

**LA EDUCACIÓN INICIAL EN BOGOTÁ-COLOMBIA
Y SU FUNDAMENTACIÓN EN LA PSICOLOGÍA:
-La Experiencia de un Jardín Infantil-**

MARÍA MAGDALENA PINTO RODRÍGUEZ

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES NIÑEZ Y JUVENTUD
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE

ENTIDADES COOPERANTES:
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE CALDAS,
UNICEF, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL, UNIVERSIDAD CENTRA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA,
UNIVERSIDAD DISTRITAL, PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

MANIZALES
2018

**LA EDUCACIÓN INICIAL EN BOGOTÁ-COLOMBIA
Y SU FUNDAMENTACIÓN EN LA PSICOLOGÍA
-La Experiencia de un Jardín Infantil-**

MARÍA MAGDALENA PINTO RODRÍGUEZ

Tutora:
ZANDRA PEDRAZA GÓMEZ
Dr. Phil. en Antropología Histórica
Profesora titular. Departamento de Antropología
Universidad de los Andes

Tesis presentada como requisito para optar al título de
Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES NIÑEZ Y JUVENTUD
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE

MANIZALES
2018

Nota de Aceptación

Firma presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

DEDICATORIA

A mis hijos Juan Pablo y Andrés Felipe, con su nacimiento nací yo también

A mi madre, mi María valiente, amor incondicional

A mi padre, mi Jacobo del alma, siempre presente donde quiera que esté

A mis hermanos: Víctor Manuel, Gloria Esperanza, Luis Carlos y Luz Stella, ejemplos de vida

A Milton, mi príncipe azul, el amor de mi vida

A las maestras de mi jardín, las musas de mi inspiración

AGRADECIMIENTOS

Quiero terminar este proceso agradeciendo a todas y cada una de las personas que han contribuido a que esta investigación tomara el rumbo que tomó. Cada una de ellas, con sus particularidades aportó de manera especial. En primer lugar, quiero agradecer a mi directora, Zandra Pedraza Gómez, quien con sus palabras cargadas de sabiduría orientó la producción de este texto y me acompañó en la difícil tarea de leer y volver a leer cada una de estas líneas que hoy forman parte de mi discurso y mi práctica como profesional de la educación inicial en Colombia. Estas páginas no hubieran sido posibles sin su orientación atenta y desinteresada.

Gracias a Juan Carlos Amador y a Carlos Iván García, profesores de la línea: infancias, culturas y familias. Analizaron el texto y me escucharon críticamente muchas veces logrando afinar lo que quise expresar en este recorrido por el doctorado. A mis compañeras y compañero de línea, quienes estuvieron atentos a mis palabras y retroalimentaron mis aciertos y desaciertos. A María Cristina, a María Rosa, a Paula Andrea y, principalmente, a Norita quienes alentaron mis buenos y, no tan buenos momentos, por este camino.

A las maestras de mi jardín, amigas y compañeras de viaje quienes se atrevieron a abrir su corazón para narrar sus emociones frente a lo que significa ser docentes y formadoras de la primera infancia en una institución infantil bogotana, que exige cada vez más de ellas, no solo como profesionales sino también como personas durante cada día de sus vidas.

A mis hijos Juan Pablo y Andrés Felipe quienes cedieron su espacio y su tiempo para que su madre cumpliera su sueño. A mi madre, María y a mi padre, Jacobo, gracias a ellos por enseñarme a perseverar, llevo sus palabras en mi corazón: “lo que se empieza se termina”. A mis hermanas y hermanos: Gloria Esperanza, Luz Stella, Luis Carlos y Víctor Manuel quienes alentaron cada idea que se me ocurría mientras transcurría el camino. Gracias a Milton, el amor de mi vida, quien soportó con cariño cada “pataleta” que me daba justo al finalizar la investigación ya que siempre tuvo una palabra de aliento para decir: “ya terminaste”.

FICHA DESCRIPTIVA
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES-CINDE

GRUPO DE INVESTIGACIÓN: Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades.

LINEA DE INVESTIGACIÓN: Infancias, familias y culturas

1. Datos de Identificación de la Ficha		
Fecha de elaboración: Diciembre de 2018	Responsable de Elaboración: María Magdalena Pinto Rodríguez	Tipo de documento Tesis doctoral
2. Información general		
Título	La educación inicial y su fundamentación en la psicología. La experiencia de un Jardín Infantil en Bogotá-Colombia.	
Autor/es	María Magdalena Pinto Rodríguez	
Tutor	Zandra Pedraza Gómez	
Año de finalización/ publicación	2018	
Temas abordados	Educación inicial, psicología, prácticas de sí, biopolítica, vida cotidiana, cualificación docente, vínculo familia-escuela	
Palabras clave	Educación inicial, primera infancia, jardines infantiles, psicología, docentes preescolares, familia	
Preguntas que guían el proceso de la investigación	<p>¿Cómo lo que los adultos decimos, lo que hacemos, la manera como nos relacionamos y, en general, la forma como conducimos nuestros propios comportamientos favorece la construcción de la subjetividad de los niños en su primera infancia? y, en esta dirección, comprender...</p> <p>¿Por qué la educación inicial, en alianza con la disciplina psicológica, ha llegado a ser un elemento fundamental para la reproducción del orden social?</p>	

Identificación y definición de categorías (máximo 500 palabras por cada categoría)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

1. De la Educación Preescolar a la Educación Inicial: las huellas de la psicología.

Esta categoría fue desarrollada para reunir los antecedentes de la educación inicial en Colombia resaltando la impronta que la psicología del desarrollo ha tenido en los fundamentos teóricos y prácticos de la educación y la pedagogía infantil. Parto de las primeras décadas del siglo XX con la inmersión y apropiación de la Escuela Nueva y de los saberes modernos al país resaltando el papel de la psicología experimental y la pedagogía científica como elementos fundamentales de los antecedentes de la preescolarización en el país (pp, 56-77)

Posteriormente y, con algunas salvedades, tomo el papel del conductismo y del psicoanálisis para dar cuenta de otra postura importante en la concepción de un niño como incompetente, que supuestamente no sabía nada, a un niño competente que ya nacería equipado con

sofisticadas destrezas, o al menos predispuesto a adquirirlas (Burman, 1994). Lo que me permitió ampliar la perspectiva hacia la psicología del desarrollo cuyas premisas radican en la localización de algunas capacidades en el “interior” del niño y, por tanto, en el dominio de la psicología (Walkerdine, 1995) (pp, 77-88).

La categoría reconoce que estos avances científicos dados durante la década de los sesenta en el mundo, se incorporaron al país sólo durante la primera década de los años setenta, cuando la psicología y la pedagogía formaban una consciencia pública acerca de la importancia de los primeros años en la formación del futuro adulto (Jiménez, 2014). Las investigaciones de Jean Piaget como psicólogo del desarrollo y de la inteligencia fueron adaptadas a la situación que vivía la masificación del preescolar en Colombia imponiéndose así una nueva necesidad en la educación de los niños ya que la psicología y la pedagogía, alrededor del mundo, comprobaban que el niño que llegaba a la escuela, procedente de un jardín infantil, era mucho más espontáneo y tenía mejor rendimiento que el que llegaba directamente a ella. De ahí la importancia de la educación preescolar en el país basada en las teorías del desarrollo infantil de Piaget que permitieron la psicologización y la pedagogización de la educación llevando a reconocer las capacidades intelectuales de los niños, lo que haría más eficiente y económica la enseñanza ya que la consigna fue preparar a los niños para el éxito de la escuela formal (pp, 88-92)

Con esta categoría también describo el camino que transcurrió desde la educación preescolar hasta la denominada hoy en día educación inicial, cimentada en la Convención Internacional de los Derechos Del Niño (1989) lo que llevó a que los adultos pensemos en el futuro de la educación en general y, particularmente, en la educación inicial y en las dinámicas que empiezan a emerger. Todo esto centrado, especialmente, en el papel de la práctica jurídica que, a su vez, se abastece de los avances científicos de las neurociencias, las cuales reconocen la importancia de la educación de la primera infancia en el mundo y donde, entonces, la psicología se adapta a estas formas dinámicas, no lineales, inestables, emergentes y auto-organizadoras que ofrecen los nuevos paradigmas y que le permiten al Estado mostrar avances en el desarrollo infantil de los niños acorde con el momento actual. (pp, 92-109)

Por último, se hace el recorrido de la emergencia de la educación inicial en Colombia, resaltando el papel protagónico de la Secretaría de Integración Social del Distrito bogotano quien toma la delantera frente a los compromisos que establece el país en materia de Educación Inicial, mediante: leyes, decretos, acuerdos, lineamientos y documentos prescriptivos que informan sobre las nuevas formas de relación entre los adultos y los niños dada la condición de sujetos derechos, para los primeros y, de agentes, para los segundos. Por lo que se establece un nuevo orden social y cultural dentro de las instalaciones de la vida cotidiana de las instituciones prestadoras de servicios de educación para la primera infancia. Esto tanto en el discurso como en la práctica pedagógica, lo que permite la emergencia de una nueva subjetividad.(pp,109-125)

2. Sobre lo que se espera de la Educación Inicial: el proceso de cualificación docente.

Durante el proceso de cualificación del talento humano de en un jardín infantil de la ciudad de Bogotá-Colombia, analizo la emergencia de la educación inicial y la manera en que los adultos transformamos nuestra subjetividad a través de prácticas de sí para convertirnos en agentes capaces de formar a un sujeto infantil con capacidades y potencial para responder a las exigencias de un mundo globalizado. Este proceso es definido por los documentos de la educación inicial, así:

La cualificación del talento humano que trabaja con la primera infancia se concibe como un proceso estructurado en el que las personas actualizan y amplían sus conocimientos, resignifican y movilizan sus creencias, imaginarios, concepciones y saberes, y fortalecen sus capacidades y prácticas cotidianas con el propósito de mejorar en un campo de acción determinado. (...) Esta se caracteriza por reconocer los saberes y experiencias en torno a la atención integral de la primera infancia de las y los participantes como punto de partida para la construcción de nuevos conocimientos, los cuales son el resultado de la reflexión que se realiza sobre las acciones cotidianas y la puesta en diálogo de los saberes y experiencias construidos en las prácticas con las comprensiones que la ciencia y la política tienen hoy del desarrollo de la primera infancia. Por esta razón, es clave tener en perspectiva que la cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia se distancia de aquellos enfoques educativos que se centran de manera exclusiva en la transmisión de información, en la transferencia de metodologías o en la adquisición de miradas teóricas sobre temas referidos al desarrollo de las niñas y los niños (Documento No.19. Educación Inicial, p. 15). (p, 134).

Tomo como elementos de análisis los cinco estándares técnicos de la educación inicial en el país. En primer lugar, el talento humano mediante el proceso de cualificación docente centrado en la forma como los adultos construimos el mundo de los niños y, de esta manera, volvemos este acto objeto de saber; es decir, cómo nos volvemos objetos de nuestra propia reflexión, conscientes de que lo que hacemos tenga alguna utilidad, que sea pertinente y que lleve al cumplimiento de metas. En esta dirección se expresan los mecanismos mediante los cuales el saber psicológico y el trabajo sobre uno mismo se constituyen en la diana que fundamenta la idea misma de la cualificación y dónde emerge mi preocupación por la dificultad que tiene la maestra de pedagogía infantil de pensarse así misma en su práctica pedagógica. (p, 131).

En segundo lugar, los procesos administrativos, donde destaco el concepto de gestión como episteme y la noción de “*empresa*” como términos centrales de la organización social (Aguilar, 2014). Doy cuenta de la educación inicial asumiendo el modelo de empresa como fin deseable y a los agentes como *empresarios de nosotros mismos*. (p, 149) En tercer lugar, los ambientes adecuados y seguros, donde el espacio del jardín infantil se convierte en una especie de simulador de un mundo ideal que paradójicamente se construye para un niño con capacidad de agencia, sujeto de derechos, autónomo y capaz, pero que a la vez está “encerrado en una burbuja de cristal” donde su vulnerabilidad es la inspiración del experto arquitecto e ingeniero ambiental quienes crean un espacio protegido, estandarizado, medido, regulado y controlado. (p, 155). En cuarto lugar, la nutrición y la salubridad, donde el *comer* forma parte de la práctica pedagógica y, por ende, constituyen el proceso civilizatorio

requerido por los Estados nacionales. (p, 159) Y, en quinto lugar, el proyecto pedagógico mediante el seguimiento al desarrollo de los niños y las niñas entendido, en esta investigación, como un manual para prevenir e intervenir. Las maestras aprenden todo aquello que la psicología del desarrollo ha dispuesto para normalizar a los niños de modo que ellos serán lo que la psicología decida que tienen que ser, hacer y sentir (Walkerdine, 1995; Burman, 1998; Sacristán, 2003; Parker, 2010). De este modo todo en el jardín infantil se dispone para ello. (p, 165)

3. La participación de la familia en la Educación Inicial.

Esto hace referencia específicamente al vínculo que establece el Estado, la escuela y la familia en virtud del proyecto sociopolítico de la Primera Infancia en Colombia. Mi foco lo determina el empoderamiento de los maestros y administrativos, que cualificados a través del conocimiento científico del desarrollo infantil y, amparados bajo la sombra de la “institución escolar”, continúan el proceso de cualificación hacia la formación de los “buenos” padres, lo que históricamente, la psicología, se ha tomado el derecho de nombrar como: el *vínculo familia-escuela*. (p, 191).

Visualizo la noción de *rituales de interacción* () lo que me permitió dar cuenta de aquellos momentos que unen a la familia con la escuela, destacando principalmente tres posturas cuando se trata de la participación de la familia: la posición que asume la institución educativa,(p, 195) la posición que asumen los padres (p, 202) y la posición que asumen los dos contextos cuando se unen en función del niño y de lo que se espera de él y de su educación inicial. (p, 219)

Actores (Población, muestra, unidad de análisis, unidad de trabajo, comunidad objetivo) (caracterizar cada una de ellas)

Este estudio se desarrolló en la Ciudad de Bogotá-Colombia desde el año 2013 hasta el año 2017; la población de base que tuve en cuenta fueron las maestras de pedagogía infantil, las auxiliares, los administrativos, los padres de familia, y, principalmente, mi propia participación como psicóloga, investigadora y directora de un jardín infantil ubicado en el barrio Modelia.

Los relatos recogidos de las conversaciones con las maestras formaron parte de la vida cotidiana del jardín mediante la observación participante en el contexto, plasmados en fichas como resultado del trabajo de campo. Esto lo realicé a través de jornadas pedagógicas, talleres de capacitación, encuentros de escuelas de padres y maestros, entrevistas individuales, entre otros encuentros improvisados que forman parte de las dinámicas de la institución.

Identificación y definición de los escenarios y contextos sociales en los que se desarrolla la investigación (máximo 200 palabras)

La investigación la realicé en un solo escenario. Un jardín infantil ubicado en el barrio Modelia de la ciudad de Bogotá-Colombia. He decidido mantener en reserva el nombre del

jardín y el de las maestras participantes por decisiones de tipo ético, siendo coherente con el derecho que tienen a su propia intimidad.

El contexto social, en general, es la Educación Inicial que involucra las instituciones nacionales y distritales, y la institución familia.

Identificación y definición de supuestos epistemológicos que respaldan la investigación (máximo 500 palabras). Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

La investigación tiene como fundamento la reflexividad epistémica. Este proceso tuvo sentido en la medida en que logré hacer visible lo que está invisible y, por tanto, al margen de mi propia reflexión. La postura fue pasar por el proceso de convertir en extraño lo familiar y cuestionarlo, de preguntarme y preguntar por las razones que lo justifican. En este sentido, mirar, escuchar y escribir como actos cognitivos, al decir de Cardoso (1996) me invitaron a posicionarme “desde adentro” para reflexionar y comprender el mundo cotidiano que habita el presente estudio.

El mapa que guió mi proceso no se orientó por alguna tecnología especial ni algún saber instrumental particular, sino que fui yo misma, como investigadora, consciente de mi posición en el ámbito de relaciones sociales que rodean mi vida laboral y profesional, haciendo uso de una dinámica reflexiva en la que el conocimiento siempre está determinado por la construcción que yo misma hago de él y, que a su vez, me posiciona como sujeto que se construye en prácticas discursivas sociales múltiples, entre las cuales mi propia práctica como investigadora social me constituye como un sujeto con sentido y sensibilidad.

Adicionalmente, entiendo que la complejidad y multidimensionalidad de la realidad social, es dinámica e impide englobar la totalidad de la realidad social, por lo que cualquier fenómeno que se observe es único e histórico siendo imposible que se replique de la misma manera, por esto la necesidad de considerar, al mismo tiempo, factores históricos y generales, así como contextos particulares (Gordo & Serrano, 2008) sin olvidar, por supuesto, que la ciencia social, a su vez, provoca transformaciones sociales, modifica interpretaciones, comportamientos y sistemas de significación.

Así las cosas, centrar la mirada en la educación inicial en Colombia, me posicionó como pedagoga y administradora de una institución responsable de transformar prácticas discursivas que dieron cuenta de una *gestión* ajustada a las necesidades de un mundo cambiante. Fundamentar esta mirada desde la ideología psicológica me ubicó en el centro de mi experiencia cotidiana, allí donde se hace más difícil convertir en extraño, lo que por años, ha sido familiar -tal vez sea por la forma en que la psicología se incorpora en todas las circunstancias de la vida de los seres humanos-. Y, por último, asumir el rol de investigadora que me invitó a mirar, a escuchar y a escribir: “desde adentro” como actos epistemológicos que conducen mi quehacer investigativo dentro de las ciencias sociales y, guían mi interpretación o comprensión del entorno de un jardín infantil bogotano; no solamente en cuanto a lo que se dice, sino también quién lo dice, por qué lo dice, dónde y cómo lo dice y, esto en relación con las funciones sociales que se desprenden de los registros discursivos que rondan la institución infantil (p, 42).

Identificación y definición del enfoque teórico (máximo 500 palabras) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página, señalar principales autores consultados

El estudio giró alrededor de tres puntos de vista teóricos, que interrelacionados, facilitaron la comprensión y el análisis interpretativo de mi investigación. Estos son: las nociones de gobernabilidad y biopolítica, las prácticas de sí y, vida cotidiana. Así las cosas, los aportes teóricos sobre biopolítica, gobernabilidad y prácticas de sí de Michel Foucault, Nikolas Rose, Zandra Pedraza, Javier Sáenz, Santiago Castro-Gómez, Silvia Grinberg, Eduardo Bustelo, entre otros, se unieron a los de teóricos e investigadores como Gimeno Sacristán, Elsie Rockwell, Diana Milstein, Erica Burner, Valerie Walkerdine y Katya Mandoki, para lograr acercarme a la actividad cotidiana de la escuela (p, 24)

La psicología y la conducción de la conducta. Este subtítulo encierra los conceptos de biopolítica, gobernabilidad, y prácticas de sí que Foucault denominó como gobernabilidad, esto es, poner en el centro el problema de la conducción de la conducta donde el poder es visto como un juego de acción sobre acciones y no como un conjunto de relaciones de dominación. Así, cuando el Estado vira su mirada hacia la *población* de la primera infancia es cuando la noción de gobernabilidad se relaciona con el concepto de biopolítica hecho que lleva a potenciar la vida, ya no desde cada uno de los individuos “vigilándolos o castigándolos”, sino a partir de la población conduciendo sutilmente su conducta. Foucault (1978:2006) señala que se trata de una articulación entre instituciones, proyectos, programas, saberes, expertos, agentes, procedimientos, tácticas, reflexiones... que hacen posible ejercer el poder sobre la vida, en este caso, la vida de la población infantil (p, 24).

Otro concepto clave que deriva de los anteriores es el de tecnología, vista esta según Rose (1996, 2012) como un ensamble de relaciones sociales y humanas en las cuales los contenidos curriculares y pedagógicos planeados para los niños en su primera infancia son tan solo un elemento.

Con el fin de dar cuenta de esto en la cotidianidad del jardín infantil hice uso de las *prácticas de sí* entendidas por Foucault como aquellas acciones deliberadas que realizamos los seres humanos para transformarnos. En palabras de su autor...[...] Prueba en el sentido de experiencia; es decir, que el mundo se reconoce como aquello a través de lo cual hacemos la experiencia de nosotros mismos, nos conocemos, nos descubrimos, nos revelamos a nosotros mismos (p, 29)

La experiencia cotidiana del jardín infantil... (p, 31) en la que destaco la noción de habitus, vista esta como aquellas acciones colectivas que ritualizamos en contextos específicos y que interiorizamos de forma inconsciente; lo que en palabras de Bourdieu (2005) se denomina habitus. Hablar de habitus es aseverar que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, es colectivo. El habitus es una subjetividad socializada. (...) habitus, es decir, los sistemas perdurables de percepción, apreciación y acción que resultan de la institución de lo social en el cuerpo (o en los individuos biológicos). (pp. 186-187).

Esta noción de habitus da la oportunidad de comprender cómo los adultos o agentes educativos (maestras, directivos, padres, madres, cuidadores) no somos, al decir de Bourdieu, “partículas de materia determinadas por causas externas ni pequeñas mónadas guiadas únicamente por razones internas, siguiendo un programa racional” (p, 199). Los adultos somos el producto de una historia, de la historia del campo social y de la experiencia acumulada en relación con la atención y el desarrollo de los niños. Así los adultos determinamos activamente, sobre la base de nuestras propias percepciones y apreciaciones de lo social e históricamente constituido, la situación que nos determina. Así puedo afirmar, junto con Bourdieu que, los agentes educativos somos determinados en la medida en que nos determinamos a nosotros mismos.

Me sirvo de lo anterior para resaltar la importancia que tienen los rituales en la vida cotidiana escolar ya que son mecanismos productores de habitus que un agente pondrá en juego durante la vida social. Estos señalan, subrayan, destacan, resaltan y tornan especial cualquier acción cotidiana. Todo es susceptible de ser ritualizado a partir de una base material: espacio, tiempo, objetos, relaciones, prácticas..., su razón de ser es eminentemente simbólica, su función es poner en escena un significado, por esto es que el ritual resulta ser un mecanismo transmisor de ideologías. Como lo afirma Rockwell (1995) la escuela conforma, por medio de ciertos rituales y usos, un proceso de aprendizaje que no siempre corresponde al que desarrollan los mismos niños en sus aulas de clase, pero que sí influye en ellos (p, 37). Así mismo, aquello que implica juicios estéticos en la cotidianidad del jardín –eres pilo, tu puedes, ya eres un niño grande, eres muy inteligente y creativo, tienes un chip incorporado, ¿ya tienes novia?, súper, eso no lo hace un niño grande, tienes derecho a- que unidos a prácticas de estetización son parte constitutiva del carácter significativo (cargado de un complejo de significados) de esos objetos, mensajes, signos, situaciones, individuos que ejercen en la construcción de la identidad social (Milstein & Mendes(sf). Esto se refiere a lo que Mandoki (2006) definió como estética cotidiana ó prosaica, la cual se expresa de mil maneras: desde nuestra forma de vivir, de hablar, desplazarse, de cumplir con las indicaciones de las maestras, de reconocer la importancia de algunos eventos significativos para el jardín, de emocionarse y saber cómo exteriorizar ciertas emociones, de las posturas que adoptamos, del modo de adornar las cosas, de comer, de rendir culto a los que consideramos héroes, de legitimar el poder, entre otros que atañen cierta sensibilidad estética.

Estos puntos de vista teóricos me permiten caminar hacia la forma como las ideas preestablecidas del discurso psicológico se incardinan, no solo en mi conciencia como psicóloga, directora de una jardín infantil e investigadora, sino también en la conciencia de maestros, padres, madres, cuidadores y expertos en desarrollo infantil para que, a través, de la cotidianidad del jardín infantil sea posible regular, normalizar y naturalizar los discursos y las prácticas que guían el comportamiento, el aprendizaje y las emociones de los niños hacia los fines que persigue la política de la primera infancia en Colombia.

Identificación y definición del diseño metodológico (máximo 500 palabras) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

Esto es, “un ajuste en la mirada” que hace posible otra manera de abordar la educación de los niños. No para formular las mejores formas de enseñar o las mejores estrategias para conducir a los niños hacia la atención y el desarrollo integral o, para comprobar si los fines de la educación inicial se están cumpliendo o no; sino más bien, para comprender por qué necesitamos pensar hoy de esta forma, cómo hemos sido llevados a pensarnos así, qué prácticas y formas constituyen nuestros procesos de subjetivación, cuáles son, y a la vez, cómo se incorporan en las acciones cotidianas (p, 44)

Es así que mi perspectiva es cualitativa de carácter analítico-interpretativo y con ello propongo una crítica de lo que pensamos, decimos y hacemos los adultos para construir la vida escolar de los niños en su primera infancia en relación con las formas variadas y sutiles en que opera el poder, tanto en la vida cotidiana del jardín infantil como en mi propia experiencia como investigadora. De acuerdo con esto último, es también una investigación reflexiva, no en el sentido de hacer una reflexión personal sino, como proponen Bourdieu y Wacquant (1992) es una *actitud reflexiva* en la que “rindo cuentas” de mi posición social como psicóloga que implica objetivar mi propio *habitus*. Implica reconocer mi propia participación en la investigación (p, 44).

Me valgo de elementos de la investigación crítica que exploró Foucault tomando el conocimiento de la psicología en relación con los adultos que rodeamos el mundo de los niños, como productos de la historia y la cultura, para demostrar cómo lo que parece necesario es realmente contingente. A manera de caja de herramientas recorro a lo que él mismo dijo en cuanto a nuestra relación con objetos, nuestra relación con las personas y el poder y, nuestra relación con nosotros mismos. Desde esta perspectiva, la investigación muestra que lo aparentemente natural e inevitable es realmente contingente y cambiante y, que la fundamentación de la psicología en la educación inicial, no es simplemente una manera de saber, sino que también es una forma de actuar y de ser social antes de ser individual. Así las cosas se trata de analizar las problematizaciones que se desarrollan cuando la manera en que vivimos en la cotidianidad del jardín infantil se vuelve un asunto de preocupación, un elemento de reflexión, de ansiedad y de discusión. “*Es convertir en extraño lo que ha sido familiar*”. (p, 47)

En cuanto a los asuntos más prácticos de la investigación me he valido del análisis del discurso interpretativo, que como estrategia metodológica guía el proceso investigativo hacia la forma en que las prácticas sociales asociadas con la educación inicial y fundamentadas en la ideología psicológica engendran dominios de saber propios de la disciplina psicológica que no solo hace que emerjan nuevos objetos y conceptos de conocimientos (autonomía, derechos, capacidades, agencia, entre otros) y técnicas (prácticas de sí), sino que hacen posible nacer, además, formas totalmente nuevas de sujetos y sujetos de conocimiento (Foucault, 1978:2010a). Así también dar cuenta de la observación participante de la cotidianidad escolar como una herramienta propia de la ciencia social para mostrar cómo en la vida se entrelazan sentidos y prácticas (García & Casado, 2008). (p, 47).

Identificación y definición de los principales hallazgos (empíricos y teóricos) (máximo 800 palabras). Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de páginas.

En esta tesis muestro la forma como se ordena la vida de los seres humanos por efecto de transformaciones sociales que hacen posible nuevas formas de relación con el mundo. Para esto realizo un análisis interpretativo de la emergencia de la Educación inicial en Colombia resaltando la impronta que la psicología del desarrollo ha dejado en los fundamentos teóricos y en la práctica de la educación y la pedagogía infantil.

Según los avances del conocimiento científico, entre los que se encuentra la psicología del desarrollo, la educación preescolar cumplió por décadas la función de formar a los niños para el ingreso a la educación básica primaria a través de currículos y planes de estudio, muchas veces improvisados, pero que desde el conocimiento del desarrollo cognitivo de Piaget (principalmente) se logró estimular el trabajo del niño preescolar que sirvió para cumplir con el prerrequisito que exigía el siguiente ciclo de educación, en cuanto al aprestamiento de la escritura, la lectura, las matemáticas y las ciencias, además de ciertas habilidades adaptativas necesarias para su éxito escolar, pero que a su vez, serviría también para el fomento de la precocidad y la estimulación temprana. Estos discursos y prácticas respondieron, por décadas, a las dinámicas contextuales y a las prácticas sociales del momento.

Sin embargo, dadas las condiciones de un mundo cambiante, bajo los esquemas de una economía global, la práctica pedagógica en los jardines infantiles del país no se estaba formando a los futuros ciudadanos, considerados ahora como sujetos de derechos, con capacidad de agencia; por lo que se hizo necesario “cambiar”. Esto es, asumir los retos mundiales bajo estándares de calidad que exige a los seres humanos otras formas de ser y de estar en el mundo, aspectos que la educación está en capacidad de hacer.

Es por esto que, por medio de leyes, decretos, acuerdos, lineamientos y documentos prescriptivos, se empieza el camino de la educación desde el vientre materno, por lo que se requiere reorganizar la cotidianidad de los jardines infantiles con el fin de dar cuenta de las transformaciones políticas, económicas, culturales y sociales del momento.

Desde esta lógica se estudia la forma como un jardín infantil bogotano, privado, de clase media, reorganiza sus discursos y su práctica pedagógica para dar cuenta de una nueva forma de relación con el mundo. La psicología del desarrollo hace lo propio en la práctica pedagógica del jardín infantil y la psicología contemporánea desde paradigmas emergentes (sistémica, compleja, constructorista social, constructivista, entre otras) se acerca a los adultos a través de prácticas de sí para dar cuenta de una transformación en las formas de ser y estar de maestros, directivos, padres, madres y cuidadores que, a su vez, transforman la subjetividad de los niños en su primera infancia y, principalmente, en su paso por la educación inicial.

El nuevo orden social empieza con la cualificación del talento humano, mediante estándares técnicos mundiales necesarios para pensar en una nueva forma de administrar la vida, ya no desde la formación de maestras de pedagogía infantil, sino desde la perspectiva

de otros profesionales que “saben” cómo organizar: los ambientes adecuados y seguros, la nutrición y la salubridad, los procesos administrativos y los proyectos pedagógicos. Todo esto muestra una manera diferente de hacer las cosas y de comprender el mundo. Los ambientes adecuados y seguros, transforman al niño escolar en un explorador del medio donde cada rincón es pensado por el planeador urbano, el arquitecto o el curador. La nutrición y la salubridad sirve para convencernos de que vivimos en un mundo donde la prevención y la promoción son el recurso para responder a la sociedad del riesgo. Los procesos administrativos nos recuerdan que la educación es un “negocio” por lo que se hace necesario ser “empresarios de sí mismos” y, por último, los proyectos pedagógicos, donde las maestras se convierten en psicoterapeutas: observando y detectando posibles problemas en el comportamiento, el aprendizaje, las relaciones y las emociones de los niños, que puedan afectar al futuro ciudadano. Todo esto gracias a un proceso de cualificación del talento humano donde se resignifican las características personales de las maestras como nuevas tareas subjetivas que siempre estarán acompañadas de una buena dosis de conocimiento científico.

La emergencia de la Educación Inicial en Colombia desde la fundamentación de la psicología trae consigo nuevas formas de comprender la misión de los padres en el contexto educativo, por lo que se busca afianzar el vínculo entre el jardín y el hogar. Esto significa pensar en la “participación” bajo ciertas prescripciones que ubican al docente-maestro en un momento histórico donde aún se reconoce como portador de cierto conocimiento acerca de la infancia. Esto le ha permitido decidir la forma cómo los padres deben participar en la educación de los niños, con la salvedad de que los padres, las madres y los cuidadores, día tras día, se informan, cada vez más, en las múltiples estrategias que la psicología construye para educar a los niños. Por lo que se crean ciertas posiciones cuando de participación se trata: la que asume el jardín infantil, la que asume la familia y la que asumen los dos gracias a los acuerdos a los que llegan. Esto se ve reflejado en la naturalización y regulación de rituales de interacción, tan necesarios para establecer el orden social.

Finalmente, pretender como investigadores, que las decisiones que tomamos en la vida académica, profesional, laboral y, en general, en los demás aspectos de la vida, parten de posturas racionales y objetivas es sesgarse y caminar a ciegas en un mar de posibilidades que ahora me permiten ser consciente de mi posición en el sistema de relaciones sociales. Este es otro de los principales aspectos que este estudio dejó, porque aprendí a dejarme tocar por la *experiencia*. Perspectiva que aprendí a valorar para comprender que cualquier fenómeno que observe es único e histórico siendo imposible que se replique de la misma manera, de ahí la necesidad de considerar, al mismo tiempo, factores históricos y generales, así como contextos particulares, sin olvidar, que la ciencia social, a su vez, provoca transformaciones sociales, modifica interpretaciones, comportamientos y sistemas de significación.

Observaciones hechas por los autores de la ficha

(Esta casilla es fundamental para la configuración de las conclusiones del proceso de sistematización)

Productos derivados de la tesis (artículos, libros, capítulos de libro, ponencias, cartillas)

PONENCIA.

La Psicología del desarrollo en los jardines infantiles de Bogotá-Colombia. I Bienal Latinoamericana de Niñez y Juventud. Manizales. Noviembre de 2014.

ARTICULO.

La Educación Inicial y la Educación Preescolar: perspectivas de desarrollo en Colombia y su importancia en la configuración del mundo de los niños. Revista: *Cultura Educación y Sociedad* 5(1), 119-140.

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO	xiv
Lista de Tablas	xvii
Lista de Figuras	xvii
RESUMEN	xviii
ABSTRACT	xx
INTRODUCCIÓN	1
Reflexión sobre conceptos claves	6
La psicología y la conducción de la conducta	6
La experiencia cotidiana del jardín infantil.....	13
La estética como cualificación.....	17
Organización de los capítulos	19
1 EL ESCENARIO METODOLÓGICO	24
1.1 La postura epistemológica	24
1.2 La perspectiva metodológica	26
1.2.1 Análisis del discurso interpretativo.....	29
1.2.2 Una reflexión acerca de la observación participante.....	32
1.2.3 El diseño de mi trabajo como observadora participante.....	33
2 DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR A LA EDUCACIÓN INICIAL EN BOGOTÁ- COLOMBIA Y LAS HUELLAS DE LA PSICOLOGÍA	38
2.1 Los saberes modernos y la escuela nueva en Colombia: primera mitad del siglo XX	41
2.2 Un viraje en la orientación pedagógica	49
2.3 La preescolarización en Colombia y su camino hacia los años noventa.	54
2.3.1 La preescolarización privada, pública y comunitaria.....	55
2.3.2 Las teorías conductistas.....	59
2.3.3 El niño con capacidades preconcebidas... ..	63
2.3.4 Preparación para éxito de la escuela formal.....	70

2.4 Los años noventa y el camino hacia la Educación Inicial	73
2.4.1 El papel de la práctica jurídica en la educación inicial: el punto de partida internacional	75
2.4.2 Los expertos que argumentan	84
2.5 Colombia y su proceso hacia la educación inicial.....	90
2.5.1 La Administración Distrital de Bogotá toma la delantera	93
2.5.2 De Cero a Siempre: la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia	94
2.5.3 De la educación preescolar a la educación inicial... ..	99
3 SOBRE LO QUE SE ESPERA DE LA EDUCACIÓN INICIAL: LA EXPERIENCIA DEL	
JARDÍN INFANTIL GESÙ BAMBINO	106
EN BOGOTÁ-COLOMBIA.....	106
<i>¿Por qué los niños tienen que ir a un jardín infantil?.....</i>	108
3.1 No se puede hacer de cualquier manera: la cualificación del talento humano	
.....	114
3.1.1 La psicología siempre se adapta... ..	117
3.1.2 Lineamientos y documentos	124
3.1.2.1 Los Lineamientos y Estándares Técnicos de la Educación Inicial (2009)	124
3.1.2.2 Lineamiento Pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito.....	126
3.1.2.3 La serie de documentos técnicos de educación inicial.....	127
3.2 Los procesos administrativos: un asunto de gestión.....	129
3.2.1 El papel “aguanta todo”	133
3.3 Como en una burbuja de cristal: Ambientes adecuados y seguros.....	135
3.4 Nutrición y salubridad.....	139
3.5 El proyecto pedagógico: un manual para detectar e intervenir	145
3.5.1 El JIGB entre la educación inicial y la educación preescolar	146
3.5.2 Y entonces ¿quién podrá defendernos?: la perspectiva del ciclo vital.....	152
3.5.3 El seguimiento al desarrollo en el Jardín Infantil Gesù Bambino.....	160
3.5.3.1 ¿Maestras o psicoterapeutas?	161
4 LA FAMILIA EN EL JARDÍN INFANTIL GESÙ BAMBINO:	170
UN TEMA DE PARTICIPACIÓN.....	170
4.1 Posición que asume la institución educativa	174

4.2.1 Así la psicología infantil.....	176
4.3 Posición que asume la familia.....	181
4.3.1 La estimulación temprana.....	185
4.4 “Si no se gana, se empata”.....	189
4.5 El debilitamiento de la participación.....	190
4.5.1 La experiencia del JIGB frente a la participación de la familia.....	191
4.6 Los momentos que nos unen: los rituales de interacción.....	197
4.7 La escuela de padres del JIGB: un momento para concientizar ahora en el buen trato... ..	211
<i>CONCLUSIONES.....</i>	<i>219</i>
<i>BIBLIOGRAFÍA.....</i>	<i>229</i>

Lista de Tablas

<i>Tabla 1 Dimensión personal-social</i> _____	162
<i>Tabla 2 Responsabilidades de la familia</i> _____	209

Lista de Figuras

<i>Figura 1: Entorno Educación Infantil. Siglo XXI</i> _____	149
<i>Figura 2: Entorno Educación infantil. Principios del siglo XX</i> _____	149
<i>Figura 3: Entorno Educación Preescolar</i> _____	150
<i>Figura 4: Rutas de atención en caso de maltrato, abuso sexual o negligencia</i> _____	216

RESUMEN

Este estudio centra su análisis en el fenómeno de la emergencia de la educación inicial en Colombia y su fundamentación en la psicología, a partir de la experiencia de los adultos que rodean el mundo escolar de los niños y niñas del Jardín Infantil Jesù Bambino, un centro de educación inicial ubicado en un barrio de clase media de la ciudad de Bogotá-Colombia. La apuesta se centra principalmente en los fundamentos teóricos de la biopolítica, de las prácticas de sí y de la vida cotidiana, de donde se nutren los capítulos del texto: en primer lugar, la postura epistemológica y metodológica; en segundo lugar, los antecedentes de la educación inicial en Colombia y las huellas de la psicología en su proceso; en tercer lugar, la transformación de la práctica pedagógica mediada por los Estándares Técnicos de Educación Inicial en Colombia y, en cuarto lugar, la participación de la familia en el Jardín infantil.

Es un análisis interpretativo guiado por la postura epistemológica de reflexividad sociológica de P. Bourdieu donde es posible pensar al investigador desde su propio habitus, por lo que metodológicamente la investigación estuvo guiada por un enfoque reflexivo de observación participante, cuyas técnicas de recolección de información se organizan alrededor de notas: condensadas, expandidas, de campo y de análisis e interpretación; hojas de registro y matrices de análisis. Este trabajo de campo se realizó durante más de tres años en el contexto de ocurrencia.

El propósito fue mostrar cómo la transformación de prácticas sociales, trae consigo nuevos dominios y objetos de conocimiento, así como nuevos discursos, nuevas prácticas y, por ende, nuevas subjetividades. De esta manera la emergencia de la educación inicial en Colombia responde a la transformación en la concepción de la primera infancia, mediada por un niño y una niña sujetos de derechos, con capacidad de agencia, con potencialidades que es necesario reconocer y, en esa medida, comprender cómo los adultos se transforman para cumplir con nuevas tareas subjetivas. Es así como la emergencia de la educación inicial, en alianza con la disciplina psicológica, se convierte en un elemento fundamental para la reproducción de un nuevo orden social. De esta manera todo aquello que los adultos dicen, lo que hacen, la manera como se relacionan y, en general, la forma como conducen sus propios comportamientos

favorecen la construcción de la subjetividad de los niños en su primera infancia y posterior desempeño en las organizaciones sociopolíticas contemporáneas. Así mismo, el estudio intentó hacer una reflexión acerca de la construcción de prácticas de sí que llevan a estos adultos hacia ciertos niveles de transformación en sus comportamientos, sus rituales, sus sistemas de significación y, en general, hacia las formas como deben organizarse para auto transformarse.

ABSTRACT

This study focuses its analysis on the phenomenon of the emergence of initial education in Colombia and its foundation in psychology, based on the experience of adults surrounding the school world of children in kindergarten Jesu Bambino a middle-class initial education center in the city of Bogotá, Colombia. The focus is mainly on the theoretical foundations of bio-politics, positive practices and daily life, where the chapters of the text are nurtured: Firstly, the epistemological and methodological position; secondly, the background of initial education in Colombia and the traces of psychology in its process; thirdly, the transformation of the pedagogical practice mediated by the technical standards of initial education in Colombia and, ay fourth, the participation of the family in the kindergarten.

This is an interpretive analysis guided by the epistemological position of sociological reflexivity of P. Bourdieu where it is possible to think about the researcher from his own habitus, methodologically, the research was guided by a reflexive approach of a participant observation, whose information gathering techniques are organized around notes: condensed, expanded, field, analysis and interpretation; Registration sheets and analysis matrices. This field work was carried out for more than three years in the context of occurrence.

The purpose was to show how the transformation of social practices brings new domains and objects of knowledge, as well as new discourses, new practices and, as such, new subjectivities. In this way, the emergence of initial education in Colombia responds to the transformation in the conception of early childhood, mediated by children as subjects of rights, with agency capacity, with potentials that need to be recognized and, in that way, understand how adults are transformed to fulfill new subjective tasks. This is how the emergence of initial education, in alliance with psychological discipline, becomes a fundamental element for the reproduction of a new social order. In this way everything that adults say, what they do, the way they relate to each other and, in general, the way they conduct their own behaviors stimulate the construction of the subjectivity of children in their early childhood and subsequent performance in contemporary sociopolitical organizations. Likewise, the study tried to reflect on the

construction of practices that lead these adults to certain levels of transformation in their behavior, their rituals, their systems of meaning and, in general, towards the forms of how they should organize themselves to self-transform.

INTRODUCCIÓN

Este estudio lo escribo alrededor de los adultos que construimos el mundo escolarizado de los niños en su primera infancia, de la forma como las maestras, auxiliares, administrativos, padres, madres, cuidadores, teóricos y expertos en desarrollo infantil organizamos la vida cotidiana del jardín infantil: lo que decimos, lo que hacemos y la manera como nos relacionamos para formar a los ciudadanos del futuro.

Parto de mi experiencia como psicóloga y propietaria de un jardín infantil que inicié hace más de veinte años, en un barrio de clase media ubicado en Bogotá-Colombia. Desde esta orilla he experimentado, durante los últimos ocho años, un proceso de transformación en el discurso de la educación de la primera infancia en Colombia. Se habla de formar futuros ciudadanos: capaces, hábiles, autónomos, responsables, creativos, innovadores, adaptados y flexibles, entre otras cualidades que debemos procurar *que lleguen a ser* aquellos niños que empiezan el camino en este momento histórico y, adicionalmente, incorporar en nosotros los adultos -que ya formamos parte de esta sociedad- ciertas cualidades como nuevas tareas subjetivas¹.

Vivo un proceso de transición de la llamada educación preescolar a la tan nombrada, hoy por hoy, educación inicial, allí donde la educación preescolar por muchos años fue el prerrequisito para el ingreso a la educación básica primaria, ya que favoreció el aprestamiento para la lectura, la escritura, las matemáticas y las ciencias, además de crear hábitos necesarios para la adaptación al sistema de la educación básica primaria. Por muchos años he construido (junto con las docentes) planes de trabajo que guían el día a día y minuto a minuto de la permanencia de los niños en el jardín, argumentando con detalles la necesidad de desarrollar en ellos la motricidad gruesa y fina, el reconocimiento de números, vocales y letras, y sin olvidar las tareas que se llevan a casa para reforzar los conocimientos adquiridos durante la jornada.

¹ Esto es “la labor y el deber de pensarse los seres humanos a sí mismos y de emprender acciones que los afecten, los transformen y los lleven a realizar aquella condición humana a la que aspiran, puede comprenderse en diferentes terrenos: en el campo epistemológico, como está contenida en la dicotomía que propone la relación objetividad/subjetividad; en el campo individual, desde el terreno y la perspectiva del sujeto que se nombra a sí mismo y se desenvuelve ante el conocimiento, el poder, su condición encarnada, sus emociones o su propia existencia; y en el escenario mismo de su actividad subjetiva, de la subjetividad, donde se conjugan para el individuo las fuerzas que la tarea subjetiva requiere, es decir, las de ahondar en su fuero, explorarlo y, eventualmente, intentar transformarse” (Pedraza, 2010, p.12).

Como consecuencia de esta labor tanto maestras como padres, madres y yo, como psicóloga “portadora de una verdad acerca del desarrollo psicológico infantil”, nos hemos sentido muy satisfechos por el logro de los niños de alcanzar los requisitos (pruebas de admisión) que exigen los colegios “grandes” para su continuidad académica.

De hecho, esto fue lo que por décadas los adultos esperamos de los niños en su paso por el jardín infantil. Esta fue una preocupación permanente y, por eso, como psicóloga procuré mejorar constantemente la práctica de mi profesión incentivando acciones que prevengan posibles problemas de aprendizaje y de comportamiento, además de promover procesos de estimulación temprana que refuercen un mejor trabajo del niño preescolar. Adicionalmente, el vínculo que he establecido con los padres de familia y las docentes da cuenta de un proceso que permite resolver inquietudes en temas relacionados con ser “buenos” o “malos” padres o “buenas” o “malas” maestras, según lo establecido por la disciplina psicológica.

Ahora bien, esta educación llamada preescolar, que por muchos años fue controlada y supervisada exclusivamente por el Ministerio de Educación Nacional y por las Secretarías locales de Educación ha pasado a ser parte de la Comisión Intersectorial de Primera Infancia conformada por los Ministerios de Salud, Protección Social, Cultura y Educación, el Departamento Administrativo para la Prosperidad Social, el ICBF, el Departamento Nacional de Planeación y la Presidencia de la República. Estas entidades controlan ahora con sus equipos de asesores y supervisores el discurso y la práctica pedagógica de la educación de la primera infancia en Colombia.

En consecuencia, durante el transcurso de estos ocho años han visitado mi jardín infantil: nutricionistas, enfermeras e ingenieros de alimentos y del medio ambiente, psicopedagogas, psicólogos, neuropsicólogos, terapeutas físicas, ocupacionales, del lenguaje y de la familia; curadores y planeadores urbanos, ingenieros civiles y arquitectos, entre otros como asesores, supervisores y auditores. Todos ellos hoy denominan la práctica educativa de la primera infancia como: *educación inicial*, la cual se define, ante todo, como un periodo de la vida independiente de los demás ciclos del sistema educativo y donde se habla acerca de la diversidad, la inclusión y se promueve la potencialización de capacidades y habilidades en un

niño que desde el vientre se considera agente, autónomo y promotor de su propio desarrollo, al que no se le imponen planes de estudio ni actividades acordadas sino quien, por el contrario, por sí mismo, dispone de su día a día en el jardín infantil.

He experimentado cómo a través de nuevas leyes, decretos, lineamientos, estrategias y documentos se ha empezado a gestionar la población que conforman estos niños, desde su gestación hasta los seis años de edad y, de esta manera, se propone un cambio en la relación que los adultos (padres, madres, docentes, cuidadores, expertos en desarrollo infantil) establecemos con el niño como agente constructor de su mundo, gracias al trabajo de instituciones gubernamentales distritales y nacionales² y, al abanico de expertos que intervienen en este proceso, principalmente en psicología y, en las neurociencias, y a su papel en la vida de los niños, sus familias, sus maestras, su salud y su tiempo de recreación.

Durante estos últimos años he sido testigo de la emergencia de nuevos reglamentos y formas de gestión que planea el Estado colombiano para la educación de los niños en su primera infancia, con base en las “nuevas necesidades” de un mundo cambiante que pretende transformar la educación desde el mismo momento en que se concibe al niño en el vientre. Se quiere adaptar no solamente al niño a los nuevos tiempos, sino también a los adultos que los acompañamos ya que la promesa de la formación supone esta relación que implícitamente dice: *“Tú no eres. Cuando termines este viaje llegarás a ser”*. Así las cosas, la particularidad de la tarea de educar es que se construye como una promesa hacia el futuro que procura la formación de la consciencia (a partir de prácticas de sí³) de todos los que participamos y cuyos resultados nunca pueden avizorarse en el corto plazo. Como lo refiere Grinberg (2008) se trata de reducir el campo de lo posible a lo probable.

² A nivel distrital: Secretaria de Educación del Distrito y Secretaría Distrital de Integración Social. A nivel nacional: Comisión Intersectorial de primera infancia -Ministerio de Protección Social, Ministerio de educación Nacional, Ministerio de Cultural, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Departamento Nacional de Planeación y Departamento para la Prosperidad social y la Alta Consejería.

³ Son definidas por Foucault (2010b [1981]) como formas en que los sujetos actúan de manera deliberada sobre sí mismos para transformarse. “(...) permiten a los individuos efectuar, solos o con la ayuda de otros, algunas operaciones sobre su cuerpo y su alma, sus pensamientos, sus conductas y su forma de ser; así como transformarse, a fin de alcanzar cierto estado de felicidad, de fuerza, de sabiduría, de perfección o de inmortalidad (p.48).

Entonces, puedo comprender que se quiere un nuevo comienzo para educar al que apenas asoma al mundo cambiante, con la esperanza de que esta nueva generación logre llevarnos hacia la conquista de un país desarrollado. Pero esto no se hace de cualquier manera: es necesario “cambiar” y “transformar” la manera como hasta ahora he entendido a los niños. Por esto, en esta nueva forma de educación *-la educación inicial-* se encuentra la promesa de que las nuevas generaciones empiecen el camino, con la idea de que la educación, a través de la transmisión de nuevos discursos y prácticas, haga a los sujetos capaces de generar cambios en el mundo.

Ahora bien, como psicóloga, me pregunto por el papel que ha cumplido y, sigue cumpliendo, la psicología en la educación de los niños desde que son concebidos, así como por el rol que deben asumir los padres y cuidadores, las maestras y demás personas que rodeamos el mundo de estos niños para facilitar la tarea subjetiva hacia un *deber ser* como una promesa hacia el futuro que debe romper con el pasado. Así mismo, me pregunto ahora por mi contribución a la construcción de prácticas de sí que llevan a los adultos hacia ciertos niveles de transformación en sus comportamientos, sus rituales, sus sistemas de significación⁴ y, en general, hacia las formas como nos debemos organizar los adultos para autotransformarnos. Esto me lleva a dirigir mis preguntas hacia el componente educativo y pedagógico de la educación inicial y, más allá de esto, a indagar en la dificultad que veo en las maestras de pedagogía infantil de preguntarse por su propia práctica y discurso pedagógico.

Recuerdo cómo durante veinte años de práctica psicológica y educativa en la cotidianidad del Jardín Infantil interrogué críticamente el enfoque de la psicología cognitivo-conductual (escuela que conocí en mi paso por el pregrado) ya que debía ir a la vanguardia de las nuevas formas de estudiar al niño. Llegué a preguntarme si las ratas de laboratorio con las que aprendí la forma de condicionar a los niños, a las maestras y a los padres no eran más que un mecanismo que las mismas ratas podrían utilizar para condicionarme y así obtener su alimento. Pasado el tiempo, llegué a sentirme satisfecha porque, tras una maestría en psicología clínica y de la familia, logré posicionarme críticamente frente a paradigmas positivistas que pretenden desmenuzar al sujeto en aptitudes, rasgos y características y, acoger entonces,

⁴ Se definen según Hernández (2010) como “procesos a través de los cuales los humanos le damos sentido a la experiencia vivida o por vivir. Esos procesos adquieren la forma de creencias, mitos y epistemes que se convierten en marcos de referencia para organizar la vida subjetiva y la interacción, en correspondencia con diversas ‘lógicas’ de sentido” (p, 59).

perspectivas que contemplan al otro como totalidad y como sujeto en contexto a partir de modelos sistémicos, constructivistas o del construccionismo social y de la complejidad. Ya podía comprender y resolver las preguntas de padres y maestros frente a lo que pasaba con las nuevas generaciones de niños y nuestro deber como padres, maestros y formadores.

Sin embargo, las preguntas continúan. Desde la periferia de la psicología, la crítica se replantea, ahora desde la misma disciplina psicológica, desde la alianza que establece con el Estado, naturalizando y normalizando formas de ser y de estar en el mundo de los niños a través de los adultos, mediante discursos y prácticas que posibilitan la emergencia de nuevas tareas subjetivas. Hoy entiendo que como psicóloga promuevo verdades que se presentan como absolutas e instruyen en el “*deber ser*” de estas nuevas generaciones de niños pensadas por el Estado colombiano y, a su vez, por los mercados internacionales que requieren personas autónomas, hábiles y competentes, capaces de responder a la demanda que impone un mundo en permanente cambio.

Así las cosas, centrar la mirada en la educación inicial en un jardín infantil bogotano, me llevó a pensar en los fundamentos que la psicología⁵ plantea en los discursos de la práctica pedagógica del jardín infantil en términos de lo que *los adultos debemos esperar de los niños* y, de cómo alrededor de estas expectativas, conducimos nuestros comportamientos y relaciones entre expertos, consultores y, asesores de la educación inicial y, las maestras, auxiliares, directivos, padres, madres y cuidadores, a través de procesos comprensivos, reflexivos y críticos, para que nuestras acciones como adultos repercutan en las acciones de esos otros: “los niños”.

Recapitulando: mi pregunta de investigación se plantea alrededor de los adultos que construimos el mundo de los niños en la cotidianidad del jardín infantil. Involucra cuestionar cómo lo que decimos, lo que hacemos, la manera como nos relacionamos y, en general, la forma como conducimos nuestros propios comportamientos favorece la construcción de la subjetividad de los niños en su primera infancia y, en esta dirección, comprender por qué la

⁵ Psicología del desarrollo, psicología clínica infantil, psicología educativa, psicoterapia familiar, psicología de consumo...

educación inicial, en alianza con la disciplina psicológica, ha llegado a ser un elemento fundamental para la reproducción del orden social, a la vez que invisibiliza el componente educativo y pedagógico.

Reflexión sobre conceptos claves

Para el logro de este propósito me embarqué en la tarea de comprender aquellas acciones que seguimos los adultos para actuar sobre nosotros mismos y sobre los otros y, en este sentido, analizar los mecanismos que utiliza la disciplina psicológica para intervenir en la auto-comprensión de nuestros propios comportamientos, aprendizajes y emociones, y así, transformar autónomamente la vida de la población infantil. Desde esta perspectiva, el estudio giró alrededor de tres puntos de vista, que interrelacionados, facilitaron la comprensión y el análisis interpretativo de mi investigación. Estos son las nociones de gobernabilidad y biopolítica, las prácticas de sí y, la vida cotidiana de un jardín infantil de un barrio de clase media de la ciudad de Bogotá-Colombia. Estos tres puntos de vista los desarrollo en función de dos apartados que he denominado: la psicología y la conducción de la conducta y la experiencia cotidiana del jardín infantil.

Así las cosas, los aportes teóricos sobre biopolítica, gobernabilidad y prácticas de sí de Michel Foucault, Nikolas Rose, Zandra Pedraza, Javier Sáenz, Santiago Castro-Gómez, Silvia Grinberg, Eduardo Bustelo, entre otros, se unieron a los de teóricos e investigadores como Gimeno Sacristán, Elsie Rockwell, Diana Milstein, Erica Burner, Valerie Walkerdine y Katya Mandoki, para lograr acercarme a la actividad cotidiana de la escuela.

La psicología y la conducción de la conducta

En la forma como contribuyo como psicóloga a adaptar socialmente a los adultos para que construyan niños y niñas con ciertas características cognitivas, emocionales y comportamentales, fui acercándome a los conceptos de biopolítica, gobernabilidad, y prácticas de sí. Fui comprendiendo que en nombre de ciertos objetivos como: desarrollo

integral, autonomía, diversidad, capacidades, potencialidades, trabajo en equipo, construcción, reflexión, sí mismo, entre muchos otros conceptos que tienen un efecto directo en la subjetividad de los seres humanos y que emergen de transformaciones sociales y culturales,⁶ se concretaba la ruta por la cual quería transitar dando cuenta de los modos en que maestras, padres y madres, -principalmente- se comprenden y actúan sobre sí mismos para materializar estas nociones en la vida cotidiana del jardín infantil, ya que éstas no están dispuestas tal como se muestran, sino que requieren ser inventadas, refinadas, normalizadas, naturalizadas y reguladas todos los días.

Esto en la vida cotidiana de un jardín infantil bogotano me lleva a pensar en cómo la creación del “*jardín infantil*” se convirtió en objeto de poder por parte del Estado para controlar la vida de los niños y, cómo hoy en día, este mismo poder se centra en potenciar esta vida, pero ya, desde el vientre materno, produciendo y conduciendo hábitos y formas de subjetividad, proceso al que Foucault denominó gubernamentalidad, esto es, poner en la mira el problema de la conducción de la conducta donde el poder es visto como un juego de acción sobre acciones y no como un conjunto de relaciones de dominación.

Gobernar en ese sentido es estructurar el posible campo de acción de los otros. El modo de relación propia del poder no debería buscarse entonces del lado de la violencia o de la lucha, ni del lado del contrato o de la vinculación voluntaria (los cuales pueden ser, a lo más, instrumentos de poder) sino más bien del lado de un modo de acción singular, ni belicoso, ni jurídico que es el gobierno (Foucault, 1983, p. 239).

Así, cuando el Estado vira su mirada hacia la *población* de la primera infancia es cuando la noción de gubernamentalidad se relaciona con el concepto de biopolítica hecho que lleva a potenciar las cualidades de los adultos para que conduzcan, a su vez, la vida de los niños, ya no desde la “vigilancia o el castigo”, sino a partir de la conducción sutil de su propio

⁶ “...el sociólogo Manuel Castells denomina este momento histórico *La era de la información* (1999); Anthony Giddens habla de las *Consecuencias de la modernidad* (1990); Alain Touraine escribe una *Crítica de la modernidad* (1993); Zygmund Bauman caracteriza esa transición como la constitución de *La condición postmoderna* (2006), en la que el saber cambia de estatuto al tiempo que las sociedades entran en la edad llamada *posindustrial* y la cultura en la llamada *postmoderna*. Por su parte Michale Hardt y Antony Negri, en *Imperio*, (...) hablan del paso de una sociedad disciplinar a una sociedad de control...” (Jiménez, 2012, pp.11-12).

comportamiento. Foucault (1978:2006) señala que se trata de una articulación entre instituciones, proyectos, programas, saberes, expertos, agentes, procedimientos, tácticas, reflexiones... que hacen posible ejercer el poder sobre la vida, en este caso, la vida de la población infantil.

Dicha articulación se concreta en el contexto de la educación la cual se define como un espacio sobre el que se sientan las bases de formación de la infancia para el siglo XXI y donde además es posible la acción sobre las generaciones nuevas ya que supone la primera forma institucional y universal de producción de subjetividad (Grinberg, 2011). Es decir que el contexto educativo dota a los niños de saberes, para producir en ellos cierto estado de conciencia y, en última instancia, una determinada subjetividad.

Entonces me pregunto por el cómo se construye esa subjetividad en el jardín infantil, qué se necesita para que los adultos conduzcamos a los niños hacia ciertos fines, cómo nos modificamos a nosotros mismos y con qué recursos lo hacemos. Estas preguntas me llevan a lo que Rose (2012) denomina “tecnología”, vista ésta como un ensamble de relaciones sociales y humanas en las cuales los contenidos curriculares y pedagógicos planeados para los niños en su primera infancia son tan solo un elemento. En palabras del autor...

(...) conjunto estructurado por una racionalidad práctica gobernada por un objetivo más o menos consciente... ensambles híbridos de conocimientos, instrumentos, personas, sistemas de juicio, edificios y espacios sustentados en el nivel programático por ciertos presupuestos y supuestos respecto a los seres humanos (Rose, 2012, p. 48).

Así las cosas, los programas, proyectos, leyes, lineamientos técnicos, curriculares y pedagógicos de la educación inicial planeados y contruidos por el grupo de expertos, asesores y consultores del Estado, suponen mucho más que unas simples prescripciones sobre cómo organizar los espacios y los contenidos curriculares de los niños. Generan ciertos modos de pensar acerca de la reproducción social, ciertos rituales, prácticas y modos de brindar

asesoramiento. Hablar hoy en día de desarrollos por fortalecer⁷, por ejemplo, no se reduce a una planeación de temas sino que requiere un nuevo conjunto de relaciones sociales que reúne docentes, terapeutas del lenguaje, físicas, ocupacionales y de la familia, nutricionistas, psicólogos, arquitectos, planeadores urbanos, juristas... que entrañan y generan nuevas ideas acerca de la atención, el desarrollo integral, los derechos, la autonomía, la diversidad, la inclusión y, en general de la vida de la población infantil. Esto debe entenderse entonces, como “ensambles híbridos” orientados al objetivo de la optimización, donde además, entre otras cosas, el rol de maestra como pedagoga que se piensa a sí misma, se desvanece.

Por lo que se hace necesario señalar cómo el vínculo entre la pedagogía y la psicología se construye mediante teorías y conceptos como: desarrollo, aprendizaje, autonomía, ciclo vital, cognición, emociones, afectos, sentimientos, comportamientos, pautas de crianza, vínculo familia-escuela, actitudes, aptitudes personales y sociales, entre otras como todos aquellos conceptos que encierran las prácticas de sí; lo que permite comprender cómo la psicología en la educación inicial contribuye a normalizar y regular el orden social requerido por el Estado.

Es de anotar que la psicología en la educación inicial también presta sus credenciales para categorizar patologías y desviaciones, además de proponer y prescribir las mejores condiciones para la vida de todos, lo que la convierte en una tecnología constituida por un mecanismo intelectual que a través de argumentos (constructos teóricos) clasificaciones y segmentaciones permite que la realidad sea maleable para el pensamiento. Es como lo describe Rose (1996) “un conjunto de técnicas de inscripción, procedimientos para introducir aspectos del mundo en la esfera de lo pensable en forma de observaciones, gráficos, cifras, tablas, diagramas y anotaciones de varios tipos” (p, 11).

Adicionalmente, la psicología se encuentra unida a las tecnologías humanas las cuales buscan actuar sobre los seres humanos para dirigir su conducta hacia ciertos fines como la educación, la crianza de los niños, las disposiciones jurídicas y, hoy por hoy, la orientación

⁷ Esto es entendido como una formulación específica que aporta a las maestras un referente hacia donde conducir su trabajo pedagógico. Son apuestas concretas particulares que posibilitan la planeación de acciones en la cotidianidad del jardín infantil (Lineamientos Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, 2010, p. 48).

espiritual. En sí, la psicología emerge de la organización técnica y práctica de procedimientos para pensar e intervenir sobre los seres humanos en las interrelaciones entre el pensamiento y la acción (Bruner, 1984).

Cabe señalar cómo a lo largo del siglo XX las técnicas psicológicas organizaron la forma en que las instituciones piensan acerca de las personas “sus cualidades y sus defectos, su estado de salud y su enfermedad, su normalidad y su patología; en general se incorporaron a los programas y proyectos sociales, objetivos construidos por la disciplina psicológica como: normalidad, adaptación, progreso, realización humana, etc.; desde la estructura más amplia – aparatos de bienestar, de seguridad y de reglamentos laborales- hasta la más concreta -familia, escuelas, lugares de trabajo, hospitales...-. Así las cosas, Rose (1996) afirma que la psicología se adaptó a las técnicas y a los dispositivos construidos para gobernar la conducta, y ha sido apropiada no sólo por nosotros los psicólogos, sino también por médicos, sacerdotes, filántropos, maestros, administradores, neurocientíficos, terapeutas infantiles, entre muchos más.

(...) las estrategias, los programas, las técnicas y los dispositivos, así como las reflexiones sobre la administración de la conducta que Michael Foucault denomina gubernamentalidad o, simplemente gobierno, se “psicologizaron” cada vez más. El ejercicio de las formas modernas de poder político ha quedado vinculado intrínsecamente a un conocimiento de la subjetividad humana (Rose, 1996, p. 18).

En resumidas cuentas, la psicología del desarrollo en el contexto del jardín infantil, además de normalizar, naturalizar y regular comportamientos y emociones también cumple con la tarea potencializar y desarrollar en los niños su máxima capacidad cognitiva, corporal y emocional que lleve a adultos y niños a actuar sobre sí mismos, a tomar decisiones y a transformarse permanentemente para gozar de la vida a través del consumo, sin lo cual ese disfrute se hace imposible. Adicionalmente, maximizar las capacidades también implica minimizar aquello que se presenta como amenaza, por lo que intervenir tempranamente se convierte en una tarea necesaria dentro del entorno de la educación inicial en Colombia.

“El desarrollo cerebral y biológico basado en la experiencia de los primeros años diferencia las funciones de las neuronas, influye sobre los canales sensoriales, las conexiones de las neuronas (sinapsis) y las vías cerebrales que influyen sobre la salud, el aprendizaje, el alfabetismo y el comportamiento a lo largo del ciclo vital. (...) La manera en que las sociedades conozcan y apliquen los nuevos conocimientos sobre los factores que influyen sobre el desarrollo de la primera infancia y el desarrollo humano influirán poderosamente sobre la competencia, la calidad y el bienestar de las futuras poblaciones y sobre el tipo de culturas, sociedades y civilizaciones que seguimos tratando de crear” (Mustard, 2006; p, 7-8).

Estos argumentos que se repiten permanentemente, no solo en los documentos oficiales de la educación inicial, sino también a través de los medios de comunicación para que sean conocidos universalmente, refiere, a mi modo de ver, a que es posible que la educación inicial mediante la intervención de expertos en atención y desarrollo integral, eviten que se manifiesten disfunciones tanto físicas como psicológicas en las nuevas generaciones. Esto va en relación directa con lo que define Beck (2006) como la lógica del riesgo, la cual supone que todos los seres humanos de algún modo estamos en riesgo o representamos un riesgo, lo que establece un cierto tipo de racionalidad que se incorpora en las peculiaridades de la subjetividad.

El riesgo de futuros trastornos se pre-diagnostican en el jardín infantil, desde un problema de aprendizaje hasta un trastorno afectivo, de alimentación o de comunicación que pueden ser pensados desde la lógica de la conducción de la conducta como tecnología de sí a través de *prácticas de sí*. Así las cosas la psicología cumple una doble función como tecnología de gobierno en la educación inicial: por un lado, maximiza las capacidades para lograr seres más inteligentes, creativos, cooperativos... y, por otro lado, previene futuros trastornos que puedan ayudar a formar la autonomía y el crecimiento sano de los futuros ciudadanos.

Con el fin de dar cuenta de esto en la cotidianidad del jardín infantil haré uso de las *prácticas de sí* entendidas por Foucault como aquellas acciones deliberadas que realizamos los adultos para transformarnos. En palabras de su autor...

Prueba en el sentido de experiencia; es decir, que el mundo se reconoce como aquello a través de lo cual hacemos la experiencia de nosotros mismos, nos conocemos, nos descubrimos, nos revelamos a nosotros mismos. Y demás prueba en el sentido de que este mundo, este *bios*, es también un ejercicio, es decir, aquello a partir de lo cual, a través de lo cual, a pesar de o gracias a lo cual, vamos a formarnos, transformarnos, encaminarnos hacia una meta o una salvación, marchar hacia una propia perfección (p, 464).

Son importantes para el desarrollo de esta investigación porque dan cuenta de los instrumentos que utiliza la psicología desde paradigmas emergentes⁸ para convencer, incentivar o motivar a los adultos que rodeamos el mundo de los niños para que comprendamos las ventajas de esta nueva administración de políticas, leyes, decretos y acuerdos alrededor de la primera infancia en Colombia. Así como también evidenciar las formas, los medios o las técnicas puestas en juego para actuar y lograr un efecto sobre el sí mismo (equipos reflexivos, prácticas pedagógicas, técnicas de autoayuda), cuya consecuencia sea la propia realización humana (deseos, esperanzas, autorrealizaciones, emociones, decisiones, estilos de vida y pasiones) de nosotros los adultos y que se desplaza a la propia realización de los niños en su primera infancia en relación con su futuro.

