal. Las relaciones humanas y por ende las sociales se originan por el deseo. Y en la escuela deseamos mal, y enseñamos a desear mal. Deseamos un “idilio sin sombras y sin peligros, un nido de amor”, y debemos enseñar a desear, y permitir que se desee, “una relación humana inquietante, compleja, imperdible, que estimulen nuestra capacidad de luchar y nos obligue a cambiar. “ Es una pista para una educación combativa.

Tengo bastantes inquietudes, me inquieta cómo sigo siendo un elemento del sistema, un medio más para seguir formando a los individuos **como necesitan que funcionen**, En muchos discursos cotidianos de la escuela hablamos de la necesidad que tienen los niños de aprender a estar juntos, aprender a estar en sociedad... y ahora descubro que en esas palabras estoy reproduciendo un montón de prácticas que trato de cuestionar, porque estar en sociedad requiere de estar callado, pedir la palabra, esperar en fila, estar quieto, no interrumpir, es escuchar al adulto, es obedecer, es ser juicioso..

No sé cuál es el camino, no sé cuál es el rumbo de mis reflexiones y mucho menos de mis prácticas... Tal vez no necesito saberlo y precisamente esa sea una forma de hacer posible unas experiencias diferentes, menos adultas y más **infantiles**.

Todos somos unos tontos

Noviembre 29

Sebastián llegó hoy diciendo a los compañeros que eran tontos. Tontos por equivocarse, tontos por hacer una mala letra, tontos porque no terminaban su trabajo, por no hacer una fila, etc., etc., etc. Esa fue su palabra del día.

Evidentemente esas palabras causaban en los otros niños reacciones de tristeza, de enojo y algunas discusiones, se empujaron, hubo algunas peleas y uno que otro golpe por defenderse, por no dejarse decir **tonto**, porque evidentemente ellos no se sienten tontos y o quieren serlo.

Cuando le pregunté a Sebastián qué quería decir tonto, me dijo: tonto es porque lo hizo mal porque se equivoca. Esa conversación la tuvimos como grupo, y empecé a preguntarles a algunos si alguna vez en su vida se han equivocado, ellos me dijeron.

Claro, yo me equivoqué haciendo una tarea.

Yo me equivoqué porque me fui para otro salón.

Yo me equivoqué porque no escuche la instrucción.

Y yo, Leidy Mariana también les conté que me equivoco todo el tiempo, me equivoco al escribir las notas en la agenda,, me equivoco al hablar, se me olvidan algunas palabras, se me olvidan algunas letras.... Y eso no significa que seamos tontos simplemente significa que necesitamos hacerlo un poco mejor, no se trata de ser tonto o no serlo no existen tontos en nuestro salón.

De nuevo pensé al retomar la situación y las peleas que sucedieron, cómo las acciones con las que se defienden están atravesadas, primero, por el lenguaje, y segundo,

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

por la emoción: eso que no me gusta, eso que no me hace sentir bien, eso que no deberías decir porque me han enseñado que es una mala palabra y que provoca en mí cierta reacción.

Estoy tratando de pensar lo político como acciones y reacciones en preescolar, mediadas por el lenguaje, la emoción y la defensa. .

Finalmente dije mirando a Sebastián: si para ti ser tontos es equivocarse, aquí todos somos tontos y Tú también eres tonto, yo también soy tonta porque todos nos equivocamos... Y eso está bien. Aunque le dije también: yo pienso que aquí no existen tontos todos nos hemos equivocado y a veces cuando nos equivocamos nos divertimos y aprendemos y tenemos la oportunidad de hacerlo de nuevo y hacerlo mejor, y también de ayudar a aquellos que no han logrado hacerlo. Equivocarse nunca estará bien o mal, equivocarse es posible porque somos personas, y aquí todos somos personas.

Otra experiencia que he estado utilizando es el diálogo en grupo sobre las acciones de los demás que nos afectan a todos. Como docentes se nos ha enseñado a individualizar los errores y colectivizar los aciertos, pero cuando hablamos en grupo sobre lo que nos afecta como grupo, es posible construir acuerdos y pensar en otras formas de expresión o solución, demarcando límites y expresando lo que a todos nos favorece.

Ellos han participado con libertad, con tranquilidad, y ninguno se ha sentido amenazado o ridiculizado, veo en sus caritas y en sus palabras, que decir todo lo que puedan decir aunque sea diferente a la opinión de otros, les da seguridad y pueden reclamar con mayor facilidad el cumplimiento de las acciones que establecemos como acuerdos.

Cacerolazo infantil

Diciembre 3

Hoy los niños en el almuerzo iniciaron su protesta cuando terminaron sus jugos y los vasos estaban vacíos. Empezaron a golpearlos con sus cucharas y empezaron a gritar: está cerrado, está cerrado, está cerrado.

Yo las miraba preguntándome a qué se refieren y los escuchaba, los deje cantar su está arenga mientras las otras profes miraban y les decían: silencio, silencio, en el comedor no se grita.

Yo los dejé cantar un poco más y cuando lograron parar les pregunté qué está cerrado y me dijeron: el parque, no podemos ir al parque porque está cerrado. Y tienen toda la razón, hace dos semanas cerraron el parque con cinta amarilla porque lo están mejorando, pero no consideramos desde nuestro mundo adultocéntrico que era mejor hacer ese trabajo en un tiempo donde los niños no estuvieran, además, pronto llegarán las vacaciones. ¿Por qué no hacerlo en ese momento? Los arreglos no eran con tanta premura, son mejoramientos, según las palabras de las coordinadoras, pero les quitamos el lugar donde disfrutar, el lugar donde juegan, el lugar donde se sienten libres y donde ponen a prueba sus habilidades motoras, sus habilidades sociales, sus habilidades creativas para vivir con los otros.

Otra vez las necesidades del adulto se superponen a las de los niños: hay que arreglar el parque y no importa que en 4 semanas ellos no puedan disfrutar de sus juegos favoritos, y nos pasan la responsabilidad como docentes, de ser muy creativos y visitar

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

otros lugares del colegio, pero la magia del parque es irremplazable cuando se tiene 3 o 4 años.

Yo sentí satisfacción observando ese momento, sentí que lo que estaba pasando en la nación, en nuestro país, no pasa desapercibido por las mentes de los niños, que estaban enterados, a su manera o cómo les adultos les contaban, de lo que estaba pasando y espontáneamente convocaron un pequeño “cacerolazo” para reclamar el parque, una forma de protesta que tal vez era un juego o tal vez en algo divertido, promesa de una acción política que los unió y que les permitió reclamar algo que necesitaban y que quieren.

Me generaba risa las caras de mis compañeras docentes, no porque yo esté bien - insisto- sino porque inmediatamente acudieron al silencio, a callarlos, a decir que eso no se hace, que eso no se dice, que no se hace desorden en el comedor.

Y es precisamente esa incomodidad la que empieza a generar movilizaciones, la que nos ha unido como país por estos días, mientras otras personas exigen silencio porque se sienten amenazadas por el ruido y les estorba la protesta. En este caso, inmediatamente hacen uso de todas sus actitudes, gestos y palabras de docente para retornar el control. Finalmente yo también les pedí tranquilidad, pero no sin decirles que tenían toda la razón y que podían ir a decirle a la Clarita nuestra acompañante de bienestar y reclamarle el parque.

¿Y ahora qué...?

Enero 27

Es momento de empezar a pensar en el documento final de investigación. Una producción académica que dé cuenta del para qué de esta maestría. Siempre he sostenido que no se llega por azar a una maestría en Estudios Sociales y Culturales, es uno de los tantos caminos que se van haciendo presentes cuando en la cotidianidad de nuestro que hacer, y existir tenemos la permanente sospecha de que todo no está tan bien, que hay relaciones invisibilizadas y normalizadas que nos hacen ser, hacer, pensar e inclusive criticar de una manera ya predeterminada.

Es el último semestre de la maestría, un paso mas es en ese proceso de profesionalización estandarizado que nos hace pensar que tanto mas títulos obtengamos, más competentes seremos para alcanzar cierta movilidad social -lo pongo en duda- y me doy cuenta que los estudios que he realizado en mi carrera han respondido más al querer saber, que al querer ascender...

Último semestre. Atenta a las necesidades para completar el proceso de formación que ha marcado un evento divisorio en mi perspectiva frente a cómo leer las realidades, pero con la cautela necesaria para saber que tampoco estoy parada en el lado de quienes tienen la razón, ni defienden la verdad. Sólo persiste esa necesidad final de considerar otras formas de ser, de proceder y de relacionarme.

Consideraciones importantes

Febrero 13

Cada vez tengo mas presente la necesidad de organizar mis ideas para el cierre del proceso de maestría. Las visitas a la EPE serán una gran oportunidad de reconocer esas otras formas a las que no me expuesto desde la escuela tradicional.

Pero hay cierto temor en el sentido de las observaciones posibles. Mantener centrada la intención investigativa pero no perderse, a su vez, la riqueza de lo genuino, de lo espontáneo, de lo que nadie espera. Temo no terminar el proceso a tiempo, pero a la vez, me cuestiona mi propio proceder frente al deber ser impuesto de las cosas. No se trata de terminar una maestría. Se trata de disfrutar el proceso, sorteando las dificultades que se presentan en los proceso investigativos....

Investigación... por qué rayos le tememos tanto a esa palabra. Que hay detrás de ella que nos enseñaron a temerle. Descubro que estoy navegando un temor que otros me enseñaron, que ni siquiera es propio, ese de esperar el reconocimiento externo como validación de tus esfuerzos. Y no, me niego hoy a cumplir la expectativa de los otros.

Decido ahora escribir entre lo personal y lo académico, algunas veces desde lo anecdótico y otras desde lo reflexivo. Esa será mi apuesta, mi voz, esta es mi forma de contarles lo que ha estado rondando en mi mente desde antes de iniciar el proceso de formación de la maestría, sin evadir el propósito de dar rigurosidad y consistencia investigativa a lo que digo, hago, pienso y escribo cotidianamente, que no es una tarea sencilla.

Para este proceso elijo dos faros: primero, mi intención de reconstruir mis prácticas personales y profesionales hacia un ejercicio más crítico, con mayor sospecha, menos ingenuidad y con mayor compromiso político, que me permita establecer relaciones diferentes con las personas, con los espacios, con el contexto, con las ideas, en escenarios que favorezcan el conflicto, como condición inherente a la vivencia y la construcción de la paz.

Y segundo, pensar y repensar las realidades, considerarlas diversas e inacabadas, en el sentido que se construyen entre los sujetos que participan, y que no hacen posible la repetición intencionada de ninguna situación, en tanto todos devenimos diferentes día a día, tiempo a tiempo, pensamiento a pensamiento, experiencia a experiencia.

Volver sobre mi propia experiencia

Febrero 25

La apuesta de escritura que pretendo hacer para el documento final, es bastante personal. En un encuentro de maestros alguien lanzo la pregunta sobre en qué pensamos para proponer la planeación de las clases para nuestros niños, y me descubrí respondiendo perfectamente aprendida la lección del pregrado: en la edad, los intereses, los recursos, y la posibilidad del juego, el disfrute y el aprendizaje.

Posteriormente, ella continuó inquiriendo... cuantos de ustedes piensan en las experiencias que ustedes disfrutaban cuando eran niños, y también en aquellas que no... Esas palabras me dejaron pensando en mi experiencia escolar, y sentí, por alguna razón, que debía retomar detalles ocultos, dormidos en mis recuerdos y recuperarlos para mi trabajo final. De todos modos eso hace parte de lo que quiero hacer... cuestionar la educación que recibí para ser y hacer lo que soy y lo que no soy hoy. Y ese día, hice el primer intento de recordar...

