



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ARTÍCULO DE RESULTADOS
**CONOCIMIENTOS DE LA CIUDADANÍA ACERCA DE LA POLÍTICA PÚBLICA DE
NIÑEZ Y ADOLESCENCIA EN EL MUNICIPIO DE MEDELLÍN**

INVESTIGACIÓN
CONOCIMIENTOS DE LA CIUDADANÍA ACERCA DE LA POLÍTICA PÚBLICA DE
NIÑEZ Y ADOLESCENCIA EN EL MUNICIPIO DE MEDELLÍN

Ofelia Roldán Vargas
Germán Darío Hernández Rojas

SABANETA
2016

CONOCIMIENTOS DE LA CIUDADANÍA ACERCA DE LA POLÍTICA PÚBLICA DE NIÑEZ Y ADOLESCENCIA EN EL MUNICIPIO DE MEDELLÍN

Ofelia Roldán Vargas¹

Germán Darío Hernández Rojas²

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de la investigación realizada en el marco del Convenio de Asociación N° 4600055880 de 2014 entre la Alcaldía de Medellín –Secretaría de Inclusión Social y Familia- y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE-, con el propósito de indagar acerca de los conocimientos que tienen los ciudadanos y las ciudadanas sobre la Política Pública de Infancia y Adolescencia que se viene implementando en el municipio de Medellín. Tomando como marco de referencia el enfoque de derechos en la construcción de Política Pública, el cual reconoce la participación ciudadana como la base del desarrollo normativo, se señala que la equidad y la significatividad de dicha participación está condicionada por el acceso a la información sobre los derechos que se garantizan a través de la ley, los mecanismos con los cuales se ejercen y las responsabilidades estatales, gremiales y ciudadanas asociadas a los mismos. Desde esta perspectiva, este estudio analiza los conocimientos declarados por un grupo significativo de habitantes del municipio acerca de la naturaleza de la Política de Infancia y Adolescencia, sus fundamentos, los programas que la despliegan y los mecanismos de participación que la componen; plantea algunas consideraciones

¹ PhD en Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, convenio Universidad de Manizales, CINDE y Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo con el aval de CLACSO. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, convenio Universidad de Manizales-CINDE. Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con CINDE. Licenciada en Educación de la Universidad San Buenaventura. Asesora pedagógica y docente investigadora de CINDE Regional Medellín.

E-mail: oroldan@cinde.org.co

² Candidato a Magister en Educación y Desarrollo Humano convenio Universidad de Manizales-CINDE. Master en Dirección de Centros Educativos por el Centro Educativo Villanueva adscrito a la Universidad Complutense de Madrid y becario de la Fundación Carolina. Director de la Fundación para el Desarrollo Educativo y Pedagógico EDP y Asesor del Programa Inicio Parejo de la Vida, Red social de conocimiento orientada al cuidado de la salud para el desarrollo integral de las niñas y los niños menores de seis años.

E-mail: gedahero@gmail.com

sobre la ética del cuidado como fundamento de la Política Pública y para asegurar la participación efectiva de las niñas, los niños y los adolescentes retoma el modelo “La ciudad de los niños” planteado por Francesco Tonucci y asumido por el municipio de Medellín. Estas consideraciones parten de repensar la participación política más allá del acceso al conocimiento del componente normativo y demanda la necesidad de una apuesta ética particular que reconozca, valore e integre las características propias de la subjetividad política infantil y adolescente.

Palabras clave: Enfoque de derechos, Participación Infantil y Adolescente, Ciudad de los niños, Política Pública de niñez y adolescencia.

INTRODUCCIÓN

- **El Enfoque de derechos en las Políticas Públicas**

Una Ley de Infancia y Adolescencia cuyo objeto es la garantía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, basada en la corresponsabilidad entre las familias (los adultos responsables del cuidado), la sociedad (la comunidad en general y la sociedad civil organizada) y el Estado, se comprende dentro de un enfoque particular de construcción de política pública: el enfoque de derechos en la construcción de la política pública. Este enfoque trasciende los esquemas racionalistas y formalistas en el desarrollo legal, reposiciona el papel de los fines sociales como justificadores de la acción política y reconoce la relación entre la complejidad actual de las dinámicas sociales y las posibilidades de la acción del Estado, la cuál demanda una interacción directa con la sociedad civil.

El enfoque de derechos humanos rescata la orientación del Estado a la garantía de las condiciones y la consecución de los fines comunes del conglomerado social. En esta nueva orientación los derechos humanos aparecen como la expresión legítima y fundamental de esos fines compartidos. De esta forma los derechos reconocidos constitucionalmente pasan de ser una

lista de libertades independientes y se constituyen en un cuerpo único e interdependiente que orienta la acción política, cómo lo señala Jiménez, (2007, p:33):

“La médula del enfoque lo constituye la incorporación en la doctrina socio-jurídica, de los principios de interdependencia e integralidad de los derechos humanos. Esto quiere decir que unos derechos dependen de otros, que la lesión de tal derecho afecta a otro al que está conexo, que la concreción de un determinado derecho se relaciona con la satisfacción de otro, etc.”

Esta perspectiva integral implica además el reconocimiento del conjunto de derechos como un marco de la acción política y no sólo como su finalidad, convirtiendo la construcción pública de las políticas en una dinámica esencialmente participativa en la medida en que a través de esta acción los ciudadanos tutelan, ejercen y garantizan sus derechos simultáneamente. Este enfoque resulta entonces en una mirada renovada de las libertades que el Estado se compromete a garantizar para sus ciudadanos y ciudadanas, tanto como en el criterio fundamental de discernimiento y valoración de las mismas acciones estatales. Así, la garantía de derechos se ve potenciada o limitada por las mismas dinámicas sociales de interacción entre los ciudadanos. Como lo señala Guendel (2002, p:109):

“...una de las principales características (del enfoque de derechos) es que no pone énfasis en las estructuras sociales, sino en las personas y sus relaciones... concibiendo a la sociedad como una gran red conformada por multiplicidad de otras redes sociales que articulan planes de acción individual y propician lazos de pertenencia”.

De esta manera, el enfoque de derechos humanos determina una forma específica de hacer política pública que es el diálogo con los ciudadanos y sus organizaciones. Este diálogo reconoce que los derechos tienen una doble dimensión de aspiración objetiva y exigencia subjetiva (Jiménez, 2007), es decir que no son interpretables por los agentes estatales sin la participación de los mismos ciudadanos. La dimensión del diálogo supera entonces las relaciones entre ciudadanos y progresa para ser una expresión ética del reconocimiento de la dignidad de todas

las personas expresada como corresponsabilidad. Sólo desde este diálogo es posible actualizar permanentemente el significado objetivo de los derechos consagrados desde las expectativas que surgen de las necesidades reales que viven las personas. Como lo señala Guendel (2002, p:111): “La política pública interpreta, procesa y explicita participativamente las demandas tácitas y manifiestas de la sociedad, incorporándolas en la esfera estatal y en la dinámica de la política”.

De este modo, la participación de los ciudadanos adquiere un doble sentido: dinámica de construcción y lugar de ejercicio de los derechos. Sin embargo, esta participación es un proceso social que demanda que los sujetos de derecho asuman una acción informada e intencionada. Estas características ponen de relieve que la acción participativa en cuanto racional se ve afectada por el acceso a la información política, pero que también tiene una implicación particularmente ética. Es decir, que no es un ejercicio instrumental o de simple comunicación sino que, ante todo, se convierte en un ejercicio relacional fundamentado en el reconocimiento y la vinculación. La participación mediada por la acción consciente y dialógica informada, que considera los derechos no sólo como un fin sino ante todo como un marco que dignifica las relaciones, implica una forma de reconocimiento que basa el entendimiento mutuo.

La participación, así entendida, implica necesariamente una información sobre el contexto de la acción política y a la vez un reconocimiento del otro que reclama los mismos derechos, con el cuál se construye y se despliega la política en su dimensión normativa y fáctica. Esto exige de cada interlocutor en la participación política actitudes éticas que apuntan a validar acuerdos producto de la comunicación, y sobre todo a establecer la posibilidad básica de la coexistencia sobre el ámbito del cuidado mutuo.

- **Niñas, niños y adolescentes: Sujetos políticos.**

La necesidad de un énfasis especial en el sentido ético, participativo e informativo del enfoque de derechos para la construcción de política pública, se pone de manifiesto cuando se trata de las leyes que atañen a las niñas, los niños y los adolescentes. La necesidad nace de la forma como éstas y éstos han venido a constituirse en sujetos de derechos. El hecho de que la participación

política haya estado asociada a la acción racional desde el inicio de la cultura occidental marginó de entrada a la mujer y a los niños, niñas y adolescentes incluso desde la misma Grecia. La modernidad no fue ajena a esta marginación, prueba de ello es que durante toda la época de la constitución de las primeras naciones democráticas el ejercicio político fue un derecho exclusivo de varones adultos ilustrados.

Sólo en la época contemporánea emerge la preocupación por determinar los derechos civiles de niñas, niños y adolescentes. Sin embargo, la titulación de estos derechos no ha estado totalmente ajena a las concepciones de la niñez y adolescencia que niegan su subjetividad. Una de estas concepciones que nombra la primera etapa de la vida como infancia, presupone la falta de voz propia y en consecuencia las niñas y los niños son definidos como destinatarios de cuidado, promesa de futuro, etc.; en conjunto una visión de la niñez como un estado no adulto del ser humano, por lo tanto no racional, intencional, responsable, participante y en últimas no sujeto.

La traducción cotidiana de esta concepción se evidencia en una limitación generalizada de la participación de las niñas y los niños en la vida familiar, escolar y comunitaria. La expresión de sus ideas ha sido generalmente valorada y asociada desde la fantasía o la ingenuidad. Sus gustos, preferencias y sus miradas siempre alternativas de la realidad se asocian a ideas de menor valor porque se producen a través de formas lúdicas, en una sociedad que entrona a la ciencia y a la tecnología como fuentes de la verdad.

Esta concepción reduccionista de la niñez y la adolescencia se proyecta de manera más radical en la participación política de niñas, niños y adolescentes. Desde la declaración de los derechos de los niños por parte de la ONU en 1959, muchas legislaciones se han preocupado por adoptar y tutelar estos derechos, pero en la mayoría de ellas se ha mantenido el sesgo de destinatarios de las leyes y no sujetos participantes en la construcción y desarrollo de las mismas, y las que han logrado trascender esta concepción y plasmar en leyes y lineamientos de política pública una visión más amplia y posibilitadora del desarrollo de los niños, niñas y adolescentes como sujetos políticos aún no cuentan con la institucionalidad que permita convertir el deseo en realidad. El Estado, en coherencia con esta mirada, genera normas de atención, protección y cuidado, provee

acceso a servicios y recursos, entre otros; pero ni el Estado, ni la sociedad civil que siguen esta lógica escuchan o dialogan realmente con los niños, niñas y adolescentes. Atienden sus necesidades de una manera generalizada sin contar con estrategias específicas y mecanismos contextualizados para comprenderlas desde la propia mirada y percepción de ellos y ellas.

Es así que esta limitación de la participación política de los niños, niñas y adolescentes, no sólo los afecta a ellos y a ellas al vivir como receptores pasivos de las iniciativas que el Estado y la sociedad civil desarrollan en función de su bienestar sino que también priva a la sociedad de fortalecerse con sus aportes al inhibir su posibilidad de “actuar, tomar iniciativas, aparecer en el espacio público, pensar, reflexionar y configurar un mundo de posibilidades nuevas” (Bárcena, 2006:185). Tomando como base el enfoque de derechos, emerge la necesidad de que el diseño e implementación de las políticas públicas que tengan que ver con niños, niñas y adolescentes partan de su reconocimiento como sujetos políticos, capaces de discurso y acción como diría Arendt, (2004), para asegurar que sus voces diversas y la creatividad de sus acciones sean incorporadas de una manera esencial y no sólo alegórica.

Así, la promoción de sus derechos y la promulgación de una política pública que los garantice en torno a acciones de atención, protección y cuidado, tiene un punto de partida en la apropiación e interiorización de una visión renovada de la propia subjetividad política de los niños, niñas y adolescentes. La divulgación y el consecuente reconocimiento de la política pública (fines, objetivos, mecanismos, planes, programas, proyectos) deben incidir en una transformación más profunda de las dinámicas de relación, que se refleje en la forma como los adultos, de manera individual, pero sobre todo comunitaria y social, reconocen a sus niñas, niños y adolescentes, y escuchan las múltiples manifestaciones de sus voces en las diferentes dinámicas de la vida económica, social y particularmente la cultural y política.

En este sentido, la propuesta de “La Ciudad de los Niños” (Tonnucci, 2006) se ha posicionado como un marco dentro del cual las políticas públicas, particularmente las orientadas al desarrollo territorial, han encontrado pautas claras para transformar la forma como la sociedad reconoce, integra y potencia la vida de sus niños teniéndolos como protagonistas e interlocutores de la

construcción social. Los ejes de esta propuesta son sencillos pero plantean las transformaciones profundas que se han señalado en este apartado, Tonnucci (2006):

- Dar la palabra a los niños, mediante la creación de un Consejo de Niños en cada ciudad, que sean escuchados y tenidos en cuenta en la Administración.
- Que los niños puedan salir solos de casa, como objetivo principal. Que puedan recorrer las calles solos, vivir experiencias propias, para lo que es fundamental renegociar la relación de poder entre el coche y el ciudadano; que los niños vuelvan a “ser de todos”, cuando el vecindario tenía siempre un ojo atento a los niños en el barrio y había una especie de responsabilidad (o solidaridad) social que además se transmitía a los mismos niños.
- Repensar la ciudad, para hacerla adecuada a los niños, no solo realizando estudios de la movilidad que privilegien recorridos peatonales, lo que enlazaría con el objetivo anterior, sino que además habría que pensar en los niños en los edificios públicos, en los hoteles y en los restaurantes, donde los niños son obligados a estar quietos y portarse “bien” esperando a que los adultos terminen; estudiar la manera de mejorar los anodinos parques infantiles, diseñados de espaldas a la diversión y la experiencia.