En sí es hacer coincidir estas prácticas de sí con los objetivos gubernamentales fijados de antemano. Para el contexto colombiano lo observo a partir del proceso de cualificación del talento humano liderado, inicialmente, por la Secretaria de Integración Social del Distrito a partir del año 2009 y 2010 mediante la construcción y divulgación de los “*Lineamientos y Estándares Técnicos de Educación Inicial*” y el “*Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*” y, posteriormente, concentrado en el Ministerio de Educación Nacional a través del documento 19 de 2014 “*La cualificación del talento humano que trabaja con la primera infancia*” donde, de manera concreta, se evidencia que no se busca obligar a nadie a que se comporte de cierta manera, sino por el contrario, hacer que la conducta

⁸ Teoría de sistemas, constructivista, construccionistas sociales, de la complejidad, holísticos, los llamados transpersonales, gestálticos, dinámicos, entre otros.

sea vista como buena, honorable, justa y, “por encima de todo como propia, como proveniente de su libertad” (Castro-Gómez, 2010).

La experiencia cotidiana del jardín infantil...

Permanecer en el jardín infantil ocho horas diarias, cinco días a la semana, durante más de veinte años, necesariamente deja una huella en mi experiencia como psicóloga y pedagoga. Es obvio que el contenido de esta experiencia varía de un jardín infantil a otro; sin embargo, el reflejo de los objetivos, estrategias, lineamientos y demás documentos prescriptivos de la educación inicial, se transmiten a través de un proceso que es común para todas las instituciones. El contenido de mi experiencia subyace en las formas como conduzco la conducta y administro la subjetividad de las personas que permanecen durante el minuto a minuto de la vida cotidiana del jardín.

Las prescripciones de los documentos que hacen posible la educación inicial en nuestro país no se incorporan al jardín de acuerdo con sus instrucciones, “al pie de la letra”; estas son interpretadas y reinterpretadas de acuerdo a ciertos tiempos y espacios determinados, y desde diversas tradiciones pedagógicas de muchas épocas de evolución educativa del país e incorporadas por las rutinas diarias. Es así que existe una distinción clara entre la dinámica escolar y los lineamientos de la educación inicial plasmados en documentos, protocolos, actas, memorandos, planes de estudio, observadores de los niños, escalas de seguimiento al desarrollo, diarios de clase, minutas, rutas de seguimiento, manuales de convivencia, entre otros.

Esta distinción obedece a la imposición de un “deber ser” de un fenómeno social y cultural como es la emergencia de la educación inicial en Colombia y, en este sentido entonces, mostrar la forma en que se reorganiza la experiencia de la vida cotidiana de un jardín infantil, privado, bogotano, de clase media. Es así que toda la emergencia de nuevas prácticas asociadas a transformaciones sociales y culturales propias de la década de los noventa empiezan a tejer nuevas formas de relación entre los adultos y, de estos, con los niños y, a su vez, se ven nacer nuevas formas de nombrar las cosas, así como también de comprenderlas para producir, más

que un proceso pedagógico o una reflexión acerca de este quehacer pedagógico del docente de educación inicial, una modificación en la forma de ser de las personas y donde la psicología ha encontrado su lugar. Así lo describe Foucault...

(...) podemos denominar pedagogía a la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica. En consecuencia, se podría denominar psicagogia a la transformación de una verdad que no tiene por función dotar a un sujeto de actitudes, de capacidades y de saberes, sino más bien de modificar el modo de ser de este sujeto (1994:101).

Es así, que no me interesa mostrar la forma como el cuerpo de conocimientos prescritos, en los documentos oficiales, son transmitidos por las docentes en la experiencia cotidiana del jardín infantil. Más bien propongo evidenciar cómo la práctica pedagógica se aproxima, cada vez más, a una especie de psicoterapia infantil, donde todas estas nociones de autonomía, capacidades, expresión, comunicación, desarrollo, creatividad, espontaneidad, diversidad, inclusión, trabajo en equipo, derechos, etc., cómo ideologías psicológicas⁹, deben ser observadas, potencializadas, diagnosticadas, pronosticadas e intervenidas según las prescripciones de los documentos oficiales y donde los adultos estamos llamados a organizar y a organizarnos estratégicamente para que estas nuevas tareas se concreten en los escenarios cotidianos del jardín infantil.

Es importante reconocer que los seres humanos por sí solos no producimos los comportamientos, ni los aprendizajes, ni los sentimientos sino que son el producto del entorno social en el que estamos inmersos. Nuestras acciones no son el producto de reacciones instantáneas ante estímulos inmediatos. La más mínima forma de reacción de una persona frente a otra está impregnada de experiencias en relación con el mundo en su totalidad. De no ser así todas las culturas y, en general, las personas nos comportaríamos igual, aprenderíamos

⁹ Las ideologías psicológicas son definidas por Varela (1995) como enunciados concretos en los que, en torno al término, psicología, se articulan series rivales de creencias, percepciones, proposiciones, valores, agravios y aspiraciones.

de la misma forma y sentiríamos las mismas cosas ante un determinado acontecimiento, y no es así. Por tanto es posible que podamos ser dirigidos y que, a su vez, podamos dirigir a otros. Esto gracias a aquellas acciones colectivas que ritualizamos en contextos específicos y que interiorizamos de forma inconsciente; lo que en palabras de Bourdieu (2005) se denomina *habitus*.

Hablar de *habitus* es aseverar que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, colectivo. El *habitus* es una subjetividad socializada. (...) *habitus*, es decir, los sistemas perdurables de percepción, apreciación y acción que resultan de la institución de lo social en el cuerpo (o en los individuos biológicos). (pp. 186-187).

Esta noción de *habitus* da la oportunidad de comprender cómo los adultos o agentes educativos (maestras, directivos, padres, madres, cuidadores) no somos, al decir de Bourdieu, “partículas de materia determinadas por causas externas ni pequeñas mónadas guiadas únicamente por razones internas, siguiendo un programa racional” (p, 199). Los adultos somos el producto de una historia, de la historia del campo social¹⁰ y de la experiencia acumulada en relación con la atención y el desarrollo de los niños. Así los adultos determinamos activamente, sobre la base de nuestras propias percepciones y apreciaciones de lo social e históricamente constituido, la situación que nos determina. Así puedo afirmar, junto con Bourdieu que, los agentes educativos somos determinados en la medida en que nos determinamos a nosotros mismos.

En general, es una forma de actuar, pensar y sentir articulada por lo individual y lo social, por el fuero interno de la subjetividad y por las estructuras sociales externas constituyendo dos estados de la misma realidad. A manera de ejemplo, me sirvo de la investigación de Norbert Elías (1987) “*El proceso de civilización*” en la que ilustra cómo las personas escupían en

¹⁰ Noción acuñada por Bourdieu (2002) como una esfera de la vida social que ha ido cobrando autonomía a través de la historia en torno a relaciones sociales, intereses y recursos propios, diferentes de los de otros campos. Éstos surgen porque un ámbito de la acción humana se organiza de acuerdo con una ley específica y goza por tanto de autonomía relativa. Cada campo es un espacio donde los agentes sociales ponen en juego sus posibilidades de acuerdo con determinadas reglas y luchan y compiten por ellos; es a un tiempo un espacio de significación, un campo de fuerzas y un campo de luchas.

público, mostraban su desnudez o comían con las manos, dando cuenta de unas prácticas comúnmente aceptadas y cómo con el uso de retretes, de la pijama o del tenedor esta costumbre cambió. La vergüenza y el pudor se asociaron a estas actividades que tuvieron que ver con el comportamiento civilizado, con la división del trabajo y con la mayor dependencia de lazos sociales.

Así vamos descubriendo cómo sentimos, pensamos y actuamos a partir de una serie de prácticas que a nivel subjetivo logran integrarse y determinar nuestra forma de comprender el mundo, de relacionarnos con él, de vivir; pues como dice Bourdieu (2002) los sujetos socializamos con base en acciones pedagógicas de la vida cotidiana y elegimos la educación actual, moral y sentimental. En este sentido producimos la sociedad y esta nos produce a nosotros sin saberlo.

Ahora, parafraseando a Ugarte (2005), el jardín infantil convertido en un aparato ideológico escolar actúa como productor de sujetos sociales. Así las ideologías se internalizan en un proceso dinámico más que mecánico, que se incorpora pasivamente en las personas que habitan el espacio educativo, a través de dinámicas relacionales y cotidianas. Es un modo de acción, que no interviene de manera inmediata ni directa sobre los otros: es una acción sobre la acción.

Me sirvo de lo anterior para resaltar la importancia que tienen los rituales en la vida cotidiana escolar ya que son mecanismos productores de hábitos que un agente pondrá en juego durante la vida social. Estos señalan, subrayan, destacan, resaltan y tornan especial cualquier acción cotidiana. Todo es susceptible de ser ritualizado a partir de una base material: espacio, tiempo, objetos, relaciones, prácticas..., su razón de ser es eminentemente simbólica, su papel es poner en escena un significado, por esto es que el ritual resulta ser un mecanismo transmisor de ideologías. Como lo afirma Rockwell (1995) la escuela conforma, por medio de ciertos rituales y usos, un proceso de aprendizaje que no siempre corresponde al que desarrollan los mismos niños en sus aulas de clase, pero que sí influye en ellos (p, 37).

La estética como cualificación

Para ir cerrado este apartado he querido traer a colación aquello que implica juicios estéticos en la cotidianidad del jardín —eres pilo, tu puedes, ya eres un niño grande, eres muy inteligente y creativo, tienes un chip incorporado, ¿ya tienes novia?, súper, eso no lo hace un niño grande, tienes derecho a- que unidos a prácticas de estetización¹¹ constituyen el carácter significativo (cargado de significados) de esos, mensajes, signos, objetos, situaciones, individuos que ejercen en la construcción de la identidad social (Milstein & Mendes(1999). Esto se refiere a lo que Mandoki (1994) definió como estética cotidiana o prosaica, la cual se expresa de múltiples formas: desde la forma de vivir, de hablar, desplazarse, de cumplir con las instrucciones de las maestras, de comprender la importancia de algunos eventos significativos para el jardín, de emocionarse y saber cómo exteriorizar ciertas emociones, de las posturas que adoptamos, del modo de adornar las cosas, de comer, de rendir culto a los que consideramos héroes, de legitimar el poder, entre otros que atañen cierta sensibilidad estética.

Bajo este esquema cabe resaltar que los ritmos de lo cotidiano están permeados por actividades que implican incorporar dimensiones del desarrollo (personal-social, corporal, comunicativa, artística y cognitiva) a través de actividades como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio que como actividades rectoras de la educación inicial y vistas, desde mi punto de vista, como prácticas de estetización guían, acompañan o siguen los procesos de desarrollo integral propuestos por los lineamientos pedagógicos. Son parte de lo que se sobreentiende debe hacer un jardín infantil según convenciones propias del quehacer escolar. Pese a su diversidad y a su implantación en momentos diferentes de la cotidianidad escolar, estas actividades rectoras pueden ser relacionadas entre sí, ya que, de una u otra forma, tienen en común cierta relación con lo estético. Su valor y su importancia parecen ser parte de los acuerdos del sentido común acerca de lo que se hace o debe hacerse en un jardín infantil.

¹¹ En palabras textuales de Mandoki (1994) “Son prácticas de reproducción de cualificaciones estéticas de ciertos rasgos (sensoriales, materiales) de objetos, mensajes, signos, situaciones, individuos, dentro de ciertas convenciones culturales, históricamente cambiantes, mediante las cuales estas calificaciones son reconocidas según características específicas estéticas (bello, feo, grotesco, ridículo, sublime, cómico, dramático, etc.)” (p,133).

Estos puntos de vista teóricos me permiten caminar hacia la forma como las ideas preestablecidas del discurso psicológico se incardinan,¹² no solo en mi conciencia como psicóloga, directora de una jardín infantil e investigadora, sino también en la conciencia de maestros, padres, madres, cuidadores y expertos en desarrollo infantil para que, a través, de la cotidianidad del jardín infantil sea posible regular, normalizar y naturalizar los discursos y las prácticas que guían el comportamiento, el aprendizaje y las emociones de los niños hacia los fines que persigue la política de la primera infancia en Colombia.

Sintetizando, intento hacer un análisis interpretativo acerca de cómo se restablece el orden social de un jardín infantil privado, de un barrio de clase media en la ciudad de Bogotá, frente a la emergencia de la Educación Inicial en Colombia, que como fenómeno político, económico, social y cultural implica transformaciones en el discurso, la práctica y la subjetividad de los adultos que formamos parte de las instituciones que involucran la primera infancia en Colombia.

Tras ello, analizo el papel que cumple el conocimiento científico de las disciplinas en la emergencia del fenómeno destacando los fundamentos de la psicología. Por un lado, la psicología del desarrollo en el discurso y la práctica pedagógica del jardín infantil y, por otro lado, la psicología desde algunos paradigmas emergentes que, mediante tecnologías o prácticas de sí, hacen posible incorporar en las maestras, auxiliares, directivos, padres, madres y cuidadores nuevas tareas subjetivas que se ajustan a las condiciones de un mundo cambiante.

Procuró problematizar la transformación de la práctica pedagógica, de la educación preescolar a la educación inicial, a partir de los nuevos estándares técnicos que se proponen prescriptivos por medio de lineamientos distritales y nacionales que obedecen a un nuevo orden social, poniendo en evidencia la dificultad que presentan las maestras de educación infantil de pensarse a sí mismas en su práctica como pedagogas.

Debo decir que este estudio, aunque solamente tome la vida cotidiana de un jardín infantil, privado, bogotano; lleva en sí mismo la representación de una manera de experimentar nuevas

¹² Expresión utilizada por Foucault (1979) para explicar la forma en que las relaciones de poder adquieren densidad material al constituirse en un cuerpo sobre el que se materializan acepciones culturales que terminan constituyéndonos.

leyes, decretos, acuerdos y prescripciones inscritas en documentos oficiales, ya que estos suponen asesorías, controles, supervisiones y, en el peor de los casos, sanciones que son comunes a todas las modalidades de educación en la primera infancia, tanto en el distrito como el resto del territorio nacional. Lo que muestro es la forma como una institución inventa, refina, normaliza, naturaliza y regula, todos los días, las prácticas que hacen posible la emergencia de nuevas subjetividades.

A su vez, propongo este análisis interpretativo como una postura reflexiva que involucra mi observación participante en el contexto, como una forma de “rendición de cuentas” frente a mi compromiso social como psicóloga, pedagoga, formadora de magister en psicología clínica y de la familia y de futuros educadores de la educación infantil.

Organización de los capítulos

He organizado la investigación en cuatro capítulos. En el primero abordo el *escenario metodológico* en el que describo cómo me posiciono como investigadora social “desde adentro”: mirando, escuchando y escribiendo como actos epistemológicos que conducen el quehacer investigativo hacia mi interpretación o comprensión del entorno de un jardín infantil bogotano, siempre en función de mi reflexión como observadora participante, en el sentido de someter mi posición de observadora al mismo análisis crítico al que someto el fenómeno de la investigación.

Me posiciono, por una parte, como propietaria de un jardín infantil que cumple ciertos estándares técnicos bajo la supervisión de entidades gubernamentales en función de comprender las paradojas que conllevan la vida cotidiana de un jardín mediado por un fenómeno económico, político, cultural y social como es la emergencia de la Educación Inicial en Colombia. Por otra parte, como psicóloga asumiendo un papel crítico frente a la disciplina, pero a la vez, convirtiendo mi profesión en un instrumento de reflexión frente al discurso, la práctica y la transformación de subjetividades que rodean el fenómeno. Y, por último, como investigadora social de la infancia y la juventud intentando traspasar las fronteras de la disciplina hacia nuevas formas de comprensión de los fenómenos sociales.

Mi perspectiva es cualitativa de carácter analítico interpretativo con la que propongo una crítica de lo que piensan, dicen y hacen las maestras, padres y formadores para construir la vida escolar de los niños en un jardín infantil durante su primera infancia. Tomo como fuentes los documentos de la educación inicial y los relatos de algunas maestras, que se presentan en algunos momentos de manera *inductiva*, lo que me permitió argumentar y evidenciar a partir de lo que las mismas fuentes sugerían y señalaban; en otros momentos, mi interpretación fue *deductiva* tomando como referencia los mismos documentos de la Educación Inicial en Colombia y la producción bibliográfica sobre el tema para hacer conexiones y relaciones con lo propuesto por los autores claves del presente estudio.

En el segundo capítulo, realizo una descripción de los antecedentes de la educación inicial en Colombia, lo he denominado “*De la Educación Preescolar a la Educación Inicial y las huellas de la psicología*”. Parto de las primeras décadas del siglo XX con la inmersión y apropiación de la Escuela Nueva y de los saberes modernos al país resaltando el papel de la psicología experimental y la pedagogía científica como elementos fundamentales de los antecedentes de la preescolarización en el país. Posteriormente y, con algunas salvedades, tomo el papel del conductismo y del psicoanálisis para dar cuenta de otra postura importante en la concepción de un niño como incompetente, que supuestamente no sabía nada, a un niño competente que ya nacería equipado con sofisticadas destrezas, o al menos predispuesto a adquirirlas (Burman, 1994). Lo que me permitió ampliar la perspectiva hacia la psicología del desarrollo cuyas premisas radican en la localización de algunas capacidades en el “interior” del niño y, por tanto, en el dominio de la psicología (Walkerdine, 1995).

Estos avances científicos dados durante la década de los sesenta en el mundo, se incorporaron al país sólo durante la primera década de los años setenta, cuando la psicología y la pedagogía formaban una consciencia pública acerca de la importancia de los primeros años en la formación del futuro adulto (Jiménez, 2014). Las investigaciones de Jean Piaget como psicólogo del desarrollo y de la inteligencia fueron adaptadas a la situación que vivía la masificación del preescolar en Colombia imponiéndose así una nueva necesidad en la educación de los niños ya que la psicología y la pedagogía, alrededor del mundo, comprobaban que el niño

que llegaba a la escuela, procedente de un jardín infantil, era mucho más espontáneo y tenía mejor rendimiento que el que llegaba directamente a ella. De ahí la importancia de la educación preescolar en el país basada en las teorías del desarrollo infantil de Piaget que permitieron la psicologización y la pedagogización de la educación llevando a reconocer las capacidades intelectuales de los niños, lo que haría más eficiente y económica la enseñanza ya que la consigna fue preparar a los niños para el éxito de la escuela formal.

Con esto, describo el camino que transcurrió desde la educación preescolar hasta la denominada hoy en día educación inicial, cimentada en el principal instrumento jurídico y político que legitima la protección de la primera infancia como lucha política: la Convención Internacional de los Derechos Del Niño (1989). Esta Convención representa una ruptura importante ya que instaura un nuevo concepto de niño, agente autónomo y competente. Lo que permitió pensar que los formadores, maestras, padres, madres y cuidadores estamos llamados a asumir que algo estaba cambiando y que este cambio era fruto de una crisis que empezaba y, que ya no era posible volver atrás (Grinberg, 2008). Esto nos llevó a pensar en el futuro de la educación en general y, particularmente, en la educación inicial y en las dinámicas que empiezan a emerger. Todo esto centrado en que la psicología siempre tiene algo que ofrecer y se adapta a estas formas dinámicas, no lineales, inestables, emergentes y auto-organizadoras que ofrecen los nuevos paradigmas y que le permiten al Estado mostrar avances en el desarrollo infantil de los niños acorde con el momento actual.

En el tercer capítulo, muestro el proceso de cualificación docente en un jardín infantil de la ciudad de Bogotá-Colombia. Analizo la emergencia de la educación inicial y la manera en que las maestras transforman su subjetividad a través de prácticas de sí para convertirnos en agentes capaces de formar a un sujeto infantil con capacidades y potencial para responder a las exigencias de un mundo globalizado. Tomo como elementos de análisis los cinco estándares técnicos de la educación inicial en el país. En primer lugar, el talento humano mediante el proceso de cualificación docente centrado en la forma como adultos construimos el mundo de los niños y, de esta manera, volvemos este acto objeto de saber; es decir, cómo nos volvemos objetos de nuestra propia reflexión, conscientes de que lo que hacemos tenga alguna utilidad, que sea pertinente y que lleve al cumplimiento de metas. En esta dirección se expresan los

mecanismos mediante los cuales el saber psicológico y el trabajo sobre uno mismo se constituyen en la diana que fundamenta la idea misma de la cualificación y dónde emerge mi preocupación por la dificultad que tiene la maestra de pedagogía infantil de pensarse así misma en su práctica pedagógica.

En segundo lugar, los procesos administrativos, donde destaco el concepto de gestión como episteme y la noción de “*empresa*” como término central de la organización social (Aguilar, 2014). Doy cuenta de la educación inicial asumiendo el modelo de empresa como fin deseable y a los agentes como *empresarios de nosotros mismos*. En tercer lugar, los ambientes adecuados y seguros, donde el espacio del jardín infantil se convierte en una especie de simulador de un mundo ideal que paradójicamente se construye para un niño con capacidad de agencia, sujeto de derechos, autónomo y capaz, pero que a la vez está “encerrado en una burbuja de cristal” donde su vulnerabilidad es la inspiración del experto arquitecto e ingeniero ambiental quienes crean un espacio protegido, estandarizado, medido, regulado y controlado. En cuarto lugar, la nutrición y la salubridad, donde el *comer* forma parte de la práctica pedagógica y, por ende, constituye el proceso civilizatorio requerido por los Estados nacionales.

Y, en quinto lugar, el proyecto pedagógico mediante el seguimiento al desarrollo de los niños y las niñas entendido, en esta investigación, como un manual para prevenir e intervenir. Las maestras aprenden todo aquello que la psicología del desarrollo ha dispuesto para normalizar a los niños de modo que ellos serán lo que la psicología decida que tienen que ser, hacer y sentir (Walkerdine, 1995; Burman, 1998; Sacristán, 2003; Parker, 2010). De este modo todo en el jardín infantil se dispone para ello.

Por último, el cuarto capítulo: “*La participación de la familia en la Educación Inicial*”, hace referencia específicamente al vínculo que establece el Estado, la escuela y la familia en virtud del proyecto sociopolítico de la Primera Infancia en Colombia. Mi foco lo determina el empoderamiento de los maestros y administrativos, que cualificados a través del conocimiento científico del desarrollo infantil y, amparado bajo la sombra de la “institución escolar”, continúan el proceso de cualificación hacia la formación de los “buenos” padres, lo que históricamente, la psicología, se ha tomado el derecho de nombrar como: el *vínculo familia-*

escuela. Visualizo la noción *de rituales de interacción* lo que me permitió dar cuenta de aquellos momentos que unen a la familia con la escuela destacando principalmente tres posturas cuando se trata de la participación de la familia: la posición que asume la institución educativa, la posición que asumen los padres y la posición que asumen los dos contextos cuando se unen en función del niño y de lo que se espera de él y de su educación inicial.

Lo anterior representa el cuadro general de la investigación y del trabajo que, por más de seis años construí. Vale la pena destacar que durante todo el documento reitero que la psicología siempre se adapta a los cambios cuando de educación se trata y, principalmente, de educación en la primera infancia en Colombia. La intención de esta constante está dirigida a preguntar, entre muchas otras cosas, por el componente pedagógico y la dificultad de la maestra de pedagogía infantil de cuestionar su práctica y su discurso pedagógico ante la inmersión de esta disciplina que, a mi modo de ver, se posiciona cada vez más, en el contexto de la educación de la primera infancia en nuestro país.

1 EL ESCENARIO METODOLÓGICO

“Lo que aparentan ser formas, divisiones o ramas de la filosofía, según distintos criterios clasificatorios, no expresan sino el juego cambiante de las fuerzas sociales en una época histórica dada. En la época contemporánea la forma en que se manifiesta este juego es la epistemología”.

E. Marí, *Elementos de epistemología comparada*.

1.1 La postura epistemológica

La naturalidad con la que la psicología se incorpora en las situaciones, las personas y la vida cotidiana del jardín infantil dificultó centrar la mirada en lo que realmente quería investigar. Tenía claro que quería hablar de psicología en la educación inicial, pero todo me parecía tan obvio que no encontraba el camino. Leía y releía los documentos sobre educación inicial que el Estado ha prescrito para los niños en su primera infancia y, sin embargo, pensaba que las cosas eran así y no debían ser o hacerse de otra manera. Era tal la naturalización que en ciertos momentos me llenaba de argumentos de investigadores sociales que decían: “un tema de investigación no es importante por el hecho de que esté de moda, ni deja de serlo porque pierda actualidad” (Sacristán, 2003) y, en este sentido, seguía insistiendo en el tema de la psicología. En general, los adultos estamos tan apegados a lo que decimos y hacemos cotidianamente y, a la forma como nos relacionamos, que no nos vemos incitados a imaginar ni a vivir de otra manera.

Es por esto que mi investigación tiene sentido en la medida en que logre hacer visible lo que está invisible y, por tanto, al margen de mi propia reflexión. Por esto, entender lo que ocurre cotidianamente en un jardín infantil requiere cuestionarse metodológicamente acerca de todo lo que ocurre allí, hacer las preguntas más inesperadas como por ejemplo: ¿Por qué los padres no pueden ingresar al jardín y participar de las clases con los niños? ¿Por qué las maestras si pueden moverse libremente por el jardín y los niños no? ¿Por qué los padres no participan en la confección de horarios escolares?... ó como preguntaría xxx ¿por qué no se trabaja los sábados y domingos en la escuela y además permanece cerrada? Para poder formularse preguntas como

estas debemos pasar por el proceso de convertir en extraño lo familiar y cuestionarlo, de preguntarnos y preguntar por las razones que lo justifican. En este sentido, mirar, escuchar y escribir como actos cognitivos, al decir de Cardoso (1996) me invita a posicionarme “desde adentro” para reflexionar y comprender el mundo cotidiano que habita el presente estudio.

El mapa que guía mi proceso no se orienta por alguna tecnología especial ni algún saber instrumental particular, sino que yo misma, como investigadora, consciente de mi posición en el ámbito de relaciones sociales que rodean mi vida laboral y profesional, haciendo uso de una dinámica reflexiva en la que el conocimiento siempre está determinado por la construcción que yo misma hago de él y, que a su vez, me posiciona como sujeto que se construye en prácticas discursivas sociales múltiples, entre las cuales mi propia práctica como investigadora social me constituye como un sujeto con sentido y sensibilidad.

Adicionalmente, entiendo que la complejidad y multidimensionalidad de la realidad social, es dinámica e impide englobar la totalidad de la realidad social, por lo que cualquier fenómeno que se observe es único e histórico siendo imposible que se replique de la misma manera, por esto la necesidad de considerar, al mismo tiempo, factores históricos y generales, así como contextos particulares (Gordo & Serrano, 2008) sin olvidar, por supuesto, que la ciencia social, a su vez, provoca transformaciones sociales, modifica interpretaciones, comportamientos y sistemas de significación.

Así las cosas, centrar la mirada en la educación inicial en Colombia, me posiciona como pedagoga y administradora de una institución responsable de transformar prácticas discursivas que dan cuenta de una *gestión* ajustada a las necesidades de un mundo cambiante. Fundamentar esta mirada desde la ideología psicológica me ubica en el centro de mi experiencia cotidiana, allí donde se hace más difícil convertir en extraño, lo que por años, ha sido familiar -tal vez sea por la forma en que la psicología se incorpora en todas las circunstancias de la vida de los seres humanos-. Y, por último, asumir el rol de investigadora que me invita a mirar, a escuchar y a escribir: “desde adentro” como actos epistemológicos que conducen mi quehacer investigativo dentro de las ciencias sociales y, guían mi interpretación o comprensión del entorno de un jardín infantil bogotano; no solamente en cuanto a lo que se dice, sino también quién lo dice, por qué

lo dice, dónde y cómo lo dice y, esto en relación con las funciones sociales que se desprenden de los registros discursivos que rondan la institución infantil.

1.2 La perspectiva metodológica

Esto es, “un ajuste en la mirada” que hace posible otra manera de abordar la educación de los niños. No para formular las mejores formas de enseñar o las mejores estrategias para conducir a los niños hacia la atención y el desarrollo integral o, para comprobar si los fines de la educación inicial se están cumpliendo o no; sino más bien, para comprender por qué necesitamos pensar hoy de esta forma, cómo hemos sido llevados a pensarnos así, qué prácticas y formas constituyen nuestros procesos de subjetivación, cuáles son, y a la vez, cómo se incorporan en las acciones cotidianas.

Es así que mi perspectiva es cualitativa de carácter analítico-interpretativo y con ello propongo una crítica de lo que pensamos, decimos y hacemos los adultos para construir la vida escolar de los niños en su primera infancia en relación con las formas variadas y sutiles en que opera el poder, tanto en la vida cotidiana del jardín infantil como en mi propia experiencia como investigadora. De acuerdo con esto último, es también una investigación reflexiva, no en el sentido de hacer una reflexión personal sino, como proponen Bourdieu y Wacquant (1992) es una *actitud reflexiva* en la que “rindo cuentas” de mi posición social como psicóloga que implica objetivar mi propio *habitus*. Implica reconocer mi propia participación en la investigación.

Me valgo de elementos de la investigación crítica que exploró Foucault tomando el conocimiento de la psicología en relación con los adultos que rodeamos el mundo de los niños, como productos de la historia y la cultura, para demostrar cómo lo que parece necesario es realmente contingente. A manera de caja de herramientas recurro a lo que él mismo dijo en cuanto a nuestra relación con objetos, nuestra relación con las personas y el poder y, nuestra relación con nosotros mismos.

Lo que he estudiado son los tres problemas tradicionales: 1) ¿Cuáles son las relaciones que tenemos con la verdad mediante el conocimiento científico, esos “juegos de verdad”

que son tan importantes en la civilización y en los que somos tanto sujetos como objetos?
2) Cuáles son las relaciones que tenemos con otros por medio de estas estrategias y relaciones de poder extrañas? Y 3) ¿Cuáles son las relaciones entre la verdad, el poder y el yo? (Martín, 1982:1988, p.15).

Los *objetos* son constituidos por prácticas sociales; así lo analizó Foucault al afirmar que los discursos de las ciencias humanas y sociales, en las que se encuentra la psicología, no representan un mundo independiente, sino que constituyen los objetos que definen sus dominios de investigación. Por ejemplo, la psicopatología del siglo XIX, a diferencia de la época actual, reconoció objetos de conocimientos como, entre otras, deficiencias mentales, anormales, alucinaciones, lesiones cerebrales, herencia; que han sido sustituidos por otros como: procesos cognitivos, capacidades, potencialidades, agencia, derechos; en sí, es ver cómo lo que podemos decir organiza lo que podemos ver; es un vínculo entre cómo podemos hablar y lo que podemos ver y por ende pensar (Foucault, 1968:2010).

Ahora bien, las *relaciones* constituyen el poder ya que éste está en todas partes, disperso en toda la sociedad y no enfocado. Aunque es legítimo observar el poder en las instituciones, sus orígenes están en otra parte: tanto en los detalles de la interacción íntima como en la escala de las grandes instituciones del Estado. Foucault vio el poder como un aspecto de cualquier interacción. En una relación de poder una persona actúa sobre las acciones de otra: “lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras” (Foucault, 1982, p. 220).

Es de anotar también, con el autor, que el poder “es menos una confrontación entre dos adversarios o la vinculación de uno con otro que una cuestión de gobierno (...). Gobernar, en ese sentido, es estructurar el posible campo de acción de los otros... el poder se ejerce solamente sobre sujetos libres y solo en la medida en que son libres” (p,221). Es así que esta acción en la acción del otro está en todas partes, es continua, y es esencial para la participación en una sociedad.

Establecer la conexión entre el saber y el poder lleva a definir un espacio dentro del que puede existir el discurso. Foucault dice que “ningún poder se ejerce sin la extracción, apropiación, distribución o retención de un conocimiento. En este nivel no hay conocimiento por un lado y sociedad por el otro, o ciencia y Estado, sino las formas fundamentales de “poder-saber” (1994, p.17). En este sentido las prácticas discursivas (no como manufacturas del discurso) toman forma en conjuntos técnicos, en instituciones, en esquemas conductuales, en tipos de transmisión y diseminación, en formas pedagógicas que las imponen y mantienen. Así las cosas, he querido desafiar el poder que apoya el conocimiento psicológico en el contexto escolar.

Por último, la relación con nosotros mismos pone en el centro la variedad de maneras o técnicas mediante las cuales alguien es llevado a observarse a sí mismo, a analizarse, a descifrarse, a reconocerse como dominio de un saber posible (Foucault, 1981: 2010b). Esto que llamó tecnologías del yo o prácticas de sí, que se ofrecen como modelos de cómo una persona debería evaluar y llegar a conocerse, y las transformaciones que debería intentar, son textos prácticos que aconsejan al sujeto y que le permiten interrogarse sobre su propia conducta, observarla, darle forma y darse forma así mismo como sujeto ético (Foucault, 1986).

Recapitulando, el conocimiento se hace posible por un tipo de saber que está encarnado en un aparato de poder-saber y sostenido por él, requiere y ofrece las técnicas para un tipo particular de relaciones consigo mismo. Así, la formación del saber psicológico que constituye en sí mismo un conocimiento específico acerca del desarrollo, de los comportamientos, de los sentimientos, de los aprendizajes y, en general de los vínculos humanos en el contexto escolar y de lo que debemos esperar de los niños, como institución regulada por el Estado, define las relaciones entre los mismos sujetos y con los demás.

Desde esta perspectiva, la investigación muestra que lo aparentemente natural e inevitable es realmente contingente y cambiante y, que la fundamentación de la psicología en la educación inicial, no es simplemente una manera de saber, sino que también es una forma de actuar y de ser social antes de ser individual. Así las cosas se trata de analizar las problematizaciones que se desarrollan cuando la manera en que vivimos en la cotidianidad del

jardín infantil se vuelve un asunto de preocupación, un elemento de reflexión, de ansiedad y de discusión. *“Es convertir en extraño lo que ha sido familiar”*.

Pasando a los asuntos más prácticos de la investigación me he valido del análisis del discurso interpretativo, que como estrategia metodológica guía el proceso investigativo hacia la forma en que las prácticas sociales asociadas con la educación inicial y fundamentadas en la ideología psicológica engendran dominios de saber propios de la disciplina psicológica que no solo hace que emerjan nuevos objetos y conceptos de conocimientos (autonomía, derechos, capacidades, agencia, entre otros) y técnicas (prácticas de sí), sino que hacen posible nacer, además, formas totalmente nuevas de sujetos y sujetos de conocimiento (Foucault, 1978:2010a). Así también dar cuenta de la observación participante de la cotidianidad escolar como una herramienta propia de la ciencia social para mostrar cómo en la vida se entrelazan sentidos y prácticas (García & Casado, 2008).

1.2.1 Análisis del discurso interpretativo¹³

En el estudio de la investigación cualitativa existen diferentes modos de entender cómo cambia el lenguaje, cómo se relaciona en los diferentes contextos y lo que hace en ellos, por lo que el discurso se ha llegado a ver como una práctica social en sí misma opuesta al transmisor neutro, con sus propios rasgos característicos y consecuencias prácticas (Wetherell & Potter, 1996; Iñiguez, 2003; Valles, 2007; Delgado & Gutiérrez, 1999). Consecuencia de ello la noción de discurso ha sido definida por diferentes tradiciones teóricas propias de las ciencias sociales que Iñiguez (2003) enumera así: a. la tradición lingüística, b. la tradición de la pragmática francesa y el análisis del discurso francés y, c. la tradición de la obra de Michel Foucault de quien he tomado elementos para interpretar las prácticas discursivas presentes en el contexto de estudio.

¹³ Los textos de análisis los tomé, no para saber qué dicen ni para confirmar su certeza sino para analizar su razonamiento. Mi interés no estuvo puesto en escribir una cronología a modo de historia lineal o intentar un fichero a modo de inventario. Para ello, allí están los documentos mismos a los que se puede recurrir toda vez que sea necesario. En general, lo inquietante de investigar fue ir descubriendo nuevos cuestionamientos que surgieron como consecuencia de la inspiración de las brechas por ellos abiertas.

Foucault (1983) defiende la idea de que los discursos son “prácticas que definen sistemáticamente el objeto del que hablan y que nuestra razón es la diferencia de los discursos, nuestra historia es la diferencia de los tiempos, y nuestros yo es la diferencia de nuestras máscaras” (p. 49). Asimismo el término “discurso” mantiene la idea de que los significados son estructuras relativamente constantes que organizan la subjetividad (Parker, 1996).

Las prácticas discursivas soportadas por el saber psicológico establecen lo que puede o no puede decirse en el campo de la educación de los más pequeños. No todo es permitido. Este saber se atribuye este derecho, así como también el de que no cualquiera lo diga. Para ello existen profesionales, consultores, expertos e instituciones a las que se les confiere el poder de hacerlo. En sí los objetos, conceptos, técnicas de conocimiento de la psicología adecuan el espacio y la cotidianidad del mundo infantil. En palabras de Iñiguez (2003) “un discurso construye aquello de lo que habla” (p,84).

Como lo mencioné en la introducción, asumir la psicología como tecnología de gobierno en la educación inicial a partir de lo que hacemos los adultos para, por un lado, maximizar capacidades logrando seres más competentes, autónomos, inteligentes, creativos, cooperativos... y, por otro lado, prevenir futuros trastornos que impidan el crecimiento sano de los futuros ciudadanos, me lleva a organizar el análisis del discurso a partir de las prácticas de sí, es decir, en la forma en que maestros, auxiliares, administrativos, padres, madres, cuidadores, expertos en atención y desarrollo infantil, asesores y supervisores, entre otros adultos, actuamos de manera deliberada sobre nosotros mismos para transformarnos y de esta manera transformar a otros (a los niños).

Así las cosas he partido de las cuatro dimensiones propuestas por Foucault y que Saenz (2014) sintetiza para su propuesta de *prácticas de sí* en su libro “Artes de vida, gobierno y contraconductas en las prácticas de sí”.

1. *La sustancia ética* reflejada en aquellas acciones, deseos, emociones, esperanzas, autorrealizaciones, estilos de vida y, en general, representaciones mentales de los adultos.

2. La forma en que los adultos son conducidos a emprender las prácticas, sean estas con estímulos o toda forma de auto-valoración.
3. Las formas, medios o técnicas específicas puestas en juego para actuar sobre sí, como por ejemplo, técnicas de autoayuda, procesos reflexivos ó críticos y,
4. Aquello que se puede esperar de ellos.

De igual forma la construcción, la función y la variación de los discursos psicológicos en la educación inicial en Colombia, como elementos o pasos de análisis me llevaron a organizar los textos¹⁴ a partir de diferentes criterios que en últimas logran dar cuenta del análisis de discursos que subyacen allí. En sí, el ejercicio consistió en hacer coincidir estas prácticas de sí con los objetivos gubernamentales en relación con el saber psicológico, fijados de antemano. Es así que por cuestiones de organización dividí el análisis a partir de:

1. Las personas en interacción: el personal del jardín infantil (maestras, auxiliares, administrativos, las terapeutas del lenguaje, ocupacional y física, la nutricionista, la psicóloga) los padres, madres y cuidadores, los expertos, consultores y supervisores y, los niños y niñas.
2. Los códigos teóricos vinculados a los sistemas educativos (leyes, decretos, lineamientos, documentos, actas, registros, manuales, protocolos, teorías psicológicas, etc).
3. Las rutinas, rituales y demás formas de organización del espacio-tiempo del jardín infantil. (llegada y salida de los niños, momentos de alimentación, aseo, juego, sueño, etc., desplazamientos de un escenario pedagógico a otro, entre otros.
4. La arquitectura de la institución en términos de material visual y auditivo o aquello que se denomina currículo oculto (decoración, colores, dibujos infantiles, música, fotografías y vídeos, entre otros).

Establecer estos criterios de análisis me llevó directamente a la observación participante como herramienta metodológica que orientó el proceso de mi tesis doctoral y que a continuación describo de manera interrelacionada en este escenario metodológico.

¹⁴ Según Parker (1996) el análisis del discurso trata al mundo social como un texto, o sistema de textos que el investigador puede leer sistemáticamente para examinar los procesos psicológicos subyacentes; procesos que la disciplina psicológica atribuye a la maquinaria existente en la mente del individuo (p, 79).

1.2.2 Una reflexión acerca de la observación participante

Encontré en esta herramienta la mejor forma de entrelazar los sentidos y las prácticas cotidianas, que *desde adentro* sitúan a los actores implicados en el estudio. Como bien lo refiere García & Casado (2008) explicar la observación participante no se reduce a contar sus pasos o fases ya que siempre implica algo más. Su mayor riqueza radica en la información que produce al usarla, más que en la formalización de la herramienta en sí, por lo que la observación participante lleva en sí misma un acto cognitivo que implica dos actividades principales: observar controlada y sistemáticamente todo lo que acontece alrededor de mi papel como investigador y, participar en las actividades del contexto.

En este sentido la participación y la observación han requerido de mi parte, como investigadora, una doble exigencia: por un lado, mi participación pone el énfasis en la experiencia vivida al “estar adentro” del contexto estudiado y, por otro lado, donde mi ubicación me saca del contexto, para realizar la descripción con un registro detallado de lo que “miro” y “escucho”. Parafraseando a Guber (2016) la forma ideal de la observación es tomar notas como un espectador neto, mientras que la observación requiere que el investigador esté siempre alerta, incluso aunque participe, debe hacerlo con el fin de observar y registrar los distintos momentos y eventos de la vida social. Así “la observación participante permite recordar, en todo momento, que se participa para observar y que se observa para participar, esto es, que involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento social”. En este sentido la observación participante, es la técnica ideal para escudriñar críticamente los juegos de verdad y para anclarlos en realidades concretas.

De acuerdo con lo planteado por Guber (2016) me pregunto entonces ¿Qué implicaciones tiene el ser observador y el ser participante en una relación? Se ve cómo el investigador que apenas asoma, en el momento en que empieza a interactuar y a preguntar por la vida cotidiana del jardín, se ve obligado a explicar su permanencia allí. Es por esto que hablar de participación como técnica de investigación social lleva a comportarse según la “vida” del contexto. Así lo mostró Malinowski citado por Guber, quien destacó la íntima relación entre la

observación y la participación, donde el “estar allí” lo hace parte de la cotidianidad en un ritmo de vida significativo de lo que esperamos investigar. La clave, según él, es “valorar cada hecho cotidiano como un objeto de registro y de análisis, aun antes de ser capaz de reconocer su sentido en la interacción y para los nativos” (p, sp).

Ahora, asistir diariamente al jardín ya no lo hice con el propósito único de utilizar los espacios o interactuar con las personas, sino de observar también el uso que de él hacen los niños, las maestras, las auxiliares, los directivos, los padres, las madres y los demás cuidadores y, de la forma como se establecen las relaciones entre sí. Se podrá decir que esto lo hacía pero no con el mismo grado de intención ni con la amplitud observadora y participativa que supone la perspectiva añadida de la investigación.

1.2.3 El diseño de mi trabajo como observadora participante

El plus que tiene la *observación* a diferencia de la sola mirada y la sola escucha, es que me permitió realizar un examen atento para *ordenar* lo que miraba y lo que escuchaba, y de organizar esto en categorías y nociones acordes con las preguntas y propósitos; fue un ir y venir entre las prácticas observadas y mi propia interpretación reflejada en los análisis. Por lo que lo primero que hice para diseñar la ruta de observación participante fue dibujar un croquis del escenario y preguntarme por las actividades o prácticas cotidianas que se repiten una y otra vez como rutinas o rituales, durante el día a día de la permanencia de los niños, maestras, directivas, auxiliares, padres, madres y cuidadores.

El segundo aspecto fue prestar atención a los usos de los espacios y los tiempos destinados para cada actividad, también las formas de relación, la participación y la distancia que mantienen las personas entre sí. Tercero, comencé a fijarme en la escena que representan unos y otros para colaborar mutuamente en la representación de sus papeles respectivos de acuerdo con el rol que se asume en relación con las disposiciones o prescripciones de los documentos de la educación inicial y, por último, buscar diferencias en la manera de participar en la realización de actividades, dependiendo de las rutinas o rituales establecidos.

Para esto, elaboré cuatro tipos de *notas de campo* guiadas por los aportes a la ciencia social que realizó Valles (2007) y que extrajo de otros investigadores tales como Spradley, 1980; Harvey, 1992; Schatzman & Strauss, 1973; Strauss & Corbin, 1990 y, Richards & Richards (1994). Estas fueron:

1. Notas condensadas. Estas notas fueron tomadas en el momento o inmediatamente después de una de las sesiones: capacitación a docentes, reuniones o asambleas con padres y madres, citas o estudios particulares de niños con padres, encuentros con asesores o supervisores de integración social, entre otros. Se incluyeron todo tipo de apuntes de lo que logré “ver” y “escuchar”. Estas notas no contienen detalles de lo observado, son generalidades que recogen la observación y la participación.
2. Notas expandidas. Estas fueron escritas a partir de las anteriores. Las hice en privado, deteniéndome en los detalles que pude recordar. Como dice Cardoso (1996) “la memoria constituye, probablemente, el elemento más rico en la redacción de un texto, conteniendo ella misma una masa de datos cuya significación es más bien alcanzada cuando el investigador la trae de vuelta del pasado, volviéndola presente en el acto de escribir (p, sp).
3. Notas del diario de campo. Estas notas representan un gran valor para mí como investigadora ya que recogen mis expectativas y sentimientos de afecto, así como también los miedos, frustraciones, confusiones y soluciones. Ha sido la forma de construir la reflexividad de mi propio *habitus*. Adicionalmente, en estas notas también incluí el registro cronológico de mi trabajo.
4. Notas de análisis e interpretación. Estas notas condensan todas las notas anteriores y la redacción final. En ellas se plasma la observación y la participación con las perspectivas teóricas y metodológicas utilizadas y la formación general de mi proceso.

Estas notas fueron de gran ayuda, no solo para recolectar información la cual sería imposible lograr con la sola memoria, sino también porque el registro “vivo” sirvió para lograr la coherencia en la redacción del todo y las partes del documento. Como lo señalan Schatzman & Strauss (1973) citados por Valles (2007) las notas de campo no cumplen solamente la función de “recogida de datos”, sino que participan en la creación y análisis (encauzando y reorientando

la investigación). A continuación traigo la propia cita de uno de estos investigadores-metodólogos...

Un buen conjunto de notas se convierte rápidamente en un “compañero constante” –una suerte de alter ego..., un relato continuo de interpretaciones y reflexiones efímeras y desarrolladas, y una crónica de decisiones operativas tomadas en fichas, lugares y circunstancias consignadas (...) El registro puede ser tenido en cuenta... para confrontar al registrador en diferentes fases de su desarrollo. Ahí yace un proceso interaccional importante a través del cual el investigador descubre nuevas propiedades en escenas... hasta entonces no advertidas aunque “registradas” (...) El registro también ejercerá un control considerable sobre el proceso de descubrimiento; ofrecerá evidencia negativa, conflictiva o favorable, y advertirá sobre la insuficiencia de evidencia, “demandando” observaciones nuevas o ulteriores (Schatzman & Strauss 1973 p, 98).

Junto con estas notas de campo, también utilicé otros instrumentos como *hojas de registro* donde consigné las categorías deductivas arrojadas por los documentos oficiales de la Educación inicial durante los años 2009 al 2013.

Adicionalmente, otros documentos que también se consignan en hojas de registro son los gubernamentales internacionales que emergen de los objetivos y conclusiones de declaraciones, simposios, foros y demás encuentros que hacen posible las políticas dirigidas a la educación inicial en el mundo; además de los documentos nacionales enmarcados en leyes y decretos en materia de política nacional dirigida a la primera infancia y particularmente a la educación inicial. Estos documentos, como bien lo menciona, Eurrutza (1997) implican la aplicación formal de un orden que unido a instrucciones, circulares, directivas o decisiones,... constituyen, frente a estos decretos y leyes, órdenes ministeriales que los juristas consideran como actos administrativos unilaterales.

También incluí en las *hojas de registro* los documentos que evidencian la práctica pedagógica como: registros, actas, planes de estudios, manuales, formatos, diarios de campo, valoraciones, formatos de observación y seguimiento y, toda aquello que evidencie el buen

funcionamiento y cumplimiento de la tarea encomendada a las instituciones de educación inicial y que en palabras de Eurrutza (1997) son considerados documentos de ámbito interno que carecen de valor jurídico propiamente dicho, pero sí administrativo. Se hace referencia entonces a documentos que se desprenden de reuniones y, en general, los diversos trámites que conllevan la redacción del orden del día y del acta correspondiente, etc., así como notas informativas como: informes, memorias, boletines de notificaciones, historias clínicas y de desarrollo personal, entre otros.

Para terminar, la recopilación de material de carácter visual como decoración de los espacios del jardín infantil, así como también: fotografías, libros, cartillas y cuentos ilustrados, dibujos expuestos, películas infantiles, programas televisivos, internet, entre otros que tienen como objetivo visualizar buena parte de la experiencia cotidiana del jardín y, así, comprender cómo las imágenes funcionan no solo por lo que muestran, sino, por el tipo de mirada al que invitan así como por la propuesta de relación que proponen con el sujeto que las mira.

En su conjunto estos documentos son herramientas para la producción, tráfico, consumo y reproducción de sentido que indican lo que puede, o no ser dicho en un momento determinado de la historia. Adicionalmente son textos prácticos diseñados para ser leídos, aprendidos, meditados, utilizados, puestos a prueba y que buscan constituir finalmente el armazón de la vida cotidiana de una institución (Foucault, 2002). Este material de trabajo ha sido “entrevistado” mediante las preguntas que guían el estudio y las he observado con la misma intensidad con que se puede observar un hecho social. Como lo indica Galeano (2012) “la lectura de documentos es una mezcla de entrevista y observación” (p,31).

Todos estos documentos que traspasan las puertas del jardín se encuentran con rutinas, rituales, hábitos, formas de relación e interacción constituyendo un entramado, complejo y muchas veces contradictorio de estabilización de sentidos. Por esto la observación participante por su especial forma de asumir y entender la mirada social, logró conectarme con la tradición comprensiva e interpretativa de las ciencias sociales ya que sería equivocado pensar por un lado la problematización y, por el otro los procesos y ámbitos concretos en los que se conforma y despliega lo que *está pasando* en lo cotidiano.

Ahora bien, el estudio de estas fuentes documentales lo hice a través de un análisis inductivo y deductivo. El primero permitió construir argumentos a partir de lo que las mismas fuentes sugerían; el segundo, facilitó las relaciones y conexiones entre objetos de conocimiento y producción bibliográfica de autores clave para el estudio, permitiéndome, a su vez, dar cuenta de mi experiencia para encontrar la novedad y sorprenderme frente a lo inesperado. En resumen, lo producido es prácticamente un diario de viaje que da cuenta de las reflexiones que surgen en torno al análisis de estos documentos y de mi experiencia diaria en los procesos llevados en el jardín Infantil San Bartolomé donde es posible evidenciar el conocimiento que circula en estos contextos, así como el poder que los regula y por ende las subjetividades que se producen en él.

2 DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR A LA EDUCACIÓN INICIAL EN BOGOTÁ-COLOMBIA Y LAS HUELLAS DE LA PSICOLOGÍA

Porque la vida del párvulo tiene una trascendencia definitiva en el psiquismo ulterior del individuo, pedagogos, médicos y aun estadistas proyectan un vivo foco de luz sobre sus primeros años. El adulto será lo que haya sido su infancia (...) Por la índole misma del niño, esta fácil y deliciosa materia prima, cuyas nociones e imágenes primeras van a dar la tónica del futuro, es de notoria gravedad la dirección que informe la escuela.
(Medina, 1955, p.1).

En este segundo capítulo abordo los antecedentes de la educación inicial en Bogotá-Colombia. Parto de la inmersión y apropiación de la Escuela Nueva y de los saberes modernos al país¹⁵ durante la primera mitad del siglo XX destacando el papel de la psicología experimental y, posteriormente, la psicología conductual. Resalto el recorrido para comprender el devenir de la preescolarización en Colombia, el cual emerge a partir de la década de los años sesenta y setenta, mediado por el discurso de la psicología cognitiva y el constructivismo, que promovió capacidades, habilidades y potencialidades en un niño con una estructura cognitiva preconcebida, que de ser reconocidas favorecería el ingreso de los niños a la educación básica de educación formal.

En este capítulo también muestro el camino que tomó el auge de la Educación inicial cimentada en el principal instrumento jurídico y político que legitima la protección de la primera infancia como lucha política: la Convención Internacional de los Derechos Del Niño (1989). Esta Convención representa una ruptura importante para la emergencia de la educación inicial en el mundo ya que instaura un nuevo concepto de niño, agente, autónomo y competente y, así, un nuevo ordenamiento de la sociedad. Lo que permitió pensar que los adultos estamos llamados a asumir que algo estaba cambiando y que este cambio era fruto de una crisis que

¹⁵ Psicología científica, medicina y fisiología experimental, psiquiatría, administración científica, sociología y antropología.

empezaba y, que ya no era posible volver atrás (Grinberg, 2008). Esto nos llevó a reflexionar en el futuro de la educación en general y, particularmente, en la educación inicial y en las dinámicas que empiezan a emerger.

Para comenzar el recorrido Kipper (1943) nos recuerda que en la Bogotá de la primera mitad del siglo XX existían dos tipos de niñez: por un lado, aquellos que permanecían en las calles “descalzos y harapientos, casi nunca se bañaban y no sólo no tienen juguetes sino que tampoco tienen casa” y, por otro lado, los hijos de los cachacos bogotanos, “vestidos con trajes planchados, zapatos a la última moda de la Quinta Avenida, tienen “nurses” y pasean las calles con un perrito cuidadosamente bañado y afeitado” (p. 7). Estas dos formas de vida de los niños de esta época se plantean en todos aquellos documentos que informan acerca de la historia de la educación preescolar en Colombia¹⁶. En ellos se aclara que la educación para los niños que permanecían en las calles se impartía en los hospicios o asilos administrados por congregaciones religiosas que albergaron a niños abandonados y, donde se adelantaban algunas actividades recreativas y pedagógicas como labor preparatoria para ingresar a la escuela.

Las salas de asilo no sólo tienden a arrancar de las garras de la muerte y de las enfermedades a los niños indigentes, sino prepararlos para las tareas escolares, porque los niños que han estado en las salas de asilo llevan ya muchas ideas, y sobre todo, el hábito de obedecer y estar ocupados en algo. Qué diferencia entre estos y los que van a la escuela, sin ninguna idea para el aprendizaje, y lo que es peor, llenos de vicios y de pereza; es natural que estos últimos aprendan con más lentitud y hagan más pesada la tarea del maestro (Cote, 1875, p. 856).

Estas salas y guarderías del momento se han considerado parte del devenir de la preescolarización del niño en la escuela pública (Cerda, 1996 y 1982, Jiménez, 2012 y Cárdenas 2014), cuyo objetivo se centró en la atención de una infancia desprotegida, en condiciones económicas desfavorables y sin amparo; estado de descuido que debía mantenerse en un rango de control para que no se convirtiera en un peligro para la sociedad. Se aprovechó esta edad

¹⁶ Cerda, H. (1996 y 1982), Jiménez, A (2012), Cárdenas (2014), DABS (2000 y 2003), Fandiño, G (1998). Entre otros como tesis de maestría o doctorales relacionadas con la educación preescolar en Colombia.

para normalizar, prevenir y corregir los vicios que la ignorancia y el descuido de la familia podrían engendrar (Cárdenas, 2104, Álvarez 1995, Jiménez, 2012).

En cuanto a la educación de los niños de clase alta existían instituciones privadas que según refiere Restrepo-Mejía (sf) eran llamadas “escuelas de párvulos” permeadas por las ideas pedagógicas de J.J. Pestalozzi¹⁷, O. Decroly¹⁸ y M. Montessori¹⁹ a través de la Escuela Nueva la cual da cuenta de cierto grado de científicidad en la forma de pensar la pedagogía que, de manera explícita, recurre a la psicología experimental y, así, a las teorías sobre el desarrollo infantil...

Llámesese *escuelas de párvulos* los establecimientos de educación que solamente reciben niños de tres a siete años y se proponen prepararlos para las escuelas primarias despertando y encauzando sus facultades. Se distinguen de las cunas y de los asilos en que éstos son establecimientos de caridad para atender ante todo a las necesidades materiales del niño. La pedagogía de párvulos ha adelantado mucho en los últimos años,

¹⁷ J.J. Pestalozzi, pedagogo suizo quien influyó en Colombia como reformador de la pedagogía tradicional, trabajó en la educación creativa entre las relaciones afectivas entre la madre y el niño, dio gran importancia a la naturalidad, al desarrollo humano, a la intuición, la moral y los procesos psicológicos. Para él la humanización del hombre es el fin de la educación. Sus trabajos sobre educación preescolar, juego infantil, espontaneidad, intuición y creatividad, fueron muy reconocidos y valorados. Las ideas de Pestalozzi, han perdurado, especialmente su énfasis en el desarrollo psicológico del niño y la importancia de contextualizar la educación en el desarrollo humano. (Ardila, 2013, p. 149).

¹⁸ O. Decroly fue un pedagogo, psicólogo y médico belga, quien propuso un sistema que denominó “Escuela para la vida y mediante la vida”. Enfatizaba el respeto por el niño y su personalidad para prepararlo a vivir en libertad. Su insistencia en la educación integral de la infancia influyó mucho en la pedagogía de la época. Decroly estuvo en Colombia en 1925 invitado por Agustín Nieto Caballero para asesorar al Gimnasio Moderno en la utilización de test psicológicos y en la selección y tratamiento de niños especiales y superdotados. Tuvo gran influencia en la psicología colombiana de la época y en sus aplicaciones a la pedagogía, a la escuela activa y a los nuevos movimientos en el estudio del niño y su mundo (Ardila, 2013, p. 150).

¹⁹ M. Montessori, educadora, humanista, psicóloga y médica italiana. Trabajó por el bienestar de las mujeres, por la educación parvularia, investigó y elaboró propuestas educativas en lo referente a la influencia del contexto social en los niños, la importancia de la educación, la atención a los niños con deficiencias cognitivas en lo referente a la influencia del contexto social en los niños, la importancia de la educación, la atención a niños con deficiencias cognitivas y la relación entre el abandono infantil y el desarrollo posterior de la delincuencia. Para Montessori la educación se basa en el amor, en el ambiente grato y en el desarrollo de las capacidades de los niños. Montessori insistió en el desarrollo de la libertad con responsabilidad, en la empatía, los valores del niño y el énfasis en sus capacidades. Afirmó que “El niño necesita ser reconocido, respetado y ayudado. El niño es el padre del hombre”. Desarrolló una pedagogía científica que enfatizaba la actividad y la responsabilidad, elaboró guías y cursos, creó comunidades infantiles y las llamadas escuelas Montessori. Las nuevas ideas en pedagogía y psicología que fructificaron en el país en los decenios de 1930, 1940 y 1950, deben mucho a María Montessori (Ardila, 2013, pp.150-151).

debido en parte a los estudios de antropología y psicología experimental, pero principalmente a ideas geniales y metódicos ensayos de grandes pedagogos. Se reconoce ya que el niño no debe ser tratado como receptor sino como actor en los trabajos de su educación, de modo que el maestro, el adulto, se convierta en simple director de la *auto-educación* del niño (Restrepo-Mejía, sf).

Un ejemplo de las pocas instituciones privadas del momento fue “*La casa de los Niños del Gimnasio Moderno*” que durante muchos años, sirvió de modelo para otros jardines similares. Fundada en 1914 por el pedagogo Agustín Nieto Caballero y considerada como una de las mejores instituciones de educación privada de comienzos de siglo.

Es importante considerar que la apropiación del pensamiento de estos grandes pedagogos a través de la Escuela Nueva y de la apropiación de los saberes modernos en el país permitió que la infancia fuera objetivada ya que al instruir al niño se estaría formando al futuro ciudadano. Esto durante las primeras décadas del siglo XX sería la esperanza de un nuevo futuro, la promesa de que la educación y la enseñanza que reciban las nuevas generaciones en los contextos educativos sean “objeto privilegiado de los nuevos saberes, semilla del individuo que construiría el nuevo mundo, y símbolo por excelencia del futuro” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 2007, p.8).

2.1 Los saberes modernos y la escuela nueva en Colombia: primera mitad del siglo XX

Pero que era lo moderno...

(...) era la ciencia y su método, los saberes experimentales y aplicados –prácticos-, los métodos inductivos y experimentales en la ciencia y en la enseñanza, la actividad, la conducta, lo medible, lo material, lo visible, lo útil, lo actual, lo individual, lo natural; en fin, la unidad entre lo físico, lo moral y lo intelectual (Sáenz, *et al*, 2007, p.8).

Esto nos permite comprender cómo las transformaciones que trajo consigo el siglo XX con el auge del capitalismo y, su industrialización -como prácticas sociales-, llevaron al surgimiento de nuevos patrones de conducta, nuevos ideales y nuevas formas de vivir que buscaron moldear un prototipo de hombre acorde con las nuevas sociedades en las que ahora

imperaba el afán de producción y formación de individuos económicamente útiles, vistas estas como prácticas de subjetivación. Esto permitió según Herrera (1999) “ligar la pedagogía con la política, los programas estatales de educación con la disciplina escolar y la formación de la autonomía individual con el poder” (p, 23). Como consecuencia la educación se convirtió en un factor de unificación de los estados-nación, la expansión y diversificación de la educación como parte del proceso de consolidación de los sistemas nacionales de enseñanza, los progresos de la biología y la psicología respecto al conocimiento del ser humano y sus posibilidades de aprendizaje y, en fin, al surgimiento de un clima intelectual que propició el debate en torno a la pedagogía como disciplina científica (Herrera, 1999).

Así nace un nuevo argumento teórico e ideológico para las prácticas educativas y pedagógicas, que según Herrera (1999) debieron tomar distancia de los postulados de la pedagogía tradicional en la que el niño era visto como un adulto en miniatura cuyas facultades deberían ser desarrolladas por la educación para alcanzar el ideal del ser humano, es decir, el adulto. Tal concepción había privilegiado los mismos métodos con que se educaba a los adultos, los cuales no facilitaban en el niño un armónico desarrollo de sus facultades, puestas al servicio de la satisfacción de sus necesidades.

Es así como el sistema pedagógico moderno de Pestalozzi comenzó a ser visto como un proyecto que debía ser abandonado, debido a su condición de “tradicional” y “antiguo”, frente a las nuevas posturas de la Escuela Nueva, que luego tuvieron que entenderse desde la mirada de lo “nuevo” respecto a la emergencia de otros métodos de enseñanza. Con esto observo que la cuestión de la modernidad fue asumida como un discurso estratégico que inició la contienda política colombiana desde el siglo XIX, invadida de tensiones y dilemas entre lo “antiguo” y lo “moderno”.

Así las cosas, resalto cómo el estudio de las transformaciones del saber y de la práctica pedagógica -que se da desde comienzos del siglo XX hasta los años cincuenta- estuvo a cargo de las élites que llevaron a cabo un conjunto de estrategias que pretendían mayor control sobre la población debido a su valor intrínseco, queriendo así intervenir en sus formas de vida, sus hábitos de consumo y sus representaciones sobre la sociedad.

Cada día es de mayor significación el conocimiento social y económico del niño, por su valor intrínseco, y porque el porvenir de todas las razas está vinculado, en absoluto, a sus problemas. Un país que se preocupa por los intereses de la infancia tiene recorrida la etapa más importante de la vida social (Villa de Toro, 1938, p. 13).

Esto dentro de un marco de interpretación en el cual la población más pobre aparecía como un obstáculo a los ideales de progreso y civilización, que marcaron los paradigmas de la sociedad occidental desde el siglo XIX. Se entiende entonces cómo, a través del auge de la modernidad, la vida empieza a ser objeto de factores políticos y sociales “los modernos se distinguen por su convicción de que la vida de los seres humanos puede ser conducida” (Pedraza, 2011, p. 15).

La educación, se convirtió entonces, en una esfera importante de intervención y en un problema nacional que involucró a muchos intelectuales²⁰, pues se consideró que este era un escenario privilegiado para inculcar los ideales coincidentes con el proyecto político de modernización que sería impulsar a la nación hacia el progreso, por lo que la mayoría de los intelectuales verían con desconfianza el estado de “misericordia fisiológica” en que se encontraban grandes sectores de la población, por lo que coincidieron en transformar la concepción tradicional sobre los fines de la educación, el niño y los procesos de enseñanza y aprendizaje, para estar acordes con las necesidades de las sociedades industriales.

En sí el concepto de educación se vio atravesado por nociones médicas e higiénicas al punto que la educación llegó a ser sinónimo de higienización. Como lo señalan Martínez, Noguera & Castro (2003) en sus investigaciones con el grupo de historia de la práctica pedagógica: la situación de “misericordia fisiológica”, “la inferioridad biológica” y “el estado primitivo” en que encontraba la infancia y, dentro de ella, el estado lamentable de enfermedad

²⁰ Dentro de los grandes intelectuales de la época se reconoce el trabajo del pedagogo Agustín Nieto Caballero fundador del Gimnasio moderno, donde se encuentra la “casa de los niños” que como se mencionó anteriormente sirvió de modelo para muchos jardines infantiles de la época; el médico, sociólogo, filósofo y ministro de Educación, Luis López de Mesa; el psiquiatra y primer rector, en 1936 de la Escuela Normal Superior, José Francisco Socarrás. Según Saldarriaga (2011) es a este grupo de intelectuales que se les atribuye la responsabilidad de haber iniciado la renovación de los métodos pedagógicos con la introducción de la Escuela Nueva al país.

y desnutrición, durante estas primeras décadas del siglo XX, impusieron la necesidad de conducir esta población hacia el camino del progreso.

Ahora bien, los progresos de la psicología, en lo relativo a las características propias de la infancia, llevaron a lo que se llamó en el momento: “el descubrimiento del niño” y al surgimiento de concepciones sobre sus necesidades y exigencias como ser activo. En este sentido, la infancia ocupó un lugar central para el despliegue de los nuevos saberes y prácticas denominados modernos, provenientes de Europa y Norteamérica, que lograron legitimarse como válidos en el contexto latinoamericano, entre los que se encontraron la pedagogía activa, la psicología científica, la fisiología experimental, la psiquiatría, la medicina, la administración científica, la sociología y la antropología, que posicionaron esta etapa de la vida, lo que permeó la reforma de la pedagogía hacia la comprensión del funcionamiento y de la actividad adaptativa del ser humano, las formas de perfeccionar y acelerar su evolución biológica, la salud del cuerpo y de la mente, la formación de un individuo activo, productivo y práctico como patrones universales de la infancia que permitieron que facilitan la clasificación de lo normal vs anormal, sano vs enfermo, que diera cuenta de una sociedad en su capacidad para el progreso material. (Sáenz, *et.al*, 2007)

Para la psicología del desarrollo sería una muestra fiel de la evolución de la especie y un periodo de desarrollo de las aptitudes adaptativas del ser humano ya que era la etapa de mayor importancia en la evolución individual. Así, en los años veinte, como resultado de la apropiación de saberes modernos en el país, se diferenciaban, según Sáenz, *et al* (2007), tres miradas sobre el niño.

La primera, que, a partir del discurso biológico se dirigía a la posición del niño en las diferentes etapas del proceso evolutivo y definía el interés del niño en función de su etapa evolutiva. La segunda mirada resultado los test psicométricos –el niño de la psicología experimental-, para la cual el individuo, además de ocupar un lugar en las distintas etapas evolutivas, se diferencia de los demás niños de la misma etapa por medio de la cuantificación de sus aptitudes y su inteligencia. Finalmente, la mirada de la pedagogía activa experiencial y social –el niño que veía en el Gimnasio Moderno- que veía al niño

como sujeto único, con una personalidad autónoma y unos intereses sociales e individuales resultado de su experiencia vital (p, 32).

En este trayecto, la pedagogía quedó marcada por los enfoques fisiologicistas, por la biología y la misma psicología, que le dieron los fundamentos para su caracterización como disciplina científica. Igualmente, pedagogía y psicología se constituyeron en el binomio por excelencia cuando se trataba de reflexionar sobre educación, enfocándola, casi siempre, desde el punto de vista más de los individuos que de lo social.

Por otro lado, al ser la educación el centro de los intelectuales que debían inculcar los ideales del futuro ciudadano, la pedagogía activa o escuela nueva, como también se le llamó en su momento, acercó al sujeto escolarizado a la experiencia, al método científico, al aprender haciendo, al contacto directo con las cosas y la naturaleza. En sí, esta escuela reconoció al niño como un sujeto activo y cognoscente, que materializaba el conocimiento resultante de su interacción con las personas, la naturaleza y las cosas (Cerde, 1996).

