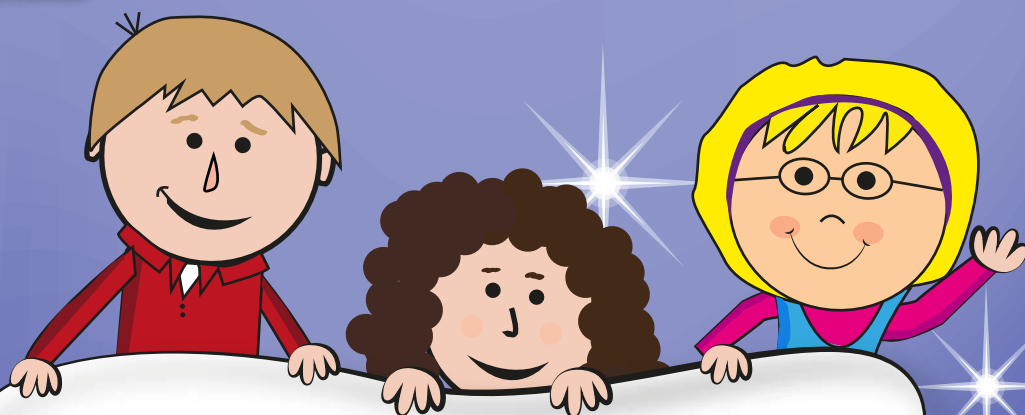




FUNDACIÓN
UNIVERSITARIA

ISBN: 978-958-8399-95-9



La infancia:

una mirada desde diversos actores

Compiladora

Gloria María Isaza Zapata



ISBN: 978-958-8399-95-9



362.7 I43

La infancia : una reflexión desde diversos actores [recurso electrónico] / compiladora Gloria María Isaza Zapata ; Gloria María López Arboleda...[et al.] . -- Medellín : FUNLAM, 2015
96 p.

ISBN 978-958-8399-95-9

Incluye referencias bibliográficas al final de cada capítulo

PSICOLOGÍA INFANTIL; EDUCACIÓN PREESCOLAR; EDUCACIÓN SEXUAL PARA NIÑOS; CURIOSIDAD INFANTIL; NIÑOS - CONDUCTA SEXUAL; MOTIVACIÓN (PSICOLOGÍA); ABUSO DE DROGAS; DROGAS Y JOVENES; ESCRITURA; MÚSICA - ENSEÑANZA ; INTELIGENCIA MUSICAL; EDUCACIÓN PREESCOLAR - INVESTIGACIONES

Reflexiones en Infancia: una mirada desde diversos actores

© Fundación Universitaria Luis Amigó
Transversal 51A No. 67 B - 90. Medellín, Antioquia, Colombia
Tel: (574) 448 76 66 (Ext. 9711. Departamento de Fondo Editorial)
www.funlam.edu.co - fondoeditorial@funlam.edu.co

ISBN: 978-958-8399-95-9

Fecha de edición: 7 de septiembre de 2015

Autores: Gloria María López Arboleda
Marta Elena González Gil
Juan Santiago Calle Piedrahita
Gloria María Isaza Zapata
Carlos Mario Giraldo Higueta
Baíron Jaramillo Valencia
Kelly Samadi Vásquez Gómez
Diana Melisa Paredes Oviedo
José Federico Agudelo Torres

Compiladora: Gloria María Isaza Zapata

Corrección de estilo: Rodrigo Gómez Rojas

Diagramación: Santiago Álvarez Posada

Edición: Carolina Orrego Moscoso (Departamento Fondo Editorial Funlam).

Hecho en Colombia / Made in Colombia

Los autores son moral y legalmente responsables de la información expresada en este libro, así como del respeto a los derechos de autor. Por lo tanto, no comprometen en ningún sentido a la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Se permite la reproducción parcial del contenido, siempre y cuando no se utilice con fines comerciales, se cite al autor y se den los créditos a la Funlam como institución editora. Prohibida la reproducción total, por cualquier medio o con cualquier propósito, sin autorización escrita de la Fundación Universitaria Luis Amigó.



Contenido

Introducción

La curiosidad sexual en la niñez y la docta ignorancia sexual en la adultez	5
<i>Gloria María López Arboleda</i>	

Prácticas profesionales en educación infantil: una aproximación desde la formación ciudadana	19
<i>Marta Elena González Gil</i>	

La motivación en la investigación escolar: un compromiso del maestro	29
<i>Gloria María Isaza Zapata</i>	
<i>Juan Santiago Calle Piedrahita</i>	

Los Niños y Niñas en Nuestro Contexto, Víctimas de Consumo de Desescolarización por Consumo de Sustancias Psicoactivas (SPA)	36
<i>Carlos Mario Giraldo Higueta</i>	

Profesionales en Educación Inicial y sus Procesos Escriturales	43
<i>Bairon Jaramillo Valencia</i>	

La voz del entorno: la musicalidad del niño	54
<i>Kelly Samadi Vásquez Gómez</i>	

La <i>Universidad de los niños</i> de la Fundación Universitaria Luis Amigó	66
<i>Diana Melisa Paredes Oviedo</i>	

Posibilidades en devenir del maestro contemporáneo: una apuesta por la educación y la democracia	81
<i>José Federico Agudelo Torres</i>	

Introducción

El maestro de hoy tiene diversas formas de intervenir en la realidad social y comprender la naturaleza de las múltiples expresiones que se viven en la escuela y en los diversos medios de interacción.

Por ello, en esta tercera publicación de investigaciones en primera infancia presenta los discursos que se recogen desde la Facultad de Educación a través de sus diversos actores, todos ellos con finalidades éticas y estéticas que expresan la visión de la condición humana, a partir de diversas prácticas profesionales.

La experiencia que se plasma en este volumen refleja el compromiso con el encargo social desde el ser profesional y como garante contributivo de un sistema de calidad en educación en el cual todos los ciudadanos tenemos un compromiso actual y de prospectiva con las futuras generaciones.

En este proceso de formación los maestros y maestras proponen representaciones sociales que puedan ser reconocidas en diversos espacios, atendiendo siempre las diferencias individuales y el bienestar colectivo. Por ello las prácticas contemporáneas se reconocen en la forma como se vinculan los diferentes actores sociales y generan transformaciones a partir de la canalización de emociones para llevar a cabo diversas acciones, que permitan identificar un pensamiento crítico e innovador, aún en contextos disímiles, que son reflejos de las creencias de algunos grupos sociales y que afectan en primer lugar las estructuras familiares y escolares.

El maestro como lector y escritor de su realidad, ha de divulgar su experiencia transformadora y la convierte en modelos de réplica que trasciendan el aula de clases y se reconfigure en comunidades que requieren de espacios cada vez con una mayor intervención de profesionales en esta área.

Olga Cecilia Vásquez Jaramillo

Decana Facultad de Educación y Humanidades

La curiosidad sexual en la niñez y la docta ignorancia sexual en la adultez

Gloria María López Arboleda*

Resumen

La curiosidad, como un proceso esperable en el desarrollo humano, está presente desde el temprano inicio de la vida humana; ahora bien, la curiosidad sexual en la infancia se comprende como un proceso natural que se manifiesta por medio de preguntas, que generalmente se realizan a los adultos significativos.

Dicho lo anterior, habrá que reconocer que existe una incongruencia entre la curiosidad infantil y la respuesta adulta, lo que se manifiesta de diversas maneras: omisión de la respuesta, respuestas erróneas, huida o envío del niño a otro adulto. En este orden de ideas, una de las premisas fundamentales del presente escrito es que en medio de la vivencia de la sexualidad adulta, existe un gran impedimento para responder a la curiosidad sexual infantil, de ahí que abunden los manuales para padres y maestros sobre cómo responder a dicha curiosidad, pero aun así, se siga presentando la problemática: padres y maestros (adultos en general), sin herramientas necesarias para responder a la curiosidad sexual infantil.

Ahora bien, la reflexión que se presenta en este escrito no pretende agotar la discusión en torno al tema, solo re-abrir una reflexión largamente discutida por la incapacidad adulta frente a la curiosidad sexual en la infancia, mostrando al mismo tiempo, posibilidades de asumir dicha curiosidad (docta ignorancia), puesto que se considera uno de los pilares fundamentales para la satisfactoria y responsable vivencia de la sexualidad adulta.

La invitación es entonces a la vivencia consciente de la sexualidad, representada en respuestas acertadas, tranquilas y comprensibles frente a la curiosidad sexual en la infancia, teniendo presente el postulado que representa la docta ignorancia: "Y tanto más docto será cualquiera cuanto más se sepa ignorante" (Cusa, 1440, p. 14).

Palabras clave:

Curiosidad, Sexualidad, Docta Ignorancia, Infancia, Adultez.

* Magister en Psicología. Psicóloga clínica. Estudiante de Doctorado en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente Asociada de la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, Colombia. Correo electrónico: gloriam.lopez@upb.edu.co

Abstract

Curiosity, as a process expected in human development, is present from the early beginning of human life, however, the childhood sexual curiosity is understood as a natural process that occurs through questions, which are generally performed to significant adults. That said, it should be recognized that there is an inconsistency between the childlike curiosity and adult response, which manifests itself in various ways: failure to reply, wrong answers, flight or sending the child to another adult. In this vein, one of the fundamental premises of this paper is that in the midst of the experience of adult sexuality, there is a major impediment to respond to child sexual curiosity, hence abound manual for parents and teachers on how answer this curiosity, but still, it continues to report the problem: parents and teachers (adults in general) without tools to respond to child sexual curiosity. But reflection is presented in this paper is not intended to exhaust the discussion on the subject, only re-open a long reflection discussed by adult disability against childhood sexual curiosity, showing at the same time, possibilities of taking this curiosity (learned ignorance), since it is considered one of the cornerstones for successful and responsible adult sexual experiences. The invitation is then the conscious experience of sexuality, represented in correct answers, calm and understandable against childhood sexual curiosity, bearing in mind the postulate representing learned ignorance: "And the more learned the more you will be either Ignorant know" (Cusa, 1440, p. 14).

Keywords:

Curiosity, sexuality, learned ignorance, childhood, adulthood.

A manera de introducción

[La curiosidad] es una de las tendencias fundamentales que aparecen en el curso del desarrollo humano. Forma parte de los cimientos del aprendizaje, permite que el individuo funcione como una entidad pensante y lo estimula a la búsqueda del conocimiento. Todo conocimiento se origina en experiencias primitivas de carácter emocional.

Rebeca Grinberg

La curiosidad, como un proceso esperable en el desarrollo humano, está presente desde el temprano inicio de la vida humana. ¿Qué nos interesa saber? ¿Qué atrae nuestra atención? ¿Qué captura nuestra mirada? Responder a estos interrogantes simples llevará a comprender la primera premisa fundamental sobre la curiosidad: somos seres curiosos, es decir, no es que tengamos curiosidad, somos curiosos y en este sentido, al unirse la curiosidad al ser, se da *per se* una impronta particular, ya que la curiosidad haría parte fundamental de la construcción subjetiva del mundo humano, entendida esta como un “sistema que se constituye en la historia de una persona desde y dada la multiplicidad de consecuencias de la trayectoria social de un sujeto singular, y que es inseparable de la producción de sentidos subjetivos de ese sujeto” (González Rey, 2002, p. 6).

Ahora bien, si la curiosidad pertenece a la categoría del ser, se puede apreciar una relación íntima entre esta y el sentido subjetivo en el cual se encuentran de forma inseparable procesos simbólicos y emocionales:

Para mí la unidad constitutiva por excelencia de la subjetividad es el sentido subjetivo. Es ese espacio de relación inseparable de lo simbólico y lo emocional donde uno generalmente evoca al otro pero sin ser su causa. De esta manera, la subjetividad expresa la producción de sentidos subjetivos, la cual se desarrolla dentro del universo de procesos objetivos de la vida social (González Rey, 2002, p. 6).

Y será justamente en el desarrollo de esta dialéctica entre la vida social y personal que la curiosidad se va construyendo, convirtiéndose así en el motor original de la exploración del mundo al inicio de la vida y/o de la ejecución de proyectos en la adultez. Esto implica que la curiosidad, lejos de ser solo un proceso vinculado al ser, es también un proceso implicado en la relación social, esa relación que establecemos con los otros incluso desde antes de nacer, de ahí que “cualquiera que sea el punto de vista acerca de su

naturaleza, está claro que la curiosidad (o su falta) tiene implicaciones relacionales. Lo «particular» de esas relaciones es lo que les dará especificidad” (Grinberg, 1978, p. 1), tal y como se verá más adelante en el escrito, cuando se configure la comprensión acerca de las implicaciones que tiene no solo la curiosidad sexual en la infancia, sino las particularidades asociadas a la “respuesta” del adulto, a quien normalmente se busca para saciar una parte de la curiosidad.

El recuento histórico relacionado con la investigación sobre la curiosidad, data de 1950 y 1960 cuando “expertos como Berlyne y los hermanos Maw, se dedicaron a estudiar por largos años las características del comportamiento de los niños cuando exteriorizaban su curiosidad” (Román y Villate, 2009, p. 20). Si bien no es el objetivo del presente texto hacer una extensa reseña sobre dicha historia del concepto, en el apartado siguiente se mencionarán los estudios más significativos relacionados con la curiosidad a través de la historia, lo que servirá de antesala a las reflexiones sobre la curiosidad sexual infantil y la docta ignorancia sexual en la adultez, expresión que será clarificada en el apartado final.

Breve historia del estudio de la curiosidad: múltiples miradas, un mismo interés

Berlyne, psicólogo e investigador, es conocido como el “padre de la curiosidad” (Day, 1968), por sus indagaciones -que comienzan en los años 50- que servirán de base para estudios posteriores. Las características fundamentales de la teoría de Berlyne (1978), respecto a la curiosidad, pueden resumirse así:

- La curiosidad es una energía que impulsa a la búsqueda por el placer del conocimiento o del disfrute de los estímulos.
- Es un estado motivacional persistente que lleva al comportamiento exploratorio.
- Se encuentra presente con mayor intensidad en unos individuos, que en otros.

En este orden de ideas, Berlyne (1960), citado por Román y Villate (2009), argumenta que “el grado en el cual el comportamiento exploratorio satisface la curiosidad depende de los estímulos del ambiente. Así, los estímulos que inducen la curiosidad tienen ciertas propiedades, tales como novedad, complejidad, incongruencia y sorpresa” (p. 29).

Ahora bien, el énfasis en lo novedoso como motivación principal para despertar la curiosidad, está relacionado con lo que autores como Charlesworth (1964) han denominado el conflicto cognitivo; serían entonces las propiedades antes mencionadas (novedad, complejidad, incongruencia y sorpresa) las que facilitan este conflicto, entendido como “la percepción de una alteración de lo que se tiene por conocido, familiar y comprensible” (Román y Villate, 2009, p. 28). El conflicto cognitivo debe ser reducido mediante la búsqueda de información, que como es ya sabido, puede tener variadas fuentes: el objeto de la curiosidad en sí mismo, otras personas, fuentes documentales, la experiencia.

Si bien es cierto que lo dicho hasta aquí aporta a la comprensión de la curiosidad, el principal aporte de Berlyne (1954 y 1958, citado por Román y Villate, 2009, pp. 30-31) fue la clasificación de la curiosidad, a saber:

- *La curiosidad perceptual* que se considera como forma básica del comportamiento exploratorio y es generada por los estímulos externos. Loewenstein (1994) añade que la exposición a dichos estímulos, puede disminuir la curiosidad por los mismos.
- *La curiosidad epistémica*, propia de los seres humanos, se manifiesta en la búsqueda de conocimiento, suscitada por enigmas y vacíos conceptuales. Lo anterior lleva a considerar la curiosidad sexual en la infancia, como una potencialidad para el saber: saber ser y hacer, que determinará en el adulto sus experiencias relacionadas con la sexualidad. En este sentido, considerar la curiosidad sexual en la infancia como un entramado tanto de curiosidad perceptual como epistémica, permite ir dilucidando las posibilidades de aprehensión del conocimiento y la experiencia sexual, que debe constituir uno de los pilares fundamentales del aprendizaje infantil.

Siguiendo con el recuento histórico sobre el estudio de la curiosidad, los hermanos Maw (1967) concluyen que los niños¹ demuestran siempre un grado de curiosidad, que entre más alto, los hará “más proactivos, creativos en términos de búsqueda inmediata de soluciones y en búsquedas de largo alcance, más acertados en la formulación de respuestas a las preguntas, con mayor madurez emocional, mayor pensamiento abstracto y liderazgo” (Román y Villate, 2009, p. 32).

Si bien son claras las potencialidades asociadas a la curiosidad en los niños, valdría la pena preguntarse cuál es el papel que cumple, en el caso de la curiosidad sexual infantil, el adulto o persona significativa, a quien la mayoría de las veces va dirigida la pregunta que refleja la curiosidad del niño. ¿Responde? ¿Cómo responde? ¿Cuáles son los sentimientos y emociones vinculados a dicho suceso (pregunta-respuesta)? ¿Tiene las “herramientas” necesarias para construir nuevo conocimiento a partir de la curiosidad inicial?

Dichos interrogantes se hacen fundamentales a la hora de re-pensar la curiosidad sexual en la infancia, ya que una cosa es tener curiosidad y otra muy diferente, es que esa curiosidad, o conflicto cognitivo, sea adecuadamente conducida. Así, una de las premisas del presente escrito es que en medio de la vivencia de la sexualidad adulta, existe un gran impedimento para responder a la curiosidad sexual infantil, de ahí que abunden los manuales para padres y maestros sobre cómo responder a la misma, pero aun así, se siga presentando la problemática: padres y maestros, adultos en general, sin respuestas para la curiosidad sexual infantil.

Ahora bien, la reflexión que se presenta en este escrito no pretende agotar el debate en torno al tema, solo re-abrir una reflexión largamente discutida por la incapacidad adulta frente a la curiosidad sexual infantil, mostrando al mismo tiempo, posibilidades de asumir el asunto, puesto que se considera uno de los pilares fundamentales para la satisfactoria y responsable vivencia de la sexualidad posterior.

Para finalizar el presente apartado, vale la pena mencionar los aportes de otros pensadores al estudio de la curiosidad, citados por Román y Villate (2009, p. 24):

¹ En este escrito se usará indistintamente el término niños para referirnos tanto a niñas como a niños, más por una facilidad práctica en la escritura, que por un sesgo o exclusión de género.

- Spielberg y Starr (1994): frente a un estímulo determinado, una persona experimenta dos fuerza antagónicas: curiosidad y ansiedad (teoría del proceso dual).
- Loewenstein (1994): propone la “teoría del vacío”, con la cual afirma que la curiosidad surge de una inconsistencia o vacío en el conocimiento, lo que produce un sentimiento de privación o malestar, que a su vez lleva a la búsqueda de información para llenar el vacío.
- Barrón (1991): la curiosidad tiene una íntima relación con el aprendizaje por descubrimiento, en el cual los niños juegan un papel activo en su conocimiento del mundo.
- Zuckerman (1979) y Sussman (1989): señalan que la curiosidad juega un papel fundamental en el desarrollo cognitivo y afectivo, comprendiéndola como uno de los mecanismos por medio de los cuales los niños se adaptan al entorno, son conscientes de él y lo transforman para satisfacer necesidades.

La curiosidad sexual en la infancia y la docta ignorancia en la adultez

Debemos llevar nuestra sexualidad con tanta comodidad como nuestra piel, en una tranquilidad flexible de dar y recibir.

Gotwald y Holtz

Desde hace varios años ya, hablar de sexualidad infantil de manera respetuosa y rigurosa, se hace necesario y constituye una obligación para padres, madres y maestros y, en general, para los adultos que tienen contacto directo con la infancia.

Aun sabiendo lo anterior, las líneas precedentes muestran cómo continúa siendo una problemática presente hablar de sexualidad con los niños. La pregunta por cualquier tópico relacionado con la sexualidad humana, sigue ruborizando a los adultos, que en el mejor de los casos, envían al niño a hacer la pregunta a “otro” adulto, como si la responsabilidad por la respuesta ante la curiosidad sexual infantil fuera de terceros. En este sentido, complementando la afirmación de Mary Gossart (2002): “No hay lugar como el hogar para la educación sexual” (p. 3), podría decirse, que *no hay mejor lugar y mejor momento para la educación sexual, que el momento y lugar en el que se expresa la curiosidad sexual infantil.*

Lo anterior invita a una re-conceptualización profunda y rigurosa sobre la responsabilidad que el adulto tiene frente a dicha curiosidad, responsabilidad que ha de empezar por reconocer, si es el caso, su incapacidad para responder a la misma, ya que:

Los cambios de actitudes, comportamiento y estilos de vida en el área de la sexualidad que han sucedido en nuestra sociedad en los últimos 30 años presentan, para padres e hijos, algunos de los problemas más complejos con los cuales se tendrán que enfrentar (Gossart, 2002, p. 3).

En este escrito, se entiende la curiosidad sexual en la infancia como un proceso de natural aparición, que se corresponde con las características antes citadas por Berlyne (ver apartado anterior) y que incluye uno o varios de los comportamientos siguientes (Maw y Maw, 1972, citados por Román y Villate, 2009):

- “Reacciona positivamente ante los estímulos novedosos, misteriosos o incongruentes en su entorno, aproximándose hacia ellos, observándolos/escuchándolos y manipulándolos” (p. 34), reacción que puede verse, por ejemplo, en situaciones relacionadas con su propio cuerpo o el cuerpo de los demás, por su interés en las diferencias anatómicas o por los actos que realizan los adultos (besarse, relaciones sexuales, entre otros).
- “Expresa la necesidad o deseo de saber más acerca de sí mismo o de su entorno, a través de afirmaciones o preguntas” (p. 34), lo cual hace explícito por medio de lo que se ha nombrado hasta aquí como curiosidad sexual infantil. Dependiendo de la edad, la curiosidad se expresará de diferentes formas; lo esencial es que permanece, incluso en la adultez.
- “Examina su entorno en busca de nuevas experiencias” (p. 34), lo que incluye, en cuanto a la curiosidad sexual infantil, la exploración de su propio cuerpo o el de los demás; la sexualidad será en la mayoría de los casos, el gran tema de la curiosidad humana; por lo general estamos en busca de saber “más” o “mejor” sobre esta, y la infancia no es la excepción.
- “Persiste en la examinación y exploración de los estímulos, con el propósito de conocer más acerca de ellos” (p. 34); dicha persistencia abarca todo el período evolutivo humano, pero sabiendo que en cada etapa el énfasis de la curiosidad cambiará de matiz.