- **La política pública de infancia y adolescencia en Colombia**

En el año 2006, el Congreso Nacional de la Republica de Colombia promulgó la Ley 1098 cuya finalidad es “garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión” (Ley 1098, 2006. Art. 1), mediante el establecimiento de normas sustantivas y procesales que garanticen su protección integral. Esta protección integral es entendida como “el reconocimiento como sujetos de derechos, la garantía y cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del interés superior” y se materializa en “el conjunto de políticas, planes, programas y acciones que se ejecuten en los ámbitos nacional, departamental, distrital y municipal con la correspondiente asignación de recursos financieros, físicos y

humanos” (Ley 1098, 2006. Art. 7). Así mismo, se reconoce la corresponsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado en la atención, el cuidado y protección de la niñez.

Dentro de los mecanismos para el logro de esta finalidad, la Ley establece el diseño, ejecución y evaluación de Políticas Públicas de Infancia y Adolescencia, a nivel nacional, departamental, distrital y municipal. Se entiende dentro de esta norma que una Política Pública es “el conjunto de acciones que adelanta el Estado, con la participación de la sociedad y de la familia, para garantizar la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes. Las políticas públicas se ejecutan a través de la formulación, implementación, evaluación y seguimiento de planes, programas, proyectos, y estrategias” (Ley 1098, 2006. Art. 201). Se señala en el articulado la necesidad de asegurar que estos mecanismos de ejecución estén basados en un diagnóstico periódico de la situación de la niñez y la adolescencia en cada entidad territorial.

Este conjunto de Políticas son responsabilidad del Presidente de la República, los gobernadores y los alcaldes en cada entidad territorial y están inmersas en el Sistema Nacional de Bienestar Familiar, siendo el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF el encargado de articular las entidades responsables de la garantía de derechos. Así mismo, el Consejo Nacional de Política Social aparece como el órgano responsable del diseño de estas políticas y la apropiación de los recursos necesarios para su desarrollo. A propósito de ello, se crean los Consejos de Política Social en los niveles departamental, distrital y municipal, conformados por las autoridades competentes para la garantía y el restablecimiento de derechos y por la sociedad civil organizada,

que sesionan al menos cuatro veces al año presididos por gobernadores y alcaldes. Adicionalmente, aparecen como órganos de inspección vigilancia y control de estas políticas la Procuraduría General de la Nación, la Contraloría General de la República, la Defensoría del Pueblo, las Personerías distritales y municipales, las entidades administrativas respectivas y la sociedad civil organizada.

Dentro de este contexto de la ley 1098, se generó el Plan Nacional para la Niñez y la Adolescencia, 2009-2019 “Colombia: Niños, niñas y adolescentes felices y con igualdad de

oportunidades”, en el que se hace explícito un gran compromiso respecto a cuatro áreas de derechos y doce objetivos (Ministerio de la Protección Social, 2009):

Existencia:

- Todos vivos (que ninguno muera cuando puede evitarse).
- Ninguno sin familia.
- Todos saludables.
- Ninguno desnutrido o con hambre.

Desarrollo:

- Todos con educación de calidad y no discriminante.
- Todos jugando.
- Todos capaces de manejar los afectos y las emociones.

Ciudadanía:

- Todos registrados.
- Todos participando en la vida de la comunidad.

Protección:

- Ninguno maltratado o abusado.
- Ninguno en una actividad perjudicial o violenta.
- Los adolescentes acusados de violar la ley con debido proceso y sanciones educativas y proporcionales.

En este Plan Nacional, de manera reiterada, se hace alusión al tema de la corresponsabilidad entre la familia como núcleo primario de protección y desarrollo, la Sociedad como responsable de la priorización efectiva expresada en la generación de entornos promotores de desarrollo y el Estado como grande de los Derechos. Así mismo, comienza a reconocerse la necesidad de superar un conjunto de limitaciones que afectan las garantías universales básicas, eje de la

política, entre ellas: la ausencia de sistemas unificados de información sobre infancia y adolescencia, el poco conocimiento por parte de la ciudadanía, la escasez e inoperancia de las estrategias de difusión y la poca sensibilidad respecto a los derechos titulados, las condiciones desiguales de acceso a los mecanismos de garantía de los derechos y las dificultades para la restitución de derechos vulnerados.

Por otro lado, son múltiples los organismos que han generado documentos técnicos orientadores para el diseño de las Políticas Públicas de Infancia y Adolescencia, así como para las acciones de inspección, vigilancia y control de las mismas. Entre esos documentos está la guía “¿Cómo hacer una Política Pública de Infancia y Adolescencia en el Departamento o Municipio? Guía para gobiernos territoriales” (Departamento Nacional de Planeación, Departamento Administrativo para la Prosperidad Social, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2012), en la cual se da una orientación metodológica en dos etapas así (p. 5):

“La primera etapa es la definición de objetivos y la construcción del Plan Departamental o Municipal de Desarrollo. La segunda etapa consiste en pasar del plan a la política pública real, para lograr que la comunidad se apropie de los ideales propuestos, se movilice en torno a ellos y haga parte de un plan de acción interactivo entre el Estado y la comunidad por la infancia y la adolescencia”.

En conjunto con la guía metodológica, fue publicado un documento de lineamientos de Política Pública de Infancia y adolescencia (Departamento Nacional de Planeación, Departamento Administrativo para la Prosperidad Social, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2012). En estos lineamientos se abordan desde una perspectiva técnico-conceptual el enfoque de derechos de la infancia y la adolescencia, las competencias e instrumentos, así como la descripción de los sistemas básicos para la garantía de estos derechos. En el capítulo 3 se hace un especial énfasis en la relación entre el Plan de Desarrollo y la Política Pública de Infancia y Adolescencia.

- **La política Pública de Infancia y Adolescencia en el Municipio de Medellín.**

El Municipio de Medellín, en concordancia con las orientaciones legales y las particularidades de su contexto, ha venido generando una Política pública de Infancia y Adolescencia en la que recupera su trayectoria y potencia el acumulado de estrategias de nivel normativo para garantizar los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes en el municipio. En el documento “Políticas poblacionales para una ciudad diversa e incluyente” (Consejo Municipal de Política Social y de Equidad COMPSE, 2009) se da cuenta de este proceso cuyos referentes más inmediatos son el Acuerdo 02 de 2000 “Política Pública de Juventud en el municipio de Medellín”, el acuerdo 013 de 2001 “Plan de Atención Integral a la Primera Infancia y creación del Consejo de Políticas de Infancia de Medellín”, el decreto 2248 de 2001 que reglamenta el Consejo de Políticas de Infancia y genera el Plan de Atención Integral a la Infancia en Medellín y el acuerdo 14 de 2004 que crea el programa “Buen Comienzo” como línea estratégica del Plan de Desarrollo Municipal.

En 2006 se genera el acuerdo municipal 084 de 2006, que establece la Política de Protección y Atención Integral a la Infancia y a la Adolescencia para Medellín. Este acuerdo asume el mismo enfoque de garantía de derechos que se deriva de la Política Nacional, aunque en el artículo 2 describe de manera propia los derechos que vincula y dentro de los cuales se encuentran derechos de tercera generación, como los ambientales, los sexuales y reproductivos (Acuerdo 084, 2006):

“La Política Pública de Protección y Atención Integral a la Infancia y la Adolescencia hará especial énfasis en proponer el diseño de políticas públicas integrales encaminadas al fomento y protección del Derecho a la vida y a la salud, Derecho a un ambiente sano, Derecho a una adecuada nutrición, Derecho a la identidad y a la participación política y social de los niños, niñas y adolescentes, la equidad entre géneros, la promoción de los derechos sexuales y reproductivos, la paternidad y maternidad responsables, la salud sexual y reproductiva, la promoción de los Derechos

Fundamentales, el buen trato y el fortalecimiento de las familias en sus diferentes modalidades.”

Este acuerdo crea también el Consejo de Política de Infancia para la ciudad, encabezado por el alcalde y dentro del cual reconoce la participación de diferentes actores, incluyendo la de “un niño o adolescente que represente grupos u organizaciones que trabajen por la niñez, en cualquiera de las áreas de Derechos, que estipula la Convención internacional” (Art.6) Complementariamente, se designa un Comité técnico conformado por representantes de las organizaciones que realizan promoción y difusión o restablecimiento de derechos, prevención de su vulneración, atención a la infancia o a la adolescencia o investigación en estos campos. Este Comité técnico tiene responsabilidades en el diagnóstico, la planeación, la coordinación y el seguimiento de los planes que despliegan la Política.

Finalmente, el Acuerdo 084 de 2006, concentra la labor de veeduría de la Política en la Personería de Medellín, ordenando la conformación de un comité con representantes de la Procuraduría, la Personería, la Defensoría del Pueblo, ONG del sector, las universidades y la sociedad civil.

En 2010 se genera el acuerdo municipal 03 de 2010 por medio del cual se adopta para Medellín, el modelo “la ciudad de las niñas y los niños”, con el objetivo general de asumir los principios y objetivos planteados en el modelo “Ciudades para los niños y las niñas”, propuesto por el pedagogo italiano Francesco Tonucci y adoptado por la Red Latinoamericana y la Red Internacional de Ciudades de los Niños, con el ánimo de promover una ciudad mejor y diversa para todos, de manera que los niños puedan vivir una experiencia como ciudadanos autónomos y participativos, en la planeación y en el diseño de los proyectos de la ciudad (art. 3). Este objetivo orienta cuatro líneas de acción: jerarquización de los derechos de las niñas y los niños como eje de la transformación en la construcción de ciudad, participación de las niñas y los niños en la gestión pública, vinculación de sus ideas en la construcción de los espacios públicos y aseguramiento de accesibilidad a los espacios de la ciudad (art. 4).

Estos dos acuerdos que establecen las opciones que la ciudad de Medellín hace sobre su propio desarrollo, en función de la garantía de los derechos de las niñas y los niños, generan la necesidad de establecer acciones estratégicas para la apropiación de este ideario por parte de la ciudadanía en general. En una doble vía, esta apropiación es el garante de que los objetivos propuestos sean realimentados por las características propias del contexto social de la ciudad, y complementariamente, es la ruta para que los ciudadanos puedan comenzar a ser actores y veedores de la garantía de los derechos de las niñas y los niños. El presente estudio, se ubica en esta perspectiva como una caracterización transversal de los conocimientos que tienen los habitantes de Medellín en torno a esta política pública y sus mecanismos.

METODOLOGÍA

La presente investigación se plantea dentro del alcance de los estudios de tipo descriptivo que en común “...buscan caracterizar y especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Registran, miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes de los fenómenos a investigar.” (Batthyány y Cabrera. 2011). Con este alcance, asume el ámbito problémico de la apropiación de la Política Pública de Infancia y Adolescencia de Medellín en función de la siguiente pregunta: ¿Qué aspectos constitutivos de la Política Pública de Infancia y Adolescencia de Medellín (naturaleza, derechos reconocidos, estrategias de ejecución y mecanismos de participación) conocen los ciudadanos y las ciudadanas?

En particular, el estudio toma como objeto de descripción los conocimientos de un grupo de ciudadanos y ciudadanas acerca de la Política Pública de Infancia y Adolescencia de Medellín, desagregada en cuatro factores:

- Conocimiento de lo que es la Política Pública de Infancia y Adolescencia.
- Relación entre Política Pública de Infancia y adolescencia, y los derechos de los niños y las niñas.
- Conocimiento de la Unidad de Niñez y de los proyectos mediante los cuales se implementa la Política Pública de Infancia y Adolescencia en Medellín.

- Conocimiento de las estrategias de participación de la ciudadanía en el desarrollo de la Política Pública de Infancia y Adolescencia del municipio.

Para la inclusión de los y las participantes del estudio se combinaron dos técnicas. Inicialmente se desarrolló un ejercicio de muestreo por conglomerados para incluir hombres y mujeres que pertenecieran a uno de los siguientes grupos: estudiantes (de 12 años en adelante), pensionados, desempleados y trabajadores (de las áreas de salud, educación, recreación, desarrollo social, comunicación y de los sectores de transporte, hotelero, turismo, comercial e industrial). Posteriormente, una vez definida la muestra de 456 personas, se hizo el cálculo del número de participantes por conglomerado y se procedió a hacer un muestreo por conveniencia, que es una técnica de tipo no probabilístico en la que se selecciona un número determinado de sujetos que cumplan con los requisitos de inclusión aprovechando para ello condiciones de accesibilidad y proximidad como pueden ser situaciones de encuentro fortuito en espacios de concurrencia pública, por relaciones de tipo laboral, por parentesco, por amistad o por manifestación explícita de querer apoyar el proceso. Se tuvo en cuenta que ninguna de las personas encuestadas se hubiera desempeñado o estuviese actualmente desempeñando cargos que tuvieran relación directa con la Política Pública de Infancia y Adolescencia del municipio de Medellín. Para la recolección de la información se aplicó una encuesta estructurada de selección múltiple que fue sometida a juicio de expertos y pasó por el ejercicio de prueba piloto.

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS MISMOS

A continuación se presenta los resultados descriptivos derivados del instrumento aplicado, de acuerdo a los cuatro factores relacionados con la Política Pública de Infancia y Adolescencia de Medellín, que se mencionaron en la metodología, y su respectivo análisis.

- **Conocimiento de lo que es una Política Pública de Infancia y Adolescencia.**

Respecto de lo que es una Política Pública de Infancia y Adolescencia o aquello de lo que da cuenta, se estableció que sólo el 28,5% de los participantes tiene claro que es un proceso en el que se integran acuerdos, decisiones, acciones y mecanismos relacionados con la protección y atención de los niños, las niñas y los adolescentes. Por su lado el 20,3% considera que es la parte de la Constitución Política de Colombia dedicada exclusivamente a la protección y atención de los niños, las niñas y los adolescentes. El 14,5% identifica esta Política Pública con las propuestas que hacen los gobernantes o sectores políticos del municipio para mejorar las condiciones de vida de los niños, las niñas y los adolescentes. Finalmente el 11,3% afirma que son las decisiones que se toman en la Alcaldía respecto al cuidado de los niños, las niñas y los adolescentes. Llama la atención que el 13,7% considera que todas las opciones anteriores son correctas y el 11,7% no encuentra correcta ninguna opción.