Pocos recuerdos tengo de mi preescolar, y en general de toda mi experiencia en la escuela, inclusive en el colegio. Algunos más claros que otros, pero llega a mi mente la pregunta sobre la experiencia: ¿acaso no sucedió nada que fuera posible recordar con detalle, con expectativa, con emoción? Fueron doce años de un camino escolar que solo se resume en escenas desarticuladas que no representan lo más mínimo de mi formación. Y es que estoy segura que pasaron cosas importantes: palabras, gestos, expresiones, experiencias, días, acciones, canciones, eventos, regaños, espacios en los que se fue formando en mí una cierta manera de ser, de hacer, de pensar, de obedecer, de aceptar, a

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

veces de pelear... Nada muy diferente a los otros, un sujeto más en producción para seguir construyendo la sociedad que progresa, porque ingresar, permanecer y terminar la escuela nos hace ser gente de bien, trabajadora, luchadora y con un gran futuro.

Recuerdo con desánimo esos doce años de mi vida, no siento que me hayan hecho diferente, hoy es una visión borrosa de éxito que disfrazaba los intereses de un sistema educativo al servicio de la producción, de la economía y de las formas de gobernar. Pero hoy, y desde hace ya tiempo, están latentes muchas dudas, cuestionamientos, desasosiegos y ruidos que me hacen pensar en la posibilidad de la diferencia.

Hoy soy maestra de preescolar, y perviven en mi hacer y mi ser los hilos del pasado, de mi formación escolar y profesional, los hilos del presente con una intensa necesidad de la diferencia, de la criticidad, y los hilos del futuro que se producen como resultado de la interacción de un multiverso de personas, de niños, de experiencias, textos, reflexiones, preguntas, acciones y decisiones que van tomando fuerza en este único presente que habitamos.

Hoy, después del camino andado y por el que estoy transitando, siento una fuerte necesidad de alzar mi voz y decir con firmeza y sin temor: **desagradezco a aquellos que fueron mis profesores y que me ahorraron la angustia de pensar.**

Otras perspectivas

Marzo 3

Se inician las visitas a la Escuela Pedagógica Experimental y es una situación que me genera expectativa, tensión, desequilibrio. Tendré que enfrentarme a un aula de clase, unos contextos diferentes, otras reglas de juego, unos niños diferentes, otros docentes con otras formas de ser, pensar, actuar y construir la educación.

Hace mucho tiempo no estaba en un aula donde no tuviera la autoridad, ni la responsabilidad de lo que pasa en ella. Y eso me hace sentir... diferente, me confronta. Porque el tema de la autoridad es bastante complejo en las relaciones humanas, tanto entre pares como en las relaciones verticales tradicionales.

Son embargo, es emocionante y tengo toda la disponibilidad de disfrutarlo, de aprender y una enorme responsabilidad de no perderme los detalles, porque es precisamente en los detalles, en donde se hacen tangibles los propósitos de la educación de la que participamos como formadores y como sujetos en formación.

Visita a la Casa Taller

Escuela Pedagógica Experimental - Marzo 4

Espacios físicos y pedagógicos: ambiente educativo. Educación sin paredes vs escuela. Los espacios de la Casa Taller pueden ser disfrutados, vividos, explorados, son una fuente de asombro, fantasía y creación individual y de grupo. También es un espacio para el maestro que se da la posibilidad, al igual que los niños, de asombrarse y pensar en otras formas de relacionarse con el conocimiento de la vida cotidiana y de los contextos cercanos.

Distribución y regulación del tiempo: los estudiantes ya tienen una rutina para iniciar día, los diferentes momentos de la jornada escolar están dispuestos y organizados entre espacios de alimentación y descanso para los niños. En esta salida la prioridad y la intención es la exploración, el disfrute y la significación del espacio de la casa taller.

Acuerdos y normas: colectivo / asamblea - Acuerdos temporales y en contexto. Los acuerdos se van construyendo en el diálogo individual o en pequeños grupos, cuando se da la situación se construye el límite que regula la acción.

Lenguaje y relaciones escolares (afecto, cuerpo): las expresiones son cotidianas y espontáneas, el tono de voz, de sorpresa y cercanía son constantes en la interacción.

Participación y construcción de lo común: responsabilidad, confianza (en sí mismo y en el colectivo), democracia participativa no representativa

Documentos institucionales: conceptos claves, construcción de la confianza, conflicto y construcción de ciudadanía, conflicto –obediencia-escuelas para el presente, formación de maestros.

Observaciones y Sentires

El día en la EPE comienza temprano, a las 7:00am ya han llegado muchos estudiantes a empezar un nuevo día con un poco de frío que se va esfumando lentamente mientras se va imponiendo el sol de la mañana. Al sonido de una primera señal, - ¿Qué implicaciones tiene como elemento regulador del tiempo desde unas relaciones de poder?- ya los estudiantes de la Escuela Inicial saben que deben dirigirse al momento de la **actividad física**, en sus rostros y en su cuerpo se hace evidente que es una buena forma de despertar los sentidos, estar atentos, alertas, dispuestos para cumplir la instrucción que se ha dado, además, no puede evitarse la emoción de la competencia entre los estudiantes de la escuela inicial y los del otro nivel que los acompaña, pero no es una competencia natural que surja del juego y la diversión, es motivada por quien dirige y les crea la expectativa de quiénes serán más rápidos, más atentos y más hábiles.

Vuelve a aparecer esa carga adulta de la competencia, de la comparación como motivación extrínseca para alcanzar nuestro objetivo como docentes, pero no es bueno, no es malo, es una manifestación de las formas en que los adultos hemos sido educados en las escuelas, en los empleos y en la vida misma. ¿Será este discurso de las competencias uno de los elementos hegemónicos por resignificar?

Y funciona ver que la mayoría cumple con la instrucción, nos satisface como docentes y nos permite continuar la actividad complejizando la instrucción y retando la atención de quienes nos escuchan. Sin embargo, también hay un profundo respeto por quien no logra vincularse a las acciones que se están haciendo, se invita, se llama, se le explica, pero se le permite también explorar el espacio, las posibilidades de movimiento, y activar de una manera muy propia, su mente y su cuerpo para las demás experiencias del día.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

Sin mayor aviso regresamos al aula, hoy será un día especial pero aún los estudiantes no lo saben, llegan a su espacio, hablan entre sí, otros prefieren dibujar y escribir en el tablero, algunos dispuestos a escuchar a Alicia quien a través del diálogo espontáneo y tranquilo con ellos, está en espera de su atención para darles la noticia sobre la salida que tendremos... de repente alguien entra, una estudiante de otro nivel reclama sus esmaltes y en su versión expresa que les han sido robados.

Hay completo interés por el conflicto, de parte del maestro, **se le escucha, se le pregunta por detalles de la situación y se le sugieren otras formas de solución**, ella acepta y más tarde regresa para terminar de dar la solución, tal vez la lección más valiosa para ella - pero quizá no lo sabe- y para mí -como un recordatorio importante- es que siempre debemos **confirmar preguntando** para comprender la situación y saber elegir las acciones, palabras y decisiones que vamos a tomar. Pero no es solo para ella, Alicia involucra a quienes están escuchando este conflicto y les da participación ¿qué podemos hacer?, algunos responden y eso les da la oportunidad de expresar sus ideas y pensar en formas de solucionar la situación.

Hay dos maestros en el aula y una extraña (yo). Poco a poco y espontáneamente ellos me involucran en sus conversaciones, yo les pregunto algunos detalles, y todos esperamos las instrucciones. Se hace evidente, de forma natural, el respeto, la cercanía y la posibilidad de llegar a acuerdos sin líneas de autoridad.

Finalmente, es posible contarles sobre la visita que tendremos a la casa taller Las Moyas. -La casa del hada – dice uno de los niños que ya la conoce, pero para otros será su primera vez. Hemos empezado un día activo, bullicioso, alegre, lleno de expectativa y con una aventura que pronto comenzará. Les contamos sobre mi presencia, ellos me reciben, me

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

acogen y me hacen partícipe de sus conversaciones, hasta que después de las recomendaciones finales nos vamos del lugar.

El recorrido es corto, llegamos a la casa taller y Nicolasa nos recibe con gran alegría, los niños llegan a explorar, a jugar, compartir, dialogar, la saludan con espontaneidad y rápidamente se dispersan por el lugar según sus intereses, que minutos después ya los ha organizado naturalmente en pequeños grupos: los que arman y construyen, quienes prefieren la emoción de los triciclos y carritos, o el árbol del gorila que aguarda en el patio para jugar a los bomberos, policías, y demás.

Es un espacio de libertad, no hay premura por el tiempo, no hay cuidados ni recomendaciones excesivas, no hay necesidad de control por parte del adulto porque **ellos y nosotros** nos sentimos seguros, porque el espacio, los materiales, los elementos que hay alrededor y que cuentan por si mismos sus historias les dan la posibilidad de disfrutar, de compartir, de explorar, y dar significado a los territorios que habitan desde su experiencia con ellos. Me voy dando cuenta, desde la cotidianidad, cómo se siente y se vive la confianza, sin relaciones verticales ni horizontales, es una confianza genuina siempre en construcción, entre unos y otros, y de ellos en sus propias capacidades de asombrarse y relacionarse con el mundo.

No puedo estar todo el tiempo para terminar la aventura con ellos para seguir disfrutando del espacio y preparar deliciosas galletas como una forma de evocar y construir significados y recuerdos a través de los sentidos, las texturas, los olores, los sabores, las palabras, y la fantasía llena de realidad que Nicolasa les regala con sus preguntas, sus respuestas, en fin, con su presencia.

Interlocución Juan Pablo: *Me parece que podrías profundizar un poco más en el tono y el ejercicio autorreflexivo. Recuerda que la reflexividad etnográfica implica un permanente “mirar el mirar”, observar no sólo un “afuera”, una situación externa, sino una situación en la que tú misma estás participando.*

Me gustaría ver un poco más tu lugar como observadora, tu papel allí, cómo te sientes al observar, cómo tú misma estableces vínculos en el espacio escolar que te posibilitan el estar allí de algún modo. Cómo te sientes acogida (o no) en la comunidad, cómo te empiezas a hacer parte de lo común, cómo es tu vínculo con lxs niñxs y lxs profes, y qué te va quedando sobre tus preguntas alrededor de lo político y lo hegemónico.

En la EPE, por segunda vez**Marzo 11**

Espacios físicos y pedagógicos: la cancha, la huerta, el aula, el descanso y el patio de juegos. No hay espacios invisibles porque todos son posibles. Hay adultos alrededor, es difícil identificarlos pues no llevan ningún elemento diferenciador, caminan por ahí y comparten espontáneamente entre ellos y con los demás. Es una presencia de la que se percatan los estudiantes, si hay necesidad, de lo contrario, son solo unas personas más.

Distribución y regulación del tiempo: es un ejercicio de planeación y atención por parte del docente, no hay mayores señales que avisen el cambio de momentos durante todo el día, al sonar el timbre y terminar el descanso, maestros y estudiantes se toman su tiempo para regresar al aula. No hay una sensación de preocupación por la ausencia, al contrario, hay una confianza natural en que pronto los ausentes llegarán. No hay necesidad de un cumplimiento estricto regulado por el tiempo, es una verificación constante del cumplimiento de acuerdos.

Acuerdos y normas: los estudiantes de la escuela inicial tienen claridad sobre los límites que deben atender, y entre unos y otros se van recordando en cuáles lugares es más seguro estar. Hay curiosidad por explorar otros lugares, sí, pero los límites están claros y su intencionalidad también. Espacios seguros y que permitan el acompañamiento sin excesivo cuidado.

Lenguaje y relaciones escolares (afecto, cuerpo): hay sorpresa, emoción, cercanía, autoridad, una acción constante por cautivar su atención y posibilitar la

participación. Se mencionan algunas emociones pero no hacen parte del lenguaje cotidiano como recurso de control.

Participación y construcción de lo común: hay una posibilidad de escuchar a todos de acuerdo con sus intereses, experiencias y situaciones concretas. El protagonista no es el docente, hay una comprensión entre las necesidades e intereses de los niños, y las actividades planteadas por el docente. La construcción de lo común está atravesada por el reconocimiento del otro, de sus intereses y de las posibilidades de estar juntos a pesar de lo que los hace diferentes.

Documentos institucionales: lectura recomendada: Convivir y aprender: hacia una escuela alternativa.