La escuela debía guiarse, entonces, por los principios desarrollados por los pedagogos modernos y por el movimiento de la escuela nueva en los cuales las ciencias experimentales, la psicología y, en general el activismo, se convertirían en los paradigmas a seguir: “la escuela actual atiende los verdaderos exponentes de la pedagogía contemporánea, sirve al futuro de la humanidad, procura sus fundamentos en principios psicológicos y en modificaciones a todas las razas humanas (...) la psicología invade la organización escolar, se imponen las ciencias experimentales, la palabra cede a la acción, la demostración pedagógica a la teoría estridente (Cano, 1934). Cabe destacar que la psicología no señalaba los fines últimos de la educación, pero sí ayudaba a precisarlos, a definir cuáles eran posibles de alcanzar a partir del conocimiento del desarrollo mental y de las necesidades e inclinaciones del sujeto y a informar al educador sobre los mejores medios para alcanzarlos.

La Escuela Nueva como un movimiento pedagógico que se extendió en toda América Latina durante la primera mitad del siglo XX tuvo una variada influencia en la educación de los diferentes países transformando las concepciones sobre el desarrollo y la formación del hombre,

la infancia, el maestro, la escuela, la política educativa, los métodos de enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la didáctica; además de propiciar la apertura hacia el proceso de apropiación de los saberes modernos en el país²¹. Mientras la pedagogía tradicional enfatizaba en la transmisión del conocimiento científico acumulado, la pedagogía de la Escuela Nueva insistía en la construcción de conocimiento en el interior de la escuela por parte de los niños, concepción que, aunque ambiciosa, procuraba crear actitudes científicas y disposiciones activas hacia el conocimiento científico. En sí el modelo pedagógico de la Escuela Nueva

(...) se centraba en el conocimiento psicológico del niño, en las relaciones escuela-trabajo, en la formación de un individuo cuyo énfasis recaía en el espíritu del ciudadano por encima de cualquier credo religioso, al mismo tiempo en que se estimulaba el conocimiento apoyado en la observación y en la experiencia (Herrera, 1999, p. 30).

Ahora bien, unido al mito educativo de que el niño representa la semilla del individuo que construiría el nuevo mundo, y símbolo por excelencia del futuro, destaco también la importancia que le asignó la Escuela Nueva a los intereses espontáneos de los niños para mostrar la apropiación que los maestros hicieron acerca de dos propuestas didácticas en nuestro país: los centros de interés y el método por proyectos. Como lo afirmó Nieto Caballero (1933) en su momento: “no observamos ni asimilamos sino lo que nos interesa”. Este concepto de interés se encontró ligado a las explicaciones de la nueva psicología con respecto al funcionamiento de la psique de los seres humanos, cuya finalidad central fue la adaptación. El interés se asimiló a la noción de necesidad la cual variaba de acuerdo con el desarrollo del niño. Así lo describe Nieto Caballero citado por Sáenz *et al*, (2007) explicando la fundamentación del método de los Centros de Interés:

²¹ De acuerdo con Ríos (2012, p. 166) en nuestro país se pueden identificar cuatro tendencias que facilitaron la apropiación de concepciones y prácticas de la escuela nueva: 1) escuela examinadora, que transformó las escuelas en laboratorios de experimentación y medición, 2) escuela defensiva, la cual asumió las escuelas como espacio para construir una raza culta y civilizada, que privilegió las intervenciones de maestros y alumnos hacia familias y la población pobre, 3) reforma de los métodos de enseñanza y, 4) educación para la democracia, con énfasis en los fines sociopolíticos de la educación pública y la transformación en las formas de gobernar a los alumnos.

Lo importante era indagar cuáles eran las necesidades primordiales del niño para de acuerdo con ellas elaborar el plan que se debía seguir. Hecho este examen se tomaron cuatro grandes temas –alimentación, lucha contra las intemperies, defensa de los peligros, y trabajo solidario- y con ellos se trazó el programa de todos conocidos (p, 213).

Esta noción de *interés* se encuentra unida a las explicaciones de la nueva psicología con respecto al funcionamiento de la psique cuya finalidad central es la adaptación. De esta manera los Centros de Interés debían ser definidos a partir del desarrollo psicobiológico del niño por lo que era necesario diagnosticarlos en todos sus aspectos: hereditario, físico, afectivo, moral e intelectual ya que todos estos factores se conjugaban para determinar sus intereses. Así las cosas, fue a partir de esta concepción de interés que se construyeron las imágenes de la nueva pedagogía como forma de ceñirse a las leyes de la naturaleza y como continuación de las leyes de la evolución de la especie. De igual forma según Dewey (citado por Sáenz *et al*, 2007) el alumno es quien experimenta: se plantean problemas de relevancia social a partir de la observación del medio, formula hipótesis, las aplica, construye explicaciones y desarrolla soluciones prácticas para estos problemas. En sí, el niño experimenta y el maestro observa.

Desde esta perspectiva Dewey desde su concepción de la sociedad basada en un relativismo cultural analizó los intereses sociales de la infancia y los problemas del medio social y cultural en los que esta se desenvuelve. Su criterio sobre la democracia y la pedagogía social pasó a ser entendida por los maestros como una pequeña sociedad. De ahí la importancia de las cooperativas escolares, las granjas escolares que servían para fomentar el espíritu de solidaridad en los niños. Como consecuencia de esto se ensayó con los niños el *método de proyectos* el cual funciona alrededor de un tema central con preguntas como: por dónde empezar, cuáles contenidos preceden de otros, cómo conoce el hombre y cómo ha de enseñarse un saber. En general tanto los centros de interés como el método de proyectos ordenaban la enseñanza desde las necesidades, tendencias, instintos, entre otros.

De igual manera, en la escuela nueva se creía que el ambiente de la escuela debería estar inmerso en la alegría, pues una de las características que se criticaba en la escuela tradicional era su aspecto triste y sombrío. La pedagogía nueva resaltaba la alegría de la escuela para que

ésta perdiese su carácter de “cuartel” y se tornase en un “jardín de la niñez”, procurando que el trabajo escolar se hiciera de manera voluntaria. “En efecto, el secreto de la escuela moderna es este: provocar en los niños el interés, despertar la atención espontánea por métodos adecuados, naturales y psicológicos” (Herrera, 1999).

Es de anotar que en la pedagogía activa, el conocimiento ya no dependía tanto del maestro, sino más bien de los niños, de la actividad adaptativa de su inteligencia puesta en contacto directo con el medio natural y social. Como bien lo refieren Sáenz *et al*, (1997) “el cambio es fundamental en la historia de la práctica pedagógica: no se trata ya de encontrar nuevas formas de enseñanza sino de crear las condiciones que faciliten el aprendizaje del alumno; se pasa de instruir, a partir de distintos procedimientos, a crear un medio educativo que conduzca al aprendizaje” (p, 41).

En general, observo un afán por dar un salto hacia la modernidad expresado en los esfuerzos realizados por traer al país a los portadores de los nuevos saberes. Entre 1925 y 1934 fueron numerosas las visitas y la inmigración de intelectuales extranjeros, entre los que se encontraron algunas de las máximas autoridades en sus respectivas disciplinas O. Decroly, en pedagogía y psicología del niño, Raymond Buysé en pedagogía y Henry Pieron en fisiología y psicología experimental, además de la mencionada misión alemana. Es de anotar, que tanto R. Buysé como H. Pieron fueron profesores visitantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional en 1933 y 1934 e influyeron notablemente en la educación de los primeros maestros formados en el nivel universitario, porque como lo recuerdan Sáenz *et al* (1997), hasta este momento Colombia no producía conocimiento y los pocos casos que se presentaron fueron réplicas de estudios de otros países que circularon, más como discursos estratégicos que como científicos.

Sáenz *et al* (1997) narran que en sí, más que científicos y filósofos de la pedagogía lo que el país produjo fueron ensayistas y aplicadores. Produjo también psicólogos de la educación a partir de las nociones de Freud, Piaget, Pavlov, Wundt, Thorndike y James y se inscribieron manuales de pedagogía que retomaban, en tanto modernos, métodos como los mencionados ya de: Pestalizzi, Decroly, Dewey, Montessori y Claparède.

Llegados a este punto observo cómo la práctica pedagógica, propia de las primeras décadas del siglo XX, representa una réplica de las estructuras profundas de nuestra práctica pedagógica actual al poner el acento en la educación como la esperanza de la nación y como elemento indispensable que llevará a las nuevas generaciones a disfrutar de un futuro mejor²². Se entiende esta etapa de la vida como un periodo valioso y origen del futuro capital humano. Proteger, conocer y civilizar la infancia se convirtió en un propósito nacional, se valoró salir de la ignorancia a través de la educación, y se alimentaron ideales de un porvenir virtuoso. La psicología, la pedagogía, la medicina y una serie de valores morales comenzaron a operar en distintos escenarios infantiles para conseguir cuerpos sanos y mentes mejor educadas al servicio de la naciente industrialización y del mercado de consumo masivo. Esto me permite ver que, la educación inicial, al pensar en lo “nuevo” incluye también el rescate de lo “viejo” (escuela nueva) pero reciclado.

Es de anotar para terminar este apartado que este recorrido por las primeras décadas del siglo XX me sirvió de insumo para comprender cómo la emergencia de educación inicial, principalmente en Bogotá-Colombia, retorna a la idea del niño natural, explorador en donde la práctica pedagógica se asienta, principalmente, en las prescripciones de la psicología experimental, donde es posible afirmar junto con Sáenz y Zuluaga (2004) que “la psicología se convirtió en la ciencia de la educación por excelencia en la primera mitad del siglo pasado” (p, 21) y que ahora complejizo afirmando que hoy en día podría, esta psicología experimental, bajo la sombra de paradigmas emergentes, aproximarse a los discursos y prácticas pedagógicas propias de la educación inicial en Bogotá-Colombia, cuya emergencia parte en la primera década del siglo XXI (como se muestra en el capítulo tres) donde priman las concepciones de desarrollo humano y los fines de la educación orientados hacia una economía global que incurriría en ciertas transformaciones políticas, sociales y culturales

2.2 Un viraje en la orientación pedagógica

²² La modernidad apuntó al futuro, todo había que hacerse en pos de un mañana mejor, idea que aún se mantiene hasta nuestros días.

Hacia la década de los treinta y los cuarenta la orientación pedagógica creaba polémica en la educación pública que, aunque no se dirigía principalmente a la edad preescolar debido a que no se encontraba regulada por el Estado, si llegó a tener influencia sobre la práctica que se establecía en los pocos establecimientos preescolares del momento. Por un lado, se encontraba Agustín Nieto Caballero, que como Inspector Nacional de Educación Primaria y Normalista logró oficializar en la escuela pública el sistema pedagógico del Gimnasio Moderno así como la función democratizadora de la educación y, por otro lado, Rafael Bernal Jiménez Director de educación Pública de Boyacá y Rector de la Facultad de Educación y movilizador del Magisterio quien buscó reorientar la educación con el fin de convertirla en una institución en defensa de la raza, por medio de la higiene, el asistencialismo escolar, la reforma de los métodos de enseñanza, de la disciplina y de la educación moral para la formación de ciudadanos.

Por lo anterior, según lo muestran Sáenz *et al* (1997) a partir de la década de los cuarenta se observa un cambio en los programas del sistema escolar que hasta ahora habían sido establecidos por las ideas de Nieto Caballero. Se pensaba que éstos no eran claros ni desarrollados en sus aspectos metodológicos y prácticos ya que no le daban al maestro bases firmes para la enseñanza. Para 1939, el gobierno había llegado a la conclusión de que la enseñanza había perdido su sistematicidad, conduciendo a un exceso de libertad ya que el alumno no aprendía siquiera hábitos de trabajo, lo cual había contribuido a sembrar la indisciplina en la sociedad. Como respuesta a las críticas en 1940, Gustavo Uribe, discípulo de Nieto Caballero y director nacional de la escuela primaria, elaboró una serie de planes que desarrollaban de forma separada las distintas materias de enseñanza cuyos objetivos se centraron en los procesos del desarrollo del conocimiento, las aptitudes y las actitudes del niño.

Este retorno a la división clásica de la enseñanza en diferentes asignaturas (aritmética, lenguaje, estudios sociales, dibujo, trabajo manual y estudios de la naturaleza) indicaría el fracaso del experimento de integración de los contenidos a partir de los centros de interés como estrategia pedagógica propia de la escuela activa. Así mismo, otro aspecto relevante reside en el mayor énfasis que le dan los nuevos programas a la resolución de problemas concretos del medio, dando importancia al desarrollo de hábitos de higiene y salud, al introducir un programa específico en este campo así como el carácter práctico que se le da:

(...) importantes como son los conocimientos que deben impartirse acerca de cuestiones higiénicas y sanitarias, lo es más la práctica que con ellos se relaciona, y todavía más el efecto que ésta haya de tener sobre las costumbres habituales de los niños (Programas de estudios para la naturaleza para la escuela primaria, 1940,)²³.

Así también, el papel fundamental de la psicología y la pedagogía continuó su curso dando importancia al texto de Vicente Castellanos: “*Texto de psicología educativa*” (1942) que según Sáenz *et al*, (2007) fue un texto relevante para formación de docentes en el país durante la década de los cuarenta en la que se da un cambio de mirada en la psicología, distanciándose de las concepciones biológicas del interés que posee el niño, y abriendo el camino a otros autores como Watson y Thorndike y el papel que cumplen hoy en día los conceptos de Piaget, Bergson, Freud, entre otros que complejizan la mirada sobre la mente y la infancia y, subrayando además, la imposibilidad de que el niño menor de ocho años, centrado como estaría en las tendencias lúdicas, distinga entre razón y fantasía. El texto de Castellanos introdujo un nuevo tema en los textos de psicología: *la psicología del aprendizaje*.

Es así que este texto se convierte en una guía para las instituciones de formación de maestros en aspectos como la conciencia psicológica, el Yo y la personalidad, la atención, la percepción, la memoria, la imaginación, la asociación de ideas, la inteligencia, la conducta adecuada o aprendida, la educación de los sentimientos, la voluntad y la sensación. Transversalmente el texto evidencia la importancia de la psicología en la educación preescolar y el papel de las madres en la formación del futuro ciudadano afirmando que las generaciones humanas han sido, son y serán lo que las madres hagan de ellas. Adicionalmente, hace claro el papel del maestro en la educación del niño preescolar...

El maestro no puede ser como el escultor, quien de un bloque muerto de mármol, a golpes de cincel, saca la estatua amoldada del arquetipo que forjó su imaginación. El elemento moldeable, la materia prima que al educador se ofrece tiene en su íntima complejidad vital, líneas, contornos, proporciones que el artista de la educación no puede anular sino

²³ Citado por Sáenz, et al (2007, p.382).

interpelar, ayudar, pues quien moldea aquí le efigie es el mismo sujeto que debe recibir los delicados golpes del artista que lo ayuda. (...) El maestro de escuela recibe, pues, un tanto adelantada la escultura por la labor que en ella han impreso los factores educacionales del hogar, y, en fuerza de ello, ha de conocer cómo pudo ser influida la primera evolución del escolar porque solamente sobre ella debe proyectar y ejecutar. (Castellanos, 1942, p. 12).

La apropiación del psicoanálisis que influyó notoriamente en el desarrollo de la psicología evolutiva, y sobre la psicología general, no sólo en este momento histórico sino a lo largo de todo el siglo XX, se presenta como novedad en la normal, no simplemente como una nueva teoría para estudiar, sino como un conjunto de nociones que se articularon a los conocimientos existentes sobre la psicología de la infancia y su relevancia para la enseñanza (Sáenz, *et al*, 2007). La obra de Freud ha tenido influencias, como la de Darwin, no solo sobre el campo al que se refería, la biología o la psicología, sino sobre todo el conjunto de la cultura y la propia concepción del hombre. El psicoanálisis sembró la importancia que tienen las primeras experiencias del niño para el desarrollo de la personalidad del adulto, de esta manera se comprendió la coherencia de la influencia de las experiencias tempranas para el desarrollo posterior. Esta idea tan aceptada hoy en día se debe en buena parte al trabajo de Freud.

El psicoanálisis también incorporó nuevas concepciones sobre el individuo con la apropiación del *deseo* en el niño, *la expresión de sentimientos* y de la *imaginación* para la construcción de su subjetividad.

Adicionalmente, el movimiento del estudio infantil de los comienzos del siglo XX que estuvo motivado por cuestiones extraídas de la teoría evolucionista -esto es, de la comparación entre animales y los seres humanos, y entre diferentes grupos de seres humanos, para evaluar la función de la herencia- desvió su atención de la dotación genética a la historia ambiental de las ideas conductistas que solo hasta la década de los sesenta se impone dentro de la psicología del niño.

Las concepciones conductistas no contemplaron ninguna estructura u organización interna al organismo –en coherencia con su rechazo de la actividad o de los acontecimientos mentales no observables (lo cual era en parte su respuesta a los enfoques introspectivos)-, mantenían que la adquisición del conocimiento ocurría por la mediación del condicionamiento, es decir, a través del refuerzo selectivo basado en las contingencias ambientales o el aprendizaje a partir de la experiencia. Es de anotar que la psicología conductista ha tenido una enorme influencia en el desarrollo de la psicología experimental pero su influjo ha sido menor dentro de la psicología del desarrollo, pues los conductistas se interesaron más por el estudio de los animales que por el de los niños²⁴.

De esta manera, los factores ambientales se tomaron como elementos que podrían favorecer o alterar los procesos pedagógicos. En este sentido se destaca el trabajo de Luis López de Mesa como precursor de la Psicología Clínica y Experimental, quien había iniciado en 1917 la aplicación de las escalas psicométricas de Binet-Simón, Terman y Yerkes-Bridges-Hardwick, y quien vuelve a figurar treinta años después como rector de la Universidad Nacional inaugurando el Instituto de Psicología Aplicada el 9 de Julio de 1948.

Así mismo, en 1939 llega al país Mercedes Rodrigo, psicóloga española quien estudió bajo la dirección de Claparède y quien, en ese mismo año, funda el laboratorio de Fisiología de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional, e inicia una sección de Psicotecnia que años más tarde se convertiría en el núcleo del Instituto de Psicología Aplicada de la Universidad Nacional; desde allí dictó conferencias sobre temas, entre otros como: psicología y medicina, qué es psicología, divisiones de la psicología, función de la psicología de la infancia, desarrollo del ser humano desde el nacimiento hasta los dos años, psicología del preescolar, desarrollo de la conducta humana normal de los 3 a los 7 años de edad, psicología y educación, tipos especiales de niños. Según Roselli (1968) estas conferencias fueron editadas por la universidad en un libro llamado: *Introducción al estudio de la psicología*, publicado en 1949 y que se puede considerar como el primer texto de psicología médica, evolutiva y aplicada, publicado en el

²⁴ Cuando la perspectiva conductista empieza a aplicarse de una manera más extensa a la psicología infantil, a partir de los años cincuenta, el conductismo ya había iniciado su declive y estaba próximo a ser sustituido por la psicología cognitiva.

país. Es de anotar que el trabajo realizado por Rodrigo inicia la etapa profesional de la psicología en Colombia, su formalización como disciplina académica y como profesión (Ardila, 2013).

2.3 La preescolarización en Colombia y su camino hacia los años noventa.

Dentro de los egresados de las primeras promociones de psicólogos de la Universidad Nacional se encontraron Beatriz de la Vega, Beatriz Carrizosa, Diva Montealegre y Paulina de Iriarte, quienes fundaron pocos meses más tarde, a comienzos de 1953, el Centro de Psicología, una labor pionera en el país y que repercutió ampliamente en la formación a nivel preescolar y en la estimulación psicológica de varias generaciones de niños de instituciones privadas.

La idea surgió a principio de los años cincuenta, en las aulas de la Universidad Nacional de Colombia, cuando en las clases de psicología infantil, psicopatología e higiene mental aprendimos: “la estructura de la personalidad se forma durante los primeros cinco años de vida”; los traumas, la seguridad, el amor en los primeros años del individuo deciden el futuro de su salud mental”. Entonces, ¿cómo contribuir a hacer de los niños colombianos adultos emocionalmente sanos? (De la Vega, Montealegre y Esguerra, 1994, p. 9).

Según Muñoz & Pachón (1996) la creación del Centro de Psicología representó un hito semejante al del Gimnasio Moderno en la educación primaria y fue un hecho importante en el proceso de desarrollo de la educación preescolar. Este novedoso jardín infantil fue expresión clara de la importancia que adquirió la psicología a mediados de siglo y del énfasis que ésta puso en la niñez como la etapa vital más importante para sentar las bases de un adulto sano y creativo.

Es de anotar que no todos los niños que comenzaban su proceso de institucionalización preescolar de la época contaban con maestras formadas bajo las mismas directrices pedagógicas y psicológicas y, así, la atención que recibían los niños dependía de las posibilidades económicas de los padres lo que produjo diferentes formas de responder al proceso de preescolarización de los niños menores de siete años...

2.3.1 La preescolarización privada, pública y comunitaria

Como lo recuerdan De la Vega, Montealegre y Esguerra (1994) el inmenso número de niños que necesitaba educación preescolar generó una explosión de establecimientos de este tipo, lo que hizo posible que a mediados de siglo múltiples jardines infantiles iniciaron labores en Bogotá. Algunos fueron organizados por jóvenes pedagogas graduadas en el Colegio María Auxiliadora de Bogotá o en otros centros que otorgaban títulos similares; otros fueron creados por jóvenes especializados en el exterior, en Italia, cuna del método Montessoriano, en Francia o en Estados Unidos (...) “se trataba de instituciones bien acondicionadas, ubicadas en casas amplias y ventiladas, con grandes jardines y mobiliario pequeño, especialmente diseñado para los niños menores de seis años” (Muñoz & Pachón, 1994, p.19). Adicionalmente, se consideraban como un buen negocio...

Varios gozaban de prebendas y muchos se excedían en las demandas a los padres.

Se pedían uniformes de diario, de gala y de gimnasia, disfraces y vestidos especiales para representantes y fiestas, cuotas de regalos de profesores y obras de caridad y cuotas extraordinarias para el funcionamiento del plantel (Muñoz y Pachón, 1996, pp.182-183).

Se reconoce así que la educación preescolar se encontraba dominada por los intereses privados que según Cerda (1984) controlaban el 70% de los jardines preescolares del país, el 67% de los docentes de esta modalidad trabajaban en el sector privado y ésta atendía el 60% de los niños matriculados.

Por otro lado, investigaciones adelantadas por Cárdenas (2014) muestran que mientras esto ocurría con las instituciones privadas dirigidas a la alta sociedad, los jardines para la clase baja se organizaban, en su mayoría, en lugares como “garajes” improvisados sin ningún tipo de control o regulación. Así aparecían publicaciones que intentaban mostrar la situación que acontecía en relación con lo que se consideraba preescolar:

Aunque venía pasando, sin mucho esfuerzo de teorías, que los primeros alumnos de un jardín infantil deben ser los papás de nuestra época, tan ayunos de lo que significan,

educativamente, las instituciones de párvulos, según lo afirma el carnal. Un cursillo, simposio, seminario, mesa redonda, etc. (como se dice ahoritica), de paternidad y de maternidad, les vendría “al pelo” a quienes se resuelve a esta labor de multiplicar el “tiojuanismo” con la fórmula esa de San Pablo. Todos mis sobrinos tienen derecho a una educación que los inicie en las diferentes actividades de la vida. Y no de cualquier manera, sino con responsabilidad, con amor y con eficacia. No estará lejano el día en que este viejo “escuálido y horrible” al frente de sus huestes sobrineriles, dé principio a “la marcha de los infantes” por las calles capitalinas y se decida a cerrar (ya que otros no lo han hecho), por su cuenta y riesgo, estos cartuchos (garajes en las más de las veces), donde, con el pretexto de educar, se explota y se enferma a la niñez. De modo que (...) listos para cuando se dé la señal y (...) “Adelante, valientes muchachos, suenan cajas y trompas y cachos (...) ¡Esoooo! (El Tiempo, 1959, p. 12).

Este tipo de anuncios de finales de los años cincuenta nos muestra la ausencia del Estado frente a la educación de los niños menores de siete años, ya que estos ingresaban al sistema escolar sin ser condición previa ni obligatoria haber cursado preescolar, pues la familia (principalmente la madre) asumía precisamente esas prácticas de regulación temprana y además era la institución encargada de su cuidado prematuro, así lo señala Cerda (1984)

La vida social o educativa del niño recién comenzaba en el instante en que entraba a la escuela, ya que todas sus actividades anteriores competían sólo al hogar, o sea, su orientación e implementación les correspondía a los padres. De ahí que la información que se posee, en su gran mayoría, solo se limita al campo estrictamente educativo ya que el niño fuera de este ámbito no era materia de noticias (p. 58).

Esta clase de establecimientos improvisados para el cuidado de los niños aumentaba en las principales ciudades del país, por lo cual personajes como Eleazer Libreros²⁵, rindió un informe al ministerio de Educación señalando que tales centros

²⁵ Director Nacional de Enseñanza Primaria, relacionado con la educación infantil de la época.

(...) con muy pocas excepciones, constituyen únicamente oportunidades para un lucro irresponsable y perjudicial (...) es necesario un plan o programas de actividades y materias para los jardines infantiles, conocidos con el nombre de “kindergartens”, que hasta ahora no habían sido reglamentadas y se prestaban para que personas no especializadas en educación preescolar, se dieran a la tarea de hacer negocio con la orientación intelectual y espiritual del niño, antes de la edad escolar (Libreros, 1959, p.14).

Adicionalmente, se pensaba que los padres de familia usaban estos espacios como un “alivio” por lo que los pedagogos afirmaban que era necesario el trabajo conjunto con ellos ya que lo consideraban como un periodo fundamental en la formación sistemática del niño.

Los padres de familia deberán ser los primeros en procurar la aplicación de estas iniciativas mediante una cooperación más efectiva y constante con los maestros. El “kínder” no debe tomarse como un pretexto para desentenderse de los chicos, durante unas cuantas horas diarias. Su labor es trascendental, como que implica el primer contacto del niño con la función docente. Su acertada organización y sujeción a normas que la experiencia está recomendando como las mejores son la necesaria garantía de que esa base de la educación y la cultura será sólida y definitiva (El Tiempo, 1959, p.5)

Es así que el informe presentado por Libreros al Ministerio de Educación se convirtió en un referente para iniciar un proceso de reglamentación de la enseñanza preescolar en el país, que se tradujo en la descripción de un conjunto de recomendaciones que harían posible el control de la situación. Así lo manifestó Libreros (1959) citado por Cárdenas (2014).

En el estudio que se está haciendo para elaborar el programa oficial de estudios, se han determinado puntos importantísimos como la organización de los jardines infantiles y la determinación de la edad del niño para poder ingresar a ellos. También se estudia el plan de actividades principales para estos establecimientos y el material didáctico. Igualmente se contempla como base para el desarrollo del programa, la preparación del profesorado que es condición fundamental para el éxito de la aplicación de los planes educativos para esta edad (p, 172).

Entonces debían comprenderse como objetivos esenciales de la enseñanza en preescolar: guiar las experiencias tempranas del niño y suscitar gradualmente las expresiones de su inteligencia y sensibilidad en armonía con su desarrollo físico y mental. En contraposición con la forma como se organizaban los espacios y tiempos de los jardines del momento...

Los jardines infantiles deben proporcionar al niño un ambiente que favorezca su desarrollo físico, lo que se logra en primer término, con un local que reúna condiciones de suficiente espacio, aire y luz. La observancia del anterior requisito facilita la libertad de movimiento, la conveniente distribución de las salas para colocar el material al mismo tiempo que crea disciplinas de orden, de comodidad y de respeto mutuos. Es en los “kinders” donde el párvulo recibe las primeras nociones de vida social; donde comienza los deberes cívicos; donde se le otorgan todos los derechos y donde empieza comprender que tiene compromisos con su plantel, con sus profesores y con sus compañeritos. En el jardín infantil debe predominar un espíritu esencialmente democrático. Los deberes y los derechos deben ejercitarse sin discriminación de naturaleza alguna, ya que en esta edad, lo único que aprecian los niños en aquellos que lo rodean, es un compañero de juegos (Libreros, 1959, p.14)

Así fue que para la década de los sesenta fue necesario promulgar algunas normas relacionadas con educación preescolar. El Decreto 1637 dio paso a la reorganización de las funciones del Ministerio de Educación Nacional con lo que fue posible la definición de la educación preescolar como aquella que tiene como fin “el desarrollo biológico normal del niño, el desarrollo de los mecanismos sensoriomotores del niño para que adquiriera hábitos de adaptación y comportamiento”. También en 1962 a través de la Resolución 1343 se reglamentan por primera vez los servicios y el funcionamiento general del jardín infantil y con ella el Decreto 1276, con el cual se crearon los jardines infantiles populares nacionales en las seis capitales principales del país: Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla, Cartagena y Bucaramanga (Cárdenas, 2014).

2.3.2 Las teorías conductistas

Por otro lado, las teorías conductistas desde la segunda década del siglo XX, además de dar importancia a los aspectos de la herencia y las influencias ambientales traducidas en entornos familiares y educativos que se convirtieron en la diana de las explicaciones de la psicología evolutiva, también fueron usadas para clasificar, medir y regular las poblaciones vistas como amenaza social para el orden establecido por lo que se hacía necesario pensar en proteger no solamente a los niños pobres y desprotegidos sino a la madre gestante también y, es por esto, que el Estado, por primera vez, trataría de proteger a la población infantil y, como se dijo, a la madre gestante, en contra de la desnutrición, el abandono y el maltrato.

Este consejo, “sea por medio de los comités departamentales de protección infantil, sea por medio de los comités municipales tendrá a su cargo todo lo referente a la prestación y organización de los servicios sociales que en seguida se enumeran, sin perjuicio de la organización en materia de higiene materno-infantil, dependiente del gobierno nacional, con la cual deberá colaborar: a) Asistencia de la mujer embarazada; b) Asistencia de la madre y del recién nacido; c) Asistencia de la madre soltera, desde los puntos de vista material, legal y moral; d) Asistencia al niño lactante y al infante; e) Asistencia al niño anormal y enfermo; f) Asistencia al niño en edad preescolar, escolar y postescolar; g) Asistencia y protección hasta la mayor edad, de los niños abandonados o en peligro; h) Asistencia y protección de los niños infractores de las normas penales; i) Asistencia y protección a la madre y al niño que trabajan (Ley 83 Código del niño o Ley orgánica de la Defensa del niño, 1946).

Es de anotar que sólo fue a partir de los argumentos de la Declaración de los Derechos de los Niños (1959), que se crearon nuevas leyes, políticas, servicios, promoción, prácticas y participación de la infancia en pro de fortalecer su protección: se señalaron ocho medidas claves con las que se favorece la protección de la infancia:

1. Compromiso de los gobiernos para la protección integral de la infancia,
2. Aprobar y aplicar leyes que aborden los problemas que afectan a la infancia,
3. Promover

iniciativas de ámbito comunitario a favor de prácticas protectoras del niño, 4. Promover el debate abierto de las cuestiones de la infancia; el silencio es, además de un obstáculo, el enemigo cómplice del abuso, 5. Apostar por la participación de la infancia y por su autonomía; que los niños conozcan sus derechos, 6. Fomentar la comprensión de los derechos de la infancia por los progenitores, las familias y las comunidades, 7. Mejorar los mecanismos de recogida, análisis y empleo de datos y, 8. Disponer de mecanismos de protección en situaciones de emergencia (Unicef, 2009; pp. 28-30).

A partir de este momento y por la inmersión de las madres en el mercado laboral (fenómeno social que ya venía en ascenso) se desencadenó una nueva relación entre la familia y la educación hecho que hizo nacer nuevas prácticas jurídicas concentradas a finales de los años sesenta y, materializadas con la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (1968) y la institución de la patria potestad, hacia la defensa de la familia constituyendo, a su vez, la defensa de la infancia. Así lo refiere Jiménez (2012)

Por medio de la Ley 75, fue creado el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y se instituyó la patria potestad. Con esta ley el Estado inició un proceso de reconfiguración y “refamiliarización” de la sociedad colombiana en general, que estuvo asociado a un discurso de defensa de la familia en el ámbito institucional (...) la defensa de la familia se constituyó en la defensa de la infancia y en la objetivación paulatina de un nuevo tipo de sujeto (p, 12).

Es así que desde la creación del ICBF, una de las preocupaciones centrales del Estado fue la de contribuir a salvar a las nuevas generaciones del abandono y de la irresponsabilidad de los padres que desamparaban a sus hijos, “salvar a los niños y oponerse al abandono era una señal del direccionamiento biopolítico del Estado colombiano” (Jiménez, 2012; p,54). En este sentido, el control de la familia se convirtió en un instrumento eficaz para vigilar la infancia y la población y, en general, para controlar el devenir social y el desarrollo del país.

En sí, la creación del ICBF y la ley de la patria potestad fueron la expansión normativa e institucional de una práctica social que daba cuenta de una familia fragmentada, amenazada y

en peligro, y de una infancia natural y excluida. “Esta situación trajo como resultado la individualización del niño en situación de riesgo social y la constitución de una serie de prácticas y discursos que apuntaban a su especificidad” (Jiménez, 2012). A partir de este momento, el Estado centra su interés en el abandono infantil impulsando estrategias como la preescolarización pública para intervenir el estado de desatención en el que vivían los niños principalmente aquellos en condición de pobreza y miseria; con el fin de evitar riesgos, ya que en la medida en que los niños permanecieran abandonados y vagando en las calles podrían incursionar en la delincuencia. De esta manera la preescolarización se convirtió en uno de los mecanismos de control sobre cierta parte de la población infantil (Álvarez, 2002, Cárdenas, 2014).

Desde esta perspectiva es posible afirmar que la nueva política del Estado colombiano respecto a la niñez creó las condiciones de posibilidad para pensar en la transformación de la familia como institución y en la emergencia de una nueva infancia en Colombia. Así las cosas la infancia como elemento social supone algo más que su pertenencia a una familia; el niño adquiere un nuevo valor al recoger para sí una nueva visión del futuro: “el ciudadano del mañana, el productor y el consumidor de un tiempo porvenir” (Martínez-Boom, 2011).

Por otro lado, aquellas familias que no establecieron esta relación con la educación dieron paso a prácticas comunitarias populares en las que las madres o mujeres líderes asumían el cuidado de los hijos de los vecinos mientras estas cumplían con su jornada laboral. Este fenómeno se dio especialmente en los barrios marginales de las grandes ciudades. Así en la década de los setenta el Estado, por intermedio del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, empezó a reconocer esta situación y dio inicio a una serie de medidas legales e instituciones llamadas jardines comunitarios atendidos por mujeres que más tarde el Estado reconocería, capacitaría y apoyaría. (Martínez-Boom, 2004).

Con estos hogares infantiles, antes llamados Centros de Atención Integral al Preescolar CAIPs, se inició un proceso de educación preescolar. Los espacios físicos de estos hogares infantiles sirvieron como sedes de reunión de la comunidad con el fin de que en su nombre se emprendieran acciones y proyectos de desarrollo social. Esta decisión del Estado se concreta

con la Ley 27 de 1974: por la cual “se dictan normas sobre la creación de Centros de Atención Integral al Preescolar, para los hijos de empleados y trabajadores de los sectores públicos y privados” (Salazar, sf).

Para este momento las propuestas pedagógicas de la educación preescolar tanto en el sector privado como público y comunitario marcaba grandes diferencias según la condición social. Cerda (1996) refiere que el sector privado se centró en la concepción pedagógica, “se miró la educación preescolar como un proceso de formación socio-afectivo e intelectual de la población infantil que no sufría los riesgos de maltrato, hambre, abandono, cuidado y amor familiar” (p, 53). Por su parte, el niño que para entonces se preescolarizó en la escuela pública adquirió ciertos patrones, normas, comportamientos, actitudes y habilidades necesarias no sólo para su desempeño posterior en la escuela primaria, sino para su desenvolvimiento en la vida social (Cárdenas 2014) y, según Salazar (sf) el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, desde su creación amparó a los niños bajo la concepción asistencialista centrada en el proteccionismo del niño perteneciente a los sectores más pobres de la población, asociados a las directrices del trabajo social en donde se suplían aspectos como nutrición, salud, educación, promoción social y protección legal. Por otro lado

“El niño en edad preescolar ya no es, gracias a este cerco protector, “el ser humano olvidado” o “el estorbo constante del adulto, absorbido y fatigado por ocupaciones cada vez más exigentes, sino que ahora se reconoce como una parte importante en la vida del hombre, del futuro de la sociedad y de la escuela misma, que de no ser posible su custodia se pondría en riesgo la supervivencia humana (Cárdenas, 2014, p. 252).

Ahora bien, la educación en general, tanto en Colombia como en los demás países de Latinoamérica, representaba una solución para acabar con la ignorancia, el analfabetismo y, en general, el atraso social, con lo cual empezó un periodo de crecimiento escolar en todos los niveles del sistema educativo sin precedentes en la historia educativa Latinoamericana. Como lo señala Martínez-Boom (2004) lo que estaba en juego era la puesta en marcha de la modernización social basada en el crecimiento y el desarrollo, que permitió perfilar un conjunto de estrategias y de políticas que incorporaron nuevas prácticas como el número significativo de

estudiantes matriculados, el aumento de docentes, el incremento de construcciones escolares, la introducción de nuevas tecnologías para supervisar y evaluar tanto a alumnos como a profesores.

De esta manera, la escolarización de masas daba cuenta de un proyecto de universalización y democratización social, que buscaba homogeneizar la población bajo los mismos contenidos, recorridos y metas, para convertirse en un componente esencial del nuevo orden mundial. Así como lo describe Martínez-Boom (2004) “(...) se garantizaba que dichos sectores se comprometieran con las tareas del desarrollo (...) que supuso la incorporación de categorías y principios del mundo económico al campo educativo” (p, 49). A partir de este momento la educación se asocia íntimamente con la idea de desarrollo y con ella su función, estructura y sentido se transforman de manera radical, considerando la educación como pieza clave para la construcción del futuro.

2.3.3 El niño con capacidades preconcebidas...

Según refiere Burman (1994), en el mundo, los años sesenta señalaron un cambio de modelo de un niño *incompetente* que supuestamente no sabía nada, a un niño *competente* que ya nacería equipado con sofisticadas destrezas, o al menos predispuesto a adquirirlas²⁶. Por medio del desarrollo tecnológico se podrían comprobar las capacidades, inclusive de los recién nacidos, lo que permitió un desplazamiento de las teorías conductistas a la emergencia de la psicología cognitiva. Stone *et al*, 1973, citado por Burman (1994) lo dice así:

(...) con la transformación electrónica de las medidas y la instrumentación del sistema nervioso autónomo (en especial del cardíaco)... con la ayuda de las medidas de la electrofisiología cerebral se hizo posible determinar lo que los bebés, incluso los neonatos, podían ver u oír, o incorporar de cualquier otra manera... los nuevos enfoques

²⁶ Es de anotar que no se intenta considerar estos cambios como secuenciales o marcas en el tiempo que dejan atrás ciertas formas de intervenir la infancia. Cada forma de pensamiento continua profundizando en sus propias tesis; es solo que la educación privilegia unas teorías más que otras de acuerdo a las necesidades, tanto académicas como políticas y sociales.

y metodologías de aprendizaje han transformado nuestra comprensión de las capacidades del bebé. (p, 41).

Esto llevó a pensar que desde el vientre los niños son sujetos activos, que perciben, aprenden y organizan la información. Esto significó un gran logro para la ciencia moderna ya que se transformó la comprensión del desarrollo infantil. Esto no solo fue importante por el papel de las nuevas tecnologías que dieron paso a nuevas investigaciones sobre las cualidades neonatales, sino que también se debió al paso del conductismo al biologismo y el cognitivismo. Lo que permite pensar “que el eje mismo de la psicología del desarrollo, el “niño en desarrollo”, es un objeto cuyas premisas radican en la localización de algunas capacidades en “el interior” del niño y, por tanto, en el dominio de la psicología” (Walkerdine, 1995, p,80)

Estos avances en la psicología del desarrollo a través de la obra de Piaget sólo llegarían al país en la primera década de los años setenta (Jiménez, 2011), cuando tanto la psicología como la pedagogía y la pediatría, formaban una conciencia pública acerca de la importancia de los primeros años de vida en la formación del futuro adulto debido, como se mencionó anteriormente, a las nuevas concepciones de infancia dadas por los principios epistemológicos de la psicología evolutiva que pasaban de pensar a los niños como simples receptores de información a niños con capacidades preconcebidas.

De esta manera Piaget como psicólogo del desarrollo y de la inteligencia fue releído en la década de los setenta con nuevas inquietudes acordes a la situación social que experimentaba la masificación del preescolar en Colombia (Jiménez, 2011). Así para 1972, el jardín infantil comenzaba a imponerse como una necesidad en la educación de los niños, ya que los estudios de psicólogos y pedagogos alrededor del mundo comprobaban que el niño que llegaba a la escuela, procedente de un jardín infantil, era mucho más espontáneo y tenía mejor rendimiento que el que llegaba directamente a ella. Se entiende así que los niños son cada vez más capaces ya que adoptan un rol activo en el moldeamiento de su entorno, así lo describió el mismo Piaget...

El organismo altera al medio y lo hace en función de sí mismo, aspecto que es definido como asimilación; por otra parte, el organismo se altera en función del medio, aspecto que es definido como acomodación. Todo acto de acomodación del medio tiene algo de los dos aspectos. Como la nutrición, el conocimiento es un proceso adaptativo y supone una modificación a nivel del intelecto, ya del medio en beneficio suyo (asimilación), ya de sí mismo en beneficio del medio (acomodación). La asimilación intelectual se produce cuando el sujeto se enfrenta a un objeto ambiental, lo estructura o reestructura con base a la organización intelectual que le es propia (Piaget, 1973, p. 12)²⁷

Así las cosas, la década de los setenta representa para el país una ruptura importante en la preescolarización del país gracias a los argumentos y acciones de pedagogos y directivos de centros de educación preescolar que basados en las teorías del desarrollo infantil de Piaget, permitieron la “psicologización” y “pedagogización” de la educación llevando a reconocer las capacidades intelectuales de los niños, lo que haría más eficiente y económica la enseñanza. Así lo demuestra Rey (1977) afirmando que Alicia Ruegeles de Corso y Carmen Cecilia Trujillo, fundadoras y directoras del Centro Infantil Sicopedagógico Especializado, propusieron que las bases de la educación preescolar debían fundamentarse en los conocimientos científicos sobre el desarrollo del niño, la capacidad y forma de aprender y la consideración de los siguientes principios:

1.- Las experiencias tempranas (desde el nacimiento hasta los cinco años) son determinantes en el desarrollo del niño tanto síquica, social y afectivamente. 2.- Existen tres factores indispensables para lograr el desarrollo óptimo del niño: a. Las relaciones interpersonales del adulto con el niño deben ser frecuentes, afectuosas y estimulantes. b. Las relaciones familiares positivas son primordiales en el aprendizaje del niño. c. El ambiente debe proveer estimulaciones sensoriales variadas y experiencias concretas (no abstractas) (p.1B).

²⁷ Desde los años setenta la prensa participó en la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, esto se evidencia en el trabajo realizado por Jiménez donde, a través del diario El Tiempo, se citan varios textos del reconocido autor.

Ahora bien, en general en América Latina, desde finales de la década de los setenta, aumentó el número de publicaciones que divulgaron las investigaciones de la psicología del desarrollo acerca de las capacidades de los niños desde su concepción y sobre la necesidad de construir escenarios que favorezcan su desarrollo futuro...

Las experiencias y las investigaciones actuales sobre el desarrollo físico y mental del niño en sus primeros siete años, conducen a la misma afirmación: niños que crecen y se desarrollan en ambientes llenos de posibilidades (buena alimentación, padres con altos niveles de educación, higiene, oportuna atención médica, cariño y afecto familiar, etc.) tienen generalmente más éxito en sus estudios y la posibilidad de un futuro mejor. Por el contrario, aquellos niños que nacen y crecen en medio de la pobreza, el desempleo, la falta de comida, sin atención médica, sin higiene, presentan generalmente menores niveles de desarrollo físico y mental, fracasan más a menudo en sus estudios y su futuro probable aparece menos feliz (Editorial. Revista Educación Hoy, 1977).

Adicionalmente, se empieza a construir un escenario que motiva a los maestros a estimular el desarrollo tanto físico como intelectual “desde la cuna”, de tal manera que se prevenga un futuro devastador para las nuevas generaciones...

Al analizar la estrecha relación que existe entre la desnutrición y la falta de un ambiente positivo, con un bajo desarrollo físico y mental en los niños, surge para los educadores una preocupación: cómo llegar hasta la cuna? Ante estos hallazgos de la ciencia, ya no es posible quedarse esperando pasivamente en las aulas de primaria o del kínder, a ver los negativos efectos, que el hambre y la pobreza han generado en los niños durante sus primeros años. Cada vez es más clara la necesidad que tiene el educador de comprender su profesión como una acción que va más allá de la escuela. Y aquí, más allá, significa que la acción educativa debe llegar hasta la cuna (Editorial. Revista Educación Hoy, 1977).

La emergencia de investigaciones científicas que le apuntaban al desarrollo infantil favorecieron que los niños menores de seis años entraran a formar parte del dispositivo pedagógico, es decir, de una relación entre discursos, instituciones, reglamentos, leyes,

enunciados científicos, etc., que ejercieron una doble función para el capitalismo: fortalecer el desarrollo cognitivo del niño y prepararlo para el éxito de la escuela formal (Jiménez, 2012). En general en el sistema educativo, tanto privado como estatal, nacerían nuevas declaratorias de que la educación es la prioridad nacional y, por tanto la clave sobre la que se fundamenta el desarrollo y el bienestar. En este sentido la educación de los niños menores de seis años ocupa un lugar estratégico en la conformación de modelos económicos emergentes y, por tanto, es declarada por las más diversas instancias como la agenda básica del siglo XXI²⁸.

Como una nota al margen es importante mencionar que el impacto de la obra de Piaget hizo posible pensar en la organización curricular del sistema educativo en el mundo, construido a partir de las etapas o estadios de la inteligencia, que fueron organizadas dependiendo de la edad de los estudiantes, con actividades pensadas por el espacio y el tiempo y, que llevaron a interiorizar rituales y a formalizar conductas que se incardinan en la estructura de la personalidad, al tiempo que se establece un deber ser ya que se orientan hacia una interrelación entre procesos de subjetivación y de objetivación (Varela, 1995). Piaget impactó al mundo académico y permeó todos los aspectos del ciclo vital de los seres humanos a través de la importancia que le otorgó a la evolución de la inteligencia, a través de estadios o etapas entendidas como una construcción de estructuras mentales capaces de asimilar el mundo y que, a su vez, se adaptan para integrar nuevos objetos²⁹.

²⁸ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD – H. Gómez Buendía (Director) (1998), *Educación: la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*, Bogotá: PNUD – TM editores, p. xvi.

²⁹ Así definió sus estadios: el primero, llamado *sensoriomotriz* que cubre el periodo comprendido entre los 0 y los 2 años, en el que priman las estructuras mentales a través de los reflejos innatos. El segundo, cubre el periodo a partir de los dos años hasta los siete, al que denominó el estadio de las *preoperaciones o preoperacional*; su énfasis se centra en el lenguaje, el realismo infantil -el niño entra en confusión entre el mundo subjetivo y su mundo exterior-, el egocentrismo que pasa por cualquier proceso de desarrollo y se hace evidente en las interacciones sociales, en la comprensión de los fenómenos naturales, en el juego y en la representación del mundo. El tercer estadio ocurren entre los siete y los once años, llamada *operaciones concretas*, en la que se observa la superación del egocentrismo y la capacidad de asimilar operaciones matemáticas gracias a la comprensión categorial espacial que logra alcanzar. Por último, el estadio de las *operaciones formales* que se desarrollan entre los doce y los quince años de edad; denominada etapa de las *operaciones formales* en la que se llega al desarrollo lógico formal de un pensamiento hipotético-deductivo, que supera lo concreto y permite solucionar problemas complejos, planear, hipotetizar, crear leyes y, en general imaginar consecuencias (Piaget & Inhelder, 1969). Una de las críticas referidas a Piaget se relaciona con la forma como se comprende esta última etapa. Corral (1998), por ejemplo, se refiere a las operaciones lógico-formales como insuficientes tanto epistemológica como empíricamente, dando cuenta de la “riqueza” del pensamiento adulto ya que, según este autor, para Piaget estas operaciones suponen la culminación del desarrollo intelectual; sin embargo, los avances teóricos en este sentido demuestran que el pensamiento humano no deja de evolucionar, de moverse o construirse.

En este sentido, este conocimiento de la obra de Piaget en el país, por parte de los pedagogos, posibilitó la separación de los niños por edades así: sala-cuna los niños entre los cero y los dos años; guardería, entre los dos y los cuatro años; y jardín, entre los cuatro y los seis años. De acuerdo con esta división por etapas o edades se definía la arquitectura y el mobiliario escolar; así, la capacidad cognitiva de los niños, delimitada por la edad, representó una pieza fundamental para determinar la importancia de la masificación del preescolar en el país.

Ahora bien, para 1976 el Diario Oficial No. 34495, a través del Decreto No. 088, anunció la reestructuración del sistema educativo y la reorganización del Ministerio de Educación Nacional. En el artículo 2 declara que... “Los objetivos generales y específicos de la educación se incluirán en la formulación de planes y programas de estudios que se establezcan para lograr dichos objetivos. Los planes y programas serán flexibles, se ordenarán por niveles y grados y aplicarán los principios del conocimiento a la realidad local”. A su vez, el artículo 4 establece la educación preescolar como parte la educación formal... y en el artículo 6 confiere...

“Se llamará educación preescolar la que se refiere a los niños menores de seis (6) años. Tendrá como objetivos especiales promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con los padres de familia y la comunidad”.

A partir de este momento el Ministerio de Educación Nacional crea la División de Educación Preescolar, la cual tendría como función dirigir este sector de la población a nivel nacional, lo que le permitió investigar el trabajo de los jardines nacionales que empezaban a surgir.

Adicionalmente, en 1976 se reconoce el estatus universitario a la educación preescolar y, así, en 1978 la Universidad Pedagógica, funda la carrera de Licenciatura de Educación Preescolar. Es así como estos años son definitivos para la educación preescolar en Colombia ya que empieza a gestarse el currículo de la Educación Preescolar en función de reglamentar, orientar y organizar la actividad pedagógica de los establecimientos que abrían sus puertas bajo

esta modalidad. Más adelante el Ministerio de Educación da a conocer un conjunto de definiciones, principios, normas y criterios que, de acuerdo con los fines de la educación, debían orientar el proceso educativo mediante la formulación de objetivos según los niveles estableciendo así para el nivel preescolar el siguiente objetivo fundamental...

“desarrollar integral y armónicamente sus aspectos biológico, sensorio-motor, cognitivo y socio-afectivo, y en particular la comunicación, la autonomía y la creatividad, y con ello propiciar el aprestamiento adecuado para su ingreso a la educación básica” (1984 Decreto 102, MEN).

De esta manera se fortalecía la concepción, según la cual, la educación preescolar tenía una fuerte incidencia en la prevención del fracaso escolar, por ende, el éxito de la niñez en la escuela primaria radicaba en la “preparación previa apropiada” para acceder al sistema educativo formal. Esto dice el Decreto...

Aprovechar y convertir en ambiente educativo la realidad social en que vive el niño, utilizar los recursos y materiales propios de la comunidad, adecuar el contenido y duración de las actividades a los intereses de los niños de acuerdo con sus características de desarrollo, utilizar el juego como actividad básica, propiciar el trabajo en grupo, el espíritu de cooperación y amistad y el desarrollo de la autonomía del niño y además servir como aprestamiento para la educación básica primaria [así mismo se establece el plan de estudios (...) como el conjunto estructurado de definiciones, principios, normas y criterios que, en función de los fines de la educación, orienta el proceso educativo mediante la formulación de objetivos por niveles. La determinación de áreas y modalidades, la organización del tiempo y el establecimiento de lineamientos metodológicos, criterios de evaluación y pautas de aplicación y administración (Decreto 1002 de 1984).

Como consecuencia de esto en 1986 el Ministerio de Educación Nacional y la División de Diseño y Programación Curricular de Educación Formal construyen una serie de orientaciones curriculares para niños de cuatro a seis años. El primer documento “Currículo de Preescolar” se dividió en tres partes: diseño del currículo (visión general del currículo), formas

de trabajo (pasos que deben seguir los docentes) y anexos (que daban cuenta de procesos de ambientación, actividades básicas, evaluación y fichas de trabajo). El segundo documento “Desarrollo del niño y algunos temas relacionados con el preescolar” este documento daba cuenta de los aspectos socio-afectivos, intelectuales, de percepción, motricidad, lenguaje y creatividad. Así como educación física, estética, sexual, religiosa, ciencias naturales y salud, ciencias sociales, pre-lectoescritura y pre-matemáticas. En resumen el documento describe contenidos escolares, estrategias metodológicas y recursos, entre otros.

2.3.4 Preparación para éxito de la escuela formal

Como es de esperarse, el reconocimiento de la Educación Preescolar dentro de la educación formal incrementó las investigaciones de la psicología en la práctica pedagógica de los más pequeños. Así la teoría del desarrollo cognitivo creaba inquietudes en los procesos de la educación preescolar, llevando a reconocer las capacidades intelectuales de los niños incluso antes de su nacimiento. Es así que las investigaciones de comienzos de la década de los ochenta promovían frases como “Una de las reglas de oro de la psicología, quizás la más importante, es la que reza que: cuanto más rico es el medio estimular en que crece el niño mayor es su desarrollo” (Cabrera & Sánchez, 1980). Estas afirmaciones llevaron a incrementar las investigaciones sobre el desarrollo del sistema nervioso, que según estas teorías, es el producto constante de la interacción entre factores genéticos y ambientales o de aprendizaje.

En sí la pedagogía, a través de la psicología cognitiva, promovió actividades que favorecieron el desarrollo físico y cognitivo a partir del estímulo de los sentidos lo que favorecería el aprendizaje de las funciones básicas de la educación primaria como: la lecto-escritura, las matemáticas y la comprensión de conceptos científicos ya que por medio de la estimulación sensorial el niño va construyendo una base para su futuro desarrollo cognitivo, corporal y de su lenguaje. Así por ejemplo, al estimular la visión con objetos llamativos para el niño (color, forma, tamaño...) se incrementa su capacidad de fijación y de esta manera se desarrolla su capacidad de concentración y de atención. También la estimulación del tacto, como el receptor más amplio del cuerpo, a través del contacto con texturas, formas, peso... lo prepara para discriminar sensaciones de dolor, presión, temperatura, etc., importantes para su

futura comprensión y relación con su entorno, que unido a la estimulación del gusto se logra la precisión de los movimientos de la lengua para el desarrollo posterior del lenguaje gracias a ejercicios como masticación, deglución y succión. El olfato que al ser estimulado favorecía la discriminación de olores agradables y desagradables.

Adicionalmente, la estimulación del cuerpo a través del juego, el gateo, el reptar, caminar, saltar y correr; que logran la coordinación del movimiento en pro del desarrollo de las nociones temporo-espaciales necesarias para el éxito de la lecto-escritura y la lógica matemática. Sumado a esto la relación que establece el sonido de la música con los movimientos corporales y las demás expresiones artísticas en función del desarrollo de su inteligencia y facilidad de aprendizaje posterior.

Un aspecto más se relaciona con la adquisición de hábitos de comportamiento que favorecerán la disciplina escolar a partir del seguimiento de instrucciones en pro de sus procesos de autonomía e individuación y, la facilidad de relación con sus iguales y adultos que lo rodean, así como despertar el interés por aprender para el resto de vida; sin olvidar la expresión pero, a la vez, el control de las emociones que evitarían futuros bloqueos afectivos.

Se observa, cómo las décadas de los sesenta, setenta y ochenta, en Colombia, fueron protagonistas de discursos y prácticas relacionadas con la sensibilidad, la creatividad y el desarrollo de los sentidos lo que proporcionó una base sólida para la formación integral del niño que repercutió en el auge de las inteligencias emocionales y múltiples que incrementarían los programas de estimulación temprana o precoz en función de la agilidad mental del niño que daría a los niños la oportunidad de descubrir sus talentos y fortalecer sus capacidades.

Las investigaciones de Howard Gardner (2001) sobre la estructura de la mente a través del estudio de las inteligencias múltiples, fueron muy bien recibida en el país. Este profesor y psicólogo de Harvard reconoce muchas facetas distintas de la cognición teniendo en cuenta los diferentes potenciales cognitivos de los individuos. Hace una crítica radical a la existencia de una sola inteligencia medida a través de las pruebas psicométricas y desarrolla la comprensión de por lo menos siete más: lingüística, lógico-matemática, espacial, cinético-corporal, musical,

interpersonal, intrapersonal y naturalista. Promover este trabajo favorecería el desarrollo integral de los niños que involucró sus sentimientos, experiencias, asombros, conocimientos y pensamientos que formaron un tipo de infancia escolarizada y un nuevo tipo de sujeto escolar.

En general, en la década de los ochenta las investigaciones de la psicología cognitiva habían demostrado que los niños que recibían algún tipo de estimulación y, especialmente, aquellos que la recibían a temprana edad, desarrollaban mejor su inteligencia y su capacidad de aprendizaje ya que el mundo le exigía al niño “ser inteligente”. Por esto la gran preocupación de maestros y padres de familia porque los niños adquirieran más y mejores estrategias para desarrollarla.

Como un punto importante las Organismos internacionales como Celam, Unicef y Celac (1988) ampliaban sus discursos generalizando la idea de que los primeros cinco años de vida se determinaba, no solo la supervivencia, sino el momento en el que se adquiere el potencial básico, mental y afectivo que condicionaba el futuro del ser humano “un desarrollo deficiente en la primera infancia, afectaba al individuo durante toda la vida, ocasionando a veces daños irreversibles” (p, 2). Sin embargo, para los países del tercer mundo se emitían comentarios de esta naturaleza...

La última década se caracteriza por una proliferación de importantes investigaciones en el área de la educación temprana; no obstante, en los países del Tercer Mundo no ha respondido en gran parte el interrogante sobre el aporte de la educación preescolar al éxito escolar. Usualmente, se han extrapolado los resultados provenientes de investigaciones de otros países, de preferencia de los industrializados. Esto confirma la necesidad de emprender estudios en nuestras naciones. Esta necesidad se hace más urgente cada día. En primer lugar, el desarrollo y la importancia que ha ido adquiriendo la educación preescolar exige precisar cada vez con mayor exactitud los reales beneficios que otorga este sector. En segundo lugar, la educación primaria persiste con sus deficiencias principales lo que nos obliga a pensar nuevas formas de solución (Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, 1983, p. 9).

A partir de este momento, el Ministerio de Educación Nacional capacitó a muchos centros, secretarías de educación y docentes de jardines nacionales, así como algunos jardines no oficiales, a través de talleres regionales sobre la implicación de la educación preescolar y la aplicación de procesos pedagógicos adecuados para los niños. De esta manera se da cuenta de cómo la década de los ochenta sirvió para institucionalizar, aún más, el currículo de la educación preescolar en el país, particularmente como complemento y nivel educativo preliminar para el ingreso a la escuela primaria y como una estrategia adicional de cuidado sobre la infancia.

Para concluir el apartado, intento mostrar cómo la emergencia de la educación inicial construye toda una crítica alrededor de esta forma de comprender la educación de la primera infancia y, cómo entonces, los documentos prescriptivos de la educación inicial en el Distrito colombiano referencian la práctica pedagógica de la educación preescolar (pensada para formar en aprestamiento de la escritura, las matemáticas y las ciencias, y en hábitos para la educación básica primaria) como una forma de educación que no reconoce a los niños como sujeto de derechos y, que desde la perspectiva del ciclo vital, no considera esta etapa de la vida como un momento independiente de los demás ciclos, con sus propias posibilidades de desarrollo y diversidad, donde se invisibilizan, además, las capacidades y potencialidades de los niños menores de cinco años como agentes y constructores de su propio mundo.

2.4 Los años noventa y el camino hacia la Educación Inicial

A partir de los años noventa, la integración de una economía global dominada por los mercados internacionales continuaba con un discurso alrededor de la importancia de la educación para enfrentar las transformaciones que imponen la globalización en la sociedad contemporánea configurando una nueva relación entre la educación, la sociedad y el Estado. De esta manera la política educativa entra en una nueva dinámica al suscribe a un nuevo orden mundial; emergen nuevos compromisos, así lo refiere Apple, (2001) citado por Herrera & Infante (2004) “una nueva alianza, un nuevo bloque de poder que se ha formado tiene una influencia creciente en la educación y en todas las cosas sociales. Este bloque de poder combina fracciones múltiples del capital que está comprometido con las soluciones neoliberales del mercado para los problemas educativos” (p, 80).

Así las cosas el análisis que hacen Herrera & Infante (2004) da cuenta de la tendencia del Estado por disminuir su poder y en consecuencia dar fuerza al sector privado en todos los ámbitos de la vida nacional, incrementando la inversión de recursos públicos en educación e infraestructura lo que aseguraría la productividad del país.³⁰ Así se crea un Estado participativo que involucra a la ciudadanía en la consecución de los fines sociales, “un Estado gerencial que invierta con eficiencia y austeridad los recursos públicos”³¹. A partir de este momento tanto Colombia como los demás países de la región latinoamericana se ocuparon del reajuste estructural para así cumplir con sus compromisos frente a la deuda externa, lo que llevó a la implementación del modelo de eficiencia económica y lógica del mercado trazado por organismos financieros internacionales que deciden sobre el diseño de políticas educativas en el ámbito mundial. Concretamente, desde la década de los noventa el cambio en las políticas públicas, en general y, en la educación en particular, ha sido: “el paso de una financiación para el desarrollo a una financiación empresarial y comercial” (p, 82).

En este sentido la educación y la pedagogía estarían dadas por instancias externas más que por el desarrollo propio del campo de la pedagogía, el interés de las comunidades o las realidades educativas nacionales. En palabras de Martínez-Boom (2004) “La educación, tal como la entienden hoy las agencias internacionales de desarrollo, adquiere un valor solo en la medida en que conecte con los sistemas globales de producción o, lo que es lo mismo, si entra en el juego del incremento de las competencias económicas, sólo matizada con el fortalecimiento de la democracia representativa” (p,17).

Martínez-Boom (2004) me invita a pensar en el concepto de “capital humano”, en la forma como toma fuerza y reduce los aspectos sustantivos de la educación a un mero problema de uso de recursos por lo que el acento se pone ahora en la adquisición de competencias básicas y en aprendizajes relevantes y pertinentes que respondan a demandas del entorno definidas desde el paradigma productivo. Es así que en este momento se desencadena una fuerte inmersión de las teorías constructivistas en la educación latinoamericana privilegiando a la psicología del

³⁰ Tomado del Plan Nacional: 1999, xxvi. Citado por Herrera & Infante (2004)

³¹ Ibid

aprendizaje por encima de los discursos pedagógicos vigentes hasta el momento. Este giro en la concepción se materializa, para la educación en general, en lo expresado por la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en Jomtiem (Tailandia) en 1990 titulada: “*Satisfacción de las necesidades Básicas de Aprendizaje*” en la que se expresa que la educación básica debe centrarse en la adquisición y resultados de aprendizaje, por lo que la educación que la antecede –para entonces educación preescolar- debía guardar coherencia con estos objetivos.

Encuentros internacionales de esta magnitud comprometidos con el discurso acerca de la educación y la puesta en marcha de políticas construidas por el Banco Mundial, la UNESCO, entre otros, dan cuenta del carácter universal de la educación asesorados por un cuerpo de expertos, consultores y asesores para poner en marcha estrategias que garanticen la educación en relación con las necesidades económicas y políticas mundiales. Como refiere Martínez-Boom (2004) se trata de una estrategia para mantener el control macro-social en el contexto de la globalización y donde el concepto mismo de educación deja de ser tal para convertirse en una estrategia política y económica.

A partir de esta descripción y del abordaje de la importancia de la universalización de la educación y la administración de organismos internacionales se abre el panorama para el lugar que ocupa la población de la primera infancia como un momento del ciclo vital independiente de los demás ciclos, en la práctica jurídica mundial y, que gracias a los argumentos de expertos, consultores y asesores es una realidad que viven los países que forman parte de la Convención de los Derechos del Niño desde 1998.

2.4.1 El papel de la práctica jurídica en la educación inicial: el punto de partida internacional

Para el abordaje del papel que cumple la práctica jurídica en la comprensión de la educación inicial en Colombia, se parte del principal instrumento jurídico y político que legitima la protección de la primera infancia como lucha política: la Convención Internacional de los Derechos Del Niño (CIDN). Esta Convención representa una ruptura de gran importancia ya que es el único documento universal apoyado y firmado por casi todos los países del mundo

independientemente del contexto cultural, social o político de cada país. Pedraza (2007) lo describe así: "...la convención expresa y garantiza los derechos de los niños con independencia de la estructura familiar, las condiciones laborales, las oportunidades de educación y las políticas públicas que se encuentran en diferentes países, sociedades y comunidades o entre diferentes grupos y clases sociales"(p.82).

La firma de la CIDN crea una distinción entre la infancia moderna³² y la infancia contemporánea³³. Esto es posible afirmarlo gracias a que los eventos internacionales, incluidos los derechos humanos, funcionan como una posibilidad de ordenamiento de un mundo globalizado con valores morales universales que sirven como guía de los comportamientos humanos individuales o colectivos y cuyo cumplimiento integral debe ser incuestionable (Bustelo, 2011).

Así el papel que cumplió la Declaración de los Derechos del Niño (1959) en la que los niños menores de seis años comenzaron a formar parte de las políticas públicas como una forma de fortalecer el enfoque desarrollista del momento (Martínez-Boom, 2004). Aunque en este momento histórico la primera infancia (niños desde su gestación hasta los cinco años de edad) no se incluía como un nivel del sistema educativo, sí se le reconoció como un sector de la población objeto de atención por parte del Estado. Fue con la firma de la CIDN (1989) que se inició un gran despliegue de encuentros entre dirigentes de todos los países del mundo que fue posible el nacimiento –junto con un abanico de asesores, consultores y expertos profesionales en las distintas disciplinas científicas centradas en la infancia y cuya base conceptual reposa en la disciplina del desarrollo psicológico infantil- de un nuevo sujeto de derechos con capacidad de agencia.

³² que a lo largo de los siglos se consolidó como una etapa de la vida caracterizada por cierta inocencia y vulnerabilidad física, mental y emocional, además del desarrollo intelectual en proceso y, que se constituyó en la perspectiva que considera que los niños y las niñas requieren protección, cuidados y gobernabilidad a través de la educación y la atención especializada dada a principios del siglo XX y que culmina a finales del mismo, con las intervenciones jurídico-políticas planteadas en esta Convención en 1989 (Álvarez, 2002, Pedraza, 2007, Marre, 2013,).

³³ Aquella que ha reconocido los derechos, la autonomía, la independencia y la participación y gestión de los niños y las niñas menores de seis años, en sus procesos de desarrollo y formación, para ser comprendidos como nuevos sujetos complejos, precoces e inacabados. En palabras de Acosta (2012) "... ya no se está a la espera del mundo adulto; se agencia su participación en los espacios públicos y las decisiones de los niños forman parte de la solicitud de estos discursos en la vida cotidiana" (p.90).

Con estos pactos toda la población mundial se ve obligada a sentir que es parte de un orden global, donde la condición de ciudadanos, al igual que la responsabilidad ética se sitúa dentro de estas nuevas dimensiones. Los medios privados e individuales tienen que entenderse con lo universal “la domesticidad de los valores, los escudos detrás de los cuales esos valores representan su sustancia moral, los límites que nos protegen contra la exterioridad invasora... todo esto está desapareciendo (...) la ética, la moral y la justicia se sitúan en nuevas dimensiones” (Hardt & Negri, 2005, p, 39).