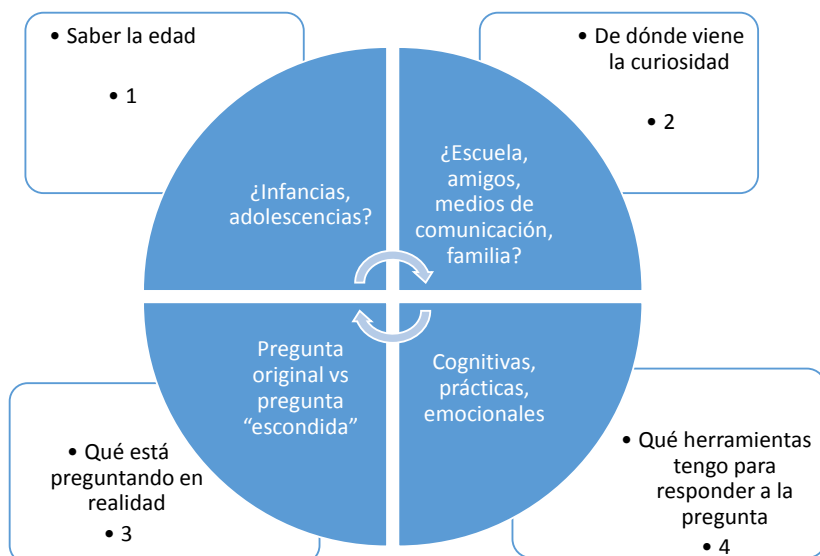
Ahora bien, la *docta ignorancia* mencionada desde el título que encabeza este escrito, hace referencia al conocimiento de los límites del propio saber; en este sentido, Nicolás de Cusa (1440) es ilustrador:

Así, pues, a ningún hombre, por más estudioso que sea, le sobrevendrá nada más perfecto en la doctrina que saberse doctísimo en la ignorancia misma, la cual es propia de él. Y tanto más docto será cualquiera cuanto más se sepa Ignorante (p. 14).

La expresión docta ignorancia que titula este escrito es, entonces, una invitación a todos aquellos adultos que acompañan, queriéndolo o no, el tránsito, a veces difícil, de los niños y su curiosidad sexual. Se les invita a despojarse de los mitos relacionados con la sexualidad, de los miedos que les impiden hablar con sinceridad, claridad y sencillez sobre los temas cotidianos con los niños; es una invitación a que formen consciencia de su vivencia de la sexualidad, para que puedan compartir con tranquilidad la misma; es la aceptación de los propios límites sobre el conocimiento de la sexualidad, que muchas veces, por ser adultos, se da por sentado que todo se sabe y nos descubrimos repentinamente sin saber nada ante la pregunta de un niño.

La docta ignorancia en la sexualidad adulta es la posibilidad abierta de reconocer las falencias y vacíos (incluso conceptuales), y acudiendo a la curiosidad que podemos tener intacta desde la infancia, promover un entorno cotidiano de aprendizaje de y para la sexualidad.

Dicha posibilidad de acudir a la curiosidad y aprender conjuntamente con los niños ha de incluir cuatro elementos fundamentales a considerar, que permitirán una vinculación afectiva y efectiva con la curiosidad infantil, representada generalmente en preguntas, como se muestra en el gráfico 1 Elementos fundamentales para la vinculación con la curiosidad infantil.

Gráfico 1. Elementos fundamentales para la vinculación con la curiosidad infantil

Elaboración propia.

Cada uno de estos elementos se propone como orientador para una respuesta precisa, con el objetivo último de que la curiosidad sexual infantil sea satisfecha.

Los cuadrantes 1, 2 y 3, hacen referencia, respectivamente, a lo que puede denominarse etapa psicoevolutiva, origen de la curiosidad y curiosidad real; se consideran como los ítems aclaratorios de la curiosidad expresada por el niño, ya que dependiendo de la información que se arroje de los mismos, será la respuesta, que se espera esté guiada por el cuadrante 4: herramientas para responder a la pregunta, a saber, cognitivas, prácticas y emocionales.

A continuación se plantea un esquema para representar las herramientas propuestas, con un fin comprensivo y expansivo del tema en cuestión como se muestra en el esquema 1. Herramientas para dar respuesta a la curiosidad sexual infantil.

Esquema 1. Herramientas para dar respuesta a la curiosidad sexual infantil.

Cognitivas	Prácticas	Emocionales
• Educación sexual • Lenguaje claro y adaptable a la edad	• Experiencias vividas • Material lúdico y gráfico • Asesoría de expertos	• Empatía • Confianza • Tranquilidad • Emociones inteligentes

Elaboración propia.

En cuanto a las herramientas cognitivas, se entienden como capacidades devenidas de la formación voluntaria y explícita (educación sexual) o de habilidades relacionadas con procesos simbólicos (lenguaje claro y adaptable a la edad); vale la pena decir que el segundo, se relaciona íntimamente con el primero, en tanto podemos comunicarnos con un lenguaje claro, pero no necesariamente adaptado a la edad de quien expresa la curiosidad sexual; para hacerlo, es necesaria la formación proveniente de una abierta y tranquila educación sexual. La pregunta para la reflexión es: ¿Fue criado y formado en contextos en los cuales la sexualidad fue una vivencia natural, espontánea y tranquila? De la respuesta dependerá en gran parte la adquisición y desarrollo de lo que aquí se propone.

Por su parte, las herramientas prácticas se refieren a tres ítems particulares:

- Experiencias vividas, como el insumo fundamental al momento de responder a la curiosidad sexual infantil; estas, vinculadas con una óptima educación sexual, constituyen el engranaje fundamental que todo adulto podría tener al momento de responder a la curiosidad sexual infantil. Se espera que tales experiencias se resignifiquen de manera positiva, a medida que el otrora niño, se va convirtiendo en adulto.

- Material lúdico y gráfico, como insumos importantes a la hora de responder a la curiosidad; se comprenden como apoyos significativos que acompañen la palabra del adulto; sirven de respaldo gráfico durante la respuesta y, en la mayoría de los casos, facilita la comprensión del niño. Se espera en este punto, que dicho material sea el adecuado en cuanto al tipo y cantidad de imágenes que se usan.
- Asesoría de expertos. Opción siempre disponible para los casos en que definitivamente la curiosidad infantil no puede ser resuelta por los adultos significativos para el niño. Acudir al experto en sexualidad, entendido como aquel que se ha formado en el área y puede vivenciar su sexualidad de forma tranquila, será preferible a omitir respuestas o darlas erróneas. En este sentido, habrá que recordar que:

Esta educación [errónea] que se da a niños y niñas, tanto en casa como en la escuela, “se debe a que no contamos con información científica, objetiva y descriptiva, acerca de nuestra propia sexualidad y más aún, no conocemos cómo responde el niño y la niña, ni las necesidades que tienen en esta área de la personalidad” (Prieto, 2002, p. 8).

Finalmente, las herramientas emocionales, a saber: empatía, confianza, tranquilidad y emociones inteligentes, hacen alusión, en este escrito, a un modelo particular de Inteligencia Emocional (IE), el de habilidad:

El modelo de habilidad es una visión (...) defendida por autores como Salovey y Mayer que conciben la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento. Para ellos, las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio (Fernández y Extremera, 2005, p. 67).

Esta inteligencia genuina serviría de puente entre la curiosidad infantil expresada en pregunta y la posible respuesta del adulto. Es entonces la manera de concebir respuestas más acordes a la pregunta del niño, que lejos de querer poner en “aprietos” al adulto, lo hace por genuina curiosidad. Lastimosamente, si a la genuina curiosidad, es decir, deseo de saber, solo por el placer de saber, se responde con una negativa, una huida, una agresión o una omisión, cada vez más la curiosidad irá perdiendo ese matiz de interés sincero.

Las palabras hasta aquí escritas buscan invitar a la re-flexión y al re-des-cubrimiento de una sexualidad cada vez más escondida en la sombra de “lo que debería ser y no es”; han tratado de ser una invitación por la consciencia y la emancipación de una sexualidad que cada vez se pierde más en el interés de unos cuantos de acallarla. La curiosidad sexual en la infancia, siempre nos va a recordar que la chispa del deseo por el conocimiento brilla en nosotros; en los niños resplandece con cada pregunta que realizan y en el adulto se apaga con cada respuesta evasiva que no construye.

Sea esta la oportunidad de preguntarnos cómo estamos respondiendo a la curiosidad sexual infantil y si la respuesta es: *no hay respuesta*, sea ahora el momento para formarnos y diseñar un proyecto que incluya la vivencia consciente de la sexualidad, sin olvidar que la curiosidad:

Es la disposición del ánimo que constituye los ejes que estructuran la comprensión humana: la búsqueda de conocimiento y la realización de la autonomía moral. La curiosidad origina el conocimiento científico y la solidaridad humana. Produce conocimiento, cuando el científico [el niño, el adulto] la encamina metodológicamente hacia algún objeto de estudio en particular. Estructura la solidaridad, cuando el poeta [el niño, el adulto] la orienta hacia la comprensión de la vulnerabilidad humana de la muerte [o de la ignorancia], como donación universal de sentido; en esta situación, la curiosidad deviene ternura como condición moral, universal del humano. Una reflexión sobre la curiosidad nos muestra que ésta es la disposición que el legislador debe cultivar con mayor ahínco en los ciudadanos y ciudadanas de las sociedades contemporáneas, pues ella mejora nuestro conocimiento y nuestras respuestas morales, y estos dos ejes le dan sentido a nuestra experiencia en el mundo (Peñuela, 2008, p. 3).

¿Vale la pena entonces acallar la curiosidad infantil sólo por la incapacidad adulta de dar respuesta a la misma?

Referencias

- Berlyne, D. (1978). Curiosity and learning. *Motivation and emotion*, 2(2), 97-175.
- Charlesworth. (1964). Investigation and maintenance of curiosity behavior as a function of surprise versus novel and familiar stimuli. *Child development*, 35, 1169-1186.

- Cusa, N. (1440). La Docta Ignorancia. Recuperado de <http://cosmogono.files.wordpress.com/2009/04/nicolas-de-cusa.pdf>
- Day, H. (1968). Role of specific curiosity in school achievement. *Journal of educational psychology*, 59, 37-43.
- Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), 63-93.
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico cultural*. México: Thomson.
- Gossart, M. (2002). No hay lugar como el hogar para la educación sexual. Planned Parenthood Health Services of Southwestern Oregon. Recuperado de: <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/17Edusex.pdf>
- Grinberg, R. (1978). La curiosidad: ¿virtud o transgresión? Recuperado de: <http://intercanvis.espdf/0404-04.pdf>
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116(1), 75-98.
- Mansilla, M. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de Investigación en Psicología*, 3(2), 105-116.
- Maw, E. & Maw, W. (1967). A definition of curiosity: A factor analysis study. Delaware: Universidad de Delaware. Recuperado de la base de datos PsycInfo.
- Peñuela, J. (2008). Curiosidad, ternura, bondad y éxtasis como contexto de creación. *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, 2(2), 130-144.
- Prieto, M. (2002). *Sexualidad infantil*. México: Instituto Mexicano de Sexología A.C.
- Román, J. y Villate, Y. (2009). Caracterización de la curiosidad en niños de 10 a 12 años del programa Centro Amar Kennedy, a través del estudio de caso. [Tesis de Maestría]. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Prácticas profesionales en educación infantil: una aproximación desde la formación ciudadana

Marta Elena González Gil*

Resumen

El presente texto surge de los avances investigativos en la relación prácticas profesionales-formación ciudadana; está sustentado en las dinámicas colectivas de la sociedad contemporánea y en la conveniencia de reconocer la práctica, como una etapa trascendental del proceso formativo de los estudiantes universitarios. Las reflexiones emitidas frente a los aspectos vinculantes de las temáticas enunciadas, no son más que una provocación a la transformación curricular, de tal manera que se afiance el compromiso ciudadano de las universidades, para evitar que las estrategias diseñadas en la formación de los estudiantes, privilegien lo profesional en detrimento de la preparación para problematizar la realidad social y para cumplir las misiones ciudadanas más trascendentes (Calderius y Martínez 2012); en consecuencia, se estaría promoviendo la autonomía y el protagonismo ciudadano de los estudiantes en la actividad sociopolítica y contrarrestando la improvisación, el formalismo y el esquematismo como características comunes de los currículos universitarios, evidenciadas en el rastreo bibliográfico que dio origen a esta construcción teórica.

Palabras clave:

Formación Ciudadana, Prácticas Pedagógicas, Educación Infantil, Cultura, Sociedad, Estado, Currículo.

Abstract

This paper arises from research developments in relation between professional practice and civic formation; is supported by the collective dynamics of contemporary society and the desirability of recognizing practice as a transcendental stage in the formation process of university students. The reflections delivered against binding aspects of the themes outlined, are but a provocation to curriculum transformation, so that civic engagement takes hold of the universities; in order that in the articulation of the strategies for students' formation be prevented the over-emphasis on the professional aspect to the detriment of the stage of preparation to problematize social reality and to meet citizens' most significant missions (Calderius y Martínez, 2012); consequently, it would be promoting autonomy and students'

* Magister en Educación y Desarrollo Humano. Docente de la Fundación Universitaria Luis Amigó (Funlam), Facultad de Educación, Programa Licenciatura en Educación Preescolar. Medellín-Colombia. Correo electrónico: marta.gonzalezgi@amigo.edu.co - martagon07@hotmail.com.

civil empowerment in the socio-political activity and neutralizing improvisation, schematic formalism which are common characteristics of university curricula, as evidenced in the selected literature that gave rise to this theoretical construct.

Keywords:

Civic Education, Teaching Practices, Children's Education, Culture, Society, State, Curriculum.

En este texto se exponen algunas reflexiones sobre la formación ciudadana en relación con los procesos de práctica de los estudiantes de educación infantil, en un acto de reconocimiento de la importancia que tiene la experiencia práctica para las instituciones de formación profesional (Uribe, 2010), y con ella, la urgencia de lograr una orientación pertinente por parte de los asesores de estos procesos, porque es esta instancia la que ubica al estudiante en una realidad concreta que exige la puesta en escena de sus conocimientos, sus procedimientos y sus actitudes, en distintas situaciones; una apuesta por la trascendencia de la transmisión de los valores en su versión conceptual, a la reflexión sistemática en ambientes ciudadanos, en los que se hará extensiva la función social y educativa de los docentes que asumen la tarea de educar a los niños en los primeros grados escolares.

Si bien es cierto que la formación ciudadana viene siendo teorizada y puesta como tema de interés en el desarrollo de trabajos investigativos, también lo es que las reflexiones generadas no son suficientes para lograr transformar el currículo universitario desde el que se orientan las acciones que se llevan a cabo durante la práctica; lo que restaría relevancia al compromiso ciudadano de las universidades, porque las estrategias diseñadas para la formación de los estudiantes privilegian lo profesional en detrimento de la preparación para problematizar la realidad social y para cumplir las misiones ciudadanas más trascendentes (Calderius y Martínez, 2012); con estas ideas se parte de la premisa de que las prácticas pedagógicas en las universidades, muchas veces se ven afectadas por la improvisación, el formalismo y el esquematismo, dando lugar a la no promoción de la autonomía y del protagonismo ciudadano de los estudiantes en la actividad sociopolítica.

En coherencia con estos planteamientos, Rousseau (citado por Castro, 2002, p. 41) plantea “la negación de la sociabilidad como elemento natural del hombre”, evocando una experiencia social forjada en las exigencias de la vida en común que, por su naturaleza, reclama con afán, no solo personas de altas calidades académicas, sino también seres humanizados y humanizadores, capaces de reconfigurar la ciudadanía, diluida cada vez con mayor intensidad, en la esfera social contemporánea, y de problematizar la vida, la libertad, la dignidad, la confianza, la tolerancia y la solidaridad, como algunos de los ejes regulativos de la formación ciudadana.

De acuerdo con Cortina (1997), la ciudadanía, como toda propiedad humana, es “el resultado de un quehacer, la ganancia de un proceso que empieza con la educación” (pp. 37-38), ideas que claman con mayor urgencia

la intervención de la educación desde la formación ciudadana y qué mejor manera que desde los procesos de práctica pedagógica, cuando los estudiantes se ven en la necesidad de articular, no solo la teoría y la formación académica desarrollada a lo largo de su proceso formativo, sino también las convicciones, ideologías y los modos de percibir y de leer el mundo; siguiendo a la autora, es importante tomar en serio la tarea educativa para evitar el aumento del número de excluidos de la vida social, aquellos que no se saben y no se sienten ciudadanos en ningún lugar.

Las anteriores ideas enuncian una necesidad apremiante de revisar el currículo universitario, en lo referente a procesos de práctica pedagógica profesional, con el propósito de contribuir con la preparación de actores sociales capaces de reconocer en la pluralidad, la condición de la acción humana en la que todos somos lo mismo y en la que nadie ha sido, es o será igual a cualquier otro (Arendt, 1993). En este sentido, se requiere asumir esta tarea (Calderús y Martínez, 2012), para poder contribuir a la formulación de métodos diferentes a los que, por años, han determinado los procesos que se desarrollan en los ámbitos universitarios.

Desde esta perspectiva, es indiscutible la aceptación de las ideas manifestadas por Pimienta (2012), Borón (2010), Vargas (2008), Rojas (2010) y Lechner (1988), quienes reflexionan la formación ciudadana articulada a las experiencias sociales que, además, se inscriben en un proyecto político que las determina y define los modos de vida de los sujetos; con estas ideas se alude directamente a los maestros que atienden a los niños en su primera infancia, quienes fundamentan sus bases formativas en la búsqueda de la coherencia con la sociedad contemporánea, con sus cambios acelerados y con las nuevas configuraciones sociales, éticas, políticas y económicas, que esbozan un escenario cada vez más incierto y variable, como resultado de las diferentes perspectivas ideológicas que se exponen en la relación hombre-Estado.

Bajo esta mirada, se concibe la sociedad como una organización de personas que interactúan entre sí y tejen ideales culturales que la transforman en un marco referencial en el que el sujeto se identifica consigo mismo y con los otros, a partir de la apropiación de principios regulativos de la formación ciudadana, representados en una escala de valores que lo llevan a interactuar en una comunidad, porque es en la vida en común que se fortalecen los lazos sociales y se forjan las identidades dejando como resultado la conso-

lidación de un sujeto de carácter único, un eslabón en la extensa cadena social, dinamizada por las relaciones que se crean entre los distintos estamentos conducentes a formas organizativas de los sujetos dentro de la sociedad.

Es justamente en esa colectividad social, en la que se apuesta por la formación ciudadana y se reflexiona sobre la responsabilidad que la historia ha otorgado a la educación, al asignarle la tarea de la formación de los sujetos, determinando así la relación vinculante entre política y educación, que de acuerdo con Pimienta (2012), puede analizarse en los “procesos de formación ciudadana que son entendidos como procesos de educación que buscan configurar determinado tipo de ciudadano y de esfera pública” (p. 16), es decir, se opta por ideales formativos que articulen al sujeto en la lógica del proyecto político que lo ha configurado y desde el cual él mismo ha sido pensado.

Pensar en la formación ciudadana articulada en procesos de orientación pedagógica, es quizás responder en términos reflexivos a las características de un tipo de sociedad que, por mucho tiempo, estuvo sustentada en un conjunto de valores éticos, que se convirtieron en elementos posibilitadores de permanentes encuentros intersubjetivos manifestados como parte de la esencia humana. La cuestión hoy, es la transformación de ese conjunto de valores, por años compartido, que han tomado diversas connotaciones, a partir de percepciones diversas que permean la vida los sujetos en momentos particulares de la historia.

En este sentido, es urgente preguntarse por la reconfiguración de los valores e indagar por el papel que cumple la educación en la formación de los sujetos, y por la orientación filosófica que legitima estos elementos regulativos de la formación ciudadana; ha de entenderse que, “la problemática filosófica solo comienza realmente cuando nos interrogamos sobre el fundamento de esas legitimidades” (Houssaye, 2003, p. 296), o conjunto de valores, muchas veces traducido generacionalmente, sin que esto implique una conciliación con los nuevos escenarios y demandas sociales que permite hacer representaciones conceptuales de la realidad educativa, actuar sobre ella y responder a la especificidad de los contextos y de los momentos históricos de corte singular.

Visto así, la formación ciudadana, se circunscribe a la educación, asumida, no solo como una categoría social que forma parte de las estructuras contextuales, también como una “categoría pedagógica, pensada con

rigor científico y administrada en las instituciones escolares por agentes culturales competentes” (Díaz & Quiroz, 2005, p. 2), para el caso, educadores infantiles, de quienes se espera una intervención positiva en el contexto educacional, en la búsqueda de los mejores retornos sociales y de paso de la formación de ciudadanos humanos, conscientes, analistas y críticos, capaces de orientar sus vidas hacia el bien individual y colectivo.

Se asume, con Díaz & Quiroz (2005, p. 4) que los encuentros entre el pensamiento y el mundo, entre el conocimiento científico y la realidad, son favorecidos por la filosofía, en tanto se manifiesta a través del cuestionamiento de la esencia misma que sostiene tales relaciones, y que permite realizar “acciones reflexivas, abstraídas y generalizadas, sobre las acciones concretas”, lo que llevaría al sujeto a redefinir su rol social, y para nuestro deseo, su rol docente, sustentando esa redefinición en la abstracción sobre su praxis y sobre las características de su realidad contextual. Es en este aspecto que Houssaye (2003) aduce que la “exigencia filosófica en educación significa, pues, el mantenimiento de una apertura del sentido con respecto al saber de los expertos, pero implica también el cuestionamiento de las evidencias de la práctica” (p. 297).

Pensar en el fortalecimiento de la formación ciudadana, puede dar lugar a nuevas formas de orientación de procesos pedagógicos y con ellos a formas alternativas e interiorizadas de asumir la vida en conjunto, de reconocer su posicionamiento dentro de una sociedad, con el ánimo de que esta concepción perdure en cada una de las experiencias de vida, que con su esencia transversalizan la existencia del sujeto y lo preparan para asumir con prontitud y desapego los nuevos objetos. Es preciso actuar desde los procesos de formación profesional y rescatar el capital axiológico (Cortina, 1997) como la mayor riqueza que fortalece la experiencia humana; una riqueza factible de incrementar si el ideal del profesional se enfocara hacia *la virtud*, entendida desde el mundo griego como la excelencia de carácter (p. 145). Esta riqueza según Pimienta (2012), se constituye el sujeto, quien “se asienta en una relación mutua con lo social” (p. 28) y accede a ella desde su vida cotidiana.

Esta mirada de tinte filosófico deja entender, para la educación, una función inclusiva amparada teóricamente en la sociología, que pide investigar sus leyes sociales “como proceso, fenómeno, y función social, en todos los sectores que la constituyen” (Díaz & Quiroz, 2005, p. 9); por consiguiente, se centra en la educación en tanto organización que contiene y es contenida por una variedad de estructuras que se interrelacionan para responder a los

requerimientos de otros aconteceres sociales en los que, necesariamente, intervienen los sujetos con sus disidencias y coincidencias. Cobra pues sentido, la acción pedagógica si se reconoce que “el horizonte de la educación es favorecer en las personas una adaptación estratégica al mundo social y cultural” (Díaz & Quiroz, 2005, p. 12). Una adaptación que requiere de la construcción de una escala de valores morales, entre los que se nombran “la libertad, la justicia, la solidaridad, la honestidad, la tolerancia activa, la disponibilidad al diálogo, el respeto a la humanidad en las demás personas y en la propia” (Cortina, 1997, p. 225), más aún, si se alude a los agentes educativos, en quienes recae la tarea de educar a los niños y a las niñas en un contexto histórico de características bien particulares.