Observaciones y Sentires

De nuevo en la EPE, segundo día de observación. Hoy nuevamente comienza el día con actividad física, esta vez, no hay acciones dirigidas por un docente, algunos niños de escuela inicial están disfrutando del arenero, mientras otros se unen a la limpieza del espacio que hace parte del aprender a cuidar... recoger y limpiar el espacio que comparten.

No todos se muestran muy interesados en ello, pero los docentes realizan el trabajo con quienes estén allí. No se percibe el afán por el correr del tiempo, todos a su ritmo y con su interés ocupan el lugar, se van formando pequeños grupos que comparten el espacio y los convierten en lugares familiares y cercanos. Se acaba el tiempo, hay que ir al aula. Y mientras los niños de escuela inicial llegan al aula, los esperamos allí, para saludarlos, para recibirlos, Nicolasa, Sebastián y Leidy Mariana. Algunos me recuerdan, otros no, pero no hay un interés directo en mi presencia. En las rutinas y afanes del día, siempre hay tiempo para acercarse al otro, mientras los niños dialogan, juegan, y terminan de llegar, Nico

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

saluda a Sebastián, se interesa en su bienestar, y con acciones sencillas le demuestra interés por su cuidado. Finalmente empieza la clase.

En mi lugar, ya estaría contando quien hace falta por llegar, invitando al silencio, a la escucha no solo con los oídos sino con todo el cuerpo, para saludar, para iniciar, para estar atentos a saber que pasará. En la EPE es diferente, no es necesario la presencia del silencio para iniciar, y a través de preguntas sobre los sucesos del día, absurdos verbales y la combinación de un lenguaje corporal que transmite casi la misma curiosidad infantil, Nico retoma lo que han realizado en momentos anteriores, escribe la lista de los presentes y los invita a visitar la huerta que será el lugar de hoy para conocer e interactuar.

No dejo de sentirme extraña, conocer el modo de proceder de un docente, y de la institución como tal, es un proceso que requiere tiempo y respeto, no saber si tocar, abrazar, qué expresiones usar, levantar la voz, o no, pedir la disposición para escuchar, saber cuáles acuerdos se pueden hacer con algunos estudiantes sin conocer sus procesos y sus contextos, son situaciones que me dan mucha inseguridad. Pero paro y observo. Para eso estoy allí, para cuestionar mis formas y ver en la práctica cómo van funcionando otras.

Bajamos a la huerta, siempre con la pregunta que genera el interés, todos ya saben el camino y van llegando tranquilos, sin filas, sin restricción. Llegan al espacio poco a poco van siguiendo la instrucción, tocan, palpan, huelen y muy valientes van tomando entre sus manos otros animales sorprendentes (marranitos, lombrices, babosas) de los cuales Nico les va dando alguna información. Es difícil conectar a Eren con la experiencia de la huerta, se aparta del grupo, se va, sube al salón, no es fácil convencerlo para que quiera regresar. Allí, me cuestiono sobre los límites de la clase y el bienestar común. Porque los límites no solo se construyen en relación al espacio – territorio que podemos habitar, sino también frente a

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

las acciones y decisiones que cada niño puede tomar. Pero reitero, no es prudente juzgar un proceso completo por una situación tan particular, y me reprocho el no poder saber el antes y el después de la experiencia en la huerta que como individuos y como grupo pudieran luego retomar. Claramente todos participarían y quisieran hablar... pero ¿se retomarían los acuerdos y límites? ¿Se pensaría sobre el efecto de las acciones de un miembro del grupo, sobre el grupo en general? ¿Qué pasaría después de ello: un compromiso?... ¿en la EPE lo llaman compromiso, acción reparadora, consecuencia, como se puede nombrar...?

Llega el descanso, cada uno saca su lonchera para disfrutarla, compartirla o simplemente abrirla y dejarla sobre la mesa, porque hay quienes olvidan comer por ir a explorar y jugar. Aun así, sigue persistiendo la tranquilidad, hay suficiente tiempo para que aquel olvidadizo pueda regresar y comer algo y pueda irse de nuevo y así sucesivamente hasta que termine el momento del descanso. Es un espacio compartido, donde maestros y estudiantes de todos los niveles comparten tiempo y espacio, es evidente esa gran diferencia entre la masa y la comunidad.

En estos espacios voy entendiendo la importancia de no generalizar las normas, pues esto hace posible esperar lo inesperado de cada persona, y en cierta medida, da la posibilidad de **equivocarse con libertad**. Siento cómo aparece una tensión entre dos conceptos que hacen parte de mi cotidianidad, pero que en algún momento pueden llegar a ser problemáticos o mejor, problematizados en la práctica cuidado vs confianza y en la EPE, ambos conceptos sobrepasan la responsabilidad del docente y se transfiere a los estudiantes, desde los más pequeños como evidencia de su co-responsabilidad.

Termina el descanso, nuevamente me encuentro observando y preguntándome sobre los que aún no están, y tardan en llegar. Yo siempre les digo que parte del cuidar a los

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

demás, es invitarlos a llegar y permanecer juntos. Pero aquí no, cada uno tiene la posibilidad de llegar, no hay rastros de preocupación en el docente por saber dónde están, porque confía en que llegarán. Es en esas pequeñas acciones en que voy tomando conciencia de esa construcción de la confianza, que al parecer implica algunas renunciadas al control, a las normas y al supuesto cuidado que es responsabilidad del docente de preescolar.

Es momento de literatura, van llegando al salón después de lavarse las manos, la creación de hábitos es una de las búsquedas principales en la escuela inicial y estas acciones cotidianas son el camino más tangible para consolidarlos. En el salón los esperan algunos libros de textos, de diferentes temáticas, libros informativos con imágenes nítidas y coloridas que van llamando su atención, algunos se niegan a tomarlos porque no saben leer, y otros espontáneamente los eligen, los abren, los observan, y van haciendo hipótesis sobre su contenido, su significado y la relación que tienen con algunos elementos que ya si conocen.

Es un trabajo en parejas, que poco a poco se va convirtiendo en tríos y en grupos, y por la misma naturalidad de la convivencia, aparecen los conflictos y así mismo, sus formas personales de solucionarlos. Los maestros están allí como dos estudiantes más, interesados en los textos e invitando a la curiosidad. Pero luego, el interés de los niños cambia, ya quieren jugar, han permanecido mucho tiempo en la misma actividad, y la maestra, en el reconocimiento de su necesidad, les indica que pueden salir y permanecer cerca del salón para poder jugar.

El tiempo termina y me debo retirar. Quedo a la expectativa de saber qué pasará luego, conocer la intención de la lectura de los libros, asistir a una asamblea de clase donde

los niños y el maestro puedan participar, dialogar, crear conocimiento y no solo compartir información. Me queda la inquietud para el próximo encuentro, de observar de manera más explícita cómo docentes y estudiantes interactúan en momentos de discusión u construcción del conocimiento de manera más intencionada, en el desarrollo completo de una actividad o momento escolar.

Algunas preguntas...posibles respuestas

1. ¿Cómo se establecen los acuerdos del colectivo en la escuela inicial?

Los límites están claros, para su cuidado y el de los demás. Los acuerdos se van dando a partir de la necesidad, aunque aún no se ha hecho evidente una mención a acuerdos y normas que hayan sido contruidos como grupo y que todos sientan la necesidad o el compromiso de cumplirlas.

2. ¿Qué es lo común para los niños de educación inicial?

Lo común es escuela inicial surge inicialmente en el compartir de aquello que los une: un espacio, un juego, un interés. Y en tanto sea posible compartirlo, todos se comprometen con él. Sin embargo, hay una fuerte necesidad de ampliar esos límites de lo común, que sin duda están mediados por la etapa de desarrollo de los niños (egocentrismo) y proyectarlos hacia un reconocimiento de lo común como grupo. Pues en tanto grupo, somos comunidad.

Bienvenida la crisis... otra vez.

Abril 8

En este punto retorna la crisis: lo que inicialmente había planificado cambió radicalmente. Sí, este proceso también sintió los efectos de la pandemia COVID – 19: instituciones cerradas, distanciamiento social, aislamiento obligatorio. ¿Cómo pensar un espacio de educación inicial sin territorio propio?, porque si bien las escuelas no son los únicos espacios pedagógicos, ciertamente facilitan que los niños y las niñas pongan en el escenario de la cotidianidad su repertorio de acciones, reacciones, decisiones y pensamientos de manera genuina y en relación con personas diferentes a su núcleo primario de socialización.

¿Distanciamiento social? La educación inicial es una experiencia afectiva, personal, de reconocimiento de sí mismo, de otros y de lo otro. ¿Aislamiento obligatorio?, todos a sus casas: ¿son los espacios de casa los que quiero observar?, ¿los adultos en casa están dispuestos a hablar de formación política?, ¿qué es lo político para ellos?, ¿la virtualidad me va a permitir observar a los niños desde su espontaneidad?

Reconozco que la familia es una variable importante en este proceso, pero mi estudio no está enfocado con ellos, y percibo una mayor preocupación por mantener a sus hijos frente a un computador durante 40 minutos bien sentados, atentos, respondiendo bien, sin posibilidades de error, sin posibilidades de conflicto entre pares, obedeciendo, sobresaliendo, compitiendo, sin ser niños con otros niños. Realmente, no es muy diferente a las pretensiones de un sistema productivo neoliberal que nos atraviesa desde adentro, desde pequeños, en nuestras familias, una individualidad competitiva que sigue nublando y

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

desvaneciendo la necesidad de reconocernos como colectivo que lucha, colectivo que cambia, y genera cambio.

Crisis, desmotivación, perdí mi camino. Tal vez de eso se trata el proceso de investigación y más aun, uno que se describe como cualitativo, y me digo a mí misma que es necesario atender a los cambios, a las condiciones de posibilidad, a las variaciones y variables de esas relaciones que producen y reproducen, en este caso, la educación inicial.

Otra víctima de COVID-19

Abril 22

Hubo mucho silencio en mi mente, en mi escritura, en mi motivación. El COVID afectó ciertamente este proceso de investigación, tanto en la motivación personal, la incertidumbre de terminar en el tiempo establecido la maestría, la necesidad otras consideraciones metodológicas, otras reflexiones, en fin...

Mucho silencio infértil, regresó el temor... esos temores aprendidos que nos acompañan a diario... Me tomo un respiro, una pausa larga para continuar con el proceso de investigación. Mi interlocutor, como siempre, tiene la habilidad de sacar mi mente del metro cuadrado en el que a veces se pierde y después de varias conversaciones, encuentro de nuevo ánimo de continuar. Y es que la investigación es precisamente eso... un viaje personal que no se escapa de la emocionalidad.

Después de retomar el proceso con mayor propósito, me di cuenta de que mis intereses sobre cómo problematizar las prácticas pedagógicas en la educación inicial no se trataban sólo de lugares específicos, aunque las escuelas (sus aulas, sus muros, sus espacios, sus límites, etc.) y sus formas de proceder (sus documentos, reglamentos, reuniones, formas de entender la autoridad, etc.) sí determinan las prácticas pedagógicas, somos los sujetos -en este caso los maestros- a quienes se nos han instaurado, y hemos aceptado, los mecanismos que dan continuidad y consentimiento por aceptación y/u omisión a esos elementos hegemónicos que circulan en la cotidianidad de las instituciones; y es en nosotros, también, en donde deben surgir las otras formas posibles de entender lo político en la infancia. Ya puedo seguir mi camino, mi investigación, mi escritura.

A lo político por un triciclo

Mayo 7

Me sigue sorprendiendo lo que es posible aprender de los detalles y las situaciones, cuando se tiene una mirada alerta, y con propósito...

Y qué pasó Julia, cuéntame los detalles. Le dije.

