



**INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE MÉXICO**

SEDE TOLUCA

TESIS

**“LAS IMÁGENES DE INFANCIA EN LAS EDUCADORAS Y SUS
IMPLICACIONES EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES”**

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA:

CAROLINA ISABEL TIERRABLANCA DÍAZ

Comité tutorial

Tutora Dra. Margarita de Jesús Quezada Ortega
Cotutora Dra. Araceli Rodríguez Solano
Cotutor Dr. Rogelio Dionicio Marín Díaz

Toluca, México.

Junio de 2016

Índice

Introducción.....	5
Capítulo 1	
En la búsqueda del objeto, el sujeto se encuentra	11
Introducción.....	13
1.1 Un círculo inconcluso. O de las dificultades de dejar hablar al objeto.....	14
1.2 Tema y método. Una relación de codependencia.....	20
Capítulo 2	
Primera imagen, la continuidad: La infancia como inferioridad	43
Introducción.....	45
2.1 La inferioridad de la infancia. Huellas en la Historia.....	46
2.2 La historicidad en la constitución de la infancia como inferioridad: redimir al pequeño salvaje.....	49
2.3 ¿Es la mujer la más adecuada para sacar a la infancia de la inferioridad?.....	58
2.4 La infancia como inferioridad, deudora de la tradición pedagógica y la formación inicial de las educadora.....	60
2.5 La imagen de infancia como inferioridad en las propuestas curriculares.....	67
A manera de resumen, ocho tesis.....	73
Capítulo 3	
Segunda imagen, la ruptura: Desinfancia, el reflejo del espejo roto	77
Introducción.....	79
3.1 Desinfancia: huellas en la Historia.....	80
3.2 La desinfancia estremece la adultez.....	84
3.3 La historicidad en la constitución de la desinfancia.....	87
2.4 La metáfora de la buena semilla.....	91
3.5 Gertrudis y la desinfancia.....	96
3.6 La desinfancia en el devenir de la formación de las educadoras.....	100

A manera de resumen, ocho tesis.....	109
--------------------------------------	-----

Capítulo 4

Tercera imagen, lo emergente: La infancia como sujeto de experiencia	113
Introducción.....	115
4.1 Huella frescas, nuevas miradas sobre la infancia.....	118
4.2 Romper el mito: La infancia no está detrás, está junto.....	124
4.3 Ser educadora como prolongación de la infancia.....	126
4.4 Nuevos discursos sobre la infancia, miradas más optimistas.....	129
4.5 La infancia como sujetos de experiencia en el Programa de Estudios 2011	
Preescolar.....	137
A manera de resumen, siete tesis.....	144
Conclusiones.....	147
Bibliografía.....	157

INTRODUCCIÓN

La tesis de este trabajo, es muy sencilla: la imagen que las maestras de preescolar tienen de la infancia es una urdimbre que se entreteje de la Historia y de la historia biográfica de las colaboradoras¹, esta imagen está entretejada con el pasado, con el presente y el futuro, con la historia familiar, con el concepto de infancia de una época que deja huellas en las imágenes que nos formamos acerca de la infancia.

En este trabajo se sostiene la tesis, que las imágenes de infancia que han constituido las educadoras en su situación biográfica, principalmente en su formación académica, en el ejercicio de su práctica profesional y en la propia infancia, pueden ser identificadas, reconocerse en diferentes grados, pero que tienen la enorme capacidad de orientar las prácticas docentes que se desarrollan al interior de las aulas. Pero además que la constitución de esas imágenes de la infancia se dan en un movimiento temporal, que es diacrónico y sincrónico a la vez, es decir, que se pueden leer como la elaboración histórica de cada una de las colaboradoras, como una serie de eventos que las hace ver a la infancia de una manera muy particular; pero también sincrónica, en la relación de la propia historicidad en el entrecruzamiento con otras historicidades, con eventos que se suceden en la sociedad, como efecto de fuerzas económicas, políticas y culturales.

La Historia nos ha heredado una imagen acerca de la infancia, que bien puede condensarse en el mito de la infancia feliz, pensada como una etapa de la vida, que considera a niños de un rango de edad de los cero a los seis años, concebida como la mejor etapa de la vida, libre de conflictos, de problemas, caracterizada por la plasticidad del ser humano en los primeros años de vida.

Con la intención de aclarar las categorías centrales de mi investigación, decidí, en un primer momento retomar la categoría de infancia y dejar de lado la de niñez, esto con la intención de ir centrándome aún más en la construcción del objeto de estudio. Esta decisión la tomé basándome principalmente en la idea de que la infancia se relaciona con una etapa de la vida,

¹En este trabajo me referiré a colaboradoras y no a sujetos de investigación, es una idea que retomo de Popkewitz, que en el texto: La conquista del alma infantil, las llama de esa manera y me parece que es una forma muy acertada de nombrarlas, pues en realidad lo que han hecho en este trabajo de investigación es colaborar para la clarificación y dar respuesta a mis preguntas de investigación. Y sobre todo han estado dispuestas a contribuir, a apoyarme en la aplicación de los instrumentos de recolecta de información y a compartir conmigo sus historias.

que si bien cotidianamente se utilizan indistintamente ambos conceptos, pues se toman como sinónimos, en este trabajo estoy marcando una leve distancia; la infancia es una construcción de la modernidad, es considerada como una serie de características que se le otorgan a una parte de la población, y por las cuales se les da un trato específico, se crean instituciones para ser atendidos, como en este caso, las escuelas preescolares que son espacios institucionales para albergar a los niños, esa parte de la población que son pensados como inferiores, como claramente nos lo plantea Kohan, citando a Kennedy: “la infancia es el espacio de la ajenedad, de la otredad, de la exclusión en distintas esferas de la vida social : en lo cultural, lo económico, lo epistémico, lo estético, lo ético, lo jurídico, lo político” (Kohan, 1997), la infancia es una etapa de dependencia, en donde se carece de saber y de poder, por lo que se debe obediencia a los adultos, y los niños deben ser protegidos y cuidados.

Al ser pensada la infancia como una etapa de la vida, se han creado alrededor de ella un sinnúmero de discursos científicos y normativos, de los parámetros que debe cumplir para ser “normal”.

Podría decir que la niñez es al niño como la adultez al adulto, es decir se nombra la calidad y cualidad de ser perteneciente a ese grupo. Sin embargo me gustaría pensar que en esa calidad de pertenecer al grupo de la niñez, se piensa en un sujeto, distinto al que se piensa en la infancia, en la que por definición se refiere a quien no habla, quien no tiene voz. Me parece que cuando se habla de niñez², es pensar en el lugar que ocupa el otro, es mirarlo no para intervenirlo³, sino para dialogar con él. Uno de los motivos que me llevó a tomar esta decisión fue que en las entrevistas fue más común encontrar ideas de infancia más que de niñez, aunque las colaboradoras de esta investigación las utilizan de manera indistinta.

Se tienen ideas, teorías, de lo que es la infancia y de lo que los niños pueden hacer, de lo que “deben” aprender, de lo que deben ser, tradicionalmente ésta imagen no se interroga, por el

² Y aquí me apoyo un poco en las ideas planteadas por la filosofía de la niñez y la antropología de la niñez, que son posturas teóricas que miran a la niñez como posibilidad, no como incompletud, sino como un horizonte de posibilidades de razonamiento infantil. Posturas que miran en el niño a un otro, con todo lo que ello implica, reconocimiento, valorización de sus capacidades, con igualdad y equidad, y no es visto como inferioridad, como un menor.

³ En este sentido cabría mencionar que no existe una diferenciación claramente establecida, pues hay quienes toman los conceptos de infancia y niñez, como sinónimos o bien hay otros que piensan que la infancia es el primer periodo de la vida de los sujetos, caracterizada porque en ella no se habla y a la niñez como la etapa que le sucede y se contempla en ella a los niños de los 6 o 7 años hasta los 12 años de edad.

contrario, la infancia se piensa como ya dada, pues desde discursos científicos, pedagógicos, psicológicos se le puede definir. La infancia es imaginada como progreso, por lo que es análoga a la imperfección, a lo aún no desarrollado, lo latente, lo que está en germen.

Este trabajo toma como punto de referencia *la imagen tradicional de la infancia*, una imagen que cala hondo en las concepciones, en las creencias y en los saberes de las educadoras, desde donde llevan a cabo su práctica docente. De manera general en los adultos y de manera particular en las educadoras, se ha constituido una imagen que se podría llamar tradicional, es decir, que responde a ciertas características; bástenos traer a colación la célebre imagen de infancia asociada a John Locke (1986), como “tabla rasa” o “página en blanco”, significando que el niño no tiene ideas innatas.

Gómez-Mendoza, nos regala una metáfora muy ilustrativa que hace referencia a la postura de Locke (1986), acerca de esta idea, diciendo que “los niños son viajeros que acaban de llegar a un país extranjero, del cual no saben nada: su alteridad radical proviene de su falta de saberes y de sentido moral y tienen que aprenderlo todo de los sujetos adultos” (Gómez-Mendoza, 2014, pág. 79) sin embargo, a pesar de lo poético de la metáfora, esta idea nos remite a pensar en la infancia como una edad de la vida, como tiempo de ignorancia, de errores, de incompletud, inacabada e imperfecta.

La gran mayoría de educadoras hemos crecido con esta imagen tradicional de infancia, creyendo que la infancia se ciñe a cierta etapa de la vida, que está delimitada por la edad, y en consecuencia por procesos de pensamiento más simples, mucho menos complejos que los que pueden realizar los adultos. En este sentido, me remito a los planteamientos piagetianos, en los que los niños ascienden procesos de pensamiento cada vez más completos, de lo cual se deduce que la inteligencia es lineal y acumulativa.

Cuando hablo de una imagen tradicional de infancia, me quiero referir a esa imagen que teóricos como Locke han dejado en las generaciones posteriores, ideas tales como: que cuando los niños cometen errores es necesario “tenderles la mano para guiarlos dulcemente como a personas débiles que sufren por su enfermedad natural” (Locke, 1986, pág. 114), si bien se habla de tratar a la infancia con dulzura, le subyace la idea de que la infancia es un mal necesario, es una enfermedad

natural, de la cual hay que ayudarlos a sanar mediante el rigor o también mediante una “dulce tiranía” que ejercen los adultos, que vale la pena decir, ya han sanado.

La imagen tradicional de infancia son discursos históricamente contruidos, que dan especificidad a la manera en que pensamos a los niños, entre las que podemos encontrar la principal que es como menor, como disminuido, como barbarie, por lo cual el título del texto de Popkewitz (1998), “La conquista del alma infantil”, es muy revelador, ya que nos invita a pensar en la infancia como un lugar “virgen”, como inferioridad, pues si se conquista es porque se considera menor, con poco avance. Cuando hablo de una imagen tradicional de infancia estoy viendo a una infancia que se conforma a golpe de una gota de agua, es decir que poco a poco, pero con mucha fuerza queda impregnada en nuestro pensamiento, en nuestras creencias, una infancia incapaz, carente, como viviendo permanentemente en un estado de plena felicidad, lleno de los más buenos y puros sentimientos.

Tomando siempre, como punto de referencia esa imagen tradicional de la infancia, en este trabajo desarrollo **Tres imágenes de infancia**, la primera como continuidad de esa imagen tradicional, la segunda como ruptura, pues hay pocos puntos de encuentro entre esa imagen y la imagen de una infancia que se rebela, que no se somete, y por último como emergente, es decir, que se encuentra en los discursos, en las prácticas docentes, pero como una imagen que se está constituyendo, gracias a las nuevas formas de mirar a los niños, a las investigaciones en torno a cómo aprenden, al lugar que ocupan en la familia y la sociedad.

La infancia como inferioridad, surge como continuidad de los discursos que sobre la infancia estamos acostumbrados a escuchar, la idea de la disciplina, del sometimiento de la infancia hacia los adultos se hace presente en esta imagen, que insisto es pensada como continuidad, pues a partir de las sugerencias que en las postrimerías del siglo XIX e inicios del XX se hace para educarla, para llevarla hacia el progreso, no se cuestiona, más bien se contribuye para ayudarla a salir de ese estado de inferioridad, de minoridad en que se encuentra.

Contraria a la imagen anterior, la imagen de **Desinfancia**, surge como ruptura, cuando una imagen idealizada de la infancia no cumple con las expectativas que se tienen de ella, cuando la bondad, la inocencia, la sumisión han abandonado a la infancia, surge entonces un estado de zozobra, de

descontento pues la infancia de hoy, ya no es como la infancia de ayer, la de ahora, cuestiona, trasgrede la autoridad, el poder y el saber de las educadoras. Es esta la premisa principal de la Desinfancia: la infancia está en crisis, ya no se ajusta al modelo que han construido las colaboradoras.

Finalmente la tercera imagen que desarrollo es **La infancia como sujetos de experiencia**, que se constituye como una imagen que emerge de una serie de fuerzas que se conjugan y dan paso a una manera distinta de mirar a los niños, donde la característica principal es empezar a concebirlos como persona, “como Otros equivalentes, como seres distintos de ellos mismos [de los adultos] pero sujetos a su vez, tan sujetos como ellos” (Montes, 2002, págs. 38-39), si bien esta imagen, resulta más fácil encontrarla en el discurso, y un poco menos en las prácticas, es posible encontrar momentos en los cuales se puede reconocer el lugar que se le da a una imagen de niñez⁴ distinto a las dos tratadas anteriormente.

Cada una de estas imágenes se constituye a partir de una cúmulo de experiencias personales de las educadoras, en las cuales se entrecruzan y se entretajan las experiencias de haber sido niñas, de las relaciones con la madre y el padre, de la propia decisión de tratar con la infancia, de los discursos acerca de la infancia, de los cuales, es muy importante resaltarlos, se desconoce el aspecto histórico del concepto “infancia”, no se estudia su devenir en la historia, de cómo se ha llenado de sentido dependiendo de los momentos históricos, de las situaciones, políticas que imperen en determinada época. Pero también son muy importantes las experiencias que se adquieren en la labor cotidiana, en la relación, -ya sea de imposición o de convencimiento- de los cambios curriculares, pues estos a su vez, contienen implícita una imagen de infancia y por tanto plantean a las propias educadoras una serie de exigencias con respecto a la relación con los niños, pero sobre todo para el cumplimiento de los propósitos u objetivos que se planteen en dichos documentos.

En el análisis de las imágenes de infancia se hace necesario ir rescatando la Historia de la infancia, así que un elemento presente son las aportaciones de Ariés (1987) y de Mause (1994) también las aportaciones de pedagogos como Rousseau (2011), Pestalozzi (2011) y Froebel, pues en lo que las

⁴ Esta imagen se apega más a la idea de niñez que de infancia, pues se piensa a los niños, como sujetos que se constituyen en la sociedad, en la relación con los otros, como siendo parte de la Historia.

educadoras dicen –en las entrevistas- es posible ir encontrando algunas huellas de las imágenes de infancia que se nutren de las ideas pedagógicas de estos pensadores.

Con la intención de ir rastreando esas imágenes existentes en las educadoras acerca de la infancia, a lo largo de las tres imágenes se toman en cuenta algunas de sus aportaciones, pues es posible encontrar sus huellas en algunos puntos que plantean las educadoras, aunado a esto, en sus textos dan cuenta de una imagen de infancia y me parece que en sus propuestas es posible encontrar algunos hilos que parecen estar presentes en las imágenes construidas de infancia.

El trabajo inicia con un capítulo que nombro “En la búsqueda del objeto, el sujeto se encuentra”, título, que me parece condensa el proceso vivido en el desarrollo de este trabajo; buscando, reacomodando, desechando, considerando, replanteando, el propio objeto de estudio, he ido encontrando mis motivaciones más personales. Así pues, este primer capítulo se integra de dos apartados, en el primero realizo un ejercicio de reconocimiento de mi implicación como el sujeto que soy, con el objeto de estudio, con la preguntas y los pre-supuestos con los que me acerco al objeto de estudio. El segundo apartado gira en torno a la tesis de que hay una relación inseparable entre el propio objeto (tema) y las formas (método) en que se aborda, en que se bordea y se tienen acercamientos que permiten la comprensión.

CAPÍTULO 1

EN LA BÚSQUEDA DEL OBJETO, EL SUJETO SE ENCUENTRA

“No hay concepto simple. Todo concepto tiene componentes, y se define por ellos [...] Todo concepto tiene un perímetro irregular, definido por la cifra de sus componentes [...] el concepto es una cuestión de articulación, de repartición, de intersección” Gilles Deleuzze, “¿Qué es la filosofía?”

INTRODUCCIÓN

Este primer capítulo, se ocupa de esclarecer, un poco, los propios pre-supuestos del investigador, expone algunas ideas preliminares y cómo se fueron modificando en la propia elaboración del trabajo. El título, se sostiene en la idea de que el proceso de indagación es también un ejercicio de formación, en tanto que la pregunta de investigación surge de la propia historicidad –aun sin que ello este clarificado desde el inicio- del sujeto que investiga, pero además, también lo transforma, cambia la manera en que el sujeto se relaciona con el mundo, en el proceso de investigación se adquiere una experiencia tal, que el objeto ya no se vuelve a mirar de la misma manera, pero incluso, el propio sujeto se mira a sí mismo desde otra perspectiva.

Cuando inicié este trabajo de investigación, tenía en mente muchas preguntas, algunas maneras de abordarlo, sin embargo, durante el desarrollo de los seminarios de investigación, se hacía énfasis en preguntarnos porqué investigamos lo que investigamos, porqué nos planteamos ciertas hipótesis, cuáles eran nuestros acercamientos, los referentes desde donde buscamos respuestas. Un ejercicio que me resultó muy interesante fue dar respuesta a la pregunta ¿cuál es mi implicación con el objeto de estudio? Es este un ejercicio casi de diván, pues me invitó a responderme a esta pregunta, pero no sólo desde la parte teórica, académica o profesional, sino desde mi propia involucramiento personal.

Por lo que en el apartado: Un círculo inconcluso. O de las dificultades de dejar hablar al objeto, describo mi implicación personal y profesional con la infancia en, primero, preguntarme lo que me pregunto, intento en este espacio dar cuenta porqué es importante para mí –en principio- investigar acerca de la infancia, de dónde surge, buscar el origen, -si es que lo hay-, de la razón de porqué me interpela la imagen de infancia. En segundo, intento con el ejercicio de la escritura, poner en palabras un poco de mi propia historicidad, de aplicarme a mí el instrumento de la entrevista. Este apartado, me permitió reconocermme y confirmarme que al igual que las educadoras, lo que miro en

la infancia y en la imagen que las colaboradoras han constituido sobre ésta, tiene que ver con mi propia formación.

En el apartado de tema y método. Una relación de codependencia, planteo la idea, de que ambos están íntimamente ligados, pero sobre todo, que se construyen durante el proceso de indagación, de recolección de datos empíricos, del análisis de la información, así como durante el trabajo de exposición de los hallazgos. En este apartado, planteo las preguntas de investigación, los objetivos que guían esta investigación, así como los supuestos con los que me acerco a mi objeto de estudio. Doy cuenta -un poco- de cómo se desarrolló el proceso de investigación. Menciono acerca de las técnicas y los instrumentos mediante los cuales me fue posible hacerme de datos valiosos que me permitieron seguir pensando.

1.1 Un círculo inconcluso. O de las dificultades de dejar hablar al objeto

Cuando me pregunto acerca de lo que investigo, no puedo menos que situarme como un sujeto con historicidad, que me constituyo a partir de una Historia (con mayúscula), que se está construyendo, una historia que ensalza los cambios, (aun cuando no se sepa exactamente hacia donde van). Pensar y poner en tela de juicio a la infancia como una etapa natural de la vida, me revela mi ser en el mundo, de alguien que al igual que las colaboradoras de este trabajo de investigación, se ha constituido en el devenir de una situación biográfica, que me hizo preguntarme, al inicio de este proceso de formación, acerca de ¿por qué la reforma educativa de preescolar, no lograba los frutos deseados, planteados en el programa de educación preescolar 2004? La respuesta que encontré en aquel entonces fue: porque las educadoras tenían una concepción minimizada de la infancia, que no habían esclarecido su propio papel y la intervención que debían de tener para que los niños adquirieran las competencias planteadas en el programa, asimismo uno de mis supuestos era que el concepto que las educadoras tenían acerca de lo que significa aprender, se había quedado anquilosado en el paradigma del conductismo, que no había evolucionado a la par de la propuesta curricular.

Sin duda mi mirada era una mirada pragmática, que buscaba resolver problemas, el problema del progreso, del cumplimiento de la norma, de lo que debe de ser. Me encontraba envuelta en la mercadotecnia de un discurso basado en competencias, -que si bien éstas no terminaban por

convencerme, menos aún el planteamiento de estándares-, me hallaba convencida que los cambios no se producían porque el problema estaba en las aplicadoras⁵ de dicha reforma, que la solución no se iba a dar en tanto las educadoras, no se comprometieran con una mirada distinta de la infancia, del aprendizaje, y no re-pensaran la importancia de su función.

No existía la problematización del propio discurso dicho en el programa, de las exigencias, que - muchas veces- violentan los saberes y las creencias de las educadoras, de las implicaciones que tiene para los sujetos los cambios a los que deben ser sometidos. En el momento del planteamiento de este objeto de estudio, no había problematizado, qué implica un modelo distinto de infancia, un modelo que no está explícito en todo el programa, pero que es posible ir rastreando en el análisis del propio Programa de Estudios 2011 de Preescolar, qué modelo de sujeto se va delineando desde la infancia, para llegar a ser adulto.

No existía sospecha, por el contrario únicamente querer encontrar soluciones, por lo que al buscar ¿Cuál es la escena fundante⁶ de “la constitución de imágenes de infancia”?, no lo sé, no sé si exista, lo que puedo decir, es que más bien existen eventos que me han hecho pensar en la infancia. El primero es mi propia infancia, un momento de mi vida que sigue estando presente, pues mucho de lo que era, de cómo era, sigue presente, lo que más recuerdo es siempre mi inconformidad con ciertas conductas ante los niños, ante mí como “menor”, por ejemplo, ir al mercado y no ser atendido con respeto y en el orden que me correspondía por el hecho de ser niña, cuestionar, por ejemplo, ideas como que la maestra y la escuela eran la segunda madre y el segundo hogar. Yo me recuerdo como infante, y para mí el lenguaje y el pensamiento si existían, viví una infancia que tuvo matices, existieron momentos de felicidad, pero también momentos de enojo, tristeza, desconcierto, incertidumbre, rebeldía, sometimiento. Es decir, desde mi propia infancia reconozco, que no hay una sola manera de vivir la infancia, pero sobre todo, que la infancia no es carencia de razón, ni de voz.

⁵Cuando menciono “aplicadoras” me refiero a las educadoras, pues en ellas recae la responsabilidad de implementar, de poner en práctica las propuestas curriculares.

⁶ Por escena fundante me estoy refiriendo al evento que en mi propia situación biográfica, me hace pensar, preguntarme, interesarme por querer saber acerca del objeto de estudio, lo que me lleva a clarificar algunas ideas y supuestos que tenía, respecto del objeto de estudio.

Cuando decido ser educadora, una profesión que no era mi primera opción y por lo cual sufrí el propio sistema –castrante- de las normales, debo admitir que me casé con las propuestas piagetianas, como la única respuesta para poder hablar de los niños y lo que pueden hacer, reconozco que olvidé mi infancia, mi sentir y mi pensar de esa época, pues definitivamente no checaban con los estadios de desarrollo propuestos por este epistemólogo. Creía firmemente en que todos los niños pasaban como soldados por estas etapas, sin cambios ni contratiempos. Cuando ingresé al ISCEEM-Chalco, tengo un encuentro rudo y de ruptura con una postura muy distinta acerca de la infancia: la hermenéutica de la niñez, que discute y rebate muchos postulados acerca del conocimiento que se tiene sobre los niños y su aprendizaje, postulados, corrientes teórico-epistemológicas y teóricos, en los que yo creía firmemente, pues los aprendí durante mi formación como normalista, fueron la fuente de la cual bebí lo que son los niños y sus formas de adquirir aprendizaje. Encontrarme con esta postura, fue doloroso ya que confrontar estas ideas con las mías, me implicó un gran esfuerzo mental e intelectual, pero también emocional, ya que pensar que todo lo que había aprendido no era la única manera de relacionarse con la infancia, que había otras posturas, otras miradas y conceptualizaciones, me colocaba en una situación de incertidumbre, al cabo de algún tiempo, pude, mediante la observación más abierta, no queriendo ver sólo lo que decían las teorías, sino a los niños, la infancia, romper con esa mirada psicologista de la infancia. Una mirada que desconoce todo acerca de los niños, y los reduce a cánones, a estadios.

Otro evento es mi trabajo como asesor metodológico, desde el cual se espera que dicte las mejores maneras de hacer la práctica, sin tener en cuenta toda la experiencia que las docentes poseen, desconociendo su propia historicidad. Una labor que me ha dado la posibilidad de observar distintas prácticas y a los niños desde un lugar diferente, no de la maestra que intenta intervenirlos para conducirlos hacia el progreso, sino como quien disfruta de una buena película, con sorpresas, donde los diálogos fluyen sin cortapisas, en escenarios distintos, con o sin la presencia de la educadora.

Pero definitivamente un evento muy importante para mí fue lo encontrado en mi trabajo de tesis de maestría, que versó sobre el pensamiento científico infantil, a partir de lo que pude observar que mucho de lo que se hace en el aula tiene que ver con cómo pensamos a los niños, pero en ese entonces mi anticipación o mi prejuicio, era que las maestras no querían cambiar sus formas de trabajo, es decir: Toda la responsabilidad de los cambios se concentra y se resuelve por el nivel de

compromiso que las educadoras muestren con las formas de trabajo propuestas desde fuera, condensadas en un programa educativo.

Mi prejuicio estaba, como dice Gadamer, dentro de una tradición, aquella que desconoce la historicidad de los sujetos, pues no lo son, más bien son pensados como objetos, ahistóricos, sin sentimientos, sin emociones, a quienes les llegan las propuestas curriculares y “deben” de contar con todos los elementos para llevarlas a la práctica, y si no los tienen, ellos deben hacerse responsables de sus propias carencias, como si dependieran sólo de ellos y no de una época, de una conjunción de fuerzas, entre las que se encuentran lo político y lo económico pero también lo epistemológico, lo técnico, lo ético, lo histórico y lo estético.

Otro prejuicio del cual vale la pena dar cuenta es acerca de que la mayor influencia sobre lo que piensan o saben, las educadoras acerca de la infancia se debe a la formación inicial, a los discursos que se adquieren en la formación como maestra de preescolar, si bien ese prejuicio, parte de mi experiencia personal, puedo decir que sí es muy importante, pero que no es el único elemento que contribuye a lo que miramos de la infancia; en el transcurso de este proceso de investigación encontré otros dos elementos muy importantes: la experiencia de haber sido niña y la experiencia que se adquiere en la constante práctica de la labor docente. Sé que estos no son los únicos elementos que convergen para ir dibujando imágenes de infancia en las educadoras, pero por el momento son los que me permiten hacer un abordaje que trata de tener en cuenta la Historia y la historicidad.

Situar a la infancia como una invención de la modernidad, como una construcción histórica me ha dado la posibilidad de reconocer esos momentos coyunturales que la han constituido y que a su vez fundan las imágenes que las maestras de preescolar tienen acerca de ella, y en el mismo sentido, reconocer que mis colaboradoras en este trabajo, también existen históricamente, en un mundo del cual forman parte, y por lo cual son producto de la época, lo que me ha permitido comprender -en alguna medida- cómo, en el devenir de la historicidad de las educadoras se constituyen maneras, formas de mirar y concebir a la infancia. Pero al mismo tiempo, me reconozco a mí misma como un sujeto con una razón históricamente situada, desde donde he formado mis prejuicios pues no son individuales, sino que existen como parte de una realidad y de una comunidad, en la que me he constituido. Pero algo importante es reconocerlos no para anularlos u ocultarlos, sino más bien,

para “hacerse cargo de las propias anticipaciones, con el fin de que el texto mismo pueda presentarse en su alteridad y obtenga así la posibilidad de confrontar su verdad objetiva con las propias opiniones previas” (Gadamer, 2012, pág. 336)

En este sentido considero que un objeto de estudio que se pregunta por la infancia y que ésta puede ser leída como una imagen que se constituye en el devenir de la historicidad de las educadoras, me ha abierto la posibilidad de pensar a los niños -porque con ellos se relaciona principalmente la infancia- de modo diferente, de concebirllos como seres con lenguaje y con pensamiento, poner en tela de juicio la forma en que es mirado desde nuestros prejuicios, tradiciones y comunidades de las que formamos parte. De lo cual se sigue que tomo distancia de una postura psicologista de la infancia y me inclino por una propuesta que mira más “optimista” a la infancia, en la que los niños pueden ser vistos como sujetos completos, cognitiva, afectiva, emocional y socialmente. Un sujeto con una forma particular y diferente de ver y relacionarse con el mundo, no inferior, tampoco superior, ni mejor, ni peor, sólo diferente. La infancia no la estoy tomando como la antesala de la adultez, sino como un acontecimiento de lo humano, en donde como tal, se piensa, se goza, se sufre, se experimenta la propia vida y el mundo.