- **Relación entre Política Pública de Infancia y adolescencia, y los derechos de los niños, niñas y adolescentes.**

Para indagar por los conocimientos en torno a la relación entre la Política Pública de Infancia y Adolescencia y los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes se indagó acerca de tres aspectos: La convención Internacional de los derechos de los niños como antecedente importante en el diseño de esta Política Pública en Medellín; las cuatro áreas (Educación y Desarrollo, Salud y Supervivencia, Protección y Participación) en las que se agrupan los derechos que se cobijan con la implementación de la Política Pública de Infancia y Adolescencia, y finalmente, el derecho a la participación política y social y la promoción de los derechos sexuales y reproductivos como asuntos que aparecen de manera explícita en esta Política.

Frente al primer aspecto los resultados muestran que sólo el 13,7% ubican a la Convención Internacional de los derechos de los niños como un antecedente importante de la Política Pública de Infancia y Adolescente de Medellín. Así mismo, aparece un 32% que considera que esta política se diseñó con base en el Código del menor (decreto 2737 de 1989). De igual manera, llama la atención que 21,9% considere que la Política Pública de Infancia y Adolescencia de

Medellín se diseñó con base en una Estrategia del Gobierno Nacional, llamada “De Cero a siempre”.

Respecto al segundo aspecto, es decir a la relación que establecen los ciudadanos y las ciudadanas entre la Política Pública de Infancia y Adolescencia y las áreas de derechos, el estudio arroja como resultado que 50,4% encuentra una relación directa de esta Política Pública con las cuatro áreas de derechos de la niñez: Educación y Desarrollo, Salud y Supervivencia, Protección y Participación.

Respecto al tercer indicador, se encuentra que sólo el 32,8% tiene claro que en la Política Pública de Infancia y Adolescencia se tienen en cuenta el derecho a la participación política y social de los niños, las niñas y los adolescentes; la promoción de los derechos sexuales y reproductivos; la maternidad y la paternidad responsables, y el fortalecimiento de las familias en sus diferentes modalidades.

Estos resultados particularmente muestran que para los ciudadanos y ciudadanas de Medellín, las iniciativas políticas gubernamentales y no los derechos de los niños, son la base de la Política Pública en cuestión. Así mismo, permiten evidenciar que aspectos asociados tradicionalmente a la vida adulta, como la participación política o los derechos sexuales, están lejos de ser relacionados como derechos de la niñez.

- **Conocimiento de la Unidad de Niñez y de los proyectos mediante los cuales se implementa la Política Pública de Infancia y Adolescencia en Medellín.**

Los resultados son contundentes en mostrar que hay un desconocimiento de la forma como se articula la Política Pública de Infancia y Adolescencia del municipio de Medellín. Solo el 19,1% reconoce a la Unidad de Niñez como instancia coordinadora de la Política, mientras que el 42,6% considera que es la Personería de Medellín la que coordina esta política. A este desconocimiento se suman los bajos porcentajes de participantes que tienen claro cuáles son los programas mediante los cuales se implementa dicha política en el municipio, sólo el 10,9%

identifica a Crecer con dignidad. Complementariamente 56,3% de las personas participantes en la investigación consideren que “De 0 a siempre” es un programa de la ciudad de Medellín, siendo éste un programa del Gobierno Nacional.

Este conjunto de resultados es tal vez el que más directamente muestra la relación estrecha entre información, comunicación y política pública, pues los ciudadanos y las ciudadanas parecen reconocer más fácilmente aquellas instancias y programas que tienen una mayor divulgación en los medios de comunicación social. Tal es el caso de la Personería o el programa “De 0 a siempre” del gobierno nacional.

- **Conocimiento de las estrategias de participación de la ciudadanía en el desarrollo de la Política Pública de Infancia y Adolescencia.**

Entre los participantes sólo el 12,1% sabe que uno de los miembros del Consejo de Política de Infancia y Adolescencia, instancia en la que debaten asuntos relacionados con la protección y atención integral, es un niño, niña o adolescente. El 87,9% desconoce este elemento y al respecto el 31,3% considera que la instancia pública en la que hay un representante de los niños, las niñas y los adolescentes es la Comisión de infancia y adolescencia de la Personería y el 21,9% considera que es la Mesa de infancia y adolescencia.

Respecto a las estrategias y mecanismos de participación de los ciudadanos y ciudadanas en la Política, se encuentra que sólo el 27,7% considera que su participación se puede dar a través de la denuncia de casos de vulneración de derechos, de veedurías ciudadanas, de Mesas y Comités y del Comité Técnico Interinstitucional. El 72,3% restantes está distribuido en las siguientes opciones: 16,4% considera que sólo se puede participar mediante la denuncia de casos de vulneración de derechos, el 15,2% en mesas y comités, el 9,4% mediante veedurías ciudadanas, el 8,2% en el Comité Técnico Interinstitucional y el 23% no considera viable ninguna de las anteriores opciones. Por su lado y pese a que hace un tiempo considerable que se destinaron las líneas telefónicas 106 y 123 para la denuncia y/o búsqueda de ayuda en casos de abuso y

maltrato infantil y adolescente se encuentra que sólo el 16% de quienes participaron en el estudio tienen claridad de este mecanismo de participación ciudadana para contribuir al cuidado y protección de los niños, niñas y adolescentes.

Los resultados de este aspecto permiten señalar que hay un vacío importante en cuanto a la participación de los ciudadanos y ciudadanas – adultos, niños, niñas y adolescentes- en espacios directos de articulación de política pública; evidencia de esto es que las formas de participación reconocidas están más concentradas en la denuncia o la solicitud de la tutela de los derechos que en la vinculación directa a las mesas, comités y consejos.

Ya en términos generales, los resultados de este estudio evidencian un alto grado de desconocimiento de la Política Pública de Infancia y Adolescencia de Medellín, tanto en su naturaleza como en sus programas y mecanismos de desarrollo y participación. En este sentido, es indicativo que el 71,5 % de los participantes desconozcan el objeto de esta Política, sus planes, programas o los mecanismos que la despliegan en el municipio. Este desconocimiento plantea en sí mismo dos implicaciones que es necesario analizar. Por un lado cómo expresa este resultado la forma tradicional de participación política de los ciudadanos y, en este sentido, la forma como el acceso a la información la condiciona. Y por otro lado, es necesario cuestionar cómo estos resultados permiten evidenciar la forma en que los ciudadanos conciben a sus niñas niños y adolescentes.

Frente al primer interrogante, un elemento de interpretación tiene que ver con la antigüedad que tienen en el contexto los referentes normativos clásicos que las personas sí reconocen, como el Código del menor (un 32% de los participantes considera que la Política se diseñó con base en el Código del menor). En este sentido aparece como referente un elemento normativo con una naturaleza judicial. Así mismo, es posible establecer que el marco de derechos de las niñas y los niños, con las cuatro áreas priorizadas, se ha posicionado como parte de conocimiento de un gran número de participantes (50,4% encuentra una relación directa de esta Política Pública con las cuatro áreas de derechos). Sin embargo, el 20% que no establece relación alguna entre estas áreas de garantía de derechos y la Política, insta a identificar de una manera específica las

características de esta población y a diseñar estrategias de formación ciudadana. Esto muestra una de las vías que tradicionalmente asocian los ciudadanos a la participación de lo legal: lo normativo judicial. En ese sentido, que las leyes existen para determinar formas de comportamiento y penas o castigos, lo cual contrasta con el sentido de una política pública basada en la promoción y garantía de los derechos basada en la corresponsabilidad.

Un segundo tópico de interpretación aparece en torno a la evidencia de que los ciudadanos identifican los programas con más difusión en medios masivos de comunicación a nivel nacional, como el programa “De cero a siempre”, (56,3% de los participantes consideran que de Cero a siempre es un programa de la ciudad de Medellín y 21,9% creen que la Política se diseñó con base en ese programa). Por el contrario la identificación de la Unidad de Niñez como instancia coordinadora de la Política sólo alcanza el 19,1%. Siendo así, es posible señalar que las asociaciones que los participantes realizaron evidencian una muy baja exposición o contacto consciente con los contenidos de la Política Pública de Infancia y Adolescencia de Medellín. De la misma manera que con sus finalidades; el desconocimiento en torno a los mecanismos de participación evidenciado por los participantes es indicativo de ello: el 87,9% de los participantes desconoce que uno de los miembros del Consejo de política de Infancia y Adolescencia es un niño, niña o adolescente; sólo el 32,8% de los participantes conoce una instancia de participación válida, y el 23% no reconoce ninguna.

Lo anterior evidencia que la participación ciudadana en esta Política está ligada más a conocer los programas estatales que a tener una corresponsabilidad en su definición o desarrollo. Esto recae en una baja participación crítica, pues a través de los medios masivos no es posible movilizar la acción racional de la deliberación y menos aún impactar en las posibilidades del reconocimiento de la diversidad en la ciudadanía. Por el contrario, la participación basada en el acceso a la información es el punto de partida común para generar la idea de dependencia, alimentar la falta de corresponsabilidad y, en general, la visión permanente de insatisfacción que nace de tener políticas que no satisfacen ni integran las necesidades que las comunidades si perciben.

De otro lado, los resultados de este estudio evidencian la comprensión que la ciudadanía tiene de las niñas, los niños y los adolescentes como sujetos políticos. Es notorio que aunque se reconozcan las áreas de derechos básicos que la Política Pública pretende proteger, no se asocian estos derechos con participación política de las niñas, niños y adolescentes, ni con sus derechos sexuales y, particularmente acerca de los derechos reproductivos, de la maternidad y paternidad de los adolescentes, tópicos mucho más sensibles para el municipio. Estos elementos muestran que aún sigue vigente dentro del grueso de los ciudadanos y ciudadanas una concepción reduccionista y una mirada pasiva sobre la niñez y la adolescencia, pese a la gran cantidad de situaciones sociales que dan cuenta de las carencias que viven los niños como sujetos sociales: la violencia en sus múltiples manifestaciones, el embarazo adolescente, el suicidio infantil y juvenil, el trabajo infantil y adolescentes entre muchos.

Cabe preguntarse hasta cuándo hay que esperar para que los niños, niñas y adolescentes dejen de ser concebidos dentro de su relación con la Política Pública como simples destinatarios o agentes pasivos. Que en lugar de hablar sobre ellos y legislar para ellos se les integre como sujetos protagonistas de pensamiento, de comunicación y de acción social. Transformar esta visión, es el reto más grande que afronta una Política pública que asume como marco el modelo de “Ciudad para los niños” (Tonucci 2006). Sin embargo este reto no es un desafío comunicativo que pueda resolverse en lo mediático. Es un reto de transformación ético-político que debe partir de un reconocimiento renovado de lo que son los niños, las niñas y los adolescentes; un reconocimiento que visibilice e integre su potencial creativo, sus necesidades específicas, su forma particular de habitar el municipio, todo ello en función de su desarrollo integral y el de los adultos con quienes interactúan cotidianamente.

DISCUSIÓN FINAL:

Medellín ha encontrado algunos caminos y maneras particulares de avanzar en la línea de la Política Nacional para la protección de la infancia y la adolescencia, que adquiere forma y cuerpo jurídico potente en el momento en que es sancionada la Ley 1098 de 2006. Consecuente con ello el Concejo de Medellín, mediante el Acuerdo 084 de 2006, crea el

Consejo de Política de Infancia y Adolescencia, adopta una política pública de Protección y Atención Integral a la Infancia y a la Adolescencia, que incluye en el Plan de Desarrollo Municipal y empieza a implementar a través de diferentes programas y proyectos durante las administraciones siguientes. Sin embargo, los resultados del estudio dejan entrever una brecha bastante amplia entre esos avances con los que hoy cuenta el municipio de Medellín, considerado uno de los pioneros en el país en términos de política pública de infancia y adolescencia, y el conocimiento que los ciudadanos y las ciudadanas tienen de lo que viene haciendo al respecto, lo cual le deja un gran sinsabor a quienes la han diseñado y a quienes se han ocupado de su implementación, apropiación y desarrollo; eso sin abordar aún su impacto en las condiciones reales de los niños, niñas y adolescentes.

Una salida fácil sería atribuirle ese desconocimiento de la Política Pública de Infancia y Adolescencia a la falta de difusión o a la inoperancia de los mecanismos utilizados por la administración municipal para darla a conocer al grueso de la población, y por esa vía también podría ser relativamente fácil adoptar una serie de medidas publicitarias que garantizaran una mayor cobertura en cuanto a socialización de lo realizado; pero contar con una política pública integral, sostenible, prioritaria y diferencial que, con la participación corresponsable de la sociedad civil, la familia y el Estado, garantice el logro de las condiciones necesarias para la creación de oportunidades y el desarrollo de las capacidades de los niños, niñas y adolescentes requiere trascender el plano de la mera difusión para crear una cultura en la que la infancia y la adolescencia sean concebidas como asunto social prioritario, asumido de manera corresponsable y soportado en un ethos que cuida.

En este sentido, más que apuntar a la formulación de una serie de prescripciones o consejos tranquilizantes por parecer correctos y definitivos, lo que se requiere es la provocación al discernimiento, a la autorreflexión y al compromiso solidario que implica fortalecer el componente de formación ciudadana y, junto a ello, desarrollar estrategias pedagógicas de movilización social para que el cuidado se constituya en la categoría central del nuevo paradigma de atención, protección y desarrollo de la infancia y la adolescencia

“La falta de cuidado en el trato dado a la naturaleza y a los recursos escasos; la ausencia de cuidado en referencia al poder de la tecnociencia que construyó armas de destrucción en masa, de devastación de la biósfera y de la propia supervivencia de la especie humana, nos está llevando a un impase sin precedentes. O cuidamos o pereceremos” (Mesa, 2004:7). Nos ocupamos seriamente del cuidado de los niños, niñas y adolescentes o seguiremos reproduciendo sociedades signadas por la violencia, el hambre, la corrupción, la discriminación, la desvalorización de la vida y la dolorosa resequead de lo humano. Propagamos la *voz del cuidado*, traducida en sentimiento amoroso, atención receptiva y solícita, y responsabilidad compartida, que instaure un nuevo modo de concebir a los niños, niñas y adolescentes, y habitar constructivamente el mundo con ellos y ellas como sujetos de derechos o el espectro de posibilidades de crecimiento sano y feliz, ya hoy bastante reducido por la inequidad capitalista, terminará por menguarse mucho más.