Ella con un evidente gesto de disgusto que le hacía tener un tono de voz más fuerte que el habitual, me dijo entre gestos, movimientos de manos y la expresión de los ojos:

-Es que mira, estábamos en el parque y Luciana tenía el triciclo, y llegó otro niño grande y la empujó y se lo quitó. Cuando Sara y yo vimos que Luciana estaba llorando, le preguntamos y nos contó. Entonces las tres fuimos a buscar al niño y nos dijo que no lo molestáramos, pero yo le dije que podíamos compartir. Él me empujó y me sacó la lengua y se fue. Ahí yo empecé a llorar, pero Sara me dijo que le dijéramos a Clarita (la acompañante de bienestar) que nos estaba mirando. Y yo fui y le dije lo que había pasado, y ella me preguntó que cuál sería la solución, y yo le dije, que poner días para los carritos y que todos los niños de pre jardín, jardín y transición los pudieran disfrutar.

Ese día, antes del descanso, estuvimos conversando sobre las ideas para actuar en las situaciones que no nos gustan. Sin duda Julia comprendió la intencionalidad de mis preguntas, la cual era llevarlos a pensar en que no solo es importante lo que yo quiero, sino que puedo pensar en el bienestar de todos

¿Acaso no es este relato un reflejo del reconocimiento de un pluralismo en el que las relaciones nosotros / ellos, pueden darse sin la pretensión de vencedores y vencidos?

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

Julia, con 4 años no sólo fue capaz de pensar en los otros, sino que su interés surgió de una situación que no la involucró directamente a ella, fue a Luciana a quien le quitaron el triciclo, y aun así, Sara y Julia estuvieron dispuestas a defender su derecho a jugar sin tener ningún temor.

Tengo razones para creer en las identidades colectivas en educación inicial, situaciones así tal vez pasan recurrentemente, pero como lo he mencionado, los docentes no nos pillamos los detalles cotidianos, lo que ocurre frente a nuestros ojos tiene un potencial político abrumador que desperdiciamos por estar distraídos con la autoridad, el currículo, las tareas pendientes.

Me sorprende lo que hemos logrado al dedicar buena parte de nuestros días en el colegio a contarnos lo que nos pasa, para ir creando vínculos que nos hagan sentir responsables del bienestar de todos, porque crear un nosotros toma su tiempo. Mi ser maestra de antes les hubiese preguntado: ¿y están bien?, ¿lo solucionaron? Ahora entremos al salón y empecemos la clase...

Tener la convicción de que lo político es cotidiano y desnaturalizar la idea de que su máxima expresión es el momento de elección del gobierno escolar, invita al maestro a estar atento a las posibilidades de conversación individual y colectiva; vigilante de sí mismo: atento a las palabras que usa, sus gestos, sus acciones. Dispuesto a escuchar las razones de los estudiantes, ser cauteloso para identificar ese momento en el que es posible enseñarles cuándo y por qué se debe desobedecer, cuestionar, explicar y pedir explicaciones, buscar otras formas de enfrentar y participar de los conflictos.

Aprender de oído

Mayo 19

Hoy me levanté pensando en la escucha y las preguntas. Me inquieta la necesidad que siento de hacer cada vez mejores preguntas para movilizar el desarrollo del pensamiento, ¿cómo hacer mejores preguntas? Además, estuve leyendo a Larrosa (2008) y su artículo “Aprender de oído”, y de un momento a otro, decidí ponerlo en discusión con los niños, como parte de ese ejercicio que estoy haciendo de escuchar sus ideas para tener otras perspectivas frente lo que sucede en nuestra cotidianidad escolar.

Los recibí con una gran sonrisa en la puerta y cuando nos dispusimos a iniciar nuestras rutinas del día, simplemente les dije: hoy no quiero hablar, quiero escuchar. Todos empezaron a decir algo, algunos pedían ser los primeros, y en medio del bullicio del momento me levanté del piso, donde suelo sentarme con ellos y busqué el muñeco de la palabra, un peluche olvidado que nos encontramos en el salón, y a quien le dimos la agencia de delegar el turno conversacional, ya el acuerdo está interiorizado, todos vamos a escuchar a quien tenga el muñeco de la palabra.

Para hacerlo más emocionante lo lancé al azar, Alejandro logró atraparlo y luego de volver a disponer nuestro cuerpo para la escucha, él empezó a hablar. Solo teníamos dos consideraciones: vamos a escuchar, y quien termine de hablar decide quien continuará.

Todos tuvieron su oportunidad, algunos hablaron muy largo, otros hablaron muy corto, pero todos tenían algo para decir. Conocimos el nombre de las mascotas, las enfermedades de los abuelitos, las aventuras del último paseo, los accidentes que le pasan a algunos en la cama mientras duermen, el nombre de los libros favoritos, las peleas de

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

algunos papás, en fin. Todos tenían algo que contar. La experiencia se convirtió en un diálogo, ellos mismos se hacían preguntas y contra preguntas para saber más de alguna situación, o para expresar que tenían los mismos gustos e intereses.

Obviamente hubo momentos en los que la emoción los desbordaba y era necesario retomar la escucha. Pude ver grandes sonrisas y escuchar historias que mezclaban la realidad y la fantasía. Pudimos escuchar experiencias que sin este ejercicio jamás hubiésemos conocido. Pude conocerlos un poco más desde su espontaneidad, y pude relacionar todas las experiencias pedagógicas de ese día y de esa semana con alguna anécdota que alguno compartió.

La sensación y el ambiente del salón se percibían diferentes, tranquilos, algunos reconocieron en otros gustos en común y se pusieron una cita para jugar en el descanso. Surgieron de esa escucha nuevas amistades, otros temas de conversación y una información valiosa para conectar lo planeado con su experiencia vital.

Esa semana se percibía una disposición especial por parte de los niños, esperaban el momento de hacer referencia a su experiencia compartida durante la clase, y se notaba una gran sonrisa en su rostro al escuchar su historia.

A la semana siguiente, llegué un poco tarde al salón después del descanso, cuando entré, encontré a Fernanda con el muñeco de la palabra en sus manos, y me dijo con una sonrisa pícara dejando ver un brillo en sus ojos: “Hoy tú no vas a hablar, hoy nos vas a escuchar, porque tengo mucho que contar”. Yo sonreí al tomar conciencia de la escena, y simplemente decidí buscar mi lugar en el piso, para invitarlos a todos a escuchar.

Nacimientos

Junio 3

Como todos los días reviso la planeación para revisar los objetivos académicos del día, aunque ya mi mente y mi corazón saben con certeza que son los menos importantes en este proceso de lo político. Igualmente, hace parte de mis funciones y del deber hacer. Sin embargo, sigo esperando la aventura que será el día de hoy.

Hoy tenemos una tarea muy especial -les dije.

Y ellos interesados pusieron su mirada en mí. No sólo escucharon mis palabras, sino toda la emoción que puse en ellas, las expectativas, el misterio.

-La tarea de hoy será descubrir nuestro colegio. Vamos a caminar todos los espacios del preescolar, y muy atentos vamos a guardar en nuestra mente las cosas que nos gustan y no nos gustan de él.

Y así fue, después de prepararnos para la salida nos tomamos la primera parte de la mañana para caminar esos espacios que recorremos todos los días. Hubo conversaciones, paradas, saludos a otras personas que nos veían. Sólo era caminar y observar. Al llegar de nuevo al salón, sentí un poco de temor para iniciar la conversación. Sabía que iba a recibir un bombardeo de ideas, emociones y sentimientos sobre lo que ellos observaron, pero lo describiré brevemente.

Iniciamos con la conversación: qué les gusto, qué no les gustó, e íbamos haciendo una señal en el tablero a esas cosas que coincidían. Mi intención era elegir una situación o lugar que no les gustara o que se pudiera mejorar para pensar en cómo solucionarlo, como grupo. Surgieron ideas diversas: la separación de basuras, el cuidado de la huerta, el

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

cuidado del agua, que muchas personas no saludan ni sonríen, algunos juguetes en mal estado, en fin. Todas las representamos en el tablero para visualizarlas.

Antes de hacer la elección, tuvimos una conversación sobre la importancia de cuidar los espacios que compartimos con otros, que habitamos todos los días y que se convierten en espacios comunes. Manuel lo dijo con sus palabras precisas: porque si todos los usamos, todos los debemos cuidar, porque si los perdemos o se nos dañan, también todos perdemos.

Qué buena explicación de lo común para un niño de 4 años, pensé y sonreí.

Recordé que mi intención era elegir una situación del contexto para desarrollar el proyecto pedagógico durante el segundo semestre. Pero al recordar sus voces, sus expresiones, el interés y la preocupación con la que se expresaron, decidí permitirme elegir varias. Después de invitarlos a pensar en ideas para solucionar o mejorar esas situaciones, cada uno tuvo la oportunidad de expresar de cuál quería encargarse.

Aquí pasaron dos cosas. Primero. Después de que cada uno tomara su decisión, se conformaron pequeños grupos. Y sus sonrisas y expectativas por compartir el cuidado de algo propio con otros compañeros, delataban una gran disposición para las ideas y el trabajo comunitario. Dos. Luisa fue la única que eligió ayudar a que los niños aprendieran a no correr por los pasillos para evitar accidentes. Se veía un poco desilusionada por estar sola. Pero Gerónimo la miró y le dijo: ven a nuestro equipo, es más fácil si nos ayudamos.

Debo escribir que, literalmente, la emoción de escuchar esas palabras y lo que estaba pasando, me llenó de esperanza y me conmovió. Es como haber presenciado la materialización de todos los diálogos que hemos tenido sobre lo colectivo.

No hubo competencia, la decisión no la tomó el adulto, los afectos se conectaron de unas maneras diferentes, solo los orienté para organizarse y explicarles cuál iba a ser su

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

misión, no se eligieron representantes, muchos amigos inseparables eligieron opciones diferentes, no estábamos pensando en el tiempo, ni en la canción para el cambio de clase.

-Estoy aprendiendo a pillarme los detalles. Me dije a mi misma con satisfacción. Para terminar ese momento, cada grupo volvió a visitar los lugares que habían elegido (la huerta y las flores que están débiles, el parqueadero de carritos y triciclos, el punto de reciclaje de pre jardín, la biblioteca) para que pudieran pensar juntos en todas las ideas posibles para poder solucionar el conflicto que habían encontrado.

Leo mi relato y me digo a mí misma: no es gran experiencia, en todas las instituciones pasa, todos los maestros de preescolar alguna vez en su vida lo han hecho... en fin, trato de sabotearme la emoción. Pero luego recuerdo que es mi práctica la que estoy deconstruyendo, y sí, seguramente pase muchas veces, en muchas escuelas, con muchos docentes, pero lo que realmente me emociona es todo lo que se movilizó en mí, escuchando sus voces, sin necesidad de votar para decidir con las mayorías, dándoles la oportunidad de elegir, de reunirse, con ganas de comprometerse con las causas que eligieron.

Vi nacer, en mi aula de clase, pequeños colectivos con una lucha común. Me queda una gran tarea para el desarrollo de esta experiencia, potente, esperanzadora, prometedora y hoy empezó esa aventura para descubrir lo que podemos lograr juntos.

Apéndice B. Conversaciones

A continuación se presenta la transcripción de las conversaciones entre maestros, las cuales se desarrollaron en cinco encuentros que enriquecieron las reflexiones presentadas en el documento *La educación inicial: un campo de combate*. Los docentes participantes en diferentes momentos fueron: Zarái Peña (ZP), Zaida Orjuela (ZO), Diana Tapias (DT), Carmen Cotrino (CC), Diana Ozuna (DO), Sebastián Cruz (SC) y Alicia Tarquino (AT).

Conversaciones 1: La educación inicial un campo de combate

LMR: *Para comenzar, quisiera invitarlas a jugar con las palabras: la educación inicial como un campo de combate. Pueden darle el orden, el énfasis, el sentido que les sugiera dichas palabras.*

DT: La educación inicial, ¿un campo de combate?

ZP: La educación inicial: ¿la educación inicial un campo de combate? ¿Quiénes son sus protagonistas y cuál es su lucha?

ZO: Combate entendido como lucha o contienda, pero ¿desde que perspectiva entendemos un combate de niños y niñas de educación inicial?

CC: La educación un campo de combate integral.