A partir de la lectura de textos, de las discusiones, de dejarme decir cosas por la textualidad de los discursos de las educadoras, me ha sido posible pensar a las educadoras, como sujetos que se viven en una cultura, entendida como “el acervo de saber de dónde se proveen de interpretaciones los participantes en la comunicación, al entenderse entre sí sobre algo en el mundo, [que vive en] la sociedad, que consiste en órdenes considerados legítimos a través de los cuales los participantes en la comunicación regulan su pertenencia a grupos sociales...[y] las estructuras de la personalidad son todos los motivos y competencias que capacitan a un sujeto para hablar y actuar y para asegurar en ello su propia identidad” (Habermas, 1990, pág. 99) es decir, a la educadora, la concibo como un ser-ahí, con un tiempo y un espacio, no aislada, más bien, como en quien confluyen fuerzas históricas, pues como lo menciona Habermas la relación entre las personas, la cultura y la sociedad es un recíproco ejercicio de influencias.

Intento concebir a la educadora como un sujeto tan importante como la cultura y la sociedad, que no sólo se deja llevar por el vaivén de la sociedad, ni estoy pensándola como sola en un mundo que es necesario e imprescindible cambiar, para que a su vez cambie la educación, sino como un

ser que es influenciado y a la vez influye en la cultura y la sociedad, lo que me ha dado pistas para ir respondiendo a mi pregunta de investigación, y poder delimitar los tres elementos de análisis: la propia infancia, la formación inicial y la labor docente, que me han permitido tratar de comprender cómo en el devenir de la historicidad de las educadoras se constituyen las formas en que miran a la infancia.

Trato también con estos tres elementos de dar cuenta del tiempo diacrónico de la situación biográfica de cada colaboradora, pero también un tiempo sincrónico en el cual han convergido ciertos saberes, creencias y supuestos acerca de la infancia.

La comprensión de mi objeto de estudio, me ha permitido mover mi mirada, encontrar aristas que no había contemplado, poco a poco, en el proceso mi objeto ha alzado la voz, se ha establecido un diálogo con mis propios prejuicios, aproximándome al movimiento de “la comprensión que va constantemente del todo a la parte y de ésta al todo” (Gadamer, 2012, pág. 361), he intentado ampliar esos círculos concéntricos de los que nos habla Gadamer que me permitan ampliar aún más mi mirada y por lo tanto la comprensión de mi objeto de investigación. Pero algo que me sigue quedando son las preguntas, el constante cuestionamiento acerca de mis propios prejuicios.

Digo que es un círculo inconcluso, dado que siempre hay posibilidades de buscar repuestas, lo que me lleva a plantear que es difícil, pensar en cerrar este proceso. Es un círculo metafóricamente, pues, en la pregunta de ¿Por qué investigo, lo que investigo?, no estoy dando respuestas que siguen una línea recta, más bien estoy trazando círculos concéntricos, que me llevan por caminos que no había imaginado, por ejemplo contemplar la Historia de la infancia en mi propia infancia; buscar huellas de los discursos adquiridos en diferentes momentos, en los discursos que decimos y en las acciones en el aula, analizar las prácticas docentes en contraste con los discursos dichos.

Pero sobre todo es un círculo inconcluso, porque siempre existirán preguntas que evitan que se cierre, y esas preguntas tienen que ver con el reconocimiento de los prejuicios, con los que me acerco a la investigación, esclarecerlos me ha permitido dejar que hable mi objeto de estudio, encontrar otras posibilidades de comprender eso que las educadoras ven en la infancia, y qué es lo que hace que lo vean de esa manera.

Este ejercicio de implicación en la investigación ha sido revelador, me ha permitido mirarme, reconocer porque me interesa un tema, porque me hago esas preguntas, pero también, cuestionarme acerca de las maneras de realizarlo, de buscar y construir los derroteros que me ayudaran a hacerme de los elementos necesarios para comprender y dar respuesta a las preguntas de investigación, acerca de esto trata el siguiente apartado.

1.2 Tema y método: una relación de co-dependencia

Poner en palabras la cuestión del método en una investigación, es mucho más difícil que decir que la perspectiva metodológica es fenomenológica, genealógica, etnográfica, esto de alguna manera resultaría más sencillo, pues me colocaría en el lugar de un aplicador, de continuar, si no pasos, por lo menos, sí una estructura más o menos establecida.

Pero, cuando la metodología, es pensada como un proceso de reflexión, de análisis –dice Bourdieu (Bourdieu, 1995)- de la investigación que se está haciendo, me enfrento con un problema, porque el método no se elige, se construye, pues “no se puede comprender, en el fondo, nada real del método, si no se comprende nada del tema” (Adorno, 2000, pág. 96), esta sentencia de Adorno me obliga a pensar la relación existente y recíproca entre el método y el objeto de estudio, de la conformación mutua y dependiente de método y tema.

Siguiendo a Adorno, me planteo el siguiente punto: el método no se puede pensar en abstracto, separado del objeto de estudio, por el contrario el método se desarrolla a partir de la construcción del tema. Esta relación que vincula al método con el tema genera una constelación conceptual que juega el papel de cimientos, de pilotes desde los cuales se van construyendo “cosas” que me han ayudado a aclarar preguntas, a entender relaciones, y descubrir algunos hallazgos.

Conforme se van sucediendo eventos, acontecimientos en el descubrimiento, lectura, trabajo de campo, estos cimientos van tomando forma, al inicio estaba pensado hacerse con mampostería, pero después de algunas charlas, estudio de suelo, expectativas del propio edificio, se ve que no son la mejor opción, que puede ser mejor para la construcción del edificio las trabes. Es decir no se desecha la cimentación, sólo que se hará de otra forma, que brindará otro tipo de cimentación y por lo tanto, otro tipo de edificio.

Algo semejante ha sucedido con el tema de investigación que desarrollo, los cimientos se han ido conformando de manera distinta desde la perspectiva metodológica de la que me estoy apoyando, no puedo negar que algunos conceptos de la fenomenología de Schutz, (Schutz, 1995) me han apoyado mucho para dar carácter a mi objeto de estudio, pero la forma en que se está constituyendo la constelación conceptual a partir de otros autores, de otras maneras de mirar el objeto de estudio, dirige mi ruta de búsqueda hacia otros linderos. El objeto de estudio no cambia, lo que ha cambiado es la manera de mirarlo.

Pero algo que no ha cambiado es aquello que quiero conocer. Pues “en toda investigación [...] se debe tener bien claro que es lo que se quiere conocer. Primero se deben precisar las metas del conocimiento y luego producir algo así como una racionalidad de medios y fines” (Adorno, 2000, pág. 100). Así pues mi pregunta de investigación está planteada en los siguientes términos:

¿Cómo se constituyen en el devenir de la situación biográfica de las educadoras las imágenes de infancia que orientan sus prácticas docentes?

¿Cómo se han constituido en el devenir de la situación biográfica de las educadoras las imágenes de infancia?

¿Cómo se entretienen en las prácticas docentes las imágenes que las educadoras han constituido de infancia en el devenir de su situación biográfica?

¿De qué manera las imágenes que de infancia tienen las educadoras orientan las prácticas docentes que desarrollan cotidianamente?

¿Cuál es la imagen de infancia que existe en el Programa de estudio 2011, -ya sea de manera implícita o explícita-?

Los objetivos que planteo son:

Comprender cómo se entretienen en las prácticas docentes las imágenes de infancia que las educadoras han ido constituyendo en el devenir de su situación biográfica y cómo orientan su práctica docente.

Objetivos específicos.

Analizar cómo se han conformado las imágenes de las educadoras acerca de la infancia a partir del devenir de su situación biográfica.

Analizar cómo las imágenes de infancia constituidas en diversos espacios y lugares, así como de variadas experiencias orientan su práctica docente.

Identificar cómo éstas imágenes del Programa de estudios afectan –o no- las prácticas docentes de las educadoras.

Algunos supuestos⁷ son:

⁷ El reconocimiento de los supuestos con los que nos acercamos a la pregunta de investigación, es muy importante pues –tiene que ver con lo abordado en el apartado anterior- nos permite esclarecer el lugar desde donde miro, desde donde me cuestiono, los prejuicios con los que nos aproximamos a tratar de comprender el objeto de estudio.

- a) A toda práctica docente le subyacen imágenes, -más o menos clarificadas-, acerca del otro con quien se trabaja, es decir el niño y que se inscriben en algún paradigma, aun cuando la educadora no lo re-conozca.
- b) Muchos y variados son los referentes por los que las educadoras han constituido las imágenes que tienen acerca de infancia, principalmente se alimenta de lo adquirido durante su formación como maestras de preescolar, pero también de sus experiencias personales y familiares; pues cuando llegan a la escuela normal ya tienen conformadas algunas imágenes sobre la infancia y a partir de ello deciden o no ingresar y convertirse en educadoras.
- c) Las imágenes que las educadoras tienen en torno a la infancia, orientan el tipo de actividades, actitudes, acciones y hasta sentimientos que la docente tiene respecto de su práctica docente.
- d) La formación inicial, así como la capacitación continua, de las educadoras, no pone el acento en la construcción histórica de la categoría infancia, se ocupa más de aspectos técnicos, es decir, las educadoras se preocupan de resolver problemas a través de la aplicación de teorías y técnicas científicas, la práctica docente es conceptualizada como proceso instrumental.
- e) Los programas educativos plantean de manera implícita y a veces de manera explícita los ideales que se tienen acerca de la infancia. Pero estas imágenes no siempre son acordes con las constituidas por las educadoras, de hecho las que prevalecen en las prácticas docentes son las que las educadoras han elaborado a lo largo de su vida personal, de su preparación profesional y ya en el ejercicio de su práctica docente.
- f) En los programas educativos la imagen de infancia esta deshistorizada, se piensa que ésta categoría siempre ha existido, lo cual impide a las educadoras cuestionarse acerca de la infancia en su devenir histórico, acerca de la construcción coyuntural de esta imagen.

A partir de lo anterior, -de la pregunta de investigación, los objetivos y los supuestos-, dice Adorno, habría que producir una racionalidad de medios y fines, no sin antes “meditar muy bien cuál es el camino para alcanzar las metas [los objetivos] de conocimiento que se han propuesto y se debe también, desde ya, utilizar las técnicas ya existentes en el contexto correspondiente” (Adorno, 2000, pág. 101). Sobre este punto volveré más adelante. En este sentido, trataré de ir construyendo la constelación conceptual a partir de la relación entre tema y método⁸.

Schutz (1995) tomó como punto de partida para su análisis “el mundo cotidiano del vivir y ejecutar es la presuposición que nuclea todos los demás estratos de la realidad humana” (Natanson, 1995, pág. 15) el mundo cotidiano se presupone, “como hombres de sentido común, que vivimos en el mundo cotidiano, damos tácitamente por sentado que, desde luego, existe un mundo que todos compartimos como el dominio público dentro del cual nos comunicamos, trabajamos y vivimos nuestra vida” (Natanson, 1995, pág. 16), esto es lo que sucede con la categoría de este trabajo, está

⁸ Y sobre todo de la reflexión metodológica, entendida como una serie de preguntas que se hacen al objeto de estudio y la manera de ir respondiéndolas y del lugar desde donde son respondidas.

en el mundo de la vida cotidiana, la damos por sentada, pensamos que la compartimos, que cuando decimos infancia, todos compartimos la misma imagen.

Sin embargo estas imágenes están presupuestas y el hombre del mundo de la vida cotidiana –las educadoras- no piensa o reflexiona sobre ellas de manera filosófica, sociológica o educativa y como lo menciona Adorno, no tendrían por qué hacerlo, pues su vida está estructurada por la matriz de la vida cotidiana y basada en ella. Y “es privilegio del filósofo [del sociólogo y del investigador de lo educativo] hacer de lo presupuesto el objeto de su inspección crítica” (Natanson, 1995, pág. 16) como en este caso, que me pregunto y mi pretensión es tratar de comprender cómo se han constituido las imágenes de las educadoras acerca de la infancia.

Hablar de imágenes, me obliga a reflexionar conceptualmente qué estoy entendiendo por este primer concepto de la constelación de esta investigación. Las imágenes no surgen espontáneamente en las educadoras, como personas de sentido común, se van alimentando de diversos y múltiples abrevaderos, pues “todos nacemos en el mismo mundo, crecemos orientados por nuestros padres y otros adultos, aprendemos un idioma, entramos en contacto con otros adultos, recibimos una educación, ingresamos en cierta etapa del oficio de vivir, y recorreremos el catálogo infinitamente detallado de la actividad humana” (Natanson, 1995, pág. 16) y esto constituye el mundo de vida cotidiana en la que se constituyen nuestras imágenes. De las cuales no dudamos a menos que se tambalee su veracidad o significación.

Las imágenes, puedo decir parafraseando a Gaulejac , se encuentran en el núcleo duro de lo que constituye a los sujetos. En ese núcleo duro que se va conformando a partir de la experiencia de ser sujeto. Pero que por supuesto no se conforman únicamente por la acción del sujeto, sino como “producto de una doble herencia, biológica y cultural” (Pozo, 2009, pág. 32) y yo añadiría una tercera, la histórica.

En este trabajo, estoy pensando inicialmente a la imagen en dos planos⁹, como una imagen mental, pero también como imágenes que tiene un soporte físico, que se proyectan y se difunde por los medios de comunicación.

La imagen como una construcción mental, es posible hacerlo ubicándonos como sujetos de nuestro tiempo, en un espacio y lugar específicos. La historia es imaginación que se articula entre la historia social y la psique individual. Los sujetos vivimos, en un mundo, en una época que nos hace ser, pero no sólo recibimos, también creamos, no esperamos únicamente que la época, la sociedad dejen su impronta en nosotros, también hacemos interpretaciones de los eventos, de los acontecimientos que nos suceden.

Somos educados por instituciones, llámese familia, escuela, grupos de amigos, entre otros, que tienen un componente imaginario que les da cohesión, pues comparten una creencia. Y estas imágenes instituidas penetran en el psiquismo de los sujetos. “imagen de mundo e imagen de sí mismo están siempre con toda evidencia vinculadas” (Castoriadis, 2007, pág. 240).

Ahora, en la época moderna existe un entorno imaginístico; en nuestros días la imagen ha adquirido en la comunidad social contemporánea, un papel sumamente importante como constructor de realidad, de formas de pensar y concebir el mundo.

⁹ Cuando hablo de imágenes, tengo en cuenta que este término tiene “varias significaciones que es necesario distinguir, aunque no sean completamente dissociables unas de otras” (Augé, 2001, pág. 85), para lo cual se puede hablar de cuatro modalidades de imágenes, a saber:

1. Una imagen es, ante todo, una *forma* material –gráfica, plástica, arquitectónica-.
2. Esta forma puede ser la *representación*, directa o indirecta, inmediata o transpuesta, de un referente material, moral o intelectual.
3. *Las imágenes mentales*, ligadas a las percepciones o a los efectos de la imaginación, están asociadas a las palabras y a los conceptos.
4. Diferentes de las simples representaciones, los *registros* de lo real –fotografías, películas de cine- vuelven compleja la relación entre lo real y su representación, o entre las relaciones de lo real y la ficción” (Augé, 2001, pág. 85)

Para Augé, las imágenes tienen diferentes rasgos y cumplen diferentes funciones, pueden ser símbolos, es decir, crean de alguna manera su propio referente, como una representación nos envía a una experiencia de percepción directa, como una simbolización, en cambio, nos envía a una experiencia sociológica o a una experiencia psicológica que provocan imágenes mentales, que a su vez pueden generar elaboraciones formales y artísticas, “en el registro de lo real puede ser más o menos subjetivo, pero es siempre parcial, pues reenvía al imaginario de quien toma las imágenes y el imaginario del receptor de las mismas” (Augé, 2001, pág. 85)

Al ver, pensar, crear, “imaginar o reproducir un objeto recurrimos a nuestro acervo conceptual” (Zamora, 2007, pág. 97) emocional y vivencial, pues cuando miramos, no sólo lo hace nuestro nervio óptico, sino que la mirada está “cargada de saberes: lingüísticos, estéticos, científicos, prácticos” (Zamora, 2007, pág. 97) de subjetividad, de experiencias, de creencias, de sueños, de anhelos, de miedos y frustraciones, es decir que construimos y miramos con la historicidad que nos constituye.

La imagen mental que tenemos de la infancia se ha conformado a lo largo de nuestra historicidad, de la situación biográfica, se alimenta de lo que leemos, de lo que presenta la televisión, la Internet, de nuestras experiencias como niños, pero también de la infancia de los otros (ya sean hijos, sobrinos o los estudiantes). La imagen “tiene una historia [...] y sus percepciones han estado en buena parte condicionadas por las convenciones culturales de cada época” (Gubern, 1996, pág. 17), en este sentido, rescato dos de los tres factores¹⁰ que plantea el autor, a saber: “el factor cultural o sociocultural determinado por las tradiciones, convenciones y hábitos compartidos y que remiten a la historia del grupo social al que pertenece el sujeto perceptor [...], y por último el factor individual, determinado por los condicionamientos personales y subjetivos, por las singularidades, derivadas de la historia personal del sujeto, tanto en el plano orgánico como en el psicológico, generando determinadas escalas de valores, expectativas, preferencias, aversiones, etc.” (Gubern, 1996, págs. 17-18) Así pues, aunque nos acerquemos a imágenes de infancia más optimistas, como por ejemplo las planteadas por la filosofía de la niñez o la mirada antropológica de la infancia¹¹, pero crecimos en un ambiente autoritario y jerárquicamente organizado por los adultos, aunado a una formación académica que dio mayor importancia a teorías de desarrollo, genera que nuestra mirada esté cargada de una historicidad llena de imágenes de infancia como imposibilidad, incompletud, inferioridad y que miremos a los niños como menores; por lo que pueden estos otros acercamientos a la infancia, resultarnos chocantemente incomprensibles.

Las imágenes no pueden ser separadas del lugar y contexto en que aparecieron o se constituyeron, si esto cambiara, cambiaría la propia imagen. “Ahí reside la ontología de la imagen: ser y aparecer

¹⁰ En primer factor del que nos habla Gubern, de la percepción visual humana, se refiere al factor fisiológico, programado por el capital genético, el equipamiento sensorial y el determinismo biológico;

¹¹ Esto sólo por poner un ejemplo, pero lo que observo es que la creación de imágenes, es muy complejo, pues intervienen un gran número de factores que la constituyen.

son indisociables en la imagen” (Zamora, 2007, pág. 96) Y en este sentido la infancia es una imagen ontológica, pero irremediamente se muestra en los niños, ellos se podrían considerar como los seres, que medio se acercan a lo infantil, pero que terminan por ocultar lo infantil en la mirada que tenemos los adultos sobre ella. “el estatuto ontológico de la imagen, que puede ser entendida como representación (de una ausencia), o bien como presentificación o puesta en escena de una existencia (que es la propia de la idolatría y de las artes mágicas)” (Gubern, 1996, pág. 61), la infancia es una imagen que nos hacemos a partir de la Historia y de la propia historicidad, pero que está ausente, y que aparentemente puede ser representada por los seres llamados niños, pero ellos no son la infancia.

Las imágenes, son poderosas, pues a veces son “mucho más que una representación, en su sentido de *sustitución* [...] pues tienen raíces psicológicas que preferimos no reconocer” (Zamora, 2007, pág. 119) y al estar constituidas por la época y el lugar, son parte importante de nuestra relación con el mundo.

Lo que los adultos y específicamente las educadoras pensamos, sabemos, creemos acerca de la infancia están pobladas de imágenes, al pensar en los niños lo que vemos pasar por nuestra mente, son imágenes de nuestra propia infancia, de momentos, eventos, sabores, olores, juegos, compañeros, vemos escenas, acontecimientos. Y sin embargo, no podemos decir la infancia es..., aunque todos hayamos pasado por ella o tal vez por eso. Porque la infancia es mucho más que conceptos, que teorías. La infancia es una imagen que se forma en nosotros, pero que se constituye en un sistema complejo, el cual no resulta nada sencillo reconstruir, menos aún reproducir.

Por otro lado, la imagen como una forma material, ya sea gráfica o plástica producida como una tecnología, -aun cuando sea muy rudimentaria-, plasma también una imagen de mundo, pues como lo afirma Gubern “una imagen no es sólo una imagen, un trozo de papel o de madera pintada, sino una realidad existencial” (1996, pág. 67) que “recibe su sentido de la mirada” (Debray, 1994, pág. 38) “y tales orden y sentido aparecen ampliamente diversificados según el grupo cultural al que

pertenezca el sujeto perceptor y según la historia personal que se halla tras cada mirada”¹² (Gubern, 1996, págs. 11-12)

En este sentido el mundo y la época en que habitamos está poblada de imágenes de infancia, a diario nos llegan una cantidad impresionante de ellas. Imágenes fuertes, ya en portadas de semanarios, en el periódico, en noticias televisivas, en documentales, las imágenes de la infancia nos interpelan, en un tiempo en que la violencia física y visual son cotidianas. Pero por otro lado también nos llegan imágenes de una infancia popularizada por la publicidad, una imagen colorida, feliz, festiva, plagada de metáforas. Las imágenes de infancia son contrastantes, contradictorias, son paradójicas y están ahí en este mundo que habitamos y afirmo que de alguna manera, estas imágenes que nos invaden en los medios de comunicación en algo o en mucho, convergen en las imágenes mentales que las educadoras nos hacemos de la infancia. Pensada la infancia como una imagen exige lecturas del propio sujeto, que interpreta o trata de comprenderla. Pues mirar o pensar una imagen requiere de poner en juego nuestra propia situación biográfica, nuestra formación, recordemos que la mirada está cargada de historicidad.

Las imágenes tienen un carácter perturbador. Pero además, “la imagen es a veces mucho más que la cosa de la cual ella es la imagen” (Gubern, 1996, pág. 75), es decir, en las imágenes existe una tensión entre lo perceptual y lo conceptual, entre lo empírico y lo mental. “A lo perceptual y empírico pertenece la intención mimética de toda imagen, mientras que lo conceptual y lo mental constituyen el asiento de su capacidad simbolizadora” (Gubern, 1996, pág. 76)

Así pues pensar la infancia como imagen y por lo tanto, como una pieza de aparato cultural cambiante, que en los discursos que hablan sobre ella o para ella o en el mejor de los casos con ella, puede desempeñar un papel secundario, sólo como ilustración, como puede ser por ejemplo en fotografías de políticos en campaña abrazando y cargando a un niño y si es indígena o con discapacidad, mucho mejor. O con un papel primario como en la declaración de los derechos del niño, o en los discursos pedagógicos, psicológicos y pediátricos.

¹² Esta idea es muy interesante, pues como lo plantea el autor, mientras que algunas culturas han visto en la posición de las estrellas a la osa mayor, otras culturas y épocas han visto el carro del Rey Arturo, o la Pata delantera para los egipcios o los sirios vieron al Jabalí.

Un punto de encuentro entre la infancia y la imagen es la ausencia de palabra y sin embargo la imperiosa necesidad de ser escuchados, de dejarse hablar incluso sin voz, de decir “algo”, de leer desde una perspectiva particular -historicidad- en que se mira significados distintos.

Dice Gubern (1996), que los sociólogos, los antropólogos y el crítico de arte –y también el investigador de lo educativo- se sienten atraídos por las imágenes, pues al formar parte de una constelación conceptual que deviene de la propia cultura, transmiten información acerca del mundo percibido visualmente de un modo codificado por dicha cultura. Es decir, en las imágenes se concentran modos de mirar, modos de ver y modos de leerlas. Así como algunas huellas, de la forma en que las imágenes se han construido y de las formas en que los sujetos leen dichas imágenes, las lecturas que se hacen de ellas.

La constitución de las imágenes es un ejercicio subjetivo, pero al mismo tiempo es también un ejercicio colectivo, pues se constituyen “en sistemas sociales de los que han formado parte, se entienden inmersas en campos, entendidos como conjuntos de redes o configuraciones de relaciones objetivas que existen entre las posiciones, independientemente de la conciencia y la voluntad individuales” (De Garay, 1997, pág. 20), en este sentido, se tiene muy presente la subjetividad de las colaboradoras de esta investigación, sin perder de vista que dicha subjetividad sólo se forma en la relación que se establece con otros en la vida cotidiana del mundo que habitan.

Dice Schutz que “todo nuestro conocimiento del mundo, tanto en el sentido común, como en el pensamiento científico, supone construcciones, es decir, conjuntos de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones” (Schutz, 1995, pág. 33), con lo cual afirma, que los hechos puros y simples no existen, sino que son extraídos de un “contexto universal por la actividad de nuestra mente” (Schutz, 1995, pág. 33), por lo que siempre serán hechos interpretados.

En este sentido las imágenes de las educadoras, no las considero hechos puros, que tengan su origen en la formación como educadoras, sino como hechos interpretados, de la experiencia de vivir en un mundo que ya existía antes de nuestra propia existencia, por lo que, nos es dado, ya organizado, con estructuras y marcos de referencia desde donde llevamos a cabo la interpretación, pero en el cual no actuamos pasivamente dejando que impregne sus huellas en nosotros, sino que actuamos activamente, pues es el sujeto quien interpreta el mundo y lo interpreta a partir de esas imágenes.

En esta constelación conceptual, que se articula gracias a la estrecha relación entre el tema y el método, la historicidad es un concepto nodal, pues tiende un hilo que conecta las imágenes de las educadoras acerca de la infancia.

La historicidad la estoy mirando desde dos lugares distintos. El primero se refiere a la reconstrucción histórica de esta categoría que me interpela: la infancia; de cómo se ha ido constituyendo en momentos coyunturales de la historia. Y el segundo, se refiere a una historicidad más subjetiva, que implica al sujeto, en particular, a las colaboradoras de esta investigación.

En este sentido considero que la perspectiva fenomenológica y la genealógica, me han dado la posibilidad de mirar a la infancia como parte de la vida cotidiana y que hablamos, pensamos en ella desde el sentido común; y desde la genealogía me pregunto cómo se ha ido constituyendo, cómo se han ido generando en diferentes momentos históricos, es decir ¿qué realidad se quiere imponer cuando se inventa la infancia?

Dice Ariés (1987), que la construcción de la infancia es un concepto relativamente moderno, pues, anteriormente no existía como una etapa de vida distinta a la adulta, los niños eran vistos y conceptualizados como adultos en pequeño.

La infancia corresponde a una construcción social y cultural que tiene sus particularidades de una sociedad a otra y se liga con su cosmovisión de mundo, la infancia no fue considerada históricamente como una especificidad, con maneras particulares de sentir, pensar, sino que fue producto de una construcción social que la fue definiendo y delimitando, así pues, pensar a la infancia, implica ubicarla en contextos temporales y espaciales determinados, además de concebirla como una categoría que se va movilizandode acuerdo a momentos históricos.

Ariés (1987), habla de la invención social de la infancia, la noción de ésta como algo que es ensamblado, creado a partir de las nuevas formas de hablar y de sentir de los adultos en relación a qué hacer con los niños.

Somos, quienes hemos creado a la infancia a través de convenciones de clase y cultura, pero fueron especialmente los padres de los hijos de la clase media y aristocrática quienes preservaron esta idea de infancia, cuando separan a los niños del trabajo, de las actividades productivas para la familia y son enviados a las escuelas. He aquí la importancia de la escuela como espacio que contribuyó,

coyunturalmente a esta concepción de infancia, pues la escuela abrazaba a esos pequeños, que requerían ser apoyados, amados para salir del instinto (Ariés, 1987).

En sus primeros momentos de invención la infancia fue un fenómeno de clase, los niños de la clase trabajadora, los pobres, continuaron vistiendo igual que los adultos (Polakow, 1992) no había distinciones en su estilo de vida, en esas condiciones socioeconómicas, la infancia no existía conceptualmente.

Actualmente vivimos condiciones que en ningún otro momento de la historia se han vivido y que conforman las imágenes de infancia que hemos constituido, a decir de algunos pensadores estamos viviendo una crisis de la infancia, pues las “visiones de mundo producida por los publicitarios de las corporaciones informan siempre a los niños, hasta cierto punto, de que las cosas más excitantes que la vida puede proporcionar, las producen sus amigos de las empresas comerciales norteamericanas” (Steinberg, 2000, pág. 18), constituyendo así una perspectiva de la cultura de finales del siglo XX y principios del XXI, que se entremezcla con las ideologías empresariales y los valores del libre mercado.

El mundo infantil actualmente accede al conocimiento adulto sobre el mundo y los cambios que ello produce de manera más fácil, tienen acceso a medios de información. Los niños de esta época, al igual que los hombres de la modernidad, se caracterizaron por llamarse a sí mismos Modernos, los niños de hoy, se llaman a sí mismos Niños y muchos de ellos apelan a esa condición para justificar sus actitudes y aptitudes, sus necesidades y sus deseos.

Pero la historicidad también la estoy mirando desde los sujetos, pensando que viven una situación biográfica particular, pues a partir de ésta, los sujetos conforman imágenes.

En la situación biográfica, “cada individuo se sitúa en la vida de una manera específica[...]nacer en el mundo significa nacer de progenitores que nos son exclusivos, ser criado por adultos que constituyen los elementos conductores de nuestros fragmentos de experiencia” (Natanson, 1995, pág. 14), es decir, la formación, la crianza de cada vida transcurre de manera única, esto implica que “la realidad del sentido común nos es dada en formas culturales e históricas de validez universal, pero el modo en que estas formas se expresan en una vida individual, depende de la totalidad de la experiencia que una persona construye en el curso de su vida concreta” (Natanson,

1995, pág. 14), la situación biográfica define el modo de ubicar el escenario de acción, interpretar las posibilidades y enfrentar los desafíos.