Es por eso que un proceso de investigación referido al campo educativo, ha de estar circunscrito en un entorno sociológico que brinde la posibilidad de establecer vínculos con la historia y la cultura, en la búsqueda de la coherencia social que se percibe posible cuando se traza un camino de interacción, analizando en él, la forma en que los sujetos asumen el mundo y se observan allí como uno de sus importantes elementos constitutivos. Es entonces cuando se conjugan valores, creencias y prácticas, y se asumen posiciones que muchas veces son fortalecidas desde los procesos formativos y extendidas a la sociedad mediante agentes sociales, siendo los maestros quienes mayormente aportan en esta función, porque aunque a veces parece incierto, se sigue creyendo en su palabra y en su accionar pedagógico.

En esta perspectiva, pensando en dinamizar los momentos pedagógicos de las prácticas profesionales, en el tipo de ser humano acoplado a las vicisitudes que ofrece el contexto, en las dinámicas y en los requerimientos sociales, se evoca una educación fortalecida por ideas alternativas, como lo es la pedagogía crítica de Paulo Freire (2002), con sus aportes sobre la emancipación como esa forma de apersonarse de sus propias ideas y de revestirse de argumentos sobre la vida en sí misma en todas sus dimensiones.

De la misma manera, se establecen vínculos con los pensamientos de Ausubel, citado en Díaz & Quiroz (2005, p. 18), quien con sus aportes teóricos sobre la forma en que “un aprendizaje se hace significativo cuando el nuevo contenido por aprender encuentra puntos de anclaje y compatibilidades con los contenidos registrados y representados previamente en la estructura cognitiva”; deja abierto el camino de la construcción y cierra las vías de la repetición, la memorización y la mecanización del aprendizaje. Este autor, además, expone el concepto de *organizadores previos*, o puente

cognitivo encargado de articular los saberes del sujeto con el nuevo conocimiento, evidenciándolo como una extensión de lo que el sujeto ya posee y no como algo desarticulado de su saber.

En esta misma perspectiva se extrae la teoría de Bruner en el sentido en que propone el aprender pero desde el descubrir por consiguiente, se estaría aludiendo a la habilidad para interpretar situaciones teóricas y prácticas, y al revestimiento del ser desde una perspectiva ética que podría externalizarse si se trata de agentes sociales y socializadores, como es el caso de los maestros de educación infantil, poniendo en pleno el *self transactional* (Bruner, citado en Díaz & Quiroz, 2005) para que se actúe, de acuerdo con las transformaciones conceptuales que la autorreflexión habrá de permitirnos.

Igualmente, la teoría Vigotskiana (Díaz & Quiroz, 2005), ofrece un panorama histórico-cultural, en el que se reconoce que el sujeto está determinado por su historia y por su cultura y, a la vez, es él quien las determina. En este sentido, se acoge a Vigotsky desde el concepto de *apropiación* "a través del cual el ser humano se apropia de la experiencia histórico-social acumulada mediante una serie de instrumentos y va construyendo su propia realidad psicológica y sus propios procesos psíquicos" (Díaz & Quiroz, 2005, p. 24). Es por eso que la interacción social se convierte aquí en el medio eficaz para que el maestro se asocie con sus propias conceptualizaciones y, una vez inmerso dentro de ellas, pueda evaluarlas y evaluarse en aspectos teóricos y prácticos, pero principalmente, en los efectos que sus actuaciones pedagógicas tendrán en las comunidades que atenderán y, por ende, en la sociedad en general.

Frente a este panorama desde Rojas (2010), quien generosamente ofrece las redes del saber educacional que sintetiza en: pedagogía, didáctica, psicología de la educación, sociología de la educación, historia de la educación y filosofía de la educación. Así mismo, asume la educación como la formación de seres humanos cuyo último fin es la creación de nueva cultura y la transformación social.

En este sentido, la reflexión parte de la filosofía, que de acuerdo con Rojas (2010), no solo se dedica a estudiar la epistemología, sino también los valores fundamentales y principios éticos, desde donde evoca también los principios epistemológicos y antropológicos fundamentales en la actividad educativa de los seres humanos. De esta manera, es posible preguntarse por las transformaciones que ha tenido la educación y cómo viene a concebirse

desde distintos modelos y corrientes pedagógicas, todas ellas interesadas en la formación para el fortalecimiento social, por lo que Rojas dice que la educación es una institución social (sociología de la educación), enfocada en la enseñanza (pedagogía) y en el aprendizaje (psicología de la educación), que exige la misión educativa del estado (política de la educación).

En conclusión, la práctica pedagógica profesional requiere ser analizada, reflexionada e intervenida desde la formación ciudadana, en un contexto sociológico, pedagógico, psicológico y político, si lo que se quiere es realizar transformaciones de fondo en los procesos educativos que vivencian diariamente los niños; porque si se fortalece el andamiaje educativo desde la formación profesional, se asume un cambio trascendental de los encuentros intersubjetivos entre maestros y estudiantes; bien es sabido que los mejores aprendizajes no son los que emergen del saber, sino aquellos que han sido gestados en la esencia del ser.

Referencias

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Borón, A. (2010). *Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico*. Tareas no. 122. CELA, Centro de Estudios Latinoamericanos "Justo Arosemena".
- Castro, M. I. (2002). *Visiones latinoamericanas: educación, política y cultura*. México: Universidad Autónoma de México.
- Calderús Fernández, M. y Martínez Sánchez, N. (2012). Consideraciones del proceso de formación ciudadana del estudiante universitario. La singularidad de su dinámica desde la actividad sociopolítica. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(3), 139-158.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien quiere enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- Houssaye, J. (2003). *Educación y filosofía*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Lechner, N. (1988). *Los patios interiores de la democracia: subjetividad y política*. Chile: Impresor Salesianos.
- Pimienta, A. (2012). *Formación ciudadana, proyecto político y territorio* (Tesis doctoral). Centro de documentación Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Rojas, C. (2010). *Filosofía de la educación: de los griegos a la postmodernidad*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Uribe Chamorro, Y. (2010). *Apropiación de las competencias declaradas, en las prácticas de estudiantes de las carreras de Educación Parvularia y Educación Diferencial de una universidad chilena*. España: Editorial de la Universidad de Granada.
- Vargas, G. (2008). *La humanización como formación: la filosofía y la enseñanza de la filosofía en la condición postmoderna*. Bogotá. Editorial San Pablo.

La motivación en la investigación escolar: un compromiso del maestro

Gloria María Isaza Zapata*

Juan Santiago Calle Piedrahita**

Resumen

La motivación en la investigación escolar está en directa relación con el compromiso del docente para lograr una forma diferente de preguntar. El objetivo de la investigación era analizar cómo los maestros motivaban a los estudiantes para realizar investigación. El enfoque fue cualitativo histórico hermenéutico; empleó entrevistas semiestructuradas con grupos focales conformados por docentes. Los principales factores que emergieron para generar motivación fueron: ser líder responsable y ético, habilidad para emprender e innovar y pensamiento crítico.

Palabras clave:

Motivación, Educación, Investigación Escolar.

Abstract

Motivation in school research is directly related to the commitment of teachers to achieve a different way of asking. The aim of the research was to analyze how teachers motivated to enhance research from students. The approach was qualitative semi-structured interview. Historical Hermeneutic teachers to focus groups was used. The main factors that emerged for motivation is to be responsible and ethical leader, ability to entrepreneurship and innovation and critical thinking.

Keywords:

Motivation, education, School research

* Doctorando en Educación, Magister en Educación y Desarrollo Humano. Especialista en Educación para la Salud, Licenciada en Educación Especial. Docente Fundación Universitaria Luis Amigó, Grupo de Investigación Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras. Investigación Pedagógica en Infancia y Adolescencia. Correo electrónico: gloria.isazaza@amigo.edu.co - gloria.misaza@gmail.com

** Candidato a Doctor en Ingeniería – Industria y Organizaciones, Magister en Administración, Especialista en Mercadeo, Administrador de Negocios. Docente Fundación Universitaria Luis Amigó. Grupo de Investigación Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras. Investigación Pedagógica en Infancia y Adolescencia. Correo electrónico: juan.callepi@amigo.edu.co

Introducción

Existen elementos diversos para generar motivación hacia la investigación, entre ellos, el compromiso del maestro, estrategia que promueve facultades para investigar y/o el desarrollo de la capacidad innata del ser humano por sentir curiosidad en la búsqueda de soluciones a ciertos problemas planteados. Para indagar sobre el tema se recurrió a la investigación de tipo histórico hermenéutico con grupos focales de docentes de diferentes áreas del conocimiento y de diferentes grados de educación básica primaria.

Marco teórico

Investigación escolar

La investigación escolar, como estrategia en el aula, promueve las capacidades de investigar en la comunidad, especialmente en el niño y la niña, para articular la lectura de realidades -demarcada por la pregunta que generen los hechos sorprendentes articulados al deseo y el saber- con las necesidades e interés de la comunidad institucional.

Con la investigación escolar, el maestro consolida espacios de reflexión emergentes sobre la realidad social y sus demandas (McKernan, 1999). Según Elliot (citado por Pérez Gómez, 1994), "la práctica profesional inteligente implica el ejercicio de la sabiduría práctica, esta es, la habilidad para discernir una respuesta apropiada a una situación que conlleva incertidumbre y duda" (p. 190). Así, el maestro puede participar con experiencias, congrega la creatividad e innovación a partir de actividades reflexivas activas (Gimeno Sacristán, 2008).

Motivación escolar

La motivación interviene en las metas a alcanzar (por ello, con el apoyo del conocimiento y las competencias sociales se puede acercar al estudiante a alcanzar objetivos a corto y mediano plazo entre ellos, el ámbito académico) (Bhabha, 2004) (Epley, Caruso, & Bazerman, 2006; Green & Rechis, 2006).

Los niños y las niñas se motivan cuando se vinculan con un "patrón ajustado, flexible y emocionalmente maduros" (La Freniere, 1996, p. 373) en entornos que son exigentes. El estudio de Bonino y Cattellino (1999) expuso

que los niños considerados con mejor rendimiento exhibieron cooperación, relaciones más abiertas y tenían un nivel de crítica mayor que los otros niños de su edad. Otros autores piensan que la motivación puede incidir en el comportamiento e influenciar a diferentes actores sociales (Sadler, Ethier, & Woody, 2011), que desde sus competencias se adaptan y con frecuencia se vuelven “efectivos” en sus interacciones (Ciairano, Visu-Petra & Settanni, 2007, Green & Rechis, 2006, Rose-Krasnor, 1997).

Precisamente la motivación de los docentes mejora relaciones y construye prácticas cotidianas y sociales desde su propia experiencia (Brock, Moore, & Parks, 2007, Dozier, Johnston, & Rogers, 2006; de modo que se genera autonomía para elegir si son intrínsecamente motivados y estrategias más acertadas para alcanzar eficazmente metas (Epley et al., 2006, Yang & Cho, 2011). A su vez, las experiencias desarrollan habilidades para la enseñanza y generan motivaciones para una mayor conciencia del poder (Hedrick, McGee, & Mittag, 2000, Hoffman & Roller, 2001, Coffey, 2010, Matusev & Smith, 2007, Worthy & Patterson, 2001). Lee, Hollebrands & Wilson (2010) sugieren profesores y estudiantes que forjan una comprensión más profunda del contenido y sus prácticas (Dantas, 2007, Kambutu & Nganga, 2008, Mahon, 2007, Pence & MacGillivray, 2008).

Investigadores hallaron que estudiantes de primaria emocionalmente altos recibían más apoyo de los profesores a nivel motivacional, en tanto los que estaban inconformes recibieron procedimientos conductuales y sus maestros eran más pasivos. Sin embargo, la ley del efecto de Thorndike asiente elementos de afirmación o negación, ya sean positivos o negativos.

Al analizar la motivación, el docente se enfoca hacia objetivos, esencialmente: promover interés, dirigir y mantener el esfuerzo, lograr el propósito del conocimiento. La motivación, desarrolla entre otros aspectos la participación, el alcance de la auto-selección (Deci & Ryan, 1985), una comprensión más profunda de conceptos y situaciones para analizar desde los estudiantes, los errores conscientes e inconscientes presentes en la ejecución de labores probabilísticas (Abrahamson, 2009).

Metodología

La ponencia se deriva de una investigación; cofinanciada por la Fundación Universitaria Luis Amigó y el Parque Explora de la ciudad de Medellín, inició en febrero de 2013. El enfoque fue cualitativo (Toro & Parra, 2010), que “se centran más en el tema de conversación. Trabajan escenarios formales (no naturaleza) y tienen un estilo de moderación semidirigido o dirigido” (p.395). Las entrevistas semiestructuradas se registraron, se categorizaron para interpretar algunas de las razones de la motivación hacia la investigación desde una mirada de los maestros dentro de un proyecto macro, con una conversación directa con los docentes de dos Instituciones Educativas (una privada y otra pública) del área metropolitana de Medellín. La investigación escolar como estrategia en el aula promueve capacidades de investigar y articular la lectura de realidades comenzando en la vivencia institucional.

Resultados

La investigación resalta la motivación en la investigación escolar como un compromiso del maestro para consolidar espacios de investigación, para favorecer un conocimiento acorde a la realidad, para afrontar retos actuales y a futuro de la sociedad en la que interactúan, para obtener compromiso social, reconocimiento del ser y del saber en corresponsabilidad, suscitar curiosidad e interés en el logro del objetivo predeterminado.

Conclusiones

La motivación genera liderazgo con ética para la toma de decisiones emprendedoras e innovadoras, y un pensamiento crítico, con énfasis en necesidades locales. En este proceso, el maestro se enfoca en habilidades, resiliencia, trabajo en equipo, entre otros, por medio de valores, inteligencia emocional, interculturalidad, sostenibilidad social y el ejemplo.

Referencias

- Abrahamson, D. (2009). Embodied design: constructing means for constructing meaning. *Educational Studies in Mathematics*, 1(70), 27-47.
- Bhabha, H. K. (2004). *The location of culture*. London: Routledge.
- Bonino, S., & Cattelino, E. (1999). La relación entre las capacidades cognitivas y habilidades sociales en la infancia: una investigación sobre la flexibilidad en el pensamiento y la cooperación con sus compañeros. *Revista Internacional de Desarrollo del Comportamiento*, 23, 19-36.
- Brock, C. H., Moore, D. K., & Parks, L. (2007). Exploring pre-service teachers' literacy practices with children from diverse backgrounds: implications for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 898-915.
- Ciairano, S., Visu-Petra, L., & Settanni, M. (2007). Executive inhibitory control and cooperative behavior during early school years: A follow-up study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 335-345.
- Coffey, H. (2010). "They taught me": the benefits of early community-based field experiences in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 335-342.
- Dantas, M. L. (2007). Building teacher competency to work with diverse learners in the context of international education. *Teacher Education Quarterly*, 34(1), 75-94.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dozier, C., Johnston, P., & Rogers, R. (2006). *Critical literacy/critical teaching: Tools for preparing responsive teachers*. New York: Teachers College Press.
- Epley, N., Caruso, E. M., & Bazerman, M. H. (2006). When perspective taking increases taking: Reactive egoism in social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 872-889.

- Jimeno, J. (2008). 'Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. Jimeno, J. (Comp.) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp.15-58). Madrid: Morata.
- Green, V. A., & Rechis, R. (2006). Children's cooperative and competitive interactions in limited resource situations: A literature review. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 42-59.
- Hedrick, W. B., McGee, P., & Mittag, K. C. (2000). Pre-service teacher learning through one on-one tutoring: reporting perceptions through e-mail. *Teaching and Teacher Education*, 16, 47-63.
- Hoffman, J. V., & Roller, C. (2001). The IRA excellence in reading teacher preparation commission's report: current practices in reading teacher education at the undergraduate level in the United States. In C. Roller (Ed.), *Learning to teach reading: Setting the research agenda* (pp. 28-44). Newark, DE: International Reading Association.
- Kambutu, J., & Nganga, L. W. (2008). In these uncertain times: educators build cultural awareness through planned international experiences. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 939-951.
- La Freniere, P. J. (1996). Co-operation as a conditional strategy among peers: Influence of social ecology and kin relations. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 39-52.
- Lee, H. S., Hollebrands, K. F., & Wilson, P. H. (2010). *Preparing to teach mathematics with technology: An integrated approach to data analysis and probability*. Raleigh, NC: Kendall Hunt.
- Mahon, J. (2007). A field of dreams? Overseas student teaching as a catalyst towards internationalizing teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 34(1), 133-149.
- Matusov, E., & Smith, M. P. (2007). Teaching imaginary children: University students' narratives about their Latino practicum children. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 705-729.
- McKernan, J. (1999). *Investigación; acción y currículo: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata

- Pence, H. M., & Macgillivray, I. K. (2008). The impact of an international field experience on pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 14-25.
- Pérez Gómez, A.I. (1993). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111-135.
- Sadler, P., Ethier, N., & Woody, E. (2011). Tracing the interpersonal web of psychopathology: Dyadic data analysis methods for clinical researchers. *Journal of Experimental Psychopathology*, 2, 95-138.
- Toro, J. & Parra, R. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa-cuantitativa*. Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Worthy, J., & Patterson, E. (2001). "I can't wait to see Carlos!": preservice teachers, situated learning, and personal relationships with students. *Journal of Literacy Research*, 33(2), 303-344.
- Yang, Y., & Cho, Y. (2011). Student motivation for cultural competence. *Academic Exchange Quarterly*, 3, 150-155.

Los niños y niñas en nuestro contexto, víctimas de consumo de sustancias psicoactivas

Carlos Mario Giraldo Higueta*

Resumen

El presente texto hará referencia a los niños y niñas consumidores o poli consumidores que han sido víctimas de la sociedad y como consecuencia directa de la crisis social, se amerita un análisis a profundidad, siendo este un fenómeno que cada vez aumenta en nuestro contexto.

Palabras clave:

Niños, Niñas, Consumidores, Poli Consumidores.

Abstract

This article will refer to those children and consumers or consumers poly girls who have been victims of society and direct consequence of the social crisis have these results, which merit in-depth analysis, this being a phenomenon that grows ever in our context.

Keywords:

Children, Consumers, Consumer poly.

* Teólogo. Licenciado en Teología. Especialista en Docencia Investigativa Universitaria. Especialista en Estudios Bíblicos. Candidato a Magister en Teología, Universidad Pontificia Bolivariana. Candidato a Magister en Educación, FUNIBER. Docente de la Facultad de Filosofía y Teología de la Fundación Universitaria Luis Amigó, Funlam.

Al tener la oportunidad de escribir y participar en el III Simposio Nacional de Investigaciones en Primera Infancia, preparado por la Facultad de Educación de la Funlam, lo primero que se evidencia en el contexto internacional y nacional es acelerada demanda y oferta que se tiene hoy -en un mundo globalizado- no solo de información, sino también de conocimiento, del que nuestros niños y niñas no son, ni pueden ser ajenos. El presente escrito está dirigido de forma especial a la primera infancia, a partir del restablecimiento de sus derechos.

Uno de los aspectos a tener presente en nuestro contexto, y de acuerdo a lo anterior, es enunciar que en repetidas ocasiones los niños y niñas no están escolarizados por la varias causas como: la falta de garantías de protección por parte de sus familiares, el abandono familiar, la violencia intrafamiliar, el consumo de sustancias psicoactivas (SPA), la militancia en grupos de pares negativos y la pobreza, entre otros factores que no favorecen las condiciones mínimas para que se les propicie un ambiente de estudio o de desarrollo humano.

A continuación se hace referencia a niños y niñas consumidores de sustancias psicoactivas (SPA), o en determinados casos poli consumidores. Se hace alusión a esta población dado que cada vez más, las cifras aumentan considerablemente.

Cuando se tiene contacto directo con ellos/ellas y se les hace preguntas relacionadas con sus historias o las causas por las cuales han llegado al consumo, manifiestan que se ha dado, por ejemplo, por el maltrato al que han sido sometidos o porque la figura paterna nunca ha estado presente; en otros casos, porque han asesinado delante de ellos, han sido víctimas del abandono de la madre o pertenecen a familias extensas con figuras reconstituidas de terceras personas.

Estos factores de alto impacto, son unas de las tantas causas por las cuales ellos/ellas llegan al consumo. Sin embargo, no nos detendremos en estos factores, sino en lo que ellos tienen que hacer para que dentro de proceso de restablecimiento de derechos tengan la oportunidad, tanto de escolarizarse de nuevo, como de recuperarse de su adicción o adicciones.

De acuerdo a lo anterior los niños y niñas se tienen que someter a un proceso terapéutico, que tiene una duración de 12 meses aproximadamente. Antes de dar inicio a un proceso de recuperación y de restablecimiento de

derechos, lo primero que se hace en estos casos es dirigirse a un Centro de Diagnóstico y Derivación o al ICBF, quienes son las entidades directamente encargadas para la atención de esta población; luego, vienen las etapas propias de este centro y de un proceso de recuperación y de un modelo de comunidad terapéutica.

Las etapas son:

- Acogida: duración 2 meses
- Identificación: duración 2 meses
- Elaboración: duración 2 meses
- Consolidación: duración 2 meses
- Terapia de vinculación familiar o red de apoyo: duración 2 meses

Cada una de las enunciadas están acompañadas y apoyadas por un equipo técnico interdisciplinar, compuesto por:

- Trabajador Social
- Psicología
- Medicina general y psiquiátrica
- Nutrición
- Pedagogía
- Odontología
- Actividad física y deporte

Cada área favorece el proceso terapéutico de los niños y niñas, quienes no comparten espacios, sino que están separados lo que hacen estas áreas, es afianzar todo con respecto al bienestar del niño o de la niña y, de manera especial, la parte educativa; a su vez, potencializar los aprendizajes obtenidos a lo largo de su corta, pero alterada historia de vida. Los niños y niñas al estar desescolarizados se involucran en actividades que no son propias de su edad, dichas actividades traen como consecuencia el consumo.

Como se evidencia en lo citado, este fenómeno se ha incrementado en los últimos días, situación preocupante por todas las instancias que están directamente o indirectamente relacionadas, como lo son: la familia, las redes de apoyo, el ICBF, el Municipio y la sociedad en general.

A lo anterior, se suma que los niños y niñas que están bajo la medida de la Ley de Infancia y Adolescencia, son atendidos en diferentes Instituciones de manera integral, en donde la parte educativa es básica para el proceso de rehabilitación o sustitución que adelanta el niño, o la niña en situación de consumo.

Para la atención integral de la población en mención, una metodología que da plataforma a la educación y que ha dado resultados positivos es la conductual, la cual mide los logros de los objetivos o metas que tiene que cumplir el niño o la niña, para ver su avance en el proceso terapéutico. Después de años de aplicabilidad, esta metodología se sigue utilizando hasta hoy en los procesos o tratamientos que se llevan a cabo en Comunidades Terapéuticas; no se trata de que sea o no exitosa, pero lo que sí es cierto es que consiste en dar pautas y herramientas (ayudas y terapias de confrontación, que van de acuerdo al modelo de las Comunidades Terapéuticas propiamente dichas). Como ejemplo, si un niño o niña incurre en proyecciones de consumo, se hace tanto la confrontación como la contención para que no le avance dicha situación, significando un acompañamiento directo por parte del educador o del equipo técnico, con el fin de que el niño, niña que ingresa a una Comunidad Terapéutica cambie o modifique conductas y comportamientos que por su situación de consumo se han presentado y que no son de aceptación social, familiar o institucional, tales como: agresividades, ambivalencias, hurtos, no acatar las normas y la disciplina que se requiere.