LMR: *¿Cuál sería el sentido o la interpretación que podrían darle a estas palabras?*

ZP: Un combate siempre tienen una connotación negativa, siempre hay un adversario, soy yo el que lucha con alguien o alguien está luchando en mi contra. Vienen muchas personas y contextos que pueden ser los protagonistas en el preescolar. Es pensar

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

que no solo es pensar un conjunto preescolar contra algo, sino los integrantes que tienen su lucha interna, entre sí, por un objetivo. Cada uno está tirando para su lado.

CC: Afrontar diversas circunstancias desde la vida, la interacción, procesos de socialización, vínculos. (...) Capacidad de todos para confrontarnos y afrontamos las situaciones del diario vivir. Ese es el combate, cómo asumo el diario vivir.

DT: .Combate es una acción bélica, una pelea contra un rival. En primera infancia puede ser un combate de pensamientos de emociones, de pasiones, de sentires. Es una lucha con algo, puede ser contra uno mismo o frente a otros.

ZO: La palabra que nos moviliza fue la palabra combate. Una forma de creativa de poder llegar al diálogo, no le di sentido como una lucha, o contienda. Pueden ser luchas entre sí, entre pares o internas. O se dan los dos fenómenos que seguramente se dan. Inteligencia interpersonal, e intrapersonal. Proceso de reconocimiento, el lugar que ocupó, los micro mundos y de donde sale las luchas, ¿es una lucha interna contra ese ser natural del niño?, ¿es una lucha contra el otro que me confronta?, ¿es una lucha contra el adulto?, ¿es una lucha con el adulto? Son muchos aspectos que pueden entenderse como una lucha.

Entre nosotros, contra nosotros, somos aliados. Hay campos de tensión que se convierten en pequeños combates unos contra otros, adultos contra niños, niños contra adultos. Esas cotidianidades pueden ser entendidas como combate.

LMR: *¿En qué momentos, lugares o situaciones puede decirse que existe un combate en el contexto del preescolar?*

DT: El espacio de combate es el comedor. Para los adultos y para los niños. Entre lo que quiere, lo que no le gusta, lo que le toca. Lo que se tienen que comer.

ZO: El combate constante es el niño con los adultos, del niño contra el adulto. El niño siempre es un extranjero, un extraño. Cuando llegas a un país tienen que acomodarte rápidamente al contexto. Y eso es lo que les pasa a los niños, tienen que acomodarse a nuestras formas de hablar, nuestra escritura, de cómo estamos hoy.

ZP: El combate se da cuando los adultos queremos controlar lo que los niños crean, lo que nosotros creemos por nuestro contexto familiar, por todo lo que nos ha influenciado en nuestra vida, desde el sesgo de lo que consideramos que es lo bueno para los niños y lo que en realidad es bueno para ellos. Implantar esos sesgos, cuando ellos dicen algo y los paramos porque no queremos que se nos salga de control. Es decir, lo que les doy es de verdad lo que necesitan o lo que yo pienso que necesitan.

CC: Desde desarrollo evolutivo el combate consigo mismo en diferentes acciones o situaciones, qué situaciones me confrontan con otras cosas.

LMR: *Si pudieran definir en una frase lo que quieren formar en los niños de educación inicial, ¿qué es para ustedes lo innegociable para ese momento de vida?*

CC: Ser feliz. Si soy feliz puedo aprender o desaprender, lo que me sirve para... Procesos meta cognitivos. Aprender, cuando se reconoce el me equivoqué. La expresión de los sentimientos, el llanto, el mal genio, expresarlo sin lastimar al otro.

DT: La premisa es que el niño pueda liberarse del adulto. Ellos están acostumbrados a que el adulto les diga, los persiga, les de las instrucciones. Que el pueda desprenderse, que no ponga palabras en ellos, que logre expresarse con sus propias ideas. Liberarse del adulto y tener su autonomía.

ZP: Acompañar en la exploración y descubrimiento de su auto concepto, de sí mismo y que esté seguro de quien es para mostrarse al mundo.

ZO: Me implico en el pensamiento de las tres. Puede sonar bizarro, implicarse para llegar al nivel superior. Que los niños sean felices pero es una lucha interna porque no lo podemos hacer todo el tiempo. Una propuesta de Nietzsche desde las transformaciones lo ejemplifica con tres animales: el camello que es lo que el ser humano carga; el león que se quiere revelar pero no sabe cómo hacerlo; y el niño que es el estado máximo de liberación, transforma sus valores las crea y nunca va en contra de nada. Ese sería el estado ideal; feliz, liberar y sacar a flote su ser de niño. Pero con tus preguntas me pones en combate interno. ¿Lo estamos haciendo, o realmente lo puedo hacer?

LMR: *Eso que acabamos de compartir, lo que sería innegociable y totalmente necesario para los niños, ¿lo estamos haciendo posible y real en nuestro día a día?*

ZO: No. Es un trabajo infinitamente imposible, en un juego circular de querer hacerlo y no poder hacerlo. El mismo contexto lo hace imposible. La estructura escolar lo hace imposible.

ZP: De acuerdo. Lo que como sociedad le estamos apuntando a la educación es muy diferente. En nuestras aulas podemos hacer y soñar en una cosa pero la sociedad necesita que eduquemos niños que sean productivos, que sean independientes pero que no se salgan de tal concepto de independencia. Que estén dispuestos a servir al otro, no, el producir para otros. Si fuéramos conscientes de servir al otro, seríamos más solidarios con el planeta, con otros, con otros compromisos que vienen de la mano.

DT: Los maestros tenemos que llegar a engañar el sistema. Lograr engañar lo que nos imponen. En el preescolar es muy difícil permitirle la libertad al niño siempre hay otro adulto que le quieren cortar la libertad a nosotros. Yo quiero que salgan solos, que tengan autonomía, independencia, pero siempre hay otro adulto que esta de una manera y otra

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

encima del niño. Siempre habrá alguien que no lo va a permitir, en el aula de clase permite una privacidad en la que podemos lograr lo que nosotros queremos hacer con nuestros niños...

ZP: Pero uno tiene una convicción en cuarenta minutos, pero el objetivo de cada profesor es diferente, entonces no hay armonía en lo que todos queremos hacer, porque somos muy egoístas y consideramos que lo nuestro está mucho mejor que lo que el otro está haciendo. Mi lucha cambia porque no somos seres humanos iguales. No hay procesos continuos, sino que se cortan.

DT: Pero en la educación inicial las luchas son diferentes y por eso son precisamente un campo de combate y eso hace que la educación se esté construyendo, porque estamos en un constante combate.

ZP: Es difícil porque todos somos un universo diferente. Brechas generacionales que marcan una cosa o la otra. Si nuestro centro fueran los estudiantes de pronto pudiéramos acompañarlos con mayor armonía, no pensando en lo que nosotros queremos. Si tuviéramos una lucha común sería más posible hacer una diferencia.

DT: Pero todos podemos luchar desde la diferencia, porque así damos validez al criterio del otro.

LMR: *¿Cuál sería el balance entre lo que deseo como docente y lo que puedo hacer?*

DT: Aunque sea difícil, son mas veces las que se brindan, y disfrutamos de los pequeños logros con uno de los niños, valoramos lo poco, cada avance, mientras engaño al sistema, brindo por lo que se ha logrado. Se convierten en logros personales, cuando se comparte con otros se reconocen esas victorias, cuantas veces los niños se liberan de uno,

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

las pequeñas victorias suman, los detallistas, del gesto, de la palabra, de lo corporal, de lo no verbal porque esas cosas son las que nos reconfortan.

ZP: A veces prefiero no hacer ningún balance. Hay muchas cosas que tocan, y uno empieza a convencerse de que lo que toca está bien. Pero siempre, el reconocimiento que nos dan los niños será más especial que el de los adultos

DT: Los niños no llegan a luchar contra el adulto, sino contra ellos mismos: sus miedos, sus emociones, sus frustraciones, la incertidumbre, es una lucha interna en un principio que se exterioriza. Que los adultos deben leer. Él no sabe reaccionar frente al adulto, y cuando se nos olvida a los adultos ser como los niños nos cuesta entenderlos y ponernos en su lugar.

LMR: *Después de considerar en cierto sentido, el combate, lo que es posible o lo que es mas difícil, ¿cuál es su apuesta personal como docente de educación inicial?*

DT: Educarlos para la independencia, confianza, respeto, libertad, escucha.

ZP: Escucharlos, tomar decisiones (obviamente desde sus contextos), entender los problemas para acompañar, darles confianza (confianzas y seguridades), que se acepten como son y a los demás y aceptarse en la diferencia.

LMR: *Una pregunta para cerrar y para dejar abierta nuestra próxima conversación: ¿Es la práctica pedagógica un acto político?*

ZP: Un acto político es lo que genera cambio. Si los niños lo logran es hacer un cambio, porque durante mucho tiempo eso no ha podido ser.

DT: Sí. Independencia, pensamiento crítico y saber lo que pueden hacer y asumir las consecuencias. Sí, todo tiene que ver con lo político.

Conversaciones 2: Palabras que habitan

LMR: *Nuestra conversación de hoy es sobre las palabras que habitan. Quiero que pensemos cómo habitan en el preescolar, palabras como autoridad, autonomía, disciplina, obediencia, participación, conflicto, construcción de lo común.*

ZP: La autoridad depende mucho del adulto que la ejerce, la primera referencia para los niños es el adulto. Yo estoy contigo y puedo ayudarte y acompañarte. Aunque sea adulto no tiene que ser lo que él diga, el adulto abre el panorama. Me cuesta definirla porque no soy partidaria de que los niños crean que hay una autoridad, ellos ven que el adulto es el guía porque así están entrenados, el adulto siempre les dice lo que hay que hacer. Pero no necesariamente los niños tienen que saber que el adulto es la autoridad.

DT: Autoridad vs autoritarismo, es una confusión que siempre sesga, no se escucha, no se tiene voz ni voto. Mientras que la autoridad es eso que muestra los límites, la toma de decisiones y hasta donde nos podemos hacer responsables de ellas. En el preescolar se requiere la autoridad no el autoritarismo.

CC: Autonomía es la capacidad de regularnos, respetar las propias palabras y las del otro. Los niños nos leen de una forma pero depende del adulto cómo los niños hagan esa lectura sobre nosotros mismos. Te puedo acompañar por la experiencia puedo acompañarte.

LMR: *Hemos dirigido la conversación hacia la autoridad, ahora ¿los niños tienen autoridad?*

DT: Los niños si tienen autoridad, todo el tiempo, en el juego con los pares es el escenario para la autoridad.

ZP: También se une con liderazgo, las ideas, trabajo en equipo.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

DO: Según la etapa de los niños, el egocentrismo, quieren es mandar, les cuesta salirse de lo que quieren. Autoridad no es temor, gritos, que puedan ver guías que acompañan, orienta, a través de la palabra, el abrazo, acompañarlos en la pataleta que hasta solo le hace caso a los profesoras. Pero hay que acompañarlos desde el afecto, la escucha, hacerle entender que no es quien manda, aunque los referentes que tienen desde la familia es que son los reyes y los príncipes, y ellos llegan a ser autoritarios.

LMR: *Con la situación de salud pública nuestros escenarios escolares han cambiado significativamente, que piensan sobre la posibilidad del desarrollo de la autonomía y la autoridad a través de la virtualidad.*

CC: Es relativo, de acuerdo con la etapa evolutiva, un niño pequeño con las herramientas es complejo, ya hay estudios que explican que no es lo más favorable, pero debemos asumirlo como un encierro amoroso. Hay muchos niños que necesitan de un cuidador, pero también los que ya están solitos. Por desarrollo estamos favoreciendo las habilidades que les permitan la independencia y la autonomía. Pero la familia debe generar espacios para ese desarrollo de la autonomía que requiere de cautela de la docente para invitarlos a ser más independientes y autónomos.