La situación biográfica de los sujetos determina “que el actor defina o no su situación de un modo que corresponda en general a lo que denominamos hechos “objetivos” su acción tiene sentido y es muy significativa para el investigador[...]de cualquier manera que defina el actor su acción es un dato para la indagación[...]comprender el mundo social quiere decir comprender el mundo en que los hombres definen su situación” (Natanson, 1995, pág. 21), la definición de la situación tiene que ver con el sentido¹³ que cada sujeto da a los hechos, por lo que él es responsable de definir dicho sentido e interpretar la situación.

Las educadoras le dan sentido a ciertos hechos, que dependen de su situación biográfica y la definen desde esta situación, si consideran, o no relevante, pensar sobre la infancia tiene consecuencias, en la posición que ocupa esta categoría dentro del mundo de cada una de ellas, pero lo más importante, es que “en cualquier momento de su vida diaria el hombre se encuentra en una situación biográficamente determinada, vale decir en un medio físico y sociocultural que él define” (Schutz, 1995, pág. 37) por lo que no son inamovibles, más aún, el mismo sujeto puede definir de manera distinta la misma situación en condiciones temporales o espaciales diferentes. Es decir, la situación biográfica se mueve, cambia, se adapta, se va construyendo. Esta situación biográfica tiene que ver con la propia historicidad del sujeto, con ¿cómo se narra? ¿con qué episodios se narra y cómo se construye y reconstruye a partir de las narraciones de sí mismo?

La narración de historias de vida temática, ha sido uno de esos modos que me han permitido pensar desde otro punto de vista a mi objeto de estudio, pues “la historia de vida contribuye con importantes interpretaciones de la cultura y de su tiempo, pero su foco de atención se encuentra en el pequeño detalle de la vida cotidiana” (De Garay, 1997, pág. 26). Es, finalmente, una forma subjetiva y se centra en escuchar al narrador para conocer cómo las educadoras han conformado sus imágenes, que son subjetivas pero a su vez se encuentran conformadas en sistemas sociales de

¹³ Se entiende por sentido “como una tipificación del mundo del sentido común, la manera concreta en que los hombres interpretan, en la vida diaria, su propia conducta y la de los demás” (Natanson, 1995, pág. 19) el interés se centra en la comprensión de la acción social como el sentido que su acción tiene para él. La acción es concebida en Schutz como la conducta humana proyectada por el sujeto de manera autoconsciente.

los que han formado parte: en la entrevista se tiene muy presente la subjetividad de las colaboradoras de esta investigación.

La historia de vida temática es un modo de entender los hilos que se entretrejen entre la subjetividad de las educadoras y las relaciones con el mundo objetivo de lo social, es reconocer al sujeto y su lugar en la historia, persigue obtener “ricas fuentes de conocimiento [...] que anhela captar y aprehender la dialéctica individuo-sociedad” (De Garay, 1997, pág. 26), pues las imágenes de los sujetos de investigación son subjetivas, pero sólo se forman por la relación que se establece con los otros y el mundo en que vivimos, en la historicidad que los conforma.

Las historias de vida han sido hasta ahora, junto con los cuestionarios y los registros de observación, las técnicas, los modos, en que he tratado de hacer inteligible mi objeto de estudio, pues al preguntarme sobre la constitución de las imágenes de infancia de las educadoras, me cuestiono sobre el discurso, las ideas que se hacen, pero sobre todo en qué tradiciones, qué información, qué educación, constituyen las imágenes de infancia las colaboradoras, de tal suerte que estas imágenes orientan la práctica docente que realizan.

Reconocer las imágenes de las educadoras implica considerar el acontecer socio-histórico en el ámbito subjetivo de la experiencia humana vital concreta de las colaboradoras de esta investigación.

En este sentido, teniendo siempre muy presente que entre el tema y el método no debe existir una separación y que a lo largo de la investigación se van tomando decisiones; definir quiénes serían las colaboradoras de investigación no ha sido sencillo, me ha implicado algunas decisiones y reflexiones, por ejemplo: ¿es mejor si me conocen?, o ¿será más imparcial si yo misma no sé cómo es la práctica docente de las educadoras?, ¿si me conocen la confianza será mayor y en las entrevistas la conversación fluirá mejor? O ¿por el hecho de ser un extraño, que no tendrá más relación con ellas que estos momentos de observación y entrevista se abrirán a hablar de ellas mismas?

Consideré pertinente tener ambas posibilidades en mis colaboradoras y así se conforma por tres educadoras de quienes conozco su práctica docente, porque pertenecen a escuelas de la zona escolar donde trabajo como asesora metodológica y por tres educadoras que no conozco, ni me conocen,

pues pertenecen a una zona escolar vecina, dentro del mismo municipio de La Paz. Cada una de ellas labora en escuelas distintas.

A la decisión de que fueran egresadas de distintos planes de estudio de la formación para educadoras, le subyace la idea de que la imagen de infancia se mueve, tanto social como pedagógica y didácticamente. La normal de egresión no fue un criterio de selección, se fue presentando como adyacente a las colaboradoras de esta investigación, pero como veremos la normal No. 3 de Nezahualcóyotl, tiene cierta tradición en la formación de educadoras, pues cuatro de las seis colaboradoras egresaron de esta escuela y resulta interesante destacar que los dos colaboradores egresados del plan de estudios 1999, declaran en la entrevista que se inscribieron en las normales respectivas, porque pensaron que ahí se impartía la licenciatura en educación primaria y como no fue así decidieron estudiar una profesión que no era su primera opción.

Así pues, se conforma un grupo de seis educadoras, egresadas de cada uno de los planes de estudio: de cinco años, Plan 1985 y un egresado de Plan 1999¹⁴. Egresadas de tres diferentes normales de Educación Preescolar: Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, de la cual yo egresé en el año 1996, de Los Reyes e Izcalli, que atienden a niños de primero, segundo y tercer grado de preescolar.

La identidad de las colaboradoras ha sido protegida, y se les ha creado un nombre ficticio, con las siguientes características: se les dio un apellido dependiendo del plan de estudios del cual egresaron de la normal, así como un nombre que inician con la letra “A” de quienes trabajan en la zona escolar cercana, y con “V” de aquellos quienes laboran en la zona escolar alejada:

Plan de estudios	1964	1985	1999
Apellido	Pérez	Flores	López
Cercanas	Ana	Amalia	Aurora
Alejadas	Victoria	Valeria	Vicente

¹⁴ Si bien mi investigación hace mención a educadoras mujeres, me parece importante mencionar aquí que uno de los colaboradores de esta investigación es un educador, sin embargo seguiré haciendo referencia educadoras, y cuando me dirija a él de manera particular lo haré, con esa distinción.

Estas colaboradoras, tuvieron a bien participar contestando un cuestionario, elaborando un dibujo, respondiendo a una entrevista, y permitiéndome entrar a sus aulas, a observar y registrar su práctica docente, algunos datos que me parece importante destacar de ellas son los siguientes:

Nombre	Años de servicio	Plan de estudios del cual egreso.	Algunos datos importantes	Imagen de infancia predominante
Ana Pérez	34	Egresó de la normal No. 3 de Nezahualcóyotl, fue formada en el plan de cuatro años, cuando la carrera de educadora se consideraba una “carrera corta” y se cursaba al mismo tiempo que el bachillerato.	Ha trabajado en diferentes escuelas, pero la mayor parte de su trayectoria la ha realizado en esta zona escolar, hubo momentos en que trabajó doble turno, también ha desempeñado funciones administrativas. Tiene inconclusa la licenciatura en biología por la UNAM. Está casada y tiene dos hijos jóvenes, un varón y una mujer; está a punto de iniciar su trámite de jubilación. Ella es la única maestra de su familia, menciona que ella llegó a la docencia “por accidente”.	Desinfancia.
Victoria Pérez	29	Egresó de la normal No. 3 de Nezahualcóyotl, fue formada, al igual que Ana Pérez, con el plan de estudios de 1972, que introducía una educación, en la cual se estudiaban simultáneamente la carrera, (corta) de profesora de educación preescolar, junto con el bachillerato en ciencias sociales.	A lo largo de sus años de servicio, ha trabajado en diferentes escuelas y municipios, menciona haber estado en escuelas de Nezahualcóyotl, Chimalhuacán y actualmente en La Paz. Está casada y tiene una hija, que estudia el nivel medio superior. En su caso, no existen familiares que se dediquen a la docencia, ella menciona que siempre quiso ser maestra, no estaba segura que de preescolar, pero sí deseaba ser maestra.	La infancia como sujetos de experiencia
Amalia Flores	16	Egresada de la normal No. 3 de Nezahualcóyotl, fue formada con el plan de	Durante sus años de servicio ha laborado solamente en dos escuelas, una ubicada en el	

		estudios 1984, con grado de licenciatura.	<p>municipio de Ixtapaluca y en la que actualmente trabaja en el municipio de La Paz.</p> <p>Ella tiene dos hijos pequeños, que están en educación primaria, está casada. Menciona que en su familia tres de sus hermanas son maestras, dos de ellas de preescolar y una de secundaria.</p> <p>En la entrevista manifestó, que ella no quería ser maestra, que su deseo era ser doctora, pero como las escuelas estaban alejadas de su domicilio, decidió estudiar para maestra.</p> <p>Actualmente se encuentra estudiando una maestría.</p>	La infancia como inferioridad
Valeria Flores	14	Egresó de la normal No. 3 de Nezahualcóyotl, con el plan de estudios 1984, con grado de Licenciatura en Educación Preescolar	<p>En esta escuela tiene cinco años de servicio, antes trabajó en una escuela en uno de los barrios de Chimalhuacán, siempre se ha desempeñado como docente frente a grupo.</p> <p>Es viuda y tiene un hijo pequeño, que asiste a un preescolar particular.</p> <p>En su familia no hay maestros, ella es la única, menciona que siempre quiso ser maestra, nunca contempló algo diferente.</p>	La infancia como inferioridad
Aurora López	4	Egresó de la normal de los Reyes, con el plan de estudios 1999.	<p>Dos años ha ejercido en esta escuela en el turno vespertino. Ha trabajado en escuelas particulares por la mañana, desempeñándose también como docente frente a grupo.</p> <p>Está recientemente casada, aún no es madre.</p> <p>Ella proviene de una familia con tradición de maestros. Su mamá es docente frente a grupo en educación primaria y su papá es director en el mismo nivel educativo, ambos trabajando doble turno, desde hace varios años.</p>	La infancia como sujetos de experiencia

			Menciona que siempre quiso ser maestra, pero no de preescolar. Tenía la pretensión de estudiar la licenciatura en educación primaria, pero al no abrirse inscripción para ésta, decide estudiar la licenciatura en educación preescolar, con la idea de que al concluir, laboraría en primaria. Está concluyendo una maestría en Educación, por una Universidad Particular.	
Vicente López	3	Egresado de la normal de Izcalli, con el plan de estudios 1999	Menciona que al egresar de la normal de Izcalli, su primer lugar de trabajo estuvo en ese municipio, sólo estuvo un ciclo escolar, posteriormente solicitó un cambio a Nezahualcóyotl, donde también cubrió un año y este es su primer año en esta escuela, al vivir en Ixtapaluca, lo que está buscando es acercarse a su lugar de residencia. Es soltero, en su familia no hay ningún maestro, él es el primero, aunque menciona que no pretendía ser maestro de preescolar, sino de primaria, pero al no haber apertura de esta licenciatura, se inscribió en la de preescolar	La infancia como inferioridad. La infancia como sujetos de experiencia

La decisión de darles un nombre y apellido, fue para facilitar la lectura, pero también tratando de darles una identidad, al hablar de ellas en el texto darles un trato más personal, -si esto es posible- pues la propia perspectiva del trabajo de investigación es reconocer la particularidad de los sujetos, de su historia y de su experiencia.

En esta constelación conceptual de la que he venido hablando, la práctica docente se convierte en otro concepto nodal más, pues la estoy pensando como “la acción que la maestra desarrolla dentro del aula, poniendo el acento en el proceso de enseñar, es el conjunto de situaciones que se llevan a

cabo en el aula, y en torno al cual se organiza el quehacer tanto de la educadora como de los niños, en función de determinados objetivos de formación, que inciden sobre el aprendizaje de éstos” (Divito, 2003, pág. 180).

A diferencia de la práctica educativa, que es pensada como una práctica más amplia, que se lleva a cabo por los profesores en el ámbito institucional, se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre docente y estudiantes en el salón de clases, en esta práctica educativa se pueden observar rasgos de gestión y organización institucional del centro educativo, en tanto que todo lo que ocurre en el salón de clase, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se gestan, son parte de la práctica docente, que a su vez forman parte de la práctica educativa, que es pensada como más amplia que la práctica docente. Es decir la distinción entre práctica educativa y práctica docente es de carácter conceptual ya que estos procesos se incluyen mutuamente.

Ambos procesos son complejos, se juega en ellos una serie de ideas, pensamientos, creencias e idealizaciones. La propia práctica docente es multifactorial, cohabitando varias dimensiones, que se mueven y acontecen simultáneamente, y por la propia lógica de este trabajo de investigación me inclino a observar las implicaciones en la práctica docente, pues me interpela conocer, cómo esas imágenes de infancia se juegan en las prácticas que se llevan al interior del aula, pues desde la planeación, el pensamiento didáctico de la educadora, de la relación que establece con planes y programas, así como con su propia situación biográfica, propician una práctica docente en la cual -de acuerdo a mi supuesto-, es posible identificar imágenes de infancia que les dan pie.

En esta investigación estoy considerando que en la práctica docente se interrelacionan el saber de la educadora, sus conocimientos, sus creencias, pero también sus expectativas respecto a los niños, a los conocimientos teóricos que sobre la infancia tienen, su propia historicidad, “desde esta perspectiva, la práctica docente se interpreta como una situación humana particular, única, intencional y ética que se desarrolla en determinados espacios institucionales” (Divito, 2003, pág. 179), más aún, la práctica docente se desarrolla en espacios donde la docencia, como ejercicio del profesional de la educación se despliega, específicamente en este trabajo se está pensando como aquella que se da en el espacio áulico. Siguiendo a Divito, diré que la práctica docente se aleja de “posturas técnicas e instrumentales, para entenderla como una acción ética que se justifica por su

valor y que participa del flujo de la complejidad social en la que se encuentra inmersa” (Divito, 2003, pág. 179)

En este sentido, en la práctica docente convergen una multiplicidad de elementos que la caracterizan, pero el nodo se encuentra en las relaciones intersubjetivas que se establecen entre los sujetos (educadora, niños) en torno al acto de enseñar, mediatizado por la propuesta curricular vigente.

La práctica docente se piensa como el quehacer que se construye en un marco personal, pero también social, es decir, es la acción que se realiza el interior de las aulas en la relación con el otro a quien se pretende educar, deviene de la situación biográfica de la educadora, enmarcado en exigencias educativas, pedagógicas, sociales, políticas. Es el espacio dentro de la institución escolar donde se interjuegan la historicidad de las colaboradoras y las exigencias que les demanda la historia.

Por otra parte en este trabajo de investigación, el método no está pensado como un menú, del cual se escoge aquel que nos guste más, y en todo caso si el método se elige, no se hace de manera casual o arbitraria –como lo menciona Adorno- sino que se rige por el tema y a veces uno se da cuenta que el derrotero que se está tomando se debe a que el método que en un principio sirvió para mirar cosas ya no alcanza, que las preguntas, las charlas, las dudas, que se va planteando en el propio proceso, obligan a pensar en otra perspectiva metodológica. Pero finalmente eso es, me parece, lo rico de pensar que existe una gran diversidad de metodologías que, en el propio acontecer de la investigación, acontecen cosas.

La actividad indagatoria se construye mediante la reflexión sobre el objeto de estudio, parto desde una perspectiva teórica y epistemológica que me permite contrastar, enriquecer, lo empírico, con lo teórico, pero también en sentido contrario, pensar lo teórico desde los datos que se obtienen, preguntándole al objeto de estudio y a uno mismo. Poniendo en claro qué pienso obtener con lo que pregunto, con lo que escribo en el registro de observación, es más, en el proceso de elección de los sujetos de investigación, los lugares, los espacios, el tiempo en los que se va a llevar el registro de información.

Por ello, siguiendo el consejo de Adorno, he meditado cuál es el mejor camino para alcanzar las metas de conocimiento que me he propuesto y he utilizado las técnicas ya existentes (2000, pág. 100) de entrevista, cuestionario y observación. En este mismo tenor, no me he limitado a aplicar las técnicas por sí solas, sino que intenté extraer y plantear preguntas relevantes y firmes que estuvieran en estrecha relación con mis preguntas, objetivos y supuestos de investigación.

Estas preguntas surgieron por un lado de las observaciones y registros que realicé, así como de los cuestionamientos y objetivos de investigación que considero me ayudaron a seguir cuestionando mi objeto de estudio, pues regresar a un lugar conocido, pero volver y mirarlo como un extraño, como un “extranjero” me dio la posibilidad de ver lo muy conocido, como desconocido e interrogarlo, de reflexionarlo desde una postura diferente: la investigación.

La observación, al igual que la entrevista me proveyeron de material suficiente para tratar de comprender mi objeto de estudio, me apoye de una guía de observación, que aportó elementos para abrir mi discusión y me dio la posibilidad de ver “cosas” que no había visto. Cuento con 18 observaciones, tres de cada sujeto de investigación, realizadas en un periodo comprendido de febrero a mayo del 2013, durante toda la jornada escolar, algunas sólo se realizaron durante media jornada, pues se interpusieron las vacaciones, fechas de suspensión de labores o días de salir temprano.

El registro de observación fue el que en un principio me planteó posibilidades de análisis y reflexión de lo que se sucede en el aula, en este sentido se realizaron algunas observaciones no participantes que me llevaron a pensar que no basta únicamente con la observación para saber ¿cómo se constituyen en el devenir de la situación biográfica de las educadoras las imágenes de infancia y que además orientan su práctica docente?

La observación no participante, observar y registrar lo que sucede, de ver con ojos de extrañeza lo que acontece en el aula, me planteó la necesidad de discutir con mi objeto de estudio. La observación me dio la oportunidad de reconocer mis propias imágenes, pero también darme cuenta que esas son mías y que las de las colaboradoras de esta investigación se encuentran en sus prácticas, así como en sus discursos.

Cuento con 6 entrevistas, una de cada colaboradora de esta investigación; las cuales se hicieron después de haber realizado algunas observaciones, se llevaron a cabo entre los meses de abril y mayo del 2013. Para realizarlas, tuve que solicitar a las educadoras un poco de tiempo, les comenté que la charla tardaría alrededor de una hora, por lo que ellas eligieran el día así como el horario y el lugar donde podríamos llevarla a cabo. Todas coincidieron en que se realizara dentro de las instalaciones de la escuela donde laboran. Prefirieron llegar antes de su hora de entrada, cuatro de las seis entrevistas se realizaron dentro del aula de cada una de las maestras; en el caso de los docentes que laboran en el turno vespertino, solicité a las directoras un espacio prestado, para poder realizar la entrevista ya que los salones que utilizan estaban ocupados.

Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas tal y como se dijeron, con espacios, repeticiones, omisiones, interrupciones, tratando de respetar las expresiones, aunque como dice Bourdieu (1995), esto es un poco difícil, no es la misma fuerza de la oralidad que en la escritura. Hay partes de la entrevista que no me ayudan a responder mis preguntas de investigación, pero que también se transcribieron, pues la conversación lleva una lógica, que en su totalidad permite comprender de qué se está hablando.

Asumirme como entrevistador, como lo plantea Bourdieu (1999) requirió vigilarme constantemente para minimizar los efectos de violencia simbólica, pues debo reconocer, como dice este autor que se va a ejercer violencia simbólica desde el momento en que dirijo la entrevista hacia aquello que me interesa, pero lo importante es saber que se ejerce, para poder minimizarla y permitir que el otro se hable, se diga, se reconstruya y se reconozca en su propio discurso y así, traté de ser muy cuidadosa, para que las entrevistadas no pensarán que yo quería escuchar algo específico, en ese sentido me parece que se tendió un lazo de confianza que permitió un intercambio cordial, de tal manera que en la mayoría de las entrevistas “el interrogatorio tiende naturalmente a convertirse en un socioanálisis de a dos, en el cual el analista está atrapado y puesto a prueba en la misma medida que la persona a la que interroga” (Bourdieu, 1999, pág. 531) y esto me implicó un gran reto, pues al preguntar acerca de la infancia de mis informantes, hubo situaciones que se presentaron tan personales que, como lo menciona Bourdieu, me sentía atrapada y a la vez también analizada, mirándome en el otro, pues “al rescatar una vivencia con los afectos y las emociones de su actor se abre la posibilidad de compartir y comprender el pasado del otro con las pasiones, la irracionalidad, la subjetividad y la individualidad” (De Garay, 1997, pág. 8), pero además

comprenderlo desde la propia vivencia del sujeto que indaga, de mirarse en el espejo que el otro representa para el sujeto que investiga.

Indudablemente en la entrevista se dieron avatares y retomo a Bourdieu, cuando dice que la entrevista se puede convertir en una especie de ejercicio espiritual, en la que en el olvido de uno mismo, apunta a la conversión de la mirada, con la que vemos a los otros y sus circunstancias corrientes que se desarrollan en la vida cotidiana, que por ser tan cotidiana no se cuestiona, ni se mira con ojos de asombro, de duda, de interrogación.

En cuanto a la estructura y el orden que siguió la entrevista, dependió del objeto de estudio, “las preguntas fueron abiertas, pero nunca demasiado ambiguas [...] deben ser abiertas con el fin de dar un espacio mayor al recuerdo del informante” (De Garay, 1997, pág. 21), lo cual intenté realizar, el guion de entrevista contó con tres preguntas centrales, de las cuales se derivaron algunas, con la intención de tratar de ampliar lo que contestaban las entrevistadas.

La primera pregunta que se hizo a las docentes fue acerca de la infancia, y me sorprendió que las respuestas fueran lacónicas, hay quien solamente decía “en un niño”, “en niños pequeños” “en experiencias”, y guardaban silencio, por lo que fue necesario, como entrevistador lanzar una segunda pregunta, que me ayudará a saber más acerca de las concepciones de las educadoras. En este sentido, la pregunta dependía de la respuesta, por ejemplo: ¿y qué es un niño? ¿ayudarlo, cómo?, ¿experiencias de qué tipo?, lo cual de alguna manera permitió que los participantes siguieran hablando.

En cuanto a la segunda y tercera preguntas fueron detonantes, para que las educadoras, hablaran, -suspirando, recordando, “aquellos tiempos de juventud” en la cual decidieron por vocación, por accidente o porque era la consecuencia lógica, pues sus padres son maestros-, de las razones de convertirse en educadoras y para decidir convivir, educar, redimir a la infancia, y recordaran algunos referentes teóricos, -pocos- con los que fueron formadas en las escuelas normales a las que asistieron.

Finalmente el cuestionario, que se entregó escrito a cada una de las colaboradoras, y que en la medida de los tiempos de las educadoras, se les solicitó contestarlo y entregármelo de inmediato, se integró por cinco preguntas, que tenían la premisa de hacer asociaciones, por ejemplo: mencionar

palabras que relacionaran con la infancia, con educadora, mencionaran algunos teóricos que recordarán haber leído en la formación para educadora, finalmente les pedí plasmaran en una imagen su idea de infancia.

Analizar estos cuestionarios fue un ejercicio muy interesante y revelador, debo mencionar que fue el último instrumento que apliqué, pues consideré que aún necesitaba un poco más de información, y de manera muy concreta y específica, este instrumento me arrojó líneas gruesas de cuáles son las imágenes que las educadoras tienen en torno a la infancia y la relación que ellas como docentes establecen con los niños.

En este sentido, el trabajo de campo me dio la posibilidad de mirar lo que hay en las prácticas, en la vida cotidiana, desde otra óptica, como investigador, con curiosidad, asombro y sorpresa; con actitud indagatoria.

CAPÍTULO 2

PRIMERA IMAGEN, LA CONTINUIDAD: LA INFANCIA COMO INFERIORIDAD

“El ogro, tan inmenso, tan enojado, tan hegemónico, tan voraz y tan amante en última instancia –porque los ogros *aman* a los niños (la prueba está en que no pueden vivir sin ellos)-, sirve muy bien para entender la infancia como minoridad, como entrega confiada y dependencia” (Graciela Montes, “El corral de la infancia”)

“Tienes que bajarte al nivel de ellos (de los niños) para que te entiendan y aprendan y para que puedas entender las situaciones por las que ellos están pasando” (Valeria Flores)

INTRODUCCIÓN

La imagen de infancia como inferioridad, es también una imagen que deviene en el tiempo, que al igual que las dos imágenes que se trabajarán más adelante, toman como punto de referencia *la imagen tradicional de infancia*, pero contraria a la imagen de infancia transgresora que deviene como ruptura, ésta surge como *continuidad*. La misma idea de que la infancia era y es, una etapa en la cual se es vulnerable, nos lleva a pensar en ella como algo de mínimo valor. Algo que al ser inferior, debe ser intervenido, debe ser ayudado a salir de ese estado en que se encuentra.

La palabra infancia puede ser definida desde sus raíces etimológicas, que proviene del verbo *for* que significa hablar, decir, pero al estar precedida del prefijo *in*, que hace referencia a una negación puede ser traducido como sin, entendemos entonces que en la infancia no se tiene voz, en la infancia se encuentran quienes no hablan.

Lo cual me parece, no es menor, pues el lenguaje, la forma en que se nombra algo, está indisolublemente ligado con una cosmovisión en la que se crea y se recrea pues como lo menciona Foucault “los códigos fundamentales de una cultura -los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas- fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos con los cuales tendrá algo que ver y dentro de los que se reconocerá” (Foucault, 2010, pág. 15), cómo nombramos algo influye en cómo lo pensamos, cómo construimos imágenes con los que hacemos referencia a la cosa. Y cómo se nombran las cosas dependen también de la época en que viva el hombre, mirar lo que mira, está directamente relacionado con su visión de mundo, de la época.

La imagen de infancia como inferioridad se deriva del origen etimológico de la palabra *infantia*, a la infancia no se le escucha porque no habla, porque carece de voz, de pensamiento, de entendimiento. Si bien la traslación no es literal, sí va creando una imagen de infancia, como “los sin voz”, como aquellos quienes no pueden hablar sobre sí mismos, los que carecen de razón, los

que se encuentran en un nivel -o varios-, por debajo de la adultez, que a su vez, es razón, lenguaje, civilización.

En la infancia se encuentran quienes no tienen razón, también se encuentran a quienes no se les escucha. Llamar a los niños, infantes, sin habla¹⁵, ha determinado la forma en como pensamos en ellos, de cómo en las estructuras que conforman nuestras concepciones se ha ido creando una o unas imágenes de infancia¹⁶ desde la que hablamos, pensamos, actuamos sobre y con ella. Pues la ausencia de habla se relaciona con la ausencia de razón. El pensamiento, el entendimiento están unidas al lenguaje, quien no habla tampoco piensa, pues la razón sólo se puede expresar en el lenguaje.

2.1 La inferioridad de la infancia. Huella en la Historia

Dice Ariés (1987), que la palabra *enfant*, también era un término para mimar a alguien, para demostrarle cariño, para invitarlo a hacer algo. Pero la infancia también está ligada con la dependencia, “sólo se salía de la infancia saliendo de la dependencia. Por ello, los términos de la infancia subsistirán para designar familiarmente, a las personas de baja condición, que continúan totalmente sometidas a otros” (Ariés, 1987, pág. 49) es decir, la infancia presupone debilidad y se corresponden con un sitio desfavorable en la escala social, una imagen que llegó para quedarse y por la cual se hacen cosas para la infancia.

¹⁵ En este trabajo, cuando menciono el habla, lo hago como la relación que existe entre el lenguaje y el pensamiento, y en el habla se condensa esta relación, es decir, sin habla, sin la voz, se anula también la posibilidad de pensamiento, de razonamiento.

¹⁶ En este sentido me parece importante acotar que si bien, yo haré referencia, en este trabajo a la infancia que asiste a la escuela, no quiero simplificar este fenómeno, sino enmarcarlo en un contexto complejo, pues me parece que es necesario reconocer no una infancia sino infancias, así pues podemos hablar de una infancia “callejera”, niños y niñas “de diverso origen social y cultural a quienes sus derechos humanos le son negados por la exclusión social, sobreviven en grupos callejeros compartiendo conocimientos, redes sociales y espacio público”. La infancia “indígena” se compone de niños y niñas de diversos grupos étnicos del país, representan cultura, pero también “son el rostro de la pobreza, del rezago, del hambre y sobre todo de la desigualdad en nuestro país...los niños indígenas se incorporan al trabajo laborar a más temprana edad. La infancia “jornalera” es uno de los grupos más vulnerables, dentro de los vulnerables “está marcada por crueldad y la injusticia de la pobreza extrema”. La infancia “migrante y refugiada” forma parte del complejo fenómeno migratorio “está principalmente constituida por grupos que en sus lugares de nacimiento ya eran vulnerables y que trasladan esa vulnerabilidad a los lugares de recepción”. La infancia “trabajadora” niñas y niños que realizan labores, y que “se caracteriza por una relación laboral entre un empleador y el niño” lo cual daña los derechos de los niños. La infancia “con discapacidad” se conforma por niñas y niños que sufren alguna discapacidad y que con frecuencia son excluidos o discriminados.

http://www.derechosinfancia.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=20&id_opcion=60

Poco a poco “en las familias selectas, [...] el vocablo infancia tendía a designar más bien la primera edad. En el siglo XVII, su empleo se vuelve más frecuente: la palabra “niño” [*petit enfant*] empieza a tener el sentido que” (Ariés, 1987, pág. 49) actualmente le atribuimos. Con el tiempo los vocablos que designaban a una edad de la vida fueron cambiando de sentido “designaron al niño pequeño, pero ya un poco despabilado” (Ariés, 1987, pág. 52), se empieza a hablar dándole nuevos sentidos a las palabras. Algunas expresiones referentes a los niños, esbozan, dan las primeras pinceladas del sentimiento hacia la infancia que se empieza a gestar en las sociedades del siglo XVI y XVII, tales como angelitos, almitas.