Dicha metodología está relacionada directamente con la conducta, en este caso de los niños, niñas que son consumidores de sustancias psicoactivas (SPA), y de acuerdo a sus comportamientos se tiene como ejemplos individuales los siguientes: ideas suicidas o intentos de suicidio, ambivalencias, hurtos, entre otros; y en cuanto a lo grupal se tiene como ejemplo: las agresiones físicas o verbales, consumo al interior del grupo, faltas de respeto con la figura de autoridad, intentos de fugas masivas, lo que amerita la realización de una intervención. Entiéndase por intervención: el acompañamiento y direccionamiento de las circunstancias de carácter negativo que surgen al interno del adolescente o del grupo de usuarios, esto se determina a partir de la necesidad que se presente en el instante de lo que se va a intervenir;

dicha intervención se hace por medio del equipo clínico o psicosocial de la Comunidad Terapéutica y en cabeza de quien sea en ese instante la figura representativa, para que resuelva la situación; esto se hace de acuerdo a cada caso, es decir, si es del área de trabajo social, lo hace quien esté a cargo, si es de familia, lo ejecuta un profesional de familia, lo que trae consigo hacer un diagnóstico de cada disciplina para poder atender el caso.

Los elementos constitutivos de cada diagnóstico están diseñados de acuerdo a lo que establece para cada uno de ellos el ICBF, estos van acompañados por otro formato que complementa la información u la observación a realizar, dichos formatos son de carácter exclusivo. Hasta el momento no se permite tener una copia o modelo de los mismos, es decir, son de carácter reservado. La diferencia en la intervención que realiza tanto el Trabajador Social como el profesional en Desarrollo Familiar es lo propio de cada área, es decir, las funciones son específicas; en lo referente al área de Desarrollo Familiar su función viene dada a partir de la interacción con las familias en Institutos de Familia, y en lo referente al Trabajo Social, además de la atención a los niños y niñas, se tiene el contacto con los referentes legales como lo son: defensores de familia de cada uno de los adolescentes, y su evolución en el tejido social y todas las relaciones allí existentes y las demás áreas que tiene su campo propio de acción.

Se puede afirmar que el objetivo de esta metodología es ayudar a que el niño o la niña modifique conductas que le son desfavorables para su vida social, familiar, laboral, educativa, entre otras y pueda estar o participar positivamente en el tejido social al cual pertenece o puede pertenecer.

Hasta aquí se ha realizado una descripción de lo que ocurre cuando un niño, niña llega al consumo por cualquier circunstancia, en donde se tiene como consecuencia la ruptura tanto del vínculo familiar como del educativo, lo que conlleva a un atraso en los procesos propios de una normal situación de desarrollo de las personas. Por cuanto se refiere a lo social, crea rechazos, apatías y por ende, falta de garantías para que este niño, niña tenga posibilidad de una educación, atención integral y cuente con un proyecto de vida que se vaya consolidando a medida que transcurre el tiempo.

A continuación se relaciona una Matriz de Marco Lógico que fortalece tanto el proceso educativo como terapéutico del niño, o de la niña consumidor/a de sustancias psicoactivas:

Enunciado del objetivo	Indicador	Medios de verificación	Fórmula de cálculo	Supuestos
FIN: Intervenir directamente en las familias de los niños, niñas, institucionalizados en Comunidades Terapéuticas, por medio de citaciones periódicas para aportar al mejoramiento de los procesos, tanto educativos como tratamientos que allí se realizan.				
PROPÓSITO: Comprometer activa y significativamente las familias o redes de apoyo en el proceso de recuperación adictiva de los niños, niñas.	Eficacia/ Producto: Registro de los niños, niñas en el momento del ingreso Tiempo de estadía de los niños, niñas a diciembre de 2013	Sumatoria de los días de estabilidad de los niños, niñas	Los niños, niñas atendidos no tienen interés de continuar con el proceso terapéutico	
Componente 1: Atención de niños, niñas en la etapa de Acogida en compañía de los familiares o redes de apoyo.	Eficacia/ Producto: Número de ingresos registrados y activos a diciembre de 2013	Número de niños, niñas satisfechos con el proceso	No alternativas de atención constante	
Componente 2: Atención y restablecimiento de derechos vulnerados en conjunto con los familiares o redes de apoyo.	Eficacia/ Producto: Encuesta sobre los derechos vulnerados Tiempo de restablecimiento de los derechos vulnerados a diciembre de 2013	Respuestas de los niños, niñas en relación a los derechos vulnerados	No deliberación de los defensores de familia en cuanto a los derechos vulnerados	
Actividades	Componente 1: Talleres de capacitación tanto personal como familiar Componente 2: Reuniones constantes con las familias o redes de apoyo			
Medios de Verificación	• Listas de asistencia. • Informes de actividades. • Carpetas. • Planeación escrita. • Registro de acontecimientos • Registros de audio y video • Documentos digitales • Actividades o talleres programados • Foros • Paneles • Charlas informativas			

Para concluir este artículo, afirmamos que los niños y niñas que consumen son las actuales víctimas de una sociedad en crisis, y los resultados de dichas crisis son las diferentes situaciones a las cuales se ven enfrentados; como evidencia, en un primer instante se encuentra la desescolarización, la falta de atención, la falta de protección, entre otras, y en un segundo instante, las crisis de las familias a las cuales pertenecen, lo que no permite un avance o un desarrollo significativo de los niños o niñas en ambientes realmente saludables e integrales.

Referencias

- Burón, J. (1997). *Motivación y aprendizaje*. Mensajero. Bilbao.
- Carrillo, C. F. (2010). Estudios realizados en la Unidad Educativa "Nueva Primavera" de la ciudad de Quito sector Guamaní. Tesis para optar al Título de Licenciado en Ciencias de la Educación Educación Básica Centro Universitario: Quito – Ecuador.
- Fundación Hogares Claret. (2015). Recuperado de <http://www.fundacionhogaresclaret.org/misionvisionobjetivos>
- Skinner, B. F. (1970). *Tecnología de la Enseñanza*. Barcelona: Labor.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School Bullying. Insights and Perspectives*. London: Routledge
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2001). 'It's easy, it works, and it makes me feel good' – A response to Arsenio and Lemerise. *Social Development*, 10, 74–78.
- Woodworth, R. S. (1959). *American Journal of Psychology* (72), 301-310.

Profesionales en educación inicial y sus procesos escriturales

Bairon Jaramillo Valencia*

Resumen

El presente texto tiene como propósito describir y reflexionar en torno a un aspecto fundamental, faltante, de la labor docente en las primeras edades (la competencia escritural). Para llevar a cabo estas consideraciones, se toman como base los resultados obtenidos en la investigación "Saber y hacer de los profesionales en educación inicial y su relación con los procesos de intervención: el caso de la FAN: FASE I"¹ llevada a cabo en la ciudad de Medellín en los años 2012 y 2013. Dichos productos, permiten razonar frente a la forma en que los profesionales en educación inicial ejecutan procedimientos de redacción en sus respectivos quehaceres; empleando tanto, un registro lingüístico formal, como informal. Los vacíos sobre esta destreza, se ven reflejados en la labor docente; por esta razón, es fundamental revisar aspectos personales, lingüísticos e institucionales, en pro de cualificar al profesorado en educación infantil y, a su vez, sus procesos de intervención.

Palabras clave:

Lectura, Escritura, Educación Superior, Motivación extrínseca.

Abstract

This article is intended to describe and reflect about a fundamental respect, shortfall, of the teaching practice in the early childhood (scriptural competence). To carry out these considerations, it is taken, as a basis, the results obtained in the research "The knowing and making of early childhood education professionals and their relationship with the intervention processes: the case of FAN organization: STAGE I", which is held in Medellín city, during the years 2012 and 2013. These data, allow to think of the way early childhood education professionals perform procedures of writing in their respective jobs; the writing skill by using, a formal linguistic register, as well as an informal one. The gaps related to this skills,

* Licenciado en Educación con Énfasis en Humanidades y Lengua Extranjera – Inglés. Co-investigador grupo Educación e Infancia. Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín, Colombia. Correo electrónico: bairon.jaramillova@amigo.edu.co

¹ Proyecto realizado por Sonia Ruth Quintero Arrubla, Libia Elena Ramírez Robledo, Bairon Jaramillo Valencia, Sandra Garnica e Inés Bedoya Ríos. Fundación Universitaria Luis Amigó y la fundación de Atención a la Niñez - FAN. Grupo de investigación "Educación e Infancia".

are reflected in the teaching work; hence, it is fundamental to check personal, linguistic, and institutional aspects, in order to qualify the teaching profession in early childhood education, and at the same time, their intervention processes.

Keywords:

Reading, Writing, Higher Education, Extrinsic Motivation.

Introducción

El ejercicio de la escritura es, por antonomasia, una práctica compleja; sin embargo, la responsabilidad por la enseñanza de dicho proceso no debe recaer exclusivamente, como pudiera creerse, en las instituciones educativas de carácter formal, informal y/o no formal, puesto que los estudiantes, además de sus respectivas vidas académicas, también se desarrollan como individuos en otros ámbitos, esto debe ser, por sensatez, una preocupación de carácter general, en la cual se incluye a la familia, la escuela, los medios de comunicación y hasta la misma sociedad. “El escenario ideal sería que los estudiantes al llegar a la universidad contaran con las competencias desarrolladas; pero ante esta situación es necesaria una concienciación por parte de todos los actores (escolares y sociales)” (Palencia, 2012, p. 91). Además de la participación de estas entidades, también debe haber congruencia entre las prácticas que se llevan a cabo en las mismas; por consiguiente, no es algo casual que la escuela esté haciendo, últimamente, esfuerzos considerables para integrar a la familia y a la comunidad en sus Proyectos Educativos Institucionales.

Por otro lado, la motivación extrínseca juega un papel fundamental en el perfeccionamiento de la expresión escrita, más aún para los estudiantes de pregrado que se inscriben en una universidad con el fin de ejercer la profesión de educadores; así pues, desarrollar un buen nivel en la redacción depende, más de los mismos estudiantes, que de las instituciones educativas y los docentes. De igual forma, el estudiante que desee potenciar su habilidad en materia de escritura, debe exigir a su profesor que le guíe en su proceso, y el docente debe estar en el deber de proporcionar todo lo que esté a su alcance para favorecer a sus estudiantes. “Es decir, la existencia de un espacio curricular específicamente dedicado a la lectura y/o escritura puede crear la ilusión de que está cubierta su necesidad de enseñanza, y entonces dejar sin responsabilidad al resto de la institución y de docentes” (Carlino, 2013, p. 363). Así pues, los procesos de lectura y escritura no solo se deben llevar a cabo en las asignaturas relacionadas con el lenguaje; es una responsabilidad conjunta, por ser de naturaleza transversal y permear todas las áreas del conocimiento.

Cabe destacar que los datos recolectados para este análisis, y asimismo, la redacción de este texto, provienen de: 50 talleres, una entrevista grupal y 15 entrevistas semi-estructuradas. Las unidades de análisis fueron 50 licenciadas en educación inicial y debían tener como requisito: un año de experiencia como docentes y menos de 5, trabajar con grupos de niños cuyas

edades oscilaran entre 2 y 5 años, y por último, haber obtenido un título profesional en una institución de educación superior de la ciudad de Medellín después del año 2006.

La universidad en su intento por allanar los vacíos de los niveles precedentes

Una notoria característica de los estudiantes que comienzan sus estudios de pregrado, es la dificultad para producir textos coherentes, con ideas claras y jerarquizadas, que demuestren cohesión y que evidencien un adecuado manejo de las reglas que compone nuestra lengua. Según Carlino (2005), una condición de los estudiantes durante los primeros años de sus estudios en educación superior es la escritura enfocada hacia ellos mismos; es decir, los estudiantes redactan sus escritos sin tener en cuenta que otra persona los va a leer. Consecuentemente, es un reto para las universidades el detectar estos vacíos y trabajar en ellos para contribuir en la calidad de sus estudiantes.

En una serie de entrevistas que se realizaron a lo largo de la investigación que sirvió como base para la construcción de este artículo, se evidenció que los estudiantes atribuían el déficit de producción de diferentes clases de texto, a las dinámicas que llevaban a cabo en sus estudios universitarios; en otras palabras, una faltante que se ve reflejada en sus respectivos ejercicios profesionales, proveniente de los estudios de pregrado, es la redacción de textos coherentes, ya sea para: planear clases, diseñar proyectos de aula, redactar diarios de campo; o escribir cuentos, poesías, trovas, canciones y demás. "Pienso que la mayor dificultad que tuve cuando comencé a trabajar como profesora, fue la escritura, especialmente para el diseño de los diarios, proyectos y anecdóticos, y en los diferentes empleos que he tenido, se manejaban unas pautas diferentes" (Profesional entrevistada, comunicación personal, 11 de septiembre, 2013).

Es imperativo reiterar que el déficit de escritura coherente en el día a día de los profesionales en educación inicial, puede tener lugar en una falta de instrucción o adiestramiento en sus estudios de pregrado; sin embargo, hay una alta dosis de responsabilidad en cada estudiante universitario, puesto que en múltiples ocasiones se ofrecen talleres y actividades extracurriculares para fortalecer esta falta de práctica, sin mencionar los cursos de sus respectivos énfasis y, más aún, los cursos que también hacen hincapié en la

producción escrita, que son percibidos sesgadamente por los estudiantes o simplemente desaprovechados; luego pues, el camino fácil ¡la universidad no prepara adecuadamente a sus estudiantes en el ejercicio de la escritura!, “se propone emplear métodos y técnicas que permitan el abordaje de las historias de vida relacionadas con la lectura de los sujetos de estudio, así como las representaciones sociales que estén condicionando sus prácticas” (Hernández & Laguardia, 2013, p. 14).

Para la universidad, como organismo educativo y símbolo de la academia, es tanto un deber como una satisfacción, el dar a conocer sus graduados a la sociedad con buenas herramientas educativas. Esto le permite convocar a futuros aspirantes que querrán reproducir lo bueno de los profesionales en labor; por esta razón, la iniciativa de la universidad por tratar de proporcionar una educación pertinente a las necesidades sociales, siempre va ser bien intencionada; no obstante, las buenas intenciones no son suficientes en educación, hacen falta estrategias que permitan conseguir lo que se busca, en este caso, profesionales capaces de dar a conocer sus ideas por medio de la escritura. “Las prácticas que proponemos consisten, por un lado, en actividades de lectura basadas en el análisis de los *modos de decir* propios de los textos que forman parte de la bibliografía que los estudiantes leen en su cursado universitario” (Negroni & Hall, 2010, p. 63).

Los formatos entre la coherencia y la cohesión

Al parecer muy obvio, pero problemático, es el desconocimiento sobre el uso de algunas categorías gramaticales, ora desde la visión tradicional ora moderna, pues el hecho de no reconocer las partes de una oración, aunque parezca exagerado, imposibilita la redacción de un objetivo, logro, estándar o competencia, de forma correcta; verbigracia: se escribe, tanto el objetivo general, como los específicos, con el verbo en infinitivo. Los logros e indicadores de estos, se redactan con el verbo en tercera persona del singular, aunque también existe la posibilidad de diseñar un logro con el verbo en futuro o en modo subjuntivo, y según algunos ejemplos sugeridos por los lineamientos curriculares, también se pueden redactar en tercera persona del plural. Los estándares diseñados por los peritos del Ministerio de Educación Nacional comienzan con el verbo en primera persona, y las competencias normalmente se redactan utilizando el verbo en tercera persona.

Esta es una explicación liviana del modo gramatical y las conjugaciones verbales de los objetivos, logros, estándares y competencias en la educación colombiana; no obstante, la eficiencia de una escritura coherente y con cohesión no depende de un profundo conocimiento sobre tecnicismos asociados a la lengua española, de hecho, este fenómeno se relaciona intrínsecamente con la falta de lectura y escritura por iniciativa propia, o inclusive, con el uso de métodos poco efectivos, que se trasladan desde las estancias previas a los estudios de educación superior, y que los estudiantes nunca cambian a lo largo de sus respectivas carreras. “Los estudiantes recién ingresados han interiorizado, por lo general, en las distintas etapas de la educación previa a la universidad, unas estrategias y unas bases teóricas inadecuadas para producir e interpretar textos en el medio académico y la vida profesional” (Rico, 2011, p. 166).

Entre las inconformidades expresadas por las unidades de análisis, que no es ni mucho menos una nimiedad, se encuentran los diferentes estilos con los que cada institución educativa establece las directrices de los documentos reglamentarios de los docentes (observador, planeador, diario de campo, proyecto de aula, plan de área, plan de aula, entre otros). “Al principio cuando comencé a ejercer, fue un poco duro la planeación y los proyectos pedagógicos, porque era diferente a como me enseñaron en la universidad, pero se aprendió gracias a la colaboración de las demás compañeras de la institución” (Profesional entrevistada, comunicación personal, 11 de septiembre, 2013).

El hecho de que a los profesionales en primera infancia, solamente se les enseñe una forma de diseñar estos instrumentos en la universidad, deriva en una posible desorientación al momento de acople en sus lugares de trabajo, pues percibirán como algo nuevo, una dinámica que han llevado a cabo a lo largo de sus cursos de práctica, que es el diseño de dichos formatos. En este aspecto, las instituciones de educación superior deberían implementar diversos formatos de documentos reglamentarios, para hacer que los y las estudiantes no se resistan al cambio y tengan un alto grado de tolerancia hacia estos en el momento de enfrentarse a la vida laboral; sin embargo, el argumento anterior nunca sería un criterio válido para justificar la falta de coherencia y cohesión, ni mucho menos las modificaciones en la sintaxis de los escritos, puesto que todo estudiante de pregrado está en el deber de hacerse entender en sus textos, requisito que se acentuará más, en el momento de laborar como profesionales.

Para los docentes de nivel superior la promoción de prácticas de escritura resulta un desafío, ya que los estudiantes universitarios deben transformarse en escritores competentes de los géneros académicos correspondientes a su campo profesional, mediante la producción eficaz de cierto tipo de discursos específicos (Capomagi, 2013, p. 31).

También es cierto que un estudiante universitario, profesional en educación inicial, debe comprender que en muchas ocasiones lo importante es tener claridad sobre la inherencia de las cosas, en este caso, independientemente del orden, todo proyecto de aula contiene: justificación, objetivos, marco conceptual, plan de acción, bibliografía. Estos elementos siempre se situarán de forma diferente según las directrices de cada institución educativa, asimismo, lo anterior nunca será una excusa para no utilizar un adecuado registro lingüístico formal en la redacción, que es uno de los fenómenos más comunes al concebir textos concernientes a la academia. "Nótese que la mayor exigencia descansa en que los estudiantes produzcan textos con corrección ortográfica y de puntuación, que sean claros en lo que dicen y que atiendan a otros aspectos formales como que estén bien presentados y con márgenes" (Moreno, Duque, & Forero, 2012, p. 101).

La lectura permeando el semblante de la escritura

Como se mencionó anteriormente, el dominio de una escritura con calidad - que debe caracterizar a los profesionales en educación inicial, y aún más, a los estudiantes de las facultades de educación - está inexorablemente ligado con hábitos de lectura, y esta costumbre solo se adquiere leyendo ¡sin más ni menos!

Puesto que el ser humano vive en colectivo por medio de una lengua, y la facilidad y felicidad de su coexistencia depende de su dominio, entonces, a mayor dominio, mayor facilidad para interactuar en distintos espacios; es casi un designio del lenguaje yuxtaponer la lectura con la escritura.

En este sentido, no se debe desconocer que leer y escribir son prácticas del ser humano construidas histórica y socialmente. Esto significa que al afrontar su problema se debe considerar no sólo los aspectos cognitivos, sino también los contextos, las prácticas pedagógicas, los prejuicios, las representaciones y sistemas de creencias que tienen los profesores y los estudiantes y que explican muchas de las dificultades que surgen en el proceso de la lectura y escritura (Calderón, 2009, p. 309).

Muchas personas perciben la escritura, y aún más la lectura, como instrumentos de sanción. Este fenómeno, y otros más, son el vestigio de algunas prácticas tradicionales que se llevaban a cabo hace algunas décadas; asimismo, gran parte del profesorado contemporáneo proviene de dicha generación, y posiblemente la apatía de la lectura y la escritura en la infancia, se trasladó hacia la adolescencia y, por consiguiente, a la adultez.

Aunque suene como disculpa, a muchas de nosotras se nos dificulta la parte de la escritura, porque siempre la veíamos como un castigo, entonces los profesores nos ponían a escribir más de lo normal, o en la escuela y en el colegio nos mandaban para la biblioteca, o a escribir planas (Profesional entrevistada, comunicación personal, 11 de septiembre, 2013).

El testimonio anterior es una muestra de las secuelas que deja una idea errónea sobre los procesos de lectoescritura. Es una lástima que muchos y muchas hayan pasado por estos traumas; no obstante, es obligación de cada profesional de la educación prepararse en estos aspectos, no solo para ser buenos docentes, sino para sí mismos. Por esta razón, la lectura y la escritura deben ser una costumbre del día a día, ¡un deleite!, para adquirir paciencia y poder enfrentar los textos académicos que a muchos y muchas les producen apatía. “Es conveniente señalar que los estudiantes de formación docente deben experimentar la composición de variedad de textos como una manera de tomar conciencia de su proceso de composición escrita” (Peña, Ramírez, & González, 2008, p. 107).

Los recursos retóricos y los lenguajes expresivos concernientes a la escritura

De los niveles de lectura que los profesionales en educación inicial terminan de desarrollar y perfeccionar en la universidad (literal, inferencial y crítico), existe uno que debe ser enfatizado en los niños, el literal. Este comparte una estrecha relación con la competencia interpretativa; asimismo, gran parte de los lenguajes expresivos, deben posibilitar el desarrollo de dicho nivel, especialmente los que tengan que ver con el uso de la lengua. “Una expectativa que he cumplido en la fundación FAN, es la implementación de los lenguajes expresivos con los niños: la pintura, las canciones, los cuentos, el juego, la literatura, etcétera. Ellos aprenden mejor y se divierten” (Profesional entrevistada, comunicación personal, 11 de septiembre, 2013).