Posicionar la ética del cuidado como soporte de la Política Pública de Infancia y Adolescencia implica desplazamientos que tienen consecuencias importantes en la forma de concebirla, diseñarla e implementarla. Optar por el cuidado “requiere un modo de pensamiento contextual y narrativo, y no formal y abstracto” (Gilligan, 1982:19) porque en este último se pierden la individualidad y la identidad concreta del sujeto, (Benhabib, 2006), “con la consecuente negación de sus mediaciones históricas y culturales, y de sus propias expectativas de vida y desarrollo” (Camargo y Roldán, 2015: 135) por la aplicación de soluciones que abstraen esas particularidades y terminan por implementar reglas generales a situaciones que son específicas.

Noddings (2002) plantea que la vida humana está fundamentada en el ser relacional y el cuidado es un atributo recíproco de la relación que demanda formación y compromiso mutuo. Esto indica que nadie cuida a nadie sino que hay un cuidado mutuo que necesita de estrategias compartidas para fortalecerse y que el verdadero sentido del cuidado, en el caso particular de la Política Pública que nos ocupa, está en sentir con los niños, niñas y adolescentes, aceptarlos en sus particularidades y dejar que la energía se movilice hacia ellos y sus proyectos, es decir, recibir lo que ofrecen y responder de manera que se estimulen sus propósitos y proyectos (Noddings, 1992).

Desde esta perspectiva, optar por el cuidado implica comprender que “la historia de cada ser humano comienza con un acto de separación y, probablemente, la existencia entera, a partir de ese instante, quedará marcada por constantes separaciones, salidas y comienzos. Cada comienzo insta una ganancia de libertad que confiere a la realidad densidad existencial” (Bárcena, 2006:181), pero esta corre el riesgo de aniquilarse frente a “un *sistema de total previsibilidad* en el que todo puede y debe ser administrado, calculado y programado (...) En el que no cabe la *diferencia* porque nada difiere, ni nada se demora, ni nada se oculta” (Mélích, 2014: 34).

De este modo, el cuidado de los niños, niñas y adolescentes implica varios desplazamientos, como ya se advertía en páginas anteriores: del conocimiento a la *comprensión*, del saber al *ser consciente y comprometido*, de relaciones entre seres abstractos a *relaciones entre sujetos concretos*. Esto quiere decir que, además de conocer los avances en materia de política pública y cuáles son los programas y proyectos que se están implementando, se requiere que los ciudadanos y las ciudadanas conozcan las condiciones reales en que viven los niños, niñas y adolescentes, pero no los abstractos y generalizados sino los concretos, los de carne y hueso, los que padecen hambre, miedo, maltrato, discriminación y dolor, también los que gozan de bienestar y para los que abundan los bienes materiales porque, en su condición de seres humanos vulnerables, unos y otros necesitan establecer relaciones de cuidado que abran espacios reales para el despliegue de su libertad, entendida ésta como “la oportunidad real que tenemos para alcanzar aquello que valoramos” (Sen, 2004: 45).

Lo anterior implica construir el puente, aún pendiente, entre la universalidad que ha caracterizado la política pública y la particularidad de los contextos, y la diversidad de los sujetos que los habitan, reconociendo a cada niño, niña y adolescente como “un sujeto capaz de actuar, decidir, ser autor consciente de su propia historia, construida en y por un nexo de relaciones intersubjetivas, en un mundo incierto, inseguro, vulnerable y con problemas inéditos” (Camargo y Roldán, 2015: 141), pero ávido de espacios alternativos innovadores, contruidos solidariamente en respuesta a otros por la valoración de fines compartidos dentro de un plano ético y político en el que “las relaciones no se pueden restringir al terreno del saber, tienen que penetrar en el ámbito del ser. Lo esencial en estas relaciones ya no es enseñar-aprender

conocimientos: es la transformación personal”, (Sanz, 2005:65), de quien cuida y de quien es cuidado porque gracias, a la comunicación abierta y direccional que sostienen, además de evitar lastimarse e inhibir su bienestar, construyen formas proactivas de favorecer el desarrollo mutuo.

Por todo lo anterior, es preciso continuar avanzando en el diseño e implementación de Políticas Públicas de Infancia y adolescencia fundamentada en la *ética del cuidado* como elemento iluminador del horizonte hacia el que ha de transitar la vida de los niños, niñas y adolescentes hasta ahora bastante ensombrecido por el afán homogenizador y la marcada tendencia a la regulación normativa desprovista de emoción, biografía, pasión y deseo. “Si universalmente la cualidad de las relaciones personales y sociales fuera de cuidado *por* los otros y *hacia* los otros, cualquier precepto normativo resultaría accesorio, pues la sensibilidad del cuidado, dispuesta a responder por el otro y hacia las necesidades del otro, no requería de ningún principio regulador” (Patiño, 2013: 83). Si el reconocimiento, el cuidado y la compasión fueron los pilares de la gramática relacional, otro sería el tono del encuentro intergeneracional y otra muy distinta sería la manera de construir política pública integral, sostenible, prioritaria y diferencial.

Bibliografía

- Acuerdo municipal 03 de 2010. Adopción para Medellín del modelo "La ciudad de las niñas y los niños".
- Acuerdo municipal 084 de 2006. Adopción de la Política Pública de Atención Integral a la Infancia y la Adolescencia y creación del Consejo de Política de Infancia y Adolescencia en la ciudad de Medellín.
- Álvarez, J. (1993). Límites de la racionalidad: información y libertad concreta. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. AUFOP. Zaragoza. p.p. 87-103.
- Arendt, H. (2004). La condición humana. Buenos Aires, Paidós.
- Bárcena, F. (2006). Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad. Barcelona, Herder.

- Batthyány, K. y Cabrera, M. (coordinadoras). (2011). Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial. Recuperado el 27 de diciembre de 2014 de http://www.perio.inlp.edu.ar/catedras/system/files/p.2_batthianny_k_cabreram_cap_5
- Callan, R. (2004) El acceso a la información: un medio para promover la inclusión social. En Neuman, L (compiladora) La promoción de la democracia a través del acceso a la información: Bolivia. Atlanta: The Carter Center.
- Cano, Luisa Fernanda. (2008, julio-diciembre). La participación ciudadana en las políticas públicas de lucha contra la corrupción: respondiendo a la lógica de gobernanza. *Estudios Políticos*, 33, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, 147-177.
- Consejo Municipal de Política Social y de Equidad COMPSE. (2009). *Políticas poblacionales para una ciudad diversa e incluyente*. Medellín: Litografía Dinámica.
- Departamento Nacional de Planeación, Departamento Administrativo para la Prosperidad Social e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2012). *¿Cómo hacer una Política Pública de Infancia y Adolescencia en el Departamento o Municipio? Guía para gobiernos territoriales*. Recuperado el 4 de Diciembre de 2014, de [http://portalterritorial.gov.co/apc-aa-files/7515a587f637c266d45f019c4f315c/C_mo_hacer_una política publica](http://portalterritorial.gov.co/apc-aa-files/7515a587f637c266d45f019c4f315c/C_mo_hacer_una_politica_publica).
- Departamento Nacional de Planeación, Departamento Administrativo para la Prosperidad Social, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2012). *Lineamientos de Política Pública para el Desarrollo de los Niños, Niñas y Adolescentes en el Departamento y el Municipio*. Recuperado el 5 de diciembre de 2014, de http://portalterritorial.gov.co/apc-aa-files/7515a587f637c2c66d45f019c4f315c/guia_conceptual_definitiva_0asiempre.pdf
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Guendel, L (2002) Políticas Públicas y Derechos Humanos. *Revista de Ciencias Sociales*. III (97) Universidad de Costa Rica. San José de Costa Rica. p.p. 105-125
- Jiménez, W (2007) El Enfoque de los Derechos Humanos y las Políticas Públicas. *Revista Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*. 7 (12) Universidad Sergio Arboleda. p.p. 31-46
- Ley 1098. (2006). Código de Infancia y adolescencia. *Diario Oficial* (46.446), Artículo 1.
- Melich, J.C. (2014). *La lógica de la crueldad*. Barcelona, Herder.

Mesa, J. (2005). La Educación desde las éticas del cuidado y la compasión. Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Patiño, S. (2010). Responsividad ética. México, Plaz y Valdés.

Sanz, A. (2005). La compasión en la educación: ¡Uno de mis grandes desafíos! En: La educación desde las éticas del cuidado y la compasión. Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javerina.

Sen, A. (2004). Nuevo examen de la desigualdad. Madrid, Alianza Editorial.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ARTÍCULO INDIVIDUAL

La comprensión de la experiencia y la educación en la primera infancia

INVESTIGACIÓN

**Conocimientos de la ciudadanía de Medellín acerca de la Política Pública de Niñez y
Adolescencia**

GERMÁN DARÍO HERNÁNDEZ ROJAS

ASESOR/A:

Ofelia Roldán Vargas

SABANETA

2016

La comprensión de la experiencia y la educación en la primera infancia

*Germán Darío Hernández Rojas*³

Resumen

Este artículo propone la necesidad de resignificar la acción educativa de los adultos en los ambientes educativos de la primera infancia, desde una comprensión particular de la *experiencia* infantil a partir de la fenomenología y la hermenéutica como fundamentos de lo pedagógico. Para llegar hasta esta comprensión se plantea un recorrido histórico por la construcción de la categoría experiencia en diferentes momentos de la filosofía clásica y moderna, mostrando las implicaciones pedagógicas de los diferentes enfoques de esta categoría, hasta llegar al pensamiento de Heidegger, Gádamer y Schütz. Desde allí, se describen las características de la actitud educativa que se plantea como alternativa pedagógica para los adultos que acompañan a las niñas y los niños en su actividad esencial: comprender-se a través del mundo que se les da a través de la experiencia.

Palabras Clave: Experiencia, Educación de la primera infancia, Educación infantil, Filosofía de la educación.

Introducción

Durante los últimos quince años la prioridad dada en Colombia al ámbito de la *primera infancia*, ha derivado en la aparición de políticas públicas, programas gubernamentales, organizacionales y comunitarios para su protección, atención y cuidado. Una de las características propias de esta priorización de la protección, atención y cuidado de las niñas y los niños de 0 a 6 años radica en que está orientada a promover una estrecha articulación entre las acciones de promoción de la salud, la educación infantil y la participación activa de la niñez en función de su desarrollo integral.

Específicamente en el ámbito de la educación infantil, este renovado interés ha venido a reclamar una identidad particular para los procesos educativos que viven las niñas y los niños en los ámbitos familiares, comunitarios y particularmente los institucionales. Esta identidad propia de la educación en la primera infancia se presenta generalizadamente como una diferenciación de

³ Licenciado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás, Master en Dirección de Centros Educativos, estudiante de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del convenio CINDE – Universidad de Manizales.

la educación escolar tradicional no solo en sus formas, sino también en sus fines (Organización Internacional del Trabajo, 2012). Se intenta con esta distinción que la mirada academicista centrada en la apropiación del conocimiento científico, las estructuras del lenguaje y los procedimientos de las matemáticas no sean los ejes articuladores de los propósitos, actividades y procesos que se dan en dichos ambientes. En palabras del mismo Ministerio de Educación:

“Las particularidades implicadas en la promoción de una educación que potencia el desarrollo de las niñas y los niños según el momento y características propias de los procesos de desarrollo que atraviesan, reconociendo las particularidades que se derivan de su cultura y de las condiciones contextuales en que se desenvuelven, conduce a la necesidad de realizar delimitaciones conceptuales, educativas y pedagógicas que permitan la consolidación de un conocimiento de doble vía: del reconocimiento y la reflexión de las prácticas a la conceptualización y construcción de conocimiento; del conocimiento existente hacia la promoción y orientación de prácticas cada vez más significativas y calificadas” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013, p. 39).

En este sentido, se promueve oficialmente una comprensión actualizada de lo que son las niñas y los niños de 0 a 6 años, que valora el conjunto de los procesos biológicos, psicológicos y sociales que se viven en estos años como determinantes de las capacidades que las personas desarrollan en el resto de sus vidas. Es necesario anotar, sin embargo, que esta valoración positiva del impacto de la acción educativa en la primera infancia, refuerza sin embargo la mirada histórica sobre las niñas y los niños que valora su existencia como un potencial y no como un presente, que los ubica como seres vacíos que se llenan de la cultura a través de la acción educativa (Conde & Nestor, 2010).

De otro lado, la propuesta de *Orientaciones pedagógicas para la educación inicial* pone de relieve la importancia de privilegiar las *experiencias* de juego, el arte, el acercamiento a la literatura y la exploración del medio como las “actividades rectoras de la infancia”, es decir como actividades a través de las cuáles los infantes exploran las múltiples maneras de ser en el mundo. Como se señala en estas orientaciones: “Dichas actividades tienen un lugar protagónico en la educación inicial, dado que potencian el desarrollo de las niñas y los niños desde las interacciones y relaciones que establecen en la cotidianidad” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014).

Así, desde los marcos normativos se reconoce que estas *actividades rectoras* unidas a las acciones de cuidado de la salud y de promoción de la participación de las niñas y los niños en sus familias y comunidades, aseguran de manera efectiva y significativa los hitos del desarrollo integral comunes a la población infantil: la maduración biológica y particularmente a nivel neuronal; la cualificación de los procesos sensoriales, emocionales, cognitivos y de funcionamiento ejecutivo que son responsables de la capacidad de aprender; la inserción activa, progresiva, orientada y acompañada de las niñas y los niños en las actividades familiares, comunitarias y cívicas desde las cuáles construyen un sentido de arraigo a los grupos a los que pertenecen. En este mismo sentido, que estas *actividades rectoras* son la vía a través de la cuál construyen la subjetividad que está a la base de su identidad personal y social.