La infancia empieza a inmiscuirse en el mundo de las representaciones, el sentimiento encantador forma parte de la vida de los adultos, quienes buscan su afecto, su ternura. Al desarrollo de este sentimiento contribuyó el arte italiano, que se encargó también de extenderlo.

Acercándonos al siglo XVIII, se pueden vislumbrar dos posturas encontradas y contrarias con respecto a lo que la infancia les provocaba a los adultos en esa época. Esta dos posturas, que Ariés llama sentimientos sobre la infancia, surgen juntas, la segunda como una reacción a la primera que el autor llama de mimoseo.

El mimoseo es un sentimiento que está unido a la imagen de infancia como inferioridad, este sentimiento coloca a la infancia como diversión de los adultos. Sin embargo, la inferioridad de la infancia no siempre los ha puesto en un lugar privilegiado, como nos lo demuestra Lloyd deMause (1994), quien menciona que en la antigüedad, la infancia no sólo sufría de indiferencia, sino de un tremendo maltrato, pues “contrariamente al supuesto usual de que es un problema oriental y no occidental, el infanticidio de hijos legítimos e ilegítimos se practicaba normalmente en la Antigüedad. El de los hijos legítimos e ilegítimos se redujo sólo ligeramente en la Edad Media, y se siguió matando a los hijos ilegítimos hasta entrado ya el siglo XIX [...] los niños eran arrojados a los ríos, echados en muladares y zanjas, ‘envasados’ en vasijas para que se murieran de hambre y abandonados en cerros y caminos” (deMause, 1994, pág. 48), el infanticidio era aceptado, se legitimaba por la idea de que los padres eran propietarios de sus hijos, así como por la bastardía y la discriminación fisiológica y de género, pues se mataba a los niños atípicos, con algún problema físico o mental y se mataban más mujeres que hombres.

El autor da muestras de este maltrato: refiere anécdotas impresionantes de mutilaciones, descuidos que provocaban accidentes mortales a los niños. Da cuenta de un trato cruel a los niños, como emparedarlos, marcarles el cuerpo con hierro candente y dejarles caer cera caliente, los niños eran vendidos, se les azotaba con lo que se enseñaban a temer la vara, eran explotados y por supuesto también eran abusados sexualmente, a algunos - ya fuera para que accedieran a una carrera política o porque sus testículos podrían usarse con fines mágicos- eran sometidos a castración.

Sin duda para deMause (1994), la infancia era más que ignorada, era abusada y esto fue así hasta que los padres y la sociedad en general maduraron para poder ver a los niños. Este autor plantea, que la edad de los niños no fue tan importante como el sentimiento de empatía que los adultos fueron construyendo hacia ellos.

Lloyd deMause (1994), argumenta que las relaciones entre adultos y niños han evolucionado de condiciones de menor a mayor madurez, que se reflejan en la empatía hacia los niños. Por lo que propone una periodización que contempla cinco momentos: infanticidio, abandono, ambivalencia, intrusión y socialización.

El Infanticidio se ubica en la Antigüedad; alrededor del siglo IV predominaba la proyección hacia los niños, se caracteriza, porque los padres resolvían sus ansiedades acerca del cuidado de sus hijos matándolos o fingiendo accidentes. El Abandono se da aproximadamente del siglo IV al XIII; los padres huían de sus proyecciones a través de internar o regalar a sus hijos, si bien los padres comenzaban a aceptar que sus hijos tenían alma, también pensaban que el niño era malo y se requería azotarlo, predominaba la proyección, y la inversión disminuyó notablemente.

De los siglos XIV al XVIII, se incrementaron los manuales de instrucción infantil y el culto a las imágenes del niño Jesús; la metáfora del niño como cera blanda, yeso o arcilla que requería de ser modelado, comienza a tener fuerza; el niño seguía siendo un recipiente de proyecciones, y se volvía necesario modelarlo por ello dice deMause, que se da la Ambivalencia. A partir del siglo XVIII, inicia con mayor fuerza la etapa de la Intrusión, que se distingue porque se reduce drásticamente la proyección y casi desaparece la inversión; cambia la imagen del niño, ya no se ve en él una personificación del mal, pero ahora se busca dominar su mente; los niños dejan de ser objetos de juego, se dan reacciones de empatía. Surge la pediatría y la mortalidad infantil se reduce.

Si bien en los siglos XIX y XX, continúa la disminución de la proyección, ya no se tratará de dominar la voluntad del niño, sino de formarlo, por esto deMause (1994) llama a esta etapa de Socialización, con lo que se genera el debate sobre la crianza de los niños como uno de los principios por los que surge la psicología. En estos siglos los padres empiezan a interesarse en la educación de sus hijos y cooperan con tan noble tarea de ayudar a las madres en esta labor. Finalmente, a mediados del siglo XX y hasta la fecha, hay una participación de ambos padres en el cuidado y educación de los hijos.

Sin embargo, la imagen de una infancia como inferioridad se empata con una infancia des-complejizada, es decir, es “despojada de lo denso, matizado, tenso, dramático, contradictorio, absurdo, doloroso” (Montes, 2002, pág. 21), es una infancia que al ser menor que la adultez, no vive problemas, es chiquita y como tal es su percepción del mundo. En la imagen de una infancia como inferioridad prevalece la idea de que los niños viven en un mundo de ensoñación, de poco contacto con el mundo real.

En la imagen de la infancia como inferioridad, simultáneamente, hunden sus raíces y da origen una serie de prácticas comunes que devienen de la Historia rastreada por Ariés (1987) y por deMause (1994), pero también la propia historia biográfica de los sujetos que tratan con ella, en este caso específico: las maestras de preescolar.

2.2 La historicidad en la constitución de la infancia como inferioridad. Redimir al pequeño salvaje

Este apartado intenta recuperar lo infantil olvidado, siguiendo la premisa freudiana de que el tiempo no puede pensarse de forma lineal, sino como un tiempo que transcurre a un costado, como una marca imborrable que se refleja en la particularidad de cada educadora. Por lo que podemos intentar leer “el remolino en el que estamos inmersos desde niños. Puede leerse también que el tiempo tiene referencia en el lenguaje, siendo el tiempo” (Stavchansky, 2013, pág. 66) la sustancia de la que estamos hechos.

Las imágenes de infancia se crean desde la propia experiencia de ser niño, pero no de la infancia como una etapa de la vida, sino de la vivencia del acontecimiento-niño. Los niños no sólo ocupan un lugar en los ideales de los padres, sino que también trastocan la historia de la propia familia.

Más que una lectura del pasado infantil las entrevistas¹⁷ están atravesadas por represión, por olvidos, algunas lagunas de los propios recuerdos, silencios, que nos pueden dar indicios de cómo se vivió la experiencia de haber sido la niña, que aún habita el cuerpo adulto.

En la propia historia de las docentes que han constituido una imagen de infancia como inferioridad, se encuentra la disciplina, como medio para que se logren salir de ese estado de subdesarrollo. En Valeria Flores, descubrimos una relación tirante con su padre, y el apoyo que -dentro de sus limitaciones- podía brindarles su madre, a decir de Valeria.

“¡Auch!...(la maestra empieza a llorar, le cuesta trabajo hablar) no fui muy feliz, recibí muchos golpes..., mi papá fue muy estricto, si yo me peleaba con mi hermana, él la medida que hacía era amarrarme de un pie con mi hermana, por haberme peleado, a mí me daba mucho, mucho coraje que me hiciera eso, pero no puedes decir nada, pues porque eres la hija, yo ahorita lo veo y creo que fue demasiado tradicionalista y se fue a los excesos en esa situación y... no, no fui feliz en mi niñez, mi papá me exigía mucho, mi papá era de dieces en la escuela pues afortunadamente mi mamá sí nos defendía pero tampoco se podía meter mucho en las reglas que ponía mi papá, nunca fuimos mal en la escuela, fuimos de dieces, todos mis hermanos y éramos de los que terminábamos primero en la escuela y la maestra era de la que te necesitaba y “ve con la maestra fulanita de tal a dejarle tal cosa” o “ve con la maestra fulanita de tal a pedirle tal cosa o ayúdale a tus compañeros”. Sí fue una educación muy exigente con nosotros, de hecho para nosotros no había vacaciones de juego, las vacaciones eran tienes que hacer tus quehaceres y te pones a estudiar, así fue.” (Valeria Flores; 15/04/13)

Valeria nos describe una infancia infeliz, pues fue una infancia llena de exigencias escolares, castigos y tareas excesivas por parte de su padre, sin días de ocio, aun durante los periodos vacacionales tenía quehaceres que realizar, pues su padre siempre les exigía, tanto a ella como a sus hermanos y hermanas que fueran “niños de diez” en la escuela y orgullosamente lo dice, “nosotros siempre fuimos de los primeros en la escuela”. Lo que también nos puede aportar algo sobre la imagen que la educadora tiene acerca de la asistencia de los niños a la escuela: sacar dieces,

¹⁷ Las entrevistas a las que hago referencia, son las que se aplicaron a las colaboradoras, en este trabajo intento ir entretejiendo los tres instrumentos de recolección de datos: la entrevista, la observación y el cuestionario. Ya las describí con mayor detenimiento en el apartado: *Teoría y método; una relación de co-dependencia*”

que implicaría hacer y aprender lo que los adultos-maestros indiquen. Que es posible encontrar en su práctica docente, pues con esa idea diseña los aprendizajes para los niños, así como las exigencias e implicaciones que espera de ellos.

La práctica docente que tiene como telón de fondo la imagen de infancia como inferioridad, se centra en dar indicaciones a los niños, formas de hacer las actividades, la educadora ya tiene una planeación que pretende llevar a cabo, de hecho dice:

“Fíjate, que [...] algo que me di cuenta que no me funcionaba era planear cada quince días, yo no veía un resultado planeando con ellos cada quince días, tuve que cambiar mi forma de planear al mes, yo veo resultados a finalizar el mes.” (Valeria Flores; 15/04/13)

Resulta muy interesante, esta idea de no ver resultados, pues da cuenta de una imagen de infancia que debe ser sometida a lo que la educadora, como adulto, considera “bueno y mejor” para los niños, que no saben, que no pueden. Pensar que se planea para que los niños salgan de ese estado de minoridad, de inferioridad en que se encuentran, nos conduce a una idea de infancia como barbarie, la idea de progreso está presente en esta imagen de la infancia, supone que los niños son la muestra viviente de la imperfección, pero contienen dentro de sí la posibilidad de desarrollarse, de progresar, “se sitúa a la infancia como lo imperfecto, lo aún no desarrollado, la etapa en que están contenidas las potencialidades de la vida adulta” (Gabriele, 2002, pág. 18), cuando los niños progresan, es cuando han dejado la infancia y se convierten paulatinamente en adultos, la imagen de infancia como progreso, encuentra su fundamento en el paso de lo menor a mayor, de incompletud- completud, de la barbarie a la civilización, en este sentido la infancia es un lugar del cual hay que salir, o mejor dicho del cual habría que sacar a los niños.

La práctica de Valeria Flores, da cuenta de esta imagen de infancia, en la cual los niños siguen instrucciones, aun cuando la educadora intenta (aparentemente) que sean ellos quienes hagan las actividades, se impone esta imagen de infancia como inferioridad, entrelazada con ideas de orden y disciplina.

“Ed. Vayan tocando su harina, ¿Cómo se siente?

Na. Suavecita.

Na. Yo no quiero meterlas

Ed. ¿Por qué no?, mira se siente rico, ¿sí o no Mayra, se siente rico?

Na. Sí, es suave.

Ed. metan sus manos, ahorita Lety y yo les vamos a pasar a poner lo que falta. ¿Sale?

Ob. (La mayoría de los niños meten sus manos a la harina y juegan con ella).
Ed. ¡Porfa, chicos! nada más no tiren harina fuera del recipiente, si no ya no van a tener para hacer su figura.
No. ¡Mira mis manos!
Na. ¡Mira las mías!
Ed. Ahorita yo voy a pasar por la sal de todos y la vamos a poner en una bolsa, luego paso y ustedes agarran un puño.
Ob. (Pasa a las mesas y tomando la sal de los niños vacía todo en una bolsa, cuando pasa los niños toman un puño a algunos les dice que tomen un poco más.)
Ed. ¡listo! Ahora le vamos a poner agua a la harina y la vamos a empezar a revolver con nuestras manitas, aunque lo sientan pegajoso no se sacudan, hasta que nos quede como plastilina, ya no se avienten la masa los niños de allá atrás.
O. (La educadora y Lety pasan con los niños y ponen agua en los recipientes.)
(Observación, Valeria Flores, 11/12/2012)

Estas prácticas resultan muy comunes en las aulas de preescolar, tratan de demostrar, que son los niños quienes realizan las actividades, en un aparente ambiente de democracia, pretenden mostrar que son los propios niños quienes deciden y eligen qué y cómo hacer las actividades, además de que están involucrados en dichas acciones, que saben para qué han de hacer lo que hacen, así como el propósito, la finalidad, de la tarea en la que se encuentran ocupados. Esto sin duda me remonta a los postulados de la escuela nueva (Gilbert, 1977), en donde el niño se encuentra en actividad constante, que tiene como premisa el involucramiento de los niños, tanto intelectual como emocionalmente.

Sin embargo, lo que puedo destacar de la práctica de Valeria Flores es, por un lado, la idea de que los niños tienen una participación importante en las actividades, pues les pregunta, acerca de lo que están haciendo y lo que han hecho anteriormente y espera que los niños le respondan con orden y secuencia acerca de estas actividades.

Ob. (Continúan mezclando y la educadora ayudando a los niños que no toman toda la harina. Para algunos niños es fácil y les resulta agradable, para otros no parece serlo y se les dificulta, constantemente se quitan la masa de las manos.)
Ed. ¡Miren! La masa de Pablo ya quedo, sí se puede, sólo que tienen que meter sus manos hasta adentro, júntenla todo, la seca con la que esta mojada.
No. ¿Qué vamos a hacer con esto?
Ed. ¿Cómo? ¿No se acuerdan que vamos a hacer?
Ob. (La mayoría de los niños guardan silencio, sólo unos pocos dicen:)
Ns. Una fruta

(Observación, Valeria Flores, 11/12/2012)

Únicamente algunos, muy pocos, dicen la respuesta que la maestra espera escuchar, lo que pone en entredicho la premisa de involucramiento, partiendo de las necesidades e intereses de los niños que se sostiene en los postulados de la escuela nueva, que son parte de los discursos con los que se formó Valeria Flores.

Y por otro lado la imagen de los niños de que no pueden hacer ciertas cosas, como en este caso específico, de mezclar varios ingredientes para la elaboración de una masa, pues quienes colocaron las cantidades de ingredientes en los platos de los niños fue la educadora y el personal de apoyo, a los niños les corresponde la labor de mezclar. En esto también va implícita otra idea, que a los niños (a todos) les gustan las actividades manuales, les gusta hacer “cosas” en las cuales se involucre el cuerpo, lo cual no necesariamente es así, pues algunos de los niños no querían “meter sus manos a la masa”, ante lo que no hay más remedio que someterse, pues tenían que hacerlo para poder hacer su figura. O bien negarse, lo cual no sucede en esta observación, los niños hacen lo que la maestra les indica, sólo se escuchan comentarios acerca de que no les agrada.

Otro elemento a destacar de la imagen de infancia como inferioridad, es el sometimiento; en este sentido, resulta reveladora la frase que Valeria dice “pero no puedes decir nada”, la idea de que los niños, no pueden decir nada, de que deben callar, se nota interiorizada en ella; en tanto la frase, “pues eres la hija” indica, la inferioridad que vivió durante su infancia, de sometimiento, y resignación ante los castigos que sufrió, y respondiendo a las exigencias de las que fue objeto. Esto nos revela cómo se impone más la figura del padre en su práctica docente, pues la figura de la madre es de sometimiento -al igual que los hijos- al mandato del padre, que si bien Valeria reconoce que sí los defendía, no rompía las normas y reglas establecidas por él. Lo cual es de suma importancia en la relación que establece con los niños que son sus alumnos.

Cuando Valeria Flores afirma que:

“Y yo siento que también por eso era yo muy exigente con los niños, yo siento que era por la educación que traigo detrás, yo siento que era así por eso, y ahora que tengo mi hijo y te repites eso, yo no voy a repetir los errores que cometieron conmigo, y es lo que yo he procurado con mi hijo [...] el trato que yo recibí no lo quiero para él ni para mis niños. Les doy más libertad.” (Valeria Flores; 15/04/13)

Es posible ver la figura de exigencia, autoridad, sometimiento, que es reconocida por la educadora, el padre está presente en la práctica que desarrolla y si bien como menciona, hay momentos de su

práctica en la cual, pareciera que la figura de la madre está presente, como apoyo, condolencia, escucha; la figura del padre se muestra como una figura simbólica fuerte, que impone su ley, sus reglas, y que no hay más remedio que someterse a ellas.

En la práctica docente es muy común encontrar el mandato, la imposición, muchas veces disfrazado de apertura, de participación.

Ob. (Los niños regresan del receso.)

Ed. A ver, todos nos sentamos en equipos, como yo los puse, ya coloque sus sillas.

Na. Maestra yo quiero sentarme allá –señala una mesa cercana al pizarrón-

Ed. No, Mariana, ya te puse allá, siéntate con ese equipo.

Na. ¡¡¡Maestra!!!

Ed. No, ya te dije que no, ya puse tu silla aquí. Siéntate y trabaja, es lo mismo aquí que allá.

Na. ¿Si maestra?, ¡ándale!

Ed. No, siéntate allá, si no te vas a sentar, te vas a quedar en ese lugar hasta la hora de salida.

Ob. (La niña se va al lugar que le había indicado la maestra.)

(Observación, Valeria Flores, 18/02/2013)

La imagen del padre como autoridad que manda, es comparable con la constitución de la cultura, como en este caso el sometimiento del otro, del inferior a los designios del que sí sabe, del que impone la ley, si bien en su infancia la educadora dice haber sufrido con las ordenes y la imposición del padre, lo que ella hace en el aula es también imponer su ley.

Aunque ese trato causó malestar y molestia en la niña, ésta no lo habla, porque se encuentra en el seno de una familia en la que se manifiesta la autoridad del padre, y como ella misma lo reconoce, “yo creo que fue demasiado tradicionalista”, una familia que se caracteriza porque la principal tarea de “los adultos, especialmente del padre, es convertirlos en buenos. El buen padre, el que es estricto, es la autoridad moral que sostiene y defiende a la familia; le dice a su esposa que debe hacer, y enseña a sus hijos e hijas, lo que es correcto y lo que está mal. La única manera de ser fiel a esta misión educadora es mediante una rígida y dolorosa disciplina” (Torres, 2009, pág. 18), en este sentido era válido en la sociedad, -hasta en los modelos educativos, baste recordar la frase: la letra con sangre entra- recurrir al castigo moral y físico en la época en que Valeria era una niña, contrario a lo que afirma deMause (1994), que esta época debería ser la de apoyo a los niños, existe también

la proyección y los niños son castigados, pues se considera que son malos, por lo que el sometimiento es el único remedio.

En este sentido “si bien los adultos tardaron en “descubrir” la infancia, en cuanto lo hicieron no cesaron de interesarse en ella, y de la indiscriminación se pasó a una especialización cada vez mayor” (Montes, 2002, pág. 19), es la época de oro de los pedagogos, consejos a diestra y siniestra para educar (o mejor dicho, domesticar) a la infancia. La salida del anonimato le valió a la infancia la creciente ola de métodos, estudios sobre cómo hacerlos racionales y educados.

Entre estos pedagogos, cabe destacar las aportaciones de Rousseau, “ningún pensador resulta tan decisivo para la precipitación de la *realidad infancia* como él, su pensamiento es clave para la comprensión de la emergencia de la pedagogía de la infancia” (Meneses, 2008, pág. 213).

Rousseau y Ariés, tienen un punto de encuentro al plantear qué es en los siglos XVII y XVIII, que se empieza a visibilizar a la infancia como una etapa de la vida en la que es necesario domesticar, primero el cuerpo, hacer de éste algo agradable, estético, por lo que el niño es visto como un objeto de socialización, donde aprende las reglas, normas y valores de la sociedad. Pero el niño siempre tiene una posibilidad de autodeterminación. En la idea de respetar este influjo de la naturaleza en ellos, le pide a los padres que “observen la naturaleza, [pues] ella ejercita continuamente a los niños; ella endurece su temperamento, mediante pruebas de toda especie; ella les enseña desde temprana hora lo que es pena y dolor” (Rousseau, 2011, pág. 63), porque, de acuerdo a este autor, el destino de todo hombre es sufrir en todas las edades.

Rousseau le da un lugar privilegiado a la disciplina, pues dice que “la experiencia enseña que todavía mueren más niños educados con delicadeza que de los otros,¹⁸ por eso es necesario endurecer sus cuerpos con las intemperies de las estaciones, de los climas, de los elementos, con el hambre, la sed, la fatiga” (Rousseau, 2011, pág. 62), será bueno –sugiere este pedagogo– ejercitarlos en los golpes que habrán de soportar un día. Como lo plantea Ariés, los educadores y los moralistas, reconocían, por un lado, a la infancia como diferente a los adultos, pero era diferente, en tanto era necesario intervenirla, educarla y para lograrlo, no se debía mimar, ni sobreproteger, al niño se le debía robustecer, de preferencia sin exponer su vida, ni su salud, pero si fuera necesario

¹⁸ Rousseau, se refiere a los niños de la clase más baja. A los pobres.

–dice Rousseau-, no habría que vacilar. Aún, hoy día seguimos viendo el mimoseo como un problema en la educación de los niños:

“Cierto es que están chiquitos, pero también están muy apapachados, extremadamente muy apapachados [...] tienen hasta dificultad para correr, de que han estado aquí (aprieta los brazos contra su pecho) por lo mismo sobreprotegidos que están, [...] están muy sobreprotegidos, de hecho al subirse a una silla para educación física, les tiemblan sus piernitas, son muy inseguros” (Valeria Flores; 15/04/13)

Si bien Rousseau, habla de la bondad natural en el niño, en todo el recorrido que hace de la educación de Emilio, de las sugerencias que propone sobre su crianza, parece moverse del rigor y la disciplina, al reconocimiento de lo infantil. Y como bien lo reconoce: el niño, tendrá siempre la posibilidad de autodeterminación y dice “al salir de mis manos no será ni magistrado, ni soldado, ni sacerdote: será ante todo un hombre: todo lo que un hombre debe ser sabrá serlo” (Rousseau, 2011, pág. 51), este pedagogo es paradójico, al mismo tiempo que nos permite ver a los niños, al mismo tiempo, pone junto a él un preceptor, que lo esté cuidando para que no se desvíe, y así como le proporciona libertad, también lo mete en un corral en el cual debe ser educado.

Dice Ariés (1987), que el surgimiento de un sentimiento de existencia hacia la infancia, estuvo acompañado, necesariamente por el surgimiento de lo que se constituyó en el espacio de encierro y socialización¹⁹ de los niños: la escuela. “A partir de cierto periodo y en todo caso a fines del siglo XVII de forma definitiva se produjo una transformación considerable en la situación de las costumbres [...] y la escuela sustituyó el aprendizaje como medio de educación. Lo que significa que cesó la cohabitación del niño con los adultos y por ello cesó el aprendizaje de la vida por contacto directo con ellos [...], el niño fue separado de los adultos y mantenido aparte, en una especie de cuarentena, antes de dejarlo suelto en el mundo. Esta cuarentena es la escuela.” (Ariés, 1987, pág. 11). Lo que llama mi atención es la prevalencia de esta idea de autodeterminación, en los discursos actuales de los docentes:

“Los papás no dejan que ellos hagan sus cosas [...] les quieren enseñar a hacer las cosas como deben, como supuestamente deberían de ser ¿no? (silencio) y no dejarlos que ellos aprendan, a hacer las cosas como ellos quieren, y lo que yo les decía a los papás, les digo a la mejor no, no los dejamos que, que, bueno el q... los papás quieren que su

¹⁹ Aquí es pertinente recordar que Ariés menciona que antes de que los adultos comenzaran a formar un sentimiento hacia la infancia, los niños aprendían las reglas, las normas de su convivencia con los otros adultos, pues al no ser separados lo aprendían todo; un oficio, los juegos, etc., de su relación cotidiana con otros adultos y niños.

hijo sea tal o tal o tal y lo van encaminando hacia eso, pero debemos de dejarlos que, que ellos escojan, que ellos escojan y a la mejor en algún área descubrimos que, que tiene habilidades para otras cosas, ¿no? sin darnos cuenta que, que eso es lo que a la mejor ellos, ellos es lo que quieren (Mjm) nunca los, a veces no los dejamos hacer actividades de pintura o no sé y tienen habilidades para ello, nos dedicamos más al, a lo matemático, a lo de lectura, a lo... a lo de baile tampoco o a lo de teatro son cosas que no, tan... tan trabajadas” (Vicente López; 24/05/13)

La idea que es planteada por Rousseau, se encuentra en un docente joven, permitir que los niños se autodeterminen, que elijan, que tengan varias posibilidades y –en el caso anterior- de desarrollar sus talentos. Sin embargo Vicente, culpa a los padres de pretender que sean ellos quienes “enseñen a cómo deben ser las cosas”, pero algo que resulta interesante en esta cita, es que el maestro considera que son los padres quienes no permiten a los niños autodeterminarse, sin embargo en la observación de la práctica, el maestro ofrece a los niños actividades en las que todos hacen lo mismo y me parece, que tiene que ver con esta idea de que a los niños hay que ayudarlos a salir de la barbarie, redimirlo, las creencias dejan una huella tan profunda que a veces parece desaparecer, pero está ahí.

El surgimiento de la infancia como algo que se interviene, va unida a la creación de la escuela como un espacio de reclusión de los niños, de tal suerte que resultó que la escolarización, lentamente reemplazó a la socialización. Gracias a la unión entre las recomendaciones de los pensadores, moralistas y educadores, y la complicidad sentimental de las familias, se da una relación sin precedentes entre la escuela y la infancia que se mantiene hasta nuestros días.

A la luz de estos planteamientos, se puede comprender la infancia que vivió Valeria Flores, un primer elemento es el papel primordial que juega la escuela en la relación con los niños, como un mandato, que los ayudará a salir de ese estado de dependencia, y al mismo tiempo nos permite comprender, cómo ella mira a la infancia, como un estado inferior, en donde la escuela, ella misma como adulto que sí sabe, plantea una serie de actividades para que se apropien del saber ya validado. En este sentido, en la infancia como inferioridad las tareas que se les asignan a los niños tienen más que ver con “contenidos científicos”. Así pues podemos ver al interior de las aulas a los niños en actividades de repetición de los números, haciendo planas de letras, pegando confeti o sopas en trabajitos estereotipados, u otras actividades de las llamadas manuales. Al respecto Tonucci, opina que la concepción de un niño que no sabe, y que yo refuerzo, que es inferior, permite “a la escuela

infantil, sin sentido de culpa y sin una reacción por parte de los padres, [más aún, con su complicidad] el proponer actividades banales y humillantes” (2002, pág. 10), actividades que en su mayoría están encaminadas a la repetición, a la adquisición de un “conocimiento” inmediato.

2.3 ¿Es la mujer la más adecuada para sacar a la infancia de la inferioridad?

Ya en el apartado anterior traté sólo tangencialmente el papel de la mujer en la relación con la infancia, a decir de los pedagogos, por ejemplo: Rousseau, Pestalozzi y Froebel, ciertamente la primera infancia debería estar a cargo de las mujeres²⁰, esto tiene su fundamento, en la idea de que los niños requieren de ternura, amor, para poder crecer, como lo menciona Froebel: que la semilla se desarrolle en un jardín lleno de cuidados amorosos.

Rousseau y Pestalozzi, comparten la idea de que las mujeres deben de estar a cargo del cuidado de los niños. El primero, de hecho, dirige sus consejos a la tierna y provisora madre, que supo apartarse de la carretera para proteger al arbolito naciente, y le aconseja “cultiva, riega la joven planta antes de que muera; sus frutos harán un día tus delicias. Haz temprano un cercado alrededor del alma de tu hijo” (Rousseau, 2011, pág. 44), pero él, recomienda que la primera educación corresponda irrefutablemente a las mujeres²¹ y sin embargo en el Emilio, la educación formal de éste se deja en manos de un hombre, ya que es mejor para el niño. Me parece que hay una cierta relación entre estos preceptos y el hecho de elegir relacionarse con la primera infancia, por ello resulta relevante para este trabajo, identificar qué es lo que motivo a las docentes a relacionarse con la infancia.