En el momento que el profesional en primera infancia crea un cuento o relato, escribe una poesía o compone una canción; debe manifestar y transmitir un mensaje a sus estudiantes, la característica de este mensaje puede diferir en relación a su objetivo, o sea, la enseñanza que va a generar dicha composición literaria, puede enlazar valores como la amistad, el amor, el respeto y la tolerancia. Cuando se tiene clara la finalidad, lo único que falta es concebir el medio para llegar a la meta. Este medio se llama “redacción”! plasmar una idea en el papel suele ser un poco problemático, y se vuelve más complicado cuando se desconocen algunos recursos estilísticos que les pueden proveer a los textos un toque de expresividad. Las figuras literarias, también conocidas como “retóricas”, ayudan a que los usuarios de una lengua expresen de forma dinámica, con elegancia y peculiaridad, cualquier tipo de idea; dan belleza y vida a los textos. Los cantantes, poetas, cuenteros, copleros, dramaturgos, entre otros, se sirven de estas para cautivar a su público receptor. Así pues, los profesionales en educación inicial, tienen la posibilidad de fascinar a su público (los niños) por medio de tales herramientas discursivas. En este caso, el punto no es memorizar el nombre de todas las figuras retóricas (anáfora, hipérbole, personificación, metáfora, asíndeton, retruécano, entre otras.), más bien, tener conocimiento y conciencia de sus usos para proveer a los estudiantes una atmósfera de alegría y entretenimiento. Por ejemplo, para componer canciones, teniendo en cuenta el contexto y la realidad de los estudiantes, los docentes pueden apelar al uso de recursos como: retruécano, concatenación o hipérbole. Para escribir poesía, definiendo un lenguaje sencillo y pertinente para que los niños entiendan, se puede recurrir al uso de figuras como: apóstrofe, prosopografía y etopeya. Para crear cuentos, tratando de salirse un poco de lo común e incentivando a la fantasía, se pueden utilizar figuras como: onomatopeya, anáfora, personificación y topografía. Así como los anteriores, existen otros recursos estilísticos que pueden ser de gran utilidad para gestar una obra de arte escrita, lo óptimo es hacer uso de ellos con libertad y pertinencia.

Para finalizar, es preciso hacer una aclaración en cuanto a un imaginario social que se ha instaurado sobre la enseñanza en las primeras edades, esto es, “para enseñar a niños y niñas no se necesita saber mucho”; no obstante, esta aseveración se convierte en una falacia, al momento de enseñar, de forma equivocada, ciertos conceptos que pueden aflorar deficientemente en la básica primaria, media y hasta en la educación superior. Es en la primera infancia, donde se debe hacer hincapié sobre la claridad de la constitución

del mundo, esto exige precisión sobre la estructura de los textos que se les presentan a los estudiantes, coherencia y punto de vista claro para su debida reflexión y posterior aprehensión.

El problema no es enseñarle a los niños algo que no es, el problema es que cuando estén grandes va a ser difícil que olviden eso malo que aprendieron; pienso que es más difícil hacer que un muchacho desaprenda algo, en comparación a que aprenda algo nuevo (Profesional entrevistada, comunicación personal, 11 de septiembre, 2013).

Muchas veces, los profesionales en educación inicial deben enfrentarse a las críticas del medio, pues se desconoce por completo la complejidad de la labor docente en las primeras edades, y relacionan, en cambio, la complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje con las edades cronológicas del ser humano. Aparentemente, un análisis lógico, pero egoísta y falto de sustento, puesto que por el contrario, es en las bases donde se debe dar lo mejor de la labor docente, los niños y niñas merecen una educación de calidad, al igual que cualquier estudiante que esté cursando sus estudios universitarios; esto, para que en la adultez, se vea reflejado un ser humano integral, un ser humano de bien y para el bien, un ser humano agradecido con la escuela, la familia y la sociedad.

La práctica de la lectura y la escritura mejoran el léxico, aumentan el nivel de fantasía y hacen más efectivo el acto comunicativo; en este sentido, no deben ser percibidas como ejercicios netamente académicos. Son hábitos que los profesionales en primera infancia deben asimilar y, asimismo, motivar en sus estudiantes, puesto que, como se mencionó anteriormente, es en las primeras edades donde se fundamenta la percepción frente a la vida.

De igual forma, las universidades deben implementar estrategias, con el fin de incentivar a los estudiantes frente a estas dos importantes destrezas, estrategias que no solo deben ser implementadas en los cursos concernientes al uso de la lengua, debido a que son transversales y de hecho, esenciales para una calidad de vida.

Las universidades llevan a cabo proyectos de promoción y animación a la lectura y escritura; no obstante, estos muchas veces no demuestran los resultados esperados; las causas pueden ser múltiples, y entre ellas está la actitud de los estudiantes, por consiguiente, aunque la universidad está en

el deber de propiciar dichos espacios, son ellos mismos quienes deben responsabilizarse de su propio proceso, son quienes toma la decisión final de leer una novela o escribir un poema.

Referencias

- Calderón, M. C. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanística*, 68, 297-340.
- Capomagi, D. (2013). La escritura académica en el aula universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 25, 29-40.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 57(18), 355-381.
- Hernández, K. G., & Laguardia, A. M. (2013). Un estudio exploratorio para caracterizar las prácticas de lectura en un grupo de jóvenes universitarios y no universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 2(13), 1-17.
- Moreno, M. S., Duque, Y. D., & Forero, A. M. (2012). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar? *Educere*, 53(16), 93-108.
- Negrón, M. M., & Hall, B. (2010). Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva. *Boletín de Lingüística*, 34(22), 41-69.
- Palencia, M. (2012). Escritura en español de estudiantes de educación de la Universidad de Carabobo. *Zona Próxima*, 17, 86-107.
- Peña, F. B., Ramírez, R. A., & González, J. P. (2008). Una experiencia para estimular la composición escrita en estudiantes universitarios de formación Docente. *Educere*, 40(12), 101-108.
- Rico, L. M. (2011). Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín. *Universidad Católica del Norte*, 34(1), 162-193.

La voz del entorno: la musicalidad del niño¹

Kelly Samadi Vásquez Gómez*

Resumen

Si usted no es maestro de música ni melómano, pero tiene hijos o educa en preescolar, y además le preocupa y le interesa influir en la educación integral de los futuros adultos de la sociedad, permítase preguntarse: ¿Cómo podría contribuir al desarrollo de la inteligencia musical en la primera infancia? ¿Para qué sirven estas habilidades? ¿Qué niños pueden desarrollarla? ¿Cuál es la atmósfera adecuada para lograrlo? Este escrito pretende ahondar los mencionados cuestionamientos, con el propósito de estimular el papel fundamental de padres y maestros en la educación musical desde las etapas tempranas del desarrollo humano. El maestro Shinichi Suzuki (2007a), reconocido por su propuesta pedagógica musical, denominada educación de talento o enfoque de la lengua materna, solía decir: “La habilidad humana no existirá si se le ignora durante el proceso de convertirse en pequeña plantita” (p. 13). Así, comparaba el desarrollo de una destreza, en especial la música, con una hermosa flor que requiere paciencia y cuidado. Es entonces responsabilidad de padres y educadores crear un jardín fértil, cuyo abono estimule la raíz del interés por conocer, por aprender música. ¿Cómo se logra ese jardín fértil de terreno húmedo y saciado de nutrientes? ¿Cuándo tienen la certeza padres y pedagogos que su labor de jardinería se ha consumado exitosamente? Suzuki (2007b) dice al respecto: “La misión de los padres termina cuando su hijo ha sido educado para tener un corazón hermoso y habilidades maravillosas, con amor por el prójimo y la felicidad de haber sido amado” (p. 1).

Palabras clave:

Inteligencia musical, primera infancia, canto.

Abstract

If you are neither a music teacher nor a music-lover, but you have children or teach in preschool and you are concerned about it, you are interested in learning more about the integral education of coming generations, take some time to wonder: how could I contribute to the development of musical intelligence in children? What are these abilities useful for?

¹ Artículo de reflexión presentado como ponencia inaugural en el marco del Seminario: III Simposio Nacional de Investigaciones en Primera Infancia, organizado por la licenciatura en educación preescolar de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

* Magíster en Música con énfasis en canto clásico de la Universidad EAFIT. Pregrado en composición de la Universidad de los Andes. Amplia experiencia en docencia escolar y universitaria. Docente de cátedra en la Fundación Universitaria Luis Amigó. Docente de tiempo completo Colegio Colombo Francés. E-mail: kelly.vasquezgo@amigo.edu.co

What kinds of children can develop them? What kind of atmosphere do they need to make it? This paper intends to answer the previously mentioned questions with the aim of stimulating the fundamental role of parents and teachers in musical education from early stages in the human development.

Master Shinichi Suzuki (2007a) known thanks to his musical pedagogical proposal – called talent education or mother-tongue focus used to say, “Human abilities will not exist if they are ignored during the process of becoming a Little plant” (p. 13) He compared the development of an ability, especially music, with a beautiful flower that demands patient and care.

It is then parents’ and teachers’ responsibility to create a fertile garden whose manure stimulates the root of interest to know, to learn music. How can you achieve this fertile garden of wet land and filled with nutrients? When can teachers and parents be sure that their job was done successfully? Suzuki (2007b) states, “Parents’ mission is over when their child has been educated to have a beautiful and wonderful abilities, using them to help others just because they have been loved the same way” (p. 1).

Keywords:

Early Childhood, musical intelligence, Singing.

El estudio del proceso creador es de los más delicados.

Es imposible, en efecto, observar desde fuera el desarrollo íntimo de tal proceso. Es inútil tratar de seguir las fases del trabajo ajeno.

Stravinski, 2006, p. 53

En el encuentro con la creatividad, puede inferirse un recorrido transformador, orientado a la creación de algo que puede llamarse nuevo. En la infancia, procesos vinculados a la creatividad, la curiosidad, la creación y la novedad, permiten la expansión del mundo infantil, que ahora se muestra como inmenso para el pequeño explorador. Es justamente en este momento de la vida, que el proceso creador tiene su más óptima posibilidad, sabiendo que, incluso desde la infancia, ha de ser un proceso subjetivo, profundamente solitario en ocasiones, pero íntimamente relacional en el sentido del acompañamiento y la disposición del entorno por parte de los adultos significativos.

En este sentido, tanto las teorías científicas como las obras de arte pueden considerarse como producto de la imaginación creadora y de la fantasía, de ahí que la educación, considerada como una de las obras culmen del desarrollo humano, ha de estar permeada por procesos, situaciones, entornos y sujetos creativos. Ahora bien, una educación renovada, propuesta por pensadores como,

Guilford, Rogers, Torrance, Gardner, entre otros, explora nuevos marcos teóricos para fundamentar estrategias y programaciones destinadas a mejorar los procesos de educación. Se refieren a temas del cómo enseñar a partir de una mejor comprensión acerca del cómo se aprende. (Frega, 2007, p. 7).

Dicho lo anterior, puede intuirse que el arte y la ciencia persiguen un mismo objetivo: la comprensión de lo creado, que se obtiene por el proceso conocido como aprendizaje; en este sentido, Bohm y Peat (1988), citados por Frega (2007), son ilustradores, al recordar que se puede ver las artes como:

Otra manera importante de responder a la naturaleza y entender nuestra posición en el universo. Siempre he intuido que en el fondo, las figuras más importantes de las ciencias y las artes hacían fundamentalmente lo mismo, tratando de responder a la misma pregunta básica. (p. 7).

¿Para qué sirven estas habilidades?

La musicalidad del niño es entendida como una potencialidad que puede ser desarrollada, y que se relaciona con la habilidad de poder reconocer sonidos y ritmos, e imitarlos; en fin, responder al ambiente sonoro en el cual nace y que puede ser enriquecido con el objetivo de desarrollar sus habilidades musicales, de tal forma que, reconociendo los iniciales códigos sonoros, pueda potenciar el aprendizaje. Será entonces éste un aprendizaje no sólo musical, sino que, potenciado por el mundo resonante, permita procesos de creación continua.

Ahora bien, tal como se verá en el apartado siguiente, es importante tener presente esta orbe sonante al cual el niño está expuesto, incluso desde antes de nacer; en este sentido, habrá que considerar por ejemplo la voz como uno de los rasgos o atributos del ser humano más importantes, “una de las cualidades de la personalidad que le caracterizan, distinguen y cualifican como ser superior, la voz hablada y la voz cantada son causas de expresión y comunicación” (Estavillo, 2001, p. 67), y en este sentido, recordando a Maria del Pilar Escudero (1982), citada por Estavillo (2001), “(...) la voz es un instrumento musical” (p. 68), quizá el más importante a la hora de potencializar procesos de aprendizaje y diversos tipos de inteligencias. Sobre éstas, Gardner (como se citó en Morán, 2009) propone que, “una inteligencia se define como la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (p. 5). Al definir la inteligencia como una capacidad, Gardner reconoce que ésta es dinámica; es decir, se puede y debe desarrollar. El conjunto de inteligencias que Gardner (como se citó en Morán, 2009, p. 6) propone, pueden enunciarse así:

- Intrapersonal, Interpersonal, Visual-espacial, Lógico-matemática, Verbal-lingüística, Corporal-kinestésica, Naturalista, Musical.

Ésta última, nodo de interés en el presente escrito, hace alusión, en su sentido más amplio, a las habilidades que pertenecen al dominio de lo artístico del hombre. Es en este sentido que el estudio del desarrollo artístico musical, (...) está relacionado con otros dominios artísticos; es decir, existe una interacción entre las diferentes inteligencias propuestas por Gardner. En relación a esta afirmación Gardner nos menciona que ninguna inteligencia es inherentemente artística, o no artística. Más bien las inteligencias funcionan de forma artística, o no artística, en la medida en que explotan ciertas propiedades de un sistema simbólico. Incluso una señal musical puede

funcionar de forma artística o no artística, como los toque de una trompeta en las fuerzas armadas o en la ópera Carmen de Georges Bizet (Morán, 2009, p. 7).

Íntimamente relacionada con la inteligencia musical, se encuentra la práctica creativa, entendida como invención guiada por un adulto significativo, padre, madre o maestro, que “generará la natural curiosidad del sujeto de la educación en situaciones o por medio de intervenciones didácticas que consisten siempre en una estimulación de facultades apropiadas para su crecimiento [y creación] como persona” (Frega, 2007, p. 18). En este sentido, se puede afirmar que la creatividad y la inteligencia musical comparten ciertas características, que, para el caso de la primera, Frega (2007) las ha enunciado como se cita a continuación:

Todos los seres humanos son creativos en algún grado, en este sentido también todos son sonoros y musicales. La creatividad [y la musicalidad en este caso particular] es una capacidad que puede ser desarrollada, ya que acepta modificaciones.

Todos los haceres humanos son ámbitos que permiten del ejercicio de la creatividad y todos los sentires humanos relacionados con dichos haceres, permiten el ejercicio de la musicalidad. Somos seres sonoros, más que *hacer música*, *somos* potencialidad musical.

La creatividad se manifiesta normalmente en conexión con algún campo o disciplina específica; para el caso de la inteligencia musical, la creación que deviene de la curiosidad y la creatividad, son pilares fundantes para el aprendizaje de dicha habilidad.

Los procesos de estimulación sistemática de la creatividad de cada persona pueden ser planificados, desenvueltos didácticamente y evaluados. En el caso de la inteligencia musical, dicha estimulación sistemática es siempre posible, con la condición de que los entornos sean enriquecidos (p.18).

En este orden de ideas, un entorno enriquecido propenderá por eliminar las amenazas para el aprendizaje,

no importa tanto añadir aspectos positivos al entorno, como trabajar primero para eliminar los negativos (hostigamiento, señalar con el dedo, directrices no realistas, obligar a los alumnos a quedarse después de terminar las clases, humillación, sarcasmo, carencia de recursos o simplemente intimidar). No hay evidencia alguna de que las amenazas sean un modo eficaz de alcanzar los objetivos de aprendizaje a largo plazo. Una vez desaparecidas las amenazas, podemos dedicarnos a trabajar en el proceso de enriquecimiento (Jensen, 2004, p. 49).

Dicho proceso se entiende como la creación de entornos positivos, orientados a un óptimo aprendizaje: “Cuando enriquecemos el entorno obtenemos cerebros con un córtex más grueso, más ramificación dendrítica, más prolongaciones de crecimiento y mayores cuerpos celulares” (Diamond, 1967; como se citó en Jensen, 2004, p. 49); lo importante aquí es el proceso cerebral de establecer conexiones, lo que sugiere la capacidad de incrementar el aprendizaje, asunto de gran interés actual para padres y maestros.

Ahora bien, sabiendo lo anterior, es definitivo reconocer que el desarrollo de las habilidades en la primera infancia dependerá en gran medida de la adecuada estimulación, interés y enriquecimiento del ambiente de los infantes; en este sentido, ante la pregunta ¿Qué constituye el enriquecimiento?, podría decirse,

Primero, el aprendizaje es un reto, con nueva información o nuevas experiencias. A menudo, la novedad provocará este efecto, pero también se debe procurar que resulte desafiante. Segundo, debe haber algún modo de aprender de la experiencia mediante la retroalimentación interactiva o *feedback* (Jensen, 2004, p. 52).

De lo previamente dicho, puede inferirse que la inteligencia musical se va perfilando como una de las inteligencias a desarrollar en dichos entornos, y la música, como una de las fuentes fundamentales del mismo.

Para finalizar este apartado, vale la pena preguntarse por ¿cuál debería ser el contenido del enriquecimiento? Jensen (2004) es claro al respecto cuando menciona que “por suerte, las fuentes son inagotables. Aquí trataremos sólo cinco: lectura y lenguaje, estimulación motora, pensamiento y resolución de problemas, artes, y entornos” (p. 54). En cuanto a las artes, interés fundamental relacionado con el presente escrito,

es evidente que nuestro cerebro puede estar diseñado para la música y las artes, y que una educación musical y artística tiene beneficios académicos y sociales positivos, medibles y duraderos. De hecho, gran parte de la investigación sugiere que se debería exigir una amplia educación básica en música y artes para todo el alumnado (...) ¿Cómo encaja la música con el concepto de enriquecimiento? Pensemos en la música como un instrumento para utilizarlo al menos en tres categorías posibles: para estimular, como un transportador de palabras y como activador del cerebro (Jensen, 2004, p. 59).

Otros autores como Hemsy de Gainza y Vivanco (2007), definen la riqueza del arte como:

Para nuestra forma de ver la vida, el arte no es un objeto decorativo de lujo sino algo vital, esencial, como la necesidad de expresar. Para ser persona, uno se alimenta no sólo de comida sino también de este tipo de alimentos. Casi te diría, ecológicamente, uno necesita rechazar no sólo desechos sino expresar determinadas cosas para sentirse íntegro como persona (p. 88).

¿Cómo podrían padres y maestros contribuir al desarrollo de la inteligencia musical en la primera infancia? ¡Diviértanse juntos!

"Hubo una conversación entre Darwin y una madre: -¿Desde qué edad es bueno educar a mi hijo? -¿Cuántos años tiene tu hijo? - Mi hijo tiene año y medio - Estás un año y medio atrasada. Para adquirir habilidad musical hay que escuchar discos de la música más hermosa, desde el día que el niño nace" (Suzuki, 2007b).

Suzuki y Darwin no estaban equivocados. A sus afirmaciones habría que sumarle nueve meses más, pues como lo afirma Evelio Cabrejo Parra (2012) con su ponencia "Lectura en Voz Alta y Desarrollo Infantil Temprano",

la construcción de la voz humana comienza antes del nacimiento, puesto que el feto empieza a ejercer sus capacidades auditivas hacia el séptimo mes de gestación. La inscripción psíquica de la voz se realiza antes de nacer. Cuando el bebé viene al mundo, la voz materna, la cual diferencia de todas las demás, es ya una vieja historia para él (p. 17).

Crear espacios apropiados para el desarrollo de esa "voz", es una labor de adultos concientizados por el amor reflexivo para criar, para educar. Y a partir de esos cimientos amorosos de autoconciencia, se puede iniciar un proceso de creación de estos entornos. Cada niño puede tener necesidades particulares, y será tarea de sus adultos a cargo, encontrar vías para solucionarlas. Sin embargo, a continuación se nombran, según Suzuki (2007), las bases para desarrollar cualquier talento. Permítase practicarlas con sus hijos y alumnos en el momento presente:

- Repetición racional diaria a manera de entrenamiento de lo que necesitan para la felicidad (p. 28)

- Reforzar las actividades que los concentren [incluirlas en el entrenamiento]. Estas suelen ser las que los hacen más felices, a su vez son las más fáciles de interiorizar. Darles tanto como ellos puedan hacer. Luego de un tiempo, formule la pregunta: ¿puedes hacerlo mejor? La destreza de criar un niño deriva de saber y sentir como lo hacen ellos en el corazón. El niño no va a hacer las cosas, al estilo del mundo adulto. Por el contrario, lleva consigo su propio cosmos libre de lineamientos estandarizados, el cual no se le debe interrumpir si no, entrar en diálogo. Absteniéndose de una educación "colonizadora" por una individualista y liberadora. -Escuchar buena y variada música a diario, ayudará a que el infante interiorice el paisaje sonoro. Entre más lejana sea esa música más recorrido le quedará en su memoria (pp. 30-33).

Padres, maestros, infantes: incluyan en su entrenamiento consciente el divertirse juntos. Según Suzuki (2007, pp. 36-38)

- Autorreflexión constante de los procedimientos educativos por parte de los adultos -Atención a la discriminación racial o social. Todo niño puede aprender.-No solo los niños prodigio se pueden desarrollar genialmente.

¿Qué instrumento debe tocar mi hijo, mi alumno? ¡Todos empezamos cantando!

"¡No quiero volver a ver este piano en mi vida!"

Estudiante de 7 años. Suzuki (2007a) también hace referencia acerca de la selección de un instrumento, y confirma que no debe ser accidental (p. 49). Cada individuo posee condiciones físicas, auditivas, intelectuales y de personalidad que individualizan la elección. Lo mismo sucede con los instrumentos, cada uno posee requerimientos y condiciones particulares. El consejo es entonces observar si el infante tiene alguna inclinación por un sonido en particular, estudiando un poco más sobre instrumentos, y no tener reparo a la hora de patrocinarle un cambio, pues no será tiempo ni dinero perdido, puedes ayudar a tu hijo a elegir el instrumento correcto observando sus habilidades naturales y cociendo un poco de los diversos instrumentos y sus requerimientos. Música para tu hijo, de Roberta Markel, tiene un capítulo detallado que describe las diversas clases de instrumentos y dice qué características del ejecutante se adapta mejor para cada uno (Suzuki, 2007a, p. 52).

Ahora bien, mientras que el niño vive su proceso de exploración instrumental, su propia voz puede convertirse en la mejor aliada para su desarrollo musical, y la mejor radiografía de cómo está su entorno sonoro. Al respecto, Sollier (1996), del Instituto Tomatis, afirma, "La voz contiene únicamente los sonidos que el oído capta". Imagine entonces la importancia de su propia

voz como docente, como padre; imagine la importancia de la música que usted y su hijo escuchan, la importancia del ruido que recibe. El ambiente sonoro es en potencia alimento o toxina de su voz, de su entendimiento. El sonido vocal puede describir una historia de vida si se le escucha con atención; al respecto, Conxa Trallero (2008), Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona, comenta:

Los niños con voces graves y apagadas, frecuentemente tienen problemas de aprendizaje y sufren de problemas de escucha. Una voz grave, por ejemplo, indica un mal análisis de los armónicos agudos y una mala lateralización (dominio del oído izquierdo). Al mejorar su habilidad de escucha, y al establecer el dominio del oído derecho, su voz empezará a contener un rango rico de armónicos y se tornará precisa, armónicamente rítmica y rápida en responder (p. 11).

En esta medida, dichas voces graves infantiles son evidentes en entornos familiares y escolares caóticos, carentes de espacios artísticos.