Esta mirada renovada de la educación en la primera infancia, contrasta sin embargo con la expectativa naturalizada en los adultos respecto a cuál debe ser el papel de la educación en la vida de una persona, particularmente cuando este proceso se da dentro de un ambiente institucional como lo es el jardín de infantes, el hogar comunitario o el Centro de Desarrollo Infantil. Esta expectativa señala como meta de la educación institucional de estos primeros años la adquisición de la capacidad de leer y escribir en lengua materna, así como la capacidad para reconocer los números, contar o incluso hacer operaciones matemáticas básicas (todos estos aprendizajes escolares tradicionales). De esta manera, los adultos que actúan como agentes en los ambientes institucionales de educación infantil (madres comunitarias, maestras, maestros, etc.) viven una *tensión pedagógica* entre beneficiar las actividades rectoras de la infancia y generar aprendizajes escolares tradicionales que están en el interés de los adultos. Esta *tensión pedagógica* tiene como un factor de resolución, la comprensión que los mismos agentes educativos tienen de quiénes son las niñas y los niños como sujetos (de desarrollo, de aprendizaje, de libertades).

Sin embargo queda en suspenso la pregunta por la naturaleza experiencial de tales actividades. ¿Qué significa que niñas y niños tengan en el juego, el arte, la literatura o la exploración de su medio una experiencia a través de la cual exploran las diversas formas de ser niñas o niños? ¿Cuál de las posibles comprensiones acerca de lo que es esa experiencia es la que posibilita esa exploración? ¿Cuáles son las implicaciones pedagógicas para la acción de los agentes educativos que se derivan de esta naturaleza experiencial de las actividades rectoras de la

infancia? Atendiendo a estas preguntas el presente artículo aborda una reflexión pedagógica en torno a los fundamentos epistemológicos de la educación infantil con el propósito de aportar a la resignificación y la comprensión del adulto respecto de la actividad natural de las niñas y los niños, entendida como *tener-experiencia-de*. Estructuralmente el artículo se organiza en dos partes: inicialmente una revisión conceptual de los diversos sentidos que la categoría *experiencia* ha tenido en la gnoseología como ámbito de la filosofía y en una segunda parte un análisis de las implicaciones pedagógicas que dichas comprensiones tienen en el actuar de los adultos que son agentes educativos con las niñas y los niños. Estas implicaciones están situadas mayoritariamente en el ámbito institucional, como una forma de aportar en la construcción de ese enfoque propio que diferencie la educación infantil de las pretensiones y categorías propias de la educación escolar (escolarizada), en función de promover ambientes educativos más significativos y pertinentes que redunden en el desarrollo integral de las niñas y los niños, en clave de su subjetivación personal y política.

La comprensión de la experiencia desde la filosofía

Pensar la educación, en cualquiera de sus ámbitos, es una tarea que implica el diálogo con todas las demás disciplinas que dan cuenta de lo humano, tanto a nivel individual como colectivo. En el último siglo, este diálogo se ha visto altamente influenciado por la comprensión que las diferentes ciencias, particularmente la psicología y progresivamente de la neurología. Sin embargo, estos acercamientos a lo humano tienen como característica una fundamentación epistemológica propia de la modernidad la cuál deriva casi inevitablemente en el uso instrumental del conocimiento que le aportan a lo educativo: comprender lo humano, para controlarlo, comprenderlo desde lo predictivo. En este sentido, la filosofía se erige como el saber fundamental del diálogo sobre lo educativo, en tanto que el conocimiento filosófico posee una perspectiva histórica más general que la de la ciencia moderna, pero sobre todo, en tanto que como saber, lo filosófico es en sí mismo una perspectiva alternativa a lo instrumental. De aquí la necesidad de revisar la categoría *experiencia* bajo el lente de la filosofía.

La experiencia en la gnoseología clásica.

La reflexión sobre la naturaleza de la *experiencia* está presente desde el inicio de la filosofía como uno de los ejes de la gnoseología (filosofía del conocimiento). Ya en la filosofía

antigua se usaba para describir las formas, etapas o dimensiones del conocimiento asociadas a la percepción de la realidad a través de los sentidos o la emoción, contrapuesta permanentemente a las formas del conocimiento asociadas al intelecto o la razón. Esta contraposición estuvo marcada ya desde esa época por una valoración positiva del conocimiento intelectual frente a una negativa o limitada del conocimiento proveniente de la experiencia. El origen de esta valoración radica en un problema de naturaleza ontológica. En la filosofía antigua se parte del hecho de que el conocimiento era capaz de dar cuenta de la realidad en sí misma, pero discurre permanente entre dos visiones contrapuestas sobre la naturaleza de la realidad: el cambio o la permanencia. De esta manera la filosofía Platónica es la primera que condena a la experiencia a ser una forma menor del conocimiento por estar ligada necesariamente a dar cuenta del cambio, propio del mundo sensible (doxa, opinión), la cuál debe ser superada a través del uso de la razón para poder acercarse al conocimiento que da cuenta de la esencia de la realidad (episteme conocimiento científico) (Mesquita, 2016). En Aristóteles la *experiencia* tiene un estatus superior al de la información sensible, pues se concibe como memoria de lo universal conocido, el entendimiento paciente, resultado del procesamiento que de la información sensible hace el conocimiento agente que abstrae de la información sensible, su forma: esencia, género y especie (Escobedo, 1996).

Esta contraposición entre el conocimiento sensible/emocional y el racional, basada en la premisa de que el entendimiento humano conoce la realidad en sí misma en su esencia, trasciende hasta la primera etapa de la modernidad. En este período la contraposición entre racionalistas y empiristas revive la pregunta sobre la naturaleza del conocimiento y la forma en que el hombre puede alcanzar un conocimiento válido de la realidad en sí. En este sentido los racionalistas proclaman la capacidad de la razón para superar el conocimiento de la experiencia y permitirnos alcanzar las verdades más universales a través de las formas del razonamiento formal, particularmente de las matemáticas. Esta capacidad supone, como en el modelo Platónico, que la razón está dotada de ideas innatas que son capaces de revelar o conducir certeramente a las verdades más generales.

Por su lado los empiristas ponen en duda semejante alcance y proclaman que la experiencia es el límite de nuestro conocimiento, pues dudan de la existencia de tales ideas innatas y creen que todo el conocimiento que adquirimos lo posibilita únicamente la experiencia

que tenemos de la realidad. En este sentido, la experiencia emerge como límite del conocimiento. Sin embargo, racionalistas y empiristas van a coincidir en su mirada sobre el conocimiento como explicación de lo real en sí y sus diferencias sobre el límite de posibilidad del mismo conocimiento o la forma en que el intelecto opera, no desdibujan un acuerdo tácito entre las dos corrientes sobre la supremacía de la Ciencia como forma del conocimiento. En este sentido, la experiencia, estructurada por las formas de la razón o generadora de los *hábitos* del pensamiento es una expresión menor, subsidiaria, conducente o transitoria del conocimiento científico y en este sentido no es conocimiento válido de la realidad.

Kant, la experiencia como forma fundamental del conocimiento.

Tal como se expuso en el apartado anterior la categoría *experiencia* se discutió en el inicio de la modernidad sobre la base de lo que se llamaría *realismo ingenuo*, es decir, una teoría del conocimiento construida sobre la idea de que el hombre tiene la capacidad de conocer el ser en sí mismo de las cosas. Con esta base, la discusión gnoseológica clásica y de la primera modernidad estuvo conectada con una dimensión o al menos un carácter ontológico, bien se partiera del hecho de creer que la realidad estaba constituida de las cosas que son objetos de la experiencia sensible o bien se creyera que la realidad estuviera constituida por un mundo de ideas formales, estables y lógicas, del cual la experiencia sensible no aporta sino reflejos falsos, transitorios o parciales.

Sin embargo, con la llegada del pensamiento de Emanuel Kant, que se propone resolver el dilema entre racionalistas y empiristas, se lleva a su mayor y más elaborada expresión el llamado *giro copernicano* que pone al hombre como centro de la realidad. En este caso como constructor de la realidad. Esta transformación la logra Kant, no por la vía de proponer al hombre como creador de lo real con su pensamiento, sino desistiendo de la idea de que somos capaces de conocer la realidad en sí misma. En este sentido Kant, va a retomar el sentido de muchas de las ideas aristotélicas sobre la *experiencia*, pero elaborándolas dentro de un sistema que da cuenta de la acción del pensamiento y por esta vía del sujeto que piensa (Amengual, 2007).

Para Kant, la realidad en sí misma, *el noumeno*, no es aprehensible por el conocimiento humano en su esencia. Esto fundamentalmente porque el conocimiento humano conoce a través de la elaboración de juicios, pero esos juicios están limitados al conjunto de intuiciones puras y

conceptos puros o categorías que el intelecto humano usa para emitirlos. En este sentido, cuando un ser humano tiene experiencia del *noúmeno*, lo transforma, lo traduce, lo crea para sí, en términos de las intuiciones puras que estructuran la sensibilidad: el tiempo y el espacio. Esta transformación hace que el intelecto no dé cuenta en ningún momento del *noúmeno*, sino de la forma como éste aparece en la mente del sujeto en términos de sus intuiciones, lo que se llamará el *fenómeno*. El *fenómeno* es el resultado de la acción que el entendimiento realiza sobre la información sensible para sintetizar de ella lo que aparece como diverso y caótico (información sensorial), en términos de lo unificado u organizado de las intuiciones puras. En este sentido la *experiencia* se acumula en una forma de conocimiento compuesta de *juicios sintéticos a posteriori sobre los fenómenos que estructura el intelecto*, es decir juicios que amplían nuestro conocimiento desde la formalización que se hace la información sensible a través de las intuiciones puras. Aquí radica la gran importancia de la experiencia, y es que ésta nos da el mundo (lo real) para el entendimiento (la realidad).

Sin embargo, el pensamiento Kantiano reconoce que simultáneamente a este tipo de juicios, existe en el ser humano la posibilidad de realizar *juicios sintéticos a posteriori*, es decir, juicios que dan cuenta de la realidad antes de tener una experiencia sensible de ella o aún sin la necesidad de tenerla. Kant reconoce que ésta es la naturaleza fundamental del conocimiento científico que no es posible sino a través de las reglas de la lógica y de las matemáticas, expresiones organizadas de los conceptos puros del entendimiento, que posibilitan al sujeto realizar juicios sobre la cantidad, cualidad, realidad o modalidad de los fenómenos que se presentan al entendimiento, de una manera universal y válida.

Esta distinción en la naturaleza de los juicios que realiza Kant, lejos de condenar nuevamente a la experiencia a ser una subsidiaria de insumos para la labor del pensamiento, le da un estatus propio constitutivo y constituyente. La experiencia se convierte en una forma del conocimiento, pero además en el conjunto de condiciones de posibilidad para la apertura al mundo y la realización de nuevas experiencias. Para Kant, nuestra capacidad de conocer está limitada a lo que la experiencia de la realidad nos revela de ella, en términos de las estructuras con las que nos es posible tener experiencia. En este sentido la pretensión de un conocimiento objetivo, no se vuelca sobre el *noúmeno* como objeto, sino sobre el *fenómeno* la realidad que se nos aparece. Y es aquí donde el sujeto que conoce realiza su acción configuradora de la realidad,

de la única realidad con la que puede tener contacto la del *fenómeno*, la de las cosas rendidas a las formas puras de la intuición: espacio y tiempo.

Sin embargo, el pensamiento de Kant logra ir más allá, al mostrar que la acción del pensamiento que actúa sobre la *experiencia*, no sólo permite hacer juicios sobre los fenómenos, sino que le permite al sujeto darse cuenta de su propia actividad pensante y de cómo esta actividad pensante, en términos de los conceptos puros o categorías del intelecto, es independiente pero inseparable de la experiencia. Más aún, que en esta conciencia de su actividad pensante (*apercepción*) el individuo se reconoce a sí mismo como unidad última de las categorías que están más allá de toda experiencia (*síntesis trascendental*) y por lo tanto se revela a sí mismo como sujeto, como sujeto trascendental (Coble, 2012).

Este sujeto trascendental se impone como la cumbre del proceso de idealización de la realidad que se inició en el planteamiento platónico y que gracias a Kant, es capaz de dar cuenta de todos los procesos asociados al conocimiento de la realidad, particularmente el de la experiencia. Sin embargo, va a ser en el pensamiento de Hegel donde alcanza el mayor relieve esta “rendición” del estatus de la experiencia a las facultades y naturaleza del sujeto trascendental. Para Hegel la experiencia...

“... nombra al ser del ente que es la consciencia. La palabra experiencia es una «palabra del ser». Nombra «un ser, es decir, el ser de lo absoluto que aparece, cuya esencia se funda en el auto - aparecerse incondicionado» (Sorrentino, 2004)

En su comprensión Hegel pone en el centro y culmen de la realidad al Espíritu, que como sujeto trascendente absoluto se conoce a sí mismo a través de la historia, por el contraste de su misma realidad que está en la Naturaleza, la cual es esencialmente una manifestación del propio Espíritu que se expresa como real y que a través de la experiencia y el conocimiento se revela como Ser al sujeto que conoce. Pero dado que el sujeto que conoce, lo hace sólo en función del carácter lógico de la realidad, el Ser se revela en últimas a partir de las categorías lógicas. Para Hegel estas características le dan a la experiencia su nivel esencialmente dinámico, de movimiento, dialéctico: el Espíritu (realidad suprema) que se ve experimentado por el sujeto cognoscente como Naturaleza (lo real), y se revela a través de la lógica como Ser (carácter lógico, conceptos trascendentes), para conocerse a sí mismo en un proceso que asciende de la idea en sí misma (espíritu subjetivo) a través de la psicología, la antropología y la

fenomenología; y que luego progresa a la filosofía de la naturaleza (espíritu objetivo) a través del derecho, la moralidad y la ética; y que finalmente llega a su culmen a través de la filosofía del espíritu (espíritu absoluto) a través de la estética, la religión y la filosofía.