DT: Es muy difícil evidenciar si es autónomo o no, en el aula nos permiten evidenciar más puntualmente lo que él logra. El computador hace difícil que los niños puedan hacer sus propias cosas. Adoptan bien las nuevas tecnologías, pero no pueden vestirse solos, no son nativos digitales. En casa no se pueden liberar de los adultos, porque hay muchas acciones cotidianas (vestirse, desvestirse, comer) que deben observarse en la ausencia de sus padres.

DO: Es un trabajo 50 /50. Se ven muchas clases de familia, dinámicas diferentes pero tienen que hacer un trabajo conjunto. Se necesita compromiso de los dos, se pueden enseñar

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

muchas cosas desde casa. Salirse de la zona de confort, y aprovechar lo cotidiano. Los papas están también frustrados necesitan ayuda de los docentes para los procesos. Muchas familias piensan que los niños no pueden.

ZP: Depende la convicción que tenemos. Los espacios cambian la concepción de la autonomía. Las expectativas y necesidades son diferentes, cómo los queremos ver en las pantallas, si fuera nuestra realidad ¿cómo quisiéramos ver a nuestros hijos educándose?

Otra de las palabras era la obediencia, ese es el camino fácil para los adultos. Los niños nos responden y funcionan como queremos que funcionen. Cuando nos retan es el niño que nos va a costar más trabajo acompañar. Toma la decisión, y eso es lo que entiende. No debería ser una palabra para describir a un niño, se debería cambiar por autonomía.

CC: Son dos extremos la obediencia y la autonomía, lo he analizado durante algún tiempo. Ya están mandadas a recoger, no es la que dice el adulto porque yo sé cómo son las cosas y usted no sabe. No tiene significado en la actualidad. Tiene que ver cómo tú me acompañas en ese proceso y me permites ser para tomar decisiones sin que me tengas que decir lo que no está bien. Asumir un comportamiento de acuerdo con mis convicciones que están de acuerdo con mi historia de vida, y las experiencias que he tenido.

DT: No se trata de obediencia, sino de aprender a escuchar al otro que quiere algo bueno para mí, para empezar a regular la conducta, aprende a escuchar las razones y el porqué.

DO: Se debería cambiar por escucha, desde el amor, desde el vínculo, la guía, comenten errores y reflexionan sobre lo que hace que no está bien. Hacerlos obedecer es no dejarlos ser, debemos dejar que se expresen y tengan la posibilidad de ese pensamiento crítico. Depende de los adultos cómo les damos la oportunidad para escucharlos, paciencia y vocación.

LMR: ¿Cómo se construye lo común desde la educación inicial?

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

ZP: Establecer acuerdos es la mejor manera de construir lo común. No para que sepan que está bien, o lo que deben a hacer, sino que ellos piensen en cómo vamos a actuar todos, y cómo intervenir ante situaciones de conflicto y dificultades que favorecen la sana convivencia.

Acuerdos iniciales crean mayor conciencia y organizan sus ideas y sus acciones.

DT: El niño es un sujeto de derechos, tiene voz y voto, es que los maestros entiendan que los niños tienen participación, proponer, que él se dé cuenta que es importante en el proceso de construcción de con sus compañeros.

CC: Somos seres sociales y en las sociedad hay requisitos. Sociales por naturaleza y la invitación en lo que hagamos lo pensemos como seres sociales

DO: En el San Bartolo siempre hemos construido en común. Entre maestros, colegios, familias, tenemos que hacerlos visibles, trabajar en equipo, colaborativamente.

Conversaciones 3: Educación y Democracia

LMR: *Para este encuentro les propuse leer un fragmento de Zuleta sobre Educación y democracia. Empecemos compartiendo qué les llamó la atención y cómo pensarlo en la Educación Inicial.*

DT: Voy a compartir varias ideas que me llamaron la atención:

Los niños todo el tiempo son sujetos democráticos y entran en conflicto con los adultos porque somos dogmáticos. Los niños pueden manejar el reconocer su libertad para preguntar, cuestionar, curiosear, necesitan la demostración, allí está la importancia del por qué.

Enseñar a fracasar, evitar la mirada romántica de que todo es correcto en los niños, el fracaso también es triunfo. El rol del docente debería ser potenciar esas posibilidades democráticas.

No nacimos democráticos, es parte de la maduración y evolución del ser humano. Pero al escuchar a los demás, las opiniones, al verlas demostraciones eso hace que empecemos a ser democráticos. Cuando no se aceptan las verdades y quiere buscarlas, comienza su proceso de formación democrática.

ZP: Me hizo ruido la educación un campo de batalla. La escuela disfraza su discurso que está creando personas críticas, autónomas, capaces de cuestionarse, pero a final de cuentas el mismo objetivo es la productividad. El sistema es el que todo el tiempo nos dice qué hacer, y aunque no estemos de acuerdo, terminamos cayendo ante el sistema.

Somos como elementos mercantiles para la sostenibilidad de la empresa (colegio) ofreciendo herramientas que la sociedad “necesita” en este momento pero no sabemos si lo van a

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

usar para la vida. La excusa de la escuela para ese montón de contenidos innecesarios es que aunque no lo vaya a usar hacen parte de procesos cognitivos importantes.

Los profesores siempre tenemos las excusas para explicar pero, en realidad estamos convencidos de que enseñamos lo que realmente los niños necesitan, o caemos en el círculo vicioso, y finalmente si... nos creemos que estamos respondiendo a sus necesidades.

DO: el sistema educativo requiere de muchos cambios tanto en la parte pública y lo privado. No se puede hablar de democracia cuando hay tanta desigualdad. El sistema nos llena de contenidos y no prepara para la vida. Sería fundamental enfocarnos en enseñar solución de conflictos de una manera pasiva, economía, emprendimiento, inteligencia emocional y es tan necesario enseñarlo desde el preescolar.

LMR: Con tus palabras me haces pensar en lo que es innecesario en el preescolar, ¿qué quisieran que se eliminara de la experiencia de educación inicial?

DO: ¿Qué quitaría del preescolar? La lectura, la escritura, la matemática. Enfocarnos en enseñarles a manejar las emociones, preguntar sobre lo que les pasa, escuchar al otro y prepararlos para la vida, en todos los niveles. Las pruebas y evaluaciones los encasillan si sirven o no sirven para algo. Quitar las materias y descubrir las habilidades. Educar a los jóvenes para que creen empresa y se valgan por si mismos, porque definitivamente no les permitimos pensar. Siempre vamos separados, sociedad y escuela, hablamos de paz y la misma comunidad educativa, médica, ingenieros, falta empatía, estamos divididos. Formar para la vida y sin dar importancia a los contenidos

ZP: Es una pregunta difícil porque lo que uno quiere ya lo tienen de cierta manera otras escuelas, y no en la que estamos. Que sean críticos, que sean éticos, ese tipo de escuelas ya existen, pero le damos peso a la que pertenecemos. Las otras son las malas, la nuestra son las

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

buenas. En ese tipo de escuelas son revolucionarios, todo lo cuestionan, son rebeldes. Yo quiero que estén tranquilo y que empiecen a entender que sus actos tienen consecuencias y debo asumirlas. Si seguimos pensando que hay dos caras de la moneda no vamos a llegar a ningún lado, pensar en que hay otros espacios para que sean democráticos, participativos, y no desde estos primeros años, es un gran obstáculo.

DT: Más allá de que enseñar y que no enseñar, es pensar en las formas. Usar el cuerpo, si enseñamos diferente lo que hace parte de nuestra vida. A nosotros nos enseñaron las cosas que ya estaban establecidas, las respuestas estaban dadas. El objetivo de la enseñanza es que el niño no se dé cuenta de que está aprendiendo.

LMR: Muchas veces se entiende la política como democracia, ¿qué es lo político y cómo lo entiendo como persona y como docente?

ZP: Es el saber crear comunidad y saber convivir en comunidad. Ese es el principio y las otras cosas vienen, como las tomas de decisiones cientes y éticas, en comunidad estoy tomando muchas decisiones, y estoy haciendo actos políticos.

DO: Es dar en el aula la oportunidad del pensamiento crítico, la tolerancia, el escuchar al otro. Trabajar en comunidad que es tener empatía diferente al trabajo en equipo. Debemos pensar en cada clase cómo darles la posibilidad de vivir la democracia, cómo solucionar sus problemas, como escucharlas. Pero hay mucho camino por recorrer, los niños nos leen, y como adultos no somos los mejores.

DT: Como maestros debemos renunciar a la verdad absoluta, y así me dispongo a cambiar al reflexionar, a escuchar al otro, romper los dogmas y abrir la mente a los otros y las otras, eso es una acto político.

LMR: ¿Es posible lo político en la educación inicial?

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

DT: No es pensarlo, es que se hace. Cuando tienen un conflicto y se le enseña escuchar al otro. El preescolar es el primer momento en que se debe potenciar lo político, es el mejor lugar para enseñárselo y empezarlo a guiar por ese camino.

DO: Claro que sí, desde pequeños. Y los primero formadores son la familia, porque uno puede enseñarles la verdad, el cumplir las promesas, la responsabilidad, pero si no va de la mano con la familia es muy difícil. Se ve en las elecciones del consejo de clase. ¿Cómo los niños confrontan que yo no quiero pero mis papas quieren? Es un camino arduo, las ideologías, las creencias, pero hay brechas muy grandes para poder construir juntos.

No es tanto oponerse sino guiarlos, escucharlos, guiar el pensamiento y la libertad, hay que formar en lo que hacen y en la consecuencia de sus actos, pero saber que ellos en muchas cosas tienen la razón.

DT: Desde la casa ya son bastante políticos, y se busca la igualdad. Empiezan a analizar desde su entorno familiar.

ZP: Si. La primera institución siempre será la familia, en la interpretación con el otro empezamos a conocer y entender que es una comunidad y cada vez nos humanizamos más. La primera institución es la casa, pero en el preescolar empiezan comparar y reconocer esos otros mundos, me construyo en comunidad y empiezo a tomar decisiones y hacer actos políticos en que ellos se van dando cuenta como construirnos y como esto lo hacemos más y más. Cuando empieza a conocer las normas implícitas, empieza a darse cuenta de lo político.

DT: Claro que si, ya saben identificar qué es injusto, qué hay diferencias en cómo suceden las cosas y tomar decisiones y manifestar su inconformismo. Gritar injusticia, manifestar su malestar, buscar la explicación, e inclusive tienen sus formas de protestar.

ZP: Eso es lo que pasa en la realidad, el adulto quiere callarlos para que no haya desorden, para no perder el control.

LMR: *¿Cuál es la responsabilidad política que tenemos como docentes de educación inicial?*

ZP: Es importante primero autoevaluarnos y preguntarnos cómo hacerles saber a los niños lo que está pasando a su alrededor. Debemos visibilizar la complejidad de las situaciones pero darles la oportunidad de que opinen, y construyan sus reflexiones sin entrar en las diferenciaciones entre lo bueno y lo mal, lo correcto o lo incorrecto. Es necesario hablarles de lo que pasa, porque estamos acostumbrados a que vivan en mundo de fantasía y hermoso, no debemos creer que porque son pequeños están ajenos a la realidad. Es importante llevarlos a pensar en que sus actos sean conscientes y llenos de amor. Toma tu decisión y trata de que tus actos no afecten a los demás. No es solo un problema, es cómo yo tomo decisiones durante mi vida.

DT: No es necesario socializar como tal lo que está pasando, ellos ven la realidad y saben lo que está pasando, esto es grave porque se unieron dos personas que no pensaron en las consecuencias de sus actos y mira las consecuencias que se dieron. Si antes hubiesen pensado mejor antes, no lo hubieran hecho. Pasar las cosas a su lenguaje, a sus vivencias, a sus saberes previos, explicándoles que lo que pasa nos compete a todos. Lo importante de pensar antes de actuar.

DO: Muchas inquietudes y preguntas como maestras, cómo doy, como acompaño, cómo oriento, si ven a los adultos haciendo todo lo contrario de lo que mi maestra me dice. Es un camino grandísimo por recorrer y reflexionar para enseñar desde el ejemplo, hablar de empatía

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

pero no lo hago, del cuidado de la naturaleza pero no practico. El vínculo, la empatía, las habilidades sociales deberían ser la base fundamental de la educación.