Valeria Flores comenta que ella siempre quiso ser educadora, de hecho perdió un ciclo escolar, pues su padre no estaba de acuerdo en que fuera maestra.

“[...] a mí siempre me gustó, desde que era niña, me gustaba mucho jugar a la maestra y yo siempre era la maestra. Me gustó mucho, de hecho, yo perdí un año de escuela, porque mis papás querían que yo me dedicara a estudiar computación, por una prima, me dijeron te vas a “x” escuela, pues yo no di una, no di una y perdí ese año, y yo dije, no, yo me quiero ir a la normal y fue como entre a la normal, este, de hecho desde que estaba en la prepa, hicimos prácticas de observación para que tu definieras bien que

²⁰ Una idea que recientemente se está rompiendo, muestra de ello es que uno de los colaboradores es varón, si bien llegar a trabajar con la infancia, no era su primera opción, dice él, le ha gustado trabajar con niños.

²¹ Rousseau, llama a la primera infancia el tiempo de amamantar al niño, cuando aún no alcanza la edad de la razón. La mujer debe espiar con atención la primera chispa de su débil entendimiento.

querías y a mí me gustó mucho, pero yo desde niña jugaba a ser la maestra (risas)”
(Valeria Flores; 15/04/13)

Valeria Flores, afirma en la entrevista que se dedica a tratar con la infancia por vocación, desde que era niña, en los juegos que llevaba a cabo, además de que “al hablar de su trabajo cita elementos de realización, de satisfacción, de realizarlo con amor, independientemente de que sea o no apto para y en su trabajo” (Romero, 1999, pág. 209), en este sentido, es posible encontrar estos elementos en algunos pasajes de la entrevista, en donde comenta acerca del apoyo que brinda a los niños que “tienen dificultades” familiares o de tipo cognitivo.

En el caso de Valeria, experimentó con otra profesión, sin embargo ella se sentía muy segura de qué quería ser educadora, que quería tratar con la infancia. Me parece que poco o casi nada se cuestionó acerca de la infancia, pues estaba tan segura, que no existieron dudas, mucho menos hacerse la pregunta de ¿qué es la infancia?, considero, que en ella, se da por hecho que la infancia representan una etapa de la vida en que “no existen problemas” –aun cuando ella nos comparte algunos de los que vivió cuando niña- es un periodo “de juego, de poder hacer todo lo que quieras” –incluso cuando en ella, esa imagen ideal de infancia, no se cumplió- es decir, a la educadora la motivó a tratar con los niños, una imagen idealizada²² de la infancia que no tiene problemas, que juega, que es feliz, que puede hacer muchas cosas que como adultos ya no se pueden llevar a cabo.

Podemos ver en Valeria un deseo de la infancia, que se convierte con el tiempo en una posibilidad de vida, de existencia. La decisión de trabajar con la infancia tiene intrínseca unas imágenes de futuro desde las que decide ser maestra, pero también contiene reminiscencias, recuerdos del pasado, pues “las vivencias de la primera infancia combinadas con las diurnas dan forma a los sueños de los adultos,[...] y lo infantil cobra fuerza en la medida en que puede leerse en el discurso onírico” (Stavchansky, 2013, pág. 69) la urdimbre de la biografía personal se entreteje entre el pasado y el futuro.

²² En este caso cuando se le pide que realice un dibujo acerca de la infancia, resulta muy interesante como refleja una familia “típica” integrada por mamá, papá y los hijos, todos sonriendo, se notan felices, en un espacio abierto, es la naturaleza, árboles, pasto, montañas, nubes lo que rodea a la familia, todo aquello de lo que dice haber carecido. Sin intentar hacer un ejercicio exhaustivo acerca del dibujo -porque no poseo los recursos elementales para interpretarlo-, es interesante verlo a la luz de lo que va exponiendo a través de la entrevista y el cuestionario.

Esta disposición social de las mujeres a ser maestras, a relacionarse con la infancia, la encontramos también en otras colaboradoras, por ejemplo:

“[...] pues yo digo que [soy educadora] por, porque siempre quise serlo, o sea es por vocación, o sea siempre, siempre, yo que recuerde, este, pues desde niña mis juegos y todo siempre era... a la mejor no educadora, siempre yo decía que maestra, maestra, pero cuando fui conociendo este, a la mejor los, los niveles, pues ya, ahora sí que me, me gustó y, y pues no, no lo pensé, o sea, más, dije no, tengo que, tengo que entrar ahí, a esa normal para que, este, pues para que a la mejor pueda yo realizar ¿no? lo que yo quería y pues por eso llegue, llegue a donde estoy ¿no? ahora mi carrera, a esta profesión (...) y pues sí, nunca, la verdad, tuve otra visión, yo digo: si no hubiera sido maestra, la verdad no, no me visualizo en otro lugar, o no sé qué hubiera, que hubiera hecho”
(Victoria Pérez; 23/04/2013)

Los hechos parecen darles algo de razón a los pedagogos, la gran mayoría, de las educadoras, son mujeres²³, y sin embargo el padre como mandato, está presente, en igualmente la mayoría de las prácticas, el orden, la ley, se imponen. Quizás también la idea, -que deja huella en los sujetos- de que los niños al ser inferiores, se les debe someter y domesticar, a veces con mano dura, a veces con ternura, con amor, pero algo que si destaco de esta imagen de infancia es la minoridad, la idea de que debe ser sacada de la barbarie en que se encuentra.

2.4 La infancia como inferioridad, deudora de la tradición pedagógica y la formación inicial de las educadoras

La imagen de infancia como inferioridad deviene de una tradición pedagógica muy rica e interesante que ha contribuido a pensar, en primer lugar, que todos los niños son iguales, son homogéneos física, social y culturalmente. Y se entreteje con las propias creencias que se tienen de la infancia, incluso sin haber pasado por la formación para educadora. En esta lógica se insertan las ideas que se tienen sobre la infancia, resultan interesantes, pues a partir de la propia historia biográfica, las educadoras se forman ideas de la infancia.

En este sentido Valeria Flores menciona que antes de decidirse a ser educadora, “imaginaba a los niños como seres alegres, abiertos a comprender y hacer todo lo que se les presentara, que es la

²³ Para hacer tal afirmación, me baso en datos empíricos: 5 de las 6 colaboradoras de este trabajo son mujeres y un varón, en las zonas a las que pertenecen las escuelas que observe, de una plantilla de 97 educadoras en promedio, uno solo es varón.

mejor etapa del ser humano” (C-10/09/13), vuelve a manifestarse la imagen de que la infancia es la etapa más feliz de la vida del ser humano, pues en ella sólo se encuentra la felicidad, la disposición a aprender.

La imagen de infancia aparece así, deshistorizada y descontextualizada, pues sólo se puede concebir una infancia como espacio-lugar de pura felicidad, que no es aquejada por ningún tipo de problemas, ni sociales, económicos, familiares, políticos, personales.

Lo descrito por Valeria nos remonta irremediabilmente a una imagen romántica de la infancia, entendiendo lo romántico, como un movimiento cultural, filosófico y político, “que supuso una nueva forma de entender el mundo y relacionarse con la realidad” (Aguirre, 2000, pág. 3), la infancia es para los románticos “el mundo perdido; el lugar que la imaginación puede recrear con la ayuda de la memoria, [...] es el paraíso del cual el tiempo los ha expulsado, todavía tienen frescos los recuerdos de un mundo sin responsabilidades ni obligaciones; un mundo en el que por su propia insignificancia, los adultos les ignoraban” (Aguirre, 2000, pág. 9), la imagen de infancia se torna idealizada, como una etapa de la que serán arrancados, sacados de ese “paraíso” que luego añorarán y mirarán como la mejor etapa que pudieron haber experimentado.

La imagen romántica e idealizada de la infancia, se entretrejió con otros eventos como por ejemplo, lo que en su momento nos planteó Ariés: el ensalzamiento de la infancia del niño Jesús y luego de los Santos, las influencias evangélicas contribuyeron a crear la idea del niño como ser puro, que no conoce el mal; otra influencia importante fueron “los planteamientos que asemejan la infancia del hombre con la infancia de la Humanidad, ya sea como paraísos, edades de oro, estados de naturaleza, etc.” (Aguirre, 2000, pág. 9), la infancia es pensada como un mundo de ensueño en la que los deseos se cumplen, algo que ya no sucede en la edad adulta.

Las anticipaciones de Valeria Flores se entrecruzan con una imagen de infancia bonita, feliz, sin problemas, pero con minoridad, con inferioridad, lo que es de llamar la atención fuertemente es que sus creencias sobre la infancia muy poco tienen que ver con la infancia que ella vivió, que experimentó, por el contrario en su propia infancia fue violentada y ella lo recuerda con mucho dolor y amargura de lo cual nos podemos percatar cuando llora y dice “no, no fui feliz”.

El sentido común lleva a las docentes a formarse una imagen de la infancia que se entreteje con la revisión teórica realizada en la formación inicial.

Volviendo a citar a Rousseau (2011), es una etapa de transición, de necesaria existencia, ya que en ella el hombre se da cuenta de su debilidad, de su dependencia de los otros y de su ayuda para salir de esa etapa de imperfección. La infancia en este pensador, es mirada, no como el presente que es ahora, sino como futuro; todo lo que se haga con la vida del niño, -dice- “se vuelve más valioso al avanzar en edad, [pues] al precio de su persona se une el de los cuidados que ha costado; a la pérdida de su vida se une en él el sentimiento de la muerte. Por lo tanto, es el porvenir en lo que hay que pensar al velar por su conservación” (Rousseau, 2011, pág. 62), la infancia es una etapa de la vida, de futuro, en la que los niños se deben preparar para la vida adulta y estar preparados para enfrentar los avatares que la vida les depara.

Durante la infancia se invierte tiempo y cuidados para que logre sobrepasar los años de debilidad e indefensión. Considero que esta imagen de infancia se ha ido constituyendo a lo largo de los años e influye en la manera en que miramos a los niños no sólo las educadoras, sino los adultos, que al mirarlos como sujetos débiles, inmaduros, nos sentimos con la responsabilidad de protegerlos, cuidarlos, de sacarlos de ese estado de inmadurez, de barbarie en que se encuentran. Como nos lo hace ver la siguiente entrevista, que al preguntarle sobre infancia, responde:

“Pues en niños pequeños, en niños pequeños, en niños...este, niñez o infancia...que necesitan...pues apoyo para poder salir, porque solitos no, o sea, si tienen ora sí que su medio ambiente pero si no está un adulto no logran... salir.

Entrevistador. ¿Salir de qué?

Pues...para en cuanto a su educación, ora sí que la familia educa y la escuela enseña ¿no? entonces en ese sentido” (Amalia Flores; 16/04/13)

En la infancia como inferioridad, los niños son inmaduros, no poseen aún la capacidad para pensar “para enseñar a los niños a razonar, a pensar por sí mismos, se debe impedir en cuanto sea posible que hablen demasiado y que se acostumbren a pronunciarse sobre cuestiones que sólo conocen superficialmente. Creo que el momento de aprender no es el momento de juzgar; el momento de juzgar principia con la madurez de las razones porque se juzga y porque se puede juzgar” (Pestalozzi, 2011, pág. 26) a los niños hay que permitirles hablar poco, explicarles, darles datos. Pues “les falta a la vez el fondo de los conocimientos preliminares y el medio exterior del

conocimiento de la lengua” (Pestalozzi, 2011, pág. 35) La idea de que los niños no deberían de hablar, fue en algún momento una de las características de la infancia, las educadoras con más años de servicio recuerdan:

“los niños yo cuando entré, yo recuerdo que sí eran todavía un poquito, este, pues no se expresaban, no, no decían a la mejor tanto, eh...sus necesidades” (Victoria Pérez; 23/04/13)

“cuando yo empecé a trabajar, era la consigna: tú vas a la escuela y te callas, y escuchas a la maestra, entonces por eso también [...], nos costó trabajo que ellos hablaran, que ellos expresaran lo que ellos querían, lo que realmente era interés de ellos” (Ana Pérez, 22/04/13)

La inconsciencia es otro rasgo que destaca Pestalozzi en los niños, pues dice “que en su más tierna infancia escucha, cree y obedece; pero a esa edad [...], él no sabe lo que cree, ni lo que hace” (Pestalozzi, 2011, pág. 143). En este pedagogo podemos encontrar una imagen de infancia dual: por un lado hay que cuidarla, quererla, no infundirle miedo, porque es delicada, pero por otro lado, con la idea de desarrollo, plantea que es imperfecta, incompleta e ineficiente.

Entre los pedagogos y no sólo ellos, sino en la sociedad en general existe la idea de que la infancia no sufre más allá de los males físicos, los cuales son menos dolorosos que los otros, en la infancia los sujetos no se quieren quitar la vida, por lo que los niños al ser pequeños, incompletos, no son capaces de experimentar el sufrimiento, la desesperación, la tristeza, el dolor.

“Todo lo que puedes hacer de niño, ya no lo puedes hacer cuando eres una persona adulta, el jugar, el divertirse, el no pensar en problemas, ¡eh! es eso, el hacer todo lo que tú quieras” (Valeria Flores; 15/04/13)

Esta idea es subyacente a la imagen de infancia como inferioridad, se es menor en todo, en dolor también, y como dije antes la infancia se descomplejiza, es más fácil tratar con una infancia así, que si la pensamos como un entramado complejo de emociones, sentimientos, sensaciones, saberes, experiencias, vivencias.

En la imagen de infancia como inferioridad, se mira a un niño que aún no cuenta con las estructuras mentales que le permitan llevar a cabo diversos procesos como la elaboración de anticipaciones, de emplear metáforas, de elaborar hipótesis. Los niños aun no tienen la capacidad de aprender ciertos conceptos, no poseen la experiencia necesaria para categorizar vivencias y conocimientos,

se mira como demasiado pequeño para entender y comprender eventos y acontecimientos del mundo, y por lo tanto tampoco se plantea preguntas complejas.

La infancia como inferioridad, es una imagen que se apoya en otras imágenes, tales como la infancia desvalida, abandonada, pero sobre todo en una infancia que invariablemente deberá transitar por etapas de desarrollo, que lo conduzcan a abandonar ese estado de minoridad, aunque finalmente tiene una idea optimista de la infancia pues existe la posibilidad de salir de esa condición

Valeria Flores, recuerda haber revisado durante su formación como educadora, algunos teóricos como, Piaget, Vygotsky y Ausubel. Estos discursos se ubican, dentro de la corriente pedagógica del constructivismo²⁴, que postula la premisa de que es el sujeto quien construye su conocimiento, lo cual le permite ir modificando sus propias ideas e ir aprendiendo. El constructivismo sostiene la “tesis de que el aprendizaje para que realmente se pueda hablar de tal, implica la construcción del conocimiento” (Martínez, 1989, pág. 11) y el único capaz de construirlo es el sujeto que aprende, es decir el constructivismo aplicado al espacio escolar implicaría que “el proceso de aprendizaje del alumno debe basarse en su propia actividad creadora, en sus descubrimientos personales, en sus motivaciones intrínsecas” (Martínez, 1989, pág. 11), en el constructivismo el aprendizaje es concebido como la integración de los datos que proceden de la realidad exterior a las estructuras lógicas y cognoscitivas del sujeto que aprende, pero esta integración es una acción que sólo es tarea del propio sujeto que aprende, lo cual exige un papel del docente distinto al “maestro tradicional” que dictaba cátedra, desconociendo los intereses de sus alumnos.

Si aprender implica inventar, crear, descubrir por parte del sujeto que aprende, la función del maestro se transforma y transita de una práctica centrada en el dictado de la clase, la transmisión del conocimiento como algo ya terminado, al maestro que permite, que sean los estudiantes²⁵ quienes van realizando tanteos, acercamientos, aproximaciones, concibe como válidos los

²⁴ Estos autores no se ubican a sí mismos o sus teoría en esta corriente, sino que son después estudiosos de sus propuestos, quienes encontrando ciertos principios, los agrupan en esto que se ha llamado la corriente constructivista del aprendizaje

²⁵ Considero que en la teoría constructivista del aprendizaje, la figura del alumno es sustituida por la del estudiante, pues el significado de la palabra alumno, es el que carece de luz, el prefijo “a”, antepuesto a “lumis” luz, pensada como la luz del conocimiento, del saber; así pues, alumnos, se refiere a aquel que carece de luz, de saber, de conocimiento, de experiencias y en las teorías constructivistas (Piaget, Vygotsky, Ausubel) el sujeto que aprende posee saberes.

retrocesos y comprende que los avances de los niños dependen a veces de sus motivaciones, de sus condiciones intelectuales, cognitivas y sociales, que aprenderá con mayor presteza, lo que se acerque a sus deseos. Por lo que su función se orienta a elegir, diseñar y poner en práctica situaciones de aprendizaje que sean apropiadas a las características de los estudiantes y que los ayuden a construir por sí mismos sus aprendizajes.

Los discursos adquiridos durante la formación de Valeria Flores, le plantean una imagen de infancia, -a la cual se les debe dar más libertad y oportunidad para aprender por si mismos- así como un papel que debe desarrollar en la práctica docente -teniendo en cuenta los deseos y motivaciones de los niños-, sin embargo como veremos más adelante, aunque si bien en el discurso los menciona, ya en la práctica estos discursos, a veces, se olvidan, se deforman o son desplazados por otros elementos. Se bosqueja una infancia como inferioridad, pues sobre todo Piaget, “demuestra claramente las diferencias que hay en el pensamiento del niño a diferentes niveles de edad y las diferencias entre su modo de pensar y el nivel maduro (formal) del adulto” (Patterson, 1998, pág. 111 y 112), el niño, tiene estructuras cognoscitivas deficientes, inmaduras que aún no logran alcanzar el nivel que presumen los adultos.

Otro aspecto importante que destaca en las entrevistas es que la educadora considera importante y crucial el papel de la familia, un grupo que ya Ariés (1987) y deMause (1994) se han encargado de decirnos que es relativamente moderno, los dos autores mencionan que la idea de familia, así como de infancia son nuevos, sin embargo las educadoras sí añoran un momento en que la familia fue el espacio de cobijo y socialización de los niños. Más aun la imagen de infancia como inferioridad, sólo es posible encontrarla en el seno de una familia, pues es allí donde se le brinda cariño y protección.

En este sentido Valeria Flores percibe cambios en la infancia, también se da cuenta que hay movimientos en las familias, que las características que las conformaban están cambiando, sufriendo modificaciones significativas:

“Yo creo se debe también a que tienen problemáticas en su casa, por ejemplo la mamá de Daniel trabaja la señora, se hace cargo la abuelita y la abuelita pues tiene toda la responsabilidad y es que no tengo tiempo, entonces para mí como mamá es más importante llevar el dinero para que tengamos que comer que atender a mi hijo y en la casa pues, este...

Daniel es de los que te prendo la tele y así está todo el día aunque ni le haga caso” (Valeria Flores; 15/04/13)

Se registran cambios muy singulares en la composición familiar, como en este caso, que nos habla Valeria de un caso en particular (Daniel), que vive en una familia conformada por la madre que se hace cargo económicamente y la abuela que se encarga de los quehaceres domésticos. “Al respecto, los datos disponibles para la mayoría de los países de cultura occidental indican una serie de fenómenos muy importantes: expansión de la familia nuclear, reducción del número de hijos, crecimiento de las uniones libres y el número de hijos que viven sólo con uno de sus progenitores (ya sea madre o recientemente el padre), ausencia de la figura paterna o cambio frecuente de dicha figura, disociación entre padre biológico y padre psicológico y modificaciones muy importantes en los roles del padre y de la madre en el seno del comportamiento familiar” (Tedesco, 2004, pág. 16), pero sobre todo, el cambio fundamental que se ha producido en la familia es “la disociación entre *conyugalidad* (vinculo de pareja) y *filiación* (vínculos entre padres/madres e hijos/hijas) (Tedesco, 2004, pág. 16 y 17), en la familia nuclear dichos vínculos eran dissociables, ahora en los tiempos que vivimos y en los que se encuentran inmersos los niños, no resulta difícil perder el vínculo entre los cónyuges, de hecho es una de las situaciones que más preocupan a las educadoras, el número cada vez mayor, de niños, que viven con un solo padre o madre, sin tener una relación con la otra parte, sin embargo me parece que el vínculo de filiación también se va perdiendo, por ejemplo en el caso que nos plantea Valeria, Daniel está a cargo de una madre que a decir de la educadora, no establece ese vínculo de filiación con el niño.

Los cambios en la estructura y composición de la familia son innegables, se ven cada día en el desarrollo de las prácticas docentes. Estas condiciones que se viven van aportando al devenir de las imágenes de infancia, así pues se piensa en una infancia que se encuentra desvalida dentro del propio seno familiar

“este año me tocó un grupo difícil pero no por los niños, por los papás, no, no quieren apoyar, no quieren darse cuenta, que, que su niño requiere apoyo para que avance su niño” (Valeria Flores; 15/04/13)

Esta declaración es reveladora, pues en la imagen de la infancia no sólo se encuentran los niños, sino el contexto en que se encuentran es de gran influencia para ir delineándola, pues en Valeria,

me parece que la imagen como inferioridad, necesariamente requiere de un ambiente que los ayude a salir de ese estado de minoridad.

La imagen que las educadoras van constituyendo de la infancia se ve afectada por el apoyo-descuido, que muestre la familia hacia los niños. Regularmente lo que causa zozobra en ellas, son las familias de los niños que muestran algunas dificultades de conducta, lenguaje o motricidad. La búsqueda de explicaciones se encamina a pensar la situación familiar que viven los niños, así como el apoyo que les brindan o el abandono en el que se encuentran.

Las educadoras a menudo, se frustran, la situación familiar que vive la infancia las enfrenta con una imagen contraria a la que se habían dibujado. Han moldeado una imagen de infancia libre de conflictos, sin saberes, sin embargo, ya en el ejercicio de la práctica docente, el lugar que ocupa la familia de los niños en dicha imagen tiene un efecto muy importante, pues el espacio familiar de los niños, las hace mirar a la infancia de una manera determinada, pues lo que se puede ver es una imagen de *infancia abandonada*, que muchas veces, se encuentra al desamparo o bien en compañía de otros, pero que no necesariamente se ocupan de ellos o bien que les dan atención.

2.5 La imagen de infancia como inferioridad en las propuestas curriculares

Antes mencioné que la imagen de infancia como inferioridad es una continuidad, que es una consecuencia del entramado que se ha dado entre el descubrimiento de la infancia, de las recomendaciones de los moralistas y pedagogos y entre la imagen que en el sentido común constituimos los sujetos, especialmente las educadoras. Digo que es una continuidad porque, como lo menciona Ariés (1987), Montes (2002), Popkewitz (1998), en cuanto se le descubrió o construyó como inferior fue necesario domesticarla, redimirla, y esa imagen se mantiene a pesar del paso de los siglos, de investigaciones, a veces de los propios niños, que nos demuestran que no están dispuestos a someterse al otro, al adulto.

Digo que es una continuidad, porque se viene filtrando en las mentes y en las maneras de ver y tratar a la infancia específicamente en el nivel de educación preescolar. Para ello me gustaría hacer

un recorrido muy rápido por las dos recientes propuestas curriculares²⁶ que han guiado la manera de relacionarse con la infancia que asiste al Jardín de niños²⁷

Una primera propuesta curricular a abordar, es el Programa de Educación Preescolar que estuvo vigente de 1992²⁸ a 2005, una propuesta que -a juicio personal- representó un gran reto epistemológico para las educadoras, pues se fundamentaba en una idea muy diferente y distante de cómo se genera el conocimiento, pues implicaba que los niños decidieran y construyeran lo que deseaban aprender y no como algo impuesto por los adultos. O al menos eso era lo que se esperaba en el ejercicio de la práctica docente. Valeria Flores trabajó con este programa durante seis años de su trayectoria laboral, nos menciona que realmente no encuentra una gran diferencia.

“Yo creo que van a la par, no, no he encontrado mucha diferencia, la forma de trabajo a la mejor sí ha cambiado, ves que en el 92, tenías que partir de los intereses de los niños, y pues planear los proyectos, no, no me costó mucho trabajo, quizás ha cambiado tu forma de planearlo pero yo siento como que va a la par todo, no yo no he encontrado mucho, mucho cambio. De hecho ahorita del 2004 al 2011, sólo cambiaron, como que yo le encuentro algunas palabras competencias ¿no?, entonces, yo siento como que van ligados unos a otros, pero lo que cambiaron fueron como que los títulos, sí y yo siento como que van a la par” (Valeria Flores; 15/04/13)

Esta colaboradora, menciona que ella realmente piensa que no existen muchos cambios entre una propuesta -condensada en los programas educativos- y otra. Pero sobre todo encuentra similitudes entre el programa de 2004 y 2011, que como ya se comentó, se sustentan en los mismos principios teóricos, aunque difieren en las formas de evaluar y planear. Aventuro la tesis, de que la maestra no encuentra cambios entre las propuestas curriculares, porque sí la imagen de infancia que ella ha construido hunde sus raíces en la idea de minoridad, en una infancia que al ser inferior se interviene, la propuesta curricular pierde importancia, pues cualquier programa cumplirá la función –en palabras de Popkewitz- de conquistar el alma infantil y las propuestas cambiarán²⁹, pero ella sigue

²⁶ Aquí me referiré únicamente a las dos propuestas más recientes, dado que la actriz principal de este capítulo (Valeria Flores), ha trabajado únicamente con éstas, y la intención de este apartado es reconocer las reminiscencias que dejan estos programas en la manera que las educadoras ven a la infancia.

²⁷ En este trabajo me refiero indistintamente a nivel preescolar o Jardín de niños, como la escolarización que reciben los niños de tres a seis años.

²⁸ A partir de aquí al referirme a este programa abreviare llamándolo PEP'92.

²⁹ No es mi intención, en este momento, hacer un análisis de las propuestas curriculares, tampoco pretendo decir que son buenas o malas, simplemente que se han dado.

viendo a la infancia como inferioridad, por lo que se siguen realizando prácticas docentes basadas en la repetición de números, enseñanza de la lectura y escritura mediante silabas.

Algunos de los rasgos de este programa y que quizás Valeria encuentra en común son: que se sitúa al niño como centro del proceso educativo, por lo que era imprescindible que la educadora, poseyera un sustento teórico que le permitiera comprender cómo se desarrolla y aprende el niño. Dicha base teórica se alimentaba de dos abrevaderos, a saber, la escuela nueva y los aportes Piagetianos del desarrollo de los niños. Sin embargo una idea que queda muy marcada de la puesta en práctica de este programa es la excesiva importancia que se le da a las actividades manuales, sin que necesariamente mediaran procesos de aprendizaje³⁰ en los niños.

Con la participación de los niños en diversas actividades manuales, se esperaba que se desarrollara en sus dimensiones física, afectiva, intelectual y social, en este sentido, el PEP'92, conceptualizaba el desarrollo de los niños como un proceso complejo, ininterrumpido, plagado de “transformaciones que dan lugar a estructuras de distinta naturaleza, tanto en el aparato psíquico (afectividad, inteligencia) como en todas las manifestaciones físicas (estructura corporal, funciones motrices).” (SEP, 1992, pág. 7) Dicho proceso no ocurre solo, se lleva a cabo mediante la relación de los niños con el medio natural y social, brevemente el programa explica que se refiere a las relaciones que los niños establecen en un inicio con su grupo más cercano: la familia integrada por el padre, la madre y los hermanos, el lugar que ocupan los niños, “lo que esperan de ella o él; lo que les gusta o disgusta; las formas de exigirles o no ciertas cosas; de reconocerle o no necesidades, deseos y características propias, de aprobar o desaprobar lo que hace; de disfrutar o no con él a través de contactos físicos, cariños y juegos” (SEP, 1992, pág. 8), posteriormente este grupo se amplía y el niño se relaciona con los nuevos grupos, entre ellos la escuela y debe ser capaz de brindarle al niño los elementos necesarios para seguir conviviendo y compartiendo.

Esta idea planteada por el PEP'92, resulta reveladora pues marca el inicio del involucramiento de las familias, en los procesos de aprendizaje de los niños, de sus posibilidades, limitaciones, reconoce que el “conocimiento no es ajeno a la realidad de cada individuo. Está condicionado por

³⁰ Es importante señalar en este punto que los programas que han regido la práctica docente en el nivel preescolar, han sufrido cambios sustanciales, entre los que cabe destacar: los objetivos, la estructura y organización, pero sobre toda la manera en que los niños adquieren, construyen y experimentan el aprendizaje, las propuestas teóricas que sugieren las formas en que las docentes deberían organizar las situaciones de aprendizaje.

las personas, situaciones y experiencias del entorno” (SEP, 1992, pág. 9) esta idea es un parte aguas, pues en el programa de 1962, no figuraban las familias, más que como un elemento externo a los niños, que únicamente eran requeridos para los festivales. En cambio a partir de esa propuesta curricular se antepone el ambiente familiar de los niños en los procesos y condiciones de aprendizaje, se ubican como un factor determinante en las conductas, en los modos de aprender y de lo que ya sabe el niño cuando llega al preescolar.