Ahora bien, los organismos internacionales³⁴ como la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) – única organización de las Naciones Unidas dedicada exclusivamente a la infancia- en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y todos sus centros dependientes; además de organismos como la Organización para la cooperación y el desarrollo económico (responsable del PISA, un programa de notable repercusión en el evaluación internacional de los alumnos) (OCDE); el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional que hacen especial hincapié en la inversión en salud y educación; el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD); la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL); etc.; aumentaron su participación en número, pero sobre todo en su intervención en la vida de todas las personas del mundo, a través de convenciones, recomendaciones, conferencias, declaraciones, pactos, cartas; es decir, se trató de una conquista que en gran medida señaló metas, objetivos, fines y medios que contribuyeron a determinar caminos por donde deben transcurrir los diferentes países para que puedan cumplir con las exigencias de un mundo globalizado en el que la intercomunicación es total gracias al avances de las tecnologías de la comunicación. Como lo refiere García, (2013) “cualquier informe de un organismo internacional, es difundido y conocido con una inmediatez

³⁴ Se trata de asociaciones que pueden o no tener un carácter gubernamental, y que, a través de usos, costumbres y fórmulas jurídicas diversas, se constituyen en instrumentos de cooperación y ayuda en variados campos, abarcando con frecuencia un elevado número de países. El objetivo fundamental suele ser asegurar y desarrollar acciones concertadas y solidarias para prevenir las guerras y mejorar la condición humana en todos sus aspectos. Seguridad y desarrollo pueden ser las dos grandes ideas que mueven la actuación de los distintos organismos internacionales.

asombrosa y las prioridades que se tejen son palancas que mueven las conciencias en pos de la mejora de la humanidad” (pp, 415-416).

Así en los años noventa, la primera infancia como población sujeta a disposiciones universales se convierte en un asunto económico y político que hace de su conservación una estrategia al considerar su etapa del ciclo vital como un momento importante y como parte del cuerpo social. La población ahora se presenta como el fin del gobierno, como una nueva regularidad que está sujeta a “necesidades, aspiraciones, pero también como objeto de intervención” (Foucault, 1991. pp, 22-23).

Lo que exigió entonces, analizar las necesidades de la infancia en el mundo así: la Organización Mundial de la Salud (OMS) produjo el informe sobre salud infantil; la Organización Mundial de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) suministró información importante para el tema de la nutrición infantil; la Organización Internacional del Trabajo (OIT) centró su interés en el trabajo infantil y en la propuesta de algunas leyes sociales; la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) entregó los datos de escolarización y analfabetismo; otras como la ONU diagnosticaron el tema del bienestar social, y Unicef, trabajó los asuntos de protección integral, el cuidado y la participación de la infancia. El resultado fue el informe llamado: *“La situación de la infancia en los países en desarrollo”* que advertía sobre la importancia de satisfacer las necesidades básicas durante la infancia y que insertaba estos objetivos en los planes nacionales de desarrollo. (Martínez-Boom, 2011). Así las cosas las necesidades de la primera infancia tienen desde este momento un espacio importante en los objetivos de la mayoría de las políticas sobre capital humano de las naciones.

Ahora bien, a partir del momento en que la Convención establece la visibilidad en la esfera pública de los niños desde su concepción hasta los seis años de edad se asigna la responsabilidad a los Estados para crear medidas legales que garanticen su protección y cuidado. Así lo establece la misma CIDN en su artículo 19...

(...) que: “1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo. 2. Esas medidas de protección deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención y para la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño y, según corresponda, la intervención judicial”.

A su vez se establece una relación con las disciplinas científicas centradas en la primera infancia quienes vieron su crecimiento intelectual en los niños y las niñas como nuevos sujetos de investigación. Es así que informes como el de J. F. Mustard *“Desarrollo de la primera infancia y del cerebro basado en la Experiencia –Bases científicas de la importancia del desarrollo de la primera infancia en un mundo globalizado”* (2006) han arrojado pruebas suficientes que demuestran que...

(...) para hacer frente a los cambios que se producen a escala global tenemos que contar con poblaciones competentes, saludables y dotadas de valiosas aptitudes en todas las regiones del mundo. Deberán realizarse inversiones sustanciales en desarrollo de la primera infancia (DPI) para establecer poblaciones competentes dotadas de aptitudes valiosas que permitan construir y crear comunidades democráticas, prósperas y pluralistas sostenibles. (...) los primeros años del desarrollo infantil –en especial el desarrollo cerebral se definen trayectorias que afectan la salud (física y mental), al aprendizaje y al comportamiento a lo largo del ciclo vital. (...) El reconocimiento de los efectos del desarrollo cerebral en la competencia, la salud y el bienestar de la población nos brinda la oportunidad de mejorar las aptitudes de la población e intensificar nuestros intentos de establecer sociedades prósperas, saludables, tolerantes, pluralistas y democráticas, mucha menor violencia (p, 2).

Argumentos de este tipo ejercen una fuerte presión sobre los investigadores de todo el mundo para que adapten su trabajo a sus criterios y asuman definiciones desde las cuales se interpreta y universaliza una visión particular de lo que se debe hacer con los niños en su primera infancia y así alcanzar los beneficios que prometen producir.

Como lo señala Martínez-Boom (2004) “En ningún otro ámbito de la política pública, ni de la política económica, social o medioambiental, existe tanta estandarización global e incidencia en la política y el discurso de la reforma, como en la política educativa y en la investigación orientada hacia la política” (p, 19). Por esta razón la educación inicial empieza a ser protagonista de investigaciones académicas y de políticas educativas internacionales, ocupando un lugar central en las declaraciones y marcos de acción de congresos, foros, conferencias, simposios, que reúnen a representantes de organismos internacionales, autoridades gubernamentales, académicos, maestros del mundo, etc.

Dentro de esta gama de encuentros se destaca la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, organizada por la UNESCO, el PNUD y el Banco Mundial (Jomtien, Tailandia, 1990) que hace referencia, entre otros asuntos, a la educación infantil

“El aprendizaje comienza al nacer. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga...” (Artículo 5).

Uno de los cambios que van a ocurrir después de la Conferencia de Jomtien fue el descubrimiento de un nuevo valor de la educación y, más específica del aprendizaje (Martínez-Boom, 2004). En este sentido se señala un apartado sobre la educación de la primera infancia precedida por Delors, en la que se afirma lo siguiente:

Una escolarización iniciada tempranamente puede contribuir a la igualdad de oportunidades al ayudar a superar los obstáculos iniciales de la pobreza o de un entorno social o cultural desfavorecido [...] la educación de la primera infancia se puede integrar así en programas de educación comunitarias destinados a los padres, en particular en

países en desarrollo en los que sólo los privilegiados tienen acceso a los establecimientos de enseñanza escolar, excesivamente onerosos. Es de esperar que se inicien o mantengan esfuerzos con el fin de multiplicar en todo el mundo las posibilidades de aprendizaje a disposición de la primera infancia, dentro de un movimiento encaminado a convertir en realidad la educación básica universal (p,137).

La intervención de un académico como Delors, da cuenta de una importante reestructuración de las políticas y estrategias en el ámbito del Tercer Mundo, y en particular para América Latina (Martínez-Boom, 2004). En este sentido la enseñanza se desplaza de la visión pedagógica de la educación entendida como la capacidad general de aprender a la adquisición de ciertas competencias determinadas por sus resultados efectivos. La educación debe garantizar por diferentes vías aquellas competencias que se consideran necesarias para sobrevivir: “los conocimientos, actitudes y valores necesarios para que las personas sobrevivan, mejoren su calidad de vida y sigan aprendiendo” (p,7-8). Lo que significa alcanzar el aprendizaje mínimo (en términos de alfabetización) en la era de la informática y en mundo globalizado. Así las cosas Martínez-Boom, afirma que el Estado, entonces, se ocuparía de medir –con estándares preestablecidos a escala mundial- los logros de estos aprendizajes, y el sistema educativo, funcionando bajo la lógica del mercado, (o por lo menos orientada hacia éste) encontrar las mejores alternativas para hacerlo.

En 1999 la IX conferencia Iberoamericana de Educación, La Habana, Cuba, a cuya reunión asisten los ministros de educación de los países de Iberoamérica y definen en el numeral 7 de su documento que “Reforzaremos la educación inicial para favorecer un mejor desempeño de los niños en grados posteriores y como factor de compensación de desigualdades (...)”

Posteriormente, el Foro Mundial de Educación (Dakar, Senegal, 2000) conocido como “*Educación para todos: cumplir con nuestros compromisos colectivos*”, decide renovar el compromiso de *Educación para Todos* por quince años más al encontrar que los logros de los diez primeros años no son suficientes y que aún queda una agenda pendiente. Nuevamente se formula un campo de acción en el cual los países se comprometen colectivamente a garantizar entre sus objetivos el de desarrollar y mejorar bajo todos sus aspectos la protección y la

educación de la primera infancia, con énfasis en los niños y niñas más vulnerables y más desfavorecidos.

Se destacan dos puntos referentes en la educación infantil: “1. Expandir y mejorar el cuidado infantil y la educación inicial integrales, especialmente para los niños y niñas más vulnerables y en desventaja. 2. Asegurar que, para el año 2015, todos los niños, y especialmente las niñas y los niños en circunstancias difíciles, tengan acceso y completen una educación primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad”³⁵

Este Foro ha hecho hincapié en el incremento de la inversión social en la primera infancia, pide aumentar el acceso a programas de desarrollo infantil y mejorar la cobertura de la educación inicial. Es cierto que se reconocen los logros alcanzados en la región en cuanto a aumento en el cuidado de la primera infancia y su educación, en particular en el periodo de cuatro a seis años, insisten en temas de escasos logros alcanzados como es el de atención al desarrollo integral. Este planteamiento hace énfasis en las familias en situación de mayor vulnerabilidad y al planteamiento del mejoramiento de la calidad de los programas de desarrollo integral y de educación de la primera infancia existentes.

Llegados a este punto puede afirmarse que con Jomtien (1990) empieza a cambiar, en forma generalizada, la visión de la educación preescolar y se difunde un nuevo concepto de “educación inicial”, para su aplicación a los programas de educación no formal, llevados a cabo por entidades locales, organizaciones no gubernamentales, o por el sector público, así como a los programas dirigidos a los padres y madres para apoyar la educación (Camargo, 2003).

Ahora bien, el Simposio Mundial de Educación Infantil para el Siglo XXI (Ciudad de Panamá, 2001) adopta una declaración que considera el derecho de todos los niños y niñas del mundo a una educación, nutrición y salud que aseguren su supervivencia, crecimiento y el pleno desarrollo de sus potencialidades; la importancia de los primeros años de vida, incluso el

³⁵ Fuente: UNESCO, Educación para Todos <http://www.unesco.org/education/efa/index.shtml>

periodo prenatal, para el desarrollo integral de la persona; la identidad propia de la educación inicial como una etapa educativa; y el papel positivo de la educación inicial y el cuidado de la salud y nutrición sobre la reducción de las desigualdades socioeconómicas y de aprendizaje. Se reconoce...

Que la educación es un proceso ininterrumpido que comienza desde el momento de la concepción y se extiende a lo largo de toda la vida; dentro de ella, la educación inicial, que va desde el nacimiento hasta la educación primaria, “es una etapa en sí misma, en la cual se sientan las bases para la formación de la personalidad, el aprendizaje, el desarrollo afectivo, la capacidad de diálogo y tolerancia en las relaciones interpersonales, así como el entendimiento entre pueblos y culturas”. Que los niños y niñas son sujetos de derecho, “que requieren de una educación integral de calidad, nutrición y salud que aseguren su supervivencia, crecimiento y pleno desarrollo de sus potencialidades físicas, mentales y emocionales, a través del acceso a los bienes socioculturales, ampliando así el desarrollo de las capacidades relativas a la expresión, comunicación, interacción social, ética y estética, con vistas a iniciar su formación para una ciudadanía activa”. Que la educación inicial es “uno de los factores estratégicos para garantizar la equidad, disminuir los efectos de la pobreza y promover la justicia en pos de la consolidación de la democracia, la convivencia social, así como el apoyo al desarrollo económico...”. Que el respeto a los derechos de los niños y las niñas debe tomar en cuenta sus diferencias individuales, sus necesidades especiales, sociales, culturales, étnicas y religiosas, desde una perspectiva de género. Que para asegurar la calidad del nivel inicial se necesitan políticas públicas amplias en integrales y una articulación armoniosa y corresponsable entre las familias, las comunidades locales, las organizaciones, sociales y las instituciones educativas.

En sí, la Declaración de esta conferencia reafirma el valor de la educación inicial, como tarea de una etapa fundamental para el desarrollo de la personalidad, el logro de una educación de calidad para todos y para la construcción de la ciudadanía de los niños y niñas iberoamericanos y señala además la importancia de fortalecer la especificidad y especialización del nivel inicial. Es de anotar la relevancia que le dan al cuidado en materia de salud, higiene y nutrición en entornos protectores y seguros que promueven el bienestar cognitivo y socio-

afectivo. También la acepción del término *educación*, mucho más amplia que el de la educación preescolar, pues engloba mucho más, dadas las nuevas comprensiones hacia potencialidades y derechos. Así las cosas estos acuerdos, desafían las prácticas educativas, convirtiéndose en variables significativas que posibilitan las decisiones políticas tendientes al logro de la extensión de la educación de la primera infancia a toda la población mundial.

Llegados a este punto cabe observar junto con Ball (2002) el cambio en las relaciones entre la política, los Estados y la educación, que en términos económicos se entiende como un fortalecimiento de los vínculos entre la escolaridad, el empleo productivo y el comercio. Este autor junto con otros como Carter y O'Neill (1995) ponen de manifiesto que este discurso incorpora nuevos conceptos como: “sociedad del aprendizaje”, “economía basada en el conocimiento” que parecen intercambiar cada vez más la política educativa por los imperativos de la política económica.

Bajo esta perspectiva, ¿qué tipo de educación inicial emerge de la relación entre la educación y los poderes económicos, políticos y culturales? Y en este sentido ¿qué tipo de sujeto infantil o, si se quiere, sujeto pedagógico se procura formar?

2.4.2 Los expertos que argumentan

Retomando lo anteriormente dicho y con esto las palabras de Foucault, (1991; 22-23) La Población ahora se presenta como el fin del gobierno, como una nueva regularidad que está sujeta a “necesidades, aspiraciones, pero también como objeto de intervención” (Foucault, 1991; pp, 22-23). En este sentido las “*necesidades*” y “*aspiraciones*” convertidas en objetos de intervención entraron a formar parte de las investigaciones de asesores, consultores y expertos en temas referidos a la primera infancia, que abordaron temas relacionados con la salud (OSM), la alimentación y la nutrición (FAO), el trabajo infantil (OIT), la educación (UNESCO), el bienestar (ONU) y; la protección integral, cuidado y participación de la infancia (UNICEF). Estos organismos integran el discurso del experto como un discurso legítimo de interpretación de necesidades que, a su vez, son traducidas en textos, procedimientos y prácticas que no funcionan como meras representaciones de la subjetividad o creencias culturales, sino que

constituyen sistemas de significación que se anudan a programas sociales, intervenciones y proyectos administrativos (Rose, 1996).

Así la “primera infancia” en el contexto escolar -entre otros como “infancia vulnerable” y el “trabajo infantil”- no es una realidad natural que exista por fuera de las instituciones que la regulan; sino que es el resultado de una construcción de relaciones, entre las que se destacan investigaciones, principalmente sobre la familia como una zona fronteriza entre lo público y lo privado que supuso el desarrollo de saberes médicos, psicológicos y normativos sobre la infancia, entre otras (Martínez-Boom, 2011). Se comprende entonces, la constitución de nuevos dominios de saber, que ya no serían solamente los de la práctica de la pediatría, la pedagogía y la psicología sino que serían centro y objeto de estudio de otras disciplinas –historia, sociología, antropología, ciencias políticas, derecho, trabajo social, estudios culturales, literarios, de la comunicación y de la cultura, etc.-. Lo que hace posible constatar que esta nueva forma de pensar la primera infancia no es un asunto de una sola disciplina, sino que se encuentra dispersa en múltiples prácticas, instituciones y saberes que estarían bajo la sombra de las concepciones del desarrollo infantil.

Ahora bien, en este proceso de construcción socio político, la psicología como un saber autorizado sobre la infancia argumentó frente en un escenario necesitado de contenidos que justificaran la acción jurídica, verdades como, las referidas entre otras, por las teorías sobre el apego y las necesidades infantiles que fueron destacadas para pensar la estabilidad emocional y la vinculación con figuras afectivas estables como condición de estructuración psíquica (Llobet, 2013) así la psique se vuelve un dominio posible para el gobierno sistemático en busca de fines socio políticos. “Educar, curar, reformar, castigar se trata sin duda de viejos imperativos. Pero los nuevos vocabularios creados por las ciencias de las psiquis permitieron que las aspiraciones de gobierno sean articuladas en términos de una administración sujeta al conocimiento de las profundidades del alma humana” (Rose, 1991; p, 7).

Paradójicamente el niño despierta cierta sensibilidad frente a la supuesta indefensión e inocencia pero al mismo tiempo el conocimiento científico y las instituciones gubernamentales lo piensan como un niño con capacidades preconcebidas, capacidad de agencia y sujeto de

derechos. En este sentido, la teoría de Piaget a partir de su conocimiento científico sirvió como argumento del proyecto de emancipación humana a partir de la noción del individuo autónomo y auto-suficiente, basado en el enfoque cognitivo y en la defensa de la educación “centrado en los niños” en la que se plantea que el niño construye activamente su mundo en la interacción con él. Así la psicología ganó espacio no solamente en la primera infancia, sino en todo el sistema educativo. De esto da cuenta Martínez-Boom (2004) al afirmar que

(...) “el papel de la psicología constructivista en la educación latinoamericana actual puede entenderse a partir de que los objetivos centrales para la educación del futuro se centran en el *aprender a aprender*. De esta manera el enfoque constructivista sitúa las nuevas relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje desde una visión que sustituye los discursos pedagógicos y privilegia a la psicología del aprendizaje, estableciendo un nuevo marco de referencia de la escolarización sobre las que se sustentan las reformas educativas de corte neoliberal (p,9).

Del mismo modo, como las teorías del desarrollo cognitivo de Piaget lograron incorporar nuevas formas de subjetividad en los niños a través del binomio desarrollo/pedagogía, a partir de la cognición como una forma de debatir las concepciones propias del conductismo en el que se priorizó la influencia del ambiente sobre el aprendizaje, también otros discursos científicos, tal es el caso de las neurociencias, logran argumentar suficientemente la necesidad de atender y desarrollar integralmente a los niños desde su concepción hasta los seis años de edad.

El desarrollo infantil y el desarrollo del cerebro basado en la experiencia de los primeros años de vida establecen vías biológicas que afectan las aptitudes cognitivas, el comportamiento (violencia), la capacidad de aprender, la memoria y la salud física y mental a lo largo de todo el ciclo vital. La manera en que las sociedades reconozcan y apliquen los nuevos conocimientos sobre los factores que influyen sobre el desarrollo de la primera infancia y del desarrollo humano influirán poderosamente sobre la competencia, la calidad y el bienestar de las futuras poblaciones y sobre el tipo de culturas, sociedades y civilizaciones que seguimos tratando de crear (Mustard, 2006).

Estos argumentos propios de las neurociencias, cambiaron la forma de pensar la atención y la educación de la primera infancia; como dirían Rose, (2012) y Vásquez (2015) se ha pasado de un “yo psico” a un “yo neuro”; es decir, se está en un momento de reconfiguración de la subjetividad donde la diversidad, la inclusión, la innovación, la creación, el cambio, la capacidad, la autonomía, la libertad, la variabilidad, la emergencia, etc., definen el *deber ser* de la subjetividad del momento presente. La educación, deviene entonces como el centro de estas transformaciones (Grinberg, 2011), que a través de sus prácticas pedagógicas logran incorporar potencialidades en niños desde su concepción. Autores, entre otros, como Mustard, Young, Manrique han logrado demostrar el papel de la educación temprana como el eje central del desarrollo humano, advirtiendo que la atención durante el periodo del desarrollo temprano (incluido el intrauterino) determina aspectos como la salud, el aprendizaje y la conducta.

Se trata de calcular y prevenir, detectar e intervenir como ejes de la conducción de la conducta. En este sentido se explica cómo las experiencias de los recién nacidos influyen directamente sobre el desarrollo cerebral y que cuando éstas son pobres y poco estimulantes pueden llevar a un coeficiente (CI) menor, a habilidades verbales y matemáticas pobres, a conductas antisociales, así como a problemas físicos y mentales en la vida adulta (Mustard, 2003). El centro es el cerebro a través de sus múltiples circuitos neuronales e interconexiones que son capaces de influir en la salud y el bienestar determinando así, las competencias y habilidades propias del aprendizaje y la conducta. Se espera hacer predicciones tempranas en los centros de educación inicial que por su razón de ser logran materializar a través de su acción directa, transformando la posibilidad en realidad. Por esto las neurociencias afirman que los primeros años son críticos y que las experiencias tempranas son oportunidades únicas para cambiar el curso del desarrollo de los niños más vulnerables.

Infinidad de encuentros académicos demuestran, a través de múltiples experimentos relacionados con el cerebro, la formación de sinapsis de los circuitos sensoriales como la visión, el tacto y el sonido; dependen de la experiencia temprana, culminando prácticamente los dos años. También las conexiones relacionadas con el lenguaje y las funciones cognitivas superiores que se desarrollan posteriormente. Se afirma que...

Sin un adecuado desarrollo de estos circuitos el lenguaje y la cognición pueden mostrar un desarrollo muy pobre encontrando por lo tanto deficiencias en la alfabetización y el CI (...) el progreso del lenguaje se refleja en los primeros años en el desarrollo y uso del vocabulario (Mustard, 2003; p, 87).

Se habla también de los descubrimientos neurales que influyen sobre el sistema nervioso autónomo que determina la capacidad de afrontar y manejar los eventos del día a día; lo que hace posible la salud mental, física, el aprendizaje y las emociones. También se hace claridad en la producción hormonal que influye en la conducta, la ansiedad, la cognición, entre otras. Resaltan el papel del estrés en esta edad ya que su control temprano “marca un control de respuesta de por vida”.

Por otro lado las neurociencias, no solamente demuestran la importancia de los procesos cognitivos, también refieren aspectos como la nutrición y salud relacionados con el aprendizaje y la conducta. El mensaje es “un énfasis en la nutrición sin la debida estimulación temprana no va a producir efectos en el desarrollo” (Mustard, 2003; p, 92). Igualmente hacen referencia a los niños con bajo peso al nacer comparados con niños “sanos” donde estos últimos demuestran –según mediciones cognitivas- mejores resultados en test verbales; sin mencionar aún los beneficios que provee la lactancia materna y los controles de crecimiento y desarrollo.

En este sentido los estudios asocian la atención y el aprendizaje temprano con los entornos donde los niños permanecen (hogar salud, educación...), ponen especial atención a la educación temprana –educación inicial- argumentando que ésta sí marca una diferencia que debe ser acogida por la política a través de programas eficaces dirigidos a los niños menores de seis años donde según Young (2003) cada país debe...

Provocar y crear conciencia de la importancia de las intervenciones tempranas y de esta forma constituir un soporte político hacia la infancia; proteger la inversión nacional hacia los niños en tiempos de crisis y proteger esta inversión de los vaivenes políticos (...); proveer incentivos para traer nuevos “actores” hacia el desarrollo infantil, promoviendo iniciativas tanto de pequeños grupos, comunidades, sociedad civil y

gobiernos locales; crear consumidores exigentes; crear nuevos proveedores (pp, 103-104).

Así las neurociencias se constituyen en las formas fundamentales de un saber que define los caminos de las poblaciones. Esto trae consigo nuevos saberes donde profesionales y expertos (terapeutas de todo tipo; médicos y psicólogos en todas sus especialidades, enfermeras, nutricionistas, ingenieros, administradores entre muchos más) intervienen los espacios de atención y educación de la primera infancia. Como señala Rose (2012) se espera que la escuela funcione en la lógica de la vigilancia sindrómica, detectando e interviniendo tempranamente las dificultades que muchas veces encuentran los docentes para llevar a cabo su tarea de pedagogizar.

Con esto último pretendo llamar la atención frente a la relación que existe entre el poder económico, político y cultural con las disciplinas científicas que ahora hacen parte de la *educación* de la primera infancia en el mundo. Por lo que me permito citar un texto de Wolfgang Brezinka, *Limites de la educación*, tomado de Zuluaga y Echeverri (2003) donde señala el poder que tiene esta ciencia frente a las posibilidades de gestión de los seres humanos hacia cierto orden social.

“Siempre que se trata de promover algo bueno o de eliminar algún mal, todo el mundo recurre a la educación. El que quiere hacer algo por la paz fomenta la educación para la paz; quien trata de mejorar la salud pública comienza con la educación para la salud; quien quiere reducir el número de accidentes promueve la educación para el tráfico. Oímos hablar igualmente de educación laboral y educación para el ocio, de educación para sexual y de educación para la muerte. Se ofrece por tanto educación a la persona sin que importe su edad, su situación de vida su rango social. Tenemos educación de párvulos y de ancianos, educación familiar, escolar, empresarial, educación de los presos y educación militar, educación de los impedidos y de los más capacitados, educación masiva y elitaria. A base de la educación parece que se puede hacer todo, al menos en la teoría; parece que la educación es necesaria para todos, la educación es algo valioso y mucha educación hace bien a todo el mundo: impresiones todas éstas que ya resultan del mero uso lingüístico

que se hace del término. Lo cual se ve confirmado por el hecho de que existe toda una profusión de costosas instalaciones educativas, todo un ejército de personal dedicado a la educación, gran número de leyes y disposiciones educativas, una montaña de bibliografía sobre la educación e, incluso, una ciencia de la educación (p, 74).

Este apartado he querido señalar la forma en que se mundializa la educación de la primera infancia, cómo se ordena el mundo mediante valores universales que guían los comportamientos humanos, individuales y colectivos, posibilitando que toda la población mundial se vea obligada a ser parte de este orden global donde la condición de ciudadanos se sitúa dentro de estos convenios y cuyo cumplimiento integral debe ser incuestionable.

2.5 Colombia y su proceso hacia la educación inicial

Colombia como uno de los países que firman el acuerdo de la convención, acoge esta responsabilidad a partir del 26 de enero de 1990 entrando en vigor el 27 de febrero de 1991 reconociendo así los derechos fundamentales de los niños y niñas colombianos...

“Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integralidad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia (...) “La familia, la sociedad y Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás” (Constitución de 1991, artículo 44)

A partir de este momento la educación de los niños menores de seis años se reglamenta con mayor precisión con la creación de la Ley General de Educación de 1994, en la que se reconoció la educación preescolar como “aquella que corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógica y recreativa”. Esta educación debía promover el crecimiento armónico y equilibrado del niño y, para eso debía favorecer el desarrollo de su creatividad; las habilidades y las destrezas propias de su edad; la ubicación espacio temporal; el ejercicio de la memoria, del lenguaje y de la comunicación; la participación en actividades lúdicas, entre otras.

Adicionalmente, al comenzar el año de 1994 el grado cero ó grado transición fue una de la prioridades del Ministerio de Educación Nacional. Junto con la construcción de los Lineamientos Curriculares: Preescolar Lineamientos Pedagógicos que a través del Decreto 2247 de 1997 se estableció un currículo que planteó criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuían a la formación integral del niño y a la construcción de la identidad cultural de la nación. Este documento recogió la discusión que desde finales de los años sesenta el ICBF, Unicef, el sector privado en general y el Ministerio de Educación Nacional, definían como educación integral desde la perspectiva de su desarrollo cognitivo, moral, socio-afectivo y humano y, que debía contar con la guía de un proyecto lúdico-pedagógico que reconociera a los niños como sujetos cognoscentes que conquistan, gradualmente, no solo el conocimiento sino también la identidad, es decir, que se constituye una identidad.

En el año 2002, se inicia un primer acercamiento para la construcción de una Política de primera Infancia, la cual se consolida en el año 2005 con el Programa de Apoyo para la Construcción de la Política de Primera Infancia. A partir de estos avances se concreta entonces dicha política: “Colombia por la Primera Infancia” (2006) y, posteriormente el CONPES 109 (2007) una política pública sobre infancia (El Tiempo de los Niños) acudiendo a la noción de *atención integral* como un derecho universal, donde el concepto de desarrollo deja de ser un asunto individual para convertirse en un aspecto poblacional.

Al ser el desarrollo integral de los niños y las niñas un derecho universal, se obliga a la familia, la sociedad y el Estado a garantizar las condiciones para su realización. De esta manera el desarrollo deja de ser un asunto de dotaciones individuales, para convertirse en una responsabilidad colectiva sobre la cual se puede actuar, premisa que sienta las bases para el diseño de políticas públicas en este campo. (Documento 109 CONPES, 2007; p, 21).

A partir del año 2006 Colombia da un gran salto en materia de regulación con la promulgación de la Ley 1098 de 2006 por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia; trascendiendo así los planes de desarrollo y dando prioridad a la atención de los niños desde su concepción hasta los seis años de edad, en todos los lugares del territorio nacional bajo la noción de “*Atención al desarrollo integral de niños y niñas desde su gestación hasta los seis años de edad*”.

“Artículo 29. Derecho al desarrollo integral en la primera infancia. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud, y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la Educación Inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y niñas”.

Esta ley ha unido organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, académicos, centros de investigación, entre otros³⁶, que desde la gestión local, regional y nacional; buscan

³⁶ como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS), el Centro Internacional de Educación y Desarrollo (CINDE), Save the Children y UNICEF, Departamento Nacional de Planeación (DNP), Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez, Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Protección Social, Organización Panamericana de la Salud OPS, Plan Internacional, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de Manizales, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, Visión mundial. (Colombia para la primera infancia: Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años, 2006).

garantizar los derechos firmados, definiendo así un plan de acción nacional a favor de la primera infancia llamado: *Colombia por la primera infancia*”.

2.5.1 La Administración Distrital de Bogotá toma la delantera

Aunque la Educación infantil en Bogotá como Distrito capital, comparte su historia con la educación infantil del país, ésta toma la delantera y a partir de un marco político y normativo, durante la Administración Distrital 2004-2008, se formula “la política por la calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes” construida sobre la base de los derechos de los niños.

Adicionalmente, en cuanto al desarrollo conceptual sobre educación para la primera infancia, a partir de esta década del 2000 se consolida la propuesta de Educación Inicial en Bogotá, a través de la Secretaria de Integración Social (antes Departamento Administrativo de Bienestar Social DABS) mediante tres documentos: el primer denominado “ Proyecto Pedagógico Red de Jardines Sociales” del año 2000, dirigida a niños de cero a cinco años, desde una perspectiva de derechos, bajo presupuestos como: buen trato, reconocimiento de la individualidad y la diversidad de los niños, reconocimiento de los niños como sujetos activos, reconocimiento de los intereses de los niños, reflexión y búsqueda de sentido de la experiencia, construcción de ambientes pedagógicos favorables para el desarrollo de los niños, investigación en indagación y, por último, reconocimiento de la complejidad.

El segundo documento denominado: Desarrollo infantil y Educación Inicial del año 2003. Este documento detalla aspectos que se acercan a lo planteado en las políticas internacionales. Aquí se definen las funciones de la Educación Inicial en dos direcciones complementarias: el cuidado y el potenciamiento del desarrollo. Los aspectos desarrolla son: reconoce las diferencias individuales, dadas las características u particularidades de los niños, afirma que la educación inicial no implica escolarización ni es instrumental, insinuando que dicha educación es una respuesta intencionalmente educativa que dan cuenta de las necesidades del cuidado y del desarrollo de los niños. Resalta la concepción del niño y la niña como sujetos de derechos, su educación en y para la participación, la perspectiva de género y la inclusión social. Adicionalmente destaca el papel de la familia en la Educación Inicial.

Y, por último, el documento: La calidad en la Educación Inicial: un compromiso de ciudad, de 2007 en el que se amplían los referentes de la Educación Inicial. Este documento, reafirma la perspectiva de los derechos, amplía la perspectiva integral, asume la perspectiva poblacional, aborda la diferencia entre la educación inicial y la educación preescolar e incluye la Gestión Social Integral.

Con base en el trabajo intelectual de estos tres documentos, la Administración Distrital 2004-2008, bajo el Plan de Desarrollo vigente, se adelanta a las acciones del gobierno nacional y, bajo el Decreto 057 de 2009, plantea en el Artículo 2 la definición de Educación Inicial prescrita por el CONPES 109 (2007) dando paso a la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS), de apropiarse de este decreto y formular así en el año 2009 los *Lineamientos y Estándares Técnicos de Educación Inicial* y, en el año 2010, el *Lineamiento Pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Documentos claves, hasta hoy en día, en la constitución de la práctica pedagógica de los jardines infantiles de Bogotá-Colombia. Que sirvieron de base conceptual para la construcción de los doce documentos técnicos de educación inicial, para todo el territorio nacional desde el año 2014, los cuales orientan conceptual y metodológicamente el trabajo de los agentes educativos de todo el territorio colombiano.

2.5.2 De Cero a Siempre: la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia

Es el documento más importante que ha construido el gobierno nacional en pro de la atención y cuidado de los niños menores de cinco años. Logra reunir todo un equipo de entidades estatales, asesores y expertos de todas las regiones del país³⁷, incluidos consultores internacionales³⁸ contratados por el gobierno nacional para retroalimentar los argumentos y los planes de acción de tal manera que sean coherentes con lo establecido por los organismos

³⁷ Alta consejería Presidencial para programas especiales, Departamento Nacional de Planeación, Ministerio de Salud y Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Cultura, Departamento para la Prosperidad Social, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Agencia Nacional para la Superación de la Pobreza Extrema.

³⁸ Cassie Landers, Clyde Hertzman, Jane Squires, Juan Narbona, Helia Molina, Magdalena Janus, Mary Young, Norma Reategui, Paula Bedregal y Salli Brinkman

internaciones³⁹ encargados de velar por la construcción de programas mundiales dirigidos a las mujeres gestantes y a la población de niños menores de seis años de edad. Es una política que ha alcanzado altos niveles de credibilidad, importancia y sensibilidad en todos los rincones del territorio nacional gracias a los argumentos que ha usado basado en las disciplinas científicas que, hoy por hoy, centran su ejercicio académico en el desarrollo humano...

Sin lugar a dudas se ha incrementado el reconocimiento de la primera infancia gracias a las numerosas investigaciones sobre desarrollo humano que muestran cómo, si bien éste se produce a lo largo de todo el ciclo vital, es durante los primeros años que se sientan las bases para el desarrollo posterior del individuo en el que se complejizan sus capacidades, habilidades y potencialidades. Los estudios de las neurociencias continúan produciendo conocimiento acerca de la influencia de una buena atención y cuidado del niño y la niña desde la gestación por cuanto el mayor número de conexiones cerebrales, el desarrollo de habilidades básicas del lenguaje, la motricidad, el pensamiento simbólico y las bases de las interacciones sociales tienen un alto nivel de desarrollo antes de que los niños y las niñas ingresen a la educación formal (Fundamentos Técnicos de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, 2013, p. 5).

Este ha sido quizá el argumento más poderoso con el que cuenta el Estado para englobar en un solo documento las características propias de la población de niños desde su gestación hasta antes de cumplir sus seis años de edad. La manera como se afirma: “sin lugar a dudas” le da un estatus a la ciencia como un ente incuestionable capaz de intervenir en la forma de pensar, hacer y sentir, no solo de los niños sino también de todos aquellos que rodean la primera infancia en Colombia.

En este mismo sentido también la economía, como una ciencia social, conserva su estatus de verdad justificando la inversión que se debe hacer en la primera infancia reduciendo el gasto actual y garantizando el futuro...

³⁹ En salud (OSM), alimentación y la nutrición (FAO), trabajo infantil (OIT), educación (UNESCO), bienestar (ONU) y; protección integral, cuidado y participación de la infancia (UNICEF).

Análisis económicos demuestran que la inversión en esta etapa de la vida tiene la mayor tasa de retorno social, gracias a su incidencia en el mejoramiento de las condiciones de salud, educación, nutrición, habitabilidad y ejercicios de la ciudadanía, entre otras dimensiones. De esta manera toda inversión que se concentre en mejorar las condiciones de atención en los primeros años de vida, reduce las necesidades de gasto requeridas para garantizar el cumplimiento de los derechos en etapas posteriores de la vida. Permite reducir de manera significativa las brechas sociales en el futuro. así se reducen las brechas de desigualdad como una estrategia que demuestra que la inversión en primera infancia es lo más rentable que puede tener una sociedad, debido a que tiene el mayor retorno y repercute en un menor gasto social a largo plazo (Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, p. 5-6).

Uno de los puntos claves de la estrategia destaca la inversión en educación “ya que no invertir ahora incurrirá en gastos futuros ‘la inversión se invierte’; la infancia se convierte en una amenaza potencial por la posible incontinencia o desborde convirtiéndose en un atentado para la propia seguridad de los poderosos.

Por lo anterior, en el Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014 “Prosperidad para Todos”, como una figura de gestión, establece metas e inversiones específicas en salud, educación, cultura y bienestar. Así, a través del Decreto 4875 de 2011 se crea la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, integrada por la Presidencia de la República, los Ministros de Salud y Protección Social, Educación Nacional, Cultura, el Departamento Nacional de Planeación, el Departamento Administrativo para la Prosperidad Social y el ICBF. Como lo declara la Estrategia “su función: coordinar y armonizar las políticas, planes, programas y acciones necesarias para la ejecución de la atención integral a la primera infancia, en su calidad de instancia de concertación entre los diferentes sectores involucrados” (p, 21).

Desde este momento se inicia un gran despliegue a nivel nacional de comités integrados por consultores, asesores y expertos en desarrollo infantil, organizados en diferentes disciplinas científicas, quienes construyen un estudio base para la elaboración de la Estrategia Nacional.

Este estudio está conformado por diferentes documentos⁴⁰ que empiezan a ser divulgados por medios de medios de comunicación –internet- , invitando a todos aquellos interesados en la primera infancia a aportar en la construcción definitiva de la Estrategia Nacional de Cero a Siempre cuyo documento oficial se publica en el año 2013.

En general la Estrategia Nacional cumple con cinco objetivos generales: 1. garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas en primera infancia. 2. definir una política pública de largo plazo que oriente al país en materia de sostenibilidad técnica y financiera, universalización de la atención y fortalecimiento de los territorios. 3. garantizar la pertinencia y calidad en la Atención Integral a la Primera Infancia, articulando acciones desde antes de la concepción, hasta la transición hacia la educación formal. 4. sensibilizar y movilizar a toda la sociedad colombiana con el propósito de transformar las concepciones y formas de relación con los niños y las niñas más pequeñas y, 5. hacer visible y fortalecer la familia como actor fundamental en el desarrollo infantil temprano.

De igual manera se encuentra organizada en tres grandes partes: la primera, presenta el contexto general que da origen a la estrategia a partir de los avances y desafíos que señala pensar a los niños, niñas y familias dentro de una política de atención y desarrollo integral. La segunda, expone las bases técnicas de la estrategia organizadas en dos fundamentos conceptuales: la primera infancia y la atención integral. Y, por último, se presentan los elementos centrales de la gestión del desarrollo integral en relación con las diversas instancias del Estado, las líneas de acción y la ruta integral de atención a la primera infancia que se constituye en el instrumento por excelencia para organizar la gestión en los territorios.

⁴⁰ a. Fundamentos técnicos de la estrategia de atención integral, b. Lineamiento técnico de entornos que promueven el desarrollo, c. Lineamiento técnico para la protección integral del ejercicio de los derechos, d. Análisis de las experiencias más significativas desarrolladas y orientadas al fortalecimiento familiar para el desarrollo pleno de los niños, e. Lineamiento técnico de formación y acompañamiento a familias, f. Lineamiento técnico de salud, g. Lineamiento técnico de alimentación y nutrición, h. Lineamiento Pedagógico de educación inicial nacional, i. Lineamiento de recreación, j. Lineamiento de participación y ejercicio de la ciudadanía, k. Manual de implementación territorial de la estrategia, l. Recomendaciones para la incorporación del enfoque diferencial en los instrumentos de la Estrategia, m. De Cero a Siempre: hacia una sistematización del proceso de construcción, n. Lineamiento de cualificación del talento humano y, ñ. Lineamiento técnico de valoración del desarrollo.

Es importante resaltar aquí que esta política incorpora la perspectiva de la atención integral destacando la función de la *educación inicial* como un elemento básico, conceptual y operativamente capaz de garantizar dicha atención a la primera infancia, haciendo una distinción con la educación preescolar y orientando su razón de ser. Es así que la educación inicial por su condición pedagógica amplía su *deber ser* fuera de su estructura física, convirtiéndose en un espacio articulador donde confluyen los entornos donde permanecen los niños: el hogar, la salud, la educación y los espacios públicos ya que, la experiencia educativa es siempre administrativa y pedagógica lo que la convierte un instrumento ideal del gobierno por el cual es posible controlar la vida de niños, niñas, familias, docentes, directivos y demás agentes educativos.

Es claro entonces para el gobierno que para adquirir cierto saber se requiere la experiencia construida de prácticas cotidianas intencionadas (rituales y discursos) en espacios y tiempos concretos que dan forma a ciertas conductas necesarias para fines centrados en el futuro ciudadano. Un ciudadano autónomo, capaz, hábil y sobre todo competente.

Este entorno propicia de manera intencionada acciones pedagógicas que permiten a las niñas y a los niños vivenciar y profundizar en su condición de sujetos de derechos, ciudadanos participativos, transformadores de sí mismos y de la realidad, creadores de cultura y de conocimiento. En él las relaciones entre pares y con maestros, maestras y otros agentes educativos, cumplen un papel crucial. Justamente por ello, este es un entorno privilegiado para ahondar en la experiencia de vivir juntos, conocer y respetar a las demás personas, interiorizar y construir paulatinamente normas básicas de convivencia (Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, 2013, p.128).

Además es el entorno que hace posible *visibilizar* al niño como sujeto de derechos que unido a conceptos como integralidad, atención y gestión, producto del aporte que hacen las disciplinas científicas centradas en el desarrollo humano, hacen nacer nuevos sujetos capaces de dar cuenta de un mundo en permanente cambio. Así también el entorno educativo logra articular los demás entornos –hogar, salud, espacios públicos- ya que por su carácter pedagógico es viable la conducción de comportamientos necesarios para construir ciudadanos de acuerdo a

ciertas necesidades del mundo globalizado. Es por esto que el entorno debe propiciar escenarios que permitan de manera intencionada la interacción, el intercambio y el afecto pensadas principalmente para el entorno hogar y que, a través, del trabajo pedagógico se logra la formación y acompañamiento a las familias en su experiencia de acoger, cuidar, y criar a sus hijos, llevando a movilizar las emociones y los vínculos entre sus miembros (capítulo 3). Así también el entorno educación, en relación con la salud, logra canalizar la prevención de la enfermedad y la promoción del niño sano (capítulo 4) y, por último, el entorno garantiza que mediante acciones pedagógicas se garantice la participación del niño en los espacios públicos.

De igual manera en el entorno educativo es menester conjugar acciones relacionadas con la salud, la alimentación y la nutrición, con el cuidado y la crianza a cargo de familias, y personas cuidadoras, con la recreación, la protección y la participación de las niñas y los niños en primera infancia. Solo así se podrá garantizar la atención integral de este entorno, y por ende adoptar a la construcción de un país más equitativo (Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, 2013, p.129).

Ahora bien, la descripción de estos y los anteriores documentos representan la base conceptual de los siguientes capítulos del presente estudio: se toman todos estos referentes que por su naturaleza prescriptiva contienen; en primer lugar, el discurso de la psicología del desarrollo, hacia el trabajo de los expertos en desarrollo infantil, el rol de los padres, maestros y la comunidad en general y; en segundo lugar, la forma como se logra incorporar la práctica pedagógica y por ende la comprensión de una nueva subjetividad de niños menores de seis años.

2.5.3 De la educación preescolar a la educación inicial...

Este camino de la educación preescolar a la educación inicial es posible cuando se afirma que el aprendizaje inicia desde el vientre materno y que la familia, la comunidad y las

instituciones son agentes de los entornos determinantes para que los objetivos mundiales, en materia de primera infancia, se cumplan (Jomtiem, 1990)⁴¹.

La educación preescolar cumplió por décadas la función de formar a los niños para el ingreso a la educación básica primaria a través de currículos y planes de estudio, muchas veces improvisados pero que desde el conocimiento del desarrollo cognitivo de Piaget (principalmente) se logró estimular el trabajo del niño preescolar que sirvió para cumplir con el prerequisite que exigía el siguiente ciclo de educación en cuanto a un niño con aprestamiento para la escritura, la lectura, las matemáticas y las ciencias, además de ciertas habilidades adaptativas necesarias para su éxito escolar pero que, a su vez, serviría también para el fomento de la precocidad y la estimulación temprana que, aunque se “fiscalice” en el momento presente, continua y, con mayor fuerza, gracias al camino que tomaron los argumentos de la primera infancia convirtiendo al niño en agente de su propio futuro.

(...) lo vemos en el afán de muchos jardines porque los niños y niñas se preparen rápido para la educación formal, ya que no se puede perder tiempo. Aquí encontramos el llenado de guías desde los 2 años y a veces desde muy temprano; se trata de repetir los números, de escribirlos, de aprender a manejar el lápiz desde muy temprana edad, de aprender las vocales y las letras. El desarrollo de la motricidad fina parece ser uno de los principales objetivos. Las tareas para la casa aparecen muy pronto. La segunda relacionada con la precocidad y la estimulación, plantea que a los niños y niñas hay que desarrollarlos tempranamente, pensando como en el caso anterior que esto les mejorará su trabajo en la escuela. Se trata de aprender a leer y escribir lo más rápido posible, ojalá que ingresen al grado de transición (5 años) con este aprendizaje. Lo mismo en las demás áreas; por ejemplo, en matemáticas ya no solo se espera el conocimiento de los números sino el dominio de las operaciones (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, 2010, pp.19-20).

Esta forma de expresar la misión de la educación preescolar, por parte de los expertos del Distrito capital, da a entender que las acciones emprendidas hacia la Educación Inicial no se

⁴¹ Declaración Mundial sobre Educación para Todos “Satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje”

construyen sobre la base de una educación precoz ó estimulación temprana; sin embargo, cabe anotar aquí la contradicción ya que el camino que se emprende hacia la potenciación de capacidades de niños y niñas como sujetos de derecho y capacidad de agencia justamente dan cuenta de un trabajo precoz ya que el auge de investigaciones en varios campos del conocimiento científico (como la biología, las neurociencias, las ciencias del comportamiento, la psicología del desarrollo, la educación y la economía) permiten abarcar caminos que reconocen capacidades física, cognitivas, emocionales y sociales que deben ser reconocidas y promovidas en pro de procesos de aprendizaje, comunicación, socialización y, en general, para el desarrollo de habilidades y capacidades que va a requerir un adulto competente.

Adicionalmente, el encargo de la política pública: Colombia por la Primera Infancia (2006) implica apresurar el trabajo desde los dos primeros años de vida ya que son definitivos para el crecimiento físico y la nutrición, pasando por los procesos de vinculación afectiva con las figuras parentales. Además se hace un fuerte énfasis en la promoción de la lactancia materna ya que favorece el crecimiento cerebral que va a determinar la función cognitiva, la visión, el lenguaje y como elemento trascendente: fortalecer los estímulos emocionales. Se refiere también a las consecuencias del maltrato infantil y por esto la importancia de las condiciones ambientales específicamente familia y cuidadores primarios los cuales marcan el camino hacia el éxito o el fracaso escolar.

(...) numerosas investigaciones sobre el desarrollo del ser humano han demostrado que entre la gestación y los seis años de vida se desarrollan la mayoría de las conexiones cerebrales, las habilidades básicas del lenguaje, la motricidad, el pensamiento simbólico y las bases de las interacciones sociales. Lo anterior significa que si bien el desarrollo ocurre a lo largo de toda la vida, es durante los primeros años cuando se sientan las bases sobre las cuales este proceso posibilita que las capacidades, habilidades y potencialidades de cada persona se vayan haciendo más complejas (Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, 2013, pp.18-19).

Así mismo los argumentos sociales y culturales centrados en las transformaciones familiares exigen a las nuevas formas de atención de la primera infancia un fortalecimiento de

los vínculos paternos y de las redes de apoyo familiar y comunitario que sean capaces de reducir las condiciones de maltrato, abandono y desvinculación afectiva, que influyen en la salud física y emocional de los niños y por ende de su desarrollo.

Por otro lado, se argumenta en relación con el desarrollo económico en el que se destacan tres dimensiones básicas: ingreso suficiente, larga vida y nivel educativo. En este sentido se sostiene que para lograr esto se requiere proyectos que incluyan condiciones capaces de influir en la salud, la nutrición, la educación, el desarrollo social y el crecimiento que intervengan en la estructura del desarrollo humano. Como aspecto importante hacen alusión a que los logros educativos de un país o una región dependen de cómo se viene construyendo el desarrollo psicomotor, de cómo se forma el cerebro, de sus matrices de aprendizaje, de su capacidad de pensamiento y de su equilibrio emocional.

También los argumentos legales y políticos que como ya se ha hablado ampliamente reconocen a los niños como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos y, por último, los argumentos ligados al contexto institucional y programático que relacionan a la familia, la sociedad y el Estado; donde cada uno responde de manera diferenciada y articulada a la vez.

Es una gestión que se coordina desde el Plan Decenal 2006-2015 orientado al desarrollo humano y social en función de una educación para la innovación y la competitividad. “Si comenzamos por los más pequeños, si logramos que nuestros niños y niñas reciban el cariño, el respeto, la atención, el cuidado y la educación que se merecen y al que tienen derecho, estamos asegurando no sólo un mejor país sino también unos ciudadanos comprometidos y solidarios con su desarrollo, crecimiento y progreso” (Documento No. 10. Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia, (2009, p. 7).

Todos estos argumentos pensados para la primera infancia en Colombia que parten de las concepciones del desarrollo y de las competencias en la primera infancia, enfatizan en que los niños desde su gestación poseen “sofisticadas” capacidades para pensar, procesar y transformar la información, etc., y es por esto que los agentes educativos *estimulan* a través de experiencias

re-organizadoras escenarios pedagógicos que, a su vez, son interpretados por ellos mismos como formas de pensamiento que la psicología ha propuesto para desarrollo cognitivo de un adulto...

La formulación de hipótesis es posible porque los niños son capaces de relacionar los deseos y los pensamientos de los otros, las características de los objetos, con los fines que persiguen. Una vez alcanzan sus objetivos y ejercitan la actividad realizada, los niños ‘saben’ como actuar la próxima vez; pero lo más importante es que ‘saben que saben’, es decir han construido una nueva competencia como resultado de la coordinación de capacidades nuevas –la atribución de estados mentales en el otro y la formulación de hipótesis– con la inferencia como nueva herramienta cognitiva o de pensamiento. La formulación de hipótesis como experiencia re-organizadora, muestra la tendencia natural de los niños a asumir retos intelectuales que expresan de muy distintas maneras: los niños formulan hipótesis para comprender la ironía, la metáfora, las analogías o comparaciones entre situaciones similares y el funcionamiento de las cerraduras de las puertas. Para tratar de entender, establecen relaciones entre sus partes y algunas veces verifican o intentan comprobar esas hipótesis para sacar conclusiones (Documento No. 10, p.)

Adicionalmente se insinúa la forma como los bebés descubren el mundo, así como sus competencias iniciales y sus experiencias reorganizadoras y, algo curioso, describen la forma como los niños ‘leen la mente de los otros’.

Por otro lado, la dirección de la educación preescolar y las demás instituciones que impartieron este tipo de educación infantil, administraron su trabajo bajo la supervisión de Cadeles o centros de Inspección y Vigilancia que formaban parte de las Secretarías de Educación en cada uno de los departamentos del país. Sin embargo, se observa cómo el concepto de “administración”⁴² se desplaza hacia el proceso de “gestión”⁴³ por lo que ahora todo debe ser gerenciado y articulado “la educación, la salud, la política, el conocimiento, la

⁴² Se solía entender como la obtención de los medios para conseguir un fin y el trabajo para el logro de objetivos.

⁴³ Incorpora a los medios como objeto de planificación-previsión; es decir, que el trabajo se realiza a partir de los procesos.

cultura, las relaciones humanas, nada queda ni debe quedar fuera de su égida” (Grinberg, 2008; p, 108). En este sentido la educación como parte del lenguaje de la economía mundial habla en términos de excelencia, calidad total, planificación por proyectos, autonomía, liderazgo, innovación y círculos de calidad, entre otros. Lo que implica un cambio en las formas de pensamiento, acciones, sentimientos, y, en general, un cambio en la forma de ser de los individuos y de las organizaciones que lo viven.

Por consiguiente, y como se mencionó anteriormente, el Distrito Capital tomó la delantera y, a través de la Secretaría de Integración Social, estableció alianzas con expertos, consultores y asesores en diferentes disciplinas que basados en el conocimiento científico contrarrestaron el concepto de administración y planes de trabajo propios de la educación preescolar hacia la comprensión de la perspectiva de la atención integral a la primera infancia que incluye el trabajo de profesionales, bajo criterios de calidad y gestión, que hacen posible la construcción de los Lineamientos y Estándares Técnicos de Educación Inicial en el año 2009.

Las particularidades y prioridades ampliamente reconocidas científica, social, biológica y económicamente a la etapa de la primera infancia (de 0 a menores de seis años de edad), conllevan a la definición de directrices, lineamientos, sentidos y alcances claramente diferenciados de los demás ciclos vitales y por ende, de los demás ciclos educativos (...). El modelo de calidad que Bogotá busca desarrollar con todas las instituciones oficiales y privadas que presten este servicio, estará enfocada desde la perspectiva de la atención integral a la Primera Infancia, donde la calidad debe ser un propósito permanente que permea la acción de todos y cada uno de los siguientes estándares: nutrición y salubridad, ambientes adecuados y seguros, procesos pedagógicos, talento humano y, proceso administrativo (Lineamientos y Estándares Técnicos de Educación Inicial, 2009, pp. 72-73).

Para entonces estos lineamientos y estándares se convierten en el principal documento prescriptivo que reúne las directrices que todos los establecimientos de Educación Inicial en el Distrito deben cumplir tanto, públicos como privados y, comunitarios -estos últimos supervisados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar que han creado sus propias

formas de trabajar la práctica pedagógica de acuerdo con sus propias necesidades-, lo que implica un cambio en las formas de pensamiento, acciones, sentimientos y, en general, un cambio en la forma de ser de los individuos y de las organizaciones que lo viven. Como afirma Grinberg (2008) no es sólo más eficaz, sino que fomenta la participación y compromiso de todos los actores. “En sí misma devino democrática” (p, 118).

Es así que durante el período comprendido entre el año 2009 y el año 2013 el Distrito abanderó la transformación de la educación de los más pequeños bajo el concepto de educación inicial en el Distrito que se concretó a través del Decreto 057 de 2009, el cual plantea en el Artículo 2, que...

“La Educación inicial es un derecho impostergable de la Primera Infancia, dirigido a garantizar el desarrollo del ser humano a través del cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo de los niños y las niñas desde su gestación y menores de seis (6) años. Se concibe como un proceso continuo, permanente e intencionado de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes, dirigidas a reconocer las características, particularidades y potencialidades de cada niño o niña, mediante la creación de ambientes enriquecidos y la implementación de procesos pedagógicos específicos y diferenciales a este ciclo vital. Esta puede proporcionarse en ámbitos familiares o institucionales y en todo caso serán corresponsales la familia, la sociedad y el Estado” (Lineamientos y Estándares Técnicos de Educación Inicial, 2009, pp.51-52).

Este Decreto marcó el rumbo para el trabajo que: entidades gubernamentales, académicas y la comunidad en general; encabezado por el Ministerio de Educación Nacional, en el marco del Plan Sectorial 2010-2014, trazara para iniciar, a partir del año 2010, el trabajo intersectorial en la construcción e implementación de la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia: De Cero a Siempre que haría realidad el proyecto “*1,2,3, por la educación inicial, me la juego otra vez*” cuya construcción concluye la línea técnica de educación inicial, definida como un derecho impostergable y como una oportunidad clave para el desarrollo integral de esta población, para el desarrollo sostenible y como primer eslabón que fortalece la calidad del sistema educativo colombiano el cual se materializa en los doce referentes técnicos para la

educación inicial, los cuales son divulgados en todos los rincones del territorio nacional por medio de la cualificación o capacitación a los agentes educativos en todas sus modalidades⁴⁴.

Todo esto representa un nuevo orden social, político y cultural que repercute en la vida cotidiana de un jardín infantil como Gesu Bambino, por lo que es necesario comprender, entonces, que todas estas medidas son determinantes para resolver los problemas de la educación en los países subdesarrollados. En una relación de saber poder, el Estado junto con el abanico de expertos profesionales en educación inicial demuestra con contundencia que los primeros años son los más importantes de todo ser humano y que el hecho de atender sus demandas podrá repercutir en el desarrollo y el progreso del país. En este sentido puedo ver que la intervención del Estado en la educación inicial a través de la implementación de estrategias regulan y ordenan la vida de la población infantil y de todos aquellos que rodeamos su mundo en la primera infancia.

3 SOBRE LO QUE SE ESPERA DE LA EDUCACIÓN INICIAL: LA EXPERIENCIA DEL JARDÍN INFANTIL GESÙ BAMBINO EN BOGOTÁ-COLOMBIA

*“Las experiencias para exponer al sujeto a nuevas o diversas sensaciones que puedan estar dotadas de la capacidad de conocerse, conmoverse y transformarse, es una de las más importantes industrias contemporáneas”
Pedraza, 2010*

El capítulo anterior hizo una descripción del camino que recorrió la educación de la primera infancia en Bogotá-Colombia, desde las primeras décadas del siglo XX hasta nuestros días, dando cuenta de la emergencia de la educación inicial en el mundo, en Colombia y

⁴⁴ Documento 19. Referentes técnicos para la cualificación del talento humano que trabaja con la primera infancia.

principalmente en el Distrito colombiano, resaltando el papel que la disciplina psicológica desempeñó en la práctica pedagógica. En el siguiente capítulo me centro en analizar la transformación de las prácticas pedagógicas en el Jardín infantil Gesù Bambino (JIGB) a partir de los cinco estándares técnicos de la educación inicial en el Distrito: la cualificación docente, los procesos administrativos, los ambientes adecuados y seguros, la nutrición y la salubridad y, el proyecto pedagógico en función del seguimiento al desarrollo. Centro el análisis en la forma como se instauro un nuevo orden social en un contexto particular que incluye la manera en que las maestras y demás personas del jardín transformamos nuestra subjetividad a través de prácticas de sí para convertirnos en agentes capaces de formar a un sujeto infantil con capacidades y potencial para responder a las exigencias de un mundo globalizado.

De este modo para hablar de la forma como los centros de educación inicial, en especial los jardines infantiles, vivieron la emergencia de la educación inicial, tomo la experiencia de algunas maestras y personal administrativo, además de mi propia experiencia como psicóloga, formadora de maestras preescolares y psicoterapeutas familiares. A continuación describo la forma como está organizado el jardín y las personas que hacen parte de él.

El JIGB cuenta con tres sedes o casas, una de ellas, -la más visitada por la Secretaría de Integración Social, por tener allí niños menores de tres años- recibe sesenta niños, es la casa nursery o sede jardín. Cuenta con una coordinadora: *Lucía* psicopedagoga, profesional en danzas y música, quien forma parte de las personas entrevistadas en el presente estudio. En esta sede se encuentran cuatro maestras: licenciadas en educación preescolar, una auxiliar pedagógica, una auxiliar de servicios generales y, por último, una coordinadora de admisiones: *Antonia*, administradora de empresas quien también forma parte del grupo de entrevistadas.

La segunda es la sede A, de educación preescolar; allí conviven cien niños, de cuatro a seis años, con seis maestras, una auxiliar pedagógica, una auxiliar de servicios generales y una coordinadora: *Mariana* quien, a su vez, hace las veces de rectora y quien forma parte también de las entrevistadas. Por último, la sede B, con sesenta niños de tres a cuatro años, atendidos por cuatro maestras, una auxiliar pedagógica, dos auxiliares de servicios generales y, una

coordinadora: *Estefanía*, quien conforma la cuarta persona del grupo de entrevistadas. Adicionalmente, se ha incluido el punto de vista de *Luisa*, coordinadora académica.

¿Por qué los niños tienen que ir a un jardín infantil?

Parto de esta pregunta, aparentemente obvia, aunque de inmediato parezca difícil de responder. Pareciera, a simple vista, como si los padres decidieran libremente el momento de ingreso de sus hijos al sistema educativo y la edad en que es propicia su institucionalización; sin embargo, hoy podemos comprender, cómo los argumentos propios del conocimiento científico centrados en el desarrollo de los niños y, que forman parte del lenguaje cotidiano de maestros y padres, propician este tipo de acciones y decisiones sin que aparezca ni un atisbo de duda en que...

Los primeros años de vida son básicos para el desarrollo del ser humano, en todos sus aspectos biológico, psicológico, cultural y social. Desde el periodo de gestación, los niños y niñas cuentan con capacidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales, que se deben reconocer y promover, pues ellas sirven de fundamento para el aprendizaje, la comunicación, la socialización y en general para el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias (Colombia por la primera infancia, 2006, pp. 6-7).

En un contexto donde se “*sabe*” que lo que logremos con los niños desde el momento de su concepción hasta los seis años de edad es definitivo para su desarrollo posterior, conduce la conducta de los adultos, estamos dispuestos a emprender acciones sobre nosotros mismos que nos permitan ser *conscientes* de la importancia de institucionalizar a los niños a la mayor brevedad posible, por lo que los capítulos pretenden dar algunas pistas para comprender cómo la psicología acorde con perspectivas postmodernas atribuye a la educación inicial la responsabilidad de reconocer y promover las capacidades que sirven de fundamento para el aprendizaje, la comunicación, la socialización y, en general, para el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias y, en este sentido, ofrece un abanico de tecnologías necesarias que los adultos debemos incorporar para así lograr tales objetivos.

A pesar de la aparente obviedad y sencillez de la pregunta “¿por qué los niños tienen que ir a un jardín infantil?” y más específicamente a edades cada vez más tempranas, la educación y en especial la educación preescolar, pocas veces se ha preocupado por intentar contestar a la pregunta contraria, es decir, por qué en determinados contextos (nacionales e internacionales) los niños no van a jardines infantiles y cuáles son los factores que actúan en el aumento de niños institucionalizados a edades cada vez más tempranas⁴⁵.

Se conjugan así dos situaciones sociales coexistentes, pero contradictorias: por una parte, la literatura sobre puericultura en Colombia⁴⁶ muestra “cierta” comprensión hacia los niños que, por ser aún pequeños, deben permanecer en el ambiente del hogar rodeados de una familia que los proteja y los cuide hasta por lo menos sus tres años de edad que es cuando se piensa que están preparados para ingresar al sistema educativo.

Al comienzo del tercer año el niño suele ser alegre, activo, independiente y colaborador, interesado, por muchas cosas; su mundo se está ampliando y tiene ansias de nuevas experiencias. Un niño en estas condiciones está listo para ingresar al jardín. (López, 2005 p. 378).

Pero, por otra parte, se empieza a cuestionar la situación de los niños que ya han cumplido los dos años de edad y que aún no ingresan al jardín infantil, por lo que los padres podrían ser pensados como sobreprotectores llevando a los niños a tener claros problemas en su futuro desarrollo, teniendo en cuenta que...

El jardín infantil o colegio es un espacio al que asisten los niños y las niñas para enriquecer sus experiencias, ampliar sus interacciones con pares y adultos, favorecer las

⁴⁵ Según el lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010) los niños han sido agrupados en tres etapas del desarrollo: “primer año de vida (0 a 1 año), del primer al tercer año (1 a 3 años) y de los tres a los cinco años (3 a 5 años). Es de anotar que la etapa de la gestación no es contemplada en el lineamiento pues la propuesta va dirigida a los jardines infantiles y colegios a los que asisten los niños y las niñas a partir de los 3 meses de edad; tampoco se contemplan los niños y niñas entre los 5 y los 6 años, pues ellos y ellas asisten al grado de Transición, único grado considerado como obligatorio en el sistema educativo para este ciclo vital en la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994.” (pp, 34-35).

⁴⁶ “El niño sano”. Texto construido por el grupo de investigación del Departamento de Pediatría y Puericultura de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia. Colombia. (2005).

relaciones entre los niños y niñas, fortalecer los procesos de socialización y potenciar su desarrollo, independientemente, incluso, de que sus padres y madres estén vinculados laboralmente fuera del hogar (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial, 2010, p. 40).

Así también lo describe Lucía cuando pregunté acerca de lo que nos preocupa cuando un niño llega al jardín infantil a los tres años y no a los dos años de edad.

Yo lo digo porque párvulos [niños de dos años] le brinda al niño la posibilidad de descubrir sus capacidades a nivel motor, a nivel físico y es entonces cuando yo pienso “es una dicha” que ellos no tengan mesas, que puedan gatear que puedan dar el volantín que puedan hacer todo ese tipo de cosas, que puedan encontrarse ellos mismos y que puedan desarrollarse. Si han estado en su casita no han tenido una estimulación, así los lleven al parque todos los días, pero uno ve que no es lo mismo. Desde mi visión siento cierto pesar que a veces llega el niño y que no está lo suficientemente desarrollado para lo que va a necesitar y sí después venirse a sentar toda la mañana en prekinder [niños de tres años]. Eso a mí me parece que es grave, no que el niño no vaya a alcanzar los logros de prekinder, es más a nivel físico y a nivel afectivo, el que puedan jugar más con los amigos, el que puedan interactuar con los niños en un ambiente libre y no el que vamos a interactuar con las fichas porque vamos a ver el color amarillo, porque vamos a hacer una torre, no es lo mismo, y que si yo tengo mis fichas eso gana más de mi creatividad y de mi espontaneidad y autonomía. Allá estoy haciendo la misma actividad pero el objetivo es diferente, porque es un nivel diferente (Lucía, 3).

Lo que me interesa destacar en este punto es que existe en esta situación un postulado inicial que no se cuestiona, nunca se busca explicar, por ejemplo, cómo el conocimiento científico del desarrollo infantil ligado al concepto de desarrollo humano, que emerge como consecuencia de un ordenamiento económico político, social y simbólico tiene consecuencias sobre la práctica pedagógica de la educación infantil, no se reflexiona, no se pone a prueba, se da por hecho que así debe ser, que es el camino que todos los niños deben recorrer, que así debemos pensar y, por ende, ser coherentes con nuestras acciones; lo único que debe ser

explicado es por qué se ingresa al jardín a una edad específica y no a otra y cómo, hacerlo o no, afecta el desarrollo de las capacidades futuras de los niños.

Inclusive causa mucha curiosidad encontrar que en ninguno de los cinco argumentos – científicos, sociales y culturales, económicos, legales y políticos y, aquellos ligados al contexto institucional y programático- de la Política Pública de Primera Infancia en Colombia (2006) se mencione el argumento pedagógico. Al preguntar por él la respuesta podría deslizarse rápidamente al primer argumento que alude a *las investigaciones científicas* de la biología, las neurociencias, las ciencias del comportamiento, la psicología de desarrollo, las ciencias de la educación y la economía las cuales coinciden en afirmar que los primeros años son básicos para el desarrollo del ser humano ya que los niños cuentan con capacidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales que deben ser reconocidas y promovidas porque sirven de fundamento para el aprendizaje, la comunicación, la socialización y, en general, para el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias, aspectos que se sitúan del lado del desarrollo psicológico infantil (Walkerdine, 1995; Burner, 1994, Sacristán, 2003) lo que explica la falta de interés teórico que se aprecia en casi todo lo relacionado con él.

Falta ahora un punto esencial y, es comprender entonces, que las investigaciones centradas en las ciencias de la educación⁴⁷ tendrían la capacidad de englobar el componente pedagógico, sin embargo, por estar inmerso en estas ciencias no sólo se disgrega sino que desplaza sus criterios de verdad⁴⁸ hacia los múltiples objetos de las nuevas disciplinas que intervienen en la educación inicial, por lo que a la pedagogía y a la didáctica se le asigna un papel secundario, sin protagonismo, como sí lo tienen la psicología del desarrollo y las ciencias del comportamiento las cuales unidas a las neurociencias, la biología y la economía basan sus premisas y supuestos en el desarrollo psicológico, de unas etapas evolutivas que fueron contribuciones hechas por Jean Piaget (1964) al que se le atribuye haber descubierto que el pensamiento infantil es cualitativamente diferente al del adulto, que diferentes formas de pensar

⁴⁷ Siguiendo a Zuluaga (2003) las ciencias de la educación al momento de su constitución fueron entre otras: la pedagogía, didáctica, filosofía de la educación, psicología de la educación, antropología de la educación, administración educativa, teorías de la programación, planeación educativa, etc.

⁴⁸ Para profundizar en el lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de educación sugiero remitirse al texto de Zuluaga y otros (2003). Pedagogía y Epistemología. Del grupo de historia de la Práctica Pedagógica.

predominan en diferentes edades y, que estas se corresponden con modos progresivamente más adecuados de organizar las capacidades cognitivas (Burner, 1994).