.

Conversaciones 4: Escuela Pedagógica Experimental - EPE

LMR: La EPE es una institución educativa en la que plantean de manera distinta y posible una formación diferente a las escuelas usuales, y esta propuesta está atravesado por lo político y lo democrático. ¿Cómo se podría definir lo político?

SC: Lo político lo entiendo como la capacidad que tenemos los seres humanos de sentar una posición, con algunas ideas sobre algunas posturas, permitiendo espacios donde los niños y las niñas participen democráticamente del ejercicio que les permite el reconocimiento del otro, qué somos seres diversos y que existen diversas posiciones que nos encontramos y convergen en un espacio que en este caso su escuela, donde vamos a propiciar espacios de discusión para que se genere esta posición de lo político.

Esos espacios de discusión y políticos nos permiten entender la política como la elección de algunos representantes, esa es la idea que tenemos, o que tienen algunas personas sobre lo político: que es sobre la elección de los que nos representan. Pero lo político **es un espacio** donde podemos discutir, dónde podemos encontrar y compartir algunas posiciones sobre lo que queremos como sociedad, es un espacio que sea igualitario, que nos lleve al reconocimiento del bien común qué prima sobre el bien propio.

Un espacio donde se generen discusión sobre lo diverso, donde se reconozca el otro y también, ese espacio donde se posibilite que los niños se expresen, y los jóvenes y los adultos expresen y presenten sus posiciones. Para mí, eso es lo político.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

AT: Es un tema para mí bastante amplio, tiene raíces hacer la filosofía, desde el derecho, tienen una definición de lo que es política. Sin embargo, la política creo que abarca una manera de vivir y de ver la vida y cuando decimos ver la vida es todo lo que me atañe a mí como ser humano pero que también atañe a los que están a mi alrededor; y en esa medida empiezan a aparecer diversas formas, quizá políticas para poder tener una convivencia, por eso hay acuerdos, reglamentos, propuestas que vienen de personas y de sectores que se han elegido o que han llegado al poder, si bien es cierto que hablamos de un espacio democrático aparentemente, porque es votación, se elige una propuesta con la que uno se identifica y de acuerdo con eso, hace su elección, eso es lo que debería ser, pero no es.

(...) Y eso nos va construyendo como seres humanos individuales y colectivos hay uno entra a mirar ya definir qué es lo que nos compete, empieza a definir elementos políticos como que es un congreso que es una cámara, pero todas las acciones, que ellos como grupo plantean en una sociedad, son determinantes para todos: desde el niño hasta el abuelo.

SC: Alicia toca un punto sobre las normas, hablar de lo político también implica hablar de la postura ética del maestro, la ética y la política van muy ligadas porque lo ético no es sólo las normas sino los valores; y hablar de valores también implica hablar de lo político. Empezar a hablar de las tradiciones y los discursos que se mantienen en las comunidades, y cómo van trascendiendo en la búsqueda del bien común.

Lo político es la búsqueda también de esos espacios colectivos tanto de niños, como de adultos, cómo de personas la tercera edad, es lo colectivo. Asimismo esas resistencias, hablar de lo político es hablar de resistencias. Esa posibilidad que tenemos los maestros de que nuestro espacio de clase sea un espacio político porque es donde nosotros encontramos y conocemos

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

todas las posturas, y dónde tenemos unas actividades y unas ideas propuestas para trabajar con los niños de tal manera que eso sea un ejercicio político.

De alguna manera, el currículo oculto es la posibilidad que tenemos de desarrollar lo que queramos, cerramos la puerta y tenemos el espacio para desarrollar lo que queramos.

LMR: ¿Qué podemos hacer desde Escuela Inicial para esa formación política? ¿Esas acciones cotidianas a las que les tenemos que apuntar, qué tendríamos que trabajar en nosotros y con los niños para lograr una formación política?

AT: Antes de volver sobre ello, y a la primera pregunta. Estoy convencida que hay que hablar del ser humano como tal. Qué clase del ser humano soy yo, quiero ser, y quiero ayudar a orientar. Pararse en una definición entre bueno o malo, ser amigo o enemigo es lo común, y el Estado acoge la política, la transforma y finalmente construye o destruye poderes. Son posturas, son formas de hablar, son decisiones que uno toma, pensar en que no estoy solo sino que existen otros, y que si soy elegido no es solo para mi sequito, y siempre me pregunto: Si estos seres que se han puesto allí, por qué no sienten la alegría de decir, el orgullo de tenerlo (a mi pueblo) bien, en condiciones. ¿Qué pasa?

Cuando se pregunta quién soy yo, y para donde voy, empieza a pensar en el niño y en cómo influye sobre él, eso me hace ver que es lo que quiero orientar en ese niño. Un buen ser humano: una persona comprometida consigo mismo y con todo lo que le rodea: con sus amigos, sus congéneres, su familia, el medio ambiente, lo que sucede en la calle, los espacios de la calle, son muchísimas elementos que me llevan a ser un ciudadano, (bueno o malo no son los mejores).

Si pretendo que los niños sean unos buenos seres humanos, reflexivos, responsables, respetuosos, pensadores, que sientan que las sociedad los valora, los necesita y eso se construye en un ir y venir. ¿Cómo soluciono problemas, cómo oriento situaciones, cómo construyo

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

conocimiento? Cuando un maestro impone, el niño hace lo que le toca. Cuando converso con ellos y se comparte, el adulto genera preguntas, y que se vaya construyendo juntos y que aunque se pueda pensar en algo y resulte en otra cosa distinta, para ser más democrático.

Cómo soluciono una dificultad, cómo busco las soluciones. Todos eso que yo propongo es para que estos niños, el día de mañana puedan opinar, decir, proponer, escuchar al otro que piensa de una manera distinta.

SC: La formación de la ciudadanía y es la primera mirada que uno tiene como maestro. Es mi segunda experiencia como docente, pero la EPE posibilita que el niño tome decisiones, pero de forma orientada, por eso se piensa en espacios donde el niño tenga la posibilidad de construir con el otro, y de generar ese ejercicio político con el otro desde el uso del material colectivo.

No hay una individualización del pensamiento, ni las ideas, por eso no hay uniformes, por eso no hay materiales para cada niño, sino colectivos, el niño ya no solo tiene que desmarcarse de su etapa (de desarrollo egocéntrica) sino que debe pensar cómo construir con los otros, cómo tomo la decisión de usar esos colores.

Cómo se posibilita ese ejercicio de toma de decisiones, dar la posibilidad de que lo haga, presentándole también el contexto donde vive, desde lo real y lo concreto, sus problemáticas que se le presentan a los niños, y aparecen las preguntas genuinas, buscar las razones y que soluciones pueden dar ellos.

No se va a transformar de gran impacto pero si se generan espacios reflexivos en los niños y en los maestros. Así nos pasa a los maestros, se nos presenta esto (currículo, estándares, metas, indicadores temas) y ahí está la resistencia, compartir, leer, reflexionar, no seguir al pie de la

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

letra, compartir con el colectivo de maestros y dialogar con ellos para pensar juntos, y de qué manera desde tu saber podemos generar discusiones pedagógicas en torno a lo que se realiza.

Este ejercicio de discusión pedagógica, da la posibilidad de enriquecer la mirada, no solo propia, sino la mirada de los niños, para tomar decisiones.

LMR: ¿Cómo se les enseña a los niños a formar un colectivo?

SC: No se enseña, se aprende a través de la práctica. Porque enseñar es brindar unas orientaciones, no indicaciones, se hace el ejercicio de que el niño vea en su maestro el trabajo colectivo. Si bien, todo trabajo es colectivo: los indígenas, los campesinos, cada población tiene una mirada de lo colectivo.

Los niños, revisando los procesos que no solo se generan en la escuela, sino en la familia, porque es su primer vínculo antes de llegar a la escuela ¿En qué puedo ayudarte? El trabajo de hábitos y responsabilidades con su colectivo que es su familia, aunque tenga tres años ya tienen unas tareas establecidas, para que esa pequeño comunidad trabaje en colectivo.

Igual pasa en la escuela, brindando cómo desde lo que yo sé y los saberes y experiencias, puedo desarrollar el trabajo con los otros. Es un ejercicio de la zona de desarrollo próximo, cómo el grande puede ayudar al pequeño, y así trabajar en grupo y colectivo.

AT: Una cosa es que yo haga parte de un rebaño y otra es que yo sea dinámico, propositivo, constructor de lo que se va desenvolviendo momento a momento o día a día, es una premisa en le EPE el trabajo colectivo. Y esa mirada tiene que ver con la mirada que tiene el maestro de lo que significa colectivo, para poder trasmitirla a los niños.

Y allí entran un montón de variables como: establecer los turnos para escucharnos, cómo podemos valorar las situaciones sin entrar en lo bueno, lo malo, lo bonito, lo feo.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

Cómo hacemos para que el niño en este caminar hacia ese colectivo empiece a diferenciar unas formas de relación y de miradas frente a lo que esta fuera de él. Así, en algunos momentos se usen esto términos.

Allí empieza el maestro a compartir y a construir un discurso desde un convencimiento y una práctica... y no es solo mirar las cosas de que está bien hecho, o malo, sino qué fue lo que paso. Cuándo tu oyes, empiezas a entender de otra manera, pero debe haber una posición sobre cómo y para qué ayudo a construir ese colectivo, qué características debe tener, y cómo a través de la pregunta vamos construyendo y escuchamos al otro.

LMR: Todos los docentes somos diferentes ¿Cómo hace la EPE para unificar algunos criterios, esas diversidades de los docentes para entender la práctica docente como una experiencia de formación de colectividades?

AT: Vaya tarea, difícil. Hay muchos factores que afectan, cada uno llega con su propia historia. Siempre he pensado que quien llegue a la escuela supo de ese espacio distinto, y yo también quiero ser distinto y yo quería aprender, quería ser una persona distinta.

Esa manera de vivir acomodada no, pero ese intentar construir empieza a chocar y chocar con la diversidad de identidades. En todos los espacios debe haber unos mínimos, uno de los nuestros es que no hay notas.

La resolución de conflictos a partir del diálogo, no tienen que aparecer castigos, ni llamados de atención ni suspensiones. El maestro que está más tiempo ha podido elaborar, pero al nuevo hay que darle la mano, pero cómo darle la mano, porque no puedo pretender que sea igual. La formación de maestros que tiene que ver con elementos de la EPE que podemos encontrar en diversos pensamientos chileno, italiano, nuestros, y a partir de eso se van mirando como construimos un pensamiento que nos permita andar en la educación como se desea en la escuela.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

SC: La capacidad que tienen las personas que llegan a la escuela de deconstruirse, (postura católica del bien y del mal) de darnos la posibilidad de escuchar los otros y generar a partir del diálogo discusiones que enriquezcan ese trabajo colectivo. Porque si llegamos con el mismo pensamiento y seguimos trabajando, no se generan los cambios.

Los cambios están en pensar y reflexionar en lo que hacemos y como lo hacemos. No centrarnos en una mirada uniforme, y construir con el otro esas actitudes para desarrollar las actividades, y tener unos criterios cualitativos para valorar el trabajo y el desempeño de los niños.

No solo trabajar con los maestros, sino con las personas que están en la Escuela, no hay una jerarquización, eso genera otro tipo de discurso y relaciones con el otro que van alejadas de esa estructura y facilita la construcción con el otro y el deconstruirse, si bien uno llega con su historia, es darse la oportunidad de reconocerse y revisar el contexto y la capacidad reflexiva de lo que se desarrolla en ese espacio.

LMR: Hay palabras que me resultan ruidosas: autoridad, obediencia, escucha, democracia, normas, palabras que cada uno lleva al aula, cómo las entienden en la EPE.

SC: Desde mi mirada personal, la autoridad se gana a partir de lo que hago en ese espacio, no a través del grito, de la imposición. Cómo me gano la actitud y disposición de los niños, a través del reconocimiento que tienen ellos sobre el maestro y a través del diálogo.