Otro elemento a destacar de esta propuesta curricular es el papel que se le da al juego, como el modo de acercamiento del niño a su realidad, mediante el juego, -entendido en este programa como el lenguaje que mejor maneja el niño- manifiesta su deseo de comprender la realidad y hacerla suya; “el juego es el lugar donde se experimenta la vida, el punto donde se une la realidad interna del niño con la realidad externa que comparten todos; es el espacio donde niño y adultos pueden crear y usar toda su personalidad. Puede ser también el espacio simbólico donde se recrean los conflictos, donde el niño elabora y da un sentido distinto a lo que le provoca sufrimiento o miedo, y volver a disfrutar de aquello que le provoca placer” (SEP, 1992, pág. 12) el juego es espacio de combate, pero también, lugar de encuentro entre los niños y los adultos, espacio propicio de manifestación de intereses, necesidades, deseos, preocupaciones. De hecho el juego “puede considerarse como un texto donde se puede leer ese mundo interno, lo que el niño siente y piensa” (SEP, 1992, pág. 12).

La importancia que se le dio al juego fue tal, que la organización metodológica del programa se presentó en “Bloques de juegos y actividades”, que agrupaban una serie de actividades y juegos que respondían a la siguiente división de conocimiento: Bloque de juegos y actividades de sensibilidad y expresión artística, Bloque de juegos y actividades psicomotrices, Bloque de juegos y actividades de relación con la naturaleza, Bloque de juegos y actividades matemáticas, Bloque de juegos y actividades de la lengua. En esto quizás también Valeria encuentra similitudes, pues si se comparan con los campos formativos del actual PEP’2011 son muy parecidos³¹, pues sólo se agregó el campo formativo de “desarrollo personal y social”-

³¹ Con lo cual no quiero decir que se sostengan en los mismos principios teóricos, sino que haciendo una analogía, se pueden encontrar ciertas semejanzas como es la división que se hace, del conocimiento. Pero el hecho de nombrarlos Bloques o Campos formativos, nos coloca en otra lógica.

Lo que me gustaría destacar de este programa y que parece dejar reminiscencias en las imágenes que se crean de la infancia, son por un lado el lugar de la familia y la experiencia que los niños adquieren dentro de este primer grupo de socialización, se va delineando, aunque no con la fuerza que después se le da a los conocimientos que los niños ya poseen antes de llegar al espacio escolar y que sirven como punto de partida para hacer propuestas al trabajo que se ha de realizar al interior de las aulas, y por otro lado, el lugar primordial que se le da al juego como manifestación de la naturaleza de los niños, por lo que debería de ser aprovechado para que mediante éste, los niños aprendieran tanto intelectual, física, afectiva y socialmente.

Cada propuesta curricular va a plantearles a las educadoras ciertas exigencias frente a la infancia. Así el programa de 1992, requirió a Valeria Flores, que reconociera el valor de las aportaciones de los niños de preescolar, que fuera capaz de detectar cuáles eran sus intereses para poder proponer un proyecto de trabajo, en el cual todos participaran haciendo distintas actividades, pero aportando al proyecto en general. Ese era el deber ser del programa, que los niños realizaran las actividades en las que se sentían mejor, aquellas en las que se consideraban más aptos. Sin embargo la realidad fue, que detectar los intereses de los niños, no era tarea fácil, pues como nos plantea Nemirovsky (2000), era complicado pues los intereses de los niños eran fugaces, pero además de ello implicaba poder recoger los intereses de entre treinta y treintaicinco niños que como el propio programa lo planteaba eran portadores de una cultura distinta y dispar, con experiencias muy variadas pues pertenecían a grupos familiares diversos.

Continuando con la línea que marca el concepto de “intereses”, la educadora además debía ser capaz de sostener el interés de los niños a través del tiempo y de los diferentes momentos por los que atravesaba el proyecto. De igual manera se le exigía mantener a los niños siempre en actividades en las que jugara y aprendiera, pues como se vio, el juego tiene un papel central en este programa de educación preescolar de 1992.

Una característica de los proyectos es que debía lograrse al final un producto, cualquiera que este fuera, para mostrarse a la comunidad escolar, principalmente a las familias de los niños, lo cual implicaba trabajar durante el proyecto con esa idea, lo que traía como consecuencia secundaria, que muy a menudo las educadoras (entre ellas Valeria) terminaran “ayudándoles” a los niños a

realizar los trabajos para que quedaran “bonitos” y poder ser presentados ante los integrantes de la escuela.

Sin duda la exigencia para las educadoras desde este programa era grande, pues mantener los intereses de los niños y además llevarlos a desarrollar aprendizajes mediante el juego era una tarea complicada. Pero más difícil aún era poder atender a los intereses de todos los niños e involucrarlos en las diferentes actividades.

Esta exigencia cambió cuando se da el paso al trabajo con el PEP’2004, pues no existió más el concepto interés, este fue sustituido por el concepto de “necesidades” de los niños y en función de ello la educadora debía diseñar su práctica docente.

La idea de que ahora la centralidad no la ocupaban los intereses sino las necesidades que eran detectadas por las educadoras, contrastado con lo establecido en el programa educativo, planteó a las educadoras nuevas exigencias, tales como la comprensión de lo que implica adquirir competencias por parte de los niños, las coloca nuevamente en un paradigma distinto, pues si bien no se centraban en los intereses, ahora la exigencia es contribuir a una imagen de infancia que tiene “conocimientos previos”, que debe desarrollar competencias. Si bien Valeria Flores, dice que no le costó mucho trabajo la transición, considero que se debe a que las reminiscencias que quedan de los otros programas están presentes, y que a veces las prácticas docentes cambian muy poco, en las negociaciones, traducciones que se hacen de los programas educativos, se van entretejiendo aquello que sabe, con lo nuevo que se le está exigiendo. Pero sobre todo porque se ha constituido ya una imagen de infancia con la que se relaciona, y si en la base de esta imagen se encuentra la inferioridad, la minoridad, con ella se establecen imposiciones, sometimiento, hacia lo otro, hacia la infancia.

Dado que a partir de esta imagen, de la forma en que se ve a los niños, se orienta la práctica docente, el tipo de actividades, y de lenguaje que se usa con los niños, en las colaboradoras en las que predomina esta imagen de infancia es posible encontrar una serie de actividades, que están centradas en el cumplimiento de indicaciones, se permite el habla de los niños, pero dando respuestas esperadas, tales como, qué es lo que hemos hecho, qué vamos a realizar, las actividades asignadas a los niños son actividades de poca monta intelectual y ética, es un reflejo de la manera en que se mira a la infancia, como un espacio de preparación, de adaptación en la cual los niños

deben aprender “cosas” escolares, las actividades son iguales para todos, y se realizan al mismo tiempo, se espera de los niños casi las mismas actitudes, pues se cree que se encuentran en un mismo nivel de desarrollo.

Al inicio de este capítulo, planteé la tesis de que la imagen de infancia como inferioridad era una continuidad de la imagen tradicional de infancia, en tanto que a ésta se asocian imágenes como la debilidad, el sometimiento, niveles bajos de razonamiento en relación a los adultos, como aquel que aún no está logrado, que no ha llegado a la completud, a la adultez.

A manera de resumen, ocho tesis

1.- La imagen de la infancia como inferioridad se origina en la continuidad, porque no se problematiza el propio origen de la palabra infancia, se da por hecho que siempre ha existido, que en todas las épocas y sociedades se ha concebida de la misma manera, que está a “salvo” de los cambios que sufren las sociedades.

2.- La imagen de una infancia como inferioridad, tiene un largo devenir en la historia y en la historicidad de las colaboradoras, se nutre de otras imágenes de infancia. La idea que ha prevalecido, -como nos lo expone Ariés- es la que nos ofrece una imagen de infancia como adultos chiquitos y tan es así, que sobre todo en el aspecto cognitivo, emocional, sexual, económico, son pequeños también. Esta idea se ha mantenido y continuado durante muchos siglos y aún hoy se sigue mirando esta inferioridad en los niños, lo que da como resultado una forma de trato, de lenguaje, de actividades, para con ellos.

3.- La situación biográfica de los sujetos está presente en la manera en que nos relacionamos con el mundo y con los otros, así pues en los testimonios recogidos en este trabajo, se puede observar cómo, aunque no queramos, o a veces no lo sepamos, nuestra propia infancia está presente. Fue muy revelador para este trabajo, cuando una de las educadoras menciona, -porque se da cuenta durante el desarrollo de la entrevista- “yo creo que yo por eso era muy exigente con mis alumnos, porque mi papá lo fue con nosotros”, hablar, dejarse decir, le permite conocerse más. Y este es uno de los puntos que considero importantes de este trabajo: invitar a pensar sobre el otro con quien me relaciono y a su vez, cómo me dispongo al encuentro de aquel que me interpela.

4.- De la imagen de la infancia como inferioridad, destaco que hay un recuerdo en casi todas las colaboradoras de reclamo, de recordarse con habla, pero no ser escuchadas, con razón, pero incomprendidas, con sentimiento y emociones pero ignoradas. Y sin embargo al hablar de la infancia de los otros, de los niños de las aulas, todo eso lo olvidan y prevalece el “conocimiento científico” sobre los niños, y son mirados, pensados, analizados desde teorías mediante las cuales se pueden decir cosas “objetivas” de la infancia. Y con ello, se continua, a través del tiempo con la imagen idealizada y tradicional de la infancia. Tradición que sostiene, que a la infancia por su propia condición de minoridad, de inferioridad, habrá que ayudarla a salir de ese lapso de incapacidad, de ignorancia.

5.- En la imagen de infancia como inferioridad, prevalece el sentido común, lo que la mayoría cree sobre la infancia, se aniquila la propia experiencia de haber estado en ella, de haber sido niño, se olvida el sentir, el pensar, la emoción, o si se toman en cuenta, son para uso didáctico. Ciertamente el entramado que se hace entre la historicidad y la Historia es muy apretado, se encuentran imbricados, el desarrollo de este capítulo me han permitido afirmar que la imagen de infancia no sólo se nutre de la formación docente, sino también por la exigencias de las que son objeto las educadoras, pues se les pide que realicen un tipo de práctica docente, que deberá estar acorde con las propuestas curriculares, que en sus entrañas contiene una imagen de infancia, en este sentido habría que reconocer que la imagen que se ha manifestado en los programas analizados en el apartado correspondiente, ha ido cambiando, tratando de mirar a los niños, cada vez de manera más completa, si bien se centra en la idea de minoridad, se transita a considerar que tienen intereses, deseos, que pueden hacer propuestas. Sin embargo es aquí donde esa imagen tan enraizada que tenemos sobre la infancia como inferioridad, limita las acciones que dentro de la práctica docente se pueden realizar. Es decir, las propuestas curriculares³² podrán reconocer a la infancia como sujetos de experiencia, pero si la mirada de las docentes, el lugar desde donde la observan, la perspectiva (constituida por su historicidad y la Historia) sólo les permite observar lo que conocen, lo que creen, no pueden observar esos rasgos de la infancia con los cuales demuestran que son sujetos que participan en el mundo, más que sólo apropiarse de él.

³² En este aspecto me refiero a la actual propuesta curricular, la cual trataré en el capítulo 4 de este trabajo.

6.- A la imagen de inferioridad le subyace la imagen de una infancia que no sabe y que no puede, por lo que se le ofrecen actividades que son repetitivas, carentes de sentido para los niños, actividades en las que tienen que seguir modelos, o en los que los conocimientos se les dan a los niños ya hechos, pues ello deviene de una imagen de infancia que carece de experiencias y por lo tanto hay que brindarle ese saber. Con ello no quiero decir que no deberíamos aprovechar todo el cúmulo de información y conocimiento que como humanidad hemos construido, sino que se piensa que los niños no tienen saberes antes de llegar a la escuela, o bien que ese espacio escolarizado es el único en el cual se adquiere saber, conocimiento.

7.- En ese sentido, la imagen de infancia como inferioridad orienta una práctica docente, que espera homogeneizar a todos los niños; por el hecho de pertenecer a la infancia “todos” deben de llevar a cabo los mismos pasos, los mismos procedimientos, pues todos se encuentran en la misma etapa de desarrollo y por tanto en el aula se observan actividades en las cuales todos los niños hacen lo mismo, pero además son actividades que pueden ser banales, repetitivas y poco exigentes cognitivamente, ética y emocionalmente para ellos. Tales como contar materiales, con un rango de conteo que ya domina, realizar coloreado con modelos predeterminados, pegado de semillas, confeti.

8.- Si bien el programa de educación preescolar 2011 plantea una imagen más optimista de la infancia, y es el documento con el cual se orientan las prácticas docentes, resulta difícil que se apliquen cuando la imagen que predomina en la educadora es la de la infancia como inferioridad, pues, se piensa que dichos planteamientos sobrepasan las características y rasgos de la infancia, que no se encuentran en capacidad de llevar acciones más complicadas, de mayor grado de dificultad y exigencia.

CAPÍTULO 3

SEGUNDA IMAGEN, LA RUPTURA: DESINFANCIA, EL REFLEJO DEL ESPEJO ROTO

“El Pinocho de madera, representa el mito de la infancia anárquica, que sólo desea comer, beber, dormir y divertirse, y este es el modelo que los niños adoran y con el que se sienten identificados. A los niños les gusta Pinocho, dicen los psicoanalistas, al sentir como suyas la rebeldía, la

desobediencia, el optimismo y la independencia del muñeco”
(Ana Garralón, Historia portátil de la literatura infantil)

“antes los podía uno controlar un poquito más, poner bien claras las reglas, pero ahora no, los niños, ¡no, de verdad! ya vienen y no quieren y no quieren o como que... o les deja uno tareas ¡no la hacen!, no, los papás no ayudan, no ayudan”
(Amalia Flores)

Introducción

Los nuevos tiempos han traído consigo una manera de ver a la infancia. Vivimos un momento histórico decisivo, la imagen tradicional de la infancia³³ se debilita, se reformula o es reformulada ante nuestros ojos, al ser una construcción social e histórica y no únicamente una entidad biológica, sufre cambios, transformaciones, formas de ser mirada que dependen de “las fuerzas sociales, culturales, políticas y económicas que operan sobre ella” (Steinberg S. , 2000, pág. 15), en este sentido se fractura la imagen tradicional que tenemos de ella y nos desequilibra. Los niños de hoy ya no son como los de antes, es éste el reclamo de las educadoras, la imagen de la infancia de hoy, no se ajusta a los moldes que nos hemos creído y aprendido de ella. Se desdibuja, se diluye como agua entre las manos y como tal es casi imposible dominarla, tener alguna influencia sobre ella.

En este capítulo abordo la Desinfancia, definida como antagónica de la infancia tradicional, pues supone una ruptura con esa imagen idealizada como espacio de plena bondad que se ha ido construyendo poco a poco, que quizá de alguna manera veíamos representada solamente en algunos niños, pero que ahora parece extenderse amenazadoramente en la gran mayoría de ellos. Una desinfancia, que pone en tela de juicio la superioridad adulta, que no responde a los parámetros que la ciencia nos ha brindado, los niveles, estadios, grados de desarrollo a los que debe ajustarse.

Lo que hace pensar que enfrenta una situación de riesgo, una probable pérdida y crisis de la infancia. La imagen tradicional de la infancia como un tiempo de obediencia, sometimiento, dependencia al adulto se ve fracturada parcialmente, dejando al descubierto una imagen de la

³³ Cuando hablo de la infancia tradicional me refiero a esa imagen que tenemos de bondad, curiosidad, espontaneidad, de ese estado de completa felicidad

infancia que encontramos en la escuela y por la cual las colaboradoras, hasta cierto punto sienten amenazada su autoridad, su lugar privilegiado de saber y poder.

Para comprender porque la desinfancia genera cierto sentimiento de amenaza en las colaboradoras, es necesario, si se me permite, utilizar la metáfora del reflejo del espejo roto, cuando esto pasa la imagen que percibimos, se distorsiona, se guardan ciertos rasgos, colores, pero lo que vemos en ese espejo puede resultar grotesco y atemorizante. Un poco esto es lo que pasa con la imagen tradicional de infancia que se ha constituido a lo largo de la historia de los sujetos, una imagen que a partir del devenir de la historia, de la vida cotidiana, de la realidad o realidades en que se desarrolla, aparece fracturada.

3.1 Desinfancia: huellas en la Historia.

La imagen tradicional de infancia se deriva de una determinada época, de una concepción que carga a costas la idea de bondad, inocencia, pureza, y como nos lo plantea el francés Philippe Ariés, a quien le debemos el más serio y minucioso estudio que se ha hecho sobre los niños y el lugar que han ocupado en la sociedad. En su texto “El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen” plantea su primera tesis diciendo que “la antigua sociedad tradicional [...] no podía representarse bien al niño” (Ariés, 1987, pág. 9), la infancia no era algo sobre lo cual los hombres de la edad media pusieran atención, afecto o sensibilidad. Estaba ahí pero no se reflexionaba, no se pensaba, los niños eran algo que existía pero no se veía, no se marcaba una diferencia con respecto a los adultos.

Aún “hasta aproximadamente el siglo XVII, el arte medieval no conocía la infancia o no trataba de representársela... en esa sociedad no había espacio para la infancia” (Ariés, 1987, pág. 57) si bien el concepto de infancia no existía como lo conocemos hoy día, eso no significa que se tratara mal a los niños, más bien implicaba que “la duración de la infancia se reducía al periodo de su mayor fragilidad, cuando la cría del hombre no podía valerse por sí misma; en cuanto podía desenvolverse físicamente, se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía sus trabajos y sus juegos” (Ariés, 1987, pág. 10) la infancia como una etapa de la vida diferente a la adultez no existía, sino sólo por la vulnerabilidad del bebé. Esta idea me parece interesante pues la debilidad, es casi sinónimo de dependencia, lo cual deriva en sumisión, en obediencia hacia aquel que cuida, a quien está presente para ayudar.

La fragilidad de la infancia es una característica inherente desde el momento en que se empieza a pensar en la infancia como algo diferente a la adultez. Sin embargo la desinfancia surge cuando aquel al que se cree inferior, no se lo cree él mismo, cuando la obediencia, el sometimiento, la dependencia dejan de ser la manera de relacionarse con el otro.

De acuerdo con Ariés (1987) la vulnerabilidad ante la enfermedad, los altos índices de mortandad de los niños, generaba en los padres un sentimiento de indiferencia, quienes no tendían un lazo de afectividad, aún más, la familia de la edad media “no tenía una función afectiva, lo que no significaba que el amor faltase siempre [...pero] el sentimiento entre esposos, entre padres e hijos, no era indispensable para la existencia, ni para el equilibrio de la familia” (Ariés, 1987, pág. 11), ni para el sano desarrollo físico y mental de los niños, si existía que bien, sino, no era una condición sin la cual la familia dejara de existir. Así pues, la infancia en la edad media era una etapa de supervivencia en la cual los padres no podían arriesgarse a sentir afecto por un ser que muy probablemente no viviera más de un año y al cual podían sustituir fácilmente. Los niños eran la manera en que el linaje se pudiera seguir manteniendo, era una manera de perdurar.

Y si durante la sociedad medieval, como lo revelan las pinturas, la infancia no existía, en el siglo XIII a pesar de un mayor sentimiento en su representación, los niños se diferenciaban de los adultos sólo por la talla, eran pintados como adultos pero de tamaño más pequeño, “la infancia desaparece de la iconografía [...] y se rechazan los rasgos específicos de la infancia” (Ariés, 1987, pág. 59), quienes en la antigua Grecia y Roma, si eran diferenciados. Lo cual da cuenta de que la edad media constituyó un mundo de representación en el que se le desconocía.

Contrariamente deMause (1994) menciona, que no es verdad que en la iconografía de la edad media no existiera la infancia, y que fuera hasta la modernidad que aparecieran imágenes realistas de los niños en la pintura europea, así como tampoco que la familia de la modernidad fuera más severa y menos permisiva que la de la edad media.

Lloyd deMause (1994), considera que las hipótesis de Ariés (1987), son fallidas y faltas de criticidad a las prácticas del pasado y menciona que hay cierta evasión de lo oscuro y desagradable que era la vida de los niños en el pasado, pues Ariés (1987) afirma “que el niño tradicional era feliz porque podía mezclarse libremente con personas de diversas clases y edades y que en los comienzos de la época moderna se ‘inventó’ un estado especial llamado infancia que dio origen a

una concepción tiránica de la familia que destruyó la amistad y sociabilidad y privó a los niños de libertad, imponiéndoles por primera vez la férula y la celda carcelaria” (deMause, 1994, pág. 23), cerco al que la escuela ha contribuido, pues ésta se crea como un medio para educar/domesticar a los niños, para que aprendan de lo bueno y lo malo, pero en un espacio particularmente diseñado para ello, no como anteriormente lo hacían, en la relación cotidiana con la vida adulta y de los propios niños.

Sin embargo deMause (1994), dice que a lo largo de la historia han prevalecido otros sentimientos, como reacciones de los adultos con respecto a los niños como son: la inversión, la proyección y la doble imagen³⁴, pero no la empatía, lo que ha llevado a cometer las más diversas atrocidades y maltratos físicos y la violación simbólica, de los que los niños han sido objeto, como son: tratarlos como animales, hacerlos presenciar ajusticiamientos como una medida preventiva, azotarlos, atarlos desnudos, abandonarlos y espantarlos con máscaras, amenazas o personajes ficticios

Si bien, de acuerdo con deMause, (1994) no puede generalizarse este maltrato a los niños, al igual que Ariés (1987) afirma “no quiere decir que los padres de otras épocas, no amaran a sus hijos, pues sí que los amaban [...] ciertamente no era la capacidad de amar lo que le faltaba al padre de otras épocas, sino más bien la madurez afectiva necesaria para ver al niño como una persona distinta de sí mismo” (deMause, 1994, pág. 37). Para que esto se diera, tuvo que transcurrir el tiempo y darse una serie de condiciones para que los padres, pudieran ver a los niños y tratarlos como personas.

Ariés (1987) identifica en sus estudios que los niños se convertían rápidamente en jóvenes, pues la adolescencia existía aún menos que la infancia. “La presencia del niño en la familia y en la sociedad era tan breve e insignificante que no había tiempo ni ocasiones para que su recuerdo se grabara en la memoria y en la sensibilidad de la gente” (Ariés, 1987, pág. 10), los niños al integrarse

³⁴ deMause interpreta las relaciones entre padres e hijos, a partir de tres principios psicológicos, por los que su perspectiva histórica de la infancia se diferencia de otras. Dichos principios se construyen al considerar históricamente, “lo que sucede cuando un adulto se halla ante un niño que necesita algo. El adulto, dispone a mi juicio, de tres reacciones: 1) Puede utilizar al niño como vehículo para la proyección de los contenidos de su propio inconsciente (reacción proyectiva); 2) puede utilizar al niño como sustituto de una figura adulta importante de su propia infancia (reacción de inversión); 3) o puede experimentar empatía respecto de las necesidades del niño y actuar para satisfacerlas (reacción empática). En la ‘doble imagen’ se presentan de manera simultánea la proyección y la inversión, dando lugar a sentimientos ambiguos e inestables.” (Llo94pág. 28)

rápidamente a la vida de los adultos aprendían valores y conocimiento de la convivencia con los adultos así como de las tareas que se le asignaban. Lo cual implicaba una rápida separación de la familia, se ponía bajo el cuidado de algún adulto que tuviera un oficio para que pudiera aprenderlo o se iba de criado.

Lo que nos invita a pensar que “los hombres de los siglos X y XI no perdían tiempo con la imagen de la infancia, la cual no tenía para ellos ningún interés, ni siquiera realidad [...] la infancia era una época de transición, que pasaba rápidamente y de la que se perdía enseguida el recuerdo” (Ariés, 1987, pág. 59) la infancia era una edad de la vida del hombre.

En cambio para Ariés (1987) en los siglos XV y XVI que se pueden considerar de transición, también se empiezan a generar un sentimiento hacia la infancia y curiosamente serán los mitos cristianos –coincide con deMause (1994)- los que verán la necesidad de representarla con rasgos distintos a los adultos. Así pues las primeras imágenes que empiezan a tener rasgos característicos de la infancia serán las representaciones de ángeles. “El segundo tipo de niño será el modelo y el precursor de todos los niños pequeños de la historia del arte: el Niño Jesús, o la Virgen Niña, ya que la infancia está aquí vinculada al misterio de su maternidad y al culto mariano” (Ariés, 1987, pág. 60).

Así “la Santa Infancia no dejará [...] de amplificarse y diversificarse: su éxito y su fecundidad atestiguan el progreso, en la conciencia colectiva” (Ariés, 1987, pág. 61), se empieza a formar en las sociedades una mirada distinta de la infancia, a partir del siglo XIV, se sabe que existe, diferente a los adultos. En esa conciencia colectiva se impregna los aspectos graciosos, sensibles, ingeniosos de la pequeña infancia, se exaltan la ternura, la pureza, la bondad. Y poco a poco estos rasgos no serán exclusivos de la divinidad, de Jesús. Se desplazan de él hacia la infancia de otros santos, constituyéndose así, una iconografía completamente nueva³⁵, para posteriormente pasar a todos los niños, pero esto, claramente requirió de tiempo, de que en las sociedades la imagen de infancia se fuera conformando y sedimentando. Pero hoy día la desinfancia representa la falta de ternura, bondad, gracia y pone en tela de juicio todo lo adulto.

³⁵ Ariés, comenta que en la iconografía se fueron multiplicando las escenas infantiles en las que aparecían los niños, ya solos o en grupo, o bien acompañados de sus madres. Pero ya unas imágenes de niños con rasgos infantiles.

Con todo esto auestas, tanto de Historia como de la historia biográfica de las educadoras, se va configurando una imagen de infancia que no es acorde a la concepción que tradicionalmente se ha hecho de la infancia, por el contrario, hoy día, en los tiempos recientes, se tiene que enfrentar a una infancia que la confronta, que estremece el lugar de la adultez, como espacio de decisión, de saber, de poder.

La desinfancia es la infancia reflejada en el espejo roto, representa una imagen distorsionada, grotesca. Rompe con la idealización que sobre ella se ha tratado de construir, ya Ariés (1987) nos habla de un sentimiento de ternura, mimoseo que genera en los adultos, sin embargo, la desinfancia, no parece necesitar de un cuidado exagerado, del conocimiento que ostenta el adulto, es más pone en tela de juicio su poder, sus reglas, sus normas, su pretendido .

3.2 La desinfancia estremece la adultez

Las educadoras se han creado una imagen de infancia tradicional, que por antonomasia se relaciona con inocencia, obediencia, bondad, ternura, libre de problemas, sin pasiones, ni deseos, hay una generalización de que todos los niños –independientemente de sus condiciones familiares, económicas, culturales, históricas-temporales- “deben”, pasar por las mismas etapas de desarrollo y de aprendizaje³⁶ que dichas teorías han establecido como normal, de lo contrario, a los niños se les ve con desconfianza, se les clasifica, se les aísla, me atrevería a decir, hasta se les teme.

El infante, que en una época se pensaba como dócil, obediente, con pocos saberes, con una experiencia limitada, se ha venido transformando en un sujeto que no responde a estas características. Podemos pensar en algunos personajes como Bart Simpson o Kevin McAlister³⁷, quienes representan, a manera de estampilla, la desinfancia.

³⁶ Como lo expresé en el capítulo anterior, en este sentido la influencia de la teoría planteada por Piaget, ha dejado profundas huellas en las imágenes de infancia, una infancia que independientemente de su contexto familiar, de comunidad, y sobre todo una infancia excluida de la temporalidad que da ser sujeto de una época, “debe” recorrer el mismo camino que todos los seres humanos. Sin embargo “las categorías de desarrollo infantil tomadas de la psicología modernista pueden ser poco adecuadas para criar y educar a los niños contemporáneos” (Steinberg, Kincheloe, 2000, pág. 16)

³⁷ Kevin McAlister, es el personaje interpretado por Macaulay Culkin, en la película de 1990, “Solo en casa”, que representa a manera de comedia, como los niños han dejado de ser dependientes de los adultos y pueden arreglárselas solos, incluso les representan un problema pues no permiten ser abusados por ellos (en este caso los ladrones), por su parte Bart Simpson es un personaje que trasgrede, que irrumpe el orden que se ha establecido por los adultos.

Estos personajes, representan una imagen de infancia distinta, una infancia con una serie de rasgos que no los tendría un niño, son pequeños, pero saben que tienen otros atributos, habilidades y destrezas. Pueden sobrevivir perfectamente solos, sin la compañía de los adultos, ponen sus propias reglas, saben más de la vida que los grandes y pueden dar soluciones a casi cualquier problema que se les presente.

La imagen de desinfancia cuestiona el supuesto lugar de superioridad del adulto, un hablante que tambalea los cimientos sobre los que las maestras han construido sus prácticas docentes, y sobre todo el conocimiento que tienen de ella. La desinfancia es irreverente, pone en tela de juicio todo aquello que creíamos saber acerca de una infancia sin *logos*, en el sentido de lenguaje y de razón. Por lo que genera sospecha en las colaboradoras, estremece la adultez, entendida como el lugar de la plena verdad. Se mira a los niños con recelo.