Desarrollo vocal del niño

Constituye un sentimiento gozoso experimentar la transformación de la propia voz, un instrumento sin igual que expresa los pensamientos y emociones de uno más directamente que cualquier otro

(Chun-Tao Cheng, 1995, p. 15).

La voz tan sagrada y viva, que a lo largo de la existencia se transforma y marca sonoramente los ciclos de la existencia, merece la pena hacer conciencia sobre su transformación en la primera infancia; pues de cada etapa se le puede sacar su mayor provecho y construir el gran entorno que se ha venido tratando. Patricia Shehan Campbell, pedagoga y musicóloga de la universidad de Washington y Carol Scott-Kassner, doctora en música de la universidad Central de Florida (2010), desglosan el desarrollo vocal del niño por edades (Ver Tabla 1) y a su vez mencionan recomendaciones básicas que padres y maestros pueden tener en cuenta para contribuir con el desarrollo de “cuerdas infantiles”,

- Cante canciones con sus hijos, Marque las subidas y bajadas de la melodía con sus brazos y aliéntelos a que hagan lo mismo.

- En un círculo de niños, anime uno a la vez a que dé un paso al centro e improvise una historia en una canción.
- Enriquezca la lista de canciones nuevas, que niños puedan cantar en grupo y actualícela cada vez que se aprendan una nueva.
- Niños pueden aprender sobre determinados temas a través de una canción, canten canciones de animales, gente, clima, medios de transporte.
- Lleva a los niños, columpiarse, pintar, nadar mientras cantan.

Para finalizar, unos últimos consejos que se podrían tener en cuenta para los futuros cantantes:

- Alentarlos a mantener su respiración abdominal natural, pues resulta la más completa, saludable y apta para el canto.
- Animarlos a cantar con voz de cabeza “voz de angelitos” y no gritado.
- Alimentar el interés por la lectura en voz alta, pues pone en práctica el ejercicio de escucharse así mismo. Cabrejo (2012), decía al respecto:

Muchas de las percepciones del léxico mental infantil aparecen en los textos leídos en voz alta, lo que lleva a un diálogo entre las concepciones mentales del niño y el contenido de las historias. Estas prácticas contribuyen de manera considerable en muchos aspectos del desarrollo infantil temprano, preparan a los niños para la vida escolar y generan lectores antes de aprender a leer y escribir formalmente (p. 21).

A manera de despedida

Escuchar el entorno es escucharse por dentro. Constituye un conocimiento vital y revelador

(Fregtman, C. 1992).

Solo queda entonces una invitación a padres y maestros de la primera infancia, para que abran sus corazones y oídos al desarrollo musical desde la etapa cero, a través de la conciencia diaria y construcción creativa de espacios propicios para tal propósito, sin temor a que ello implique la transformación de sí mismos.

Tabla 1. Desarrollo Vocal Infantil

EDAD	ACTIVIDAD EN DESARROLLO
Menos de un año	Balbuceo de vocales y consonantes.
Uno a dos	Balbuceo de patrones rítmicos irregulares. Imitación de contornos melódicos en frases de canciones, pero no discrimina tonos.
Dos	Balbuceos en frases melódicas más extensas. Balbuceos en pequeños intervalos de segundas y terceras. Imita ocasionalmente tonos de canciones Inventa canciones espontáneas con algunos tonos y patrones rítmicos melódicos recurrentes.
Cuatro a Cinco	Descubre diferencias entre hablar y cantar. Cambia las cualidades de su canto de lo ligero y airoso al grito. Canta espontáneamente canciones abarcando dos octavas.
Seis a siete	Canta en un rango de Do mayor a si Pueden desarrollar voz de cabeza con guía. Empieza a tener control expresivo de la voz.
Siete a ocho	Canta en sintonía en el rango de una Octava.
Ocho a nueve	Puede interpretar canciones con armonía básica.
Nueve a diez	Puede experimentar primeros cambios vocales Puede cantar canciones, rondas. Puede cantar con fraseo y musicalidad, con guía.
Diez a once	Puede cantar a dos voces Prefiere canciones no sentimentales ni infantiles
Once a doce	Puede cantar canciones a tres voces

Elaboración propia

Referencias

Cabrejo Parra, E. (2012). Lectura en voz alta y desarrollo infantil temprano. En De Cero a Siempre, Presidencia de la República & Fundación Santillana para Iberoamérica (eds.). *Encuentro Internacional de Formación de Lectores en la Primera Infancia* (pp. 17–21). Bogotá, Colombia: Biblioteca Luis Ángel Arango. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/2011/Documents/Memorias-encuentro-formacion-lectores-primera-infancia.pdf>

Chun-Tao Cheng, S. (1995). *El tao de la voz*. Madrid, España: Cofas.

- Estavillo, M. (diciembre, 2001). La voz: recurso para la educación, rehabilitación y terapia en el ser humano. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (42), 67-75.
- Frega, A. (2007). *Educación en creatividad*. Buenos Aires, Argentina: Academia Nacional de Educación.
- Fregtman, C. (1992). *El tao de la música*. Buenos Aires, Argentina: Confluencia.
- Hemsey de Gainza, V., & Vivanco, P. (2007). *En música in dependencia*. Argentina: Lumen.
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid, España: Narcea.
- Morán, M. (2009). Psicología y Música: inteligencia musical y desarrollo estético. *Revista Digital Universitaria*, 10(11), 2-13.
- Sheham Campbell, P., & Sacott-Kassner, C. (2010). *Music in childhood*. United States of America: Shirmer.
- Sollier, P. (1996). *Introducción al método Tomatis*. Recuperado de <http://www.listenwell.com/Spanish/introduccion.htm>
- Stravinski, I. (2006). *Poética musical*. Barcelona, España: Acantilado.
- Suzuki, S. (2007a). *Cómo hacer que sus hijos estudien... ¡sin recurrir a la violencia!* México: Endemus.
- Suzuki, S. (2007b). *Desarrollo de las habilidades desde la edad cero*. México: Endemus.
- Trallero, C. (2008). *El oído musical*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.

La *Universidad de los niños* de la Fundación Universitaria Luis Amigó

Diana Melisa Paredes Oviedo*

Resumen

En esta ponencia se presenta el marco conceptual y legal, así como la ejecución parcial del proyecto “Universidad de los Niños de la Fundación Universitaria Luis Amigó” (Funlam). El centro de la discusión de esta propuesta es el desarrollo de un pensamiento creativo en niños entre los 3 y 6 años, de modo que se enfrenten como investigadores al medio y que identifiquen las ventajas del trabajo en comunidad en la producción y apropiación del conocimiento.

Palabras clave:

Aprendizaje, Comunidad de Indagación, Investigación, Universidad de los Niños.

Abstract:

This paper presents the conceptual and legal framework, as well as the partial execution of the Project Universidad de los Niños de la Fundación Universitaria Luis Amigó” (Funlam). The center of the discussion in this proposal is the development of creative thinking in children between 3 and 6 years old, so they face the environment as a researchers and to identify the benefits of community work in the production and appropriation of knowledge.

Keywords:

Community of Inquiry, Children’s University, Learning, Research.

* Diana Melisa Paredes Oviedo. Magíster en Educación y Magíster en Filosofía, Universidad de Antioquia. Docente Tiempo Completo, Facultad de Educación (Funlam). Miembro del grupo de investigación Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras. Esta ponencia se deriva del proyecto de extensión “La Universidad de los niños de la Fundación Universitaria Luis Amigó (Funlam)” con el que se pretende dar cumplimiento al dinamizador estratégico de extensión del Plan de Desarrollo 2012-2022 de la Funlam. Medellín, Colombia. E-mail: diana.paredesov@amigo.edu.co

Historia y sentido de esta propuesta

La necesidad de potenciar el pensamiento creativo de los niños y las niñas en la primera infancia es un asunto que cobra importancia en la actualidad por las demandas que existen en el medio para fomentar el desarrollo infantil desde ámbitos alternativos, enfocados en la atención integral. A ésta necesidad se suman las universidades del mundo, aportando desde sus especificidades espacios de interacción cercanos a niños y niñas, denominándolos “Universidad de los niños”.

Dicho espacio y el desarrollo de la experiencia, en las diferentes universidades que han hecho parte, se ha orientado hacia el trabajo con niños y niñas entre los 7 y 12 años de edad. La primera en incursionar en este proyecto fue la Universidad de Tübingen (Alemania) en 2002; pensando en las diferentes posibilidades que permitieran involucrar los niños en los espacios académicos, tomaron preguntas realizadas por los pequeños, que a su vez fueran generadoras de conocimientos y se movilizaron en torno a éstas, para construir en conjunto respuestas que incrementaran la curiosidad de éstos y fortalecieran el que denominaron “pensamiento científico”. El proceso creativo fue sistematizado paulatinamente y se publicaron libros de manera periódica, en ellos se daba cuenta de las respuestas logradas por los participantes del proyecto.

En los años siguientes varias universidades europeas se unieron a ésta propuesta conformando EUCUNET, “Red europea de universidades de los niños”, con intenciones particulares como las siguientes: 1) animar la curiosidad y el pensamiento crítico; 2) acercarlos a la cultura académica, a partir de una participación activa con el ánimo de vincular desde una perspectiva abierta y sensible el espacio de la universidad con las necesidades de los niños y, así, lograr que ellos finalmente puedan tener mayor comprensión de su futuro y las opciones de elección educativa que tienen para esto; 3) sumado a lo anterior, la participación de los niños, se hace de manera voluntaria y pretende impactar poblaciones en situación de vulnerabilidad, que de otra manera no tendrían acceso a este tipo de experiencias. Cabe anotar que esta iniciativa se revierte en una ganancia para las universidades en materia de desarrollo organizativo, didáctico y de investigación.

En Colombia existen dos grandes iniciativas que vinculan Universidad y niños, a saber: la propuesta “Pequeños Científicos” de la Universidad de Los Andes y “La Universidad de los Niños” en EAFIT (Medellín). La primera, “Pequeños Científicos”, está orientada a la transformación de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales y la Tecnología, su público objetivo son los niños pero se trabaja inicialmente con los docentes a quienes se acompaña en la implementación de metodologías que modifiquen su práctica educativa; la indagación guiada y el diseño tecnológico son las estrategias de base para reconfigurar el aula y se espera que a través de la observación, la experimentación, la manipulación de materiales, la confrontación y la discusión de ideas los niños se involucren con la ciencia y la ingeniería de manera distinta. La segunda, “La Universidad de los Niños”, propuesta por EAFIT es una iniciativa articulada a EUCUNET, a SIS Catalyst y a la Red POP, en este proyecto se ofrecen espacios formativos a niños entre 7 y 14 años organizados en dos etapas. La primera etapa se denomina “Encuentros con la pregunta” en donde se inicia el programa a partir de las preguntas que formulan los niños. La segunda etapa se denomina “Expediciones al conocimiento”, en la que se exploran las preguntas que orientan el trabajo de investigadores invitados quienes ofrecen a los niños rutas de indagación. Se suman a estas dos etapas una “Red de Preguntas” como espacio para tejer el conocimiento y unos “Talleres itinerantes” en alianza con otras instituciones para llegar a un público más amplio.

La necesidad de vincular la universidad al sector externo, por medio de proyectos de esta naturaleza, le permite a los investigadores y a las instituciones que representan pensarse en contexto, reconociendo que su razón de ser está en impactar el medio. Cabe anotar que esta propuesta no es la primera iniciativa de FUNLAM frente a la infancia, aunque si es la de mayor alcance, en 1995 se ofrecieron los dos primeros cursos de informática para niños, cuyo nombre fue **“Exploración de procesos cognitivos en infantes a través de la Informática”**. Se trabajó con niños de seis a ocho, y de nueve a once años, con el programa LOGO y se utilizó la metodología de proyectos y la evaluación de los aspectos socioafectivo de lenguaje, cognición, y motricidad fina y gruesa. La observación y el análisis de estos aspectos se entregaron en dos informes, a mediados y a final del curso, a los padres de familia de manera personal.

Para el caso de Funlam, “La Universidad de los niños” es la posibilidad de generar espacios de interlocución, en respuesta, en primer lugar, al Plan de Desarrollo Institucional específicamente en el Dinamizador Estratégico

de Extensión, en cuyo cuarto objetivo se propone que para el año 2014, o antes, es necesario fortalecer acciones formativas en donde lo educativo aparezca como un proceso a lo largo de la vida. Una de las metas de este componente es, precisamente, “La Universidad de Los Niños” como enlace con las comunidades y con la familia, de manera que se cumpla el papel social ampliado que corresponde a los centros de educación superior. En segundo lugar, se responde a las demandas del Plan de Mejoramiento del La licenciatura en Educación Preescolar, logrando así poner en diálogo diversos actores como: escuela, maestros, niños, académicos y estudiantes de los diferentes pregrados que ofrece la institución; con esta propuesta se hará posible concretar una esfera de participación real, donde los niños hagan uso del lenguaje, a través del cual podrán conocer y cuestionar su entorno.

Con la intención de responder a las demandas del medio, y lograr una intervención significativa en la población infantil, “La Universidad de los niños”, como se conoce a nivel mundial, es el referente para la propuesta que Funlam tiene; esto implica saber, que la EUCUNET genera procesos de inclusión con niños entre 7 y 14 años, a partir de estrategias manejadas por las diferentes universidades, que en términos generales tienen que ver con experiencias formativas, como semilleros, encuentros con expertos, actividades artísticas y culturales, entre otras.

Nuestra universidad, se une a esta iniciativa, privilegiando la labor con los niños en la primera infancia; esta particularidad en la propuesta, implica pensar que los beneficiarios directos serán niños y niñas en un rango de edad comprendida entre los 3 y 6 años de edad, elección que se sustenta por el reconocimiento que la Institución tiene, desde el trabajo de intervención realizado con éste grupo poblacional, por la necesidad social de postular la universidad como un entorno protector, un ambiente de participación y reconocimiento, y por la reciente visibilidad que la localidad le está brindando a la primera infancia desde la política pública. Sumado a lo anterior, Funlam va a las instituciones educativas de las que hacen parte los niños inscritos en el programa, es decir la presencia de la universidad es en muchos niveles, no sólo se trata de traer los niños a nuestro espacio sino de ampliar el espacio hasta su entorno cercano.

Contextualización política

La inclusión de los niños, en el espacio de la universidad, permite reconocer en la primera infancia, niños hasta los 6 años de edad, interlocutores competentes, capaces de intervenir en discusiones y generar preguntas movilizadoras de conocimiento. Un grupo poblacional que apenas hasta ahora está siendo fácticamente reconocido; adicionalmente, cuenta, en la actualidad, con un marco legal y político que los ampara, en donde se hace expresa la necesidad de potenciar sus derechos como sujetos con la capacidad para participar activamente de los proyectos de ciudad.

La Primera Infancia como categoría que designa una etapa específica de la vida, ha sido una preocupación reciente. Primero, con la intención de conservar la vida de niños desde un enfoque asistencialista (Código del menor de 1989), donde el pequeño se concebía como menor; y luego en un enfoque de atención integral (Ley 1098 de 2006 ó Ley de Infancia y Adolescencia), punto de vista que pone en marcha acciones específicas para favorecer la infancia. Dicho cambio se visualiza en la transformación de la ley y en la puesta en marcha de acciones específicas para su protección integral.

El Código del menor, vigente hasta el 2006 momento en el cual la Ley 1098 (Código de infancia y adolescencia) es sancionada, se planteaba como una de las primeras legislaciones sobre los menores, la anterior data de 1920, que desde entonces buscaba regular las situaciones problema de aquellos que tuvieran algún tipo de conducta desviada; dicha normativa se sitúa en una perspectiva de atender y proteger niños y jóvenes menores de 18 años que se encontraran en situación de pobreza y, por tanto, susceptibles de tener conductas desviadas. En este orden de ideas, se trataba de proteger a un menor con problemas y en el seno de situaciones irregulares, pero se descuidaba a niños y niñas que bajo situaciones de vulnerabilidad podrían estar en peligro o estar rodeados de situaciones que vieran comprometidos sus derechos fundamentales.

Los presupuestos para orientar la educación inicial en el país se han proyectado desde un enfoque de derechos que garantice procesos permanentes y acciones oportunas para hacer efectivo el desarrollo integral del niño y la niña. En este sentido, la necesidad de brindar una atención eficaz a la primera infancia, ha sido una preocupación constante, desde el momento en que las diferentes instancias gubernamentales y no gubernamentales, adoptaron para sí la visión de derechos generada por la CDN e instaurada

por la Ley 1098 de 2006 y la pertinencia de metodologías creativas como herramientas de trabajo para atender a niños, niñas y adolescentes, considero importante traer a colación la visión que sirve de soporte a estas propuestas y es como sigue:

La Convención sobre los Derechos del Niño [CDN] -Ley 12 de 1991- determina una ruptura en la forma en que, hasta la fecha de su promulgación (1989), se venían dando las relaciones entre el Estado, la sociedad y la familia de un lado, y la infancia de otro. Es decir, al proclamar al niño como sujeto pleno de derechos, se deja de lado el considerarlo como objeto de intervención estatal en situaciones irregulares (Políticas de Primera Infancia, 2006, p. 30).

Para este momento de la historia, la infancia se empieza a concebir desde un enfoque de integralidad y el interés principal es el reconocimiento de los niños y las niñas en la perspectiva de derechos, es decir: como sujetos autónomos. El término “menor” es reemplazado por niño, niña y adolescente, y la propuesta de atención es protección de manera integral mediante la garantía de los derechos.

La Convención sobre los Derechos del Niño (1991), se constituye en evento fundamental para la historia de la infancia, debido a que de ésta se desprende una visión de infancia que debe ser aplicada en las diferentes naciones y garantizada para la totalidad de la población infantil. A partir de la CDN el reconocimiento de la niñez como población vulnerable es un hecho aceptado a nivel mundial, y en este sentido se consideran obligatorios los esfuerzos por generar espacios posibles de convivencia para niños y niñas, en ambientes sanos que deriven en acciones para generar un adecuado desarrollo integral.

De manera articulada con las nuevas reflexiones que orientan el trabajo por la infancia, el ICBF inicia una sistematización del trabajo pedagógico que ha desarrollado por 20 años “con el fin de dar herramientas conceptuales y metodológicas, para orientar la atención integral a la primera infancia” de este trabajo se producen tres documentos que guían las prácticas pedagógicas de la institución, estos documentos son *El Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario en el ICBF* (1990), *El Desarrollo Infantil, una conceptualización desde el ICBF* (1990) y *La Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil*, desde el nacimiento hasta los seis años (Políticas de Primera Infancia, 2006).

Se cuenta también con otros referentes que muestran la importancia que ha cobrado en el país el tema de la atención a la primera infancia. Entre ellos se “De Cero a Siempre” (2010), que es la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia creada en el gobierno del Presidente Juan Manuel Santos y cuya vocería está en cabeza de la Sra. María Clemencia Rodríguez de Santos, que busca aunar los esfuerzos de los sectores público y privado, de las organizaciones de la sociedad civil y de la cooperación internacional en favor de la Primera Infancia de Colombia. La Alta Consejería para Programas Especiales busca transformar la manera sectorizada en la que se han suministrado los servicios de atención a la Primera Infancia creando la Estrategia Nacional “De Cero a Siempre”, que reúne políticas, programas, proyectos, acciones y servicios dirigidos a la primera infancia, con el fin prestar una verdadera Atención Integral que haga efectivo el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas entre cero y cinco años de edad.

Los derechos de las niñas y los niños en primera infancia son imposterables; la familia, la sociedad y el Estado están en la obligación de garantizar la protección, la salud, la nutrición y la educación inicial desde el momento de la gestación hasta los cinco años. La Estrategia “De Cero a Siempre” coordinará todas las instituciones, tanto públicas como privadas, para lograr garantizar, en el largo plazo, una atención integral a 2’875.000 niños y niñas del Sisben 1, 2 y 3.

En Medellín se cuenta con el proyecto “Buen Comienzo”, un programa de la Alcaldía de Medellín que brinda educación inicial, salud, nutrición, recreación y protección, en 16 comunas y 5 corregimientos, a través de 906 sedes de atención. Está conformada por una Red de Jardines Infantiles, Ludotecas, Centros Infantiles, Unidades Pedagógicas de Atención (UPA) y Salas de Desarrollo Infantil Buen Comienzo hace parte de la Secretaría de Educación y recibe recursos de las Secretarías de Bienestar Social, Salud y elINDER; además del apoyo de 115 entidades aliadas.

El Programa “Buen Comienzo” es un proyecto estratégico incluido en la línea 2 Medellín Social e Incluyente del Plan de Desarrollo 2004-2007. Se ubica en el marco de Medellín la más Educada, una tarea de toda la ciudadanía, como primer eslabón del proceso para lograr el propósito de tener una educación inicial de calidad. El programa se propone promover una vida sana, es decir aumentar la cobertura de afiliación al sistema general de seguridad social en salud (SGSSS) de mujeres en edad fértil, y menores de 5 años, fortalecer los programas para mejorar el acompañamiento de padres

y madres en el crecimiento y desarrollo de los hijos, fomentar la lactancia materna exclusiva hasta los seis meses, fortalecer la información, prevención y atención de los problemas de salud más frecuentes en niños y niñas menores de cinco años.

También “Buen Comienzo” se propone promover la educación inicial, que significa, implementar una educación de acogida con parámetros de calidad y con ambientes sanos de aprendizaje temprano; sumado a ello, se busca aumentar la cobertura del nivel de transición, impulsar programas para prevenir la deserción escolar y fortalecer el talento humano de los agentes educativos de la primera infancia. Finalmente, está la preocupación sobre la protección contra los malos tratos, o sea, ampliar la cobertura de registro civil a niños menores de seis años, fortalecer estrategias de promoción del buen trato y de protección integral para la infancia, priorizar la atención de los niños en situación de desplazamiento, abuso, maltrato y abandono.

La sistematización planteada no es otra cosa que un interés por proponer metodologías para intervenir, en términos pedagógicos, la educación inicial con la intención de propiciar en el niño el conocimiento de sí, a través de la interacción con los demás y con su contexto físico. En sentido amplio, se diseña un proceso de intervención acompañado por orientaciones pedagógicas, centradas en el lenguaje y mediadas por acciones lúdicas, que le ayudan al niño a expresarse y a nombrar el mundo.

Es claro que la educación orientada a la primera infancia debe comprender diversas estrategias, por eso el interés de sistematizar prácticas significativas, como las planteadas por el ICBF. El desarrollo integral implica atención en todas las dimensiones, y esto se traduce, en el quehacer educativo, como multiplicidad de acciones que enriquecen la socialización y los procesos de aprendizaje: asunto que si se orienta bajo la modalidad de atención integral, puede materializarse en:

Prestación conjunta de los servicios de educación y cuidado. Ambientes protectores que reúnan condiciones de infraestructura y logística para favorecer una atención pertinente y adecuada y generar en los niños y niñas sentimientos de confianza, para crear y vivir relaciones de afectividad, solidaridad, respeto y participación (Políticas de Primera Infancia, 2006, p. 43).