Conviene reflexionar en que las disciplinas que se ocupan de la educación inicial lo hacen de manera desarticulada mediante teorías y metodologías propias de cada disciplina. Por ejemplo, las neurociencias se ocupan de informar acerca de los centros específicos del cerebro y su funcionamiento al estimular, prevenir o advertir ciertas zonas que son importantes para el desarrollo y el aprendizaje en la primera infancia. También las ciencias del comportamiento y la psicología del desarrollo que corresponden al campo de la psicología, se encargan de sus propios objetos de estudio (procesos cognitivos, desarrollo de aptitudes y actitudes, control y manejo de emociones, prevención y promoción de comportamientos disruptivos, síndromes de todo tipo, desarrollo de habilidades sociales, entre otras) que operacionalizando teorías y métodos tienen otro marco conceptual pertenecientes al centro de su propia disciplina macro (Zuluaga, Echeverry, Martínez, Restrepo, Quiceno; 2003).

Así el componente pedagógico, a mi modo de ver, no encuentra un lugar de enunciación en medio del abanico de disciplinas que intentan posicionarse, cada vez más y con mejores argumentos, en el campo de la educación inicial.

Bajo esta situación observo cómo el jardín infantil se convierte cada vez más en un espacio donde el discurso y la práctica de la psicología no solo potencializa capacidades y actitudes que parecen encontrarse en el interior de los seres humanos, sino que también favorece la detección temprana de posibles problemas de aprendizaje que deben ser diagnosticados a la mayor brevedad posible para seguir así un “tratamiento” que impida futuros problemas en el desarrollo, la cognición, la socialización y las emociones de los niños. Que como cabe señalar, este no es un argumento nuevo ya que muchos investigadores lo han sustentado ampliamente (Walkerdine, Varela, Larrosa, 1995; Varela & Álvarez-Úria, 1998; Donzelot, 2008 y en Colombia las investigaciones del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica). Pero, lo que sí es interesante es comprender cómo mediante estrategias biopolíticas es necesario hacerlo a edades cada vez más tempranas.

En sí, la educación que da cuenta de una nueva relación entre el Estado, los gobiernos y las corporaciones internacionales, en el marco de una economía global (Martínez-Boom, 2004), atribuye un origen psíquico a lo que impide o dificulta el éxito de los seres humanos por lo que en sus manos queda la promoción de conductas, emociones y aprendizajes creando prioridades en la primera infancia y facilitando todo ello por medio de políticas, estrategias, leyes, documentos prescriptivos, entre otros.

Hablar de desarrollo psíquico en relación con la pedagogía colombiana en el momento actual es pensar en aquellas acciones del individuo sobre sí mismo (Saenz, 2003), es decir, en procesos de autonomía, individuación, agencia, libertad, capacidad, creatividad, inclusión, diversidad, entre otros, que en la primera infancia se conciben así como una evidencia, y se considera, en consecuencia, que la educación inicial cargará sobre sus hombros con los efectos que explican que los adultos no sean capaces y competentes en un mundo en permanente cambio.

Por lo que emergen nuevas preguntas para las nuevas formas de pensar la educación de la primera infancia en Colombia ¿las maestras, las auxiliares, el personal administrativo, las terapeutas y los demás profesionales de apoyo de la educación inicial formados en la academia, están lo suficientemente capacitados para asumir esta tarea? O mejor aún ¿se posicionan reflexivamente frente a este encargo social, político, económico, cultural y simbólico?

Estas preguntas representa el punto de partida para introducir la forma como el Jardín infantil Gesù Bambino vivió la emergencia de la educación inicial alrededor de cinco estándares técnicos –talento humano, procesos administrativos, nutrición y salubridad, ambientes adecuados y seguros, y el proyecto pedagógico- que la Secretaría Distrital de Integración Social prescribió a partir del año 2009, para señalar el modo como los adultos debemos *pensar* acerca de los niños y de esta manera *emprender acciones pedagógicas* cotidianas en el jardín infantil, junto con procedimientos sobre nosotros mismos que nos lleven a *ser* adultos conscientes de nuestra misión como constructores del mundo de los niños.

3.1 No se puede hacer de cualquier manera: la cualificación del talento humano

La pregunta nos centra en cómo nos pensamos a nosotros mismos como adultos constructores del mundo de los niños y de esta manera volvemos este acto objeto de saber; es decir, cómo nos volvemos objetos de nuestra propia reflexión, conscientes de que lo que hacemos como constructores tenga alguna utilidad, que sea pertinente y que lleve al cumplimiento de metas. En esta dirección este apartado expresa los mecanismos mediante los cuales el saber psicológico y el trabajo sobre uno mismo se constituyen en la diana que fundamenta la idea misma de la cualificación.

Es importante subrayar que la definición de “cualificación” no solamente se relaciona con el simple hecho de impartir información especializada para que desempeñemos una actividad determinada, como lo expresa la RAE (2014), sino que los documentos prescritos para la Educación Inicial en Colombia, elaboran este concepto de una manera más sofisticada centrada en procesos estructurados con los que no solamente adquirimos una serie de conocimientos, sino que se nos invita a actualizar y a reflexionar sobre la información que recibimos para fortalecer y transformar la práctica y los saberes bajo denominaciones como “resignificación”, “movilización de creencias”, “imaginarios”, “concepciones” “saberes”, “capacidades” y “prácticas cotidianas”.

La cualificación del talento humano que trabaja con la primera infancia se concibe como un proceso estructurado en el que las personas actualizan y amplían sus conocimientos, resignifican y movilizan sus creencias, imaginarios, concepciones y saberes, y fortalecen sus capacidades y prácticas cotidianas con el propósito de mejorar en un campo de acción determinado. (...) Esta se caracteriza por reconocer los saberes y experiencias en torno a la atención integral de la primera infancia de las y los participantes como punto de partida para la construcción de nuevos conocimientos, los cuales son el resultado de la reflexión que se realiza sobre las acciones cotidianas y la puesta en diálogo de los saberes y experiencias construidos en las prácticas con las comprensiones que la ciencia y la política tienen hoy del desarrollo de la primera infancia. Por esta razón, es clave tener en perspectiva que la cualificación del talento humano que trabaja con primera

infancia se distancia de aquellos enfoques educativos que se centran de manera exclusiva en la transmisión de información, en la transferencia de metodologías o en la adquisición de miradas teóricas sobre temas referidos al desarrollo de las niñas y los niños (Documento No.19. Educación Inicial, p. 15).

Esta definición informa sobre nuevas formas de *hacer las cosas* a partir de metodologías que se apartan de lo tradicional, para entrar en la onda de lo “nuevo”, donde el agente se presenta como el “experto” conocedor de todo lo que atañe al mundo de los niños, se hace alarde de su experiencia cotidiana, por lo que se le empodera en el rol que tradicionalmente lo enviste de una autoridad que no está dispuesto a negociar. Este empoderamiento incita al agente/maestra a comportarse acorde con las circunstancias y así ampliar su conocimiento *consciente* en cuestiones de política pública y legislación, así como también hacer valer su rol de educador conocedor de la práctica pedagógica de una “sana nutrición”, de “pautas de crianza y socialización”, de “estilos de vida saludable”, creador de “ambientes adecuados y seguros”; además de ser un excelente empresario y administrador de recursos, entre otros aspectos, que lo llevan a estar en sintonía con lo que se espera de los niños.

Es importante señalar que en materia de educación para la primera infancia durante el año 2010, las universidades tanto en Bogotá como en las demás ciudades del país, apenas estaban comenzando a identificar y reconocer los lineamientos y documentos prescriptivos, por lo que la Secretaria De Integración Social del Distrito asumió la responsabilidad de capacitar a los agentes de todos los jardines infantiles de Bogotá, cuya intención primordial ha sido unificar el trabajo pedagógico bajo los principios orientadores de la política pública, sus leyes, decretos y acuerdos en relación con el avance de las disciplinas científicas que promueven la Atención y el Desarrollo de la Primera Infancia en el contexto de la educación inicial. Así lo determinan el Acuerdo 138 de 2004 del Concejo de Bogotá, Decretos 607 del 28 de Diciembre de 2007 y 057 del 26 de Febrero de 2009, citados por los Lineamientos y Estándares Técnicos de Educación Inicial.

(...) se establecieron las condiciones de operación del servicio de Educación Inicial y se otorgó a la Secretaria Distrital de Integración Social el ejercicio de las Funciones de Asesoría, Inspección, Vigilancia y Control sobre los establecimientos públicos y

privados que presten el servicio de educación inicial en el territorio del Distrito Capital (p,25).

Así las cosas, aquella divulgación de información recibida en los contextos universitarios, quedó resignificada ya que obstaculizaba las nuevas formas de pensar a los niños en el momento histórico actual. Para esto se propuso un cambio paradigmático, epistemológico, conceptual y principalmente técnico capaz de dar cuenta de las nuevas exigencias que requiere la atención y las formas emergentes de pensar la atención infantil. Como bien lo describe Morey (2010) “las nuevas figuras del saber que están ocupando el lugar del sabio o del intelectual son ahora el gestor, el experto, el agente evaluador... (p, 14). Así mismo lo describen los documentos prescriptivos nacionales destinados a cualificar el talento humano...

La cualificación del talento humano que trabaja con la primera infancia va más allá del otorgamiento de certificaciones o títulos. Su sentido es que los diferentes actores que trabajan con y para la primera infancia lleven a cabo acciones cada vez más intencionadas en función de promover el desarrollo infantil (...) Los procesos de cualificación de los actores que trabajan con la primera infancia responden así a la necesidad de armonizar las prácticas de gestión y de atención con los marcos de política y los horizontes de comprensión con los cuales cuenta el país sobre el desarrollo infantil, con la importancia de incorporar los nuevos conocimientos y desarrollos que, desde diferentes campos disciplinares y de práctica (pedagogía, pediatría, psicología, etc.), han venido ensanchando la comprensión de la primera infancia como momento del ciclo vital, con el imperativo de incrementar la calidad. (...) la cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia se distancia de aquellos enfoques educativos que se centran de manera exclusiva en la transmisión de información, en la transferencia de metodologías o en la adquisición de miradas teóricas sobre temas referidos al desarrollo de las niñas y los niños. (Documento No.19, 2014, pp. 14-16).

Gracias a esto a partir del año 2010 del presente siglo comenzamos un proceso de transformación subjetiva, la intención es convertirnos en personas *conscientes, reflexivas, autocríticas, capaces y creativas*, lo que me permite pensar en la idea moderna de que la vida de los seres humanos puede ser moldeada, (Pedraza, 2011) y de que la educación como un

instrumento biopolítico tiene la capacidad de conducir comportamientos, sentimientos, pensamientos, aprendizajes, formas de socialización, entre otras capacidades que radican en el interior de los seres humanos, y que se convierten, entonces, en el dominio de la psicología.

3.1.1 La psicología siempre se adapta...

Este conocimiento que la disciplina psicológica dice tener sobre estos temas permea los proyectos y programas que acompañan la educación inicial en su tarea de moldear a seres humanos para ciertos fines, por lo que presta sus credenciales para argumentar que la educación de los niños se debe iniciar desde el momento en que son concebidos en el vientre, o inclusive antes y, que por tanto, no puede estar en manos de adultos que se reducen a enseñar contenidos y crear ciertos hábitos para su futuro escolar: nada más lejos de esto. Ahora los maestros y demás agentes de la educación de la primera infancia debemos ser personas autocríticas, reflexivas, conscientes de la tarea educadora y de los retos que impone el mundo globalizado, lo que implica una transformación de nuestros propios comportamientos, pensamientos, sentimientos, creencias e imaginarios, a través de prácticas o tecnologías que la psicología dispone como un abanico de posibilidades para aquellos que asuman su tarea normalizadora.

La psicología se adapta dependiendo de los intereses sociales, políticos y económicos del momento. Se ha movido de modelos naturalistas y experimentales, hacia aproximaciones post-estructuralistas que emergen en la segunda mitad del siglo XX denominadas perspectivas construccionistas o socio-construccionistas, sistémicas y de la complejidad, donde el centro ya no es el individuo a partir de sus cualidades y aptitudes, sino las relaciones sociales y el papel que juega el lenguaje en la construcción social de la realidad (Gergen, 2007) que como escenarios claves para la psicología educativa, clínica y de la familia en Colombia, hicieron posible la emergencia de “terapias narrativas”, “enfoques colaborativos y comprensivos”, “procesos y equipos reflexivos”, “procesos autorreferenciales” “aproximaciones conversacionales”..., (Estupiñán, *et. al.*, 2003)⁴⁹ además de formas de pensamiento: crítico, reflexivo, complejo, sistémico, dialógico, entre otros, que cada vez más forman parte de las

⁴⁹ Escuela de pensamiento en psicología sistémica, constructivista, construccionista y compleja de la Maestría en Psicología Clínica y de la Familia. Universidad Santo Tomás. Bogotá: Colombia. Texto: Construcciones en Psicología Compleja, 2003.

estructuras curriculares que van desde la reciente educación inicial, pasando por la educación preescolar, básica y media, hasta llegar al contexto universitario y, por supuesto, traspasando al mundo laboral y del mercado.

Así las cosas, como psicóloga formadora de maestras, después de haber pasado por el laboratorio experimental que, posteriormente, me llevó a profundizar en las teorías cognitivas buscando en el “interior” aquello que se necesitaba para conducir a los adultos hacia los fines del gobierno de turno, puedo afirmar que en el presente “soy coherente”⁵⁰ con los paradigmas y metodologías emergentes que favorecen escenarios para la creación de significados mediante el trabajo colaborativo, donde “nosotros dos, juntos (y la cifra puede aumentar) hacemos un patrón de relaciones. Este patrón conjuntamente logrado no se puede descomponer en las unidades fragmentarias que la componen, de la misma forma que una pintura de Jackson Pollock no podría ser reducida a la variedad de colores de los que está compuesta (Gergen, 2005, p. 133).

Esta sensación de unidad, del “nosotros” propio de las teorías construccionistas que se han desarrollado junto y en relación con la etnometodología (Garfinkel, 1967), la historia de la ciencia (Kuhn, 1962), la sociología del conocimiento (Latour, 1987), el análisis del discurso (Edwards & Potter, 1992), la teoría literaria (Fish, 1980) y la teoría de la comunicación (Shotter, 1993) ponen su objeto de estudio en la interacción, es decir, fuera del individuo. Aquí la subjetividad individual no se considera el “sitio” principal en el que se origina el significado o en el que la comprensión tiene lugar ya que la atención se desplaza desde lo que se encuentra “dentro” hasta lo que hay “fuera” en la “relación con otros”. Como lo dice el mismo Gergen (2007) “Nosotros –juntos- podemos crear el futuro” (p, 2011).

La claridad con la que un ejercicio didáctico recogido en las notas de campo elaboradas durante esta investigación ilustra esta frase a la que alude Gergen me invita a incluirla aquí. En ella reflejo la forma en que la psicología hace uso de sus técnicas de prácticas de sí con lo que suelo comenzar una sesión de trabajo generativo y colaborativo con psicólogos y pedagogas infantiles en el ámbito tanto de la docencia universitaria como en el contexto mismo del jardín

⁵⁰ Con este “soy coherente” hago referencia a mi posición reflexiva, rindiendo cuentas de mi papel como instrumento del estado, dada la investidura de psicóloga y de educadora.

infantil. Esta actividad tiene como fin *sensibilizar y concientizar* la necesidad de pensar el trabajo construido en función de mundos posibles...

Envejecimiento positivo: estudio de un caso. Generalmente consideramos el envejecimiento como un período de decadencia. Tal como se entiende la vida habitualmente, la infancia es una etapa del desarrollo, en la edad adulta alcanzamos la madurez y en la vejez vamos cuesta abajo. Vivimos los años adultos atenazados por el miedo a envejecer; buscamos frenéticamente formas de “permanecer jóvenes”, o por lo menos de “parecerlo”. Lo viejo es malo. Y muchos piensan que con la vejez se produce también un declive en las posibilidades de realización personal. “Estoy envejeciendo, y por ello tengo que recortar las actividades, el ejercicio físico y los intereses”. Como resultado, el cuerpo y el entusiasmo por la vida declinan.

Pero si el envejecimiento es una construcción social, ¿por qué seguimos considerándolo algo negativo? ¿Es que existen formas de entenderlo como un proceso positivo, como un periodo de crecimiento, enriquecimiento y evolución? A nosotros esta posibilidad nos pareció un reto, y por eso creamos un boletín llamado *Envejecimiento Positivo*. En él incluimos material diverso, obteniendo a partir de investigaciones científicas y otras fuentes, que enfatiza el potencial positivo del envejecimiento. Parece que ha gustado a lectores de todo el mundo. Uno de ellos dijo “Este boletín mantiene alta mi esperanza de que podré seguir teniendo una vida plena durante mucho tiempo”. Hemos aprendido mucho en el curso de los talleres que hemos llevado a cabo con personas interesadas en el envejecimiento positivo. En ellos estimulamos a los grupos a que desarrollen reconstrucciones positivas de eventos tan temidos como la decadencia física y la pérdida de los seres amados. En general, los grupos han sido maravillosamente creativos. Por ejemplo, nos han demostrado que la enfermedad crónica representa también una oportunidad para apreciar cuán importantes son para nosotros aquellos a los que amamos, para adquirir paciencia y tolerancia, para abandonar falsas pretensiones, para tener tiempo de aprender y de explorar, y para poner en marcha nuevas actividades (por ejemplo, crear una página web familiar, iniciar grupos de apoyo, aprender una nueva técnica o escribir poesía). Estos grupos nos enseñan que juntos podemos hacer del envejecimiento una realidad nueva y múltiple (Gergen, 2011, pp. 16-

17).

Este caso, es un ejemplo que sirve como punto de partida para comprender cómo la disciplina psicológica puede convertir a los adultos en constructores de mundos posibles, nos hace pensar que no todo está perdido, que podemos ser capaces de “retar” los acontecimientos negativos que aparentemente tienen que llegar, nos habla de investigaciones científicas esperanzadoras; en general, nos empodera para pensarnos creativos, capaces de sortear obstáculos que aparentemente son también construcciones propias, que permanecen ajenas, a situaciones económicas, políticas y sociales. Mientras algunas escuelas psicológicas continúan construyendo discursos alrededor de la reparación interna de sujetos psicologizados, otros desplazamos la mirada hacia la relación que existe entre los seres humanos para que juntos aprendamos las bondades que tienen la paciencia y la tolerancia y, así, trabajemos en función de transformar la realidad estructural en la que vivimos.

Ahora, el cambio no ocurre por el simple hecho de leer el texto y formular ciertas preguntas alusivas al desarrollo. Empoderar a las personas requiere el uso de técnicas, que como el equipo reflexivo⁵¹, por ejemplo, garanticen el objetivo. Aplico esta técnica en los diferentes encuentros con maestras en el jardín. Tan pronto se termina la lectura de Gergen, se organiza un grupo de tres o cuatro personas que discuten acerca de lo que les generó la lectura, ellas se ubican en círculo y conversan entre ellas mismas, mientras el resto del grupo escucha para, posteriormente, conformar un nuevo grupo que “conversa sobre lo conversado” y repetir la dinámica dependiendo de las diferencias encontradas a lo largo de la conversación. Lo que el equipo reflexivo logra es una forma especial de conversación con un propósito, un diálogo que incita a la *comparación* de diferentes puntos de vista, en una búsqueda de contrastes. Este formato da un tiempo suficiente para que todas participen, sea escuchando o conversando. En sí, está diseñado para darle, a todos los que participan, la oportunidad de cambiar de posiciones a propósito, por ejemplo, de escuchar a participar, de hablar a escuchar, y luego de vuelta al principio.

⁵¹ Es una técnica construida y desarrollada por Tom Andersen que desarrolla la idea de que un equipo trabaje en la construcción de diálogo que posibilite el cambio. Esto a través de un intercambio de roles que permiten la reflexión a partir de distinciones que llevan realidades construidas.

En este ejercicio subyace algo que Bateson nos hizo notar: “no vemos las cosas como algo en sí mismas. Vemos una cosa como algo diferente de su entorno” a esto lo llamó: establecer una diferencia. Por lo que el ejercicio se centra en llevar a los participantes a establecer todas las diferencias posibles, tantas como sus sentidos sean capaces de identificar y describir. Se lleva a imaginar que hacemos un “cuadro” de un hombre como algo distinto de su entorno. El cuadro contiene tanto el entorno como el hombre. El hombre mismo ve y describe su entorno en función de las diferencias que ve. Sin embargo, como lo dice el mismo Bateson (1972) “hay siempre más para ver que lo que uno ve”, las diferencias son tantas que es casi imposible prestarles atención a todas, por lo que hacer un cuadro de la situación es hacer cierto nivel de distinciones. El cuadro que uno tiene es el resultado de las distinciones del que lo describe. Así dos personas probablemente establecerán diferentes distinciones de una misma situación o diferentes “mapas” del mismo “territorio”.

Lo interesante del ejercicio sucede después de una semana cuando nos reunimos nuevamente con el equipo de docentes y se proyecta el video del equipo reflexivo. Observarse así mismas en interacción con otros, señalar las distinciones y reflexionar sobre ellas se convierte en la diana del ejercicio. Es una de las formas privilegiadas de nuestra comprensión del autoconocimiento (Larrosa, 2005). Mariana, por ejemplo, fue una de las personas que afirmaron que como maestras de educación inicial están llamadas a construir escenarios para que los niños sean más capaces, competentes y autónomos... En sus palabras

Se supone que si decidimos estudiar para ser profesoras de preescolar es porque nos gustan los niños, porque nos interesa su futuro. Como cuando hacemos nuestras planeaciones y pensamos en lo que queremos que sean (...) por ejemplo, si yo quiero que el niño sea más “despierto” pues lo pongo a que descubra solito algo que le guste y no le doy todo en la mano, no le estaría ayudando en nada, o si cuando llega al jardín le coloco su chaqueta en el perchero o la maleta en el puesto, o lo peor de todo, si le cuchareamos la comida, nunca aprenderá a ser autónomo y eso es lo que más buscamos en esta edad, cierto? (Mariana, 1).

La reflexión acerca de las etapas evolutivas la llevó a pensar en la forma como estas distinciones logran distanciarnos de los niños imponiendo una barrera entre el mundo “mágico” infantil y la “seriedad” de la adultez. Ella lo expresa así...

(...) cuando nos ponemos un pimpón en la nariz o unas alas, por qué lo hacemos? Creo que eso es pensar como niños, porque si planeamos como adultos no se nos ocurre nada. La infancia es magia, inocencia es la manera cómo podemos entrarle a los niños (...) yo me siento como una niña cuando estoy pensando en cómo enseñarles algo y no creo que por eso sea una inmadura, al contrario me siento más joven y radiante. A los niños les encanta cuando me ven haciendo cosas locas, o no les ha pasado que cuando algo se sale de la rutina los niños se sorprenden? El día se le hace a uno más corto, es muy emocionante, no les parece? (Mariana, 1).

Qué pretendemos los “grandes” cuando planeamos escenarios para los niños? La creatividad se viste de gala para convertirnos en constructores de un mundo diferente y mejor, y como afirma Gianni Rodari, citado por Benjamin (1989) propiciarles de manera más o menos consciente “educadores ocultos” es decir, instrumentos capaces de guiar, entre líneas, los comportamientos hechos a la medida de los adultos, que han olvidado el espíritu “burlón” y la “alegría” que tal vez conocieron en la infancia.

Esto es justamente lo que se busca con esta técnica psicológica, incorporar en los niños un “educador oculto” capaz de guiar comportamientos, aprendizajes, habilidades de socialización y emociones construidos intencionalmente a la medida de las maestras, las cuales no pueden olvidar que la “magia” de la infancia existe. Y como es de esperarse esto debe ir en consonancia con lo que el Estado espera del entorno educativo como

(...) aquel que propicia de manera intencionada acciones pedagógicas que les permiten a las niñas y a los niños vivenciar y profundizar en su condición de sujetos de derechos, ciudadanos participativos, transformadores de sí mismos y de la realidad, creadores de cultura y de conocimiento (...) un entorno privilegiado para ahondar en la experiencia de vivir juntos, conocer y respetar a las demás personas, interiorizar y construir

paulatinamente normas básicas de convivencia (Estrategia Nacional de Cero a Siempre, p.206)

Junto con Pelbart (2010) es posible concluir que la subjetividad se comprende como algo que es posible fabricar, producir, moldear, modular y, también, a partir de ahí, auto-modular (p,23), por lo que bien llevada esta tarea, los niños en el futuro comprenderán que su relación con el mundo no es un asunto del mercado laboral o del sistema social o de decisiones políticas y jurídicas, sino de su falta de capacidad, de creatividad, de autonomía, de desarrollo integral, de sus escasas estrategias o habilidades de relacionarse con otros para trabajar en equipo y, en esta medida, también será la educación y los agentes que la constituyen los que carguen sobre sus hombros el orgullo de aquellos que “lo lograron” y su decepción de aquellos que “no superaron” sus propias barreras psicológicas.

Con esto es importante comprender que ni la cualificación es una simple transmisión de información especializada para que los centros de educación inicial mejoren sus procesos de producción y calidad, ni las tecnologías que, hoy por hoy, utiliza el saber psicológico son simples estrategias didácticas que emergen libres de pretensiones políticas y económicas. Esta fusión entre conocimiento y transformación subjetiva, volviendo al agente un sujeto consciente, es un elemento necesario para el logro de un orden social. Foucault lo describe como un principio fundamental...

“Se parte de un principio fundamental según el cual el sujeto tal y como viene dado sería incapaz de acceder a la verdad. Es incapaz de acceder a la verdad salvo si efectúa sobre sí mismo un cierto número de operaciones, de transformaciones y de modificaciones que lo harán susceptible de acceder a la verdad” (Foucault, 1994, p.73 *Hermenéutica del sujeto*).

Adicionalmente, acceder a la verdad para maestros y demás agentes del entorno educativo ha implicado incorporar los *Lineamientos técnicos* (2009, 2010) y *la serie de documentos de la Educación Inicial* (2013) que por su carácter prescriptivo se convierten en manuales cuyo contenido procesa objetivos instruccionales capaces de resignificar la práctica cotidiana (Zuluaga, 1999) en los jardines infantiles de Bogotá-Colombia. Me permito a

continuación describir brevemente las particularidades de estos lineamientos y documentos para así poder ampliar el impacto que tienen en la construcción de nuevos escenarios para la práctica pedagógica del jardín infantil Gesù Bambino y, por ende, la transformación de subjetividades que emergen tras su implementación

3.1.2 Lineamientos y documentos

Los textos prescriptivos de la educación inicial organizados en lineamientos y documentos son recursos que tienen la capacidad de orientar cómo pensar, hacer y sentir la práctica pedagógica en los centros de educación infantil. Tienen un efecto directo en el comportamiento de las personas a quienes van dirigidas las instrucciones, para que a su vez, dirijan el comportamiento de los otros; es una acción sobre acciones. Los dos lineamientos prescritos por la Secretaria de Integración Social del Distrito: *Lineamientos y Estándares Técnicos de la Educación Inicial (2009)* y *el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010)* y, *la serie de Documentos para la Educación Inicial a nivel Nacional (2013)* tienen un carácter normativo⁵² e instructivo⁵³ con lo cual se busca indicar la forma como deben ser las cosas, lo que no podría ser cuestionado teniendo en cuenta su carácter técnico y a la vez disciplinar, asumiendo entonces, que sus procedimientos resultan irrefutables por ser derivados de los avances científicos que, hoy por hoy, poseen la verdad absoluta sobre la forma de educar a los niños.

3.1.2.1 Los Lineamientos y Estándares Técnicos de la Educación Inicial (2009)

“El libro amarillo” como coloquialmente llamamos a este texto, señala las estrategias de gestión y elementos normativos capaces de inspeccionar, vigilar y controlar la emergencia de estándares de: nutrición y salubridad, ambientes adecuados y seguros, procesos pedagógicos, procesos administrativos y desarrollo del talento humano, bajo un modelo de calidad⁵⁴ que

⁵² Son aquellos que imparten normas o reglamentos. Por ejemplo: normas de convivencia, logro de objetivos, leyes y decretos, en general. Estos textos indican cómo actuar en un determinado lugar o circunstancia. Regulan la convivencia de los grupos humanos.

⁵³ Describen de una manera clara, ordenada y precisa los pasos necesarios para alcanzar un resultado o una meta.

⁵⁴ La consulta sobre estándares de calidad en la prestación del servicio de Educación Inicial en el contexto internacional se realizó fundamentalmente a partir de la página Web de Ministerios Nacionales de Educación y de

según refiere Martínez-Boom (2004) sirvió para derribar el modelo de educación caduco y disfuncional según las nuevas visiones del mundo globalizado y para adoptar sistemas de gestión de calidad total como referencia para conceder licencias y controlar el funcionamiento de las instituciones que imparten educación en Colombia, así como reglamentar y estimular los procesos de mejoramiento de la calidad a través de la acreditación o certificación. Este modelo de calidad se vuelve algo así como una herramienta que al aplicarla brinda los saberes técnicos necesarios para lograr los fines de la educación.

Es importante anotar que la gestión de la administración distrital cuenta con la autonomía, la responsabilidad y la elección de quienes integran el equipo de expertos, consultores y asesores de la administración distrital⁵⁵. Así, los *Lineamientos y Estándares Técnicos de Educación Inicial* operan como una estrategia de gestión que bajo el principio de calidad genera nuevos pactos, los cuales suponen un consenso en la forma de gestionar la educación inicial en el Distrito, en esta primera década del siglo XXI. Se evidencia en el siguiente párrafo...

[...] Este ejercicio es producto de un proceso de consulta y construcción colectiva, es un trabajo discutido y concertado, con la participación de múltiples y diferentes actores del nivel directivo y técnico de las entidades distritales, de concejales y sus equipos asesores, de expertos y profesionales con experiencias reconocidas en el campo, de los operadores de servicios, de lo expuesto por los niños y niñas en varios escenarios de participación y de la comunidad en general. Igualmente, se retoman los aprendizajes

órganos gubernamentales de áreas de Bienestar Social, Familiar y Niñez; el análisis de estos documentos se orientó a partir de las siguientes preguntas ¿cuál es el propósito de los estándares? ¿qué componentes se contemplan para su definición? ¿para qué tipo de instituciones o modalidades se aplica? ¿cuáles son las características de los componentes y los criterios de idoneidad que se definen? Tomado de: Los Lineamientos y Estándares Técnicos de Educación Inicial (p,58)

⁵⁵ *Consultas ciudadanas*: maestros, coordinadores y directivos de jardines infantiles privados y de la Secretaría Distrital de Integración Social en sus diferentes modalidades: casas vecinales, jardines con cupos cofinanciados, jardines sociales y jardines SDIS. *Consulta de expertos*: entidades de orden nacional y distrital, instituciones comprometidas con la primera infancia y la educación inicial, instituciones universitarias, centros de investigación, entidades de cooperación, asociaciones de jardines infantiles privados, jardines infantiles. *Secretaría Distrital de Salud, Dirección de prevención de emergencias – DPAAE. Unidad Administrativa especial cuerpo de Bomberos UAE COBB.*

y experiencias obtenidas por Bogotá a partir de la movilización generada en la implementación de la normatividad anterior (p, 39).

3.1.2.2 Lineamiento Pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito.

Se trata de un documento prescriptivo construido por un grupo de maestras de colegios y jardines infantiles, así como por diversas universidades⁵⁶ y agentes de la Secretaria Distrital de Integración social. Este equipo logra unificar discursos y prácticas para la educación de niños menores de seis años en el Distrito colombiano, generando nuevas formas de subjetividad a través de componentes estructurantes vistos como dimensiones, pilares, ejes y desarrollos por fortalecer que posibilitan el cumplimiento de los objetivos pedagógicos de la Educación Inicial del Distrito.

Se hace énfasis en las particularidades de los niños, en sus intereses, gustos, las relaciones consigo mismos y con los demás, sus formas de ser y de estar en el mundo, de construirse y de construir. Estos aspectos sirvieron de fundamento conceptual para reformular las prácticas pedagógicas en los jardines infantiles, colegios y demás espacios donde se encuentren los niños menores de seis años. En sí el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010) nace para estructurar la práctica pedagógica en pro de garantizar los derechos de los niños, potenciar su desarrollo y favorecer su agencia como sujetos de derechos. Los objetivos que persiguen los lineamientos son...

- 1.- Reconocer las características y potencialidades de los niños y las niñas;
- 2.- Garantizar los derechos de cada uno de los niños y las niñas;
- 3.- Atender integralmente y brindar una educación de calidad a los niños y las niñas;
- 4.- Promover el desarrollo armónico e integral de los niños y las niñas, a través de actividades intencionalmente diseñadas para el efecto;
- 5.- Reconocer la importancia de la labor y la enorme responsabilidad de los maestros y maestras en este nivel;
- 6.- Orientar y asesorar a los padres y madres de familia

⁵⁶ Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de la Sabana, Universidad de San Buenaventura, Fundación Universitaria Monserrate y Universidad Distrital

en los procesos que contribuyen al desarrollo armónico y adecuado de los niños y las niñas; 7.- Difundir entre la ciudadanía, el carácter vinculante del Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006 (p,11).

Estos objetivos se han construido para todos los niveles educativos de educación inicial, sean jardines infantiles privados o de la Secretaria Distrital de Integración Social, o colegios públicos y privados que tengan bajo su responsabilidad a niños entre tres meses a seis años de edad. El documento integra los antecedentes de la educación inicial articulados a la emergencia de la infancia, el desarrollo humano y el desarrollo infantil, además de los objetivos de la educación inicial y sus componentes estructurantes, estos son: dimensiones del desarrollo – personal-social, corporal, comunicativa, artística y cognitiva-, pilares -juego, arte, literatura y exploración del medio-, ejes de trabajo pedagógico y sus respectivos desarrollos por fortalecer. Adicionalmente, busca orientar la práctica pedagógica de la lactancia materna, el rol de los maestros y, por último, las formas de relación entre la familia y el jardín infantil o colegio.

En general, es necesario mencionar que los lineamientos se han propuesto como un conjunto de recomendaciones más que como una estructura obligatoria; se aclara inclusive que no es un documento prescriptivo, sino un documento provocador lo que lleva a “desarmar” la actitud defensiva de las entidades educativas y así lograr que los agentes educativos, a través de acciones reflexivas y críticas inicien un camino hacia el gobierno de sí mismos o como lo define Rose (2006) “empresarios de sí mismos”.

3.1.2.3 La serie de documentos técnicos de educación inicial.

Son el resultado de los fundamentos básicos de la Estrategia Nacional de Cero a Siempre (2013), se despliegan en doce documentos técnicos de educación inicial agrupados, en primer lugar, por la serie de orientaciones pedagógicas compuesta por seis documentos en los que se define el sentido de la educación inicial y se dan elementos conceptuales y metodológicos para fortalecer el trabajo de los agentes educativos. Así el documento 20 describe el sentido de la educación inicial. Los documentos del 21 al 24 señalan la actividad rectora de la educación inicial: juego, arte, literatura y exploración del medio y; por último, el documento 25 que muestra el seguimiento al desarrollo de los niños en esta edad.

En segundo lugar, la serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación agrupa cinco documentos, así: en el documento 50 se encuentran los referentes descriptivos que guían la gestión de calidad de las modalidades de educación inicial y las condiciones de calidad de cada modalidad; el documento 51 contempla las orientaciones y guías técnicas para el cumplimiento de las condiciones de calidad; el 52 describe las orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad familiar de educación inicial; el 53, especifica las guías técnicas para el cumplimiento de las condiciones de calidad y, el documento 54 expone el fortalecimiento institucional para las modalidades de educación inicial. Por último, el documento 19 prescribe el referente técnico para la cualificación del talento humano que brinda atención integral a la primera infancia.

Con estos elementos, durante el período comprendido entre el año 2009 y el año 2013, el Distrito abanderó la transformación de la educación de los más pequeños bajo el concepto de educación inicial en el Distrito que se concretó a través del Decreto 057 de 2009, el cual plantea en el Artículo 2, que...

“La Educación inicial es un derecho impostergable de la Primera Infancia, dirigido a garantizar el desarrollo del ser humano a través del cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo de los niños y las niñas desde su gestación y menores de seis (6) años. Se concibe como un proceso continuo, permanente e intencionado de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes, dirigidas a reconocer las características, particularidades y potencialidades de cada niño o niña, mediante la creación de ambientes enriquecidos y la implementación de procesos pedagógicos específicos y diferenciales a este ciclo vital. Esta puede proporcionarse en ámbitos familiares o institucionales y en todo caso serán corresponsales la familia, la sociedad y el Estado” (Lineamientos y Estándares Técnicos de Educación Inicial, 2009, pp.51-52).

Este Decreto marcó el rumbo para el trabajo que, entidades gubernamentales, académicas y, la comunidad en general -encabezado por el Ministerio de Educación Nacional,

en el marco del Plan Sectorial 2010-2014- trazaron para iniciar la construcción e implementación de la *Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia: De Cero a Siempre* que hizo realidad el proyecto “1,2,3, por la educación inicial, me la juego otra vez” cuya construcción concluye la línea técnica de educación inicial, definida como un derecho impostergable y como una oportunidad clave para el desarrollo integral de esta población, para el desarrollo sostenible y como primer eslabón que fortalece la calidad del sistema educativo colombiano el cual se materializa en los doce referentes técnicos para la educación inicial que han sido divulgados en todos los rincones del territorio nacional por medio de la cualificación o capacitación de los agentes educativos en todas sus modalidades⁵⁷.

3.2 Los procesos administrativos: un asunto de gestión

Como lo señalé en la introducción, el JIGS es “mi” jardín infantil; fue “mío” mientras tuve control sobre él, mientras no tenía que rendir cuentas al Estado acerca de las prácticas pedagógicas cotidianas que planeaba con las maestras, auxiliares, administrativos y, de vez en cuando, con terapeutas. Por ser un jardín de barrio bogotano, privado, de clase media he podido vivenciar todo el impacto del proceso de cualificación unido al control, supervisión y más supervisión que se desató, por parte del Estado nacional, con el auge de la “Atención y Desarrollo Integral de la Primera Infancia en Colombia” en relación con los procesos de *gestión como episteme*⁵⁸, a partir de la década de los noventa.

Junto con Lucía, Antonia, Mariana, Estefanía y Luisa empezamos el proceso de transformación de la educación preescolar a la educación inicial, que se hace evidente a partir de la divulgación de los *Lineamientos y Estándares Técnicos de la Educación Inicial* (2009): “el libro amarillo” el cual se convirtió en la “biblia” de directivos y maestros de toda institución

⁵⁷ Documento 19. Referentes técnicos para la cualificación del talento humano que trabaja con la primera infancia.

⁵⁸ La gestión como episteme incluye conceptos como excelencia, calidad total, logro sin defectos, círculos de calidad, planificación por proyectos, autonomía, liderazgo, innovación. Según Grinberg (2008) esta episteme constituye más que una simple forma de planificar o administrar: involucra un cambio en el modo en que pensamos, actuamos, sentimos y, en general, un cambio en la forma de ser de los individuos y de las organizaciones.

educativa del distrito bogotano que recibiera niños menores de seis años. Así las cosas, las invitaciones a las jornadas de capacitación no se hicieron esperar. La pregunta inicial de todas era: ¿por qué la citación llega firmada por la Alcaldía distrital y específicamente por la Secretaría de Integración Social del Distrito y no de manos de los supervisores de la Secretaría de Educación, como bien estábamos acostumbradas? Y la respuesta siempre fue la misma: *“porque ahora es así”*.

Desde el primer día de capacitación empezamos a firmar asistencia a las reuniones: hora de llegada, nombre y número de cédula de las personas que asistimos, nombre del jardín infantil, dirección y teléfono de contacto, número de inscripción o identidad otorgada previamente por la Secretaría de Integración Social, firma de los asistentes, y hora de salida. Adicionalmente, debíamos pedir una copia de esta asistencia para empezar a *evidenciar* nuestra participación en las capacitaciones, así como un registro de planes de mejoramiento que indicaran los procesos de cambio que la institución empezaba a tener. Esto implicó un aprendizaje y, por ende, un ajuste en los procesos. A partir de ese momento nada se podría hacer “por actos de fe”, sino que todo debía llevarse a procesos que dieran cuenta de la viabilidad de los conocimientos “construidos” para los fines que comenzaban a imponerse en la educación de la primera infancia en Bogotá. Así lo manifiesta Antonia en aquellos relatos que hoy recordamos de aquel momento...

Quando ellos llegaron a hacer su chequeo hubo cosas que nosotros estábamos trabajando desde siempre. Obviamente no estaba como tan regulado ahora en el hecho de tener tanta constancia física, evidencia que es lo que ellos piden ahora. Simplemente viendo nuestro proceso, con lo que nosotros teníamos, como lo que nosotros éramos, empezaron a decirnos, entonces ustedes tienen que empezar a mostrarnos las evidencias, están cumpliendo en este momento con lo que se está pidiendo, pero empezamos a trabajar en tener evidencias de que eso se está haciendo (...) Pues era un cambio muy complicado porque era coger todo lo que nosotros estábamos haciendo y empezar, como yo decía al principio, a cuadricularnos entonces el formato para esto, el formato para aquello, el chequeo de tal cosa, el chequeo de tal otra. Si se está cumpliendo, o si no se está cumpliendo. Cuando antes el proceso era como más tranquilo, como lo que estamos

haciendo, lo estamos haciendo porque nos gusta. Lo único que estaba escrito era el proyecto o mejor unas actividades que trabajamos a diario (Antonia, 2).

Todo esto me llevó a cuestionar la lógica o lógicas que asume el gobierno de la población de los niños menores de seis años y a pensar quizás, en la crítica hecha al neoliberalismo en cuanto a la ausencia de dirección de la conducta que el Estado ejerce sobre esta población infantil. Yo creo, por el contrario, que el Estado en materia de primera infancia, está más activo que nunca, que no se camufla o solapa bajo la episteme de la *gestión*, sino que dirige y participa activamente como “agente” en la transformación de la educación y, en general, de la atención de la primera infancia en Colombia. Me uno al argumento de Barry, Osborne y Rose (1996) al considerar que en vez de pensar la retirada del Estado como debilitamiento o democratización del poder, asistimos a una nueva racionalidad que se constituye en sí misma como técnica positiva del gobierno.

Este escenario muestra, por un lado, controles, supervisión, sanciones e inclusive amenazas de las diferentes entidades distritales que supervisan la educación inicial⁵⁹ sin que, además, se valore la iniciativa de los miembros del jardín basada en la experiencia del día a día. Así lo manifiesta Antonia quien recibe a los funcionarios estatales.

Debería contar nuestra experiencia, yo no digo que no deberíamos llevar el papeleo, pero si en esas mismas capacitaciones se tuviera en cuenta la palabra del que está del otro lado, se podría llegar a lograr mejores cosas. Porque de alguna manera con la experiencia que yo he adquirido con todas las capacitaciones y con lo que hacemos aquí en el jardín yo he llegado hasta decirle a los de inspección y vigilancia lo que deberían revisarme, que siempre será lo mejor para los niños. (...) Un caso concreto, en que por ejemplo, en el botiquín portátil había que tener una caja con cien guantes y una botella de alcohol de 750ml, que es bastante grande. Un botiquín portátil, o sea, yo me lo voy a llevar, cómo lo meto, un botequín portátil es algo pequeño que yo pueda arrastrar y que no pese, que yo pueda salir volada con él y esa es la necesidad como institución.

⁵⁹ Secretaría de Integración Social, Secretaría de Educación, Secretaria de Salud, Secretaría de movilidad, Departamento de bomberos, Dane, IERD,

Ahora obviamente en una emergencia grande voy a necesitar los 100 pares de guantes pero para eso hay un kit de emergencia que es diferente al botiquín portátil a un kit de emergencia donde yo tengo una caja con 100 guantes. Yo le decía lo tengo aquí porque es más cómodo porque en una emergencia yo no me voy a llevar todo esto, yo cargo con mi botiquín portátil, lo puedo subir y bajar y esas son cosas de acá. Y él me decía: sí, no hay ningún problema lo puedes dejar pero el estándar claramente dice que yo en mi botiquín tengo que tener los cien guantes. Y si no pues llega la amenaza, o si no le bajo el avisito (Antonia, 2).

La misma entrevistada ilustra los desacuerdos que existen entre las mismas instituciones estatales que supervisan los requisitos de funcionamiento los cuales chocan entre sí y no se comprende muy bien lo que realmente es “pertinente”. En palabras de Antonia.

Ellos no se ponen de acuerdo y entonces uno puede interpretar lo que ellos dicen de muchas maneras sí? Porque aunque salió el libro amarillo digamos que lo que está escrito ahí es demasiado abierto. Dice que estos son los objetivos que tenemos que lograr, las metas a las cuales tenemos que llegar, pues hágalo como usted quiera y eso fue lo que se entendió en un principio, pero ahora o después llegó el momento en que no, esto es cuadrulado y se presta para mucha subjetividad. Entonces cada miembro de evaluación y control que viene a hacernos visita o que viene a mirar los procesos tiene su propia opinión o tenía porque desde el año pasado particularmente yo he notado un cambio en esa parte y en la última reunión de integración social alcancé a percibir eso y ellos mismos lo decían “es que si no nos ponemos de acuerdo nosotros”, cierto? Inclusive sacaron una cartillita donde dijeron miren si va la persona de la secretaria a mirar lo de nutrición esto es lo que les tiene que pedir y no tiene porque pedirles nada más, sí? (...) Entonces cuando venía un grupo de inspección y vigilancia y decía sí está perfecto el botiquín está muy bien, ta ta ta, estas paredes están perfectas pero llegaba otro y decía no, es que al botiquín le falta no sé qué o hay que quitarle no sé qué. Con mucho desacuerdo entre ellos mismos. Y entonces llegaba el de sanidad y decía, no es que ese botiquín no puede estar ahí y el de emergencia llega y me dice pero si es que usted tiene que tener el botiquín a la salida de la institución, pero otro dice es que sí, lo

tiene que tener a la salida pero es que eso se puede caer de ahí, entonces viene bomberos y me dice: eso se puede caer de ahí, entonces lo tiene que bajar. Entonces lo subo, lo bajo o dónde lo pongo? (Antonia, 2).

3.2.1 El papel “aguanta todo”

Por otro lado, la otra cara de la moneda muestra cómo *el papel “aguanta todo”* ya que los documentos oficiales de la educación inicial (Documento No.19) reflejan la importancia de reconocer la experiencia cotidiana de quienes trabajan con la primera infancia destacando tres principios fundamentales que trascienden lo meramente instrumental para llevar a los agentes a que logren el cumplimiento de objetivos, estos son: la flexibilidad, la autonomía y la constructividad. El primero hace alusión a que todo conocimiento debe ser contextualizado dependiendo de las particularidades de los participantes y sus necesidades de aprendizaje. El segundo indica que todo agente educativo debe ampliar la capacidad de reflexionar sobre sus acciones y construirse como sujeto de cambio que permanentemente busca aprender de sí mismo y de las demás personas que lo rodean. Y, el último, que reconoce los conocimientos previos de los agentes educativos de los cuales se debe partir para propiciar los cambios esperados.

Reconozco que subyace aquí el ejercicio de la libertad donde el desafío ahora se encuentra en los mismos individuos, quienes hacen uso de su autonomía y de su capacidad para reflexionar y, por ende, para elegir. Así lo demuestran los documentos prescriptivos de la Educación Inicial.

Hoy en día se reconoce que la gama de problemáticas que están presentes en los procesos de gestión y de atención integral a la primera infancia es muy amplia y de diversa índole. Así mismo, se sabe que muchas de las dificultades que se presentan en la gestión y la atención de las niñas y los niños son profundamente contextuales, es decir, que responden a las particularidades culturales y sociales de los contextos y de los entornos, lo cual implica que las soluciones, para ser pertinentes, deben ser creadas teniendo en cuenta dichas características. En otras palabras, las soluciones a las dificultades

cotidianas que tienen lugar en la gestión, en procura de la atención integral de las niñas y los niños, solo pueden ser dispuestas o proporcionadas por los actores que a diario las enfrentan; por ello, si bien podemos basarnos en comprensiones o experiencias construidas en otras situaciones para superar dichas dificultades, siempre tendremos que construir alternativas que involucren nuestra capacidad de reflexión y análisis. (Documento No. 19, 2014, p. 16).

Sin lugar a dudas esta paradoja entre el Estado y el gerenciamiento se encuentra vinculada con la producción de saberes donde la psicología como el “experto de la subjetividad” se adhiere a la noción de “*empresa*” como término central de la organización social (Aguilar, 2014). De lo que se trata es de que la educación asuma el modelo de empresa como fin deseable y que todos los agentes procuremos ser *empresarios de nosotros mismos*, pues la relación con la subjetividad será la de un gerente con su propia empresa, razón por la que deberá efectuar diversas operaciones sobre sí mismo, entre las que se pueden destacar el crecimiento personal y la autogestión las cuales dependen de la capacidad que tienen los agentes de involucrarse y comprometerse con la tarea de adaptarse al cambio, de ser abiertos y flexibles. Así lo expresa Lazarato (2007) en su reflexión acerca esta nueva condición del mundo

Su lectura de la línea filosófica “expresiva” convierte a la psicología económica, entendida como una nueva alianza entre el binomio afectos-valores, como rival poderoso de la vieja alianza trabajo-capital. De manera más particular, enfatiza en que los términos del primer binomio, al nutrirse de categorías genéticas tales como las de imitación e invención y de las ideas físicas involucradas en la propagación de flujos, hacen mención a una comprensión pragmática, inmanente y plural del mundo. En contraste, los términos del segundo binomio están arraigados a un atomismo radical del que se desprenden categorías estáticas sustentadas exclusivamente en las relaciones de producción y en sus vínculos con los valores economicistas y fenomenológicos (p, 8).

Es una condición del maestro como agente/gestor adaptarse a las circunstancias del mundo cambiante y construirse a sí mismo en pro de su propia satisfacción. Es así que la

educación inicial en manos de este *gestor* que se adapta al concepto de “capital humano”⁶⁰ y que es instruido por expertos, consultores y asesores, debe buscar integrar sistemáticamente los objetivos individuales con los de la organización, donde la psicología se ensarta para lograr ajustar lo individual dentro de la estructura y la cultura misma de las organizaciones económicas. Como bien lo explica Illouz (2010) en su libro “*La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*”, el poder cultural de la psicología logró que las relaciones laborales tradicionales basadas en la autoridad e incluso en la fuerza fueran criticadas, rechazadas y además resignificadas como entidades emocionales y psicológicas las cuales se han mantenido y aumentado en las empresas contemporáneas permitiendo cierta armonía entre la organización y el individuo y, aún más, entre la organización y la comunidad.

A mi modo de ver es significativo lo anterior teniendo en cuenta que el Estado colombiano al implementar la cualificación del talento humano en la educación inicial, paradójicamente engrana las operaciones que los agentes educativos deben ejercer sobre sí mismos con la forma como se organizan y se controlan los procesos educativos de las instituciones estatales que denominamos modernas. Como bien lo referencia Pedraza (2011) con la organización y el control “se tiende a regular tanto el sentido como la forma de la educación: controlar su contenido, fijar los objetivos y los procedimientos pedagógicos, regular a los educadores y también a los educandos” (p,17). Es como aquello que Bateson (2006) denominó *doble vínculo* en el que se reciben mensajes contradictorios “*eres totalmente autónomo, siempre y cuando hagas lo que yo te indique*”.

3.3 Como en una burbuja de cristal: Ambientes adecuados y seguros

⁶⁰ Según las investigaciones adelantadas por el grupo de Historia de la práctica pedagógica en Colombia, la educación, permeada por una dinámica de flexibilización, se acopló al concepto de *capital humano* reduciendo los aspectos sustantivos de la educación y la organización de los procesos docentes a un uso eficiente de recursos donde las actitudes y los valores son indispensables para que las personas sobrevivan, mejoren su calidad de vida y sigan aprendiendo. En palabras de Martínez-Boom (2004) “El énfasis se coloca, ahora, en la adquisición de “competencias básicas” y en aprendizajes “relevantes y pertinentes” que respondan a las demandas del entorno, definidas desde el paradigma productivo” (pp, 6-7).

Flexibilidad, dinamismo, creatividad, movimiento, circularidad, entre otros, son conceptos que circulan alrededor de la sociedad que hoy muchos llaman postmoderna,⁶¹ y que nos llevan a asumir nuevos deberes subjetivos que puedan convertirnos en sujetos creativos, responsables, adaptados y flexibles y, así mismo, que tengamos la capacidad de transmitir estas mismas cualidades, a quienes apenas asoman al mundo. Esto parte de la idea de que como seres humanos debemos hacer de nuestras vidas lo mejor posible.

Desde esta mirada el espacio del jardín infantil se convierte en una especie de simulador de un mundo ideal que paradójicamente se construye para un niño con capacidad de agencia, sujeto de derechos, autónomo y capaz, pero que al mismo tiempo está “encerrado” en una burbuja de cristal donde su vulnerabilidad es la inspiración para el experto arquitecto, el ingeniero ambiental y el civil y para el planeador urbano, quienes crean un espacio protegido, estandarizado, medido, regulado y controlado que da cuenta de los “*ambientes adecuados y seguros*”. Estos expertos son los encargados de ...

Adecuaciones por área de acuerdo al número de niños, construcción de planes de emergencia y dotaciones que hacen posible la implementación de estrategias de seguridad en el desarrollo de las actividades del jardín infantil. Se forma en la pertinencia de registro de novedades, administración de botiquines que dan cuenta, entre otras cosas, de las medidas de seguridad para la prevención de accidentes al interior de la institución como: medidas contra incendios, descargas eléctricas, uso del gas natural o propano, sustancias peligrosas, accidentes por caídas, muebles/mobiliario, ventanas, escaleras, superficies de los pisos, lavacolas, cocina, comedor, entre otras áreas, accidentes en el uso de juguetes, accidentes producidos por inmersión en sitios de almacenamiento de agua, etc. Y fuera de ella como: medidas para salidas pedagógicas y áreas recreativas, exteriores y la prevención de accidentes de tránsito o causados por

⁶¹ “...el sociólogo Manuel Castells denomina este momento histórico *La era de la información* (1999); Anthony Giddens habla de las *Consecuencias de la modernidad* (1990); Alain Touraine escribe una *Crítica de la modernidad* (1993); Zygmund Bauman caracteriza esa transición como la constitución de *La condición postmoderna* (2006), en la que el saber cambia de estatuto al tiempo que las sociedades entran en la edad llamada *posindustrial* y la cultura en la llamada *postmoderna*. Por su parte Michale Hardt y Antony Negri, en *Imperio*, (...) hablan del paso de una sociedad disciplinar a una sociedad de control...” (Jiménez, 2012, pp.11-12).

animales, entre otros que estipule el estándar de ambientes adecuados y seguros (Lineamientos Técnicos...).

Entonces, cómo conciliar con la idea de que los niños deben ser “aventureros” (ya no alumnos) y que la exploración del medio, el juego, el arte y la literatura, como las actividades rectoras de la educación inicial, puedan construirse alrededor de ambientes *adecuados* para el aprendizaje y para que el movimiento y el dinamismo fluyan según lo dispuesto por las teorías del desarrollo infantil, sin que interfieran con los espacios *seguros* que exigen los estándares de calidad de los lineamientos. Esto es lo que piensa al respecto Lucía...

Es una contradicción grandísima porque nos toca trabajar con la creatividad, de que sea un ambiente donde puedan explorar y que ese algo no represente ningún peligro. Que si el niño está en el parque debe correr, coger el pasto, coger la tierra, pero está también la otra cosa, de tener cuidado con las esquinas, con las puertas, con las mesas, con todo. Ya uno se vuelve maniático y estamos mirando todo el tiempo que los cordones estén bien amarrados y así (...) Son cosas como esas pero entonces yo pienso que en el jardín hemos hechos las dos cosas, hemos cumplido con esos estándares, que no ponga el mueble ahí y claro uno ve la punta como una espada que ya va a chuzar a alguno, es el hecho de que tú vas manejando esos espacios y es difícil conciliar con ellos para que todo sea seguro y que puedan explorar con la absoluta libertad (Lucía, 3).

La creatividad, la habilidad de hacer dos cosas al mismo tiempo, la prevención y hasta el ser “maniático” son cualidades que forman parte de esas nuevas tareas subjetivas que debemos emprender los adultos. Además, no solo se comprende a la maestra que es capaz de realizar ciertas acciones sobre sí misma, sino también el poder observar cómo, en tanto persona, Lucía, se fabrica en el aparato pedagógico/psicológico de subjetivación. Como dice Larrosa (1995) “las teorías y las prácticas producen personas” (p, 266).

También es el hecho de que eso nos ha hecho más responsable, nos ha hecho concientizar de la inmensa responsabilidad que tenemos al cuidar un poco de chiquitos. No es lo mismo el que tengas uno, dos o tres chiquitos en tu casa a que tengas 60 niños. Entonces yo pienso que lo que pasa es que la educación y en sí nuestra concepción es de que hasta

que no pasen las cosas no ponemos cuidado a ver qué podemos hacer. Si hay una explosión, se hacen muchas cosas y cuando pasa el boom de la noticia todo queda otra vez igual. Entonces yo pienso que en educación es fundamental porque cualquier cosa que se nos pase puede causar un daño grave a los niños o incluso puede traernos muchos problemas a nivel legal a nosotras como maestras, como directivos del jardín. Entonces si considero que hay cosas que son muy minuciosa que ya llegamos a lo mínimo de la cuestión pero yo veo la parte positiva, la consciencia que debemos tomar y me sorprende muchísimo que muchas docentes no toman eso, yo digo: ¡por qué no!, si es una cosa que es fundamental, si?, pero entonces es como ah! Un trabajo más, ah! Una cosa más ah! No? Y no se asume que es por la seguridad de todos, que es importante. Ya uno en la casa no pone una mesa en cualquier parte porque ya le va a mirar la punta, hay muchas cosas de eso. Lo que yo rescato de eso es que cada una pueda tomar consciencia de la seguridad y si yo tomo consciencia de la seguridad de mi entorno, de mi espacio, pues voy a trasladar eso a los niños y voy a tratar de tener ese cuidado, sin necesidad de que le diga siempre: “venga cuidado, no se suba”. Pero sí, la consciencia de cuidado es importante (Lucía, 3).

Pensar la prevención del riesgo y la promoción de lugares adecuados nos “despierta” nos hace ver lo que antes parecía algo normal, nos hace poner en marcha técnicas que se aplican sobre nosotros mismo y que nos capacitan para incrementar nuestro “capital humano”. Son técnicas que no necesariamente van de la mano del experto psicólogo que las administra y controla, sino que están diseminadas por el tejido social y actúan reticularmente. Son esas técnicas de gobierno que producen sujetos cuyo comportamiento es perfectamente funcional al “empresario de sí” de la economía neoliberal (Castro-Gómez, 2010, p. 248).

En este sentido, esta forma de hablar de Lucía al referirse a sí misma como responsable y consciente y, que en su narrativa se nombre como reflexiva, se va transformando cada vez más en una forma de conocimiento y de habla que con el tiempo se convierten en rutinas. Esto con el tiempo se transforma en los códigos semióticos invisibles que organizan la conducta ordinaria y estructuran los rituales de integración del Yo (Illouz, 2010). Así se entiende el éxito del discurso psicoterapéutico que ha sido incorporado dentro de los contextos institucionales

organizando los repertorios que usamos y las formas de relación que emprendemos con nosotros mismos.

Las maestras del JIGB han sido expuestas a los cambios, han aprehendido a asumir cada novedad que el Estado impone de manera “reflexiva”, lo que expresa la subjetivación de nuestro tiempo donde el eje se instala sobre ese “auto”, sobre *uno mismo* que como lo describe Larrosa (1995) de lo que se trata es de definir, formar y transformar un profesor reflexivo, capaz de examinar y reexaminar, regular y modificar constantemente tanto su propia actividad práctica como, sobre todo, así mismo en el contexto de dicha práctica profesional. “Las palabras clave de esos enfoques de la formación son reflexión, autorregulación, autoanálisis, autocrítica, toma de conciencia, autoformación, autonomía, etc.” (p, 280).

Por otro lado, esta construcción se muestra no solamente al hablar de la consciencia de organizar ambientes seguros, se trata también de las acciones y cálculos que hace el Estado para maximizar las fuerzas de los futuros ciudadanos y también minimizar los riesgos de esta población.

3.4 Nutrición y salubridad

Yo pienso que todos esos cambios que se están dando es por algo, no es venga vamos a molestar a las instituciones educativas por molestar sino, por ejemplo, en la parte de nutrición, me imaginaría yo que, por ejemplo, cuando hay sobrepeso en nuestros niños y ellos como son vigilantes de ese cuidado nos invitan a mirar cómo se está haciendo la alimentación, si les estamos dando sus porciones adecuadas a los niños, la temperatura de la comida. Me imagino que con toda la parte de medio ambiente, muchas bacterias por eso el uso de nuestros gorros. Ahorita no es tan nutritiva la comida que de pronto nos daban nuestros papitos cuando éramos pequeñitos. Ahora se usan más fertilizantes, los alimentos que nos daban a nosotros eran más sanos a lo que ahora hay, entonces me imagino que también por la evolución del tiempo, de las épocas pues nuevos cuidados debemos tener con nuestros chiquiticos, pues yo lo miro en esa forma (Estefanía, 4).

Ese “pensar” del que nos habla Estefanía, no es algo exclusivamente argumentativo, algo que tenga que ver solamente con poner sobre la mesa todo lo aprendido en la capacitación acerca de prácticas de cuidado, condiciones higiénico-sanitarias y nutrición, sino que incluye e integra actitudes personales básicas y componentes que ponen en juego su condición moral. Es decir, que tiene que ver con el valor y sentido que le confiere a su práctica y, con su autoconciencia profesional. El hecho de ser parte de las maestras, permeadas por el discurso psicológico e inmersas en el contexto educativo, las llevan a “pensar” en las mejores formas de potencializar el desarrollo físico y cognitivo de los niños (lo que permite hablar de una estrategia biopolítica), las lleva a enseñar a alimentar “bien” a los niños, porque los alimentos de la casa no son los adecuados para cumplir con lo requerido según el conocimiento científico. Rose (2012) lo comprende de esta manera “Si la disciplina individualiza y normaliza, y la biopolítica colectiviza y socializa, la etopolítica concierne a las técnicas por las cuales los seres humanos se juzgan y actúan sobre sí para volverse mejores de lo que son” (p, 67). Esta etopolítica hace referencia a los intentos de definir la conducta de los seres humanos actuando sobre sus sentimientos, creencias y valores, en pocas palabras, actuando sobre la ética. Este concepto lo usa Rose para hablar de temas comunitarios: sentimientos, naturaleza moral, creencias rectoras de personas o instituciones. Este término hace posible conectar el auto-gobierno del individuo autónomo con los imperativos del buen gobierno.

Por otro lado, como lo menciona Estefanía, “todo tiempo pasado fue mejor” y nuevos cuidados debemos tener con nuestros niños, por lo que es fácil “pensar” que las instituciones “no lo hacen por molestar” debemos ser conscientes de los peligros que amenazan el “sano” desarrollo de los niños. Así lo aprendió en el libro amarillo donde se encuentran

(...) todas las acciones dirigidas a garantizar el control de factores ambientales que puedan afectar la salud de los niños y niñas, a través de la existencia de espacios que representen excelentes condiciones higiénico-sanitarias. Contempla las acciones en materia de garantía de un adecuado nivel de nutricional de los niños y niñas de conformidad con los requerimientos nutricionales y a través de adecuadas prácticas sanitarias en la manipulación, preparación, elaboración, envasado, almacenamiento,

transporte y distribución de alimentos. Este estándar está dividido en tres partes: prácticas de cuidado, condiciones higiénico sanitarias y nutrición (Lineamientos y Estándares Técnicos de Educación Inicial, 2009, pp. 73-74).

Adicionalmente, se advierte acerca del vestuario que se debe portar para cada actividad, tanto para preparar, como para servir los alimentos, incluidos accesorios (guantes, cofias, tapabocas), corte de cabello y de uñas frecuente; no usar maquillaje en el rostro, ni accesorios decorativos. Con la salvedad de que estas instrucciones no van dirigidas solamente al personal de servicios generales sino también a las docentes ya que éstas deben acoplar sus proyectos pedagógicos hacia la necesidad de consumir alimentos nutritivos y las buenas maneras en la mesa; además de divulgar las buenas prácticas en el hogar con un lenguaje técnico acorde con el espacio pedagógico donde nos encontramos.

Pues sí, me ha parecido muy chévere que las docentes también seamos capacitadas en cuanto a manipulación de alimentos porque uno no sabía de esas cosas, entonces, ahora uno también puede tener como ese plus de hablarle a los papas con la asertividad de decirles: “mira que la lonchera puede ser mejor de esta manera” porque hay veces las loncheras no son acordes con los niños y uno ve los niños muy activos porque les mandan muchos chocolates y cosas así entonces uno ya les puede decir bien con veracidad “es que puedes darle esta fruta trabajarle así y así”. Eso ha sido muy chévere poderles decir en términos más técnicos, eso ha sido maravilloso. También para nosotras mismas, porque ahora entendemos que debemos tener las uñas cortas, también lo del cabello, por uno mismo, todo ha sido muy importante. Ver el cuidado y el aseo de las señoras que preparan los alimentos, pienso que ha sido algo muy bueno. Antes uno veía a las señoras del aseo como que era normal como uno en su casa preparando el almuerzo. Y la ayuda de nutricionista ha sido valiosa porque sí le han dado un cambio a los alimentos de los niños para que los consuman porque no para todos es igual, eso es algo cultural y, si en la casa no consumen verdura, pues uno en el jardín peleando, porque los papas si quieren que nosotras los hagamos comer la verdura que no se comen en la casa. Entonces en la presentación que el nutricionista nos da, que la tortica, que la papita

preparada de otra manera ha sido muchísimo mejor, la consumen mejor, ese cambio sí ha sido bastante asertivo (Mariana, 1).

Se observa entonces que no es suficiente con alimentarse bien, sino que esto ahora implica una transformación simbólica y cultural de las formas de comer...

Antes a la personita que nos ayudaba en la cocina se le decía vamos a hacer veinte almuerzo y ya. No, ahora ellas ya tienen que hacer su curso de manipulación de alimentos, tienen que saber sobre temperatura, sus uñas, su frotis, todo lo que tienen que tener ellas. Esto me parece muy bueno y yo lo asimilaría de pronto con el cambio que hay, con las nuevas bacterias, con los nutrientes de los alimentos que no son lo mismo de antes y, muy seguramente, que han surgido, no sé, sobrepeso o anorexia, todo lo contrario, no solamente y bueno muchas cosas más, pero yo creo que ahora somos más vigilantes de cosas que han ido sucediendo, que se han presentado. Toco hacer algo y ¿desde dónde iniciamos? Pues desde el colegio. Nuestros niños hoy en día pasan la mayor parte del día en el jardín porque antes uno iba media mañana y ya, hoy es casi todo el día que están nuestros chiquitines en el jardín y pues como que más vigilantes tenemos que estar con eso (Estefanía,4).

Observo en esta narrativa dos cosas: la primera tiene que ver con la relación que Estefanía establece entre su aprendizaje y la experiencia en el jardín y, la segunda, que se relaciona con fomentar algún tipo de reflexión crítica en la que se modifica la imagen que ella tiene de sí misma y de su relación con el mundo, lo que Larrosa (1995) denomina toma de consciencia. En su sensibilidad como maestra se ve a sí misma como alguien capaz de medir los riesgos, como una persona consecuente frente a lo que podría pasar si no se actúa en el momento presente, nos hace ver su diligencia y la invitación a ser vigilantes del espacio que habitan los niños, entre otras características que también llamaron la atención de Laura para narrar su propia experiencia de sí...

Es cierto lo que dice Estefanía es por esos casos que se han dado de niños con obesidad o con desnutrición. Y también lo que pasa es que ahora con integración social

los hábitos de nutrición e higiene, de lavado de manos, los hábitos de aseo y cepillado de dientes, hacen parte, pues digamos, de las funciones de las docentes. Trabajarle a los niños toda esa parte, porque antes no se trabajaba eso, que tienen que lavarse muy bien las manos, el cepillado de dientes, eso es algo que se regula ahora muy bien. Es necesario que los niños tengan su cepillo de dientes, que tengan el protector, que laven sus manos antes de comer, después de comer, después de realizar otras actividades (Mariana,1).