La desinfancia confronta las imágenes de infancia tradicionales constituidas por las educadoras, las enfrentan en el campo de batalla de las prácticas docentes, y vale la pena decir que en la mayoría de los enfrentamientos la desinfancia, rebelde, desobediente e irreverente resulta victoriosa. Es por ello que esta imagen surge como ruptura, pues rompe con una imagen “tradicional” de la infancia y con su actitud, transgresora coloca a las docentes en un lugar de incertidumbre.

En este sentido las docentes se sienten en un franco estado de desolación, de desesperanza, por la transformación de un infante que les permitía “hacer su trabajo”, que quería aprender, pero que ahora queda en el pasado como una imagen que se añora, así pues escuchamos decir:

“Las generaciones han ido modificándose mucho, bueno, por ejemplo las generaciones de cuando yo empecé a trabajar, era la consigna: tú vas a la escuela y te callas, y escuchas a la maestra [...] de esas generaciones para acá, empezamos con la resistencia a querer pensar, a querer, querer pensar y querer resolver, y ahorita te digo, este grupo, el otro día, si de verdad ¡aaay!, no, no puedo trabajar con ellos”(Ana Pérez; 22/04/13)

En este testimonio de Ana Pérez con casi treinta años de servicios, escuchamos como un reclamo nostálgico de una infancia del pasado, con la cual era fácil trabajar, a quien se le podía moldear, porque los mismos niños lo permitían, porque aún la infancia seguía sin *logos*, ni habla ni razón, y no se sospechaba más que en casos aislados, la transformación que éste podía sufrir para pasar de la infancia a la desinfancia.

En otro caso, Amalia Flores, con quince años de servicio encuentra esta misma transformación que se ha ido llevando a cabo paulatinamente:

“¡Ay!, yo veo que los niños van de mal en peor, la verdad yo no, como que antes fíjese todavía yo trabajé en Ixtapaluca a pesar de que decían que las zonas habitacionales la gente era muy conflictiva ¿qué cree que no?, o sea es tan diferente, no sé ahorita, pero cuando yo llegué aquí la gente, no, es muy fea maestra, se queja, allá cooperaba”, (Amalia Flores; 16/04/13)

En tanto Valeria Flores que ha trabajado por un lapso de catorce años, se ha percatado que los niños:

“[...] son diferentes, cada ciclo escolar son más diferentes, por ejemplo lo que estamos observando es que los niños son muy, muy agresivos, te retan, este... las mamás los tienen demasiado consentidos, hemos visto que por ser madres solteras, por divorcios o que la abuelita ya se quedó por completo con el niño, son muy diferentes los niños, a como yo ingresé a trabajar, este... no, es totalmente diferente, pienso que los niños han cambiado mucho” (Valeria Flores; 15/04/13)

Sin duda alguna, Valeria Flores, identifica las modificaciones en las conductas que muestran los niños de las últimas generaciones en comparación con aquellos con los que inició trabajando. Destaca dos rasgos que ha notado en los niños: la agresividad y que están consentidos. La agresividad de la que nos habla Valeria, tiene que ver con las actitudes retadoras que tienen los niños ante las indicaciones, reglas y normas que ella da al grupo. Algunas veces, los niños no quieren, no se interesan en las actividades que ella les propone realizar. Cuando la desinfancia aparece, se debe a que algo está pasando en casa, de que la familia, como dador de la socialización primaria³⁸, no está proveyendo a los niños de las herramientas necesarias para la convivencia dentro del espacio áulico.

Existe este sentimiento de añoranza de tiempos mejores, en los cuales no sólo los niños, sino también los padres, la comunidad en general, eran diferentes, colaboraban y apoyaban el desarrollo de los niños, así como el papel que el preescolar cumple en la educación de la infancia.

³⁸ La socialización primaria, es concebida, por muchos autores, como el primer contacto que el niño tiene con un grupo de personas, en donde adquiere “el lenguaje, los esquemas básicos de interpretación de la realidad y los rudimentos del aparato legitimador de dicha realidad, [...] las dos características más importantes de la socialización primaria eran la carga afectiva con la cual se transmiten sus contenidos y la identificación absoluta con el mundo tal como lo presentan los adultos” (Tedesco, 2004, pág. 16)

Pero ya lo dice Kincheloe, “no hay duda de que la infancia ha cambiado, a menudo como resultado de su contacto con la cultura infantil y otras manifestaciones más adultas, de la cultura de los medios (pues), los padres no controlan ya las experiencias culturales de sus hijos, han perdido el papel que desempeñaron antaño en el desarrollo de sus valores y de su visión del mundo” (2000, pág. 29), el medio en que los niños viven³⁹, les ofrece una gran cantidad de información, al que a menudo ni sus padres, ni las educadoras, tienen acceso. Esos medios y esas empresas les dan una serie de experiencias que los niños viven, pues el papel que la familia cumplía antes ya no es el papel que desempeña hoy.

3.3 La historicidad en la constitución de la desinfancia

La imagen de desinfancia es una idea que está en conflicto con la propia historicidad de las educadoras, pues ellas fueron niñas en un momento histórico, en el cual la infancia se sometía a la voluntad adulta, y la desinfancia ya no se somete, por el contrario, cuestiona, pone en tela de juicio. La idea que se sostiene en este apartado es que la propia infancia de las educadoras, las confronta con una imagen de infancia que rompe con una imagen creada a través del tiempo, de las creencias, de algunos saberes adquiridos en la formación. Por ello digo que esta imagen es una imagen que surge como ruptura.

Recuperando la infancia de las docentes, lo primero que habría que hacer es señalar que se componen de diversos elementos, el primero de ellos se refiere a la propia experiencia de haber estado en ella, pues es una experiencia que todos los que somos adultos hemos vivido y este acontecimiento nos influye en lo que pensamos, imaginamos, pero sobre todo lo que recordamos o no de la infancia. Unos actores muy importantes -que no los únicos- en la infancia son los padres y la relación que se mantuvo con ellos, la influencia y las reminiscencias que quedan en los sujetos, nos permiten comprender como deviene la imagen de infancia de las educadoras. Una imagen de infancia que solamente se comprende en los límites de la obediencia, como las mismas colaboradoras lo mencionan en las entrevistas, quizás recuerdan algunos desacuerdos,

³⁹ No pretendo hacer una generalización de todos los niños, en este sentido, hago referencia a los niños que forman parte del grupo de estudio. Niños que viven en zonas urbanas, con acceso a todo tipo de medios de comunicación y con amplio acceso a la información.

desavenencias con las imposiciones adultas, pero se sometían, se subsumían al adulto, la desinfancia no.

Las educadoras que colaboraron para este trabajo -la gran mayoría mujeres-, vivieron en una familia tradicional mexicana, en la que la figura del padre y de la madre estuvo presente, lo cual nos habla de “una fuerte tradición de cultura patriarcal y machista [...] que acabaron por introyectar modelos de comportamiento autoritarios, dominantes (a tal grado que), todavía existen algunos docentes que de sus estudiantes únicamente esperan y exigen sumisión, subordinación y obediencia ciega” (Torres, 2009, pág. 81), y en este sentido, se espera de la infancia que obedezca, que siga indicaciones, que no utilice material, mueva su cuerpo sólo cuando se le indique, que haga aportaciones únicamente sí se le solicitan, lo que nos lleva a pensar que “no podemos ignorar que bastantes educadoras, en la medida en que fueron socializadas con estos modelos conductuales de carácter patriarcal, también acabaron por asumir patrones similares en su comportamiento docente” (Torres, 2009, pág. 81). Esta presencia lejana, la podemos encontrar en los siguientes registros:

Ana Pérez, manifiesta en la entrevista una relación con un padre que tenía poca confianza en lo que ella como mujer y sus hermanas pudieran realizar en el futuro:

“en casa mi padre como que no tenía muchas expectativas de nosotras, la que tenía muchas expectativas era mi madre, mi madre siempre tuvo en mente que sus hijas, - somos cinco-, tenían que estudiar y tenían que tener una forma de resolver sus problemas económicos, que no fuera dependiendo de un hombre, pues todo en función a sus propias experiencia ¿verdad?” (22/04/13)

El lugar que ocupa el padre y la madre en ese tiempo cronológico es muy importante. Si bien para Freud “la función de la madre es central en tanto que es ella quien libidiniza al infante” (Stavchansky, 2013, pág. 95), el lugar que ocupa el padre como símbolo de mandato, de la ley, es de mucho peso en la infancia, pues se va conformando una imagen de infancia como desvalorización, que se somete al poder que simboliza el padre⁴⁰. Esta figura se constituye como un fuerte soporte psíquico para la familia, para la constitución subjetiva de las niñas-futuras-

⁴⁰ Si bien es cierto, la figura del padre, como orden, es importante, en esta imagen de infancia cobra especial relevancia, pues sólo importa el mandato, el niño se cancela, sus deseos, sus pasiones, sus necesidades son únicamente reconocidas en función del propio adulto. De hecho esta imagen de infancia se identifica con la idea de que toda acción educativa requiere de sometimiento del educando al educador. Dicha premisa ha justificado que se realicen una serie de prácticas docentes que no reconocen a los niños y sus particularidades

educadoras. Y está muy presente en las prácticas docentes, el mandato, la sumisión, que se espera por parte del otro, que es pequeño, que no sabe, aun cuando las actividades planteadas al interior de las aulas no le resulten de interés, como se puede observar en el siguiente registro:

E. Cómo yo oigo mucho ruido, ya le puse pausa. Si más al rato están dispuestos a escuchar, lo ponemos. Ahora vayan por su caja. Primero las niñas. –las niñas se dirigen hacia un mueble en una esquina del salón- Pero no saquen nada, sin sacar nada. Ahora sí, los niños, con cuidado sin tirar nada.

O. La educadora se mueve hacia un extremo del salón, los niños toman la caja y sacan los materiales.

E. ¡Ah, no! Yo no dije que sacaran nada, metan todo otra vez y pónganla a un lado de su silla, porque si no, no queda espacio.

O. Los niños hacen lo que la educadora les indica.

E. esperen, saquen sólo lo que yo les indique. A ver busquen 5 objetos los que ustedes quieran.

No. ¿Cuáles? ¿Qué saco?

E. Los que tú quieras, pero sólo debes sacar 5, pinzas, palos, figuras, lo que tú quieras.

(Observación; Ana Pérez; 25/02/2013)

Las actividades escolares son la columna vertebral de la práctica docente, en ellas se “materializan” la urdimbre de ideas, creencias, saberes, supuestos, historia, biografía personal de las educadoras, es decir, la imagen creada acerca de la infancia⁴¹. Las actividades escolares son un elemento de análisis que me permite identificar características de las imágenes que aquí reviso. En este sentido, hasta cierto punto podría pensarse que en las actividades planteadas en el fragmento anterior, hay cierto espacio de libertad y de elección para los niños, pues cuando les menciona que saquen (o utilicen) el material que ellos decidan, pareciera que hay cierta “libertad”, “apertura a la decisión”, sin embargo lo que podemos encontrar es un amalgamiento entre lo que la educadora piensa que los niños deben de hacer, de comportarse y el propio desarrollo de la actividad. La figura del padre se encuentra en el orden de lo simbólico, representa la ley, el mandato, la cultura, y ante esta figura la niña-futura-educadora, se subordina, aun cuando -o quizás por eso- la figura del padre en el discurso, en lo dicho sea una figura que causa malestar. Y sin embargo, vemos como en la práctica docente de Ana, se identifica más la figura del padre -como mandato- que la madre.

Así pues, la desinfancia hace acto de presencia, aparece encarnada en los niños que no se someten, que no obedecen las indicaciones de la educadora, en este registro, se puede observar como la

⁴¹ Y no solamente de la infancia, también se entrelazan las imágenes que tenemos acerca del aprendizaje, de la enseñanza, de la labor docente, entre otras, sin embargo en este trabajo, el acento está puesto en la constitución de la imagen de infancia.

maestra espera de los niños, una reacción más obediente, que realicen las actividades cuándo y cómo ella se los indica, actividades que son dirigidas, y que “en la actualidad, este autoritarismo en las labores educativas es totalmente incompatible con los valores democráticos, tales como la igualdad, tolerancia, libertad, independencia, responsabilidad” (Torres, 2009, pág. 82), y que demuestran como la autoridad del padre, sigue presente.

Es posible ver en las prácticas, actividades escolares que se les presentan a los niños que están planteadas como objetivos conductuales, es decir, se observa ese entramado entre la formación de la maestra y el recuerdo de su infancia pues, ella comenta en la entrevista que cuando ingresa a trabajar se encuentra con la Taxonomía de Bloom, pues era básica para comprender la estructura curricular del programa de preescolar que se encontraba vigente.

En las consignas dadas a los niños, se puede identificar la orden, es necesario que los niños hagan la actividad tal y como la docente se lo indica, sin ninguna modificación, me resulta interesante reconocer en las consignas de la maestra la orden, aun cuando en la entrevista ella menciona que le gusta que los niños piensen, que ha realizado modificaciones a las propuestas curriculares, sin embargo, se observa la consigna-obediencia.

En la práctica docente la desinfancia conduce a la implementación de actividades, muy dirigidas que están orientadas a dominar a la infancia, a mantener el orden del aula que le permiten a la docente tener el control de las actitudes de los niños, seguir indicaciones, lo que deriva en poco espacio para que los niños “hagan lo que quieran”, en un dominio sobre los niños que puede rayar en la tiranía.

3.4 La metáfora de la buena semilla

Como mencione un poco antes, la imagen de la desinfancia, surge como una ruptura ante la negación de la imagen tradicional de infancia, en este apartado, sostengo la premisa que algunos pedagogos han contribuido a pensar a la infancia como un lugar y espacio de la vida de plena felicidad, entre estos argumentos encontramos los dados por Pestalozzi, pero más fuertemente es a Froebel a quien debemos esa imagen de infancia como libre de problemas, con esos rasgos con los que los identificamos y los cuales son más difícil encontrarlos en la infancia actual.

Pestalozzi (2011) plantea que la infancia es el momento ideal para la adquisición de “una variedad de conocimientos prácticos (que) desarrollan los fundamentos de una educación intelectual más elevada y elevan a los hombres, cuando los han adquirido desde la niñez” (Pestalozzi, 2011, pág. 32), en la infancia es cuando se adquieren los conocimientos por medio de los sentidos que provienen de la observación de la naturaleza y de la diligencia y cuidado en recoger y retener todo lo que la naturaleza presenta al conocimiento.

La premisa de que es en la infancia donde se adquieren el mayor número de aprendizajes en la vida, sigue muy presente en las educadoras, pues al igual que Pestalozzi⁴² piensan que el papel de la primera instrucción es fundamental:

“Yo creo que nosotros somos la base, la base de todo ¿no? [...] yo creo que nosotros tenemos ese privilegio, de poderlos moldear como nosotros queremos, porque, este, ellos se hacen mucho a nuestra forma, hasta adaptan, palabras, formas, manías, ¿no? de nosotras [...] se me hace como si fueran plastilina los niños ¿no? a esta edad, este, lo que nosotros les decimos para ellos, para ellos es ley ¿no?” (Aurora López; 14/05/13

“(la educación preescolar) es una etapa principal ¿no? es una etapa básica, es una etapa inicial [...] principalmente para mí, yo creo que para mí lo más importante, lo principal es la socialización [...] Que aprenden a interactuar, que aprendan las etiquetas de convivencia principalmente y ahora sí que, que para ellos sea muy diferente a los grados que van a ir más adelante, porque, porque ya los otros grados son como más de trabajos.” (Vicente López; 24/05/13)

La idea de esa infancia como momento de feliz juego, de pocas responsabilidades, de bondad, de risa, en fin, de todo lo bueno, va creando una imagen de infancia en las educadoras. Sin duda a esta idea de plena felicidad que se forma alrededor de la infancia, han contribuido los planteamientos Froebelianos, que anuncia una nueva glorificación de la infancia, al sostener que en ella se expresan la divinidad de lo humano y las claves de la historia del hombre. Lo cual indica a los padres que “deben⁴³ considerar a Dios en persona en el niño que Él les confía, y del cual les hace responsables ante la humanidad entera. Los padres considerarán, asimismo al niño en relación o enlace evidente con el pasado, el presente y el porvenir del desarrollo de la humanidad; ellos tendrán siempre

⁴² Y no con ello quiero decir que es el único que lo plantea, pero, con el método que plantea y la fundación de las escuelas que él dirigía lo convierte en una realidad.

⁴³El texto de Federico Froebel, “La educación del hombre”, se consultó en la siguiente dirección electrónica: <http://www.readme.it/libri/letteratura%20spagnola/la%20educaci%C3%B3n%20del%20hombre.shtml>, por lo cual no es posible colocar número de página en la referencia.

presentes, durante la educación del niño, las exigencias del pasado, del presente y del porvenir del género humano.

Contemplando así al niño en sus relaciones con Dios, con la naturaleza y con la humanidad, reconocerán en él los padres una unidad, una individualidad que, llevando en sí el germen del cual ella fue producto, encierra a la vez el pasado, el presente y el porvenir de la humanidad” (Froebel)

Este autor ve en el niño a un tierno y fresco brote de la humanidad progresiva, por lo que pide que “toda educación y enseñanza deben de ser, en un principio, indulgentes, flexibles, blandas, deben limitarse a proteger y a vigilar” (Froebel). Y que ese brote a veces no logra surgir por la acción que ejercen los adultos sobre ellos, pues no reconocen que hay una integridad. La imagen de una infancia como pura felicidad y bondad, debe tomarse con seriedad, pues va formando en los adultos, especialmente en las docentes, una imagen desde la cual se pretende relacionar con ella, y que entra en contradicción cuando el brote de esa semilla, se convierte en Hermes, transgresor del lugar que ocupa el adulto, de su autoridad.

La mente y el alma del hombre están impregnadas de la unidad, que es Dios. “Todo proviene únicamente de Dios, él es el principio de todas las cosas” y la obra de Dios, es la inteligencia racional que se manifiesta en el hombre, aun en el niño. Pero para ello se requiere de la educación, pues es la vía que conduce al “hombre, a ser inteligente, racional y consciente, a ejercitar, desarrollar y manifestar los elementos de la vida que posee en sí propio [...] a conocer su verdadera vocación y a cumplirla espontánea y libremente”. Por lo que “la sabiduría es el punto culminante hacia el cual deben dirigirse todos los esfuerzos del hombre y la educación tiene por objeto formar al hombre, según su vocación, para una vida pura, santa y sin mancha: en una palabra a enseñarle la sabiduría propiamente dicha”, Froebel, nos dibuja una imagen de infancia que está siempre dispuesta a ser educada por el adulto, que se deja llevar hacia el progreso, que recibe con amabilidad y de buen grado, sin oponer resistencia. Son esas maneras de mirar a la infancia, las que van sembrando en las colaboradoras la idea de que la infancia es bondad, obediencia y cuando estas expectativas sobre los niños no se cumplen se sienten confrontadas por las maneras de ser y actuar de los niños, que no están del todo dispuestos a dejarse marcar la impronta de los adultos, en este caso específico de las docentes.

Froebel, plantea que la sabiduría consiste en que el hombre se eduque “a sí mismo y en educar a los demás con conciencia, libertad y espontaneidad [...] pues sólo por la sabiduría se obtiene la satisfacción legítima de las necesidades externas e internas; sólo por ella se logra la felicidad”

Con los argumentos sostenidos en la fe, Froebel, expone un sistema de pensamiento en que si bien se reconoce que la naturaleza puede tener una multiplicidad de formas, éstas se subsumen a la unidad de Dios, bajo lo cual es posible entender la intervención sobre la infancia. Pues a la luz del principio de unificación la educación es el procedimiento por el cual se integra la unidad entre el hombre y Dios. No en vano llamó a su método ‘desarrollo o cultura humana para la completa unificación de la vida’ por lo cual hace el llamamiento a mirar “al hombre, esa figura de la humanidad, como un ser progresivo, que anda sin jamás detenerse, que pasa de un grado de desarrollo a otro, vueltos sin cesar los ojos hacia el fin donde se dirige, aspirando a lo infinito, a lo eterno. Es un error considerar el desarrollo y la formación de la humanidad como el resultado de una acción aislada, [...] si se considera el desarrollo del género humano, el niño, así como las razas presentes, no aparecerían más que como copias serviles de modelos anteriores, mientras que deben ser, por el contrario modelos vivientes para el porvenir, por el grado de desarrollo que habrían adquirido en provecho de las razas futuras y de la gran comunidad humana”, la idea de la infancia como futuro, hunde sus raíces en las educadoras, se ve como un bien, para el después, sin reconocer o darle la suficiente importancia de presente. Pensar en la infancia como futuro conduce a no reconocerla en su complejidad en el presente.

El niño, es para Froebel, un modelo viviente para el porvenir, Por lo que el niño, “hombre desde su primera aparición sobre la tierra, debe ser interrogado, dirigido según la naturaleza de su ser y puesto en posesión del libre empleo de su potencia, importa que el niño no sea atado, agarrotado, empaquetado y metido en las andaderas, haced que aprenda desde temprano, el punto de apoyo para todas sus fuerzas y para todos sus miembros, que aprenda a coger y a sostener los objetos, a usar sucesivamente cada miembro” este autor, concibe a la infancia como poseedora de fuerzas innatas que le proyectan potencialmente, con cierta fuerza física y la fuerza del sentimiento de bienestar. Tal fuerza existe en la infancia que la primera manifestación del niño es la fuerza, que expresa en el primer grito que da al nacer, la fuerza con la que coge los objetos. A este primer grado de desarrollo le sigue sin tardanza, “los primeros indicios del desarrollo de otro sentimiento, el del bienestar; de ahí el gozo que experimenta el niño al hallarse bajo una temperatura suave, en medio

de la serenidad, de la claridad y la frescura. El niño comienza desde entonces a conocerse a sí mismo, y adquiere la conciencia de su ser” (Froebel).

En esta lógica de la conciencia de sí, que posee y va desarrollando el niño, el autor advierte que “estos adorados seres están dotados de una perspicacia y de un discernimiento tales para descubrir el flaco de aquellos que le rodean, que lo presienten aun antes de que estos , hayan tenido tiempo u ocasión de revelarlo por su paciencia o por su tolerancia” (Froebel), parece reconocer este pedagogo la complejidad de la infancia por lo que sugiere que la educación de los niños debe estar a cargo de mentor capaz de combinar fuerza y flexibilidad.

Comienza a vislumbrarse en Froebel una imagen de infancia que se enmarca en una teoría del desarrollo, de etapas sucesivas, “el desarrollo del hombre requiere un curso progresivo no interrumpido y desembarazado de todo obstáculo. Nada tan nocivo al éxito del desarrollo y del perfeccionamiento del hombre, como mirar un grado cualquiera de su desarrollo cual si fuese aislado de los demás. Preciso es que los diversos grados de la vida, conocidos bajo el nombre de edades del infante, del niño o de la niña, del adolescente o de la muchacha, del hombre o de la mujer, del anciano o de la matrona, formen una cadena sucesiva y jamás interrumpida, que la vida sea conceptuada como una en todas sus fases, presentando un conjunto completo” en este mismo sentido Froebel distingue entre las edades de los hombres aunque distingue un continuo y que “el infante y el niño sean considerados como seres distintos del adolescente y del hombre, y distintos, hasta el punto de hacer perder de vista que en el infante y en el niño no hay sino el hombre mismo en los primeros grados de su vida” y que sin embargo no se debería olvidar que la vida es una cadena de fases subsecuentes, donde convergen todas las edades, donde está el bebé, está también el niño, el adolescente, el joven y el adulto.

En Froebel es posible encontrar una imagen distinta de la infancia frente al mundo adulto⁴⁴. Pues para él, la negligencia del hombre, que no examina, interroga y observa su vida desde su origen, genera muchas desgracias, que se evitarían “si los padres, considerasen el hijo con relación a todos los diversos grados de desarrollo que éste está destinado a recorrer, sin hacerle pasar por alto, ni desdeñar uno solo, si tuvieran en cuenta que el completo desarrollo de grado sucesivo se halla

⁴⁴ Para él, el hombre se encuentra en el niño. Es posible encontrar rastros del hombre en el niño. No es una etapa separada del adulto sino un continuo, que no por pasar a otra etapa se deja de ser las anteriores.

basado sobre el completo desarrollo de cada uno de los grados precedentes” y sin embargo no toman en cuenta que el desarrollo es continuo y sucesivo.

Para nuestro autor, la importancia de la infancia radica en que es la época en que debe cultivarse la afición y el amor al trabajo” (Froebel), por lo que da la recomendación: “ocúpese todo niño o todo joven, cualquiera que sea su posición, ocúpese por lo menos durante dos horas, en algún trabajo manual determinado y propio para desarrollar su actividad” (Froebel).

Dos ideas me gustaría destacar del análisis de este autor respecto a la imagen de infancia. La primera es que los niños, la infancia está destinada a pasar inevitablemente por una serie de etapas, de estadios, lo cual coloca a todas las educadoras en un lugar común: el conocimiento de las características de la infancia, los rasgos de bondad, inocencia, ternura y de pura felicidad. Y cuando estos no se cumplen, cuando la infancia no es tan dócil, rebasa o no cumple esas etapas, las docentes se ven en una situación de descontento, de incertidumbre, que las confronta con una imagen que rompe con lo que se habían construido, estudiado y aprendido durante su formación para docentes

La segunda idea es la premisa de que las actividades de los sentidos y de los miembros, en Froebel y en Pestalozzi, han dejado una fuerte huella en el tipo de acciones que los niños realizan al interior de las aulas, aunque pareciera que en el tiempo nos ubicamos a cierta distancia de estas propuestas, en las realidades que se viven al interior de las aulas, parecen no estar tan alejadas, pues es muy común ver –a veces de manera desvirtuada⁴⁵- algunas de las sugerencias de estos pedagogos.

Es entonces cuando la metáfora de la infancia como la “buena semilla” se enfrenta a una imagen más real que está en las aulas: la desinfancia, que no se deja poner la impronta del adulto, que se rebela, que cuestiona.

3.5 Gertrudis y la desinfancia

Si ya en el capítulo anterior destacué la importancia que el papel de la mujer tiene en pedagogos como Rousseau, con Froebel, se consolida esa imagen, apoyado en la premisa de su maestro

⁴⁵ Aun hoy dentro de las prácticas docentes es común ver que los niños realizan actividades que tienen que ver con el aprendizaje de los cinco sentidos, de las partes del cuerpo, a veces actividades que tienen que ver más con la repetición de tareas, de cumplimiento de indicaciones.

Pestalozzi, quien vio en Gertrudis⁴⁶ un “tipo de mujer hacendosa, instruida, perspicaz, prudente y llena de confianza en Dios (y) la base de la educación y de la felicidad de la familia es el amor de la madre (pues) este es como el sol que todo lo vivifica, y convierte la casa en paraíso” (Pestalozzi, 2011, pág. XXVII) es la ideal para encargarse de la educación de los niños durante la primera infancia. Para Pestalozzi, la educación de los niños debía estar en manos de las madres, pues eran las más adecuadas para cuidar de la ‘inocencia de los niños’.

La misma idea es reforzada por su pupilo Froebel, quien afirma que el alma femenina –al ser como la madre- era la más adecuada para ser parte de la formación de la infancia, pues con su ternura era la guardiana perfecta de la bondad, la ternura, la felicidad, la inocencia de la infancia.

Menuda tarea recae en las educadoras,⁴⁷ ¿Quién de ellas está dispuesta a ser Gertrudis?, ¿habrán llegado a ser educadoras con la plena conciencia de que se exigiría de ellas cuidar de la inocencia, la ternura, la bondad de la infancia?

Ana Pérez, comenta que su intención era estudiar en la universidad y formarse como bióloga, pero en la espera de que iniciara el siguiente curso para ingresar a la preparatoria, por circunstancias que se le presentan, escucha el anuncio que se hace de la apertura del primer ciclo escolar de la Normal No. 3 de Nezahualcóyotl.

“[...] salí a la puerta de la casa, de la calle, estaba ahí parada y oí que estaban voceando la apertura de una nueva escuela, pero para esto, o sea, los niños no me desagradan tampoco, no que disque para educadora y no sé qué, pues ya me acerqué, a ver, estaban dando volantes, ya me acerqué, leí el volante, que una escuela que aquí en la comunidad, y no sé cuántas cosas maravillosas, proponían (risas) y entro y le digo a mi mamá: mamá que van a abrir una escuela aquí en la colonia y ¿tú qué dices?, digo: yo voy a probar, y pues en el haber, fui, me anoté, hice el examen, me quedé, ahí me quedé. ¡Ah! pero lo que a mí me, me atrajo más, fue la propuesta que tenían, porque decían que, este, que nos iban a dar la preparatoria en dos años y en dos años la carrera, que si en un momento determinado, nos convencíamos de que eso no era para nosotros podíamos irnos, y nos

⁴⁶ La idea de la formación y el ensalzamiento de las virtudes que las educadoras de la primera infancia deben poseer y desarrollar, la veremos también en Piaget, al proponer que quienes se encarguen de la educación de los niños deben tener una formación sólida con respecto al conocimiento del desarrollo de los niños.