La importancia que se le da a estrategias diversas para materializar actos educativos en la primera infancia, indica que toda idea innovadora y alternativa que se muestre con estos intereses es bien recibida. Más aún,

cuando las propuestas creadas para atender la población de niños y niñas aún no da cuenta de metodologías sustentadas en el lenguaje, el arte, la estética y la creatividad como herramientas de trabajo y ejes fundamentales que empleados adecuadamente en los ambientes de aprendizaje podrían indicar un proceso de inclusión real y de atención integral.

Muchas ha sido las investigaciones dedicadas a la población infantil, y a partir de la Ley 1098 de 2006 numerosas han sido las acciones políticas y pedagógicas que se han diseñado con el interés de mejorar su situación; pero pocos han sido los medios alternativos y los espacios de inclusión que se han generado para hacer posibles las experiencias significativas en los pequeños. Se encuentra en el contexto próximo un desconocimiento de la pluralidad de recursos culturales, curriculares y metodológicos que puedan apoyar esta iniciativa, y se observa que la academia, en la mayoría de los casos, es un sector lejano a la realidad de la infancia.

A partir de la nueva visión de infancia y de la transformación en las políticas de atención de carácter asistencialista a la atención integral, es de esperarse que las propuestas de interacción con los niños y niñas también cambien de manera significativa, por esto las propuestas creativas como metodologías para dirigir el quehacer pedagógico se convierten en ejes fundamentales y en fuente primordial para conocer y comprender el mundo de los infantes. Así las cosas, la Fundación Universitaria Luis Amigó (Funlam) puede ser el lugar de encuentro y de interlocución; la esfera de participación, donde los niños empiecen a preguntarse por su futuro.

Fundamentos metodológicos de la Universidad de los niños de Funlam

La “Universidad de los niños” de Funlam se conforma por una *Comunidad de Indagación*, concepto derivado de la propuesta “Filosofía para niños”, una metodología planteada por Mathew Lipman, quien a su vez se basa en autores como John Dewey, en la que se proponen diferentes alternativas no convencionales para acercar a los niños al mundo del pensamiento científico y filosófico. Este enfoque implica asumir que los niños son seres con capacidad de asombro, aptos para hacer preguntas generadoras de conocimiento (Paredes, 2012). Cuestiones que lograrían movilizar a una universidad en pro de ayudarle al niño a nombrar el mundo, a llenarlo de sentido, a significar y resignificar lo que sus ojos están aprendiendo a ver.

La *Comunidad de Indagación* es la alternativa para proponer nuevas formas de concebir la filosofía, el pensamiento científico, la noción de niño, la utilización de recursos educativos, la concepción de métodos educativos y los fines de la educación. Con estos cambios se pretende la formación de individuos democráticos, con hábitos inteligentes de acción y con una capacidad crítica superior, de manera que pongan sus acciones en perspectiva común.

Crear un espacio propicio para realizar preguntas, y generar posibles rutas para llegar a respuestas, cultiva en el niño el espíritu y las habilidades necesarias para desarrollar el pensamiento científico y para tener un acercamiento a la filosofía, no como teoría, sino como condición de apertura ante el mundo (Paredes, 2012); de allí, que la adecuada construcción del grupo al que se le denominará Comunidad de Indagación, es parte importante para construir espacios de encuentro que posibiliten, desde la primera infancia, las habilidades que se desarrollaran para la vida entre las que se encuentran las siguientes: la capacidad para razonar de manera lógica, la comprensión de la dimensión ética, la capacidad para descubrir el significado de las experiencias de interacción entre el individuo y el mundo, el desarrollo de la creatividad, la capacidad de asombro, la capacidad para formular preguntas y hallar explicaciones que puedan ser comprensibles para los otros. A través de la implementación de esta forma de trabajo, Lipman cree que:

Puede haber una transformación desde las escuelas, con acciones más humanizadoras, racionales y emancipadoras. Concibe una educación investigadora, que cuestione, interroge y permita la autocorrección y propone, en lugar del paradigma estándar de la práctica académica normal, el paradigma reflexivo de la práctica crítica. (1998, p.55-56).

Así las cosas, la *Comunidad de Indagación* nos lleva a pensar que los estudiantes no son espectadores pasivos en la relación educativa, ni consumidores de información, son productores de conocimiento y se encuentran desarrollando sus capacidades. Este cambio exige que los estudiantes se vean enfrentados a situaciones concretas en las que deban tomar decisiones y emplear la información que tienen a la mano, incorporando nuevas estrategias para la solución de conflictos o generando nuevas preguntas que movilicen la acción.

Para el fortalecimiento de las capacidades necesarias para la investigación, este autor en el marco de una tradición pragmatista propone que los estudiantes se encuentren vinculando sus saberes actuales con los nuevos,

pero de un modo dinámico y a través de un proceso sistemático y reflexivo. En el trabajo que desarrolla esta *Comunidad* se le pedirá constantemente al niño que tome los fragmentos de la información y trate de ordenarlos con el fin de formular conclusiones provisionales. De esta manera logramos situar a los estudiantes “como productores de conocimientos, consideraríamos a los profesores como gestores de experiencias de aprendizaje” (Lipman, 2008, p. 95).

Conformación de la Comunidad de Indagación en la Universidad de los niños de Funlam:

La *Comunidad de Indagación* está constituida por un grupo de personas movilizadas que parten, inicialmente, de la misma pregunta, a la que se enfrentan desde sus diferentes roles, profesiones y edades. De acuerdo a su bagaje construyen herramientas para intentar responder el interrogante planteado. También se requiere un ambiente adecuado que propicie esta disposición, por ello es necesario contar con recursos físicos que permitan la experimentación constante, el extrañamiento y la necesidad de buscar respuestas. Los encuentros mediados por esta estrategia requieren un cambio en la planeación educativa, asunto por el cual, el espacio de clase deja de ser, estrictamente, un salón, y pasa a ser un lugar móvil y cambiante, que les permita a los integrantes de la comunidad interactuar con el entorno, y con los otros compañeros, todo esto sustentado en el aprendizaje socio cultural, expuesto por Vigotsky .

La propuesta “Universidad de los niños” tiene una raíz filosófica, recordemos su vínculo con Lipman, pero recupera el carácter especulativo de ésta y la disposición socrática hacia la pregunta, especialmente desarrollada en los cuestionamientos que los niños tienen frente al mundo. Se trabaja con preguntas de indagación, cuya finalidad es fortalecer los procesos de pensamiento superior, en donde se desarrollen perspectivas resolutorias, problemáticas y analíticas, amparadas por formas de pensamiento como el analítico, intuitivo, crítico, reflexivo, creativo y solidario (Pineda, 2004). En síntesis, las preguntas para este proyecto son el desencadenante conceptual, cuya finalidad es el fortalecimiento de la creatividad en los niños y el desarrollo de pautas de acción desde una perspectiva democrática.

La conformación de la *Comunidad de Indagación* se hará a partir de una convocatoria especial, con el siguiente orden secuencial:

- En primera instancia, se realizará un encuentro con los docentes de prácticas y de investigación, agentes clave para vincular de manera orgánica la universidad y el contexto..
- Luego, se realizará una reunión con los estudiantes que, de manera voluntaria, y guiados por el deseo y la afinidad con la naturaleza de ésta propuesta, manifiesten su intención de participar.
- En un tercer momento, se convocarán las instituciones educativas que serán partícipes, específicamente directivos y docentes, a estos se les expone el proyecto, de manera detallada, se hace una motivación para que participen con los niños de los preescolares, y se define con ellos los espacios y metodologías con la cuales los estudiantes de la universidad harán su labor, así como los roles que deben asumir, los compromisos y los productos derivados del proyecto.

Para el caso de la propuesta que se pretende desarrollar en la Funlam, la Comunidad de Indagación estará conformada por varios grupos, cada uno cumpliendo diferentes roles:

A) Grupo Interventor

Subgrupo 1: Estudiantes de la Facultad de Educación, adscritos a la Licenciatura en Educación Preescolar, Inglés o Filosofía, que estén curando prácticas o que pertenezcan de manera activa -y en un tiempo no inferior a un año- a semilleros de investigación.

Subgrupo 2: Docentes de la Facultad de Educación que acompañan prácticas y procesos de investigación sobre primera infancia. También se requiere como mínimo un docente dedicado tiempo completo responsable de coordinar el proyecto.

Subgrupo 3: Comunidad académica de la universidad, docentes y estudiantes de las otras facultades que deseen articularse al proyecto. Estudiantes practicantes de Escuelas Normales Superiores y estudiantes pertenecientes a Instituciones Educativas de Educación Básica y Media que requieren realizar el servicio social obligatorio. Se incorporará este subgrupo luego de ejecutar la propuesta piloto en la Facultad de Educación, por ende será considerado en 2014.

B) Grupo de Intervención

Instituciones educativas que tengan matriculados niños en la primera infancia representados por:

- Inicialmente 30 niños entre 3 y 6 años, pertenecientes a instituciones educativas, (preferiblemente agencias de prácticas vinculadas a la universidad).
- Docentes de los grupos que participaran en el proceso.

Ejecución de la propuesta

Durante el segundo semestre de 2013 se ha desarrollado la propuesta “Universidad de los Niños” de Funlam, para ello se realizaron visitas de selección de centros y fue seleccionado para el Preescolar Genios para la intervención. Esta institución cuenta con unas características que favorecen la realización del proyecto, en su cotidianeidad trabajan con los niños impulsándoles a ser autónomos en su proceso formativo y a asumir una disposición crítica frente al conocimiento. Sumado a ello, también se desarrollan al interior de la institución una serie de estrategias que estimulan al niño a entrar en un contacto productivo con el medio y con sus pares. Es de anotar que este ambiente hace que los 20 niños que hacen parte del proyecto estén siempre dispuestos a la exploración y la pregunta.

El equipo interventor actualmente está constituido por la coordinadora, Diana Melisa Paredes, y las estudiantes de Licenciatura en educación preescolar Stacey Serna Correa, Alejandra Salazar Ardila, Laura Melisa Moncada Rivillas y Claudia Patricia Mejía y la estudiante de Licenciatura en Teología Elita Flores Muñoz. Durante dos meses se realizó un fuerte trabajo formativo en torno a la Comunidad de Indagación, el desarrollo del pensamiento superior, el aprender a formular y estimular preguntas de indagación, la importancia del trabajo en equipo y al fortalecimiento de una educación política en donde la capacidad de aumentar nuestras fuerzas sea el eje, tal como lo planteó Lipman (1998). Este ejercicio estuvo, en ocasiones, acompañado por algunos asesores de práctica de la Facultad de Educación de Funlam, quienes también serán involucrados en otras etapas del proceso.

Luego de ello se inicia la realización de los once encuentros programados para el semestre en donde se trabajará a partir de las preguntas que formulen los niños. Tres encuentros serán en Funlam, uno al iniciar el proyecto, el segundo en la mitad de la ejecución y un tercero al final, como estrategia de evaluación; los ocho encuentros restantes se llevarán a cabo en el Preescolar Genios.

Hasta el momento se ha realizado el encuentro inicial en Funlam y dos encuentros en la institución, en el primero se trabajó con cuatro stands del conocimiento: uno dedicado a la literatura, otro diseñado para explorar el arte, el siguiente enfocado al trabajo en Ciencias Naturales y el final orientado a jugar con el saber matemático. La experiencia resultó productiva, ya que permitió una aproximación de los niños a diferentes campos de saber y ofreció al equipo interventor el material para definir los temas de trabajo en la institución, a saber: los colores y las ciencias naturales.

Se construyó un primer microproyecto de trabajo con los niños, denominado ¿Tú cómo te coloreas? Que incluye cuatro sesiones en Genios y una sesión de cierre en Funlam. A la fecha se han desarrollado tres sesiones en la institución, en las que se ha explorado la importancia de la luz en la percepción del color a través del trabajo con “sombras chinescas”, ejercicios de refracción de luz y escalas cromáticas. Este trabajo ha dado pie a que los niños se pregunten por el modo como perciben los colores y los elementos que asocian a cada uno de ellos. El segundo microproyecto se encuentra en construcción, aunque estará enfocado a la exploración de fenómenos naturales.

De estas experiencias iniciales se derivan algunos hallazgos que pueden constituirse en conclusiones parciales para este proyecto:

- No se puede apresurar a los niños, por ello el equipo interventor debe darles el tiempo necesario para que asimilen las experiencias, las revisen y establezcan analogías con los saberes que cuentan. Es importante estar atento a los gestos y comentarios que hagan, pues son indicadores del procesamiento de la información y del impacto formativo de éste.

- Se deben diseñar actividades que incluyan juegos estratégicos de preparación para los experimentos fuertes. Es necesario emplear juegos que dispongan a los niños para el trabajo y en donde el tema del microproyecto que se esté ejecutando sea abordado, logrando así la concentración del tópico en cuestión.
- Es importante contar con los tiempos de atención de los niños y con su disposición física en general. Algunos ejercicios exigen movimiento y atención, por ende si el programa es complementario a la jornada institucional ya hay un trabajo previo que impide la total concentración en el trabajo.
- Se requiere contar con herramientas audiovisuales para la recolección de información que resulten no invasivas para los niños. En este caso se ha diseñado una estrategia llamada Noti-U en donde los niños, luego de participar en la comunidad de indagación, ofrezcan sus consideraciones sobre el tema. Para ello se diseñó un entorno que cuenta con telón de fondo, cámara de cartón y micrófono parlante, elementos que resultan atractivos para los niños y se incorporan al ambiente.

Referencias

Código del Menor 1989.

Ley 1098 de 2006.

Lipman, M. (1998). Pensamiento complejo y educación. Madrid: De la Torre.

Paredes, D. (2012). Una exploración de la comunidad de indagación. En L. Cárdenas y C. Restrepo, (Ed.), *Didácticas de la filosofía. Experiencias, instrumentos y métodos* (pp. 159-171). Bogotá: San Pablo-Universidad de Antioquia.

Pineda, D. (2004). ¿En qué consiste la educación filosófica? En L. Cárdenas, y G. Vargas, (Ed.), *Filosofía, Pedagogía y enseñanza de la filosofía* (pp. 125-162). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Posibilidades en devenir del maestro contemporáneo: una apuesta por la educación y la democracia

José Federico Agudelo Torres*

Resumen

Partir de la concepción de una única idea de democracia, nos aleja de los mínimos propuestos por la democracia misma. Ella ha de ser móvil y movilizadora, lejana a todas aquellas tendencias que se piensan así mismas como elementos pasivos e inamovibles. Su naturaleza se trenza en las múltiples tensiones y en la infinidad de mediaciones que nacen, una y otra vez, de aquellas relaciones que emergen y conviven entre nuestro ideal de democracia y nuestra más íntima realidad. Así; entre nuestro ser y nuestro querer ser, se generan y se potencian múltiples dimensiones de nuestra práctica democrática; no solo como un modelo que ha de ser lejano a la tiranía y a la autarquía, sino como un ejercicio de auténtica y genuina convivencia con la otredad. La escuela ha de ser, sin lugar a dudas, un territorio donde se cultive, se potencie y se generen espacios para esa práctica de vida, le es menester ser escenario donde la pregunta por el destino del otro me acerque a todo aquel que no soy yo. La escuela es un lugar político por excelencia y la democracia una práctica donde el encubrimiento del otro ya no es más; pues develar la otredad es un digno objeto de reflexión en el proceso enseñanza-aprendizaje y una bella teleología de nuestro ser democrático.

Palabras clave:

Democracia, Educación, Otredad, Ser Político.

Abstract

To have a unique conception of the idea of democracy, take us away from the minimum bases proposed by the democracy itself. It has to be mobile and mobilizing, away from all those tendencies that think about themselves as passive and immovable elements.

Its nature is braided in the multiple tensions and in the infinity of mediations that are born, repeatedly, of those relations that emerge and coexist between our ideal of democracy and our most intimate reality.

* Magister en Educación, docente de la Fundación Universitaria Luis Amigó y miembro del grupo de investigación "Educación, infancia y lenguas extranjeras". Medellín-Colombia. Correo electrónico: jose.agudeloto@amigo.edu.co

Thus; between our being and our desire to be, multiple dimensions of our democratic practice are generated and promoted; not only as a model that has to be distant from tyranny and autarchy, but as an exercise in true and genuine coexistence with otherness.

The school has to be, undoubtedly, a territory to cultivate, promote and generate spaces for this life practice; it is necessary for the school to be a scenario where the question for the other's fate brings us over to all those that are different from us. The school is a political place by excellency and the democracy a practice where the otherness becomes visible, since to reveal the otherness is an object worth reflecting on in the teaching and learning process and a beautiful teleology of our democratic being.

Keywords:

Democracy, Education, Otherness, Politic Being.

Este texto pedagógico, escrito en un lenguaje filosófico y este discurso filosófico con el que pienso en pedagogía y en cuanto pienso construyo sentidos y significados; no tiene otra pretensión más que la de pensar y re-pensar una y otra vez en la idea de democracia que ha de habitar en el devenir mismo que circunscribe al maestro contemporáneo.

La democracia a la que nos referiremos a lo largo de esta reflexión pedagógica es distinta de aquella democracia que se asemeja a un nuevo producto para ser devorado y, en tanto producto de consumo, es engullido y convierte al hombre en adicto enajenándole del fin último de ser feliz; tampoco se puede igualar con aquella democracia que en medio de su trascendencia se olvida de su naturaleza ontológica y no se hace presente en el mundo de la realidad, pues el maestro contemporáneo ha de entender la democracia como acción y como acto ella es compleja, susceptible de ser pensada, explicada y comprendida; su campo semántico desborda las fronteras de la escuela y le exhorta a pensar y a construir(se) una postura ética, responsable y reflexiva frente al otro, frente al mundo, frente al mundo de los otros y frente a los otros del mundo.

La democracia que nos convoca en este texto pedagógico se encuentra anclada e imbricada en el mundo de la vida, su contexto es la vida misma y su espacio y su tiempo son los mismos tiempos y espacios de la cultura. De la misma forma en que el filósofo moderno nos recuerda que “La historia es un artefacto literario y al mismo tiempo una representación de la realidad” (Ricoeur, 1999, p. 138), nuestra democracia puede ser narrada y, como narración, nos ofrece una visión de realidad y nos permite pensar en cultura, pues nos ha de ser claro que en la acción humana existe la deliberación, co-existe la otredad y habita la elección como ejercicio práctico de la libertad.

La invitación a los maestros a pensar en una hermenéutica de la democracia queda pues abierta, vasta y compleja.

La democracia, al igual que la educación, desde una perspectiva compleja no puede ser concebida como un mero asunto procedimental; ella en sí misma ha de incluir un contenido moral, un asidero formativo; si se desea, un lecho que genera identidad y territorio. La democracia como imaginario instituyente (Castoriadis, 1998), posee marcos de sentido y significado; pues ella encarna, axiológicamente, muchas de las teleologías de nuestras

sociedades. En una era de utopías individualistas y anhelos privados, la democracia nos recuerda el valor de mantener vivo el debate e insiste en la inmortalidad, lógica, de las minorías.

Hoy, podríamos señalar tres tópicos importantes para el debate democrático y el discurso pedagógico: muchos deseamos, con desiguales recursos, los mismos bienes, una parte sustancial de la humanidad siente pasión por dominar a los demás y los criterios egoístas predominan, muchas veces, sobre las prácticas altruistas (Camps, 1998). Así mismo, este debate se enriquece cuando convocamos tres elementos esenciales de la democracia (Hans Kelsen, 1995): la vital existencia de la minoría, la posibilidad real del gobierno en algún momento de la minoría y la participación de todos (mayoría y minoría) en la toma de decisiones. Aquí la escuela encuentra un caldo de cultivo favorable para el aprendizaje de la democracia y su sano ejercicio.

Ahora bien, pensar en un único concepto de democracia nos aleja del plano de realidad que compartimos; pues nos ha de resultar claro que la conceptualización de dicho modelo es, sin lugar a dudas, un marco referencial para pensar y actuar sobre nuestras más íntimas realidades. "La democracia es una postura que sé que se contrapone a todas las formas de gobierno autocrático" (Bobbio, 2007, p. 223). Así, entre el ideal del término y la realidad más encarnada; se ubican los millares de encajes y mediaciones que nos hacen próximos, vecinos y ciudadanos. Mediaciones tales como el trabajo, el mercado, la economía, el consumo, nos recuerdan la condición de parentesco, todos somos libres e iguales.

De ahí que pensar en "la imposición de cualquier modelo de orden sea un acto discriminatorio y descalificador" (Bauman, 1999, p. 133), sino existe la mediación de la democracia como pacto o contrato. Hoy nos es menester exhortar a la voluntaria inocencia y participación de todos como alternativa frente a la falta de solidaridad colectiva. La práctica democrática contemporánea nos recuerda que no somos solamente naturaleza, sino cultura y que el mejor escenario para hacer política es la vida misma; tal como señaló Spinoza "nada es más útil al hombre que el hombre mismo" (Garrido, 1990, p. 373). La polis del ayer y el ágora de otros tiempos son ahora el planeta mismo. Pensando en la pregunta propuesta por el filósofo y pedagogo del contrato social ¿Cuál es la finalidad de la asociación política? (Rousseau, 1993, p. 83) evocamos la respuesta dada por el mismo autor: la conservación y la prosperidad de cada uno de sus miembros. Ahora, los miembros somos todos.

Cuando el viejo filósofo presocrático, Heráclito (Comté-Sponville, 2003), afirmó hace más de dos mil quinientos años “todo cambia, todo fluye”, no pensó de seguro que su aforismo y su reflexión fuesen a ser objeto de estudio y meditación en estos tiempos contemporáneos; de seguro cuando el buen pensador estoico aseveró “sino es bueno no lo hagas, sino es verdad no lo digas” (Marco Aurelio, 1996, p. 90) no imaginó que su sentencia fuese a ser leída y re-leída de tan diversas formas y estilos casi dos mil años después.

Ahora entendemos, o al menos así lo creemos, que el buen pensador presocrático no quería decir otra cosa más que la vida misma es un gran misterio y que el devenir constante no es más que la invitación de la vida por experimentar la existencia en la vida misma. Los escenarios de nuestros días son tan variables como nuestras estaciones, las oportunidades que creemos perdidas, son siempre oportunidades ganadas para aquellos que tal vez no conocemos y aquello que creemos valioso es motivo de risa y mofa en lejanas latitudes que si acaso imaginamos. De ahí que no temamos afirmar que la democracia y su consiguiente práctica, nos evocan a un movimiento continuo y nos alejan del tedio de aquello que muere en su ser estático.

¿Cómo entender entonces el indómito rizo del destino, sino es con un indómito espíritu complejo?

¿Cómo intentar descifrar lo indescifrable de nuestra existencia, sino es con un método lejano y distante de aquello que es lineal, unidimensional y cuadrículado?

¿Quién explicará los invisibles giros del destino en una época donde la razón y la sin-razón conviven juntas y se sientan cercanas a tomar y a disfrutar de un café?

Tal pareciera que la epistemología tradicional se agotó en su uso, se fatigó en la repetición y agonizó una y otra vez en el sinsabor de advertir un mismo objeto de estudio desde una única dimensión.

La ciencia natural que tan afanosamente buscó la explicación del fenómeno mítico se transformó en mito, el viejo laboratorio del alquimista se convirtió en un mundo entero y la figura del científico ceñudo y grisáceo se tornó, como ya había sucedido, en el hombre que se asombra; en el ser que se maravilla tanto de su capacidad para descubrir, como de su incapacidad para comprender.