Es necesario sin embargo señalar que a todo este proceso de elaboración del pensamiento filosófico moderno y su entronización de un sujeto trascendente con las respectivas consecuencias sobre la experiencia como forma de conocimiento, le corresponde una profunda crítica histórica de los pensadores que evidenciaron que esta forma de concebir la realidad subjetiva terminaba aislando al propio sujeto en una realidad individual, no histórica, sin tiempo; pero que además le daba al sujeto un poder constitutivo sobre los objetos de la realidad sin enfrentar la cuestión de su intencionalidad sobre esta realidad. Este sujeto no sólo parece carecer de emoción, sino de capacidad de relación con otros sujetos. Las consecuencias de estas formas de pensamiento, desde la perspectiva del pensamiento contemporáneo se expresaron en la sobrevaloración de la ciencia como forma del conocimiento, en la instrumentalización del conocimiento científico en el desarrollo técnico, tecnológico y comercial y, sobre todo, en los procesos políticos sobre los cuáles se asentaron las guerras mundiales.

La experiencia en la filosofía contemporánea: existencia, lenguaje e intersubjetividad.

La filosofía contemporánea en general ha estado determinada por la posición que los pensadores toman respecto de los postulados que dominaron la modernidad y particularmente de la crítica a sus alcances o consecuencias. En este sentido y dadas las consecuencias que para Europa se generan a partir de una forma de entender el conocimiento y el papel del hombre en el mundo desde la racionalidad de Descartes, Kant y particularmente Hegel, muchos pensadores comienzan a cuestionar si la importancia dada al sujeto trascendental ha causado que la filosofía pierda su capacidad de hablarle al mundo en sus problemas reales y por esta misma razón ha rezagado el aporte que como motor la filosofía realiza a la ciencia.

Uno de estos pensadores es Edmund Husserl quien a través del proyecto de una fenomenología como ciencia de las esencias pretende volver sobre la comprensión que se tiene de la experiencia del conocimiento para reposicionar la pregunta desde la cual se da cuenta de esta facultad humana. Para la fenomenología de Husserl, es necesario reconocer que el sujeto no

es un agente pasivo frente a la realidad, una suerte de cámara o película fotográfica que se ve llamada en su naturaleza a registrar la realidad externa en término de sus conceptos trascendentales.

En la propuesta husserliana se parte del reconocimiento primario de la existencia de la conciencia, que viene a remplazar la certeza de la existencia del sujeto trascendente. La fenomenología en este sentido va a profundizar la opción filosófica que saca de la reflexión sobre el conocimiento la pregunta por la realidad del mundo y propone en cambio una ciencia que describa en profundidad los mecanismos de la experiencia, pues cree que es a través de ellos que conocemos la esencia verdadera de las cosas. Y aunque inicialmente la descripción de la conciencia comparte el rasgo constituyente de idealismo, se separa de este al manifestar que siempre que se tiene conciencia de algo, se actúa de manera intencional. En este sentido la conciencia se revela siempre como conciencia de algo, que inicialmente es aprehendido por la intuición pero que constituye por la acción consciente que dota de significado (percibir, recordar, desear). Esta significación que la conciencia da a la intuición es posible por la experiencia.

Desde la mirada fenomenológica de Husserl, cuando la conciencia da significado a todas sus intuiciones, sensibles pero también categoriales, realiza un acto o una vivencia. Pero esta vivencia no aprehende la realidad sólo como acto, sino ante todo como potencial, como horizonte, pues el conjunto de las vivencias (la conciencia misma) esta interconectado entre sí. De esta manera la conciencia atencional, que constituye a la realidad generando una vivencia en particular, es resultado de la acción inicial conciencia actual, que a través de la intuición capta y a la vez retiene el contenido de la experiencia; pero en el acto de retener genera la comprensión de un horizonte de experiencia, conciencia potencial, es decir un conjunto de posibilidades vividas o proyectadas en la conciencia, dentro de las cuáles toma o puede tomar significado lo aprendido por la intuición; finalmente, la conciencia atencional se sirve de la intención para dar significado a los objetos de la experiencia, sin que este significado los agote pues lejos de reducirlos o acabarlos, la conciencia los inscribe dentro de un conjunto de significados posibles, que a su vez constituyen un horizonte de sentido para cualquier nueva vivencia.

En la propuesta de la fenomenología husserliana se revela una nueva forma de relación entre el ser humano que conoce, que ahora se comprende como conciencia (el conjunto de sus vivencias) y aquello que conoce, que se le presenta a la vez como objeto determinado pero no

agotado, pues la intencionalidad que permite que la realidad se dé a la conciencia reconoce a la vez el horizonte de sentido de lo que se determina. Sin embargo, esta primera propuesta misma de la fenomenología no vuelve inicialmente sobre el mismo hombre sino sobre lo que conoce. Temas como el de la inter-subjetividad o el de la corporeidad quedan soslayados en la fenomenología trascendental pues la óptica de Husserl privilegia el análisis de la experiencia de las cosas como ciencia de las esencias, donde el *otro* o el cuerpo terminan siendo tematizados en tanto experiencia, esencias que se dan a la conciencia y no el lugar o la posibilidad de la conciencia. En este sentido, la plataforma que Husserl construye encontrará sus desarrollos más significativos en las etapas posteriores del pensamiento contemporáneo.

El pensamiento de Heidegger revela las consecuencias más profundas de la metodología fenomenológica, al volcar la mirada sobre el ser que conoce. Con este propósito, y de manera consecuente con el método de Husserl, Heidegger deduce que para conocer la esencia de la conciencia tiene que reconocer tanto lo determinado de lo humano y lo que conoce, como el horizonte de posibilidades de este determinado. En este camino establece la diferencia entre el ente (lo que se presenta al hombre de sí mismo o de las cosas) y el ser (quien hace conciencia y es a la vez horizonte de posibilidad del ente), pero a diferencia de la concepción moderna no encuentra el ser en una esencia sino en una existencia, en un continuo (Rodríguez Suarez, 2004). Con el concepto de *Dasein*, (siendo, ser ahí, existir, existencia), da cuenta ya no de un sujeto trascendente, sino de un ente que se reconoce como un potencial y un diferencial frente a otros entes: su diferencial está en la capacidad de comprenderse, de tomar conciencia de sus posibilidades en el mundo y su potencial radica en que puede elegir (o no hacerlo) entre esas posibilidades para realizarse.

El reconocimiento del *Dasein* como el lugar del ser y su capacidad de ser consciente y realizarse está relacionado con un conjunto de dimensiones de posibilidad o existenciales (el horizonte de sentido del propio *Dasein*) (Escudero Pérez, 2012) :

- *Ser en el mundo*: el *Dasein* es un existente concreto, individual si se quiere, que vive en relación con las cosas del mundo, pero es su relación con los entes la que determina que estas sean su mundo: totalidad de los entes que se dan para sí.
- *Ser con*: el *Dasein* vive con otros *Dasein*; pero además tiene la capacidad de comprenderlos, por lo que se descubre a sí mismo abierto a los otros que también

pueden comprenderlo. Por esta razón encuentra en los otros una relación en la que puede ser para y con el otro, a diferencia de los demás entes en el mundo

- *Encontrarse*: El *Dasein* se descubre en la medida en que se sitúa dentro de la multiplicidad del mundo de entes y, particularmente de *Dasein*. Este situarse tiene una asociación emocional no intelectual. En la medida que se relaciona, amplía las posibilidades de su mundo de cosas, pero esta ampliación a su vez lo sitúa, no lo desdibuja, pero lo sitúa por que en ese horizonte de posibilidades realiza opciones.
- *Ser para la muerte*: En el horizonte de sentido de la esencia del *Dasein* la muerte es la posibilidad que radicaliza su naturaleza. El ser mortal, revela su naturaleza como proyecto que reclama la autenticidad de asumir la finitud de la vida no como una posibilidad, sino como una certeza ante la cual se encuentra desvalido, pero que al ser asumida, otorga sentido a todas las demás posibilidades a través de las cuáles se realiza del *Dasein* en el mundo.
- *El cuidado (Sorge)*: esta dimensión del *Dasein* expresa su condición de horizonte del ser; es su condición de pre-existir-se así mismo, anticiparse a su propia existencia como fundamento de las elecciones sobre las posibilidades de ser en el mundo. Esta dimensión que se experimenta como angustia a la vez que como deseo o impulso, está ligada fundamentalmente a la naturaleza temporal del *Dasein* que se revela en el existencial de *ser para la muerte*.

Desde esta perspectiva la *experiencia* sucede ya no como una elaboración del sujeto trascendental que reduce lo sensible a sus intuiciones y conceptos puros, sino actividad comprensiva (del entendimiento) sobre la vida fáctica, es decir que se mueve en la esfera del tiempo, que es histórica. Esta dimensión temporal que se determina como un constituyente existencial de *Dasein*, otorga a la experiencia su anclaje fundamental en el mundo de la vida, pues el ser que se realiza en el ente que comprende, tiene un horizonte de sentido conformado por un mundo de entes, reales y concretos: las cosas que lo rodean, pero también los otros seres que lo rodean; y tanto él como ente en el que se revela el ser, como ese mundo de cosas con las que se relaciona se pre existen en la comprensión que otorga sentido a su existencia, a la vez que se proyectan hacia delante tienen para el sentido que el *Dasein*. Desde esta perspectiva, la experiencia adquiere su valor en cuanto instancia de revelación del ente al ser, que a través de lo

sensible o de la percepción de sus propios pensamientos, se descubre a sí mismo en la medida en que hace conciencia de cómo el ser se le revela a través de las cosas, las personas y sobre todo las interacciones que con ellas se dan en el tiempo.

Este cambio que Heidegger introduce en la mirada de la fenomenología trascendental genera una transformación de la visión que se tiene en la fenomenología acerca de cómo se da la experiencia, no sólo por situarla en un continuo histórico y concreto a cada ser humano que es sujeto de experiencia. El análisis de los existenciales del *Dasein*, revelan que la experiencia en la que el Ser se da al ente que los comprende se realiza ontológicamente como palabra, como *logos*. El pensamiento es *logos*, pero *logos* no es n general palabra, sino ante todo *verbo*. Así, la naturaleza de continuidad que tiene la comprensión, exige el reconocimiento de que el Ser no se da al *Dasein* sino a través de su pensamiento, pero que ese a través no es una herramienta sino un constituyente:

“contamos con la taxativa afirmación heideggeriana de que «el habla es de la misma originalidad existencial que la situación y la comprensión» ~ Ello nos obliga a abandonar cualquier interpretación que convierta a la *Rede* (Palabra) en elemento subsidiario dentro de esta estructura ontológico-existencial. Y si «el habla es la articulación significativa de la comprensión, aunada con la situación del ser en el mundo, habrá que concluir que la «articulación» (Gliederung) que une no es algo sobreañadido o resultante de la unificación de los extremos” (Arce, 1977).

Siendo así, la reflexión fenomenológica ha pasado en Heidegger de poner al sujeto de la experiencia en el centro de la reflexión fenomenológica a abrir la tarea por una fenomenología de la experiencia centrada en la comprensión del lenguaje y del lenguaje como actividad. Este proyecto lo asume la hermenéutica filosófica y particularmente la obra de Hans George Gádamer. Este autor asienta su pensamiento sobre el reconocimiento de que el “estar – ahí” (el *Dasein*) es esencialmente comprender, y comprender con el lenguaje, pues reconoce en el lenguaje la expresión propia de lo humano. La palabra, en este sentido, expresa toda la dinámica de la dación de sentido que es el propio *logos* como conocimiento humano. No sólo por su poder de abstraer y expresar reglas universales, sino por su carácter dinámico que emerge de la necesidad de comprender la experiencia misma, abriéndose así a lo posible. En palabras del propio Gádamer:

“La objetividad de la naturaleza es la realización más pura, aunque también la más abstracta, de esta experiencia de ser. Sin embargo, el ser del "estar ahí" es más que eso. No es únicamente lo que está presente entre el no ser de lo que fue y el no ser de lo que todavía no es presente, y tampoco es únicamente eso que es presente respecto a sí mismo y que llamamos "conciencia de sí mismo". Es también el despertar en el "mundeá" de todas las mañanas. Es el preguntar que pregunta más allá de todo lo presente, abriéndose a lo posible, el decir, que busca las palabras para lo que no se puede decir, hasta que "palabrea", y es como "respuesta", y es siempre de nuevo la esperanza, que todavía no está colmada y no llena de esperanza.” (Gádamer, 1995, p. 36)

En esta perspectiva Gádamer va a reposicionar el papel de la hermenéutica trasladándolo de la exégesis de los textos sagrados al ámbito de los hechos sociales. Así, emerge como objeto de la comprensión el texto, que no es una cosa como otras en el mundo de la vida, porque se construye como un emergente de la comprensión de un *Dasein* pero se actualiza en la comprensión de otro. El ejercicio hermenéutico en concreto pone de manifiesto la pregunta por sí lo que se comprende es el sentido de quien crea un texto o el sentido que le otorga quien lo lee. La perspectiva de Gádamer reconocerá en este proceso la naturaleza dialógica que tiene la comprensión en la conciencia:

“ La conciencia es también aquello que motiva que toda conversación se convierta en lenguaje. Todo hablar dirigido al otro -al presente, ausente, determinado o indeterminado, sea en forma de pregunta sea en forma de respuesta, es al fin y al cabo consciente de que no ha dicho lo que en realidad hubiera querido decir” (Gádamer, 1995, p. 37).

En este sentido, la perspectiva hermenéutica viene a iluminar una idea más amplia de la experiencia al reconocer que el hombre no tiene experiencia del mundo o de sí, que no esté mediada por el lenguaje. Esta mediación es la expresión más concreta del horizonte de sentido desde el cuál el mundo se le revela. En este sentido el lenguaje y su interpretación se vuelven un elemento fundamental de la comprensión. Pero dado que el lenguaje es tanto un potencial de la conciencia como un producto de la cultura, no se puede pensar en la relación experiencia – lenguaje sin situar esta relación en el mundo intersubjetivo. En este sentido Gádamer viene a proveer de herramientas uno de los existencialistas fundamentales del ser identificado por Heidegger: ser con otros.