La obediencia está muy relacionado con lo católico. Los niños tienen una capacidad de autorregulación, no obediencia. Buscar espacios para que ellos se autorregulen a través de los acuerdos. Las normas se escriben y tienen que cumplirse, los acuerdos se pueden discutir.

La democracia es la posibilidad de diálogo con los otros. Permitir a través de la pregunta (concretas) para los niños de Escuela Inicial. ¿Qué preguntamos y cómo preguntamos?

LMR: ¿Qué pasa cuando no se cumplen los acuerdos, los mínimos?

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

SC: Como los acuerdos son colectivos, debe dialogarse con el colectivo, el acuerdo no es solo con Sebastián. Debe afrontar y revisar con sus compañeros de qué manera abordar cuando el niño no cumplió ese acuerdo. Hay unos imaginarios que vienen desde casa y deben tener un castigo.

Y lo digo también como papá, una cosa es la familia y otra es la escuela, mi pareja tiene unos imaginarios muy marcados y eso genera tensiones entre lo personal y lo laboral. Se deben revisar procesos de autorregulación también con los maestros porque tenemos diferentes maneras de ver el mundo. Hay una constante tensión porque es muy difícil llegar a lo justo y al bien común, porque hay unas condiciones propias que van a generar esas pulsiones.

AT: Con los niños de escuela inicial se inicia un proceso desde la escuela ese proceso de democracia construcción de acuerdos, a mirar de otra manera la autoridad y otra la disciplina. Hay momentos en los que tú debes tomar decisiones (que afectan el bienestar, la integridad física) hasta un punto deben ir solitos, es buscar un equilibrio entre lo que es posible en razón a su edad y lo que no es, y frente a eso se dan razones, pero hay otro momento en que no hay razones, sino protecciones.

En la escuela la disciplina es la que orienta na responsabilidad frente al trabajo, yo tengo disciplina para realizar algo, para hacer algo. Yo me formo como ser humano para dar, para hacer.

La autoridad, es ese reconocimiento que te has ganado por lo que haces, no tiene que ser jerárquicas, somos acompañantes, compañía que por ser más antigua les doy la mano para seguir construyendo una escuela inicial. Y en la medida en que uno pueda conversar con los niños, que ocurrió y que era lo que pensaban los niños, antes de dar explicaciones.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

Las preguntas son clave: ¿Será que debo hacer... para que tú pienses en lo que has sucedido? ¿Será que no podemos ir a un lugar porque no hemos escuchado lo que hay que hacer? ¿Los acuerdos se les olvidan a los niños? Él tiene sus necesidades y la quiere suplir. Pero por otro lado es lo que ha construido en casa.

Los acuerdos requieren firmeza que hacen parte de la formación de hábitos.

Conversaciones 5: Pedagogía y política

LMR: Después de leer algunos documentos institucionales, encuentro que la EPE tienen como fundamento algunos pilares como la construcción de la confianza y las seguridades, el trabajo colectivo como origen de la democracia, la participación, entre otros. ¿Cómo se tejen cada uno de los pilares en la Escuela Inicial?

SC: El trabajo colectivo como origen de la democracia: no representativa sino participativa, es la posibilidad verdadera de expresar las opiniones, los sentires que tienen los niños. La toma de decisiones desde los niños más pequeños para el trabajo colectivo.

Esa posibilidad permite al niño el reconocimiento del otro compañero y el otro maestro, sin relaciones verticales ni jerarquizadas, sino horizontales y dialógicas. Se construye todo a partir del diálogo, generar unos acuerdos.

Las seguridades y los orgullos: No tenemos un currículo establecido sino por proyectos de aula de manera cualitativa, se trabaja en esas seguridades y ganancias, actitudes que tiene para participar y el orgullo es esa posibilidad de reconocimiento que tienen sus compañeros de sus posibilidades, visibilizando sus fortalezas. De esa manera se genera seguridad y orgullo en sus relaciones.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

La articulación del entorno y los sentidos: El proyecto de aula, cómo el entorno nos brinda las posibilidades con los niños, sin espacios curriculares, sino de un trabajo colectivo entre maestros que permita encuentros entre los saberes de cada uno de ellos, y como el entorno brinda posibilidades de relación y adquisición del conocimiento.

La escuela como transformación de la sociedad. Mi sentir es generar procesos que permitan cambiar esas miradas hegemónicas y totalitarias que tienen los niños individualizantes y propiciar espacios donde se reconozca la diversidad que tiene el espacio de la escuela, las creencias, discursos, y experiencias de vida.

AT: Uno piensa que por ser pequeños se vuelve las cosas más complejas, el adulto dice eso es muy elevado para los pequeños, y es absolutamente real, se piensa que con los grandes es más fácil el diálogo pero a veces es al contrario. En tanto uno permite a los niños que sean ellos, encuentra más expresión que se muestran realmente como son, de manera tranquila, como las sienten y las piensan, así les permite elaborar cómo es el pensamiento del niño, a través de las palabras y los gestos. Observemos, píllate las cosas, los detalles.

Cuando queremos que el niño se construya con los otros, soy yo y soy muy importante y nosotros reconocemos lo de cada uno, pero que no sea ni lo bueno, ni lo malo, ni lo bonito ni lo feo, porque son siempre relativos.

A través de la pregunta se llevan más allá, (sin hacer un juicio) sobre sus trabajos. El niño va aprendiendo cómo sentirse seguro, qué le produce orgullo de lo que ha hecho o ha dicho. Tu qué crees o los otros qué creen de lo que él dijo, eso les va creando una seguridad de sí o de no. Su entorno inmediato, de sus compañeros, de sus maestros, y de los otros, del entorno los niños aprenden un montón de cosas. Es necesario hablar con los papas para que los dejen hacer sus cosas.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

En la toma de decisiones que los niños de EI pueden tomar, alimentos, elementos. Permitirles que ellos solucionen, el adulto no aparece en primer momento, observa y si es necesario interviene dando ideas. Para nosotros es más importante eso que estar enseñando el número uno, la posibilidad de tomar decisión y posibilidad de equivocarse.

LMR: *¿Cómo ha sido la relación con las familias en este camino de la EPE?*

AT: Podemos hablar del antes y ahora de la pandemia. Somos seres muy curiosos (peyorativos) con la palabra manifestamos lo que queremos, ¿Qué quieres de tu hijo? Lo queremos pero no lo ayudamos a construir eso que queremos. (Pequeñas acciones cotidianas: tomar decisiones, etc.) Se han cambiado los extremos, primero éramos muy estrictos y ahora ellos son os príncipes y los reyes, reclaman al docente y ellos mismos sus derechos.

Mientras nos vamos construyendo como maestros en la escuela y sabemos con claridad lo que ellos necesitan tomar decisiones, crear sus orgullos y seguridad y estamos convencidos de hacer lo que hay que hacer para que puedan liderar los cambios. Se habla con la familia de manera muy concreta. Una cosa es que a todos se nos olvide y otra cosa que no lo quiera hacer. Ser muy precisos con los detalles, muy concretos. ¿Qué quieres para tu hijo? Para algunos maestros es fácil para otros no, porque cada uno tiene una historia y qué tan dispuesto está a cambiarla o transformarla, a hacer conciencia de que se requieren otras cosas.

SC: La relación escuela familia es importante, si no hay familia no hay procesos, especialmente en la Escuela Inicial. Es importante que los padres reconozcan cómo son los procesos del a Escuela para hacerlo de manera mancomunado en casa, al igual que la construcción de hábitos, debe ser relacionado, no impedido desde casa.

Se ha observado que los padres quieren solucionarles todo a los niños en casa sin dar la posibilidad de los conflictos cognitivos para dar solución a lo que se pregunta. Se hacen talleres

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

con familia para contarles esa mirada de la Escuela para el desarrollo de las actividades, aunque hay tensiones porque venimos con representaciones e imaginarios sociales contruidos desde la casa, es muy fuerte dialogar entre las tensiones de un padre que fue formado con otras formas. Es importante construir una relación donde se comprenda el contexto.

LMR: *Una de las diferencias entre las escuelas usuales y la EPE es que no tienen un manual de convivencia. ¿Qué es para la EPE el conflicto y cómo se aborda?*

AT: El conflicto es una situación que merece una conversación muy puntual para llegar a dirimir, para llegar a acuerdos, para comprenderla, para saber por qué se origina y para volver sobre ello. ¿Qué mira el adulto que mira los niños?

Cómo se suscita y cuál es su trayectoria e identificar el momento en que el adulto puede entrar, con los grandes se tiene fácilmente la conversación y se requiere de la habilidad del adulto para dirigir la conversación. Cuando no hay posibilidad de diálogo se habla con la familia, se habla con los docentes, y se buscan apoyos como la psicología. La escuela nunca creyó en la psicología rotuladora, sino en la conversación. Se hacen sugerencias, en casa o trabajo extraescolar.

Se construyen acciones que sabemos que le van a ayudar al niño. Siempre es la conversación, pero a veces también sentimos que no está funcionando, no ha sido siempre fácil. El conflicto es una fuente de conocimiento y aprendizajes. Se aprende más en la relación con el otro. ¿Qué hizo, cómo actuó, que aprendió?

SC: El conflicto es una posibilidad, porque permite la capacidad del diálogo y reflexionar sobre lo que estoy haciendo. Es una posibilidad de reconocimiento, conocer cada niño y como actúa ante distintas situaciones. Es un punto de partida para el reconocimiento de sí mismo y del otro. Permite determinar unos límites que se deben aprender a respetar con un proceso de

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

autorregulación. Hay niños obstinados y se salen de las manos, y necesitan otra orientación.

¿Cómo se solucionan? Con el diálogo, si se tienen dudas, los llevamos al colectivo de maestro y unas miradas distintas que pueden ayudar.

LMR: ¿Cómo es el diálogo colectivo para tratar el conflicto?

SC: Se hace en grupo, porque los acuerdos son del grupo. Parar la actividad, hablar como grupo y escuchar qué está pasando, (no juzgar por lo que vemos) Intervenciones de los compañeros y las versiones de las dos personas. Revisar qué acciones podemos hacer para remediar y como nos sirve de aprendizaje para la vida cotidiano. Ya tienen el imaginario de que para defenderse hay que agredir al otro, permite una reflexión grupal e individual. Todo esto es contrario a lo tradicional que nos enseña a individualizar el conflicto: hablar solito, habla con la familia.

Los conflictos nunca son individuales, el grupo, la comunidad se ve afectada.

LMR: ¿Su práctica pedagógica es un acto político?

AT: Absolutamente si, en tanto uno no es un ser individual, sino colectivo y que tiene un compromiso con ese colectivo, y que ha construido un compromiso de vida con uno mismo y con quienes me rodean. Respeto por el espacio, por las personas y se van traduciendo en algo que es político, y es una mirada bien distinta. Lo que se escucha de otras personas es un reflejo de lo que no se ha construido desde pequeños.

La construcción de valores a medias que generan huecos y baches y comportamientos que se traducen en una política devastadora, una política que no se interesa por el ser humano, y empieza a cuestionar con cambiamos esas acciones, miradas y concepciones para que seamos os maestros los que orienta, cuidamos lo de todos.

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN CAMPO DE COMBATE

Nosotros nunca decimos político, no. Pero es un bucle de qué cosas sencillas se pueden o no hacer y se combinan con otras cosas hasta que llegas a un ámbito político para crear las convicciones. Si es una voluntad política y todos la tenemos y la manifestamos en mayor o menor medida.

SC: Si. La labor docente es un acto político, y en esto soy muy freireriano porque

- Permite el diálogo y la reflexión colectiva
- La transformación y la emancipación de los seres humanos de las ideas que nos ha vendido otros ambos distintos a lo educativo.
- Permite evidenciar las realidades propias del contexto y que los niños transformen sus imaginarios sobre lo que es la vida (colaborarnos)
- Tomar una postura. De lo que quiero hacer como docente.

No vamos a cambiar el mundo, vamos a cambiar a quienes van a cambiar el mundo, incluyéndonos.