El universo entero se tornó pues en tejido, en red, en preguntas, en deseos, en artes, en locuras y corduras; el conocimiento mismo se complejizó; o por fin logramos advertir que se puede ver el mismo objeto y fenómeno desde innumerables dimensiones y perspectivas.

El hombre contemporáneo invita y exhorta a mirar la historia y el sentido de la democracia no solamente desde su valor cronológico, sino también desde su tiempo KAIROS. No me resulta sorprendente saber que la diferencia entre el término KAIROS y la pregunta por el sentido y el significado es una sola letra, con respecto al término AIROS que indica alegría y felicidad. Así, uno de los roles que ha de desempeñar el conocimiento radicará en el tránsito y en la elaboración de redes entre los miles de KAIROS (sentidos y significados) y los millones de AIROS (alegrías y felicidades).

De seguro aquello que cobra valor nos acerca más a la vieja y noble meta de ser felices; de seguro el hombre contemporáneo entenderá que la felicidad, al igual que el conocimiento y la práctica democrática, no son solamente una meta para lograr sino un camino para recorrer; de seguro algún día los términos saber, sociedad, educación, desarrollo y felicidad podrán ser utilizados sin ningún tipo de exclusión; pues cada uno de ellos acercan al hombre a su yo más gigantesco, a su ser más humanizado y a su más compleja dimensión. Desde mi posición de aprendiz de Maestro me pregunto: ¿Es posible educar en y para la democracia? Y desde mi ser mismo de aprendiz de maestro me respondo:

¿Educar en y para la democracia?... Sí, es posible.

Comprender que la realidad que nos rodea se asemeja más a los caprichosos cambios del clima, que a un postre en salsa de almíbar, ayuda un poco a sensibilizarnos con aquella historia que nos es lejana. Reflexionar en aquellos difíciles momentos de nuestra existencia, como reflexionamos sobre el cambio de nuestras estaciones, otorga paz y beneficios a nuestro yo más íntimo.

Pensar nuestra realidad cercana como un fino trazo delineado por el más culto de los arquitectos, es sin lugar a dudas, confiar en la bondad y en la generosidad de la vida misma. Por eso comprender, reflexionar y pensar son verbos que nos acercan a la idea misma de democracia; son acciones que se cavilan una y otra vez, de manera que nuestra práctica política no se convierta en una enorme cadena formada por eslabones egoístas y ajenos

a la otredad. “Ser” un ser político es saberse rodeado, es reconocerse como partícipe del más ambicioso sueño de la vida, es acoger a nuestro ser distinto como otro legítimo ser.

“Ser” un ser político, por paradójico que parezca, es aprender que la vida se fatiga en la existencia y también sabe decir NO. “Ser” un ser político no es estar lejos de la incertidumbre, la angustia o el dolor, pues cada una de estas expresiones también forman parte del sueño íntimo de la vida y cobran y recobran un valor de sentido y significado en las más diversas circunstancias.

Finalmente, si somos capaces de ayudar en el proceso formativo de un hombre crítico, que no tema a los complejos verbos de comprender, reflexionar y pensar, además que interprete la postura política como quien interpreta una acción de vida; entonces, solamente entonces, podremos decir que educar en y para la democracia... **Sí**, es posible; ya que habremos otorgado las herramientas que le permitirán a nuestro alumno ser y saberse como sujeto político y como ser que se sabe en el mundo del devenir que le es propio.

De esta manera, si bien pareciera cierto que el devenir mismo de la vida es intangible para el hombre, también pareciera ser cierto que la educación podría ayudar a develar esa intangibilidad. Si el destino nos dice incertidumbre, la educación nos dice oportunidad; si el azar nos habla de vacilación, la educación nos habla de promesa, si la fatalidad nos grita desorden, la educación nos grita caos.

Sí, caos; ese caos que se piensa y se repiensa una y otra vez, ese caos que es ajeno a la desorganización, en cambio sí habla el mismo idioma de la transformación constante, porque nos ha de ser claro que el caos y la ironía del que aquí hablamos, entiende que todo aquello que no se transforma pierde valor y que cristalizarse y petrificarse en un molde es morir un poco cada día; es ese caos que comprende que si bien es entendible que “la visión de un hombre no presta sus alas a otro hombre”(Khalil, 1988, p. 65) también resulta comprensible entender que en el batir unísono de aquellas visiones y de aquellas alas, se teje la complejidad.

Así, abandonar muchas de las soluciones y de las premisas dadas y planteadas por el pensamiento lineal y mecanicista es iniciar el proceso de complejización del saber; entender que el conocimiento y la práctica democrática no necesariamente se construyen bajo la postura y el diagrama de A

B; sino que resulta del entramado y la relación en forma de rizoma y espiral de los mil y un factores que intervienen en el proceso mismo de conocer; es pasar del estadio epistemológico clásico al estadio de la episteme de un tiempo cronológico y de un tiempo kairós presente-presente.

El principio del “tercero excluido”(Irizar, 2011, p. 83) expuesto por Aristóteles en su *Metafísica*, ha sido reevaluado y la lectura nueva que hacemos de aquel principio que rezaba: “entre el ser y el no ser no existe término medio”; es ahora caldo de cultivo en el vasto océano del conocimiento; donde no existían oportunidades habitan ahora las mediaciones, donde se poseía la certeza de la imposibilidad, vive ahora la dimensión de la congruencia y donde no habían objetos de apetencia epistemológica encontramos ahora objetos de digna esencia epistémica. Así, “existen en el mundo democracias muy distintas entre sí, y se pueden distinguir con base en el diverso grado de aproximación al modelo ideal” (Bobbio, 1999, p. 375), resulta claro que entre una y otra, se generan escenarios que potencian nuevas realidades.

La concepción monolítica de la democracia entendida como ¿de qué lado estás?, ¿Sos minoría o mayoría? Se complejiza cuando la advertimos más que como una simple postura estática y la comprendemos desde escenarios de participación activa. Ampliar los criterios de la concepción misma del término es iniciar su complejización; el ejercicio de la democracia nos ha de exhortar a ser partícipes y no simples testigos; nuestro sentido de contribución y aporte ha de ser indicador de nuestro espíritu democrático. La conciencia pura del sentido democrático marcha, sin duda alguna, hacia la solución de preguntas vitales y hacia la formulación de nuevos interrogantes por nuestra propia permanencia en el planeta.

El conocimiento contemplado como red y como entramado abre y vislumbra nuevas posibilidades; ya no se trata única y exclusivamente de pensar en causa-consecuencia, origen-final, alfa-omega, acierto-desacuerdo; sino también en aquel abanico de posibilidades que habitan en aquellas enormes distancias existentes entre la causa y el efecto, entre el origen y el final y entre nuestras múltiples alfas y nuestros muy variados omegas.

La relación entre A y B es ahora un terreno movedizo, una zona inestable y de movilidad constante; es, si se desea entender así, una parcela de la incertidumbre y un fino trecho de la vacilación. Nuestro $A \rightarrow B$, tan seguro en otras épocas pareciera haber mutado en la figura $A \infty B$, tan exhortadora a los procesos de cambio y a la poiesis constante; los umbrales del saber han

sido pues movilizados. Los terrenos del caos y las armonías son ahora escenarios de debates y discusiones, la certeza nos ha hecho desconfiados y no sería erróneo pensar que aquellos que por no dudar de la certeza se aferran, dudas para dudar les concederá la certeza.

Wittgenstein (2009) plantea que “la realidad es todo aquello que acaece” (p. 09) y que aquello que acaece es, a su vez, la sumatoria total de hechos atómicos (fragmentos de realidad) que se enmarcan en un espacio lógico, a saber, el lenguaje.

Hoy somos conocedores de la posibilidad de acceder a esos fragmentos de realidad, de mundo y de lenguaje. Es decir, hoy sabemos que la realidad se construye en constante diálogo. Pero:

¿Quiénes intervienen en esa construcción de realidad?

¿Qué mediaciones y nuevas emergencias nacen en la interpretación y en la lectura que se hace de la realidad; recordando que la realidad misma no puede ser reducida únicamente a lo que existe?

La realidad se torna pues en conversación firme y decidida entre los diversos saberes interdisciplinarios, pero además es constructo del individuo común, aquel que también hace y erige su propia historia, aquel que es sujeto de existencia y en su existencia está inmerso en el vasto océano de la cultura. Así el diálogo, entendido como esa fractura, ese encuentro del entre-nos, y no como el consenso mañoso y prefabricado entre los agentes que son dueños de sus pequeñas parcelas de realidad, es método y camino de la complejidad. Es verdad que cada individuo erige y es poseedor de pequeños recortes de realidad, pero también es verdad que construye amplitudes de subjetividad cuando tiende redes de conocimiento.

Y así como una cosmovisión, una cultura, un hábitat, son constructos colectivos y no una simple sumatoria de consensos individuales; así también la tan anhelada interdisciplinarietà no es la presencia de diversas ciencias o disciplinas, de manera aislada, sino los enormes encajes, las geografías y las mediaciones que de ese entramado se generan una y otra vez; de manera que un maestro complejo no es otro que aquel que logra ser un lector de la red de relaciones que se trenzan en el entramado mismo de la vida. “De la misma manera los tránsitos existentes entre la ideología, como ese lugar en el que se fortalece la praxis y la utopía como ese lugar sin lugar y ese tiempo

sin tiempo" (Ricoeur, 1984, p. 87), evocan al trabajo constante, a la aspiración de otras realidades sin negar la realidad misma y abren millares de posibilidades y nuevas interpretaciones; existe pues, una relación dialógica y dialéctica entre ideología y utopía; mientras una puede conducir a la potencialidad de un no lugar, la otra puede asesinar en el tedio mismo de la más inmóvil tradición. Cuando la ideología ratifica lo que "es", la utopía hace soñar con lo que puede llegar a "ser". Un maestro ha de "ser" en la realidad, sin abandonar aquella posibilidad de "llegar a ser" en la utopía; de la misma forma el ideal de democracia nos es referente de trabajo en el contexto de nuestros días. No existe pues una idea de democracia y de educación aislada de las demás esferas que circunscriben la existencia humana.

Educar ha sido sin lugar a dudas uno de los más nobles ideales de la sociedad moderna, por otro lado, ser "democrático" ha sido la teleología de la modernidad misma. De ahí que pensar en educar en y para la democracia, no sea pues un descabellado anhelo, sino más bien, la consecuencia y el arte de sumar dos hermosos y dignos ideales; de manera que podamos pensar la educación como aquellas mediaciones y aquellas geografías que nos acercan a lo que es bueno, bello y justo. Más aún aquella oportunidad que nos acerca a los mismos soportes de la democracia, a saber: la libertad y la igualdad.

Aquí nos encontramos con un gran reto, pues asumiendo la postura de Bobbio (1999) nos resulta imposible concebir la coexistencia, en un plano de realidad, de los dos elementos que soportan la democracia, así por ejemplo: no podríamos suponer el ejercicio total de las libertades económicas sin ver lacerada la práctica real de la igualdad. Incluso en nuestros tiempos contemporáneos, dicha dicotomía hace de los nuevos pobres un grupo humano en exclusión; hoy los pobres son como extranjeros en su propia tierra, tal como lo afirma Bauman (1999).

Pensar la escuela como el lugar donde se generan y se otorgan saberes que serán utilizados posteriormente como herramientas de empoderamiento social, es pensar la escuela como un lugar político por excelencia y como territorio propicio para el ejercicio de los derechos y la práctica de los deberes.

Pensar la escuela como el lugar donde se pueda experimentar la democracia es pensar en encontrar, crear y recrear un lugar donde las márgenes entre lo ideal y la real sean cada vez más pequeñas o, por lo menos, más

fáciles de transitar; es ubicar un lugar donde los marcos teóricos sean directamente proporcionales a los encantos y desencantos de la realidad y en donde existen personas con ideales democráticos haciendo democracia; es decir, donde existen sujetos políticos ejerciendo su postura política.

Nos es claro que en el ejercicio pedagógico, propio de la escuela, habita el ejercicio político del reconocimiento, de la libertad, del disenso y la sana elección. Ser democrático en la escuela es saberse rodeado por la diferencia y el constante momento dialéctico y dialógico de las mil y una realidades que en ella coexisten. Se es democrático en la escuela cuando se logra hablar con alguien sobre algo, cuando nos liberamos en común; cuando aceptamos la invitación realizada por Paulo Freire (2005) y su exhortación a la movilidad y al fluir propio de la libertad; ser ciudadano “es tener el sentido profundo del renacer, es asumir una nueva forma de ser siendo” (p. 63) se es democrático cuando se es, permitiendo que los otros sean, cuando crecemos juntos, cuando nos hacemos más jóvenes sin importar que el reloj siempre camine a la derecha; somos democráticos en la escuela cuando emerge aquella postura que nos permite pasar del hazlo como yo, a la sorpresa y al asombro del ¡Cómo lo hiciste! Somos democráticos en la escuela cuando superamos la muerte prematura de los conocimientos jóvenes, pues ingresamos a la esfera de las preguntas y los cuestionamientos políticos y superamos los escenarios de las respuestas y las explicaciones... Así, la práctica de la democracia no es solamente una respuesta frente a la problemática de la convivencia, sino una y mil preguntas desde la vida misma que cuestionan a la misma convivencia.

En un mundo móvil, movilizad y movilizador, nos resulta menester hacer varias preguntas y pensar en cuestiones que han de ser consideradas desde nuestro ser existente y existencial, más aún, desde nuestro ser maestros:

¿Quién es un sujeto político sino aquel que logra asumir una postura que se piensa y se repiensa una y otra vez frente a la vida?

¿Quién es un maestro político sino aquel que logra comprender que no es posible educar a una generación que habla de las guerras de las galaxias cuando su propio espíritu se viste como un troglodita?

¿Quién es un sujeto globalizado sino aquel que ha logrado advertir que el mundo, el conocimiento y el mundo del conocimiento no son un todo acabado ni un todo que se piensa desde una única e infalible perspectiva?

Seremos ciudadanos globales cuando pensemos globalmente, seremos ciudadanos de una era globalizadora cuando entendamos que la globalidad no puede manejar un discurso homogéneo y etéreo; cuando aprendamos que el otro no es más que otro “yo” con un vestido diferente y que el ejercicio democrático consiste en asumir una postura política (Humanizadora-Cívica) en emergencia constante frente al mundo, frente a la otredad y frente a la vida misma. “La democracia es dinámica y el despotismo estático” (Bobbio, 2007, p. 71).

La democracia en la escuela ha de ser una acción y un accionar que vincula a los sujetos entre sí, ha de pensarse como un nodo existente entre el acto y la potencia, entre el anhelo del ser y la utopía del querer ser; la democracia en tanto acción humana permite ser pensada, interpretada y deconstruida; así, nuestra práctica política le recuerda al sujeto que su ser en este mundo se asemeja a un ánfora que se repliega y se expande, en tanto se relaciona y se articula con la otredad. Dicha articulación y dicho proceso de relacionamiento me provee de nuevas lecturas de realidad y es en este ejercicio en el que comprendemos la democracia como acción y como acto; práctica, que sin lugar a dudas, encuentra puntos de anclaje en el escenario de nuestros días, “hoy hemos de vivir en la esperanza del acto, no en la esperanza de la espera” (Ciurana, 2008, p. 13).

En la escuela de la antigua Grecia era común leer, y en tanto lectura era acción, términos como: “areté”, “andreia”, “sofrosine” y “dicaiosine”; a su vez, y en la escuela medieval de seguro leeríamos términos tales como “Deus”, “Scientia” y “schola”. Así, nos ha de ser claro que la escuela ha tenido y tiene, entre otras muchas tareas, la función de reproducir y ayudar a transformar la imagen móvil del mundo que le es propia a su época y a la lectura de la misma. De ahí que a los maestros de estos tiempos presentes nos resulte de vital importancia hacernos varias preguntas: ¿Qué sabemos de nuestra época y qué de ella es digno de ser transmitido y transformado? ¿Qué contenidos, qué historias y qué identidades reivindicar? (Terrén, 1999).

Hoy, somos sabedores de que un conocimiento ha de ser siempre un saber “biodegradable” (Agudelo, 2012.), articulado y articulador; hoy somos protagonistas del momento en el que nuestros saberes convocan a la utopía

y con ello al rejuvenecimiento del saber mismo. Hoy somos protagonistas de la importancia que tiene la escuela en la adopción de la postura política de los ciudadanos, hoy somos convocados de nuevo a la adquisición de la “areté” en la escuela.

Por último, hoy sabemos que la escuela no es un lugar exclusivamente para ofrecer respuestas; sino un espacio para aprender a preguntar y que tanto, unas y otras, convocan a la elaboración de redes, de tejidos, de complejidades y nos acercan un poco a la metáfora y a la interpretación que podamos hacer de una escuela que eduque en y para la democracia. La relación política que se logra en la escuela evidencia los alcances de humanidad propios de la misma; así, pensar en la triada de sociedad, educación y cultura es saberse sujeto político y como tal actuar y apostarse en la defensa del hombre mismo; pero no existe una apuesta sin una renuncia, como tampoco existe un apocalipsis sin una gran carga utópica y una gran reserva de esperanza (Eco, 1998); el precio que tributa la civilización es un montón de renunciaciones (Camps, 1998). Así, por ejemplo, renunciamos a nuestra libertad natural (sin límite) para acoger nuestra libertad positiva (autónoma).

Nuestra práctica democrática en la escuela ha de generar espacios para el desarrollo de un pensamiento sensible frente a aquel que no soy yo, pues de no ser así, “la palabra se vacía de la dimensión concreta y se transforma en palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante” (Freire, 2005, p. 77), son nuestros discursos, como evidencia de nuestro yo más íntimo, los que nos vinculan con la otredad; el desarrollo de esta sensibilidad discursiva por el otro y el despliegue de su práctica axiológica es el lugar donde la democracia supera la estadística y se torna en una actividad de carne y hueso. De ahí que la riqueza de una democracia no sea solamente el sufragio universal, sino la potencialidad y el despliegue de aquel que sufraga, pues en dicho ejercicio se evidencia y se plasma su libertad y su igualdad.

El cultivo de la democracia en nuestras escuelas ha de dar fruto y dicho fruto ha de evidenciarse en asuntos tales como el comprender que la convivencia es aquella virtud de vivir con la otredad, que cuando me sitúo en el rol del otro logro expandir mi propio ser y que cada ser humano ha de sentirse miembro de una comunidad el planeta.

En este punto, nos es fácil reconocer que en la búsqueda de tan digno y noble ideal, hemos de hacernos varias preguntas: ¿Qué articulaciones estamos favoreciendo en la construcción de ese ideal de democracia? ¿Con qué palabras estamos nombrando el mundo que consideramos democrático?

Si es verdad que la realidad se dice en el lenguaje, ¿Qué lenguaje utilizamos para nominar y pensar asuntos tales como la libertad y la igualdad, que son, sin lugar a dudas los pilares de la democracia?

Es menester manejar un discurso claro y una postura de sensatez (relación entre lo real y lo ideal), que nos permita entender que la construcción de la democracia no radica en la supresión del conflicto, la angustia y la incertidumbre, sino en la presencia de la justicia y la bondad. Virtudes que se han de articular con asuntos tales como el ejercicio de los derechos, la práctica de la civilitud, la crítica contextualizada y el lenguaje sin embrujos y artificios que fragmentan la lectura de la realidad y encubren el norte inicialmente trazado.

El desarrollo de un pensamiento cuidadoso (caring thinking) como el enunciado por Lipman (1994), el despliegue de un pensamiento compasivo como el acuñado por Nussbaum (2005), la apuesta de una ética de la compasión como la promulgada por Mélich (2010); no están muy lejos de aquella exhortación de los pueblos antiguos por la “αρετή”. La escuela no puede ser ajena al desarrollo de estas dimensiones del pensar, en ella se han de generar los espacios vitales para que cada uno los miembros de la comunidad logre potenciar un auténtico y genuino interés por el otro, interés que se hace carne en la participación, participación que a su vez se evidencia en el ejercicio de la libre escogencia y escogencia que procura un bien común, hoy las fronteras de mi propio yo invitan a pensar en el otro y validan su existencia como otro legítimo ser.

Esta ha de ser la apuesta de la escuela en un proceso de formación democrática. La profesora Camps (1998) nos invita a re-semantizar el sentido de la templanza y la austeridad, convocándonos a pensar en una templanza sin tedio y en una austeridad sin miseria; por oposición al tedio podríamos entender la “re-creación” y, por la misma vía, entenderíamos el contrario de la austeridad como la presencia de la abundancia. La escuela ha de ser pues el lugar donde se re-creen las posturas políticas y donde se evidencie

la abundancia de humanidad en el despliegue de las mismas. La escuela es pues, sin lugar a dudas, un escenario y un lugar de despliegue político por excelencia.

Referencias

- Agudelo, F. (2012). *Posibilidades en devenir del maestro contemporáneo: una apuesta compleja por la felicidad*. Manizales, Colombia: Universidad Católica de Manizales.
- Bauman, Z. (1999). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bobbio, N. (1999). *Teoría general de la política*. Turín, Italia: Einaudi.
- Bobbio, N. (2007). *Pensar la democracia*. México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Camps, V. (1998). *Manual de civismo*. Bogotá, Colombia: Ariel.
- Castoriadis, C. (1998). *El ascenso de la insignificancia*. Madrid, España: Cátedra.
- Ciurana, R. (2008). *Introducción a la filosofía de las ciencias sociales y humanas*. Manizales, Colombia: Universidad Católica de Manizales.
- Comté-Sponville, A. (2003). *Diccionario Filosófico*. Barcelona, España: Paidós.
- Eco, U. & Martini, C. (1998). *En qué creen los que no creen*. Bogotá, Colombia: Planeta.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México, México: XXI.
- Garrido, J. (Octubre, 1990). Comentario ético-político a la afirmación Spinozista: Homini nihil inter res singulares utilius datur quam homo. En D. Atiliano (presidente) *La ética de Spinoza. Fundamentos y significados*. Simposio llevado a cabo en el congreso internacional sobre Spinoza. Almagro, España.

- Hans, K. (1995). *Teoría general del derecho y del Estado*. México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Irizar, L. (2011). *Nociones fundamentales de Metafísica*. Bogotá, Colombia: San Pablo.
- Khalil, G. (1988). *El profeta*. Bogotá, Colombia: Círculo de lectores.
- Lipman, M. (1994). *Educación y filosofía en el aula*. Barcelona, España: Paidós.
- Marco Aurelio, (1996). *Confesiones*. Bogotá, Colombia: Alianza Editorial.
- Mélich, J. (2010). *La ética de la compasión*. Barcelona, España: Herder.
- Nussbaum, M, (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, España: Paidós.
- Ricoeur, P. (1984). *La ideología y la utopía: Dos expresiones del imaginario Social*. En *Educación y Política*, (pp. 87-99). Buenos Aires.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona, España: Paidós.
- Rousseau, J. (1993). *El contrato social*. Barcelona, España: Tecnos.
- Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona, España: Antropos.
- Wittgenstein, L. (2009). *Tractatus lógico-philosophicus*. Madrid, España: Gredos.