Este enorme aporte de Heidegger sobre la comprensión de la experiencia humana, deriva en otro cause a través del pensamiento de Alfred Schütz. Este autor rescata la categoría de intencionalidad para afirmar que toda acción humana es consciente, y en este sentido que cualquier acción humana está dotada de un sentido en tanto que como fenómeno ocurre en la conciencia. Sin embargo, Schütz va a dar un estatus particular al conjunto de sentidos que la cultura acumula y que en este sentido se vuelven objetos culturales. Estos objetos están en el mundo de las interacciones sociales actuando como pre juicios que los seres humanos usan para establecer el sentido de sus acciones. Este sentido tiene una expresión propia en los motivos que alimentan la acción de los individuos. De esta forma el motivo tiene una dimensión en el pasado, donde están los significados que lo nutren como fundamento y otra en el futuro, ya que la acción se configura como propósito, pero propósito en el mundo real donde otros individuos con motivos y significados viven, interactuando de múltiples formas.

Esta comprensión viene a poner de manifiesto que la riqueza de la intersubjetividad se da precisamente en el mundo de la vida, concreta, cotidiana, el cuál en la mirada de la ciencia moderna siempre fue despreciado. “Es precisamente en el mundo de la vida cotidiana donde se construyen los significados; un mundo considerado hasta entonces como un espacio de lo irrelevante, de lo repetitivo” (Hernández Romero & Galindo Sosa, 2007). En este mundo se realizan las relaciones que nos permiten constituirnos subjetivamente, pues en las interacciones aprendemos los significados que nos preceden pero recreamos esos mismos significados en función de los motivos de nuestras acciones ampliando el horizonte de sentido para nuestra comprensión y la de los demás. Y aunque en el mundo de la vida muchas de las acciones se dan de manera repetitiva en la cotidianidad, es a través de la comprensión de esta cotidianidad que la capacidad agente del individuo emerge y se configura. En otras palabras, el vínculo entre comprensión, creación y acción tiene en la intersubjetividad un horizonte de sentido que como tal, lo define, pre-existe, lo comprende, pero no lo limita sino que lo potencia.

La comprensión de la experiencia y el acompañamiento pedagógico de niños y niñas de primera infancia.

A partir de la visión panorámica que la primera parte nos ha podido ofrecer sobre los significados de la categoría *experiencia* dentro de la comprensión filosófica, esta segunda parte

del presente artículo se funda en la idea de las niñas y los niños durante sus primeros años de vida establecen una interacción con la realidad que expresa el sentido más auténtico de la experiencia humana. Esta afirmación se justifica privilegiadamente porque en estos primeros años las niñas y los niños interactúan con las cosas y las personas fundamentalmente en función de sus capacidades sensoriales y de su capacidad de establecer vínculos emocionales. Esta forma de relacionarse con su entorno, es la base sobre la que desarrollan su capacidad de usar lenguajes para comprender la realidad con la que interactúan (la lengua materna el principal, pero no el único) y por lo tanto, el mecanismo a través del cual dinamizan la tensión entre la apropiación de la cultura y el desarrollo de una identidad propia.

Siendo así, la pregunta educativa fundamental para estos años es por cómo la acción de los adultos se plantea frente a la experiencia infantil y cómo la dinamiza, produciendo posibilidades específicas para el desarrollo de las niñas y de los niños. Es inevitable que la acción del adulto esté relacionada estrechamente con lo que él considera que es la realidad, el conocimiento o la actividad de conocer y, sobre todo, de cuál es el valor que le atribuye al conocimiento. Estas implicaciones tienen que ver con el valor que el adulto le da a la actividad permanente de niñas y niños que en ausencia del dominio de la lengua materna o de las matemáticas, se concentra en la exploración, el ensayo – error, la repetición, la imitación, la ideación o cualquier otra forma del juego. El supuesto que se pretende analizar, muestra que la comprensión que los adultos tienen de la actividad infantil como experiencia del mundo, se expresa directamente en la forma como la promueven, posibilitan, orientan, participan y realimentan.

Dirigir la experiencia: el adulto frente al niño inquieto, pasional e ignorante.

La educación que mucho de los adultos han recibido, particularmente en los ámbitos escolares, ha estado cargada de dos de los elementos propios de la filosofía clásica y moderna a los que se ha aludido en la primera parte: el realismo ingenuo y la comprensión de la experiencia como una afectación de las facultades sensibles. En este sentido, cuando el adulto tiene la concepción de que el conocimiento (que como adulto está seguro de poseer) da cuenta de la realidad en sí misma, como lo creyó la filosofía antigua y en la primera parte de la modernidad, es comprensible que asuma el rol de educador en el sentido de enseñante, modelo, instructor,

dador de las ideas; bien sea que oriente este rol a enseñar las mejores ideas o a corregir el curso de la experiencia (*“así no se dice”, “ese objeto no se toma así”, “hazlo como yo”, “eso no se hace”, “las niñas no actúan así”*). Más aún, como este conocimiento adulto está escrito en códigos lingüísticos o matemáticos en general, ve la urgencia de que aquellos a quienes educa comprendan ese código.

Esto sucede porque su comprensión de la experiencia infantil está situada sobre la base de que el niño tiene una disposición sensible pero viene carente del conocimiento. En este sentido sus expresiones son evidencia de la necesidad de ser educado:

- No se regula a si mismo en su actividad, es inquieto. El adulto ve en este fenómeno reactividad, una evidencia de que el mundo lo afecta y el no sabe como responder. Pero también ve comportamientos socialmente inadecuados, que debe corregir. El crecimiento se evidencia en qué sabe como comportarse y eso se traduce exactamente en que se regula.
- Es pasional, la experiencia lo afecta emocionalmente más que racionalmente. En este sentido el adulto que comprende la experiencia como receptividad, orienta sobre cuáles son los sentimientos aceptables para cada experiencia, con lo cual siente que colabora a una adecuada formación de la identidad de la niña y el niño.
- Es ignorante, sobre todo porque no llama a las cosas como las nombra su cultura dominante.

Esta mirada concibe las niñas y a los niños, como seres vacíos o al menos pasivos, fundamentalmente porque el adulto valora su experiencia en función de las herramientas culturales de las que se siente empoderado: el lenguaje, el conocimiento (el acervo cultural), el comportamiento basado en una moralidad (la civilidad).

La mirada del adulto que tiene esta comprensión de la naturaleza de la realidad o el conocimiento, termina ocultando o ignorando el valor de la actividad infantil como exploración del mundo y de sí mismo. Sin embargo, este énfasis del adulto nace de una forma de querer atender el bienestar del infante. El adulto enseña directivamente porque considera su deber social formar el carácter de la niña y el niño, en este mismo sentido llevarlo prontamente a la autonomía de los roles en que se puede desenvolver con éxito dentro de la vida social, el más

inmediato: el de estudiante escolar. El desarrollo temprano de la lengua y el razonamiento matemático sirven aquí para el adulto, como una expresión concreta o un indicador claro de que el infante encontrará una adaptación exitosa a los roles que de él espera la sociedad. Sin embargo, como para el mismo adulto, las matemáticas o la lengua están lejos de ser herramientas de pensamiento y son esencias en sí mismo, privilegia como acción educadora el hecho de que se aprendan y nombren los objetos de las matemáticas (números, formas, tablas de operaciones) y en la misma medida los elementos de la lengua materna o foránea (letras, palabras, nombres, colores, etc.).

En esta misma línea, el motor que la acción infantil tiene en el deseo, la pasión y la experiencia de sus propias emociones, también se presenta al adulto como un reto formativo: la necesidad de encausar a la niña y el niño de acuerdo con la norma social y el comportamiento deseado. La corrección del comportamiento infantil se convierte entonces en una tarea de conformar un talante moral, a partir de señalar los comportamientos correctos y los incorrectos, incorporándolos en función de la mera repetición y afianzándolos en la dinámica del premio y el castigo. En este punto, entran en choque la expresión de la actividad infantil como inquietud (ir permanentemente hacia, estar orientado a indagar), con la forma moderna del infante obediente, juicioso, que escucha e imita el patrón dado por el adulto.

La experiencia como base de la cognición: “psicologizar” de los procesos educativos con niños y niñas.

Como se ha hecho evidente en los apartados iniciales de este artículo resulta indiscutible afirmar que el origen de las explicaciones sobre la psicología humana estuvieron en la misma filosofía. Sin embargo, con el nacimiento de la psicología experimental a finales del siglo XIX en el laboratorio que para tal fin constituyera el doctor Wilhelm Wundt, se inicia un campo de estudio que ha pretendido desde esa época tener un objeto de estudio y un estatuto epistemológico propio. Sin abordar esa discusión, dentro de los intereses de este artículo se reconoce que el surgimiento de la psicología como ciencia experimental abordó la misma pregunta de la filosofía kantiana, pero desde las características de la forma empoderada de la ciencia experimental de la modernidad. A partir de los métodos basados en la observación, se llegó a la construcción de metodologías propias como la de introspección, la de la Gestalt, y el

mismo psicoanálisis desarrollos que se vieron truncados por el advenimiento de la segunda guerra mundial y los cuáles nunca lograron un reconocimiento de su estatus científico.

Posteriormente, a mediados del siglo XIX la psicología resurge de una manera protagónica como ámbito científico explicativo de la naturaleza del pensamiento humano, dando origen a por lo menos tres tipos de paradigmas en la ciencia psicológica: el conductismo, que desde una mirada biológica de la conducta humana centra su mirada en caracterizar los mecanismos biológicos de la conducta humana en términos de estímulos, respuestas y refuerzos (Vargas - Mendoza, 2007); el estructuralismo genético que concentró su mirada en la idea de *desarrollo* la cual tuvo una gran influencia en la educación infantil (Cabra & Tau, 2013) y el cognitivismo, que de la mano de modelos biologicistas y mecanicistas se ha acercado a las formas del pensamiento humano bajo el constructo de proceso cognitivo, que puede ser descrito en función de tareas, procedimientos, estrategias y operaciones (Pozo, 2006). En el ámbito contemporáneo el diálogo de estos modelos transita hacia las ciencias del cerebro (neuropsicología) y las computación basada en modelos cognitivos y el desarrollo de la inteligencia artificial.

Todos estos desarrollos de la Psicología han poblado el terreno de la educación en función de dos de sus más grandes constructos explicativos: la inteligencia, el desarrollo evolutivo y el aprendizaje. En este sentido la capacidad humana de comprender la realidad fue asociada al desempeño de generar representaciones sobre la misma, en función de códigos abstractos (formas, matemáticas o elementos de la lengua) y rápidamente se asoció el potencial del niño o la niña a la medida de su inteligencia. De nuevo aquí, emerge en la mirada adulta la preocupación por asegurar el éxito dentro de los roles de la vida que le sobre viene, en este caso no ya en la escuela, sino en general en la ciencia. La concepción de que el conocimiento científico está asociado a un estatus superior, se refuerza con la idea de la inteligencia como potencial y se enraíza la idea de la función educativa de reconocer y promover las formas de la inteligencia.

Por su parte los desarrollos de la psicología genética de Jean Piaget, se convierten en un pilar fundamental de la nueva mirada sobre el desarrollo infantil, en función de una comprensión escalonada y progresiva de la forma como se generan las operaciones mentales que conforman el repertorio cognitivo humano. En este sentido no deja de llamar la atención la similitud de esta

explicación con las que se generaron en la filosofía racionalista moderna y particularmente en el criticismo Kantiano. En su explicación el pensamiento evoluciona como capacidad desde formas ligadas a la experiencia sensorial hacia la capacidad del pensamiento formal y categorial (que es el que permite el aprendizaje de la ciencia y la constitución de la vida adulta). Esta mirada revitaliza el papel que la experiencia infantil tiene, pero siempre como reflejo de las características de una etapa que se justifica en función del tránsito hacia etapas posteriores.

Por su lado la visión cognitivista ha restado énfasis al problema del desarrollo y la inteligencia como potencial genético y ha centrado su mirada en el concepto de aprendizaje. Este concepto ha tomado un rol central para explicar la educación en todas las etapas de la vida, pero particularmente en la educación infantil. La comprensión de cómo los procesos mentales de percepción, atención, motivación, cognición, conducta ejecutiva y comunicación explican la adaptación comportamental y la estructuración de nuevos conocimientos ha sido la base para la generación o actualización de muchas estrategias pedagógicas contemporáneas.

En este contexto y dentro de las pretensiones de este artículo es necesario analizar críticamente como se conforma la acción educativa del adulto que comprende al niña y al niño como sujetos de procesos psicológicos, lo que no hace otra cosa que posicionar al infante como un sujeto que trasciende la experiencia desde la formas y categorías de su intelecto, en el mismo sentido del sujeto trascendental de Kant. Es innegable en este sentido el enorme aporte que los modelos psicológicos han hecho al propósito de dirigir la mirada del adulto a la centralidad que debe tener niños y niñas como sujetos de los procesos educativos en los que se desarrollan. La mirada de la psicología genética particularmente, generó una pregunta transversal por la especificidad de la edad y permitió posicionar la idea de que las niñas y los niños comienzan su relación con el mundo principalmente a través de la percepción sensorial y emocional. Así mismo que al menos durante la infancia el proceso de desarrollo está determinado radicalmente por la acción, por la actividad. Según lo señala Cibeles Lorenzo (2012)

“Las acciones constituyen la forma más elemental de funcionamiento psicológico y constituyen el origen de las formas posteriores que adoptan las estructuras intelectuales. Podría decirse que la acción está en la base de todo conocimiento posible, que es a partir de ella que se comienza a conocer el mundo y a sí mismo. Es importante destacar que en tanto la acción es una forma de conocimiento, la primera”(p,4.).

De la misma manera, la psicología cognitiva ha permitido el desarrollo de un conjunto de estrategias pedagógicas para el aprendizaje que están asentadas sobre la comprensión de las operaciones mentales que describen el funcionamiento de la inteligencia. Este tipo de estrategias, particularmente cuando se aplican de manera diferenciada, han demostrado tener una gran incidencia en el desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo o auto dirigido, así como en una mejor adaptación a tareas de tipo escolar o académico. Tanto los aportes de Vygotsky, Bandura, Bruner o Ausubel, son hoy el asiento de muchas de las opciones pedagógicas que se implementan en centros de educación infantil, particularmente en torno al constructo de aprendizaje significativo.