Es evidente la “complicidad” que ahora existe entre las dos. Se comprende cómo las prácticas pedagógicas pueden tomarse como lugares de mediación donde las maestras simplemente encuentran los recursos para el pleno desarrollo de su autoconsciencia. Es como lo mencionaba al principio del capítulo, entender que el saber psicológico y el trabajo sobre uno mismo se constituyen en la diana que fundamenta la idea misma de la cualificación. “Producir tales experiencias es uno de los objetivos de muchas de las actividades que realizan los sujetos hoy en día, tanto en escenarios privados como públicos, íntimos, personales o colectivos. (Pedraza, 2010, p. 14).

Además, todo esto me ha llevado a reflexionar acerca de las acciones que tomamos para prevenir el *riesgo* que en este contexto puede ser entendido como un conjunto de modos de pensar y actuar que entrañan cálculos respecto a un futuro probable efectuado en el presente, seguido de intervenciones en el presente con el fin de controlar ese futuro posible (Rose, 2012), lo que nos lleva a la mejor forma de conducir nuestros comportamientos y dirigir nuestras responsabilidades hacia el futuro ya que el objetivo no es el “entrenamiento” o la “corrección” o la “disciplina” sino que ahora es la forma como se interviene para cambiarlo y maximizarlo, por lo que el Estado depende del conocimiento científico para ello y, en ese sentido, los profesionales de la salud enseñaron en las jornadas de capacitación, a partir del concepto de prácticas de cuidado, cómo apoyar la promoción de la salud, prevenir y manejar las enfermedades de los niños, además de pensar las condiciones higiénico sanitarias construyendo e implementando un plan de saneamiento básico. También orientaron la forma como las instituciones deben promocionar los programas de crecimiento y desarrollo, así como la protección, apoyo y defensa de la lactancia materna, el control del estado vacunal, prevención

y manejo adecuado de enfermedades diarreicas agudas, enfermedades respiratorias, fiebres y enfermedades como brotes, entre otras.

Por su parte, nutricionistas e ingenieros de alimentos capacitaron en la aplicación de buenas prácticas de manufactura para el servicio de la alimentación, así como en el adecuado aporte nutricional con sus respectivas tablas de valor calórico a través del contenido de minutas patrón y el contenido del análisis nutricional del ciclo de menús. Se da importancia además a la promoción de la suplementación de micronutrientes como alimentación complementaria.

Todo esto llevó a que las prácticas pedagógicas fueran ajustadas de acuerdo con lo establecido por los expertos en salud y nutrición, ahora cada niño tiene un registro de la evolución de su talla y su peso, del estado vacunal, además del seguimiento al programa de crecimiento y desarrollo, y el registro de actividades que se realizan con los niños sobre la importancia de cuidar su cuerpo que incluyen, además de las campañas que se deben emprender con los padres para que comprendan la necesidad de prevenir el riesgo y potencializar la salud. En sí, todas las estrategias a las que pueda acudir el jardín infantil para estimular a los adultos a cambiar su comportamiento y conocer sus riesgos, se consideran bienvenidas por parte del equipo de inspección y vigilancia. Para Lupton (2012), al ser consciente de la mirada pública, el individuo de manera inconsciente, ejerce un poder sobre los demás y sobre sí mismo, por medio de la autorregulación. Esto lo evidencia el relato de Antonia sobre la consciencia que debemos tener *todos* frente al riesgo

Ahora las mamás de esta generación están retomando el tema de crecimiento y desarrollo de llevar a los niños porque eso se había perdido: si yo los llevo al pediatra, cuando están enfermos, si? “el tiene su médico” pero nunca van o el amigo que lo llamo, el que va a mi casa. Pero no hay un control una continuidad de ese desarrollo, entonces lo que se hacía era generar más costos para el sistema, porque las grandes enfermedades o falencias en el desarrollo de los niños se veían muchísimos años después cuando los tratamientos eran mucho más costoso, o cuando ya no había nada más que hacer. Eso era un trabajo de prevención y realmente es importante, hay que hacer un trabajo de consciencia en los padres de familia, en todos nosotros, en la sociedad: que los niños sí

son importantes y que vale la pena y que sí importan. Yo tuve el caso puntual de mi hija que cuando entró a kinder le descubrieron un problema gravísimo visual y si hubiera tenido la oportunidad a los dos años, como es ahora, de llevarla obligada, porque los papás muchos van obligados, al oftalmólogo, muy seguramente no tendría ese problema visual en este momento. Entonces es eso, es generar conciencia en nosotros como padres, en la misma sociedad y que hay que ponerle cuidado a los niños desde que nacen, inclusive antes (Antonia, 2).

Entiendo que el jardín infantil es quizás hoy en día la institución que más encargos sociales tiene en materia de primera infancia en Colombia. Por esto, la consigna como propietaria del JIGB y psicóloga ha sido crear ambientes reflexivos que implican que las maestras y directivos expliquen su propio comportamiento a través de estrategias de autoobservación y observación mutua que las lleve además a aprender todo un lenguaje para hablar de sus prácticas y de sí mismas en sus discursos. Adicionalmente, las docentes aprenden a juzgarse y transformarse en función a lo estipulado por leyes, decretos, lineamiento y documentos. Como diría Larrosa (1995) se trata entonces de “un conjunto de operaciones orientadas a la constitución y la transformación de su propia subjetividad” (p, 282).

3.5 El proyecto pedagógico: un manual para detectar e intervenir

Para la comprensión de este apartado recorro la suerte que tuvo la pregunta inicial del capítulo: ¿por qué los niños tienen que ir a un jardín infantil? Dentro de las conversaciones que tuve con las maestras del jardín, donde puede ver que existe cierta dificultad para reflexionar acerca de esta cuestión por considerarla como algo “normal”, llegué a notar un leve desconcierto cuando la formulé ya que provocó al principio silencio y miradas entre ellas, quizás a la espera de que alguna tomara la iniciativa de contestar. Cuando la respuesta se producía lograba apreciar una mezcla entre lo que la psicología del desarrollo nos ha dicho que tenemos que decir, hacer y esperar de los niños junto con un profundo contenido emocional que las llevó a recordar las estrategias que usan a diario para que los niños logren las metas que la educación inicial a dispuesto para ello.

Esto atiende a la idea de que pensar la práctica pedagógica es pensar exclusivamente en el desarrollo infantil y, en ese sentido, las maestras aprenden todo aquello que la psicología del desarrollo ha dispuesto para normalizar a los niños de modo que ellos serán lo que la psicología decida que tienen que ser, hacer y sentir (Walkerdine, 1995; Burman, 1998; Sacristán, 2003; Parker, 2010). De este modo todo en el jardín infantil GSB debe estar dispuesto para ello: la forma como están distribuidas las casas dependiendo de la edad de los niños, las figuras y los colores de la fachada, la decoración de los salones y espacios comunes, la forma como están dispuestos los objetos en el espacio y el tiempo, los escenarios que se organizan dependiendo de los desarrollos por fortalecer, el material de trabajo, las formas de evaluación, entre muchas otras cosas más.

Es así que la educación en gran parte del mundo está sujeta a la concepción del desarrollo evolutivo de los seres humanos⁶² (sin ser algo diferente a lo planteado por Jean Piaget en sus escalas de desarrollo), por lo que bajo su tutela se han organizado los ciclos o niveles de la educación de la primera infancia en Colombia, con la salvedad de que el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial del Distrito (2010), contempla para su ejercicio pedagógico, a los niños desde los tres meses hasta los cinco años de edad, teniendo en cuenta que los niños de cinco a seis años asisten al grado transición, -único grado considerado como obligatorio por la Ley General de Educación-. Esto no quiere decir, sin embargo, que la Secretaría de Educación no tenga bajo su vigilancia a los niños entre los tres y los cinco años, lo que justamente ha sido uno de los puntos de controversia entre las dos autoridades.

3.5.1 El JIGB entre la educación inicial y la educación preescolar

Lo anterior, ha sido considerado por el JIGB, y como una forma estratégica para dar respuesta a las dos entidades, ha dispuesto una casa para cada etapa, organizada según la edad de los niños: en la casa párvulos o nursery se encuentran los niños de dos a tres años de edad; en la casa prekinder los niños de tres a cuatro años y en la casa preescolar los niños de cuatro a

⁶² Etapa prenatal (nueve meses de gestación), dos primeros años (0 a 2 años), años previos a la escolaridad (3 a 6 años) los años de la escuela primaria (7 a 12 años) la adolescencia (13 a 18 años) juventud (18 a 25 años) adultez (25 a 65 o 70 años) y vejez (65 o 70 en adelante).

seis años, lo que me lleva a pensar que para un psicólogo infantil o para las maestras preescolares o inclusive para los padres, en general, tal forma de distribuir los espacios es apenas obvia ya que forman parte de los principios fundamentales del desarrollo infantil; es más, parece difícil ver qué puede cuestionarse de esta forma de organización de las casas.

Ahora bien, esta organización implica dos formas de pensar la práctica pedagógica en el JIGB. Por un lado, la casa Párvulos se acoge a la definición de Educación Inicial incluida en el Decreto 057 de 2009 donde se afirma que este...

Es un derecho impostergable de la primera infancia, dirigido a garantizar el desarrollo del ser humano a través del cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo de los niños y las niñas desde su gestación y menores de seis años. Se concibe como un proceso continuo, permanente e intencionado de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes dirigidas a reconocer las características, particularidades y potencialidades de cada niño y niña, mediante la creación de ambientes enriquecidos y la implementación de procesos pedagógicos específicos y diferenciales a este ciclo vital. Esta puede proporcionarse en ámbitos familiares o instituciones y en todo caso serán corresponsables la familia, la sociedad y el Estado.

Y, por el otro, la casa prekinder y preescolar se acoge a la definición de Educación Preescolar dispuesta por la Ley 115 de Educación que dice en sus Artículos 15 y 16 lo siguiente:

La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización, pedagógicas y recreativas (...). Son objetivos específicos del nivel preescolar: a) el conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía; b) El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para la solución de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas; c) El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también su capacidad de aprendizaje; d) La

ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria; e) El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia; f) La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos; g) el estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social; h) El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento; i) la vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio, y j) La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud.

A partir de esta distinción entre la educación inicial y la educación preescolar, para aquellos jardines infantiles que tienen niños de dos a seis años, en la misma casa, la situación es más tensa debido a las exigencias que deben cumplir dadas las condiciones de los dos tipos de educación ya que, por un lado, se demanda el potenciamiento del desarrollo de los niños con la intención de identificar sus características, particularidades y potencialidades mediante la creación de ambientes enriquecidos y la implementación de procesos pedagógicos específicos y diferenciales a este ciclo vital y, por otro lado, se exige facilitar la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para la solución de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas, además del desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también su capacidad de aprendizaje, la ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria.

Esto conduce a la reorganización de los espacios⁶³ dependiendo del tipo de educación: si es para párvulos prima el concepto de: *rincón pedagógico, proyectos, investigación del medio, talleres o, asambleas* que implican tener espacios amplios con material didáctico suficiente para que el niño explore y decida su actividad de acuerdo con sus intereses y capacidades y, donde los cuatro pilares de la Educación Inicial marquen el destino de las actividades: juego, arte,

⁶³ Retomo los espacios adecuados y seguros mencionados arriba, como una forma de organizar la escritura del documento, dada la importancia que la distribución de espacios implica para el desarrollo del proyecto pedagógico de la Secretaría de Integración Social del Distrito y su relación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Secretaría de Educación Nacional.

literatura y exploración del medio. “el espacio deviene en un lugar *lleno de ofertas*, o mejor, en un lugar que debe estar lleno de ofertas y la vida infantil un proceso de exploración”. Klaus (2013, p. 252).



Figura 1: Entorno Educación Infantil. Siglo XXI

Un escenario inspirado en la educación de las primeras décadas del siglo XX, donde los temas de estudio, como lo exige la psicología infantil, basada en un modelo de desarrollo natural, deben ser elaborados y enseñados de acuerdo con las experiencias del niño y sus necesidades, por lo que los centros de interés se convierten en los espacios para que los niños exploren su medio.



Figura 2: Entorno Educación infantil. Principios del siglo XX

Por otra parte, si es preescolar donde prima el concepto de aprestamiento para la lecto-escritura, las matemáticas y las ciencias, así como también, su proceso de aprendizaje centrado en la ubicación espacio-temporal y la memoria, esto implica contar necesariamente con mesas en las aulas y material destinado específicamente para el logro de los objetivos planeados por la maestra (Ver fotografía No. 3) y, que llevó a los defensores de la educación inicial a criticar

fuertemente la práctica pedagógica de la educación preescolar pensada solamente como la preparación para la educación básica primaria. Así lo describen en sus lineamientos oficiales...

(...) la vemos en el afán de muchos jardines porque los niños y niñas se preparen rápido para la educación formal, ya que no se puede perder el tiempo. Aquí encontramos el llenado de guías desde los 2 años y a veces desde más temprano; se trata de repetir los números de escribirlos, de aprender a manejar el lápiz desde muy temprana edad, de aprender las vocales y las letras. El desarrollo de la motricidad fina parece ser uno de los principales objetivos. Las tareas para la casa aparecen muy pronto. (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, 2010, p.19).



Figura 3: Entorno Educación Preescolar

La pregunta pertinente en este caso sería: ¿qué fue lo que hizo posible esta transformación tanto del espacio como de la práctica pedagógica en los jardines infantiles? Y encuentro todos aquellos conceptos que hoy en día rondan la primera infancia: agencia, autonomía, desarrollo, creatividad, libertad, exploración del medio, inclusión, diversidad, movimiento, flexibilidad, apertura, derechos, dinamismo. Nada puede pensarse estático o fijo, o dar la apariencia de que algo es sólido (Bauman, 2005) y que no se adapta a esta forma de organizar los espacios. Todo debe tener un componente novedoso que invite a crear, a inventar, a explorar y a jugar. Ya no son aulas, ahora son espacios de aprendizaje y, ya no son escolares, son artistas y exploradores del medio. Esto se hace necesario para adaptar a estas nuevas generaciones a los cambios por venir.

Todo parece indicar que es el efecto de lo que emerge, que son los cambios que el conocimiento científico nos dice que ocurren a partir de la década de los noventa, cuando los

adultos fuimos llamados a asumir que algo estaba cambiando y que este cambio era fruto de una crisis que empezaba y, que ya no era posible volver atrás (Grinberg, 2008), lo que nos llevó a pensar en el futuro de la educación y sus dinámicas establecidas. Todo esto me centra nuevamente en lo que ya he mencionado durante el estudio, que la psicología siempre tiene algo que ofrecer y se adapta a estas formas dinámicas, no lineales, inestables, emergentes y auto-organizadoras que ofrecen los nuevos paradigmas en los que se abandonan los enfoques que privilegian las relaciones causales-lineales y la unidireccionalidad de las relaciones entre las variables independientes y dependientes además de formas estáticas en la psicología del desarrollo; desplazando la mirada hacia un alto rango de propiedades y variables y, diferentes niveles de causación, además de múltiples formas de interacción (Puche-Navarro, 2008), que le permiten al Estado mostrar avances en el desarrollo infantil de los niños acorde con el momento actual. Así lo demuestran los documentos prescriptivos...

El término desarrollo se entiende como un proceso de reconstrucción y reorganización permanente (...) Los hallazgos de la investigación sobre el desarrollo de los últimos veinte años, muestran que la concepción de este proceso en etapas secuenciales y acumulativas, con desempeños específicos para todos los niños, no era adecuada. Resulta necesaria una nueva formulación de desarrollo que tenga en cuenta la variabilidad del desempeño de un mismo niño a través del tiempo y los cambios que presentan las producciones de los niños de la misma edad; que dé cuenta de sus avances y retrocesos y de aquellos momentos en que coexisten viejas y nuevas concepciones. (Documento No.10. Ministerio de Educación Nacional, 2009, p. 16).

Ante esta forma de concebir el sentido de la educación inicial las preguntas no se hacen esperar y, entonces: ¿quién va a asumir la tarea de preparar a los niños para la educación básica?, ¿quién va a apropiarse del aprestamiento de la lectura y la escritura? ¿quién les enseñará a sumar y a restar? ¿quién les enseñará a clasificar el mundo de las ciencias naturales o a distinguir entre un país y otro? Adicionalmente, ¿cómo van a saber los niños que deben comportarse de cierta manera en el contexto de la educación básica primaria? Se evidencia cierta preocupación entre las maestras frente a su *deber ser* pero, más allá de eso, la preocupación se centra en la

expectativa que tienen los padres frente a lo que van a aprender los niños en un jardín infantil como el Gimnasio San Bartolomé. Así lo manifiesta Mariana, rectora de la institución...

En muchos hogares es un hijo único y quieren que comparta con otros niños, porque en la casa solo está el papá y la mamá y los abuelos entonces necesita que comparta con otros niños. Y pienso que no ha cambiado, ellos ven muy bueno que socialicen pero que a la vez aprendan cosas porque todos van mirando, sí, que sea un jardín bonito que tenga cosas bonitas, que tengan juguetes, pero no lo ven tanto con esa mirada que si el niño va a jugar o a divertirse y, es paradójico, porque los papás si dicen ¡mira, vas a jugar, a divertirse! es muy chistoso, pero entonces lo que dice Glorita ellos van preocupados por lo que van a aprender y empiezan a preguntar bueno ¿qué es lo que van a aprender? Y ¿qué es lo que les enseñan acá? Y cuando uno les dice que ellos terminan leyendo, escribiendo, sumando y los libros que van a manejar, ellos se emocionan, y además preguntan por las tareas, y si el colegio es bilingüe ojalá, y si ven dos o tres idiomas para ellos fabuloso, y si hay intercambios muuucho mejor (Mariana,1).

3.5.2 Y entonces ¿quién podrá defendernos?: la perspectiva del ciclo vital

“¿Quién podrá defendernos?” fue la expresión de Antonia cuando preguntó por el tipo de información que ahora tenía que brindar a los padres cuando preguntaran por los logros que los niños alcanzaban en el Jardín Gesù Bambino y, fue entonces, cuando acudí a la perspectiva del ciclo vital ilustrada en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010) y, así responder casi al pie de la letra...

Desde la perspectiva del Ciclo Vital, la primera infancia abarca el periodo que va desde la concepción hasta los seis años, periodo en el cual acontecen una serie de cambios que se pueden agrupar en ciertos bloques de edad. Para este lineamiento pedagógico y curricular los niños y niñas han sido agrupados en tres etapas del desarrollo evolutivo, a saber: primer año de vida (0 a 1 año), del primer a tercer año (1 a 3 años) y de los tres a los cinco años (3 a 5 años). Es de anotar que la etapa de la gestación no es contemplada en el lineamiento pues la propuesta va dirigida a los jardines infantiles y

colegios a los que asisten los niños y niñas a partir de los tres meses de edad; tampoco se contemplan los niños entre los 5 y los 6 años, pues ellos y ellas asisten al grado Transición, único grado considerado como obligatorio en el sistema educativo para este ciclo vital en la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 (pp, 34-35).

Este argumento en la consciencia de las maestras y directivas del Gimnasio San Bartolomé fue muy bien recibido ya que gracias a la forma como están organizadas las casas es posible justificar que: mientras los niños se encuentren en la casa párvulos (niños de dos a tres años) van a jugar, a explorar, a crear, a soñar, entre otras actividades dispuestas por la educación inicial. Y que después de esto, pasarán a la casa prekinder (niños de tres a cuatro años) donde, continuarán desarrollando estas mismas actividades pero ya en relación con su proceso de aprestamiento para, posteriormente, llegar a la casa de kinder y transición (niños de cuatro a seis años) donde aprenderán a leer, a escribir, a sumar a restar y demás cosas que deben saber los niños cuando se enfrenten a los exigentes exámenes de admisión de los “colegios grandes”.

Lo anterior ha llevado al JIGB a fragmentar, cada vez más, su actividad educativa. Ya no hablamos de etapas del desarrollo pero sí de ciclo vital⁶⁴, que a mi modo de ver, clasifica y organiza mucho más el *ser, hacer y pensar* de los seres humanos. Piaget hizo una distinción entre cuatro etapas del desarrollo cognitivo de los niños: sensoriomotora (del nacimiento a los dos años), preoperacional (de los dos a los siete años), operaciones concretas (de siete a once años) y, operaciones formales (de once a doce años en adelante); lo que hizo posible que la planeación u organización de las actividades se hiciera desde una misma etapa (preoperacional) a partir de los mismos objetivos, solo que aumentando el grado de dificultad, año tras año, según los aprendizajes adquiridos. Desde la perspectiva del ciclo vital y, según la adaptación que hace el lineamiento, los niños en su primera infancia son agrupados en tres etapas del desarrollo evolutivo: de cero a un año, de uno a tres años y de tres a cinco años, como lo muestra la cita.

⁶⁴ El cual responde a cuatro problemas fundamentales de la psicología del desarrollo: 1) permite explicar la naturaleza dinámica, contextual y procesual del desarrollo evolutivo. 2) ofrece un modelo que da cuenta de las transiciones relacionadas con la edad y las trayectorias vitales en el que se relativiza la influencia de la edad cronológica y se revalorizan los aspectos biográficos del sujeto como moduladores de los procesos de cambio. 3) describe cómo las diferentes fases del curso vital son moldeadas y condicionadas por los contextos sociales, por los significados culturales atribuidos a cada fase y por la posición que ocupan los sujetos en la sociedad. Así las cosas el ciclo vital, explica cómo el ciclo histórico y la pertenencia a distintas cohortes modelan el proceso de desarrollo, influyendo tanto en los individuos, como en los grupos sociales (Urbano y Yuni, 2005, p. 25).

Es necesario mencionar que lo que me interesa destacar con esto no son los avances en las investigaciones en psicología del desarrollo, sino la forma en que la disciplina psicológica “encaja” en los discursos y prácticas sociales adaptándose a las nuevas tendencias y exigencias que se le hacen al sistema educativo como aparato de regulación y clasificación. Me interesa la episteme, es decir, la racionalidad que esta lógica encierra porque, sea a través de paradigmas emergentes que privilegian los sistemas dinámicos no lineales o, aquellos que conservan las formas estáticas del desarrollo, lo que se pretende en sí, es *llegar a algún lugar*, la consigna es crear mundos posibles para ellos, hacer del jardín infantil un espacio de *simulación* que los prepare para el futuro.

El presente de los niños no es para que vivan su día a día, por el simple hecho de vivirlo ó como diría Sennett (2010) “por el simple deseo de realizar bien una tarea, sin más (...) siendo esta una cualidad que posee la mayor parte de los seres humanos, pero que en la sociedad moderna no es objeto de la consideración que merece” (p, 26); el presente es para detectar a tiempo dificultades que me permitan, como adulto, actuar a tiempo. Y entonces la pregunta a la psicología sería ¿cómo opera este saber sobre la vida de los niños? Y cómo esto lleva a los adultos a potencializar sus capacidades para que detectar a tiempo nos permita también actuar, como una nueva tarea subjetiva.

El dilema diario para las maestras del JIGB ha sido: por un lado, la educación inicial como un ciclo de la vida independiente, organizado y pensado para un mundo cambiante y; por otro lado, la educación preescolar, centrada y pensada por el Estado y sus instituciones como un “semillero” de la educación básica, con unas funciones concretas, sólidas y funcionales. Así las cosas, el JIGB, entre la educación inicial y la educación preescolar, continuará aceptando los “nuevos cambios” que se han ido incorporando con el día a día, de tal manera que podemos apreciar sus bondades ya que “nos tranquiliza saber que está dando resultado el trabajo que, como adultos, debemos realizar para el logro de los objetivos”. Así se viven la experiencia y la forma como hemos transitado para dar cuenta de nuestra misión en el mundo, como agentes responsables del futuro de los niños.

Son más seguros, es como cuando tú tienes más confianza, si tú tienes confianza te muestras más al mundo, mientras que si tu eres tímido pues yo prefiero quedarme callado esperar a que me digan qué tengo que hacer y ahorita pues no. Ellos salen con unas cosas que uno a veces dice ¿Qué le voy a responder a ese niño? Ese niño que tiene dos o tres años, ¡el ya va más adelante de pronto más que uno! Es totalmente diferente al tiempo de antes. Yo pienso que la tecnología eso también a ellos los ha despertado. No sé hasta qué punto sea bueno eso, pero es algo con lo que nos toca vivir, ¿no? Ya eso va llegando, cada uno mira si lo toma o no lo toma, pero sí pienso que hay como más seguridad, como que tu puedes ser más libre y de por sí los adultos se están permitiendo ser más libres, no más, con esto de las leyes que no te pueden regañar, que no te pueden decir nada, ni abrir los ojos. No sé si le permite a los niños hacer más lo que quieran, ¿no? (Estefanía.,4).

Con el día a día lo naturalizamos más... Mariana nos dice...

Sí, obviamente se han notado los cambios con esa novedad en párvulos, cuando llegan a prekinder y después kinder, porque me uno a lo que dice Estefanía., son niños que llegan con unos cambios impresionantes en cuanto a su independencia que se nota en sus procesos de aprendizaje porque son niños que llegan como más motivados más independientes, hablar con ellos es como hablar con niños de edad superior. Se les facilita aprender los nuevos conceptos, de hecho cuando llegamos a mitad de años son niños que ya empiezan a leer y eso ha sido sorprendente porque antes les costaba más trabajo la lectura y casi al final muy pocos empezaban a leer pues ahora es más notorio que en junio ó julio ellos ya están leyendo. Inclusive en abril hay unos que ya leen muy bien, fluido. Adicionalmente pienso que esos chiquitos que empiezan con nosotros en párvulos y terminan hasta transición, o sea esa transición que llevan en el JIGB es muy buena de hecho pues como nosotros le hacemos seguimiento en todos sus procesos con todas las valoraciones, con las rotaciones que hacemos todas las profesoras para mirar esos procesos pues eso ayuda, porque uno va mirando las dificultades, las fortalezas y se les va trabajando las cosas que más se les dificulta con las cosas que más se les facilita. Eso digamos, eso nos sirva para que nos de fuerza en lo que es mejor para ellos y no enfocarnos

en las dificultades sino que digamos se van mejorando con esas fortalezas que tienen, se olvida eso que les había costado trabajo y salen unos niños, muy, muy pilosos, muy inteligentes, felices y de hechos en esa parte de transición y kinder también se ha innovado mucho las actividades y se ha logrado que no estén con la misma metodología y tampoco tan sentados y como todo repetitivo y hace que ellos estén más motivados y cambien a nuevos temas y que investiguen más (Laura, 1).

Ahora bien, es importante mencionar que la noción de ciclo vital en el JIGB no se centra solamente en la organización de niveles por edades adecuadas a los contextos; también requiere que las maestras logren incorporar reflexivamente la definición para así comprender las etapas de manera circular y en espiral, por lo que será necesario que este concepto penetre sensiblemente en la vida cotidiana del jardín infantil. A esto se refiere Mandoki (1994, 2007) con su noción de prosaica señalando *la sensibilidad en la vida cotidiana*⁶⁵ o, en otras palabras, una mirada sensible a la vida cotidiana.

Captamos muy sensiblemente el más mínimo cambio de entonación, la más ligera irrupción de voces de cualquier cosa que tenga importancia para nosotros en el discurso práctico y cotidiano de otra persona. Todos esos atisbos verbales, miradas, reservas, salidas imprevistas, insinuaciones, acometidas no se nos escapan, no son ajenas a nuestros labios (Morson y Emerson, 1990; citado por Mandoki, 1994, pp. 85-86).

Es así, como hemos construido juntas procesos autorreflexivos tendientes a mirar sensiblemente que esta perspectiva del ciclo vital no se reduzca solamente a una tarea de observación hacia los niños exigida por la Secretaría de Integración Social; sino más bien, a construir procesos autorreflexivos que permitan traer a la consciencia aquellos comportamientos que nos constituyen como seres humanos empoderados de nuestro propio quehacer docente, bajo principios incorporados gracias a procesos que la psicología ha sumado a su lista de prácticas de sí, como es el caso de las *prácticas narrativas* que como dispositivos

⁶⁵ Mandoki (1994), refiere que los fenómenos ordinarios de la sensibilidad como ocurren en las relaciones interpersonales, en nuestra forma de comunicarnos y de vivir, no habrían de plantearse hasta la actualidad cuando el estudio del presente y de lo cotidiano se vuelven posibles por la episteme contemporánea (p. 83).

de convivencia humana, me han permitido dar cuenta de numerosos procesos mentales y sociales, subjetivos e intersubjetivos, brindando a las mismas maestras un dominio fenomenológico para situarse en relación con la perspectiva de su propio ciclo vital.

Para ello, traigo una sesión que plasmé en las notas de campo a partir de largas narrativas conversacionales con las maestras donde es posible construir reflexiones alrededor de las cuatro mujeres que, según Canal (2014), nos habitan a lo largo de la vida y que “debemos ser” frente a nuestra relación con el mundo de los niños: la niña, la doncella, la madre y la anciana. La primera, evoca la inocencia de la infancia, la segunda, es la doncella joven, aventurera que se atreve a ser salvaje y guerrera, que viaja por sitios desconocidos y exóticos por lo que da rienda suelta a su imaginación y a su expresión creativa. La tercera es la madre o la adulta, que enseña con responsabilidad y madurez, y que es emprendedora y equilibrada a la vez. Y, por último, la anciana sabia, serena y profunda.

Ante esta metáfora Estefanía, dice...

Primero que todo es una reflexión muy asertiva diría yo. Definitivamente, pues uno no piensa en su niñez, en cómo fue su niñez para poder impregnar a los niños, pues es muy difícil. Poder sacarles a ellos esas risas, esas sonrisas, esa alegría. El ser extrovertidos. Definitivamente es algo que como docente se debe tener muy clarito. Una docente que ya no se tire al piso, que no abrace a sus chicos que no se unte de ellos pues es muy complicado (...) Rebeldía, sí súper, lo que pasa es que como en mi caso personal, yo soy como más de seguir las instrucciones, creería que ahí me estaría como corchando porque soy como más de seguir ahí la línea y pues como chévere sí ponerse a pensar un poquito más que hay que salirse como de esos estereotipos de todo como cuadriculado. Para mí, como persona esto me llegó como algo que romper con eso (...) El de madre si pienso que pues afortunadamente, el ser madre me ha permitido ser muy asertiva con las decisiones que me tocado tomar con mis chicos. Obviamente me equivocaré y todo, pero sí pienso que sí, es muy importante tener eso bien presente lo de la madre, sobre todo para esas personitas que no son todavía mamás, pero que, de una u otra manera, sin ser mamás pueden también generar grandes cosas con nuestros

muñequitos. Y lo de la sabiduría, lo de la anciana sabia, pues esencial, hablar cuando sea necesario, a veces las palabras hacen demasiado daño uno no se alcanza a imaginar una palabra mal dicha todo lo que puede herir y, lo que tú nos dices a todas, ¡ajo! con lo que hablan delante de los niños ¡ajo! Y, uno si comete mucho ese error. Bueno uno ya va aprendiendo, pero sí, las palabras hacen una mella impresionante no solamente en nuestros niños, creería yo, también como para uno de adulto. Muy bonita la reflexión, como que te mueve. Si tendré todas esas 4 mujeres dentro de mí? O me falta explotar más una parte de mi que tengo por allá guardada y toca sacarla.

Esto ha funcionado como una invitación a narrarse a sí misma con el fin de traer al presente y, al día a día, todas las edades que tenemos. A mi modo de ver este ejercicio, ha logrado sensibilizar el quehacer de la maestra de niños en su primera infancia en el JIGB, las ha llevado a generar cierta capacidad reflexiva que al narrarse en estas cuatro mujeres se logra poner en marcha la reconfiguración encarnada de nuevas formas de comprenderse como maestras de educación inicial. Esto dice Mariana...

Sí, me parece que nosotras como maestras debemos tener como un equilibrio en ser todas esas mujeres porque, pues ser maestra no es nada fácil pero tenemos que tener como esos cuatro dones. Para mi esos son como dones y que uno los tiene que tener y es que uno no se da ni cuenta. Uno no dice ¡ah! es que ahora voy a ser la niña y mañana voy a ser la anciana... hoy me tocó ser la aventurera y, así, sino que todos los días tienen que estar ahí involucradas, uno no se da cuenta en qué momento, sino que se vive en las actividades, en las decisiones, en el mismo momento en que yo planeo las actividades con los niños, ahí van saliendo. Es algo muy bonito y ahí es cuando uno se da cuenta que uno nació para ser maestra y que disfruta ese día a día con los niños y que a final de cuenta todo lo que uno hace, por más que sea el trabajo, el quehacer de las cosas, las manualidades, pero uno lo disfruta, ver esa cara de emoción y satisfacción de los niños. ¡Es hermoso!

El cierre de la actividad se centra en la resignificación de las etapas del desarrollo. Este fue el mensaje que quise dejar en ellas...

Es una crítica al desarrollo que pasa de una etapa a otra, como si cada experiencia que se vive se tuviera que vivir y después perder para seguir con otra. Entonces es una postura para entender que nosotros vamos a donde vamos con estas cuatro mujeres, el problema es pensar que se pierden en la medida que avanzamos en años. Es pensar que tenemos que dejar de ser niños para ahora ser adolescentes y después de esto seremos adultos y, posteriormente, proyectarnos hacia la vejez, como cuando uno planea la vida futura. Pero quiero que vean cómo es que todo esto es circular, en espiral. Entonces la pregunta sería: cómo yo vivo la niña, la doncella, la mujer y la anciana en cada instante de mi vida. Es incorporar las cuatro mujeres en un solo instante, en un momento, en un contexto específico para que me orienten la vida, mis reflexiones, mi actuar con los niños, con los papás, con migo misma. Cómo actúo conmigo misma frente a la vida, a mi actuar, desde las cuatro posturas. Eso se lleva también a la vida espiritual que es tan hermosa, las cuatro mujeres en la vida espiritual cómo son, y es entonces cuando uno debe pensar para ver cómo es que son cuatro mujeres en la vida de uno. Y es para poder enseñarle a los niños y más que a los niños a los papás: que no debemos permitir que ellos pierdan la infancia porque se pierde un tesoro enorme. Es saltarnos a Piaget por un momento y pensar desde otra orilla, como un mensaje de adultos que cuidan niños (Magdalena, 5)

Este cierre de sesión nos llevó a reflexionar acerca de aquellas nociones propias de la modernidad que comparten la idea de que “el ser humano es perfectible, abierto, inacabado y de que la tarea de la sociedad [...] consiste en intervenir esta potencialidad para hacer de los seres humanos y de los ciudadanos nacionales, individuos lo más cercano a ciertos ideales” (Pedraza, 2012, p. 2). Fue, a su vez, inquietarnos hacia la comprensión de que el desarrollo de los niños esté ligado a ciertas etapas secuenciales o, por el contrario, contemplar la idea de que las circunstancias de la vida nos habitan dependiendo de los contextos y los momentos históricos que vivamos. Lucía lo recuerda así...

Recordé una charla de embriología en la que hacíamos ese símil y nos decían: porque tenemos que partir todas las cosas ya que cuando nacemos lo hacemos completos ya

nacemos con todos los dientes de leche y los permanentes, salen unos y después los otros, pero ahí están. La mujer tiene todos los óvulos que va a desprender, el hombre tiene toda la capacidad de esperma que va a tener. O sea, ya por dentro estábamos completos, entonces, así mismo, teníamos que ver la vida y todo está ahí y uno tiene que tener la capacidad de estar inmerso en todo y aprovechar todas las cosas, decidir, obviamente, dejar esto, tomar esto. Pero el fin es que ya estamos completos (Lucía, 3).

3.5.3 El seguimiento al desarrollo en el Jardín Infantil Gesù Bambino

El trabajo de la práctica pedagógica/psicológica en el JIGB empieza con la caracterización de los niños y sus familias, uno a uno. Ya no es importante comparar su proceso de desarrollo con el de otros niños, lo interesante es la “variabilidad del desempeño de un mismo niño a través del tiempo y los cambios que presentan las producciones de los niños de la misma edad que dé cuenta de sus avances y retrocesos y de aquellos momentos en que coexisten viejas y nuevas concepciones”, lo que trae consigo la *evidencia*⁶⁶ que compruebe la forma en que se potencializan las capacidades de los niños para poder: regular, controlar y gestionar un diagnóstico temprano que evite cualquier situación que amenace el mejor futuro para el niño.

Lo que se enseña en el jardín infantil refleja la construcción de un *yo* con identidad propia, autónomo y capaz de convivir con otros (dimensión personal-social). Esto a través del reconocimiento de su imagen, la percepción de sí mismo y el conocimiento de su propio cuerpo que en relación con el movimiento, como medio de interacción, expresa su creatividad corporal (dimensión corporal). Así mismo su comunicación no verbal, oral y escrita (dimensión comunicativa) unida a la sensibilidad, la expresión, la creatividad y el sentido estético

⁶⁶ Que son todos y cada uno de los requerimientos contemplados en los Lineamientos y Estándares Técnicos de educación Inicial (2009) los cuales concretan lo que se evalúa dependiendo del estándar de calidad. Un ejemplo ilustrativo: para el estándar de nutrición y la salubridad aproximadamente son 84 ítems, en cuanto a prácticas de cuidado y, específicamente, apoyo a la Promoción de la salud, prevención y manejo adecuado de la enfermedad de niños... Así cada uno de los demás estándares cumple con un promedio similar. El equipo visita las instituciones de educación inicial entre dos a diez veces al año y, en cada encuentro, debe diligenciar el Instrumento Único de Verificación (I.U.V) donde se constata el cumplimiento de los estándares técnicos para la prestación del servicio, que, a su vez, comprueba los mecanismos que usa el jardín para prevenir y promocionar las capacidades de los niños.

(dimensión artística) y a la relación que establece con la naturaleza, con los grupos humanos, las prácticas culturales y las relaciones lógico matemáticas (dimensión cognitiva), conforman los ejes de trabajo pedagógico/psicológico que se deben potencializar donde el diagnóstico de circunstancias, que obstaculicen la maximización de estos factores, debe ser abordado a tiempo. Del vigilar y castigar de Foucault pasamos a detectar e intervenir, dice Rose (2012).

Pero ¿cómo valoran las maestras el desarrollo integral de los niños según lo dispuesto por la educación inicial? ¿Su formación como licenciadas en educación preescolar brindó los elementos necesarios para detectar e intervenir a tiempo un problema del desarrollo? Además ¿qué sucede cuando estos elementos que se esperan que desarrollen los niños, durante su permanencia en el jardín infantil, no se cumplen?

3.5.3.1 ¿Maestras o psicoterapeutas?

Observar a las niñas y los niños para valorar sus capacidades, identificar dificultades y acompañar sensible e intencionalmente su proceso de crecimiento, aprendizaje y desarrollo, es una tarea que implica documentar la cotidianidad. Hacer seguimiento al desarrollo integral es tener la posibilidad de traducir en palabras, ilustrar en imágenes, registrar a través de las voces de las niñas y los niños, y de sus producciones, los propios avances, retrocesos, dificultades e intereses, con el fin de responder a sus características desde la acción pedagógica, así como compartir este proceso con su familia, con otras maestras, maestros y agentes vinculados a su atención integral (Documento No.25. Seguimiento al Desarrollo Integral de las niñas y los niños en la Educación Inicial, 2013, p. 13).

Este párrafo del documento No. 25, acerca de lo que se debe valorar cuando se hace un trabajo de observación con niños me remonta inmediatamente a las clases de psicología clínica infantil que cursé en la universidad, por lo que me pregunto ¿Qué quiere decir todo esto? Que en primer lugar, las docentes del GSB deben identificarse con cada uno de los términos que deben ser observados; en segundo lugar, reconocer cada uno de los comportamientos, emociones y procesos cognitivos cuando los observa, y, en tercer lugar, lograr hacer distinciones

entre estos mismos comportamiento, emociones y procesos cognitivos para poder determinar si son “adecuados” o no, según lo esperado. Estos tres elementos, ubican a la maestra en una realidad psicológica particular que determinará las decisiones necesarias sobre la acción pedagógica sea, en el jardín o con los padres o con profesionales del desarrollo infantil; además, con un elemento muy relevante para el jardín: para que sirva como seguimiento para documentar su propia experiencia.

Para poder entender esto con mayor claridad nos remitimos a las dimensiones del desarrollo -dimensión personal-social, corporal, comunicativa, artística y cognitiva- y tomamos como ejemplo la dimensión personal-social y sus respectivos ejes: identidad, autonomía, y convivencia; detallados en tabla No.1, en los que notamos que la indicación a la maestra es posibilitar experiencias con las cuales el niño logre ciertos fines.

Tabla 1 *Dimensión personal-social*

<p>Identidad: La maestra o maestro posibilitarán experiencias en las cuales el niño o la niña:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establezca vínculos afectivos con la maestra o maestro, a través de las continuas interrelaciones, la comunicación corporal, verbal y de los cuidados que recibe. • Se sienta seguro-a en compañía de las personas adultas que le rodean, a las cuales les expresa sus sentimientos. • Se descubra a sí mismo-a a partir de juegos de exploración y movimiento, logrando diferenciarse paulatinamente del adulto y el entorno. • Se identifique como una persona independiente a través del reconocimiento de su nombre, imagen, objetos y juguetes que le pertenecen. • Manifieste cuáles son sus preferencias en medio de experiencias de movimiento, exploración, percepción, entre otras. <p>Autonomía: La maestra o maestro posibilitarán experiencias en las cuales el niño o la niña:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se adapte tranquilamente a rutinas cotidianas como los momentos de comer, higiene y juego dentro del contexto del jardín o la institución educativa. • Se mueva por el espacio buscando satisfacer su curiosidad por los objetos, con los cuales experimenta y busca posibilidades. • Se sienta seguro cuando se separe de su madre o maestra y tranquilamente inicie una actividad de manera independiente. • Decida de acuerdo con sus intereses y necesidades sobre variadas alternativas que se le proponen. • Controle esfínteres de acuerdo a su edad, características individuales y ritmos propios. • Asuma responsabilidades sencillas como organizar los juguetes que ha utilizado, dejar sus objetos personales en el lugar destinado para tal fin (chaquetas, sacos, maletas). <p>Convivencia: La maestra o maestro posibilitarán experiencias en las cuales el niño o la niña:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establezca relaciones con sus compañeros, compañeras, maestros y maestras, compartiendo con ellos actividades en la cotidianidad (juegos, exploración del medio y de los objetos), a través de las cuales reconozca las normas, los pactos o los acuerdos propios del jardín o colegio. • Se adapte a diferentes contextos, estableciendo la relación entre los espacios y los usos de los mismos; asumiendo que hay un lugar para dormir, otro para comer y otro para sus necesidades fisiológicas. • Se relacione con características propias de su cultura como juegos, canciones y costumbres • Se reconozca como integrante de un grupo en el jardín o en el colegio. • Identifique sus propios sentimientos y los de los demás como consecuencia de sus acciones. • Exprese libremente sus sentimientos y opiniones sobre eventos cotidianos en la relación con sus compañeros y compañeras del jardín o colegio.

- Participe en grupos de trabajo en lo que deba compartir objeto e ideas y maneje el conflicto inicialmente con ayuda de otros.
- Tome decisiones respecto a situaciones cotidianas (participar o no de una actividad, en qué forma organizar un juego, etc.).

De lo que se trata es de que en cada eje se observen conductas, emociones y procesos cognitivos: “establezca vínculos afectivos”, “se sienta seguro-a”, “se descubra así mismo-a”, “se identifique como una persona independiente”, “manifieste sus preferencias”, “se adapte tranquilamente” y, así, con cada uno de los ítems. Esta idea de pedagogía centrada en los propios intereses de los niños, bajo la idea del aprendizaje espontáneo, dependerá de la forma como las maestras afinen su capacidad de observación y escucha que aprenden, debido a que la psicología del desarrollo proporciona las herramientas necesarias. Aquí el trabajo de Jean Piaget cobra más vida que nunca gracias a sus experimentos acerca de la naturalización de los conocimientos en tanto capacidades individuales desarrolladas de forma casi espontánea, bajo un entorno adecuado capaz de cimentar un proyecto pedagógico espontáneo que sirva de instrumento para guiar a las maestras, ya que “es importante que la maestra, el maestro y el agente educativo tengan conocimiento sobre el desarrollo en la primera infancia y los períodos sensibles que caracterizan ciertos momentos de la vida de ellas y ellos”. *Seguimiento al desarrollo integral de los niños y las niñas en la educación inicial* (2014, p, 27).

Los logros que propone la tabla anterior han sido adaptados al proyecto pedagógico del JIGB por lo que ha requerido que las maestras 1) se familiaricen con los términos: identidad, autonomía, convivencia, diversidad, inclusión, capacidades, potencialidades, agencia, derechos, entre otros; 2) reconozcan cuándo los niños están incorporando, o no, cada uno de estos conceptos en sus actividades diarias; 3) logren hacer distinciones entre comportamientos, emociones y procesos cognitivos que les permitan determinar si estos desarrollos son adecuados o no lo son.

Estos tres elementos fueron claves en mi formación como psicóloga. Comprendí que para *observar* un fenómeno era necesario situarme siempre en una perspectiva teórica y disponer de un supuesto sobre lo que resulta importante observar. Por ejemplo, cuando los niños ingresan al jardín, se despiden de sus padres y son recibidos por las maestras, esta interacción puede ser muy relevante o muy poco relevante, según las hipótesis o conjeturas

acerca del significado de los vínculos e interacciones que los niños deben aprender de acuerdo a los procesos de autonomía que se van adquiriendo, dependiendo de la edad y del tiempo de adaptación recorrido en el jardín. Es así que sin el estudio de *situaciones extrañas* que adelantó la psicología no hubiera tenido sentido la teoría de los vínculos y no se hubiera predicho que breves separaciones del niño, sobre todo en una situación poco familiar, puede dar lugar a intensas conductas de apego (Bowlby, 1999).

De esta manera cuando las maestras se familiarizan con los términos no solo explican lo que sucede, sino también, hacen predicciones de lo que va a suceder, aspectos centrales en los procesos de observación y escucha. Para ello, la forma de organizar los espacios y el tiempo en el jardín contribuye a que las rutinas diarias sean los escenarios propicios para que las maestras capturen, registren, analicen y comuniquen lo observado y lo escuchado.

Ahora bien, lograr este proceso reflexivo inspira a las docentes a agudizar sus sentidos y, de esta manera, a comprender lo que el Documento No. 25. *Seguimiento al Desarrollo Integral de las niñas y los niños en la Educación Inicial* (2014), quiere incorporar en la vida cotidiana de la educación inicial...

Captar, registrar, analizar y comunicar lo que se observa y se escucha son momentos claves del seguimiento: el primero (captar) hace referencia al momento mismo en el que se focaliza la atención sobre lo que ocurre con las niñas y los niños durante las diferentes situaciones y experiencias del día a día; el segundo (registrar), es poner en palabras, imágenes, videos o grabaciones de voz lo que se ha observado o escuchado; el tercero (analizar), es el momento de retomar las imágenes, los recuerdos y las evidencias físicas de las experiencias como insumos de información para ser interpretadas; y el cuarto (comunicar), es el momento en que se presentan a otros, en lenguaje sencillo y claro, los resultados del proceso de observación y escucha (p, 31).

Cabe anotar que esta forma de observar el desarrollo de los niños obedece a los mismos principios utilizados por los psicólogos clínicos desde las primeras décadas del siglo XX para determinar patrones de normalidad/anormalidad donde la infancia representó una línea evolutiva de base para el análisis del desarrollo adulto (Burner, 1994). Por lo que adhiero el

análisis que Rose (1999) hace acerca de la influencia que tuvo la psicología clínica y la guardería en la emergencia de la psicología evolutiva en el mundo, hoy llamada psicología del desarrollo.

La psicología evolutiva fue posible gracias a la clínica y a la guardería. Estas instituciones tenían un papel vital, pues permitían a hábiles expertos en psicología, observar grupos de niños de la misma edad, y grupos de niños de una serie de edades diferentes, bajo condiciones experimentales controladas, casi de laboratorio. Así permitían simultáneamente la estandarización y la normalización –la recogida de información comparable sobre un gran número de sujetos y su análisis de forma que se pudieran construir unas normas-. Una norma evolutiva era un criterio basado en las habilidades o actitudes habituales de niños de una cierta edad en una tarea concreta o en una actividad específica. Así pues, este criterio presentaba no solo una imagen de lo que era normal para los niños de tal edad, sino que también permitía que la normalidad de cualquier niño fuera evaluada por comparación con dicha norma (p, 42).

Como lo mencioné arriba, el jardín infantil del presente, aunque continúe siendo una institución educativa normalizadora y reguladora de las capacidades y potencialidades de los niños, ya no compara a los niños con otros niños para construir normas, pero sí lo hace desde los propios avances y retrocesos. Mediante la práctica pedagógica es posible evidenciar a través de los registros anecdóticos, los observadores, el cuaderno viajero, el álbum de fotografías, las muestras de trabajo y material elaborado por los niños, los museos con fotografías, los trabajos de los niños y las carpetas de trabajo, entre otras formas de registro de observación al desarrollo, que para el contexto colombiano sí opera como una copia exacta de lo que se hacía bajo la sombra de la pedagogía activa de las primeras décadas del siglo XX, atravesada por principios modernos que, entiendo, se han mantenido hasta nuestros días

(...) la comprensión del funcionamiento y de la actividad adaptativa del ser humano, las formas de perfeccionar y acelerar su evolución biológica, la salud del cuerpo y de la mente, la formación de un individuo activo, productivo y práctico, y la apremiante necesidad de conformar una sociedad racional en su eficacia, en su capacidad para el progreso material para la redención de la raza (...) Se trataba de detectar por medio del

examen médico, de los test psicológicos y de la observación del alumno, sus inclinaciones, aptitudes y características y, a partir de las diferencias “naturales”, colocar a cada organismo en el lugar que le corresponda para el funcionamiento ordenado, armónico y saludable del organismo social (Saéñz, *et al.*, 2007, p. 9).

Reitero que la novedad consiste, primero, en que ahora debemos hacer todo esto pero a edades cada vez más tempranas, el principio es el mismo: “el interés por el futuro de las reservas humanas y el tener que llegar a alguna parte”; y, segundo, refiere a la nueva tarea subjetiva que debemos emprender los seres humanos, para continuar persiguiendo los mismos objetivos de la modernidad, pero de otra manera, como diría Foucault en palabras de Castro (2010) “no buscan obligar a que otros se comporten de cierto modo (y en contra de su voluntad), sino hacer que esa conducta sea vista por los gobernados mismos como buena, digna, honorable y, por encima de todo, como propia, como proveniente de su libertad (p, 13). Así las cosas, es la forma como se presenta la información a los adultos, la manera de cualificar a las docentes, para que emprendan acciones sobre sí mismas y lleven a los niños a pensarse como agentes de su propia vida, capaces de adaptarse a contextos flexibles, como los que nos quiere llevar la política educativa adaptada a la economía global. Así se evidencia en palabras de Mariana...

Digamos la capacitación con las profes es dura, porque los cambios son complicados y el poder hacer las cosas tal como ellos lo quieren [Secretaría de Integración Social] porque es algo así lo que ellos quieren y, poder leer la mente de ellos, como lo quieren, es un poco complicado, pero de alguna manera se ha logrado alcanzar la meta y eso lo hemos hecho mejor de lo que ellos lo piden, es mejor de cómo está estipulado. Yo siempre he pensado que somos un modelo porque se han hecho las cosas muy bien. El hacer los diarios de campo, el seguimiento al desarrollo, el trabajo de las profesoras ha sido muy bueno y eso ha servido para que se haga un verdadero seguimiento con los niños y yo creo que cada una de las personas que hacemos ese seguimiento, sea la rectora o, la coordinadora, conocemos muy bien a los niños, porque es muy detallado lo que se hace con ellos. Las actividades que se hacen son muy enriquecedoras, personalmente me siento muy orgullosa de todo lo que hacemos ahora con los niños y sé que todas pensamos igual, eso lo noto por el gusto con que hacen las cosas las profes (Mariana, 1).

Esta experiencia de sí narrada por Mariana, es decir, esa relación reflexiva que mantiene consigo misma es el resultado de cómo ella misma se observa, se interpreta, se califica; es su orgullo y su satisfacción envueltos en un dispositivo pedagógico que, al decir de Foucault⁶⁷, le permite narrarse como lo hace. Son discursos que la nombran como maestra que se adapta a los cambios y las prácticas institucionalizadas que la capturan, así se comprende que las maestras no son objetos silenciosos, sino sujetos expresivos. Como diría Larrosa (1995), “no son objetos examinados, son sujetos confesantes; no en relación a una verdad sobre sí mismos que les es impuesta desde afuera, sino en relación a una verdad sobre sí mismos que ellos mismos deben contribuir activamente a producir” (p, 287).

Para concluir el capítulo he querido retomar las reflexiones construidas junto con las maestras del JIGB. Cada una de estas diez y nueve mujeres han leído estas líneas y han sugerido algunas preguntas, principalmente, alrededor de mi postura frente a la forma como he organizado sus descripciones en relación consigo mismas. En sus palabras: “*parece que cuestionas tu profesión, ya no te gusta?* A lo que respondí: “no es eso, simplemente rindo cuentas de la responsabilidad social y política que tengo con mi profesión” no lo pienso en términos de “lo bueno o lo malo” que pueda ser algo, simplemente pongo en palabras lo que observo en la cotidianidad y que ustedes me ayudan a reflexionar. Es más, comparto un comentario de Nikolas Rose en una entrevista hecha por profesores de la UBA en Buenos Aires: “no creo que los psicólogos seamos sirvientes del poder”, por lo que me interesa más pensar en cómo se construyen otros modos de relación entre las personas y consigo mismas.

Adicionalmente, fue algo significativo, para ellas, resaltar la ausencia del componente pedagógico en los documentos oficiales, lo cual generó una situación de extrañamiento que, a su vez, desencadenó en preguntas del tipo ¿y, entonces, qué es lo que se supone, debe hacerse? ¿No es esto lo que necesitan los niños? Y yo les pregunto: ¿podría hacerse de otra manera? “Tendríamos que inventarnos algo más”, dijo Mariana (1).

⁶⁷ Que será cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí. Cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo.

Este “*tendríamos que inventarnos algo más*” hizo que recordara las frases de las maestras, licenciadas en educación preescolar, de hace veinte años, cuando el JIGB daba sus primeros pasos: “¿dinos qué debemos hacer?”, preguntaban. Lo que me llevó a posicionarme como experta, psicóloga conocedora de comportamientos, emociones, desarrollo, aprendizaje..., que unida al cumplimiento de normas, políticas y exigencias (muchas veces absurdas) trazaba el camino para construir, la *mejor opción en educación preescolar*. Aprendí durante estos últimos años de doctorado a seleccionar críticamente la información que comparto con las maestras y el tipo de relación que construyo con ellas en la cotidianidad y, de esta manera, evito decirles lo que tienen que ser, hacer y sentir, que en mi concepto, lo considero como un acto total de irresponsabilidad. Cada quien va consigo mismo a donde quiera que va, al igual que lo hago yo. Cada quien construye en la cotidianidad de su vida la mejor versión de sí mismo, lo que me ha permitido visibilizar que hoy me centro más en lo que las personas piensan de sí mismas que lo que piensan de otros, “escucho más y hablo menos”. Esta postura me ubica en un lugar distinto en relación con mi profesión, transitando de discursos únicos a posturas que comprenden y explican la complejidad del desarrollo humano desde un pensamiento más crítico y reflexivo.

Termino este capítulo concluyendo que tanto los *Lineamientos y Estándares técnicos de Educación Inicial (2009)*, como el *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito colombiano (2010)* y, más tarde, *la serie de orientaciones pedagógicas para la Educación Inicial en el marco de la Atención Integral (2014)* del Ministerio de Educación Nacional, permeados por un modelo de calidad internacional, han logrado transformar el discurso y la práctica pedagógica de la Educación de la primera infancia en Colombia. En el año 2008 empieza esta transformación, se dice que debemos cambiar para adaptarnos a los nuevos tiempos por lo que las prescripciones de estos documentos, fundamentados por el conocimiento científico, proponen la manera de resignificar la práctica pedagógica mediante la cualificación de las maestras donde, a mi modo de ver, el saber psicológico y el trabajo sobre uno mismo se constituyen en el centro que fundamenta la idea misma de cualificación, respondiendo al primer estándar técnico de la Educación Inicial.

Con este capítulo quise mostrar la forma como un jardín infantil de un barrio bogotano reorganiza su práctica pedagógica para dar cuenta de un nuevo orden social y cultural. El conocimiento científico de las disciplinas que le apuestan, hoy por hoy, a la educación inicial, contribuyen a reorganizar este nuevo orden plasmando en estos textos prescriptivos nuevas formas de pensar la educación de la primera infancia en Colombia. Proponen tareas y métodos diferentes a los de la educación preescolar afirmando que este tipo de educación no responde a las demandas de un niño autónomo, competente, sujeto de derechos y agente de su propio desarrollo, por lo que se hace necesario cambiar.

Los cambios implican *gestión, evidencias, asesorías, supervisión, control y vigilancia*, términos que son coherentes con el segundo estándar de la Educación Inicial el cual logra adaptarse al concepto de “capital humano” posibilitando la idea de un empresario de sí mismo. En sí los niños no son pensados ya como “estudiantes” o, en el peor de los casos, como “alumnos”, ahora son exploradores del medio, se retorna a la idea del niño natural de las primeras décadas del siglo XX donde la maestra se convierte en diseñadora de ambientes bajo la dirección del ingeniero ambiental, del planeador urbano, del arquitecto y del curador que velan por un lugar seguro, respondiendo así al tercer estándar técnico de la Educación Inicial.

El cuarto estándar refiere a la nutrición y la salubridad donde el comer se convierte en una práctica pedagógica capaz de prevenir riesgos, que unidos al proyecto pedagógico, minimizan la incertidumbre ante posibles problemas en el desarrollo, en el aprendizaje, en las emociones y en el comportamiento, elementos estos que se consideran dominio de la disciplina psicológica la cual siempre tiene algo que ofrecer cuando de educación se habla.

Este capítulo fue interesante en sí mismo, me ayudó a vislumbrar cómo ciertas formas de pensar se incorporan en las personas, cómo aquellas técnicas o tecnologías que uso en mi quehacer como psicóloga, comienzan a formar parte de lo que sueñan, de lo que aspiran, de las propias satisfacciones y los deseos de las maestras. Pasar de “dinos qué debemos hacer” a “tendríamos que inventarnos algo más” marca un derrotero importante en el diario vivir y convivir de todos aquellos que formamos parte del Jardín infantil Gesù Bambino. Esto fue posible gracias a que las maestras y yo como psicóloga formadora de maestras y psicólogos

clínicos y, ahora, como investigadora de ciencias sociales niñez y juventud, empezamos a reflexionar acerca del componente pedagógico como un saber capaz de articular las demás disciplinas que integran las ciencias de la Educación en el país.

4 LA FAMILIA EN EL JARDÍN INFANTIL GESÙ BAMBINO: UN TEMA DE PARTICIPACIÓN

El capítulo anterior me permitió centrar el análisis en la forma como las maestras y los administrativos del JIGB transformamos el discurso y la práctica pedagógica mediante documentos que prescriben nuevas formas de ordenar la vida cotidiana de las instituciones de Educación Inicial en el país. Así, docentes y administrativos cualificados y empoderados de un conocimiento científico acerca de la atención y el desarrollo infantil y amparado bajo la sombra de la “institución escolar”, continúan el proceso de cualificación hacia la formación de los “buenos” padres, lo que históricamente, la psicología, se ha tomado el derecho de nombrar como: *el vínculo familia-escuela*.

Es así que con este capítulo pretendo visibilizar las condiciones en las cuales se produce *la participación* de la familia en la educación inicial y, especialmente, en el Jardín Infantil Gesù Bambino. Centro el análisis en esta noción de “participación” como elemento de vinculación frente a la corresponsabilidad que tienen el Estado, la escuela y la familia en el anclaje del proyecto sociopolítico de la Primera Infancia en Colombia.

La tesis que pretendo analizar sostiene que durante la participación de la familia en el contexto escolar, mediante procesos de pedagogización y psicologización, establecidos por las disciplinas científicas centradas en la atención y el desarrollo integral de los niños en relación con su cuidado, su crianza y su socialización y, donde la psicología encuentra su mejor ángulo, se generan mutuas inculcaciones, expectativas, demandas y responsabilidades dadas las formas en que interactúa la organización de la vida familiar y la escolarización de los niños de acuerdo a ciertos patrones de normalización y naturalización impuestos cultural y socialmente por la disciplina psicológica. Resalto en esta tesis el empoderamiento que las maestras se otorgan a sí mismas, sobre la definición de ser “buenos” o “malos” padres, protegidas por la institución escolar, lo que se muestra mediante rituales de interacción que definen el vínculo familia-escuela.

Para esto considero necesario resaltar el modo como el Estado colombiano define a la familia de acuerdo a ciertos roles asistenciales (cuidado, crianza y socialización de los niños), que dada su relevancia en el proyecto sociopolítico nacional, no pueden quedar en manos de padres, madres y cuidadores inexpertos, sino que, por el contrario, se requiere cierta formación o entrenamiento para que las tareas se cumplan de acuerdo a estos objetivos.

La familia es el primer entorno en donde interactúan los niños y las niñas y por ello, todo lo que se pueda aportar para que dicho entorno tenga más herramientas que le faciliten acoger y potenciar a sus hijos e hijas es recomendable ofrecerlo sin restricción. La finalidad que se propone con la formación y el acompañamiento es apoyar y orientar a las familias para enriquecer sus prácticas de cuidado y crianza y relacionarlas con los demás entornos y atenciones que se ofrecen a los niños (Lineamiento Técnico de

Formación y Acompañamiento a Familias de Niños y Niñas en la Primera Infancia, 2012, p. 25).

De esta manera la familia queda atada a las expectativas del Estado y la relación que este tiene con la investigación científica centrada, principalmente, en el discurso psicológico acerca de los vínculos afectivos y el desarrollo psicológico infantil que demuestran que...

“cuando un niño o una niña nace en un ambiente en el cual es acogido, tiene mayores probabilidades de construir vínculos afectivos fuertes y seguros porque sus cuidadores principales interactúan con él de manera sensible y amorosa. Estos vínculos afectivos son la base para otros desarrollos de la infancia puesto que construyen a la niña y al niño como sujeto, es decir, le permiten sentirse reconocido, perteneciente a un grupo, a la vez que independiente de los demás y valioso como ser humano. Esto se desarrolla a lo largo de la vida cotidiana familiar, a través de la sensibilidad del adulto al llanto de los niños y las niñas y sus pedidos de ayuda, de los juegos, los relatos, los rituales, las canciones, la música y el arte, la búsqueda de sorpresas, los momentos de descanso que se comparten, También se logra, cuando se aprende a resolver conflictos o las rabietas buscando alternativas o cuando se establecen las normas y los límites de manera adecuada (Lineamiento Técnico de Formación y Acompañamiento a Familias de Niños y Niñas en la Primera Infancia, 2012, pp. 26-27).

Noto aquí algo de paradójico, al definir el papel de la familia en los proyectos estatales, por un lado, se reconoce su función protagónica en el fortalecimiento de vínculos afectivos por ser este un entorno protector y seguro para que en el futuro los niños alcancen una vida satisfactoria y, por otro lado, se pone en entredicho su capacidad para alcanzar felizmente esta función mostrándose, entonces, como un contexto amenazador para el satisfactorio cumplimiento de las metas de la primera infancia en Colombia.

Baste lo anterior para comprender cómo la emergencia de la educación inicial en Colombia hace posible centrar en un solo lugar los objetivos de atención y el desarrollo integral de la primera infancia ya que a través de la institucionalización y escolarización de los niños,

desde su concepción hasta los seis años de edad, es posible asesorar, supervisar y controlar que la familia ejerza y cumpla su misión normalizadora y, para que los demás entornos: salud, espacios públicos y educación, logren dar cuenta de la asesoría o cualificación que ofrecen al ámbito familiar. Así las cosas, el jardín infantil Gesú Bambino, al igual que todas las instituciones que presten el servicio de educación inicial en el país, se convierten en vigías de la misión de ser “buenos padres” en función de lo establecido por el Estado.

Conviene saber que la noción del vínculo familia-escuela, a partir de los años noventa y, espacialmente, durante la segunda década del presente siglo, se torna mucho más significativa tanto para la Secretaría de Integración Social como para el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Distrital, por lo que los documentos prescriptivos señalan que...

Es necesario, entonces, hacer una mirada crítica frente a qué se está haciendo desde el jardín para fortalecer el vínculo con la familia y que la corresponsabilidad de los dos actores logre solidariamente el desarrollo integral de los niños y niñas. Por esta razón, este ideal enmarcado en relaciones de apoyo y colaboración mutua, se convierte en un estímulo para la búsqueda de canales efectivos que hagan de esta relación un binomio indisoluble, donde el reconocimiento tanto de las familias como de las maestras y maestros como interlocutores válidos en el proceso de desarrollo de los niños y niñas, sea más que una apuesta, un principio que guíe el accionar de cada uno, reconociendo que esta relación solo puede hacerse posible en el marco de sentimientos de confianza, cooperación y construcción colectiva (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, p. 196).

Pero, más allá de estos discursos que despliegan resultados deseables, democráticos y, en general, positivos en sí mismos, vivo una realidad social mucho más compleja y muchas veces conflictiva cuando del vínculo familia-escuela, se trata. Preguntas del tipo: ¿cómo debería ser la educación de los niños en el jardín infantil?, ¿quiénes son o deberían ser los responsables de ello?, ¿qué obligaciones le compete a cada contexto?, entre otras, deben ser resueltas a través de la práctica pedagógica del jardín infantil según lo precisan los documentos prescriptivos de la educación inicial, lo que hace que sea la institución infantil quien defina la

forma en que “*participa*” la familia en torno a la institucionalización y escolarización de los niños.

Es por esto que resulta importante resaltar el sentido que las maestras y demás personal del JIGB, le dan a las prescripciones que sugieren los documentos y, que son llevados a la vida cotidiana de la institución, con lo cual es posible que se asuman diversas posiciones, en las que muchas veces, hay consenso y, en otras tantas, diferencias cuando se trata de *la participación de la familia* en el jardín, en relación con la forma como se deben comportar los niños, el tipo de emociones que deben demostrar, los desarrollos que deben fortalecer y los aprendizajes que deben adquirir en su paso por el jardín infantil.

Pero ¿qué sucede cuando los comportamientos, las emociones y los aprendizajes que la psicología del desarrollo ha fijado como normales y naturales para la primera infancia, no se ajustan a lo que los adultos esperamos de ellos?

4.1 Posición que asume la institución educativa

Permanecer más de ocho horas diarias en el Jardín Infantil Gesù Bambino bajo la investidura de “la psicóloga” me ha permitido reconocer uno de los múltiples modos en que se manifiesta el jardín infantil cuando *detectar e intervenir* se convierten en el centro de la conducción de la conducta. Como se mostró en el capítulo anterior, las maestras se convierten en profesionales capaces de identificar a los niños en riesgo, como diría Rose (2012) “*individuos susceptibles de*” que pueden ser desde los indicios de una dislexia, pasando por problemas emocionales, de comportamiento, de desarrollo o de aprendizaje que, entre los más comunes en la primera infancia podrían ser: adaptación al medio escolar, conductas disruptivas, déficit de atención con o sin hiperactividad, problemas alimentarios, agresividad, “deficiencia” en la expresión de sentimientos, falta de autonomía y de autoestima y, en general, síndromes de todo tipo que interfieren en el “normal” proceso de desarrollo.

Así, las docentes, terapeutas, auxiliares, nutricionista, psicóloga..., atribuyen su causa a una situación familiar la cual puede coincidir generalmente con alguna crisis que ha tenido lugar –divorcios, viajes de alguno de los padres, llegada de un bebé, traslado de casa, entre otros– haciendo responsable a la familia por no haber resuelto la situación de una manera satisfactoria. Las maestras justifican la situación con largos listados de discursos como por ejemplo: “tiene que ver con la situación familiar y ante eso no podemos hacer nada”, “qué se puede esperar, el padre nunca está en casa”, “la madre solo piensa en sí misma y no se da cuenta de los requerimiento que hacemos” (expresiones de las maestras recogidas en notas de campo). Se trata de dar una explicación al problema y verlo como algo ajeno al jardín, por lo que se hace necesario “educar” a la familia.

Manifestó Estefanía. *“Hemos indagado en relación a la familia, uno se empieza como a dar cuenta de que la familia tiene que ver mucho en la forma como se comporta nuestro chiquitín”* Este tipo de expresiones son naturales y normales en los contextos escolares; es más, nos cuesta mucho trabajo pensar de otra manera, se considera obvio que es así: lo que sucede en la familia es la causa de los problemas infantiles que se manifiestan en la escuela. Continúa Estefanía....