En este sentido, la psicología cognitiva ha hecho otro gran aporte radical a la constitución de la autonomía en el aprendizaje a través de la idea de *metacognición*. Esta idea de la psicología, es tal vez la que más dialoga con las características del sujeto trascendente del racionalismo y criticismo moderno, pues indaga por el “control ejecutivo” de la misma operación mental. La regulación de los impulsos, la planificación y la monitorización de las acciones de conocimiento se vuelven así el centro de la atención de quién observa la actividad infantil. En este sentido Sandia (2004) cita la descripción de la metacognición en palabras de J. Guerra:

“la regulación de los procesos cognoscitivos...se toman en cuenta tres factores: (a) la planeación (consiste en la anticipación de las actividades a realizar que pudiera considerarse el antes del proceso cognitivo en cuestión); (b) el control (involucra verificación, rectificación y revisión de la(s) estrategia(s) empleada(s), denominadas durante el trabajo cognitivo); y, (c) la evaluación (realizada antes de terminar la tarea y que consiste en valorar las estrategias empleadas para saber si han sido eficaces; es el después, o cierre del trabajo cognitivo)” (p. 132).

Sin embargo, junto con todos los aportes que las comprensiones psicológicas han dado a la educación han aparecido un conjunto de incidencias que han terminado generando problemas de fondo para la educación infantil, particularmente en el ámbito institucional. Todos estos problemas, provienen fuertemente del hecho de que la psicología contemporánea se asienta en el mismo paradigma epistemológico de la ciencia moderna, que surge a partir del giro cartesiano y se consolida en el pensamiento crítico kantiano. Este paradigma explicativo confía en la capacidad del conocimiento científico para generar leyes que expliquen y predigan el

comportamiento de los fenómenos y con ello, se genera la base para manipularlos desde una intención determinada. Este marco, aplicado a una ciencia experimental de los procesos psicológicos ha derivado en una idea que dificulta altamente el proceso educativo: la *normalidad*.

Las explicaciones psicologicistas del desarrollo infantil han dotado a los adultos de expectativas sobre el desarrollo infantil esperable, adecuado, *normal*. Y desde estas expectativas padres, cuidadores, maestros, educadores en general se han acercado a las niñas y los niños con fuertes prejuicios sobre lo que deben lograr en cada momento de su crecimiento. A qué edad debe gatear, caminar, hablar, leer; si debe expresar o no sus emociones a través del habla, el contacto físico, el arte; si debe relacionarse o no con otros niños y un largo etc. El resultado de esta preocupación creada por la explicación científica es un refuerzo de la lógica excluyente y masificante de la educación escolar, que durante buena parte de las últimas décadas ha luchado por imponerse también en la educación inicial. Es posible, incluso, señalar dos fenómenos conexos a estas expectativas y que poblaron la educación infantil: las tendencias de estimulación temprana, basadas en la idea de hacer más inteligente al niño promoviendo (forzando) la aparición de determinadas disposiciones sensoriales o cognitivas; así mismo, el crecimiento acelerado de las estrategias terapéuticas de intervención, incluidas las farmacológicas, que hoy se especializan en la atención de síndromes que afectan la cognición, la emoción, la comunicación o en general el comportamiento infantil.

La experiencia en la educación infantil como manifestación del modo de ser en el mundo de cada niña o cada niño

El camino recorrido en este artículo ha puesto de manifiesto la complejidad que está detrás del acercamiento a lo educativo como experiencia infantil. Complejidad que radica fundamentalmente en que la forma como usan los infantes los lenguajes aún no se ha acomodado a la que usan los adultos y por lo tanto las niñas y los niños aparecen ante los adultos como interrogantes, casi nunca como certezas. Pero con este último recorrido por la forma como la filosofía contemporánea ha pensado la experiencia, se hace evidente que esta situación, este interrogante que es cada niño, no es por demás un defecto a corregir, sino la situación pedagógica misma en tanto situación vital. Nunca se encarna de una manera tan radical nuestro

ser-ahí, como en los años de la primera infancia; nunca somos más auténticamente *siendo* que en estos años en que la novedad del mundo de cosas que comenzamos a conocer no está forzada por la acumulación de pre concepciones que nos vamos construyendo en los procesos educativos. Pre concepciones, vale la pena señalarlo, que deberían potenciar la mirada del adulto sobre su realidad, pero que en la medida en que las asume como verdades con capacidad de explicar una realidad externa a él, terminan convirtiéndose en una reducción de su propia experiencia (mundo de las cosas) un estado de las cosas.

El punto está entonces en la necesidad de fortalecer una pedagogía de lo infantil que tenga una mirada sobre las niñas y los niños diferente a las de las categorías clásicas (ideas vs experiencia, teoría vs práctica) o a las de la modernidad (sujeto / objeto, conocimiento / realidad, ciencia / tecnología). Esta nueva mirada debe rescatar la relación que la filosofía contemporánea ha señalado entre experiencia y comprensión, entre experiencia y sentido. Siguiendo las ideas de Jorge Larrosa (2006) en su conferencia “La experiencia y sus lenguajes”:

“En ese marco, tengo la impresión de que la palabra experiencia o, mejor aún, el par experiencia/ sentido, permite pensar la educación desde otro punto de vista, de otra manera. Ni mejor ni peor, de otra manera. Tal vez llamando la atención sobre aspectos que otras palabras no permiten pensar, no permiten decir, no permiten ver. Tal vez configurando otras gramáticas y otros esquemas de pensamiento. Tal vez produciendo otros efectos de verdad y otros efectos de sentido” (p,2.).

Esta tarea no se trata de iniciar un nuevo camino sino de redescubrir y fortalecer opciones pedagógicas, pues el acercamiento a la realidad infantil con andamiajes diferentes a los de la racionalidad clásica o moderna, tiene raíces en diferentes momentos de la historia, pero particularmente con las propuestas de la denominada Escuela Nueva o las Pedagogías Activas previas a su diálogo con la psicología. El auge de estas pedagogías activas se viene imponiendo históricamente dentro de la educación inicial. Estas pedagogías ponen de manifiesto el protagonismo activo de las niñas y los niños como actores su proceso educativo, rescatando el papel que tienen las diferentes formas de la *experiencia* como expresión concreta de este rol.

Sin embargo, la delimitación misma de la *experiencia* como actividad propia de las niñas y los niños una tarea que demanda la reconciliación de estas opciones pedagógicas con las bases filosóficas de este concepto. Es necesario rescatar esta forma alternativa de acercarse a

comprender la actividad infantil, toda vez que estas propuestas pedagógicas (Montessori, Freinet, Dewey) son anteriores al desarrollo de la psicología evolutiva y cognitiva, aunque posteriormente hayan sido articuladas también con sus constructos teóricos.

Esta resignificación de la *experiencia* infantil como lugar de lo educativo parte de una actitud fundamental del educador. Como señaló María Montessori a sus seguidoras en su libro “El niño, el secreto de la infancia”: “No me sigan a mí sigan al niño”. Esta actitud se refiere a reconocer el valor fundamental de las vivencia de la niña y el niño, no en función de lo que éstas prometen a futuro, sino en función de lo que son-para-él-o-ella o de lo que dicen-de-el-o-de ella. En este sentido toda pedagogía de lo infantil es en esencia fenomenológica y hermenéutica. El educador infantil necesita situarse ante sus niñas y niños como un *otro*, no un observador, ni un evaluador, menos como un ente pasivo (que no existe como posibilidad) sino como un *otro* dialogante que se interroga sobre el ser que se le revela en la experiencia.

Esta actitud se propone como la base desde la cual acompañar la experiencia infantil en función de sus consecuencias prácticas:

- Comprendiendo el valor que la experiencia de las cosas del mundo tiene para la construcción del sentido que la niña y el niño le da a su propia realidad y de ahí a su propio ser, el adulto dispone de una gama de posibilidades de acción e interacción en los ambientes educativos. Evita cerrar la experiencia del niño a una sola forma concreta de relación. Prefiere los objetos potenciales (la caja de cartón, los trozos de madera, las telas, etc.) a los juguetes complejos que sólo permiten un tipo de interacción (particularmente la TV o la electrónica digital táctil).
- Comprendiendo-se como un *otro* dialogante el adulto establece una relación con las niñas y los niños basada en escucharlos (de todas las formas posibles) e interrogarlos. Esta vocación de dialogar no incluye solamente el lenguaje oral, sino todas las formas en que la inteligencia codifica: el tacto, la mirada, el dibujo, la expresión plástica, musical, corporal. El adulto que educa a niño debe convertirse en un experto interrogador, provocador, que es capaz de codificar en muchos lenguajes (tantos como los que las niñas y los niños pueden usar).
- Comprendiendo el impacto que la experiencia de las cosas del mundo tiene para la construcción de sentido que el niño le da a su propia realidad y de ahí a su propio

ser, el adulto narra con delicadeza y esperanza lo que interpreta de la vida del niño o la niña, o de su ser individual, sobre todo cuando habla con otros adultos en función de su labor como educador. Su actitud cargada de una perspectiva fenomenológica o hermenéutica, se hace responsable de saber que está hablando desde su experiencia del niño y de la experiencia del niño, no del niño en sí mismo. Evita de esta manera hacer juicios categóricos sobre él, determinarlo, limitarlo y sobre todo verlo como limitado.

- Comprendiendo-se como otro dialogante, el adulto reconoce que la relación con cada niña o cada niño también lo transforma a él y a los demás adultos con quienes comparte su vida. Del diálogo con las niñas y los niños asume nuevas perspectivas, se cuestiona sobre sus certezas adultas, y sobre todo, sobre sus estrategias educativas. Pero no se entrega, no se siente un niño más o un “hijo de sus niños”, sino que reconoce en las búsquedas de los infantes con los que interactúa, que la tarea de construcción de sentido en su propia humanidad no está acabada, que su deber es seguir construyendo una *vida auténtica* en el sentido heideggeriano de este término.

A manera de conclusión

Las niñas y los niños viven cotidianamente afrontando una sola tarea: ser en el mundo, descubrirse y comprenderse en su relación con las cosas que los rodean y con los demás seres humanos. En este camino descubren la cultura que les precede como un determinante, pero también como un posibilitador. No la descubren a través de las formas textuales, sino a través de sus iconos, sus objetos, sus espacios, sus ambientes. En este proceso los adultos que actúan como agentes educativos tienen un papel fundamental al posibilitar el tipo de experiencias que las niñas y los niños pueden tener de su mundo. Así, los adultos son responsables de posibilitar experiencias donde la diversidad de sentidos que puede poblar la vida infantil esté presente a través de los diferentes lenguajes en los que la humanidad a lo largo de la historia ha expresado las formas en que comprende la realidad. Pero más aún, la responsabilidad fundamental de los adultos que acompañen a las niñas y a los niños en sus procesos educativos es la de reconocer el verdadero sentido de la experiencia infantil como lugar (espacio-tiempo) constitutivo y constituyente de su propia identidad. En este reconocimiento los adultos deben asumirse a sí

mismos como un *otro dialogante* frente al ser de las niñas y los niños. Esta actitud implica desarrollar dentro el repertorio pedagógico de los adultos un aproximación fenomenológica y hermenéutica a la experiencia infantil, que se traducen fundamentalmente en una vocación por disponer ambientes que promueven la diversidad de sentidos en la experiencia, una interacción centrada en el diálogo que se realiza con diversas formas del preguntar responder y, sobre todo, una apertura permanente a narrar y narrar-se de manera delicada y esperanzadora. Es decir, reconocer la forma como el ser de la vida de niñas y niños se manifiesta (a sí mismos) y se le da (a los adultos) a través de la experiencia sencilla de compartir sus formas cotidianas de *ser-ahí*.

Bibliografía

- Amengual, G. (2007). El concepto de experiencia: de Kant a Hegel. *Tópicos* (15), 5-30.
- Arce, J. L. (1977). Lenguaje y Pensamiento en Heidegger. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 12 (12), 12 - 36.
- Coble, D. (2012). Lo apriori trascendental en Kant. *Factórum* (9), 43-122.
- Conde, L., & Nestor, L. (2010). La des-Infantilización de la infancia. *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. (págs. 134-136). Buenos Aires: Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- Escobedo, R. (1996). *Problemas filosóficos*. México: Trillas.
- Gadamer, H. G. (2011). Acerca de la "teoría platónica del conocimiento" 1988. *La Lámpara de Diogenes*, 12 (22-23), 55-65.
- Gádamer, H. (1995). *El Giro Hermenéutico*. (A. Prada, Trad.) Madrid: Catedra, Teorema.
- Hernández Romero, Y., & Galindo Sosa, R. V. (2007). El concepto de Intersubjetividad en Alfred Shutz. *Espacios públicos*, 228 - 240.
- Mesquita, A. (2016). Platón y Aristóteles. Dos ontologías en confrontación. *Estudios de Filosofía* (53), 57 -59.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *El juego en la educación inicial*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Sentido de la educación Inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá.

Organización Internacional del Trabajo. (2012). *Un buen comienzo: La educación y los educadores de la primera infancia: Foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la primera infancia*. Organización Internacional del Trabajo. Ginebra: OIT.

Sorrentino, A. (2004). El camino de la experiencia. Heidegger como interprete de la "Introducción a la Fenomenología del Espíritu". *Revista Laguna* (15), 37-55.

Vargas - Mendoza, J. (2007). *El conductismo en la historia de la psicología*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología.

Cabra, M., & Tau, R. (2013). Hacia un estudio del concepto de estructura en la psicología genética de Jean Piaget. *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. (págs. 18 -21). Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Pozo, J. I. (2006). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje* (9a Novena ed.). Madrid: Morata.

Lorenzo, C. (2012). *Jean Piaget y su influencia en Psicología*. Recuperado el 11 de noviembre de 2016, de [unid.edu.mx: http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_mdl/lic/ED/PD/AM/04/Jean_Piaget.pdf](http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_mdl/lic/ED/PD/AM/04/Jean_Piaget.pdf)

Sandía, L. (2004). Metacognición en niños: una posibilidad a partir de la teoría vigotskiana. *Acción pedagógica* , 13 (2), 128-135.

Larrosa, J. (2006). La experiencia y sus lenguajes. *Estudios Filosóficos* , 55 (160), 476 - 480.