Por qué hacen la pataleta, por qué lloran para pedir algo y encuentra uno, escudriñando un poquito más en la familia, y se da uno cuenta es que en la familia son demasiado permisivos y ellos llegan al jardín donde el jardín tiene unas normas y donde tú tienes que hacer una fila y esperar un turno y tienes que compartir con quince chiquiticos más, eso les cuesta muchísimo a estas personitas que en la casa son reyes, “pero por qué me mandan allá si yo acá soy feliz, y yo acá doy una orden y todo el mundo cae a mis pies” y eso es lo que yo pienso que con Jaime le ha costado muchísimo, “pero si yo estaba bien en mi casa, tres años con mi familia, que todos estaban a mis pies y ahora llegar al JIGB donde yo tengo unas normas que cumplir”, ¡claro! pues la reacción es hacer la pataleta, llorar por toda la casa y claro ha llegado el punto en que uno dice: ummmmm

Se cree que los problemas del niño son el producto de una disfunción familiar que los padres no han logrado resolver ya que no tienen conocimientos acerca de las pautas de crianza necesarias para ayudar al jardín a que los niños sean más autónomos, creativos, inteligentes,

capaces de tomar sus propias decisiones; pero, que a la vez, sean niños sensibles, amorosos, cooperativos, con facilidades para interactuar con sus compañeros y con los adultos de acuerdo con los requerimientos que exige la educación inicial hoy en día. Esta posición que asume la escuela frente a la responsabilidad que debe asumir la familia ha sido una variable que se ha mantenido desde mucho tiempo atrás usando expresiones de rivalidad e inconformismo como...

En verdad que la mayor parte de los padres de familia están muy lejos de comprender la finalidad de estas instituciones (...) creen que educar en la escuela se reduce a enseñar gramática, lectura, escritura, aritmética, etc. y no solamente no coadyuvan, sino que contagian a sus hijos con fría y desconcertante indiferencia (Vargas, 1925, p. 56)⁶⁸.

4.2.1 Así la psicología infantil...

...Que crecía con Stanley Hall en Estados Unidos, Sully en Inglaterra y Preyer Stern en Alemania a finales del siglo XIX y que ingresaba al país por medio de rejillas de apropiación (Sáenz, *et al*, 2007) se convirtió en la principal fuente de educación de los padres. Los trabajos de estos autores y el de otros investigadores suministraron un caudal de datos científicos acerca de la naturaleza del desarrollo y de las diferencias individuales. Se consideró importante hacer llegar a los padres los descubrimientos en el campo de la psicología infantil para que tuvieran mayor comprensión y habilidades en el cuidado psicológico de los niños y así evitar futuras desviaciones.

Los maestros desde las primeras décadas del siglo XX no solamente debían preocuparse por educar a los niños, sino también a los padres. A partir de esta nueva función del maestro, los saberes modernos sobre la infancia y las prácticas de la Escuela Nueva se incorporaron en el ámbito familiar ya que se pensaba que la familia y principalmente las familias más pobres no garantizaban la educación moral ni la enseñanza, sino que en su ignorancia, causaban aún más daño ya que no conocían las leyes de la vida, lo que producía mayor mortalidad infantil y

⁶⁸ Citado por Sáenz et al (2007) p, 101

deficiencia en la salud de los niños. Estos aspectos fueron señalados como falta de instrucción de los padres acerca del cuidado de sus hijos. A este respecto quiero señalar que es preciso entender esto en el marco de las circunstancias del contexto en el que emergieron pero también es importante ver los rastros y huellas que dejan en las mentalidades, las cuales permanecen como dispositivos de las acciones individuales y colectivas.

Cabe anotar que durante las primeras décadas del siglo XX los derechos de los niños comenzaron a ser difundidos en un ambiente en el que históricamente los menores solo tenían deberes y responsabilidades. De esta manera, al tiempo que se iba gestando una “mentalidad de derechos” los padres iban adquiriendo una serie de obligaciones que en la década de los treinta favorecieron la emergencia de la puericultura o el arte de criar y educar a los niños como manera de asegurar su bienestar, dentro de una preocupación generalizada, por el “futuro de la raza” que, aún en nuestros días, se conserva bajo ciertos discursos y prácticas.

Es así que el conjunto de sujetos e instituciones estatales dirigidas a la reforma de la vida familiar tenían como objetivo, además de la higienización y moralización, la pedagogización y la psicologización de la educación en la familia: los padres de familia se les instruye y se les vigila en el cumplimiento de una serie de deberes, definidos desde el Estado, para la formación de sus hijos. Deberes como observar a sus hijos sin constreñirlos; estimularlos y elogiarlos; ser justos y consecuentes para con la infancia; ganarse su respeto, cooperación y cariño; fijar las normas adecuadas de conducta; enseñarles a cumplir los deberes, responsabilidades y obligaciones de un lugar democrático; respetar la individualidad del niño por medio del estudio de sus aptitudes; desarrollar su iniciativa; independizarlo gradualmente de la dependencia psicológica de sus padres; ayudarlo al desarrollo de una naturaleza equilibrada y a la formación de su personalidad y, finalmente, evitar conflictos en el hogar, afianzando un espíritu de paz y armonía (García, 1940, p. 29-30).

La familia se educa a través del maestro por medio de manuales de higiene, puericultura, estética, moral, educación sanitaria o pedagogía doméstica que lograrían transformar los estilos tradicionales de vida por formas modernas de comportamiento. Lo que hoy en día se traduce en prácticas de vida saludable, programas de crecimiento y desarrollo, capacitación en buen

trato, abuso sexual, negligencia, prácticas de lactancia materna, entre otros (desarrollados en el tercer capítulo). Es de anotar que para la década de los cincuenta la educación familiar se convertía en un elemento clave por considerar que los padres no entendían cómo se debía educar a los hijos ya que no poseían el conocimiento científico necesario acerca del niño, de ahí los primeros indicios de lo que se convirtió la actual “escuela de padres”.

Hay una escuela que aún no se ha abierto; es la “escuela de padres”, destinada a hacer del hogar un centro feliz, el centro que hace mucho reclama la niñez. (...) El hombre aun cuando sea padre, debe aprender a serlo con aquel mismo criterio con que el futuro sastre, inspirado en el afán de no malograr una pieza de género, cumple primero un aprendizaje que lo capacita para desempeñar el oficio con toda eficiencia (Giordano, 1950, pp. 11-12).

Es importante resaltar que desde que la psicología, como un saber moderno, ingresa al país ha puntuado en el papel de la madre en los proyectos de ser humano, ya que la educación debe iniciar desde antes del nacimiento, por lo que se le concientiza para que entregue a la escuela no solamente a un niño con hábitos saludables de alimentación y pautas de socialización, sino que también contribuya a moldear sus aspectos cognitivos y emocionales. La importancia de los primeros años es inminente para el futuro... “Perdida la memoria de esos años primeros de nuestra infancia, ellos son, sin embargo, los que forman nuestro carácter y deciden de toda nuestra existencia” (Luis de Zuleta, citado por Castellanos, 1942, p. 12). Se consideraba entonces que hasta este momento la psicología responsabilizaba totalmente la educación del niño preescolar solamente a la familia, esto se ratificaba en los primeros textos de educación familiar que llegaban al país...

¿Quién es el exclusivo responsable del niño en la edad preescolar? En la respuesta no cabe duda: solamente la familia. En efecto en manos de los padres quedan los años más preciosos de la infancia, aquellos reconocidos por los psicólogos como fundamentales en la vida del hombre, pues influyen en forma destacada sobre la estructuración de su personalidad definitiva. Y lo curioso del caso, es que la verdad muestra que los padres no saben educar a los hijos. No saben educarlos, no porque no lo deseen, sino porque realizan

su enseñanza valiéndose de la intuición o de otras sugerencias que se alejan de los fundamentos de la educación familiar auténtica (Guiordano, 1950, p.36).

Cabe destacar cómo la primera mitad del siglo XX en Colombia introduce todas estas ideas acerca de los primeros años de los niños como los más importantes de la vida de los seres humanos y, que por su valor, para el futuro de las naciones, no pueden estar en manos inexpertas. Lo que me ha permitido comprender cómo el Estado, llegado el siglo XXI, no confía, por ningún motivo, en que la crianza, el cuidado y la socialización de los niños se centre en padres sin los conocimientos científicos necesarios de la disciplina psicológica que garantizan, a través de la educación y la pedagogía, la construcción de hombres y mujeres autónomos, hábiles, competentes y con capacidad de agencia que los lleve a defender sus derechos y a comprometerse con proyectos personales satisfactorios que respondan a las expectativas a las que apuntan las intenciones estatales.

Estudios basados en las experiencias con problemas de delincuencia, retraso, desordenes mentales, entre otros, han destacado la importancia de los cuidados parentales en el sano crecimiento y el papel que desempeña la paternidad defectuosa en la responsabilidad de comportamientos desadaptativos y anormales. Las tendencias convergentes de los estudios de psicología infantil, psicología social y psicopatología, al igual que la evidencia médica, contribuyen a destacar, de manera creciente, la importancia de los padres en el desarrollo físico y mental del niño, motivo por el cual la preparación de los padres ha cobrado cada vez más importancia de cara a optimizar el desarrollo de los hijos y prevenir dificultades futuras (Pérez, 2000, p. 65).

Ahora bien, como se muestra en el segundo capítulo, durante la segunda mitad del siglo XX, Colombia y los demás países latinoamericanos, fueron impactados por el psicoanálisis, la psicología conductual y el desarrollo cognitivo, discursos que impulsaron aún más la práctica psicológica en el sector educativo e incrementaron la creencia de que los padres “no saben” educar a sus hijos y, que éstos deben ser capacitados a través de procesos pedagógicos y psicológicos por parte de expertos en instituciones educativas. Así las cosas, en la década de los setenta se incrementan los esfuerzos y se crean formalmente las *escuelas de padres* “una institución destinada a la formación de las familias con miras a una más completa y mejor

preparación para que puedan realizar satisfactoriamente su función educadora” (Moratinos, 1985, p. 11). Esta formalidad facilitó la vigilancia y el control como modalidad de gobierno y de relación entre la escuela y la familia y, a su vez, entre los sujetos, los saberes y las instituciones.

Es de notar que las siguientes décadas representan un momento histórico importante en el auge de las investigaciones de la disciplina psicológica, donde se vincula este conocimiento con la educación de las familias (Rose, 1990, 1998, Castell, 2003) y especialmente con el de las mujeres (Donzelot, 2008, Haraway, 1995). Estos autores referidos coinciden en que la preocupación por investigar se incrementó debido al desarrollo mundial del estado de bienestar durante la segunda postguerra que centró en las disciplinas y, en sus efectos, la construcción de la subjetividad moderna; lo que hizo posible que la familia, sus modos de relación y sus intereses quedaran ligados a obligaciones sociales que aseguraran el cuidado, la crianza y socialización de niños saludables y bien adaptados.

Estas concepciones y relaciones, que parecen espontáneas en cada contexto sociocultural, aunque tienen la apariencia de ser algo dado, son fruto históricamente de la acumulación de ideas, valores o expectativas que van adquiriendo una forma característica persistente. De este modo, cuando los niños no alcanzan los estándares esperados, la institución educativa, bajo el respaldo del saber psicológico, se atribuye el derecho de valorar a las familias como disfuncionales o negligentes o ignorantes del desarrollo psicológico de sus hijos, lo que a mi modo de ver, no debe interpretarse como simples comentarios al azar ya que han sido el producto de una construcción social que la psicología, en alianza con intereses políticos y económicos, ha naturalizado, anulando además, cualquier tipo de intuición, mito o creencia que no reconozca los parámetros establecidos por esta disciplina científica.

Así como el conjunto de saberes, valoraciones y actitudes que tenemos en relación con los niños constituye lo que podría llamar, la base cultural de cómo educarlos, también la escuela y, en este caso, el JIGB ha aprendido la forma de educar a los padres acerca de los conocimientos básicos de la atención y el desarrollo integral de los niños, esto mediante, conferencias de expertos que nos informan acerca de los cinco estándares técnicos de la Educación Inicial,

consulta de literatura especializada acerca del desarrollo infantil, folletos y boletines informativos sobre seguimiento al desarrollo en todas las dimensiones, celebración de días especiales como, por ejemplo: día de la familia, día de los niños, día de la lactancia materna, día de los abuelos, clausuras, entre muchas otras ocasiones que permitan que los padres promuevan en los niños: valores, actitudes, habilidades sociales y personales, etc. Adicionalmente los lazos que establecemos con los padres reflejan de algún modo, no solo la complejidad de las relaciones humanas, sino que están enmarcados en las condiciones históricas en las que vivimos y en los patrones culturales que componen la educación.

4.3 Posición que asume la familia

La segunda es la posición que asumen los padres, ya que tradicionalmente se ha considerado que los problemas del niño son responsabilidad del jardín y estos esperan que las docentes emprendan acciones y resuelvan el problema. He escuchado en mi consulta expresiones como: *“son ellas las que se forman en la universidad así que deben saber cómo controlar a los niños”*. En la mayoría de los casos las familias aseguran que no hay ningún tipo de relación entre el comportamiento del niño en el jardín y su conducta en la casa, por lo que cuestionan la formación y las estrategias pedagógicas y psicológicas que la institución adelanta frente a situaciones conflictivas presentadas en el jardín. Esto ha llevado a que por años dicho cuestionamiento haya sido reflexionado por las maestras del JIGB y, especialmente, por Antonia (coordinadora de admisiones) quien es la persona que informa y promociona la institución infantil y, que con base en su experiencia con padres, madres y cuidadores, planea todo un discurso estratégico alrededor de lo que estos pueden encontrar en el jardín y, de esta manera, dar un paso más adelante, en relación con el vínculo que se establece con la familia.

Pues realmente es una responsabilidad grande porque yo siempre le digo a los papas que nosotros como institución pues, podemos decir muchas cosas para atraparlos, para que se queden con nosotros, pero el hecho no es decir muchas cosas, porque ellos cada vez saben más, es más, comparan lo que yo les digo con lo que otros jardines les han ofrecido. Por eso siempre tengo que idearme más cosas (Antonia, 2)

Por lo que resulta interesante reconocer cómo desde la década de los noventa los padres se preocupan, cada vez más, por la búsqueda del mejor jardín infantil que demuestre que es digno de que sus hijos ingresen allí. Y, es justamente, a través de los medios de comunicación: internet, o revistas dirigidas a padres, expuestas en los principales almacenes de cadena, que los padres se informan acerca de lo deben y no deben saber, a la hora de escoger el mejor jardín infantil para su hijo...

Acertar en la elección requiere de tiempo y empeño. Ten en cuenta los siguientes pasos que te hemos preparado para ayudarte en el momento de escoger. ¿Cuáles son los aspectos que se deben tener en cuenta en el momento de elegir un jardín infantil? Entre los más importantes vale la pena destacar los siguientes:

1. Procura que el jardín que elijas quede cerca de tu lugar de residencia para que el pequeño no tenga que desplazarse por largo tiempo en una ruta escolar.
2. Busca referencias del centro educativo por parte de otras personas como parientes o amigos de confianza.
3. Procura elegir aquellos que tengan grupos pequeños, entre 10 ó 12 niños.
4. Observa si el lugar cuenta con instalaciones apropiadas para evitar accidentes muy comunes entre los niños pequeños.
5. El precio es importante, cuida tu bolsillo y analiza que tu presupuesto familiar esté acorde al gasto escolar.
6. Cuando los visites observa si cuenta con comedores y menús adecuados que inviten a disfrutar de una comida sana y completa (...).

Además de algunos consejos útiles...

¿A partir de qué edad es aconsejable ingresarlos a una guardería y porqué?

En primer lugar se deben analizar las razones de por qué y para qué se va a ingresar al pequeño al jardín infantil. La recomendación es inscribirlo a partir de los 2 años de edad, principalmente porque su sistema inmune (sus defensas), no ha madurado lo suficiente como para defenderse de todas las agresiones infecciosas del periodo anterior a los 2 años, pero si los padres lo ingresan a partir de los tres años de edad, no quiere

decir que vaya a ser un desadaptado social. Sin embargo, hoy en día la mayoría de los niños asisten a las guarderías desde muy temprana edad, debido a que muchas madres necesitan trabajar fuera de la casa para colaborar con la manutención económica del hogar. Por esta razón, es mejor que el niño aproveche esas horas en compañía de amigos de su misma edad y de personas idóneas para su cuidado.

Consejos: No es necesario hacer partícipe al menor en la elección de la guardería, ya que a esta edad el pequeño no tiene criterio para elegir su jardín. Recuerda que el jardín de infancia es apropiado para prepararlo al ingreso del colegio grande.
<http://www.cromos.com.co/bebe/como-elegir-el-jardin-infantil-de-tus-hijos-20978>

Este es solo un ejemplo de la información con la que llegan los padres a las instituciones en busca del mejor jardín infantil para su hijo. Frases como “Acertar en la elección requiere tiempo y empeño” generan incertidumbre, y es por esto que el mensaje del “experto” empoderado del conocimiento científico tranquiliza, gracias al poder que ejercen las disciplinas frente a la decisión trascendental del momento. Así, la familia ingresa al mundo escolar con información “veraz” y “confiable”, ya saben lo que deben preguntar...

Insisto ahora en algo que mencioné en el capítulo anterior acerca de pensar que un niño, a sus dos años, que aún no va al jardín infantil despierta cierta curiosidad entre familiares y vecinos acerca de su escolarización, ya que en este momento histórico ya hemos naturalizado el hecho de que los niños, a esta edad, “deban” asistir a instituciones educativas, dada su condición de niños como sujetos de derechos. Una mirada a las modalidades de atención integral a la primera infancia en todo el territorio nacional nos muestra que la condición de estar institucionalizados desde los dos años de edad (inclusive desde su gestación), sea en entornos comunitarios, institucionales o familiares, se convierte, cada vez más, en una forma estadísticamente normal de estar en nuestra sociedad.

Entorno comunitario: esta modalidad brinda atención integral a niños y niñas menores de 5 años atendidos actualmente por los Hogares Comunitarios de Bienestar –HCB- del ICBF complementando los servicios de cuidado y nutrición con el componente

educativo. • Entorno institucional: esta modalidad va dirigida a niños y niñas menores de 5 años ubicados en zonas urbanas, que no acceden a ningún servicio de atención integral por falta de oferta. En esta se ofrecerán los componentes de cuidado, nutrición y educación inicial durante 5 días de la semana, en jornadas de 8 horas diarias. • Entorno familiar: esta modalidad brinda atención integral en cuidado, nutrición y educación inicial a niños y niñas menores de 5 años, prioritariamente a aquellos pertenecientes a los niveles I y II del Sisbén o en condición de desplazamiento, ubicados en zonas rurales dispersas o urbano marginales que por dificultades geográficas o de otro tipo no acceden a ningún servicio de atención integral. También atiende a los padres, madres o adultos responsables a través de un acompañamiento para fortalecer su rol educativo en el hogar. Es por esto que el niño y la niña son el centro de atención dentro de la familia (Ministerio de Educación Nacional, 2011).

Esta información junto con el discurso del desarrollo infantil ya forma parte del argumento estratégico que Antonia utiliza para “convencer” a los padres de que el JIGB es la mejor opción para su hijo. Así lo expresa Antonia...

También está el que dice: “es que el hijo de mi vecina, el hijo de mi hermana ya están estudiando pero pues es que yo estoy en la casa y pues para ver si lo puedo traer por raticos” y yo les digo que es interesante y, que sí, que no habría ningún problema, pero que está en el momento de aprender y que no es lo mismo el aprendizaje que tienen en la casa con la mamita y, sí están ahí con ellos, pero ¿están haciendo qué? Viendo televisión o, a lo sumo, el armatodo o la tableta que eso es la entretención de los niños desde los dos años. Entonces es eso, ver la manera en que uno les hace entender que hay que aprovechar toda esa creatividad y todo ese talento que tienen nuestros chicos y empezar a desarrollarlos para que ellos mismos se descubran también.

Esto me llevó a preguntarle a Antonia: y los papás ¿son receptivos a eso que tú les dices? A lo que Patricia respondió: *“La mayoría sí porque son niños de dos años y la mayoría son papás jóvenes y digamos que ven ese tipo de educación de otra manera”* esta respuesta posibilitó recordar los primeros años del JIGB que iniciaba como un centro de estimulación

temprana al que acudían padres muy jóvenes con cierta información acerca de la importancia de estimular a los bebés desde el vientre materno...

4.3.1 La estimulación temprana

Tal vez uno de los primeros acercamientos que los padres tienen hoy en día con la psicología infantil sea la estimulación temprana, que inició en el país durante la década de los ochenta gracias al despliegue de las inteligencias múltiples y, donde la inteligencia emocional y el desarrollo de los sentidos alcanzaron su mejor momento.

La estimulación temprana siempre evocó en mí una imagen: una madre gestante en un espacio acogedor con suficientes elementos que logran estimular los sentidos, donde las luces de colores, los olores, los sonidos y los objetos de la habitación invitan a la comunicación íntima entre la madre y el bebé. Pensaba que este vínculo era el producto de un instinto natural que poseemos todas las mujeres del mundo y que solo era necesario saber que un bebé se encontraba en el vientre para entrar en un mundo lleno de emociones y sentimientos que convierten a la mujer en un ser con instinto maternal, como lo refiere Donzelot (2008), la construcción de estos sentimientos y emociones dan origen a una serie de estrategias de adoctrinamiento y divulgación dirigido a transmitir lo que los expertos esperan de las mujeres madres.

Durante mi época de estudiante y después asumiendo la dirección del “*Centro Estimulación Gesù Bambino*” (que años después se convirtió en el Jardín Infantil Gesù Bambino) me apropié del discurso que la psicología del desarrollo -desde las etapas prenatal, natal y postnatal- me ofrecía para garantizar que los bebés desarrollaran habilidades que les permitieran adaptarse a las exigencias que les esperaba al ingresar al jardín infantil. Adicionalmente, pensaba que los padres debían “urgentemente” conocer la forma de estimular a los niños, reconocía que no todos estudiaban para ser psicólogos y por eso sentía que era mi obligación “capacitarlos” para evitar errores en los procesos de crianza y socialización y, así, favorecer la promoción de un futuro prometedor para ellos.

Ahora bien, gracias a los medios de comunicación, que como una de las principales herramientas de la biopolítica, acompañan la economía de consumo, intervine en la consciencia de los padres ya que siempre encontré en los diarios o revistas infantiles anuncios avalados por psicólogos que anunciaban verdades que pueden ser dichas en este momento de la historia...

Que su bebé desarrolle habilidades desde el vientre...

Muchos padres han escuchado sobre la importancia de la estimulación prenatal, pero seguramente pocos saben para qué sirve y de qué manera se puede hacer. La estimulación prenatal es un proceso que se emprende con el bebé desde el momento en que los padres saben que están embarazados, y que le ayuda al niño a potenciar sus capacidades y habilidades desde que se está gestando en el vientre. Además de fortalecer el vínculo entre el bebé y los padres, de tal manera que seguramente después de nacer la comunicación con él será más fluida y de mayor entendimiento. “se trata de que a través de actividades realizadas antes de que el bebé nazca, se enriquezca su desarrollo físico, emocional y social. **Estas actividades deben ir directo a los sentidos del oído, la vista y el tacto**”, afirmó la psicóloga Adriana Rojas Andrade (El Universal, 2011).

Información como esta, se convierte en una de las tantas lecciones a padres de familia sobre las estrategias pedagógicas respaldadas por profesionales del discurso psicológico que se presentan como necesarias para el desarrollo de habilidades en los niños desde que se encuentran en el vientre materno. A partir de este momento los padres comienzan a familiarizarse con este tipo de literatura que indica el paso a paso de lecciones necesarias para aprender todo lo relacionado con el desarrollo infantil que los distancia del azar o la incertidumbre que les produce reconocerse como “buenos” o “malos” frente a situaciones futuras que encontrarán en su relación con la institución educativa.

Conviene recordar que el Jardín Gesù Bambino, entre otros jardines infantiles de Bogotá y, en general de Colombia, ha normalizado y naturalizado su inicio hacia la escolarización a partir de los dos años de edad. De esta manera, cuando llegan al gimnasio niños con mayor edad, es allí, donde emerge la primera pregunta que hace Antonia: “¿el niño no ha sido escolarizado?” a lo que, en muchos casos, según Patricia, responden los padres “no, pero desde que el niño estuvo en mi vientre ha estado en programas de estimulación temprana, además

todos los juguetes que le compramos le han enseñado mucho porque ya conoce los colores, los números hasta diez, las vocales y muchas cosas más. Además el niño ya controla su esfínter y come solito. Es un niño muy autónomo para su edad". Es una información dotada de todo aquello que debe saber un niño en esta etapa de su desarrollo.

De aquí se desprende que el conocimiento de la psicología no es solamente un cuerpo de textos exclusivos de académicos/expertos en instituciones universitarias o en contextos laborales sino que forma parte del universo cultural y moral de las personas del común. Es justamente esta posición dual la que la hace tan atractiva para el estudio de la cultura contemporánea ya que da la oportunidad de comprender de qué manera la academia y el ciudadano "de a pie" se ven permeados totalmente por las formaciones del conocimiento psicológico (Burman, 1994; Illouz, 2010).

Esta práctica de los padres como consumidores del conocimiento psicológico va muy de la mano del consumo de la literatura pedagógica y de productos audiovisuales que convierten a los padres, cada vez más, en espectadores de programas infantiles de televisión o cine, ó consumidores de literatura infantil y de juguetes pedagogizados; en sí todo espacio público que tenga que ver con los niños, hoy en día, tiene un componente pedagógico. Es un momento histórico en que la infancia educa a los adultos, los padres se convierten en seres reflexivos y quieren formarse para tener los mejores hijos desde el mismo momento en que deciden tenerlos. Estefanía. lo comprende así

Los adultos son los que estamos haciendo el papel de niños y los niños son los adultos. Y los niños te están diciendo "yo me visto de tal forma, yo quiero esto, yo no como esto" y el adulto detrás, "tú no comes verdura, entonces te la voy a licuar" entonces está el adulto siempre mirando a ver cómo complace al niño, el adulto es el que está siguiendo las órdenes.

Es por esto, entre otros aspectos, que las maestras asumen que la crianza, la socialización y el bienestar de los niños menores de cinco años deben ser temas centrales en la formación a padres ya que, hoy por hoy, "los niños mandan y los padres obedecen", por lo que se requiere empoderar más a los padres del siglo XXI.

Es de anotar, como se mencionó arriba, que estas expectativas así como las responsabilidades que cada contexto tiene, no son un tema reciente; sin embargo, se han intensificado y visibilizado aún más durante las últimas décadas gracias a la intervención que el Estado ha prescrito para esta edad específica y, a su vez, por la manera en que la psicología se proyecta en la vida cotidiana de todos los seres humanos. Por lo que quiero puntuar en la forma como a partir del año 2012, con el lanzamiento de la “*Estrategia Nacional de Cero a Siempre*” patrocinado por la Fundación Éxito, se inmortalizaron las palabras de la primera dama del país: Sra. María Clemencia Rodríguez de Santos, quien afirmó este día que “Los niños nacen en condiciones similares y la primera infancia los diferencia para siempre”. Frase soportada por el Premio Nobel de Economía año 2000: James Heckman quien influyó en las políticas del país hacia el fomento del desarrollo humano, a través del poder de los primeros años.

De ahí que en el momento en que se lanza el comercial de la Estrategia Nacional, en la televisión, la radio, el internet, entre otros medios de divulgación masiva y, en el que, repito, participa la primera dama, se logra inquietar, aún más, a las nuevas generaciones de padres con niños menores de cinco años. Esta preocupación los invitó a investigar para estar informados sobre lo que los psicólogos comercializan y así poder elegir la mejor opción para la educación de sus hijos. Son padres con conocimientos de la disciplina psicológica que están dispuestos a confrontar sus discursos y prácticas con las personas que laboran en los jardines infantiles.

Es interesante ver cómo tanto la familia como el jardín infantil están dotados del conocimiento científico de la disciplina psicológica y, gracias a ello, cada contexto (familia y jardín infantil) desde su orilla ha construido una nueva subjetividad y una nueva identidad que les permite ampliar su vocabulario frente a la forma de vincularse. Cada uno argumenta, defiende, corrobora y confronta de acuerdo con sus ideas, emociones y sentimientos construidos alrededor de lo que debe ser, hacer y sentir un niño y una niña desde su concepción hasta sus seis años de edad según los criterios de normalidad de la psicología del desarrollo.

Esto es a lo que Illouz (2007) denominó proceso de “popularización” donde el lenguaje psicológico traspasa la academia, las asociaciones de profesionales y las revistas especializadas.

Lo que permite que el discurso se organice alrededor de dos vertientes, por un lado como experto y, por el otro, como guía moral. Como experto mediante los conocimientos y técnicas que reconocen la disciplina como científica y, como guía moral, instruyendo en valores que guían comportamientos y sentimientos; base fundamental para que la psicología se convierta en un elemento de consumo necesario que moldea y organiza la experiencia.

4.4 “Si no se gana, se empata”

La verdad es que las maestras reconocen el conocimiento que los padres tienen sobre el desarrollo de los niños; sin embargo, como reza el dicho popular: “si no se gana se empata” considerando así que los padres, “aunque sepan”, siempre tienen mucho más que aprender y reconocer acerca sus deficiencias a la hora de educar a sus hijos. Así lo expresó Lucía...

Los papás hoy en día tienen muchas herramientas uno se aterra porque dicen: en el libro de no sé qué, dice que para que el niño sea autónomo hay que darle responsabilidades pero ellos toman a veces todas esas teorías y no van a la letra menuda y decir, todo es dependiendo de la edad y del desarrollo de tu niño, ni tenemos que exigirle más, ni tenemos que hacerle todo, sino dependiendo. Leía una frase en días pasados que si tu niño ya camina motívalo a caminar y camina con él de la mano, no lo alces, porque si ya aprendió a caminar, pues necesita caminar. Pero yo pienso que es eso, algunos papás también quieren y todavía es marcado eso, el que sus niños tengan todo lo que ellos no tuvieron, muchos papás compran los juguetes que en su infancia o incluso en su adolescencia, habían querido tener y no tuvieron, o sea no se los compraron ni ellos tenían la posibilidad de comprar, no son capaces de decir me voy a comprar esta muñeca porque es que yo quiero esa muñeca y siempre quise esa muñeca, sino que voltean eso sobre sus hijos y les compran todas las cosas y si los niños no piden entonces son ellos “no te parece esta linda? Y mira esta y mira esta otra, porque ellos quieren ese tipo de cosas entonces es lo que hablábamos hace un momento, que los niños los enseñan a exigir o lo que ellos quieran y no debe ser así tampoco.

Esto cobra sentido al comprender cómo la psicología del desarrollo, desde diferentes formas de divulgación (medios de comunicación, industria editorial, consultoría y terapia familiar, currículos escolares, textos escolares, escuelas de padres, servicios de bienestar familiar, internet, entre otros como revistas de divulgación masiva dirigida a padres), ha encontrado los canales por los cuales llegar a las prácticas culturales informales de la familia. Como lo indica Illouz (2010) en la medida en que los “conocimientos se han otorgado ellos mismos fuerzas decisivas en nuestro desarrollo económico y tecnológico”, constituyen un aspecto importante de la acción cultural en las sociedades contemporáneas.

4.5 El debilitamiento de la participación

Observo que todo este conocimiento que tienen las familias acerca del desarrollo infantil nunca es suficiente para poder asumir *la participación* en el jardín infantil de manera heterárquica. El cómo y cuándo deben participar los padres y, también, el cómo y cuándo no deben hacerlo es una decisión exclusiva del contexto educativo quien deberá establecer, deberes y derechos de los padres, en pactos o manuales de convivencia, que como una receta juiciosamente aplicada, tendría la facultad de solucionar los problemas infantiles. Así lo revelan los informes de la UNESCO (2014) “*Participación de las familias en la Educación Infantil Latinoamericana*” que gracias a las investigaciones científicas argumentan que: “(...) *la evidencia es tal que ni siquiera es tema de discusión: involucrar a los padres mejora el rendimiento escolar. Cuando los padres están involucrados, a los niños les va mejor en la escuela y ellos van a mejores escuelas* (MacMillan: 1987:1). De igual manera el mismo documento indica: “*las investigaciones muestran que para que la conexión familia-escuela sea efectiva se deben reunir ciertas condiciones:*

1. *Tener intencionalidad educativa.* Es decir, que sea un proceso planificado cuidadosamente para el logro de objetivos muy concretos, donde cada actividad tiene propósitos educativos. Por ejemplo, la entrevista, la conversación en el momento de ir a dejar o a buscar al niño o niña, la reunión de madres y padres, la actividad social, etc. Ninguna de estas acciones es realizada fuera de esta planificación inicial que tiene propósitos educativos claros y precisos.
2. *Tener objetivos conocidos y comprendidos*

por las familias. La totalidad de los propósitos que se pretenden en el trabajo con la familia ha de ser conocida y comprendida por ellos. No basta entonces la lectura de los objetivos, sino discutirlos y explicar su sentido y relevancia en el contexto de los propósitos que se pretenden lograr con los niños y las niñas. 3. *Constituir un proceso de larga duración.* Un proceso que pretende generar el encuentro y articulación entre la familia y la educación, no puede ser logrado a través de un número escaso de actividades. Este encuentro entre lo que el Jardín Infantil o el programa se proponen y la familia espera, exige un tiempo que permita conocer prioridades, sentidos, valores, expectativas, para llegar a consensuar aquellas que son prioritarias y relevantes a ser desarrolladas por ambos actores: la escuela y la familia. Por ejemplo: ¿qué logra el programa educativo con enseñar a los niños y a las niñas autonomía si la familia no ha comprendido la razón de esa prioridad y si además no sabe cómo apoyar a sus hijas(os) para lograr dicho propósito? Por ello, el trabajo con las familias implica un proceso donde dichas prioridades sean explicitadas (a menudo están en el implícito e incluso no son conscientes), debatidas y comprendidas por los dos actores en su total dimensión.

Como lo señalé en el primer capítulo, estos documentos regionales son apropiados por los Estados nacionales y, a su vez, organizados en documentos prescriptivos que señalan la forma como cada institución educativa debe establecer el vínculo con la familia, siguiendo los mismos ideales implícitos que señalan, que para que este vínculo sea posible se debe *educar a la familia*. Se muestra claramente que la institución escolar es la que planea y propone los objetivos, los cuales deben ser divulgados y muy bien explicados en proyectos de larga duración. Este discurso lo asume y naturaliza la institución escolar, dándose así misma el “poder” de indicar la forma en que la familia interviene, por lo que resulta sencillo evidenciar la jerarquía del poder entre estos dos contextos respecto a la noción de participación que transversaliza la idea de acompañamiento hacia el entorno hogar. Pero ¿qué sucede cuando estos documentos van más allá y amplían su mirada frente a la asistencia de la familia en el jardín infantil?

4.5.1 La experiencia del JIGB frente a la participación de la familia

Los lineamientos de la Educación Inicial colombiana proponen la participación de los padres en el jardín, no solamente desde la colaboración con dinero, la solicitud de materiales para el trabajo pedagógico, la asistencia a los talleres de padres, entre otras, sino que, requieren la evidencia de estrategias donde se involucre a las familias en la planeación de las actividades mediante un jardín abierto, contactos diarios, talleres con padres, madres e hijos, talleres de formación y sensibilización, entrega de informes y participación activa en la propuesta pedagógica⁶⁹. Lo que a mi modo de ver generó cierta sensación de “invasión” al espacio vital del jardín infantil dada la reacción de las maestras ante tales prescripciones por lo que se escucharon expresiones del tipo *“todo esto para qué si los padres nunca participan en la educación de los niños”* *“deberían estar más interesados con lo que pasa en la educación de sus hijos”*, *“los citamos y nunca vienen, ni a reuniones, ni a entrega de informes académicos...”*, *“sin la familia es imposible el aprendizaje óptimo de los niños”*.

Interpreto la “participación” activa de la familia en el jardín Gesù Bambino como una amenaza a su quehacer diario y, como lo mencioné en el capítulo anterior, a su posición de

⁶⁹ **Jardín abierto.** Un jardín o colegio abierto para la etapa de educación Inicial es aquel en el cual la familia es bienvenida y puede entrar y participar en la vida cotidiana de la institución, tomando en consideración los pactos para que esta presencia sólo afecte positivamente el proceso. Por ejemplo, con horarios previamente pactados y para actividades convenidas. **Los contactos diarios.** Se trata de aprovechar al máximo los momentos de llegada y salida de los niños y niñas, con el fin de intercambiar información puntual de tipo informal, así como anécdotas y experiencias que se van dando desde la vivencia de cada niño o niña en el jardín o colegio, ya que esto también fortalece el vínculo. **Talleres con madres, padres e hijos.** Donde se da la oportunidad de compartir con los maestros y maestras, no solo un mismo espacio y tiempo, sino experiencias de aprendizaje compartido y vínculo afectivo. **Talleres de formación y sensibilización.** Es recomendable que estas jornadas se desarrollen dentro del diálogo de saberes y por tanto como interlocutores válidos con quienes se construyen consensos, superando las charlas magistrales. Teniendo en cuenta que el fortalecimiento de la familia y su vínculo con el proyecto pedagógico es fundamental sobre todo cuando se pretende buscar colaboración y armonía en beneficio de los niños y niñas, resulta recomendable, por ejemplo, realizar talleres relacionados con pautas de crianza, hábitos de aseo, promoción del buen trato, lactancia materna, cuidado calificado, desarrollo armónico e integral, entre otros temas que sin duda fortalecerán las relaciones con sus hijos y la crianza positiva garantizando una Educación Inicial de calidad. **Entrega de informes.** Como un momento de encuentro personalizado con cada familia, para compartir el seguimiento que se ha hecho del proceso de desarrollo de los niños y niñas, mostrando sus particularidades, cambios, apuestas, debilidades y fortalezas y dando sugerencias de cómo en casa se puede apoyar dicho proceso. A su vez, la familia comenta cómo percibe el proceso de desarrollo de su hijo o hija y el jardín. **Participación Activa en la Propuesta Pedagógica.** Es importante que la familia conozca los propósitos del proyecto pedagógico del jardín o colegio y posteriormente realice aportes y sumen sus esfuerzos para que conjuntamente se logren esos propósitos. Para que los padres conozcan el trabajo que se desarrolla en cada nivel, carteleras a la entrada del jardín infantil o colegio para transmitir información acerca de reuniones y eventos importantes, así como fotos de los que se hace con los niños y niñas, las cuales a su vez se convierten en la documentación de la experiencia. (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, pp. 197-198).

“autoridad” que subjetivamente e históricamente se ha construido alrededor de la escuela y que difícilmente se presenta como un factor de negociación cuando se establece el tema de la participación de la familia en la escuela emergiendo así un “problema” que se interpone en el trabajo cotidiano del jardín infantil.

De lo dicho se sigue que los procesos de capacitación, control y vigilancia que ejerce la Secretaría de Integración Social sobre las instituciones educativas de educación inicial en Bogotá, para que la responsabilidad de los padres se cumpla, debe centrarse en mostrar hechos concretos en cuanto a: *prácticas de cuidado*, relacionadas con el apoyo a la promoción de la salud y a la prevención y manejo adecuado de la enfermedad, mediante la planeación e implementación de estrategias de crecimiento y desarrollo saludable de los niños. Esto se hace verificando, por medio del certificado de crecimiento y desarrollo emitido por las entidades promotoras de salud (EPS), que los padres asistan a los programas. Además de verificar la promoción, protección, apoyo y defensa de la lactancia materna, la verificación del estado vacunal, la promoción de suplementos con micronutrientes, la prevención y manejo adecuado de la enfermedad diarreica aguda, enfermedad respiratoria aguda, fiebres, otras enfermedades y brotes presentes en esta edad, así como el seguimiento de una adecuada nutrición y prácticas de vida saludable.

De igual forma en: *buen trato* que incluye aspectos como: maltrato, abuso sexual y negligencia, autonomía, convivencia, amor por el conocimiento, entre otros temas que se utilizan para que los padres comprendan los privilegios de reflexionar sobre la “buena crianza” en pro de la construcción de su subjetividad y de la manera como ellos asumen la experiencia de ser “buenos” o “malos” padres.

Durante el proceso de divulgación de estos grandes temas a través de las jornadas pedagógicas o en las reuniones de proyecto o incluso en las entrevistas que tuve con las maestras y el personal administrativo, percibí siempre un tono de queja, evidentemente negativo con un cierto sesgo culpabilizador. Para dar alguna luz al respecto, lo que sigue, es la experiencia de la cualificación docente centrada en el trabajo con padres de familia, pautada en once puntos prescritos por los Lineamientos y Estándares Técnicos de la Educación Inicial del Distrito

(2009) los cuales tuvieron que ser adaptados a la práctica pedagógica en la vida cotidiana del jardín infantil.

Con este ejercicio nuestro, en palabras de las maestras y personal administrativo, cómo los intentos de los contextos escolares por cumplir con la exigencia del Estado se ven frustrados, muchas veces, debido al empoderamiento que la institución escolar le consagra a las maestras y que se refleja en aquellos momentos de interacción ritualizada que la institución escolar a construido a lo largo de su historia (Hernández, 2010). Estos momentos en el GSB han sido entre otros, la primera visita de los padres a la institución cuando reciben la información o promoción del jardín infantil, la formalización de la matrícula escolar, la compra de uniformes, la primera reunión de padres, el primer día de clase, la entrega de informes acerca del desarrollo, los eventos culturales (día de la familia, muestras artísticas y culturales, clausura y grados...) citas esporádicas para conversar sobre avances y retrocesos, entre otros que forman parte de la cotidianidad del jardín como llamadas telefónicas, mensajes en la agenda escolar o encuentros casuales en la puerta de la institución, por nombrar solo algunos.

Para dar cuenta de esto se dispuso de espacios de trabajo colaborativo de ocho horas y encuentros reflexivos en encuentros académicos centrados especialmente en la relación con padres de familia (fichas de campo). Como psicóloga del jardín asumí esta función y organicé cuatro grupos de acuerdo con los cargos dispuestos en la institución así: párvulos (niños de dos a tres años) cuatro docentes y una auxiliar; prekinder (niños de tres a cuatro años) cuatro docentes y dos auxiliares; kinder y transición (niños de cuatro a seis años) cinco docentes y una auxiliar y, el último grupo lo conformaron un director administrativo, dos coordinadoras administrativas y una coordinadora académica. Los puntos trabajados en estas jornadas fueron:

1. [...] Idear y estructurar estrategias de comunicación para fortalecer la relación con padres, madres o cuidadores y favorecer la interacción permanente de los niños, las niñas, el jardín y las familias. Convertir la comunicación en una práctica permanente.
2. Asegurar, desde el ingreso del niño o la niña al jardín infantil, la vinculación de sus padres, madres o cuidadores, invitándolos a conocer la institución y el personal.

3. Establecer un diálogo de saberes, creencias, prácticas entre los padres, madres o cuidadores y el jardín.
4. Recuperar prácticas y pautas de crianza significativas entre los padres, madres o cuidadores, por ejemplo juegos tradicionales, de manera que se reconozcan y validen sus experiencias sociales y culturales.
5. Mantener informados a los padres, madres o cuidadores acerca de los avances, desarrollo, necesidades, intereses, salud, alimentación e higiene de sus hijos e hijas, y llevar un registro informal de intereses, comentarios y preocupaciones de la familia.
6. Propiciar experiencias de interacción significativa entre los niños, las niñas y sus padres, madres o cuidadores, dirigidas a ampliar y enriquecer sus saberes y prácticas (lectura de cuentos, salidas, juegos).
7. Generar espacios donde los padres, madres o cuidadores asistan al Jardín Infantil para compartir saberes y actividades con los niños, las niñas y demás miembros del Jardín Infantil.
8. Trabajar con horarios flexibles que posibiliten que el niño y la niña compartan el mayor tiempo posible con sus padres, madres o cuidadores.
9. Promover la organización de los padres, madres o cuidadores para participar en asociaciones, comités, en la revisión y seguimiento del Proyecto Pedagógico, en el proceso pedagógico de sus hijos e hijas, apoyar procesos de autoevaluación y evaluación, colaborar en las actividades que ejecuta el Jardín Infantil, velar por la calidad del servicio, realizar veeduría.
10. Evaluar y realizar seguimiento permanente a las acciones de trabajo (talleres, reuniones, asesorías) y diversas formas de comunicación emprendidas con padres, madres o cuidadores evidenciando los aspectos que requieren ajustar para reorientar de manera eficaz dichas acciones.
11. Estructurar una propuesta de trabajo para el acompañamiento y asesoría permanente a los padres, madres o cuidadores y a la comunidad, sobre la promoción del desarrollo de los niños y las niñas, la garantía de sus derechos, el fortalecimiento de vínculos afectivos, la participación, el establecimiento de relaciones democráticas y la construcción de ciudadanía. (Lineamientos y Estándares Técnicos de Educación Inicial, 2009, pp. 163-164). Adicionalmente...

(...) tanto en la formación como el acompañamiento (a las familias) debe existir un registro que dé cuenta de la atención y del proceso con cada niño o niña y tener evidencias de cómo se refleja en él o ella, la atención integral que se está ofreciendo a través de las diferentes atenciones. Adicionalmente, los programas deben prever en su desarrollo un componente de seguimiento y monitoreo tanto en los procesos de formación como a los de acompañamiento en los siguientes aspectos: Procesos de apoyo para identificar fortalezas y limitaciones (...) Asistencia y continuidad en el proceso de las familias (...) Calidad de las acciones de los agentes educativos (...) Logros de las metas y propósitos a medida que transcurre el proceso (...) Sistematización de las experiencias desarrolladas (Lineamientos Técnicos de Formación y Acompañamiento a Familias de Niños y Niñas en la Primera Infancia, 2012, p. 24).

A cada uno de los grupos le asigné tres puntos por temática: al primer grupo (párvulos) le correspondieron los puntos uno, cinco y nueve, éstos relacionados con la construcción de estrategias para favorecer la comunicación entre el jardín y la familia; el segundo (prekinder) los puntos dos, siete y ocho referidos a las estrategias de participación de la familia en las actividades cotidianas del jardín; el tercero, relacionado con las formas de diálogo para generar experiencias que favorezcan el desarrollo de los niños y, por último, el grupo de administrativos se encargó de los puntos diez y once referidos a las estrategias de asesoría, acompañamiento, evaluación, seguimiento y control de la participación de los padres en la institución.

Cada grupo debía proponer estrategias que dieran cuenta de la “la participación” de la familia en estos cuatro aspectos. El material de apoyo fue el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010) en el apartado “vínculo entre la familia y el jardín infantil o colegio” en el que se ofrecen algunos ejemplos que sirven como modelo para los jardines infantiles de Bogotá. Mientras cada uno de los grupos conversaba alrededor de su temática yo reflexionaba acerca de la paradoja que creaba en ese momento: *“construir estrategias de participación de la familia sin tener en cuenta a la familia”*.

Conforme voy conversando con los grupos, se van develando aquellos rituales de interacción, que como lo mencioné anteriormente son, entre otros, la primera visita de los padres

a la institución cuando reciben la información o promoción del jardín infantil, la formalización de la matrícula escolar, la compra de uniformes, la primera reunión de padres, el primer día de clase, la entrega de informes acerca del desarrollo, los eventos culturales (día de la familia, muestras artísticas y culturales, clausura y grados...) citas esporádicas para conversar sobre avances y retrocesos, entre otros que forman parte de la cotidianidad del jardín como llamadas telefónicas, mensajes en la agenda escolar o encuentros casuales en la puerta de la institución. Estos rituales de interacción son definidos como encuentros pautados entre personas que, mejor o peor, han aprendido de otros y por experiencia propia a percibir, inferir, producir, desarrollar e improvisar esas pautas (Collins, 2009). Los encuentros ritualizados unen a la familia con el jardín infantil y, es aquí, donde comprendo con mayor fluidez cómo se ven frustrados los ideales dominantes del *deber ser* de la dinámica vincular entre la familia y la escuela que proponen, tanto los documentos oficiales, como el discurso teórico psicológico los cuales definen las bondades de esta relación como una misión a favor del aprendizaje de los niños

(...) ya que se trata de una función colectiva en la que cada uno de los sistemas (micro y macro) suelen concordar: tanto la familia como la escuela y la sociedad la reconocen como su responsabilidad a la vez que cada una reconoce también la función complementaria de los otros niveles o sistemas. Es un área de acuerdo potencial, un germen de lenguaje común que les permite desarrollar, en principio, objetivos en común, generar diálogo, interinfluirse sin caer en la salida fácil de “culpar al otro”. (Sluski, 1996, p. 13).

4.6 Los momentos que nos unen: los rituales de interacción

A partir de estas reflexiones teóricas he organizado los momentos de unión alrededor de cuatro ítems: formas de comunicación, participación de los padres en la vida cotidiana del jardín, acciones que favorecen el desarrollo de los niños y, por último, las formas de diálogo o, como lo dice el mismo documento, encuentro de saberes. Estos ítems, a simple vista, pueden considerarse como formas legítimas de participación, sin embargo, el simple hecho de que los maestros estén “dentro” del contexto escolar y los padres estén “fuera” de él marca un derrotero

mucho más complejo del que aparentemente puede verse. Por lo que reitero que estos momentos, no son simples prácticas o actividades puestas en un papel sino que, subyacen en ellas, ciertas formas de autoritarismo por parte de la institución escolar que, como aparato ideológico, constituye un arbitrario cultural que se impone eficazmente. En palabras de Bourdieu y Passeron (1981) esto funciona como un mecanismo que implica el ejercicio de una forma particular de violencia solapada y disimulada: violencia simbólica, en la que, insisto, se presenta lo arbitrario como natural, escondiendo las relaciones sociales que producen las prácticas.

Unido a esto, el lugar que ocupan los rituales de interacción en la vida cotidiana del jardín, aunque contengan en sí mismos una base material (espacios, tiempos, objetos, acciones, personas, etc.), son eminentemente simbólicos y por ende transmisores de ideologías (Da Mata, 2002). Así también son mecanismos generadores de hábitos con lo que se adquieren disposiciones duraderas para la acción. Adicionalmente, los rituales de interacción convergen corpóreamente, con emociones análogas o complementarias, en acciones iguales o coordinadas que demarcan quién puede/debe participar y quién no, dictan el acceso y contienen a los ajenos (Collins, 2009).

La comunicación. El ideal aquí es convertir la comunicación en una práctica permanente, manteniendo a los padres informados de todo cuanto ocurra con sus hijos en el jardín, no solo a través de registros periódicos sino mediante conversaciones informales diarias que propicien la participación de los padres en comités, en la revisión del proyecto pedagógico, apoyando procesos de autoevaluación y evaluación, colaborando en todas las actividades que ejecuta el Jardín Infantil, velando por la calidad del servicio, realizando veeduría, entre otros que favorezcan el contacto permanente.

En cabeza de Lucía se encontró este primer aspecto, donde reflexivamente el grupo relató, a partir de una situación concreta, la dificultad de integrar a los padres, más allá de lo tradicionalmente establecido...

Me llama mucho la atención eso de que los padres nos fiscalicen, no sé qué pretenden exactamente los de integración social porque, por ejemplo, el caso de Ana María Arciniegas, ahí pasó que la mamá no estaba de acuerdo con los lineamientos ni nada del jardín porque ella quería que le mandáramos el syllabus de párvulos porque pues cómo no iba a tener ella todos temas y los horarios, y que porqué iban a jugar al jardín siendo que en el jardín iban era a aprender cosas. Se presentaron varios roces con la mamita preciso de esas mamitas que ponen el problema. Preciso era con ella, que el almuerzo no le parecía, la niña empezó a tener problemas gástricos cuando nunca los había tenido, que ella había mirado la minuta y que como esos eran alimentos normales tenían que ser los condimentos. Entonces ese caso lo atendió Antonia, pero a ella le pareció que a ella no se le había prestado la atención que ella requería, que no y que no. Entonces pues, tratamos junto con la profesora de hablar con los papas de citarlos porque, como ahora hay que tenerlos aquí adentro, pero no respondían a ninguno de los llamados entonces yo hablé con el papá y él, muy querido, me decía es que mira el problema es de Catalina, de la mamá, ella no acepta el cambio de jardín que tuvo la niña. La niña estaba en otro jardín donde la situación era totalmente diferente de lo que ustedes proponen. Allí el jardín era para los papás, allá podíamos llevar a los niños cuando quisiéramos, los papás podíamos entrar cuando quisiéramos y sacarlos cuando quisiéramos porque lo único que teníamos que hacer para poder hacer eso era pagar una pensión carísima, la cuota de, la cuota de y la cuota de... y yo no pude seguir pagando todo lo que me exigían en este jardín y, entonces, acá donde todo cambia y donde ustedes cierran su puerta y nosotros no tenemos acceso para saber qué constantemente están haciendo, entonces ahí vienen a chocar.

Es evidente la desconfianza, descalificación y cuestionamiento que esta actividad suscitó en las maestras y, principalmente en Lucía, quien por sus palabras, postura corporal y tono de voz, (mientras relataba su experiencia con los padres de Ana María) nos daba a entender que solo será posible el éxito del tan nombrado vínculo familia-escuela, si los padres aceptan las normas pautadas por el jardín. Al respecto, supongo que son las *situaciones* y no las personas en sí mismas, ya que podría ser cualquier padre de familia bajo otra escenario de “queja” que intente contradecir lo establecido. Como lo señala Collins (2009) “son las arenas de

intercambio, negociación, juegos o elección racional” (p, 17) aspecto que no es tan fácil de desencarnar cuando “los encuentros hacen a quienes se encuentran”. Al interpretar esto así, pregunté entonces por ese jardín donde sí permiten el ingreso de los padres. Lucía, respondió:

¡Ja! Pues administrativamente les iba muy bien y eso me decía el papá, es impresionante ver cómo allá nosotros llegábamos y era la felicidad más grande que llegó el papito y sigue y no sé qué y ¿cómo estás? Y por eso era que la señora decía que no le había parecido para nada la atención de Antonia, que era una persona totalmente impositiva y que le había parecido tremendamente desagradable la forma en que se dirigía. Eso me lo contó el papá, porque el señor decía, pues no, mi hija no es feliz en ese jardín y, eso es lo que a mí me ha hecho estar absolutamente seguro. Yo le planteaba que fuera al jardín y que habláramos y que conociera cuál era la metodología del jardín. Qué eran las líneas de investigación, qué era el juego para nosotros y cómo queríamos que los niños hicieran todas esas cosas, pero la señora nunca vino. Siempre está disgustada y así ¿cómo hacemos? (Lucía,)

Me interesa señalar que no es fácil romper con lo que se encuentra arraigado en las tradiciones; sin embargo, puntuar en las situaciones más que en las personas me facilita comprender por qué nos comportamos como lo hacemos, por qué defendemos con tanto arraigo nuestros territorios y nos apasionamos cuando nos sentimos amenazados frente al cambio o, mejor, frente a la invasión. Como lo refiere Goffman (1974), el ritual tiene un papel clave en la configuración del carácter individual, ya que éste impregna, en mayor o menor medida, toda nuestra vida cotidiana (p, 23). Como consecuencia de ello, si los padres aceptan lo instituido tradicionalmente, sin interrupciones, el desarrollo y el proceso académico de los niños será todo un éxito, así lo quiso expresar Mariana con el caso de Jacinta

Como la niña empezó a tener cambios, la señora también porque ella por todo daba quejas. Todos los días se la tenía dedicada a la profesora. La relación que ella tenía conmigo era muy diferente. Es algo de ciertos papás que se la montan a ciertas profesoras porque la profesora es, sí mamita, si mamita, y como que no tienen como la, como se llama eso, como que no tienen la seguridad de hablarle a un papá. La firmeza

de “espere un momentico”, entonces siempre me tocaba apoyar porque por todo se la tenía dedicada a Daniela y pues le hablaba de una manera muy irrespetuosa y siempre me tocaba intervenir, de hecho la señora ya solo interactuaba conmigo y ya cuando Antonia empezó a reemplazar a Daniela por la enfermedad, la señora también empezó a tener cambios porque pues como Antonia es muy firme y ella si le decía: “que pena porque es esto y esto” y, al contrario, ya se le estaba pasando la mano, ella ya se fue al otro extremo. Pero sí, la niña empezó a tener cambios. De hecho ya ahorita en transición yo reuní a la señora y le dije: “no más, la niña tiene que usar el buzo como todos sus demás compañeros del jardín”. Ella tenía uno de arandelas y las medias también. Pero ya ahorita está usando el uniforme bien, ¿sí? Y la niña logró nivelarse académicamente, muy bien ya es más querida con los amigos, ya interactúa, ya comparte, baila. Entonces si pues digamos funciona cuando los papás también ayudan y ponen de su parte y que hay una buena relación digamos con la profesora. En este caso pues no había la empatía con la maestra titular porque la señora quería lucirse y era lo que ella dijera y hasta que no le pusimos su tatequeto no entendió que ella no era la reina del jardín ni su niña tampoco, sino que hacía parte de un todo. Entonces esa es como una situación muy importante. Mejor dicho ¿usted no sabe quién soy yo!? (Risas).

Es importante comprender también con este caso que los rituales no son estáticos, sino dinámicos, pero también conflictivos. Pensar que otros integrantes puedan ingresar y formar parte del funcionamiento del jardín, es intimidante, enciende alarmas; y quienes son ritualmente excluidos de las estructuras grupales pueden también rebelarse y luchar buscando ser admitidos como miembros, pero, como en este caso, sin resultados positivos *“se la montan a ciertas profesoras porque la profesora es, sí mamita, sí mamita y como que no tienen como la, como se llama eso, como que no tienen la seguridad de hablarle a un papá. La firmeza de espere un momentico, entonces siempre me tocaba apoyar porque por todo se la tenía dedicada a Daniela”*

La lista de comentarios se alargaba cuando se tocó el tema del uso de la agenda escolar, como el más poderoso medio de comunicación entre el jardín y la familia. Este elemento sirvió para recordar los errores cometidos por los padres: *“no firman la agenda, no envían los*

materiales que se les piden, no actualizan los datos, no la cuidan, no escriben en el día corresponde, escriben “pastorales” en vez de llamar por teléfono o pedir cita, etc., y así. En general, cada punto era un pretexto para juzgar el comportamiento de los padres.

Es de anotar que las reflexiones finales de este ítem tan importante para el jardín se definieron por parte de Mariana, la rectora, así...

Y además yo pienso, que digamos, en mi experiencia como rectora y en las reuniones de rectores he escuchado muchos casos en las relaciones con la familia y comparados con ellos nosotros somos excelentes, muy bien porque nosotras no hemos tenido quejas o casos así terribles, la relación de las maestras y las directivas con la familia ha sido muy bonita, en general, los papás son personas muy accesibles, existe una muy buena comunicación. Cuando de pronto trata de haber como un cierto roce, se trata de limar esas asperezas y se solucionan los conflictos mediante el diálogo entonces no creo que haya necesidad de más encuentros, así pienso que está muy bien y ha funcionado de esa manera muy bonito en el JIGB.

La participación en la vida cotidiana. En el segundo grupo (participación en la vida cotidiana del jardín) se generó cierta molestia ya que la invitación por parte de los lineamientos es a abrir las puertas del jardín para que los padres participen en la construcción de los planes de trabajo con los niños. El numeral dos no tuvo mayor dificultad ya que todos los padres conocen la institución cuando acuden a solicitar información de admisión y durante la primera reunión de padres, conocen a las docentes que estarán con sus niños. Fue el punto siete el que generó el debate ya que especifica que los padres deben ingresar al jardín mientras las docentes trabajan con los niños. Los comentarios no se hicieron esperar *“cómo vamos a hacer si los niños cambian su comportamiento cuando un papá ingresa”, “no me imagino yo que una mamá me diga que así no debo dirigirme a su hijo” “no va a trabajar igual”*.

Y continuaron...

Es que el ambiente está diseñado para los niños y la entrada de papás impide que muchas actividades se cambiaran porque el comportamiento de los niños cambia totalmente cuando están sus padres y cuando no están sus padres, así ellos estén en el jardín. Los chicos tranquilos, los niños participativos, los que están sin preferencias ahí, entonces hacen el show, el berrinche, la pataleta, ya no quieren hacer nada. Entonces ese tipo de comportamientos y de situaciones ocasionaría que todas las actividades del jardín no tuvieran pues como el desenvolvimiento normal, natural y bueno para los niños (Lucía, 3).

Esto hace ver que la vida sigue casi siempre rituales rutinarios, principalmente porque es lo más fácil y porque hacer algo de manera diferente suele estar plagado de dificultades ya que se penetra en la inmediatez de la presencia física de quien se siente amenazado.

En Finlandia, ese ha sido el éxito en ellos porque los papás no tienen que meterse en nada del currículo de la escuela, sino que es el maestro el que organiza y el que dirige todo porque es su decisión, porque para eso el maestro se entrenó y se profesionalizó en esa área, porque es el que sabe y, la casa es la casa, y, lo del colegio es lo del colegio, y uno no tiene porqué ir a enseñarles cómo educarlos y ellos tampoco tienen porqué decirnos cómo hacer lo que hacemos. Y en conclusión así es (Mariana, 1)

De la mano de Sennett (2012) entiendo que forzar el discurso de la participación en la vida cotidiana del jardín infantil a encajar en un ideal de comunidad armónica sería políticamente represivo y una falacia respecto de nuestra propia subjetividad.

Cuando se unen para favorecer el desarrollo. Cuando el jardín y los padres logran establecer una “buena” comunicación, los padres se muestran receptivos y colaboradores frente a lo que las maestras determinan que debe hacerse dependiendo de los avances en el desarrollo

A mí me parece que ha sido importante poder hablar con ellos, no solamente, delegar al jardín que mire allá qué va a hacer con él sino que también haya una comunicación con los papitos, me parece que sí es asertivo poder hablar con ellos y

poder decirles a ellos, que se está haciendo un trabajo con Juan Manuel, en este caso. Para que ellos sepan ¡ah! eso es lo que ustedes hacen allá? O sea que mi niño no está loco, mi niño no tiene ningún problema? Porque es lo que ellos nos hicieron saber del lugar donde estaba antes, le mandaron hacer un montón de exámenes a la cabecita y todo porque pensaron que tenía algo mal y el Gesù Bambino, dentro de su gran experiencia, ha descubierto que no tiene nada malo, al contrario, es extremadamente piloso, muy inteligente, simplemente lo que le ha faltado ha sido tener como un límite porque él no sabe qué es eso, nunca lo ha tenido (Estefanía, 4).

Son las maestras, expertas en atención y desarrollo de los niños, quienes “hablan”, quienes ofrecen un parte de tranquilidad a los padres “*o sea que mi niño no está loco, ¿mi niño no tiene ningún problema?* Reconfirmar que el niño no tiene problemas en su desarrollo “normal” afianza el vínculo, ya que evaluar positivamente las capacidades y habilidades cognitivas genera un cierto ambiente de amabilidad y confianza entre las partes, de tal manera que cuando las maestras explican que sólo será necesario que los padres ejerzan su autoridad, - porque el problema, nuevamente, está centrado en los padres- los padres pueden asimilar cualquier tipo de indicación que dé la institucionalidad y, por supuesto, el conocimiento científico.

Lucía y Mariana establecen algunas distinciones al respecto...

Lucía dice: en general yo creo que ellos ante una reunión intempestiva, digamos, siempre piensan ah! ¿qué pasaría? O ¿para qué? O ¿qué hice? Bueno de pronto, no tanto qué hizo, no sé, pero sí, ahora ¡qué pasó! Tú creas estas expectativas de qué pasó y qué te dijeron.

Mariana: con los grandes sí pasa eso porque los mismos papás nos dicen, en cambio con los chiquitos pues no es lo mismo. Como dice Lucía depende del papá y de la edad de los niños como la situación que se presenta en el momento porque con los grandes es: “si ve y ¿ahora usted qué hizo?” Por ejemplo Jacobo Estrada, Juan Serrat, cuando pasa eso con ellos se asustan, incluso muchos con los que yo tengo contacto. ¡Ah! teacher

acabo de recibir una citación y ahora qué hizo el niño! Y uno es, ¡no tranquilo!, no es nada grave, cuando nos reunamos lo hablamos, pero siempre es como la alarma. Yo siempre les he dicho a ellas que las reuniones no es siempre para algo malo, sino que también hay que buscar los momentos para que las reuniones también sean para felicitar y para decir cosas buenas (...) una vez me pasó con Jimeno Allende y, yo no pues, todo lo contrario yo llamo para comentarles que el niño está mejorando mucho. Los papás se asustaron y me contaban que del colegio del hermano los habían llamado la semana pasada para decirles que había perdido el año, entonces ellos estaban muy congestionados inclusive la señora se asustó y yo les dije, no! Yo llamo para decirles que Jimeno tuvo unos cambios importantes, ha avanzado, está hablando mejor, son cambios realmente significativos y la señora lloró de la emoción, porque después de haber recibido la otra noticia pues la señora se imaginaba todo lo peor de Jimeno y pues los calmaron y se emocionaron los dos se abrazaron, si? Y pues fue algo muy bonito! Pues sí todo depende de la situación.

Pero como no todo es color de rosa, también las inculpaciones tienen lugar cuando el desarrollo de los niños presenta alguna dificultad ya que estos rituales de interacción de encuentros temporales, por lo general, están cargados de emocionalidad y consciencia por efecto de las cadenas de efectos vividos anteriormente (Collins, 2009).

Pues digamos yo lo vivo en la sede con las cosas que ellos viven día a día, por ejemplo con las pruebas que tienen para los colegios grandes. La mamita de José Paredes que ha sido una mamá que desde prekinder era un poco cansona en el sentido que molestaba que ella quería que le dijeran, paso a paso, lo que el niño hacía, que le explicaran todo, que le dijeran los temas en los que tenía que reforzar. Ella le exigía demasiado al niño, tanto que en ocasiones era muy nervioso y cuando se le dictaba o cuando tenía que escribir o cuando tenía que leer, y en la parte de sumas, en identificación de números. El se ponía un poco nervioso y le sudaban las manos. Y con las profesoras incluso con Daniela, a esa pobre mujer todos los días la llamaba, la hacía llorar porque la señora era terrible con ella. Ya ahorita con Jeimy iba a hacer lo mismo hasta que yo intervine y le dije espere un momentico y yo misma le hablé por que empezó a molestar con las parte de escritura y ella no sabía quién soy yo (risas) que yo era la que le dictaba escritura y

le empecé a explicar porque ella criticaba que por qué eran dos tipos de letra que, cuándo le habían dicho eso a ella, entonces le recordé que eso se les había hablado en la primera reunión de padres donde se les explicaba todo el proceso que llevaban a cabo durante todo el año en todas las líneas de investigación. Ah! Pero es que yo no sabía que eso iba a ser ya! Claro mamita es que eso iba a ser ya. Digamos yo le empecé a hablar muy tranquilamente, pero sí con firmeza, porque ella lo que hacía era hablarle a las profesoras feo y digamos que las opacaba y las dejaba calladas y terminaba regañándolas a todas y a ellas ya les daba miedo. Y yo, pero ¿qué es esto? o sea, les infundía mucho temor, entonces yo ya le dije: espérame un momentico y me dejas hablar porque ella no lo dejaba a uno hablar, entonces digamos que fue como un trabajo así con ella y ya después nos reunimos nuevamente con el papá, le expliqué nuevamente todo el proceso de lecto-escritura.

Sin embargo, cuando todo es color de rosa todo es armonía y agradecimientos, así se vive la experiencia y entonces el vínculo puede definirse algo positivo en sí mismo...

(...) y antes de salir a vacaciones ella pidió hablar directamente conmigo y, encantada porque su niño había pasado con honores en dos colegios, y que feliz y me pidió disculpas porque el niño presentó el examen con los dos tipos de letras y, que a la psicóloga eso le había parecido fabuloso, que el niño tenía una capacidad de análisis y comprensión lectora impresionante, que en inglés le había ido bien y que estaba muy agradecida con el gimnasio. Que ella sabía que ella había sido muy cansona durante esos tres años pero que muchas gracias por todo lo que se hacían porque todo estaba reflejado en el niño porque lo habían felicitado muchísimo. Entonces que ella estaba muy contenta y digamos se ha venido recibiendo como ese tipo de llamadas y de los niños que ya están en el colegio grande o sea nos han venido a visitar y nos dicen que todo el proceso que ellos han tenido desde párvulos, prekinder, kínder, transición. Ellos ven que el cambio ha sido muy bonito y que se ve el avance que han tenido digamos que han tenido por el San Bartolomé (Mariana, 1)

La unión hace la fuerza...

En la sede A lo trabajamos con las profesoras desde el primer periodo. Se empieza hacer el seguimiento y no se deja para el cuarto periodo, para decir que el niño no pasó, sino empezar ese trabajo a tiempo y si viene con dificultad entonces empezar a trabajar en conjunto con los papás y, así se empieza a mirar y, a ver si se empieza un cuaderno de refuerzo, explicando a los papas los ejercicios que nosotras les enviemos para que ellos les trabajen en casa y si eso no funciona o si es un poco más. Eso sucede sobre todo con kinder y transición con prekinder no es tan fuerte, no he visto, pues algunos casos, pero pues es muy esporádico (Mariana).

Los padres están más informados...

Los papás lo asumen bien, antes a ti no te mandaban a terapia de lenguaje. Los papás ahora están más informados, a veces se informan más que uno y cuando uno les plantea las terapias, no lo ven como ¡ah, que hartera! ¿Qué le estará pasando a mi niño está grave? No, lo toman como más natural y, de por sí, como estamos en ese plan y además en el estrato donde estamos pues no se genera pues la angustia de qué tendrá mi niño ni nada de eso, sino que al contrario es para mejorar, es para un beneficio de mi hijo y pues a groso modo se puede ver que lo que nos interesa son los niños y más si es tu hijo y yo puedo brindarle ciertas herramientas para que él pueda poder seguir adelante su camino, ellos están como siempre comprometidos en eso. Obviamente hay excepciones a la regla que, por ejemplo, mi Miguel Ángel, que tanto que se le dijo y se le dijo y desafortunadamente no se pudo hacer el trabajo pero pues esa si ya es una decisión por parte de casita ya nosotros como institución yo creería que se le hizo ver en cuenta a la mamita porque al papito, lastimosamente, nunca nos pudo acompañar, pero no se pudo hacer ese trabajo. Pero la generalidad es que los papitos sí aceptan esa ayuda y es más el trabajo de terapia en prekinder. Pero lo bueno del San Bartolomé es que no se espera hasta el 4 periodo. Y como nosotras hacemos lo de la rotación a mí me parece que eso es muy bueno y uno como titular se acostumbraría mientras que con la rotación otras profesoras dicen mira hay que trabajarle esto y lo otro, entonces otros puntos de

vista hacen que uno diga, bueno, hay que ponerme las pilas con el muñequito y eso le ayuda a uno, pues a poner su granito de arena en esa parte. (Estefanía, 4).

Diálogo o encuentro de saberes. El tercer grupo (diálogo, encuentro de saberes) se centró en recordar los eventos en que los padres hacen parte de las actividades, principalmente culturales, por lo que sus relatos se centraban en que, cada quien desde su orilla puede opinar, pero sin pretender sobrepasar el espacio vital del otro.

Yo creo que nosotras los hacemos partícipes en las reuniones, cuando nos llaman, porque ellos mismos nos dicen: es que me ha funcionado, esto y esto con los niños, (...) sin necesidad de tenerlos ahí, porque digamos que de alguna manera se ha tratado en alguna que otra actividad invitarlos, por ejemplo, al día de los abuelos, o cuando intentamos hacerlo con el festival de oralidad, pero, pues el papá nos incumplió porque eso también es un poquito complicado, porque todos no pueden asistir cuando uno los invita, eso no es tan fácil. Cuando los invitamos ellos nos dan su opinión. Además con que los papás cumplan con lo que se les pide, porque más para qué? Aunque sí, hay sugerencias que ellos hacen y uno siempre está dispuesto, y hay cosas muy buenas como hay otras que definitivamente no, porque son muy absurdas, ellos no están aquí y no saben cómo es esto (Mariana, 1)

Ante esto Lucía comento...

Además porque muchas cosas que ellos dicen son con base en la experiencia, de mi experiencia con mi hijo y para mi hijo no quiero esto, mientras que nosotras tenemos el contexto de todos los niños y tenemos que tener actividades para todos, es decir, que favorezca a todos (Lucía)

Zapatero a tus zapatos.

Lucía, en la pedagogía waldorf también los papás son un acompañamiento de los maestros, son el apoyo de los maestros y tenemos pues, una función muy específica que es dar la ayuda económica que es algo muy importante y darla no solamente porque por cumplir, sino teniendo en cuenta el gran valor que hace el maestro por nuestros niños, la

importancia de que si el colegio de mi hijo tiene buena dotación, buen material, mi hijo lo va a disfrutar y está bien y es el propender por el bien común y eso los padres en la asamblea de padres estamos para ayudar siempre al colegio con lo que necesite, más nunca para estar metidos en un currículo ni para estar metidos en la planeación en la organización de la parte pedagógica ellos son absolutamente celosos porque ellos son los poseedores del conocimiento y de todo su trabajo, los papás están en el comité de padres en el comité directivo, todo eso viendo que el funcionamiento del colegio y la parte económica que es fundamental se den adecuadamente y ese es el papel y es muy importante y en eso es que los papás deben profundizar para que los niños estén muy bien. Y allí, por ejemplo, lo ideal es que se pagara la mensualidad que se pudiera pagar, pero pues, ya esas cosas son contables y difíciles de llegar a organizar, pero si es fundamental eso, saber que si uno tiene alguna queja, alguna duda, siempre te van a atender pero tú sabes hasta donde puedes llegar y hasta donde va tu influencia y eso hace que también los niños entiendan qué es lo que hacen en el colegio, qué es lo que hacen en la casa y cómo los dos pueden estar unidos y trabajar mancomunadamente pero sin influir unos en los campos de los otros.

Estrategias de asesoría, acompañamiento, evaluación, seguimiento y control de la participación de los padres en la institución. El grupo de administrativos creaba cuadros de seguimiento, listas de firmas, protocolos, etc. y cuando pregunté al respecto afirmaron jocosamente: “*la evidencia, la evidencia*” y “*el papel aguanta todo*”. Y fue así que definieron que el lugar donde es más evidente regular y normalizar la participación de la familia en el jardín es mediante, el mejor instrumento de evaluación que por siglos ha usado la educación: los informes académicos, donde para el JIGB existe un ítem para la evaluación y seguimiento de la responsabilidad de la familia dando cuenta del control y vigilancia que ejerce el aparato escolar sobre su función en la educación y escolarización de sus hijos.

Tabla 2 *Responsabilidades de la familia*

FAMILY RESPONSABILITIES (RESPONSABILIDADES DE LA FAMILIA)		E	S
NR	NA		
Cumplieron siempre con los requerimientos del Gimnasio (Documentos, material) Cumplieron adecuadamente con los horarios establecidos: llegada – salida			

Cumplieron adecuadamente con el uso del uniforme y la presentación personal
Leyeron y firmaron la agenda escolar y circulares enviadas
Hubo preocupación por la asistencia a diario del(a) niño(a) al jardín.
Pagaron oportunamente las pensiones y demás obligaciones económicas.
Los padres demostraron interés por el rendimiento académico del(a) niño(a)
Existe una buena comunicación entre docentes y padres de familia
Los padres asistieron a citaciones, entrega de informes académicos y taller de padres.

E: Excelente	S: Sobresaliente	NR: Necesita refuerzo	NA: No alcanzó el logro
--------------	------------------	-----------------------	-------------------------

Fuente: Informe académico: Jardín infantil Gesù Bambino.

En la plenaria de esta actividad cada uno expuso sus construcciones. Hubo acuerdo en cuanto a las obligaciones y responsabilidades ya que se citaron relatos donde las maestras tuvieron que indicar a los padres la forma de “regular a los niños” por la falta de participación en su educación. De esta manera se confirmaba permanentemente la naturalización de ciertas formas de cuidado como legítimas y necesarias para su desarrollo infantil y por tanto de su escolarización. Es de anotar que la discusión en plenaria tomó fuerza cuando se tocó el tema del ingreso de los padres al jardín. Así como el grupo manifestó su desacuerdo, hubo una docente que afirmó: *“un error en una lista de errores, ¡eso sería un caos!”* y nuevamente mis pensamientos aparecían *“pedimos que participen, pero no los dejamos entrar”*. En el momento en que lo manifesté se pasó de la queja al cómo deben intervenir, y así, mantener la distancia y no en que los padres pueden ser parte de los programas del jardín.

En general, los relatos en tono de queja por los incumplimientos de las familias, los comentarios negativos ante sus ausencias, las solicitudes de acompañamiento en los procesos escolares, así como el rechazo a situaciones en que se consideran que se “meten de más”, dan cuenta de la construcción de la participación con este supuesto subyacente de cumplimiento. Es decir, que para las personas que trabajan en el jardín, en cuanto a la escolarización de las familias, tiene que ver con la realización de acciones pautadas por el jardín, dentro de ciertos límites establecidos y por ende naturalizados. Funciones que implican seguir una ruta de acompañamiento bajo un plan de trabajo establecido que enseña prácticas de cuidado, crianza, socialización, seguridad y bienestar donde se le asigna a la familia un rol específico según criterios normativos establecidos por la disciplina psicológica donde su participación se limita a regular el comportamiento de los niños según lo establecido por los programas y proyectos estatales.

Pensar en la familia alrededor del Estado y de la institución escolar evoca una frase de una colega con quien he compartido estas contradicciones: “*a la familia la regaña todo el mundo*”, sea de la forma paradójica en los documentos oficiales: como obligación, corresponsabilidad, derecho o como compromiso; o, en el contexto específico de la jornada pedagógica del jardín infantil: como compromiso o cumplimiento de funciones. Como bien lo muestra Rose (1999) la familia contemporánea ha quedado atada a obligaciones sociales que tienen por objeto asegurar la continua reproducción y la crianza de un número adecuado de niños saludables y bien adaptados.

4.7 La escuela de padres del JIGB: un momento para concientizar ahora en el buen trato...

En sí, las *escuelas de padres* representan la mayor *evidencia* de que el jardín educa a los padres ya que cada contexto puede estar hablando en un idioma distinto. Tal es el caso del significado del juego, entre otras actividades pedagógicas que requieren de la participación de los padres...

Yo pienso que el papá tiene juego para que el niño se distraiga, para quitárselo de encima, ese es el juego. El papá lo que no conoce y que nosotras las pedagogas si conocemos es el valor pedagógico del juego. Cómo mediante una actividad lúdica, una actividad del juego del balón, de las fichas, nosotras le podemos poner ese componente que permite que el niño, por la experimentación de los recursos que tiene el compartir, aprenda cosas jugando. Y eso es lo que los papás no entienden. Porque para un papá qué es el juego? Yo estoy aquí ocupado, baje las fichas tome el play haga lo uno y haga lo otro. Entretenimiento y no aprendizaje. El propósito, entonces, de la escuela es para que aprendan algo de lo que están haciendo los niños en el jardín y cuando uno sabe qué están haciendo entienden el por qué una actividad, del por qué de este trabajo en el cuaderno, incluso ustedes cuando trabajan con los chicos grandes les pasa que ponen una plana, una hojita con tres puntos así con renglón intermedio y llenan, porque para un papá la plana es la plana y es la hoja completa. Entonces cuando se le explica y el

papá sabe cuál es el objetivo de eso, ese refuerzo y que ven que esos tres punticos se hacen y que no es llenar toda la página. Ellos aprenden la forma en que sus hijos están aprendiendo y de esa manera ellos también aprenden. (Lucía).

Adicional a estos aspectos de la vida cotidiana del jardín infantil, relacionados con el juego y demás actividades pedagógicas narradas por Lucía, emerge también, como una misión para las escuelas de padres en la educación inicial, el tema del *buen trato* que incluye aspectos como: *maltrato, abuso sexual y negligencia*. Este punto en la agenda del Estado nacional cobra cada vez más fuerza, tanto así que, es posible implicar otras instancias para su vigilancia...

Todos los casos y situaciones de sospecha o evidencia de maltrato infantil, abuso sexual, negligencia, abandono a vulneración de derechos a un niño o niña, así como las acciones adelantadas se debe informar a su vez a la Subdirección para la infancia de la SDIS, para su respectivo conocimiento y seguimiento (Lineamientos y Estándares Técnicos de Educación Inicial, p.166).

Es un tema que debe entenderse como obligatorio en los proyectos pedagógicos de la educación inicial, convirtiéndose así, en un elemento de asesoría, vigilancia y control que ha llevado a despertar en padres, cuidadores y maestros cierta incomodidad cuando se habla al respecto ya que “prende alarmas” frente a lo que “se debe o no” y a mi papel de ser “bueno” o “malo” gracias a la sensibilidad que despierta la idea de un niño maltratado o abusado a causa de la negligencia de los adultos. Cada vez se hunde más en la sensibilidad de aquellos que rodeamos el mundo de los niños.

Pero ¿cómo sensibilizar a padres y maestras? ¿No será suficiente con que se les diga que a los niños hay que tratarlos bien? ¡No! Esto requiere un trabajo estratégico, pensado, inventado, reinventado, refinado por las disciplinas científicas, las instituciones, los expertos, asesores y supervisores, en la práctica cotidiana. Requiere todo un arsenal de prácticas que la psicología despliega según los intereses del Estado.

¿Quién lo dice? El Estado, la autoridad, pero esta no puede ser vista como el enemigo como bien lo señaló Rose (1996). Esta se vale de instituciones (educación) y de las disciplinas científicas que como la psicología se presenta a sí misma como poseedora de un conocimiento acerca de cómo tratar a las personas, cómo dirigirse a ellas, qué decir y qué no y, en general, define ciertos actos consignados en estos tres conceptos (maltrato, abuso sexual y negligencia) que la disciplina explica “basada en la evidencia”, la conducta y el trastorno mental del que se puede ser víctima de no acudir a tiempo.

Dado que la violencia afecta la cognición, la emoción, la conducta y el sistema de inmunización, también incide sobre las capacidades de concentración y memorización, la autorregulación emocional y la estabilidad afectiva de los niños y las niñas [el texto remite con un pie de página a Mustard (2002) quien da sustento científico]. Quienes experimentan carencias físicas y afectivas, violencia, maltrato, imposición, desprotección y largos periodos de abandono en sus primeros años tienden a ser agresivos y desarrollar capacidades limitadas para transmitir afecto, compartir con otros, participar en la vida social y ser cooperativos [el texto remite con pie de página a Vargas, J, p. 2010]. Así mismo, ellos pueden llegar a presentar, además, ansiedad, trastornos depresivos, alucinaciones, comportamientos violentos [el texto remite con pie de página a Pinheiro, p. 2006] y, en general, mostrar limitaciones para establecer relaciones interpersonales y tener confianza en sí mismos. Si la violencia se experimenta desde la gestación puede llegar a ocasionar malformaciones congénitas, retraso mental, retardo en el crecimiento y otra larga serie de riesgos y complicaciones para la salud y el bienestar de la madre y del niño o la niña [el texto remite con pie de página a Galicia, I; Martínez, B; Ordoñez, D. y Rosales, H. 2013]. En etapas posteriores de la vida, el maltrato está asociado a violencia de pareja, a una mayor probabilidad de intento de suicidio y a bajos resultados en la salud y educación [el texto remite con pie de página a Boivin, M. y Hertzman, C. Edits, 2012] (De Cero a Siempre. Violencia en la Primera Infancia en Colombia pp 14-16).

Como se puede ver, esta información tiene sustento científico, quien habla es el experto o por lo menos alguien que se hace pasar por el. Mustard, F. (2002) “Early Child Development and the Brain—the Base for Health, Learning, and Behavior Throughout Life”, en From Early

Child Development to Human Development. Young, M. E. (edit.), The World Bank, Washington. Vargas, J. E. (2010), Op. Cit., p. 26, citando a Clausen, J. (edit.), (1968), "Socialization and Society". Little Brown, Boston. Pinheiro, P. (2006), Informe del experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños, citando a National Centers for Injury Prevention and Control (2006). Adverse Childhood Experiences Study, NO TIENE CIUDAD. Galicia, I. X.; Martínez, B.; Ordoñez, D. M. y Rosales, H. A. (2013), Relación entre maltrato fetal, violencia y sintomatología depresiva durante el embarazo de mujeres adolescentes y adultas: Un estudio piloto, *Psicología y Salud*, Vol. 23, Núm. 1: 83-95. p. 84. Se citan varios estudios relacionados con estos resultados.

Estos, citados en el Boletín No.7 (2013) "*Violencias en la primera infancia en Colombia*" como parte de la Estrategia Nacional de Cero a Siempre, cada uno con especializaciones o profesiones diferentes argumentan aspectos que conciernen a lo que la disciplina psicológica ha definido, dando así certeza de experticia.

Adicionalmente, todas estas citas hablan desde un lugar de verdad, pueden evidenciar sus argumentos con estadísticas e investigaciones, como es el caso de las teorías acerca del apego, el trauma, la psicopatología infantil y, en general, acerca de las necesidades psicológicas de los niños que fueron definidas para pensar la estabilidad emocional y la vinculación con figuras afectivas estables como condición de estructuración psíquica (Llobet, 2013) que argumentadas frente a un escenario jurídico necesitado de verdades se vuelve un dominio posible para el gobierno sistemático en busca de fines socio políticos. "Educar, curar, reformar, castigar se trata sin duda de viejos imperativos, pero los nuevos vocabularios creados por las ciencias de las psiquis permitieron que las aspiraciones de gobierno sean articuladas en términos de una administración sujeta al conocimiento de las profundidades del alma humana" (Rose, 1991; p, 7).

Ahora bien, el otro lado de la moneda debe mostrar el panorama que podría perjudicar el escenario, si el contexto no favorece el desarrollo de los niños de acuerdo a lo expuesto por el experto psicólogo...

Pero, así como el contexto puede favorecer y potenciar el desarrollo, también lo puede perjudicar. Si bien el ser humano tiene la gran virtud de ser "moldeable" durante sus

primeros años de vida, también corre el riesgo de ser “mal o insuficientemente moldeado” y, en ello, influyen tanto las condiciones materiales de vida como las relaciones interpersonales. Entre más temprano ocurran las afectaciones, más duraderos son sus efectos, por lo cual la gestación y los primeros dos años de vida se constituyen en el periodo más importante para influenciar el desarrollo, tanto desde un punto de vista positivo como negativo (De Cero a Siempre. Violencia en la Primera Infancia en Colombia pp 14-16).

No nos podemos arriesgar, “si permitimos que las peores cosas pasen en los primeros años de vida lo lamentaremos por el resto de la vida”, así que el Estado debe curarse en “salud” y actuar a través de las instituciones, por lo que “exige” protocolos que indiquen el paso a paso que seguirá el jardín infantil frente a lo establecido. Diagramas como el que sigue se exponen públicamente acompañados de frases como “esto no es para que nos asustemos ya que siempre seremos más los que cumplimos. Lo publicamos para que estemos alerta frente a cualquier situación que conozcamos en nuestro vecindario ya que tenemos la responsabilidad de cuidar a nuestros niños”.

Tal es la necesidad del Estado de garantizar que los padres no recaigan en comportamientos negligentes frente a los objetivos estatales, que insiste en que asesores y supervisores realicen un seguimiento exhaustivo a los centros de educación inicial para que se introduzcan estas rutas de manera transversal en el proyecto pedagógico (como uno de los estándares de calidad de la Educación Inicial) y se informe detalladamente sobre las acciones que se siguen. Esta es la evidencia que muestra el jardín infantil...

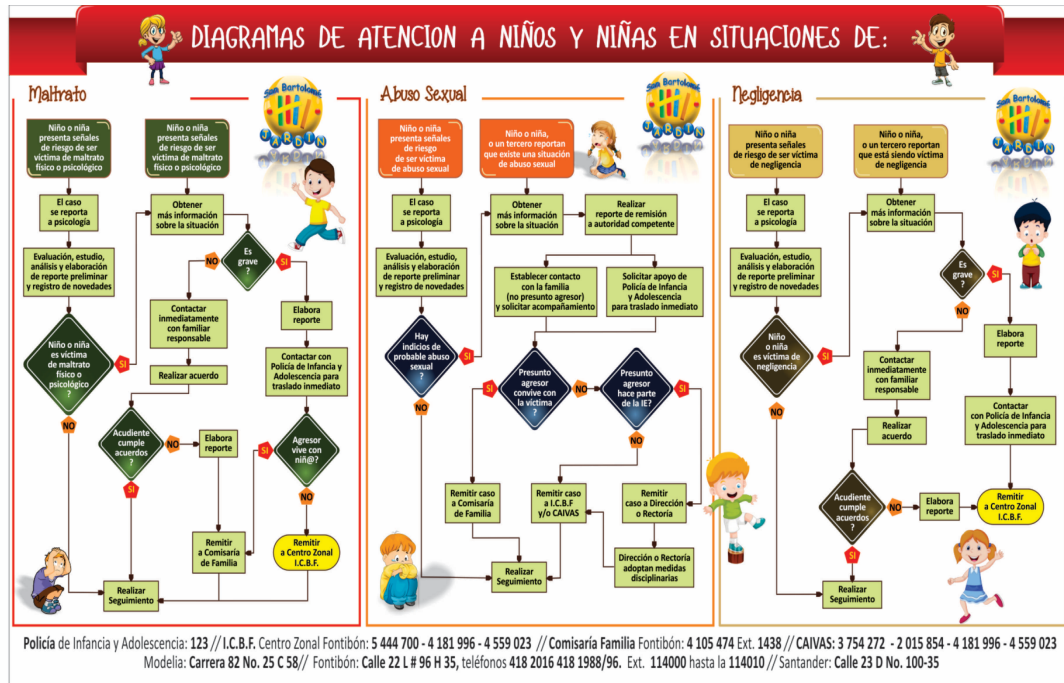


Figura 4: Rutas de atención en caso de maltrato, abuso sexual o negligencia

Estas rutas de seguimiento que estableció el JIGB y que cada institución de educación inicial debe divulgar, están acompañadas de reflexiones que construyen modos de acción que, como mencioné arriba, deben ser intencionadas, organizadas y por supuesto ritualizadas en la vida cotidiana para que puedan cumplir su verdadera misión y, es allí, donde la educación inicial ejerce una gran influencia sobre la familia ya que como lo indica el mismo Boletín No.7 el Estado no puede interferir directamente en la vida cotidiana del hogar, por lo que requiere de esta institución educativa, para poder actuar como garante...

No obstante, hay una barrera muy fuerte que le impide al Estado actuar directamente sobre estos actos de violencia cuando se producen en el seno de la familia. Si bien la legislación, la política y la práctica nacional les protegen contra toda forma de castigo corporal, violencia física, mental o cualquier tipo de maltrato, sin importar el contexto donde se desenvuelvan, el hecho que la familia ejerza su custodia limita la acción del Estado y delega en ella gran parte de la corresponsabilidad de sus derechos al ser su entorno natural de crecimiento y desarrollo. De hecho, un estudio de las Naciones Unidas sobre el tema afirma que “Eliminar y dar respuesta a la violencia contra los niños [y las

niñas] es quizá más difícil en el contexto de la familia que en ningún otro, dado que ésta es considerada por lo general la más privada de todas las esferas privadas” (De Cero a Siempre. Violencia en la Primera Infancia en Colombia pp 14-16).

El “buen trato” como un concepto del que se apropió el saber psicológico traspasa el nivel de una charla o capacitación en una jornada pedagógica o en una escuela de padres, ya que impacta sobre comportamientos que “no deben ser” así como el “cómo vivir” y, por si fuera poco, sobre el “qué y cómo sentir”; lo que hace posible que los padres y maestros queden atrapados en redes de poder y control que hemos construido los psicólogos para transformar subjetividades.

A pesar de estas afirmaciones, es de anotar que la familia del momento actual ha cedido a otras instituciones, especialmente al Estado, y este, a su vez, a las institución escolar, muchas de las funciones que antes definían su carácter como institución autónoma, quedando relegada a funciones netamente afectivas y emocionales (Elias, 1987; Rose,1999) o, en el peor de los casos, a cumplidores de requisitos...

Yo tuve la experiencias en mi taller, y yo pensaba, qué les digo y yo hablé de eso de la negligencia porque habían varios papás que no habían llevado los documentos y ya estábamos ad portas de que lo último que yo había mandado la notica, Patricia ya lo habia hecho, ya solo faltaba la carta de Juan Pablo incluso ya se habían enviado cuatro cartas, entonces la reacción de los papás cuando yo les hablaba de la negligencia, porque yo les hablaba de los derechos del niño y no sé qué, del decreto y fíjense todo lo que les dice Juan Pablo, no es porque el JIGB quiera tener unas carpetas con muchísimos datos de los niños ¡no! es que eso es una cosa legal es algo con lo que ustedes deben cumplir y es una negligencia, y todos ustedes saben que no cumplir con eso es una negligencia y ya estamos ad portas de que si no hay cumplimiento nos toca mandar la carta, después de esa carta si ustedes no cumplen nosotros como institución, tenemos que, pues, hacer la denuncia ante bienestar familiar y ya empieza todo un trámite legal ajeno a nosotros. Los papás abrían los ojos, y otros reafirmaban con la cabeza y yo les decía: es claro para ustedes la gravedad que implica esto y no solo aquí en parvulitos porque yo quiero que ustedes entiendan eso, de pronto cuando ustedes fueron al colegio no importaba,

llevaban los documentos o no los llevaban y no pasaba nada, pero ahora no es posible eso. Y tocó enviar cartas aún así y teniendo una asistencia del 98%. Yo creo que los papás se deben sentir como amenazados porque nosotras les decimos “si no traen tal documento yo voy gestionar ante bienestar familiar” (Lucía)

Autores como, Norbert Elias (1887-1990) y Marcel Mauss (1872-1950) mostraron también la forma en que una sociedad históricamente localizada impone al individuo un uso riguroso de sus emociones, sus afectos, y su cuerpo. Esto mediante conceptos como hechos social total, eficacia simbólica (Mauss), formación social y economía psíquica (Eliás); ambos autores revelan la correspondencia que existe entre la estructura social y la estructura emotiva e individual. De ahí que las acciones de los individuos no responden de manera exclusiva a sus voluntades, sino a la red de dependencias en la cual se encuentran inscritos. A su vez, esta observación sugiere que aunque los sentimientos son aspectos del ámbito interno, ellos no florecen al margen de los condicionamientos sociales e históricos.

Debo distinguir que las capacitaciones a través de las escuelas de padres, (como una tecnología de gobierno) no son simples encuentros ingenuos desprovistos de intereses económicos y políticos, sino que, por el contrario, se convierten en parte de los fundamentos antropológicos donde el dominio de la disciplina psicológica se considera determinante en la consecución de la satisfacción humana y del progreso. Es por esto que la experticia con que la psicología desarrolle la capacitación a los padres se naturaliza y se replica como factor de transformación social. Este sustento técnico y disciplinar tiene la ventaja de que raras veces es sometido a cuestionamiento, ya que se asume que sus principios y sus propuestas son irrefutables, por provenir de avances científicos que respalda sus teorías.

Concluir este capítulo me lleva a reconocer que el conocimiento y la experiencia recibida tanto por la academia como por los ciclos de capacitación del Estado conducen a educar a los maestros y a los padres en: cómo lograr niños más inteligentes, creativos y, sobre todo, “felices” entre otros temas que están bajo la grilla de la “buena educación” y la “buena crianza”. Aunque las maestras y los padres conozcan acerca de esto, son temas que se repiten, no solamente en las capacitaciones a docentes y en las escuelas de padres de toda institución educativa, sino

también a través de la literatura de la autoayuda dirigida a los adultos y cuidadores. Estas prácticas no pierden vigencia, están y estarán allí mientras el saber psicológico continúe mejorando y refinando su tecnología.

Así también es comprender cómo la familia se convierte en el punto de mira del jardín infantil donde no sólo se controlan las prácticas familiares, sino que sus faltas e incapacidades se consideran como causa de los problemas sociales, se patologizan sus acciones y se les entiende como amenazantes.

Adicionalmente la puntuación que hago sobre la “participación” de la familia en el jardín infantil me permite comprender que, aunque cada día más, los padres estén inmersos en un mundo totalmente psicologizado y pedagogizado, existe un abismo muy grande entre el conocimiento del “experto” docente poseedor de la “verdad” respaldado por la institución escolar y, por supuesto por la psicología del desarrollo infantil y, el conocimiento que posee la familia, que lo lleva a cumplir con lo establecido por el aparato escolar y, según disposiciones estatales, ser “capacitado” o “entrenado” por el jardín infantil para que sea capaz de cumplir con su función socializadora y de crianza que los convierte, a los ojos de la sociedad en “buenos o “malos” padres.

CONCLUSIONES

A lo largo de este estudio he tratado de que la reflexión que hago acerca de la emergencia de la educación inicial en Colombia como fenómeno de estudio fundamentado por el conocimiento científico de la psicología, tomando como contexto mi propio jardín infantil, no se deduzca de unos documentos prescriptivos y normativos del Estado. En su lugar, espero haber logrado mostrar algunas posturas insertas en la forma como se ordena la vida de los seres humanos por efecto de transformaciones sociales que hacen posibles nuevas formas de relación con el mundo.

En este sentido el objetivo de estas reflexiones finales ha sido concretar los aspectos más relevantes que esta investigación considera a partir de la forma como organicé los capítulos dando cuenta de los cuatro ejes problemáticos que marcan el estudio: mi postura epistemológica reflexiva (el escenario metodológico) los antecedentes de la educación inicial (de la educación preescolar a la educación inicial) la transformación de la práctica pedagógica (lo que se espera de la educación inicial, la experiencia de mi jardín infantil) y, por último, el vínculo entre el jardín y la familia (la participación como elemento de cualificación).

Con respecto a mi postura epistemológica reflexiva puedo decir que desde la introducción de esta investigación tomé la decisión de escribir alrededor de los adultos que construimos el mundo de un jardín infantil particular. Dentro de estos adultos incluyo a las maestras de educación infantil, a los padres, a los teóricos en desarrollo infantil y a los “expertos” en donde me ubico para poder *hablar*. Las primeras preguntas con un aire intelectual o académico con las que inicié esta propuesta investigativa lograron atravesar mi vida personal poniendo de relieve la experiencia vivida de más de veinte años como: psicóloga infantil aplicando los principios de la psicología del desarrollo en la práctica pedagógica, como formadora de psicólogos clínicos y de la familia, construyendo prácticas de sí que favorecen nuevas tareas subjetivas y, como propietaria de un jardín infantil formadora de maestras de educación inicial, cumpliendo con los requerimientos que el Estado sugiere frente a la educación de los futuros ciudadanos.

A mi modo de ver, pretender como investigadores que las decisiones que tomamos en la vida académica, profesional, laboral y, en general, en los demás aspectos de la vida, parten de posturas racionales y objetivas es sesgarse y caminar a ciegas en un mar de posibilidades que ahora me permiten ser consciente de mi posición en el sistema de relaciones sociales. Este es uno de los principales aspectos que este capítulo aporta a mi investigación porque aprendí a dejarme tocar por la *experiencia*. Perspectiva que ahora valoro para comprender que cualquier fenómeno que observe es único e histórico siendo imposible que se replique de la misma manera. De ahí la necesidad de considerar, al mismo tiempo, factores históricos y generales, así como contextos particulares, sin olvidar, que la ciencia social, a su vez, provoca

transformaciones sociales, modifica interpretaciones, comportamientos y sistemas de significación.

Es de anotar, que asumí el análisis interpretativo a la luz de lo que se espera de todas las instituciones de educación infantil en el país. Opté por la experiencia de un contexto particular para explicar cómo se restablece el orden social y, comprender entonces, cómo es posible asumir nuevos compromisos dada la emergencia de nuevas prácticas sociales que traen consigo, también, nuevos conceptos o dominios de conocimiento, que engendran, a su vez, nuevas técnicas y, por ende, nuevas subjetividades.

En este sentido es necesario reconocer que optar por un análisis interpretativo sobre la forma como se restablece el orden social de un jardín infantil privado, de un barrio de clase media en la ciudad de Bogotá, frente a un fenómeno social, político, económico y cultural como lo es la emergencia de la Educación Inicial en Colombia, implicó pensar en lo cotidiano, allí donde la institución inventa, refina, normaliza, naturaliza y regula, todos los días las prácticas que hacen posible la emergencia de nuevas subjetividades y, donde *yo* como observadora/participante, “*desde adentro*”: *miro, escucho, escribo, analizo e interpreto*, al decir de Michel De Certeau (2000): “*la manera de hacer las cosas*” (p,5) y, en este sentido, lo que vamos pensando y sintiendo; lo que de manera subjetiva logra incorporarse para determinar la forma en que comprendemos el mundo, la manera en que nos relacionamos con él y, en general, el modo en que vivimos la vida.

Esta forma de hacer investigación enriquece mi formación, no solamente como investigadora de las ciencias sociales, sino también como psicóloga clínica y docente, ya que me permite comprender cómo las ideas preestablecidas de las disciplinas científicas se incorporan en las personas a través de la cotidianidad en las instituciones, moldeando comportamientos, aprendizajes, actitudes y emociones que resultan necesarios para determinados fines, por lo que mi tarea y, por ende mi invitación, se centra ahora en abrir caminos hacia investigaciones que implique la *vida cotidiana*, un escenario muy poco explorado aún en la educación y, menos, en la disciplina psicológica. Esto se convierte en una posibilidad para ampliar la comprensión de la investigación e intervención, así como la innovación de

estrategias metodológicas y métodos que amplíen el foco hacia los modos de vivir de los seres humanos; es decir, de lo que decimos, de la forma como nos comunicamos, del por qué cumplimos ciertas instrucciones y nos rebelamos ante otras, del por qué le damos importancia a ciertos eventos que consideramos significativos, del papel de las emociones en este actuar cotidiano y del saber cómo exteriorizarlas, del modo de adornar las cosas, de comer, de rendir culto a lo que consideramos sagrado, de comprender las posturas que adoptamos ante determinados eventos, de legitimar el poder, entre muchos otros que atañen cierta sensibilidad estética.

Por otro lado, con respecto a los antecedentes de la educación inicial en Colombia: de la educación preescolar a la educación inicial, describí los avances científicos centrados en la educación infantil a lo largo del siglo XX, como parte de la condición de posibilidad de la preescolarización de los niños en el país. Destaqué entonces cómo la inmersión de los saberes modernos y, con ella, la apropiación de la escuela nueva bajo el conocimiento de grandes pedagogos como Pestalizzi, Decroly y Montessori, hizo posible objetivar la infancia para comenzar a construir discursos y prácticas que llevaron así a formar al futuro ciudadano. Esto dentro de un marco de interpretación en el cual la población más pobre aparecía como un obstáculo a los ideales de progreso y civilización, que marcaron los paradigmas de la sociedad occidental desde el siglo XIX. Se entiende entonces cómo la vida empieza a ser objeto de factores políticos y sociales.

Partí de la educación que se impartía en los hospicios o asilos donde se adelantaron algunas actividades recreativas y pedagógicas como labor preparatoria para ingresar a la escuela lo que representa la primera condición de posibilidad de la preescolarización en Colombia. Resalté el discurso de la psicología mediante sus diferentes escuelas o modelos, que a lo largo del siglo XX fueron permeados por los avances científicos que ampliaron la comprensión del desarrollo infantil dando cuenta de una forma específica de educar a los niños.

Estos avances en la psicología del desarrollo, cuyo principal representante fue Jean Piaget, formaron una conciencia pública acerca de la importancia de los primeros años en la vida del futuro adulto, por lo que para 1972 el jardín infantil en el país, comenzaba a imponerse como

una necesidad en la educación de los niños, ya que los estudios de psicólogos y pedagogos alrededor del mundo comprobaban que el niño que llegaba a la escuela, procedente de un jardín infantil, era mucho más espontáneo y tenía mejor rendimiento que el niño que llegaba directamente a ella, lo que marcó una ruptura importante en la educación de la primera infancia en el país, dando cuenta así de un reordenamiento social y cultural. Ante esta perspectiva la creación del “*jardín infantil*” se convertía en objeto de poder por parte del Estado para controlar la vida de los niños. Esta mirada que el Estado hace a la población de los niños menores de cinco años fue una señal del direccionamiento biopolítico que articuló entre otras, instituciones, proyectos, programas, saberes, leyes, procedimientos, tácticas, ... que hicieron posible ejercer el poder sobre la vida, en este caso, la vida de la población infantil.

Ahora bien, la década de los noventa, marcada por la integración de una economía global dominada por los mercados internacionales hizo posible que la política educativa, incluida la educación preescolar, entrara en una nueva dinámica al suscribirse a un nuevo orden mundial, donde la educación y la pedagogía estarían dadas por instancias externas más que por el desarrollo propio del campo de la pedagogía, el interés de las comunidades o las realidades educativas nacionales (Martínez-Boom, 2004). Este giro reunió diferentes instancias internacionales que alrededor de expertos, consultores y asesores garantizaron adaptar la educación, inclusive desde el vientre materno, a las nuevas necesidades económicas, políticas y sociales.

De ahí la importancia de la universalización de la educación que abre paso al lugar que ocupa la población de la primera infancia como un momento del ciclo vital independiente de los demás ciclos y, que gracias a los argumentos de expertos científicos de las ciencias, consultores y asesores de la infancia, se constituye una realidad que empiezan a vivir los países que forman parte de la Convención de los Derechos del Niño desde 1989. Colombia como uno de estos países acoge esta responsabilidad y en cabeza de la Secretaría de Integración Social del Distrito bogotano construye nuevas leyes, decretos, acuerdos, resoluciones y documentos prescriptivos que hacen posible pensar que el proceso de aprendizaje no debe esperar a que los niños ingresen al jardín infantil, sino que debe empezar desde que el niño se concibe en el vientre y, que la familia, la comunidad y las instituciones son agentes de los entornos

determinantes para que los objetivos mundiales, en materia de educación para la primera infancia, se cumplan (Jomtiem, 1990).

Esta descripción que hago en el segundo capítulo muestra un nuevo orden político, social y cultural lo que supone mucho más que simples prescripciones sobre cómo organizar los espacios y los contenidos curriculares en los jardines infantiles. Esto genera nuevas formas de pensar la reproducción social; ciertos rituales, prácticas y modos de brindar asesoramiento. Es por eso, que hoy por hoy, llegan a los jardines infantiles de todo el país, consultores, asesores y expertos terapeutas del lenguaje, físicos, ocupacionales y de la familia, nutricionistas, psicólogos, arquitectos, planeadores urbanos, juristas, entre otros, que incorporan y generan nuevas ideas acerca de la atención, el desarrollo integral, los derechos, la autonomía, la diversidad, la inclusión, las capacidades y habilidades, entre otros. Esto debe entenderse entonces, como “ensambles híbridos” orientados al objetivo de la optimización de los recursos humanos, donde además, entre otros asuntos, el rol de maestra como pedagoga que se piensa a sí misma, se desvanece.

Con todo esto, los siguientes capítulos –tres y cuatro- mostraron la forma como los adultos, en especial las maestras, los padres, y yo, como psicóloga portadora de una “verdad”, ordenamos la cotidianidad de la educación de la primera infancia en el Jardín Infantil Gesù Bambino lo que permitió dar algunas pistas para comprender el fenómeno de la emergencia de la Educación Inicial, en un contexto particular, fundamentado en la disciplina psicológica.

Para lograr ver lo extraño en lo cotidiano partí de la pregunta: ¿por qué los niños tienen que ir a un jardín infantil? Este cuestionamiento funcionó como columna vertebral del capítulo tres en cuanto a la transformación de la práctica pedagógica -lo que se espera de la educación inicial: la experiencia de mi jardín infantil- que permitió desnaturalizar el día a día. Para ello fue necesario señalar cómo el vínculo entre la pedagogía y la psicología se construye mediante teorías y conceptos como: desarrollo, aprendizaje, autonomía, ciclo vital, cognición, emociones, afectos, sentimientos, comportamientos, pautas de crianza, vínculo familia-escuela, actitudes, aptitudes personales y sociales, entre otros, como conceptos que encierran las denominadas

prácticas de sí; lo que permitió comprender cómo la psicología en la educación inicial contribuye a normalizar y regular el orden social requerido por el Estado.

Salta pues a la vista que este nuevo orden social requiere adultos que incorporen nuevas tareas subjetivas, es decir, personas que emprendan acciones sobre sí mismas, que se permitan transformar su propia existencia, ahondando en su fuero interno. Y es allí donde la psicología, mediante paradigmas emergentes, convence e incentiva a los adultos que rodeamos el mundo de los niños para que comprendamos las ventajas de esta nueva administración de políticas, leyes, decretos y acuerdos alrededor de la primera infancia en Colombia. Es así como entiendo que la cualificación docente en la educación inicial se encuentra permeada por *prácticas de sí*, que como tecnologías de gobierno, resultan óptimas para el logro de objetivos estatales.

Partiendo de esto en el capítulo evidencié las formas, los medios y las técnicas puestas en juego para actuar y lograr un efecto sobre el sí mismo (equipos reflexivos, prácticas pedagógicas, técnicas de autoayuda), cuya consecuencia es la propia realización humana (deseos, esperanzas, autorrealizaciones, emociones, decisiones, estilos de vida y pasiones) de nosotros los adultos y, que se desplaza a la propia realización de los niños en su primera infancia, en relación con su futuro.

Llegué de este modo a comprender que, tanto los procesos administrativos, como los ambientes adecuados y seguros, la nutrición y la salubridad y, el proyecto pedagógico, -como estándares técnicos de la educación inicial-, se convierten en la grilla de la cualificación de los agentes educativos donde sus propias motivaciones, deseos, emociones o comportamientos entendidos estos como nuevas tareas subjetivas en el mundo contemporáneo, deben ser reinventados, naturalizados, normalizados y regulados en la práctica pedagógica del jardín infantil, para que a su vez, sea posible cumplir con la tarea de potencializar y desarrollar en los niños su máxima capacidad cognitiva, corporal y emocional que los lleve a actuar sobre sí mismos, a tomar decisiones y a transformarse permanentemente para gozar de la vida a través del consumo, sin lo cual ese disfrute se hace imposible.

Adicionalmente, maximizar las capacidades también implica minimizar aquello que se presenta como amenaza, por lo que intervenir tempranamente se convierte en una tarea necesaria dentro del entorno de la educación inicial en Colombia. El riesgo de futuros trastornos se pre-diagnostican en el jardín infantil, desde un problema de aprendizaje hasta un trastorno afectivo, de alimentación o de comunicación que pueden ser pensados desde la lógica de la conducción de la conducta como tecnología de sí a través de *prácticas de sí*. Así las cosas, la psicología cumple una doble función como tecnología de gobierno en la educación inicial: por un lado, maximiza las capacidades para lograr seres más inteligentes, creativos, cooperativos... y, por otro lado, previene futuros trastornos que puedan ayudar a formar la autonomía y el crecimiento sano de los futuros ciudadanos.

Es justo afirmar que este tercer capítulo logró despertar inquietudes en los adultos que permanecemos en el jardín infantil, en cuanto al lugar que ocupa el saber pedagógico dentro de la educación infantil y, con este, el sentido de la profesión de la maestra de educación inicial. Este es quizás una de las mayores aperturas que deja el análisis interpretativo de este estudio, por lo que la reflexión acerca de cómo la pedagogía, entendida como un saber científico, puede ser capaz de articular las disciplinas que hoy por hoy forman parte del conocimiento de la educación y, en especial, de la educación inicial, señalando así un camino posible hacia la inter y transdisciplinariedad que las ciencias sociales proponen para el avance del conocimiento científico.

Para cerrar la reflexión del estudio, en el capítulo cuatro resalté la forma como se constituye la participación de la familia en la educación de la primera infancia, evidenciando en ello un tinte paradójico al definir su papel en los proyectos estatales. Por un lado, se reconoce su función protagónica hacia el fortalecimiento de vínculos afectivos por ser este un entorno protector y seguro para que en el futuro los niños alcancen una vida satisfactoria y, por otro lado, se pone en entre dicho su capacidad para alcanzar felizmente esta misión mostrándose, entonces, como un contexto amenazador para el satisfactorio cumplimiento de las metas de la primera infancia, por lo que los padres deben ser capacitados en las instituciones de educación, a través de escuelas de padres, empoderando de este modo cada vez más a las maestras. En así, es comprender cómo los padres se convierte en el punto de mira del jardín infantil donde no

sólo se controlan las prácticas familiares, sino que sus faltas e incapacidades se consideran como causa de los problemas sociales, se patologizan sus acciones y se les entiende como amenazantes.

Esta paradoja facilitó mi comprensión hacia la conveniencia que tiene la emergencia de la educación inicial en Colombia ya que con esto es posible centrar en un solo lugar –centros de educación inicial- los objetivos de atención y el desarrollo integral de la primera infancia ya que a través de la institucionalización y escolarización de los niños, menores de seis años, es posible asesorar, supervisar y controlar que la familia ejerza y cumpla su misión normalizadora y, para que los demás entornos: salud, espacios públicos y educación, logren dar cuenta de la asesoría o cualificación que deben ofrecer al ámbito familiar. Así las cosas, el jardín infantil Gesú Bambino, al igual que todas las instituciones que presten el servicio de educación inicial en el país, se convierten en vigías de la misión de ser “buenos padres” en función de lo establecido por el Estado.

La pregunta que guió mi análisis interpretativo en este capítulo (¿qué sucede cuando los comportamientos, las emociones y los aprendizajes que la psicología del desarrollo ha fijado como normales y naturales para la primera infancia, no se ajustan a lo que los adultos esperamos de ellos?) me llevó a distinguir las posiciones que asumen, tanto el jardín como la familia, para así, reconocer que estos dos contextos están muy bien informados acerca de “cómo ser buenos maestros” y “cómo ser buenos padres” de acuerdo son los presupuestos, teorías, prácticas, etc., que la psicología despliega en la academia, pero que dada la naturaleza de la disciplina, permea la vida cotidiana de todos los seres humanos. En este sentido mostré los encuentros y desencuentros que son posibles durante el día a día de un jardín infantil bogotano, aspectos que me permiten abrir una ruta de investigación hacia la transformación de rituales de interacción que logren ampliar la comprensión de que la familia solamente sea una unidad social emocional, encargada de la reproducción y el bienestar de los niños, hacia la construcción de formas de cooperación, convivencia y comunidad donde se comprenda que, no son dos contextos rivales, sino que, justamente el sentido de cooperación y trabajo en equipo posibilita transformaciones y nuevas realidades.

La experiencia de la emergencia de la educación inicial en el JIGB, no refleja ni describe la totalidad de experiencias que viven todas instituciones de educación inicial en el país bajo sus diferentes modalidades, pero sí facilita reconocer un punto de vista de los diferentes contextos escolares disponibles para los niños y sus familias y, así, dar pistas acerca de cómo el propio mundo social es constituido.

Mi argumento principal ha sido que la educación inicial, en alianza con la disciplina psicológica, se ha convertido en un elemento fundamental para la reproducción del orden social. Es responder a la idea de que la educación, a través de la transmisión de nuevos discursos y prácticas, vuelve a los sujetos capaces de generar cambios en el mundo. De esta manera todo aquello que los adultos decimos, lo que hacemos, la manera como nos relacionamos y, en general, la forma como conducimos nuestros propios comportamientos favorecen la construcción de la subjetividad de los niños en su primera infancia y posterior desempeño en las organizaciones sociopolíticas contemporáneas. Así mismo, intenté reflexionar acerca de mi contribución en la construcción de prácticas de sí que llevan a estos adultos hacia ciertos niveles de transformación en sus comportamientos, sus rituales, sus sistemas de significación y, en general, hacia las formas como nos debemos organizar para auto transformarnos.

Hoy en día soy capaz de reconocer que la percepción romántica de mi profesión se transformó con el estudio de esta tesis doctoral. Pensar de otra manera la psicología no me ubica en algún lugar en el que pueda tomar posición frente a lo que se “debe” hacer con educación inicial en Colombia, pero lo que sí me permite ahora, es tomar distancia de ideas radicalista sobre cómo llegar a algún lugar con los niños, con las maestras y con los padres.

BIBLIOGRAFÍA

- Arteaga, B. (1990). *Escuela de padres*. Universidad de San Buenaventura, Medellín: Colombia.
- Acosta, W. (2012). La infancia como sujeto de derechos según UNICEF. Aportes para una lectura crítica y de extrañamiento. En *Revista Pedagogía y Saberes*. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, pp. 89-101. Bogotá, Colombia.
- Aguilar, E. (2014). *Empresarios de sí mismos. Literatura de autoayuda y el mercado en red en la constitución de sujetos ético-económicos*. En: Artes de vida, gobierno y contraconductas en las prácticas de sí. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2009). Decreto 057. *Por el cual se reglamenta el Acuerdo 138 de 2004. Se regula la inspección, vigilancia y control de aquellos que presten el servicio de Educación Inicial en el Distrito Capital*.

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2003) *Desarrollo infantil y educación inicial. Avances del proyecto pedagógico DABS*. Bogotá: Departamento Administrativo de Bienestar Social. DABS.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, (2009). *Lineamientos y Estándares técnicos de Educación Inicial*, Bogotá: Secretaría Distrital de Integración Social.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá: Secretaría Distrital de Integración Social.
- Álvarez, A. (2002). *Los niños de la calle: Bogotá, 1900-1950*. En: A. C. Carrillo (ed.), *Historia de la Educación en Bogotá*, t. II. Bogotá: IDEP.
- Álvarez, A. (1995). *...Y se hizo la escuela*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ardila, R. (2013). *Historia de la Psicología en Colombia*. Bogotá: Manual Moderno.
- Ball, S. (2002). *Faoucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Ediciones Lohlé-Lumen.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Benjamin, W. (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión
- Bourdieu, P. (2002). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Bourdieu, P. (1981:2005). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P. & Wacquant, I. (1992). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Editores Siglo XXI.
- Bowlby, J. (1999). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Ediciones Morata
- Burman, E (1994). *La Deconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Visor Dis., S.A.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial
- Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- Cabrera, M & Sánchez, C. (1980). *La estimulación precoz. Un enfoque práctico*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Canal, A. (2014). *El despertar de la diosa*. Bogotá: Grijalbo. Penguin Random House Grupo editorial.
- Cano, A. (1934). *Adaptación de pruebas mentales*. En: *Alma Nacional*. Medellín, Vol.1 No.7, p.182.
- Cárdenas, O. (2014). *La preescolarización del niño en la escuela pública colombiana (1960-1990)*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Cardoso, R. (1996). *El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, escribir*. En: Revista de Antropología, Vol. 39, No. 1, Publicação do Departamento de Antropología, Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas. Universidade de Sao Paulo.
- Castellanos, V. (1942). *Texto de sicología educativa*. Bogotá: Talleres Gráficos. El Mundo al Día.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás de Aquino.
- Celam, Unicef & Celac (1988). *Centro Internacional de Investigación para el desarrollo*.
- Cerda, H. (1996). *Educación preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cerda H. (1982). *Pasado y presente de la Educación Preescolar en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional. Centro de Investigaciones.
- Colombia, Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia (2012). *Fundamentos Técnicos de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia*.
- Colombia, Congreso de la República (1946). Ley 83 de 1946, Orgánica por la Defensa del Niño. Bogotá: Diario Oficial No. 26.363, de 24 de Febrero de 1947. Disponible en: http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_0083_1946.html.
- Colombia, Congreso de la República (1991). Constitución Política, Bogotá.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2247 de 1997, *por el cual se establecen la normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar*.
- Colombia, Congreso de la República (2006) Ley 1098 de 2006. “Por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia”. Bogotá: Diario Oficial No.46.446. Disponible

en:http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2006/ley_1098_2006.html.

- Colombia, Departamento Administrativo de la Presidencia de la República (2011) Decreto 4875 “por la cual se crea la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia –AIPI- y la Comisión Especial de Seguimiento para la Atención Integral de la Primera Infancia. Disponible en: wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Decretos/2011/Documents/Diciembre/22/dec487522122011.pdf.
- Colombia, Comisión Intersectorial de Primera Infancia (2013). *Atención Integral: Prosperidad para la Primera Infancia*. Bogotá.
- Colombia, Comisión Intersectorial de Primera Infancia (2013). Boletín No.7. *Violencias en la Primera Infancia en Colombia*.
- Colombia, Comisión Intersectorial de Primera Infancia (2013). *Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional*. Bogotá.
- Colombia, Comisión Intersectorial de Primera Infancia (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia: fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Bogotá.
- Colombia, Comisión Intersectorial de Primera Infancia (2013). *Fundamentos Técnicos de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia*. Bogotá.
- Colombia, Comisión Intersectorial de Primera Infancia (2013). *Lineamiento Técnico de Entornos que Promueven el Desarrollo*. Bogotá.
- Colombia, Comisión Intersectorial de Primera Infancia (2013). *Lineamiento Técnico de Alimentación y Nutrición para la Primera Infancia*.
- Colombia, Comisión Intersectorial de Primera Infancia (2012). *Lineamiento Técnico de Formación y Acompañamiento a Familias de Niños y Niñas en la Primera Infancia*. Bogotá.
- Colombia, Comisión Intersectorial de Primera Infancia (2013). *Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia*. Bogotá.
- Colombia, Comisión Intersectorial de Primera Infancia (2013). *Lineamiento Técnico de Salud en Primera Infancia*. Bogotá.
- Colombia, Comisión Intersectorial de Primera Infancia (2013). *Lineamiento Técnico para la Protección Integral del ejercicio de los derechos de las niñas y los niños desde la primera infancia*. Bogotá.

- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2014). *Cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia. Documento No. 19.* Bogotá.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley 115 de 1994. “Por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá: Diario Oficial No.41.214, disponible en:http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1994/ley_0115_1994.html.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2009). Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Documento No. 10. Bogotá: MEN.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Preescolar. Lineamientos Pedagógicos.* Nivel de la Educación Formal. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Decreto 088 de 1976. *Por el cual se estructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional.*
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1002 de 1984. *Por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en el nivel de educación preescolar, primaria y secundaria, nivel vocacional de la educación formal colombiana.*
- Colombia, Ministerio de Protección Social, Ministerio de Educación, ICBF, dnp (2007). Política Pública Nacional de Primera Infancia. “Colombia por la primera infancia” CONPES 109 de 2007. Bogotá: DNP. Disponible en: <http://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/Subdireccion/Conpes%20Sociales/109.pdf>.
- Colombia, Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. *Prosperidad para Todos.*
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2014). Fortalecimiento Institucional para las modalidades de Educación Inicial. Documento No. 54. Bogotá.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2014). Guías técnicas para el cumplimiento de las condiciones de calidad en las modalidades de Educación Inicial. Documento No.53. Bogotá.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2014). Modalidades y condiciones de calidad para la Educación Inicial. Documento No.50. Bogotá.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2014). Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad de la modalidad familiar de Educación Inicial. Documento No.52. Bogotá.

- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2014). Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad de la modalidad institucional de Educación Inicial. Documento No.51. Bogotá.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2014). Sentido de la Educación Inicial. Documento No.20. Bogotá.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2014). *Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial*. Documento No.25. Bogotá.
- Collins, R. (2009). *Cadenas de rituales de interacción*. México: Anthropos Editorial.
- Convención de los Derechos del Niño (1989)
- Corral, A. (1998). *De la lógica del adolescente a la lógica del adulto*. Madrid: Editorial Trotta. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Cote, J. (1875). *Las salas de asilo, su importancia social en el progreso de los demás establecimiento y su descripción*. En: El Maestro de Escuela. Periódico Oficial de Inspección Pública del Estado Soberano de Cundinamarca, IV (214).
- Da Mata, R. (2002). *Carnavales, malandros y héroes. Hacia una sociología del dilema brasileño*. México. Fondo de Cultura Económica.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. México D.F. Universidad Iberoamericana.
- De La Vega, B. Montealegre, D. & Esguerra, P. (1994). *Centro de Psicología. Jardín infantil 1953-1993. 40 años después*. Bogotá: Ediciones Antropos.
- Declaración de los Derechos del Niño (1959)
- Delgado, & Gutierrez, (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis. S.A.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. Compendio UNESCO.
- Diccionario de La Real Academia de la Lengua Española (2014)
- Donzelot, J. (2008). *La policía de las familias. Familia, sociedad y poder*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- El Tiempo (1959, Noviembre 10). *Educación Infantil*, p, 5.
- Elias, N. (1987). *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Estupiñan, J. Hernández, Á. & otros. (2003). *Construcciones en Psicología Compleja*. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Maestría en Psicología Clínica y de la Familia.
- Eurrutza, M. (1997). Análisis de documentos analizados por la administración francesa. En: *Revista Anales de filología francesa* No.8.
- Fandiño, G. (1998). *Orígenes y perspectivas del programa de Educación Preescolar en la U.P.N.* En: *Revista Pedagogía y Saberes* No.11. Universidad Pedagógica Nacional.
- Foucault, M. (1983). *El discurso del poder*. Folio ediciones, México
- Foucault, M (1982). *El sujeto y el poder*. En revista mexicana de sociología. Vol.50. No.3. Julio-septiembre/1988, pp, 3-20.
- Foucault, M. (2002). *Estrategias de poder..* En M. Foucault, *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, volumen 2*. Barcelona: Paidós
- Foucault, M. (1994). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones La Piqueta
- Foucault, M. (1968:2010). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1991). *Técnicas de sí*. En M. Foucault, *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, volumen 3*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1986). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets ediciones.
- Foucault, M. (2010a [1978]). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Foucault, M. (1978:2006). *Seguridad, territorio y población: curso en el Collège de France: 1977-1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M (2010b [1981]). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Galeano M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.
- García, C. (2013). *Organismos internacionales sobre educación infantil*. En: *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Bogotá: Cooper Editorial Magisterio.
- Gardner, H. (2001). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México D.F. Fondo de Cultura Económica.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Kenneth Gergen; traductor y compilador: Ángela María Estrada Mesa, Silvia Diazgranados

- Ferrás. Bogotá: Universidad de los Andes. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología. CESO, Ediciones Uniandes.
- Gergen, K. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Madrid: Paidós.
- Giordano, L. (1950). *Cómo educar al hijo. Pedagogía familiar del preescolar*. Buenos Aires: Editorial Guillermo Kraft Limitada.
- Goffman, E. (1970). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu
- Gordo, Á. & Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2011). *La conjetura del ADN. Vitalpolitics y conducción de la conducta en la educación de nuestros tiempos*. En: cuadernos de trabajo No.1. Gubernamentalidad, educación, seguridad. Buenos Aires: unipe: Edutorial universitaria.
- Guber, R. (2016). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Cuarta Edición. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reivindicación de la naturaleza*. Madrid: Cátedra
- Hard, M & Negri, A. (2005). *Imperio*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Hernández, A. (2010). *Vínculos, individuación y ecología humana. Hacia una psicología clínica compleja*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Herrera M. (1999). *Modernización y escuela nueva en Colombia 1914-1951*. Bogotá: Plaza & Janés Editores.
- Herrera M, & Infante, R. (2004). *Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002*. En *Nómadas (Col)* No.20, pp, 76-84. Universidad Central, Bogotá. Colombia.
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires. Katz Editores.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Buenos Aires. Katz Editores.

- Iñiguez, L. (2003). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC
- Jiménez, A (2011). *La tardía instalación de la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget en Colombia, 1968-2006*. En Revista Colombiana de educación No.60. Primer semestre de 2011, Bogotá, Colombia.
- Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea, 1968-2006*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Kipper, A. (1943). *Historia de los niños que no tienen hogar*. Cromos, 4, Marzo 06 de 1943. (1365).
- Klaus, A. (2013). *Mega jardines infantiles: heterotopías para el gobierno de la población infantil en Medellín*. En: Revista Colombiana de Educación. No.65, segundo semestre. Bogotá.
- Larrosa, J. (1995). *Tecnologías del yo y educación (Notas sobre la construcción y la medición pedagógica de la experiencia de sí*. En escuela, poder y subjetivación. Madrid: Ediciones la Piqueta.
- Lazarato, M. (2007). *La filosofía de la diferencia y el pensamiento menor*. Bogotá: Universidad Central. Cargraphicis S.A.
- Libreros, E. (1959). *Organización de la enseñanza infantil ha iniciado el gobierno*. Noviembre 08.
- López, O. (2005). El niño en las instituciones educativas. En: El niño sano. 3ra. Ed. Bogotá: Editorial Médica Panamericana.
- Lupton, D. (2012). *La medicina como cultura. La enfermedad, las dolencias y el cuerpo en las sociedades occidentales*. Medellín-Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Llobet, V. (2013). *La producción de la categoría “niño-sujeto-de-derechos” y el discurso psi en las políticas sociales en Argentina*. En Pensar la Infancia desde América Latina. Un Estado de la Cuestión. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Mandoki, K. (2007). *La construcción estética del Estado y de la identidad nacional. Prosaica III*. México: Siglo XXI editores S.A.
- Mandoki, K. (1994). *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano*. México: Editorial Grijalbo S.A.

- Marre, D. (2013). *De infancias, niños y niñas*. En *Pensar la Infancia desde América Latina*. Un Estado de la Cuestión. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Martínez-Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos Editorial; Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Martínez-Boom, A. (2011). Unicef... dejad que los niños vengan a mí. En *Revista Educación y Pedagogía*, Vol.23. 60: Bogotá. Colombia.
- Martínez, A. Noriega, C & Castro, J. (2003). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Medina, A. (1955). *Educación de Párvulos*. Barcelona: Editorial Labor S.A.
- Milstein, D. y Mendes, H. (1999). *El cuerpo en la escuela. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuela primarias*. Madrid, Niño y Dávila.
- Moratinos, J. (1985). *La escuela de padres. Educación familiar*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Morey, M. (2010). *Prólogo*. Martínez, J. *Universidad Productora de Productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Muñoz, C. & Pachón, X. (1996). *La aventura infantil a mediados de siglo. Los niños colombianos enfrentan cambios sociales, educativos y culturales que marcarán su futuro*. Santa Fe de Bogotá: Planeta Colombia Editorial S.A.
- Mustard, F. (2006). *Desarrollo de la primera infancia y del cerebro basado en la experiencia – Bases científicas de la importancia del desarrollo de la primera infancia en un mundo globalizado*. Recuperado: www.brookings.edu/views/.../200602mustard.pdf
- Mustard, F. (2003). *Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida*. En: *Memorias Foro: primera infancia y desarrollo. El desafío de la década*. Bogotá: Edición de las memorias: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE.
- Nieto, A. (1933). *El sentido social de la escuela*. En *Educación*. Bogotá, Vol.1 No.1.
- Oficina de Alto comisionado de la Naciones Unidas para los Derechos Humanos (1989) *Convención de los Derechos del Niño*. Resolución 44/25, de noviembre 20 de 1989. Disponible en: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>.

- Parker, I. (1996). *Discurso, cultura y poder en la vida cotidiana*. En: Psicologías, discursos y poder (PDP). Madrid: Visor Dis., S.A.
- Parker, I. (2010). *La psicología como ideología. Contra la disciplina*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Pedraza, Z. (2007) El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas. En *Revista Nómadas*, 26. pp.80-90.
- Pedraza, Z. (2010). *La tarea subjetiva*. En: Actualidad del sujeto. Conceptualizaciones, genealogías y prácticas. Bogotá: Editorial Universidad Del Rosario.
- Pedraza, Z. (2011). *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y de la felicidad. Educación, cuerpo y orden social en Colombia (1830-1990)*. 2da ed. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Lenguaje y Estudios Socioculturales; Ediciones Uniandes.
- Pedraza, Z. (2012). *La disposición del gobierno de la vida: acercamiento a la práctica biopolítica en Colombia*. En: Revista de Estudios Sociales, num. 43, mayo-agosto, 2012, pp 94-107. Universidad de Los Andes. Bogotá, Colombia.
- Pelbart, P. (2010). *Subjetividad contemporánea*. En: Actualidad del sujeto. Conceptualizaciones, genealogías y prácticas. Bogotá: Editorial Universidad Del Rosario.
- Pérez, M. (2000). *Escuela de padres: un modelo centrado en valores*. En Revista Acta Colombiana de Psicología. No. 3 Octubre 2000, pp: 63-79. Bogotá: Universidad Católica de Colombia, Facultad de Psicología.
- Piaget, J. (1973). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J (1964). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Labor S.A.
- Puche-Navarro, R. (2008). *Procesos de desarrollo, de cambio y variabilidad*. En: Génesis de los modelos mentales. Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura. Universidad del Valle. Cali.
- Restrepo-Mejía. (sf). *Pedagogía de párvulos, exposición de la pedagogía active*. Bogotá: Cromos.
- Ríos, R. (2012). *La apropiación de la Escuela Nueva: oleada de modernización en el saber pedagógico en Colombia. Primera mitad del siglo XX*. En: Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia.

- Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales (CES); Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rose, N. (1991). *Governing the soul. The shaping of the private self*. Routledge, London y New York.
- Rose, N. (1996a) *Inventing our selves. Psychology, Power and Personhood*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Rose, N. (1996b) "Power and subjectivity: critical history and psuchology" En: Graumann, C.F. y Gergen, K. J. (eds.) *Historical Dimensions of Psychological Discourse* (Cambridge University Press).
- Rose, N. (2003). *Identidad, genealogía, historia*. En: Stuart Hall y Paul du Gay. Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires – Madrid: Amorrortu editores.
- Rose, N. (2006). *Gobernabilidad*. En: Annual Review of Law and Social Science, Vol.6 (pp.83-104. Sydney Lay School Research Paper No.09/94.
- Rose, N. (2012). *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Rosselli, H. (1968). *Historia de la psiquiatría en Colombia*. Tomo II. Bogotá: Editorial Horizontes.
- Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Sáenz, J. (2014). *Artes de vida, gobierno y contraconductas en las prácticas de sí*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.
- Sáenz, J. (2003). *Hacia una pedagogía de la subjetivación*. En: Pedagogía y Epistemología. Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sáenz, J. (2013). *Las prácticas de sí en la pedagogía de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey y su reemergencia contemporánea en las escuelas*. En Revista Colombiana de Educación No.65 segundo semestre 2013. Bogotá: Colombia.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O. & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Vol. 2. Medellín: Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes y Editorial Universidad de Antioquia.

- Sáenz, J. & Zuluaga, O. (2004). *Las relaciones entre psicología y pedagogía. Infancia y práctica de examen*. En revista Memoria y Sociedad. Vol. 8 No.17. Junio-Diciembre. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá
- Saldarriaga, O. (2011). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio Editorial.
- Salazar, M (sf). *Los vaivenes de la política social del Estado: el caso de los hogares infantiles del ICBF*. Recuperado: www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/20_11pole.pdf
- Sennett, R. (2010). *El artesano*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Editorial Anagrama.
- Ugarte, J. (2005). *La administración de la vida. Estudios biopolíticos*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Sluszki, C. (1996). *La red social: frontera de la práctica sistémica*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Unesco. (1990) Declaración Mundial sobre Educación para Todos: “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, Jomtien. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/001275/127583s.pdf>
- Unesco (2014). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: Editorial Trineo S.A.
- Unicef (2009). *Estado Mundial de la Infancia. Salud Materna y Neonatal*.
- Urbano, C. & Yuni, J. (2005). *Psicología del desarrollo: enfoques y perspectivas del curso vital*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Vásquez, F (2005). “*Empresarios de nosotros mismos*”. *Biopolítica, mercado y soberanía en la gubernamentalidad neoliberal*. En: La administración de la vida: Estudios biopolíticos. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Walkerdine, V. (1995). *Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: La inserción de Piaget en la educación temprana*. En: Larrosa Madrid, J. (ed.). *Escuela, poder y subjetividad*. Ediciones de la Piqueta.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1996). *El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos*. En: *Psicologías, discursos y poder (PDP)*. Madrid: Visor Dis., S.A.
- Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

- Varela, J. (1995). *Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo*. En: Larrosa Madrid, J. (ed.). *Escuela, poder y subjetividad*. Ediciones de la Piqueta.
- Varela, J. & Álvarez-Uria. (1998). *Las redes de la Psicología. Análisis sociológico de los códigos médico-psicológicos*. Madrid: Ediciones Libertaria.
- Young, M. (2003). *Aprendizaje temprano, ganancias futuras*. En: Memorias Foro: primera infancia y desarrollo. El desafío de la década. Bogotá: Edición de las memorias: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE.
- Zuluaga, O. (2003). *Introducción*. En: Pedagogía y Epistemología. Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. & Echaverri, J. (2003). *El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. (Una lectura de la múltiples imágenes en el espejo)*. En: Pedagogía y Epistemología. Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zuluaga, O. Echaverri, J. Martínez, A. Restrepo, S. & Quiceno, H. (2003). *Educación y pedagogía: Una diferencia necesaria*. En: Pedagogía y Epistemología. Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.