⁴⁷ La diferenciación que se hace con respecto a las maestras de preescolar, en llamarlas “educadoras”, está precisamente relacionada con la idoneidad de las mujeres para cuidar y proteger a la infancia, pues como lo plantearon estos pedagogos, la escuela de la primera infancia debería ser una extensión del hogar, la amorosa madre debe estar presente, y como no puede ser llamada madre, porque no lo es, pero se requiere (especialmente con Froebel) que como la Gertrudis este llena de virtudes, instruida, perspicaz, se le llama educadora, como esa mezcla que se hace entre la madre y la maestra.

iban a dar el certificado de preparatoria, entonces yo dije, bueno pues perfecto, estudio la preparatoria y luego ya me salgo, me voy para donde yo quiera, entonces ya ahí me metí, ahí estudié la preparatoria y cuando terminamos la preparatoria, dije no, yo me voy a echar otros dos años y a ver cómo me va, y ya después veo que hago, entonces, terminé la carrera me puse a estudiar, nos titulamos, pedí el certificado de la preparatoria y de la normal (y) nos metimos a la universidad” (Ana Pérez; 22/04/13)

Otro testimonio:

“Yo quería ser doctora. Yo desde chiquita decía voy a ser doctora, voy a ser doctora, ya después, este, hice mi examen en la prepa de la universidad, fui a sacar para el CCH y para la normal, pero ya estando allí yo era muy miedosa, yo decía no como me voy a ir hasta allá, no pues ya, fui a presentar este, fui a sacar mi ficha pero ya no presenté el examen, ya me quedé en la normal 3, ya después, este, ahí los tres años, pero pues yo seguía con la misma idea es que yo quiero ser doctora, yo no quiero estar aquí. Pues ya en esos tres años dije bueno voy a sacar ficha a la universidad para el examen, ahí si ya fui a sacar mi ficha, hice mi examen, pero ya después dije no pues esto es lo que me gusta, o sea, íbamos, ya ve, desde la prepa nos mandaban a las prácticas, era diferente el plan, porque ahorita no sé si manden a los de la prepa o nada más al pedagógico, quien sabe, y este...dije no ya no quiero ser doctor, ya me quedo aquí, me gusta, me gusta estar aquí cuando íbamos con los niños, dije no, me gusta y ya no, ya lo deje por la paz” (Amalia Flores; 16/04/2013)

Ana se interesa, lo que la atrae es la posibilidad de ingresar al nivel superior, después de haber cursado dos años equivalentes al nivel medio superior. El tiempo transcurre, pasan los dos años y en lugar de solicitar el certificado de educación media superior, decide estudiar los otros dos años del grado de profesora de preescolar, cursa esos estudios y al finalizar se titula de la Normal y solicita ambos certificados –de la preparatoria y la normal- pues posteriormente realizó estudios universitarios en la carrera de biología, la cual con muchos esfuerzos, casi concluyó.

Pero Ana Pérez, aclara, antes de decidir entrar a la normal, pensó “los niños no me desagradaban” y reconoce al igual que Amalia Flores, que llegaron a ser educadoras por accidente, a diferencia de los casos del capítulo anterior que afirman serlo por convicción. Sin embargo, afirman “es un trabajo que sí les ha gustado, han sido responsables, han tratado de responder a las exigencias institucionales y a sus propias exigencias”.

Si bien Ana, no tenía pensado dedicarse a tratar con la infancia dice que no le desagradaba, lo cual nos da un indicio, que de alguna manera ya había pensado en lo que implicaría tratar con la infancia, así pues ella creía que “era la mejor edad para intervenir en su educación, pues son pequeños y

curiosos, que se podían conducir por el camino del conocimiento, para ir moldeándola a nuestra forma.” (C-02/09/13), nada más falso, la infancia, sobre todo la de los últimos tiempos le ha demostrado que los niños, no son sólo una masa a la cual se le da forma, un recipiente al cual llenar, por el contrario la infancia se rebela y la confronta. Amalia Flores, también comenta que ya se había dado una idea de lo que implicaba tratar con la infancia, pues durante su trayecto en la preparatoria, la llevaron a realizar prácticas de observación y a partir de ello, encontró que si le gustaría ser educadora y tratar con la infancia.

La metáfora de Gertrudis, nos lleva por el sendero de una educadora que es prudente, instruida, que armada de paciencia deberá enfrentarse a una infancia que cada vez, se aleja más del ideal, es decir, ya no es más la representación de la inocencia, de la bondad, por el contrario “los nuevos tiempos, han anunciado una nueva era de la infancia” (Steinberg S. , 2000, pág. 15), de esto las docentes se dan cuenta y es posible encontrar cierto aire de nostalgia por aquella infancia del pasado, que es comparada con la infancia del presente y encuentran que entre ésta y aquella hay una diferencia abismal, que de tan grande parece imposible de salvar. Y escuchamos comentarios tales como que “ahora los niños son tremendos”, “no quieren aprender, no quieren pensar”, “no respetan normas, ni reglas”, “son voluntariosos”.

Es importante señalar que la añoranza, la nostalgia por la infancia del pasado, es una constante en todas las colaboradoras, tanto de quienes tienen poco tiempo en servicio, es decir, que son docentes con menos de cinco años, como quienes han trabajado por quince o treinta años. Esto es de llamar la atención pues cabría preguntarse: ¿a qué se debe que exista esta añoranza por la infancia del pasado, aun cuando el pasado para algunos docentes sea un tiempo muy cercano?, las respuestas son complejas, lo que puedo únicamente es intentar aproximaciones.

La infancia como un constructo social, es efecto de un tiempo y un espacio que va cambiando —ni bueno, ni malo—, se dan condiciones sociales, culturales, técnicas, científicas y económicas que van modelando una infancia distinta a la de hace apenas algunos años. En este sentido habría que recordar que el mundo se ha visto avasallado por un desarrollo de la ciencia y la tecnología, como nunca antes visto, lo cual ha modificado las formas de comunicación, de consumo, en fin de estar y ser en el mundo.

Al respecto Kincheloe (2000), dice, que “la experiencia de la infancia ha sido remodelada, con o sin nuestro consentimiento, en algo que es prefabricado” (Steinberg S. , 2000, pág. 11), que existe una nueva cultura de lo infantil, que es creada, sobre todo, por las compañías comerciales norteamericanas, que objetivizan al niño. Generando todo un “mundo para ellos”, una subjetividad infantil, que me parece es difícil captar en toda su complejidad por las educadoras. Ciertamente es, que la infancia ha cambiado, pero no se debe a un efecto individual, más bien dichos cambios se encuentran enmarcados en una serie de acontecimientos sociales, culturales, económicos, políticos.

Los tiempos actuales nos ofrecen una imagen de infancia distinta, a la cual no se le puede modelar como masa, que por su desobediencia lo que menos provoca es ternura, que tiene tanta información que parece haberla abandonado la inocencia; de esto las docentes se dan cuenta y mientras para algunas estos cambios se presentan como un adversario a vencer, para otras es una posibilidad de aprendizaje en los niños⁴⁸. Lo que sí queda claro es la idea de que la infancia de hoy ya no es la infancia de ayer. Hoy la desinfancia se confronta a la imagen de Gertrudis, pues a decir de las colaboradoras aunque sean muy pacientes y amorosas, la actitud de los niños las descoloca.

Estas percepciones en los cambios que la infancia ha sufrido, se debe a que están inmersa en una cultura, que la infancia es un constructo social, es un artefacto social e histórico, no sólo una etapa de la vida de los humanos para convertirse en adultos, no es una fase naturalmente biológica. Es una construcción cultural, y en ese sentido, es una categoría que se encuentra determinada por el tiempo y el lugar desde el que estemos hablando, así pues, “la infancia es una creación de la sociedad que está sujeta a cambios cada vez que tienen lugar transformaciones sociales importantes” (Steinberg S. , 2000, pág. 15), sin embargo, si consideramos que las colaboradoras no cuestionan a la infancia y la considera como algo que se da naturalmente, como una etapa de la vida, resulta difícil que se expliquen estos cambios en los niños, emergiendo a la par como una consecuencia del momento histórico que se vive.

Gertrudis, encarnada en las educadoras, debe luchar contra una desinfancia, que pone en tela de juicio el propio lugar de la adultez, de su saber y de su poder. Que no se somete con facilidad, que

⁴⁸ No es mi intención discutir si una percepción sobre los cambios de la infancia es mejor que la otra, o si aporta mejores condiciones para el aprendizaje y la enseñanza, lo que quiero destacar es que no hay una sola manera de ver a los niños de hoy, pero que sin embargo, como lo mencioné antes, todas las entrevistadas se dan cuenta de que algo pasa con los niños.

hace dudar a la docente del supuesto estado de bondad, ternura, inocencia en que se encuentran los niños. A su vez Gertrudis se cuestiona así misma su propio lugar en la educación de los niños, insisto que la desinfancia sitúa a las educadoras en un papel de desaliento, dice Torres, las desmotiva, pues esta imagen de infancia rompe con el “deber ser” de los niños, y por lo tanto con el “deber ser” de la educadora, de Gertrudis.

3.6 La desinfancia en el devenir de la formación de las educadoras

En este sentido Ana Pérez nos comparte su experiencia de haber aplicado otras propuestas curriculares, de haber trabajado ya con más de treinta generaciones y remarca la idea de que “los niños han cambiado”, ya no son los niños de antaño, de sus inicios como educadora, que seguían la consigna –inculcada desde la casa-familia- “tú te callas, escuchas” y obedeces a la maestra. Las familias antes transmitían a las nuevas generaciones los valores, las normas, las reglas por medio de una estructura vertical en donde el padre y la madre contaban con la autoridad para decidirlo, en cambio, ahora “diversos estudios indican que son cada vez más los adultos que consideran que no deben transmitir a sus hijos una determinada visión de mundo sino la capacidad para elegir y formar autónomamente su propia concepción” (Tedesco, 2004, pág. 17), lo cual, Ana Pérez, lo percibe como una debilidad de las familias, pues no les “enseñan” los valores necesarios para actuar adecuadamente en la escuela.

Además dice, “los niños de ahora, ya no quieren pensar”, se resisten a resolver situaciones y seguir las actividades que se le presentan:

“[...] los niños no quieren pensar, no quieren, se niegan, este grupo en particular me ha costado, aparte de que, bueno, son berrinchudos, caprichosos, voluntariosos, no quieren pensar, yo le planteo alguna o algún reto de, de razonamiento, mejor se ponen a platicar, ¡así de verdad!, o sea, me deja, pues si a ver a qué horas la maestra nos dice que vamos a hacer” (Ana Pérez; 22/04/13)

Los niños de ahora no respetan las normas, las reglas, quieren hacer lo que ellos dicen y como lo dicen. Por más que la maestra ha intentado que compartan, que se escuchen entre ellos, que se esfuercen por resolver los problemas, esto no resulta: los niños siguen siendo voluntariosos. No se interesan. Se nota una especie de desencanto por parte de la educadora, pues al comparar la infancia de antaño, con la actual –específicamente- se da cuenta que ha trabajado con grupos que le han permitido hacer su trabajo -conducirlos por el camino del conocimiento- pues se mostraban

participativos e interesados en lo que Ana les presentaba. La infancia ha cambiado, lo cual descoloca a la educadora, estos cambios la interpelan, pues la infancia ahora ya no se somete pasivamente. Los niños transgreden sus normas, sus actividades, lo cual la confronta, quizás porque no respetan su status como adulto-educadora.

Ana encuentra el origen de estos cambios, no tanto en los propios niños como en sus familias. En los nuevos roles que han tomado los integrantes de las familias, pues tanto el padre como la madre trabajan, descuidando a los niños y dejándolos bajo el cuidado de la televisión.

No puedo evitar en este punto citar lo que Rousseau critica fuertemente: el descuido que en su época se da a los niños, por un lado las madres se niegan a amamantar a sus hijos y asumir tareas de crianza, por lo que se dejan al cuidado de las nodrizas, de mujeres mercenarias, quienes al no tener ningún afecto o lazo amoroso que las uniera al niño, lo arrojaban a un rincón, sin prestarle ninguna atención, más que la alimentación y “al menor alboroto se le cuelga de un clavo como un paquete de pingajos” (Rousseau, 2011, pág. 56), para evitar que le dieran problemas, estas nodrizas, mantenían a los niños envueltos, apretados en sábanas, ¿no será acaso que en la actualidad y desde hace ya algunos años, las familias, han cambiado a la nodriza, por el televisor y los videojuegos?, que si bien ya no existe el temor a la pérdida, por la muerte prematura de los niños, lo que existe es el temor a la transmisión de una realidad a los niños.

Los cambios estructurales y de composición que han sufrido las familias, “tienen tendencia a asumir la forma de una “red de relaciones” que en lugar de ser responsables de transmitir el patrimonio cultural y moral de una generación a otra, tienden ahora a privilegiar la construcción de la identidad personal” (Tedesco, 2004, pág. 17), la transmisión ya no se lleva a cabo basada en un principio de autoridad, la paternidad simbólica (el falo como autoridad), es sustituida por un principio democrático, en donde hay cabida para las opiniones, en favor de la concepción de mundo hecha por los sujetos de manera personal.

Ana menciona que “muchas veces los niños están abandonados, los padres restituyen sus ausencias dando a sus hijos todo lo que quieren, por eso son berrinchudos y sólo piensan en sí mismos” (C-22/04/13). Los padres, acceden y llevan esa cultura infantil a sus hijos, iniciándolos en la cultura del consumo, pero “esta nueva realidad presenta a los adultos (en particular, a los padres y los

profesores) un complejo problema que se podría llamar “el dilema de la infancia postmoderna”. El acceso de los niños contemporáneos a la cultura infantil comercial y la cultura popular no sólo los motiva a convertirse en consumistas hedonistas, sino que también daña la inocencia” (Steinberg S., 2000, pág. 30), el acceso a la cultura infantil, que mucho tiene que ver con el mundo adulto, pero “adaptado” para los niños, los ha llevado a pensarse a sí mismos como listos, con conocimientos, capaces de establecer sus propias normas, reglas, “cosas” que aprender. Lo que los lleva a comportarse de manera tan desafiante ante la autoridad de los adultos. Los niños de ahora no se ven a sí mismos como seres pequeños que necesitan permiso de los adultos para actuar.

La familia de los niños es fundamental, desde la mirada de Ana esta primera institución es contenedor y dador de normas y reglas, pero a veces falla, no las transmite y sucumbe ante el consumo -sin reflexión- de la cultura infantil que se le presenta y le ofrece a su vez una imagen de infancia más independiente, más adulta. Esto va conformando la imagen de la infancia transgresora.

La infancia ha cambiado, los niños viven ahora una situación histórica muy particular, en el que las propias familias han cambiado la relación que establecían con ellos, el tiempo que dedicaban a su cuidado y crianza, así como quiénes son actualmente los “responsables” de dar tal cuidado lo cual genera en las educadoras una imagen de infancia, que se ve influenciada necesariamente por quiénes son la familia de los niños.

Aquí se presenta otra discusión, pues el propio concepto de familia ha cambiado⁴⁹, se ha ido transformando, las educadoras han idealizado a la familia como un grupo extenso que “incluye a los abuelos, los hermanos y hermanas de los padres, cuando aún son solteros” (Snyders, 1981, pág. 184), la familia integrada por una madre que se encuentra al cuidado de los hijos y los quehaceres domésticos, un padre que sale a trabajar y provee económicamente y es complementada por dos o tres hijos, ya no es más; ahora nos enfrentamos a nuevas formas de vivir esta idea de familia.

Familias que se integran únicamente por el padre o la madre, o por los abuelos o bien por los tíos o tías, integradas por dos papás o dos mamás, que se caracterizan por la presencia lejana del padre

⁴⁹ El concepto de familia como ya nos lo planteaba Ariés (1987), no ha sido siempre el mismo, mientras en la edad media, la familia cumplía la función de cuidado, sin que el sentimiento del amor fuera una condición para que se dieran cuidado a los niños, y únicamente hasta cerca de los siete años, ese sentimiento y conformación de la familia cambia ya para el siglo XVII y XVIII, en el que el amor entre la pareja era muy importante como el vínculo que unía a la familia que le daba cohesión y permanencia.

o de la madre. Esto sólo por caracterizar algunas formas de vivir la familia. Hoy día enfrentamos situaciones complejas que han cambiado esta estructura y a las educadoras les representa un problema, pues las imágenes de infancia que habían constituido, se tambalean, se ven nubladas por las circunstancias familiares en que viven, pues ésta no sólo se compone por los propios niños, sino de quienes están a su alrededor, de quienes se quedan a su cuidado.

La familia como un grupo de personas que “deberían”⁵⁰ de dar protección y formación a los niños se vuelve cada vez más, una imagen lejana; debido a las propias situaciones personales que viven sus integrantes, una madre o un padre divorciada (o), o soltera (o), que debe hacerse cargo de los niños, tanto económicamente, como emocionalmente, rompe con las ideas que las docentes tienen acerca del papel que debe cumplir la familia, pero me atrevería a afirmar que tal responsabilidad, recae aún más en la madre⁵¹, que en los padres, pues tradicionalmente es la mujer quien se ha ocupado del cuidado y crianza de los niños. Esta afirmación surge a partir de las entrevistas, pues en todas las ocasiones el reproche que se hace a la familia y su falta de apoyo se dirige hacia las madres:

“[...] de hecho, con Juan el problema que ahorita enfrente es que viene una persona, viene otra, bueno vienen como siete personas por el niño, de las cuales yo te puedo decir que identifiqué bien a tres a las demás no, pero pues traen la credencial y pues bueno se lo tengo que entregar, está por demás que yo le diga a otro y otra y a otra, porque pues no, y la abuelita con lo que se escuda es que yo ya le dije a su mamá que no lo regañe, el problema también es que las abuelitas los defienden demasiado o sea no les ponen un límite, entonces sí te enfrentas a muchos problemas y los papás no...quieren ayudarte ni ayudar a sus hijos”
(Valeria Flores; 15/04/13)

Así como esta declaración, es posible encontrar muchas más, en los hombros de la madre se coloca la mayor responsabilidad de la educación de los niños. En estas afirmaciones, me parece que se pierde de vista la complejidad que implica la idea de familia, pues no se tiene en cuenta que “la familia es víctima de una dura explotación tanto en el plano material como en el moral, fatiga excesiva, ansiedad y falta de tiempo, tiene muchas dificultades para establecer una comunicación entre sus miembros y para estar disponible a cada uno de ellos” (Snyders, 1981, pág. 196), los

⁵⁰ Al respecto de ese deber o sentimiento que se da de manera “natural” en los padres, pero sobre todo en las madres, es ampliamente discutido por Georges Snyder, en el texto “No es fácil amar a los hijos” de editorial Gedisa

⁵¹ Muchas personas atribuyen “a menudo la pérdida de autoridad (sobre los niños) al feminismo y al estímulo que éste ha dado a las mujeres para seguir una carrera fuera del hogar” (Steinberg, Kincheloe, 2000, pág. 30)

padres, tanto mamá como papá han cambiado de funciones dentro del espacio familiar, la situación actual: económica, cultural y social ha llevado a que ambos padres trabajen fuera de casa la mayor parte del día, y los niños se han quedado al cuidado de otras personas, familiares o amigos, que se encargan de su cuidado, y ponen poca atención a la formación de los niños como sujetos.

La imagen de familia e infancia son dos imágenes que se consolidan en la modernidad, y que siguen muy presentes en los imaginarios de las educadoras. Pensar que tanto las familias como la infancia se mantienen inmóviles, sin que los cambios de la época los impacten, crea en las docentes un malestar hacia la actividad que realizan, suscitando desconfianza hacia la infancia y los contextos familiares. Estas imágenes de familia que de alguna manera le dan sustento a la imagen de infancia constituida por las educadoras se enfrenta a una situación, que nunca antes se había vivido, pues los niños, ahora pueden estar solos en casa, quizás al cuidado de algún adulto o bajo el cuidado benevolente de la televisión o de las redes sociales, hoy día los niños tienen un acceso sin precedentes a información que antaño estaba sólo permitida a los adultos, esto sin duda crea en los niños una forma de vivir su propia infancia.

Se dice que la familia está viviendo una crisis, y que los más afectados son los niños, más que crisis yo sostengo que se trata de cambios, de transformaciones que siempre han existido, pero ahora son más visibles, pues la nueva estructura que están tomando las familias interpela a las educadoras, las hace pensar y recordar aquello que ellas creían de la infancia, como ese periodo de felicidad, de diversión y aprendizaje. Una familia, que apoyaba siempre el desarrollo de los niños, que les permitía hacer su trabajo.

“[...] pero, ¿qué cree que este año no? aparte que los niños, ¡no maestra! ya vienen y no quieren y no quieren o como que... o les deja uno tareas maestra ¡no la hacen!, no, la mamá trabaja, el papá también, la abuelita, el abuelito, no traen los materiales, yo digo ¡hay Dios mío! o sea que, ¿qué pasa? (Amalia Flores; 16/05/13)

Estos discursos e interpretaciones que se hacen de la infancia, están entretejidos con las ideas revisadas por la educadora en su formación inicial, lo cual, demuestra, que aun cuando se revisen muchas y variadas posturas teóricas, se hacen negociaciones entre el sentido común, la formación teórica y la experiencia de la práctica docente y están girando en torno al contacto y relación que se establece con la infancia.

Ana recibe una formación inicial, que pretende dotarla de los elementos de la época, para trabajar con la infancia, a decir de Ana, en la normal se vieron teóricos tales como Jean Piaget, que postula que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino el resultado de la acción sobre la realidad, de una construcción lógica que el individuo efectúa. El acento que ella recuerda está puesto en la idea de que son los sujetos quienes construyen⁵² sus aprendizajes, sin embargo, me parece que ya en la práctica docente que realiza, y por la propia formación y conocimiento y análisis que se tenía de la teoría piagetiana, ésta era reducida a preguntas psicológicas y no se tomaba en cuenta que las preguntas que movían a Piaget a plantear sus premisas eran preguntas epistemológicas⁵³ tales como: ¿qué es el conocimiento? Y la principal ¿cómo se pasa de un estadio de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento?

Intentando dar respuesta a esta pregunta, que estaba puesta sobre los adultos y no sobre los niños, Piaget se percata que para poder esclarecerla es necesario mirar a los niños y sus procesos de aprendizaje, por lo que establece que los sujetos transitan invariablemente por cuatro periodos de desarrollo. Los niños de educación preescolar se ubicarían en el segundo periodo preoperatorio, en el cual aún no son capaces de desarrollar todas sus capacidades, pues necesitan operar mentalmente sobre los objetos de aprendizaje y sobre todo porque en este periodo los niños son egocéntricos, no se pueden descentrar para mirar y considerar los puntos de vista distintos a ellos. Estas dos premisas que son muy socorridas -y las más de las veces- mal interpretadas por las educadoras y se han instalado en las imágenes que han constituido de la infancia.

Pero además de este discurso teórico, otro que se discutía en los momentos de formación de Ana, eran las propuestas de Freud, de quien rescata “el reconocimiento de la sexualidad infantil” (C-02/09/13)⁵⁴, sin que esto tenga que verse como un tabú, sino como parte de las características de los niños, Freud “reubicó la mirada de la sexualidad infantil dándole peso a lo pulsional como un reto a superar” (Stavchansky, 2013, pág. 32), pero además, afirmó que las manifestaciones sexuales

⁵² Me atrevería a decir que a esta premisa se reduce la propuesta teórica de Piaget, olvidando que él planteaba preguntas epistemológicas y no psicológicas o pedagógicas.

⁵³ Como se planteó en el primer capítulo de este trabajo.

⁵⁴ Los datos que ofreció la entrevista son de un gran valor para responder a las preguntas de investigación, sin embargo, apliqué posteriormente un cuestionario de cinco preguntas y donde les pedía a las colaboradoras que realizaran un dibujo sobre la infancia (el cual veremos más adelante), pues consideré que me hacían falta algunos elementos. Cuando lo que se entrecorilla lleva la letra “C” y una fecha, se refiere a este instrumento de recogida de datos, el Cuestionario, así como la fecha en que se aplicó.

del niño, muy probablemente revelarían los rasgos esenciales del instinto sexual. Este autor consideró que era en la época infantil del sujeto pues “la influencia de este periodo de la vida sería más fácil de comprender que la de la herencia y debería ser estudiada preferentemente” (Freud S. , 2011, pág. 1195) Freud, fue el primero en hacer resaltar la importancia de los años infantiles en el origen de determinados fenómenos esenciales, dependientes de la vida sexual.

En este sentido la teoría psicoanalítica de Freud, plantea que “los neuróticos conservan su sexualidad en estado infantil o han retrocedido hasta él. Por lo tanto, nuestro interés se dirigirá hacia la vida sexual de los niños y perseguiremos en ellos el funcionamiento de las influencias que rigen el proceso evolutivo de la sexualidad infantil hasta su desembocadura en la perversión, en la neurosis o en la vida normal” (Freud S. , 2011, pág. 1194), Freud, destaca que los niños, son pequeños, pero eso no les impide plantearse teorías sexuales, es decir que el niño se pregunta ¿de dónde vienen los niños?⁵⁵ y busca respuestas acerca de esta inquietud, acercándose primero a los adultos, que son fuente primordial de información, pero al no obtener respuestas satisfactorias, los niños continúan sus investigaciones, desconfiando de lo que los adultos pueden ofrecerles como “verdades”. Así pues el niño hace inferencias y elabora su primera teoría: “atribuir a toda persona, incluso a las del sexo femenino, órganos genitales masculinos, como los que el niño conoce por su propio cuerpo” (Freud, 2011, pág. 1265) en la segunda teoría los niños ya saben que el bebé está dentro del vientre de la madre, pero le intriga cómo sale, por lo que supone que “es expulsado como un excremento, en una deposición” (Freud, 2011, pág. 1267), ya posteriormente se da cuenta que para que exista un bebé es necesaria la relación entre la mamá y el papá, no sabe exactamente a que se refiere, pero infiere que “el coito es siempre de carácter sádico, viendo en él algo que la parte más fuerte impone violentamente a la más débil” (Freud, 2011, pág. 1268) y comparándolo con la lucha cuerpo a cuerpo, como la que los niños -sobre todo los varones- juegan con sus amigos, encontrando en ello cierta mezcla de excitación sexual. Esta premisa de la búsqueda del placer aunque se revisó en la formación inicial de la educadora, parece dejarse al margen en la práctica docente. Pues las intervenciones que se observan olvidan el principio del placer y se centran (o al menos lo intentan) en favorecer únicamente el saber.

⁵⁵ Freud se interesa por la elaboración de teorías sexuales de los niños, sin embargo, nos es el único aspecto en el cual los niños se plantean posibles respuestas también lo hacen en lo científico, lo social.

En los dos discursos se encuentra presente la idea de que es en la infancia en donde se sientan las bases para el desarrollo de la inteligencia, del aspecto cognitivo, pero también de un desarrollo sexual normal, los teóricos buscan en la infancia ese eslabón perdido entre un desarrollo óptimo (normal) y un desarrollo anormal o perverso. Ambos reconocen que el contexto en que se encuentra el niño es de suma importancia para que los niños, posteriormente convertidos en adultos, sean sanos e inteligentes.

La taxonomía de Bloom, fue otro elemento que recuerda Ana Pérez haber leído durante su formación inicial, pero al que le puso más atención cuando ya se encontraba en servicio, pues el propio programa estaba organizado, basado en esta idea de jerarquización de las conductas esperadas en los niños y que permitieran observar sus aprendizajes.

“Benjamín Bloom, con su obra *Taxonomía de los objetivos de la Educación*, es indiscutiblemente el autor que mayor influencia tuvo y sigue teniendo en el campo de la programación didáctica por objetivos de aprendizaje, [...] sus trabajos desarrollados en torno a la taxonomía de los objetivos de la educación divididos en los dominios cognoscitivos, afectivo y psicomotor, marcaron pautas a seguir en el terreno de la formulación de objetivos conductuales” (Moran, 1993, pág. 172) en la perspectiva planteada por Bloom, aun cuando se toque tres dominios, no deja de percibirse cierta fragmentación y más aún porque los objetivos están tan detallados que se espera verlos en las conductas de los niños.

La taxonomía de Bloom, tuvo su auge en México durante las décadas de los sesentas y setentas, cuando por una serie de condiciones y acontecimientos de orden científico, tecnológico, político, económico, se da una expansión económica y tecnológica de los Estados Unidos, generando un fenómeno en lo educativo, que se llamó Tecnología Educativa, y que se sostenía en la premisa de “progreso” y “eficiencia”, que respondían claramente a los principios y valores privilegiados de una sociedad capitalista y moderna. Que si bien entre sus planteamientos intentaba tomar distancia con la escuela tradicional, en la práctica era tan o más tradicionalista, pues sus bases no se encontraban en la pedagogía, sino en el capitalismo, en la economía, “de ahí que el maestro idóneo es el ingeniero conductual, no el especialista en contenidos” (Moran, 1993), lo que interesaba era el cumplimiento de los objetivos, que los niños cambiaran conductas, para ello el maestro y el alumno disponían de libros, maquinas, procedimientos y técnicas.

El devenir de la imagen de infancia en Ana Pérez, es compleja, se nutre de diversos discursos, que conciben a la infancia como un periodo de gestación de estructuras mentales, y la génesis de determinados eventos de los que son dependientes la vida sexual de los adultos. Todo ello enmarcado en una sociedad seducida por la idea de modernidad y progreso, en un espacio áulico donde la práctica docente ya se encuentra pre-diseñada, sin lugar a las improvisaciones, menos aún a las sorpresas, y los niños deben mostrar conductas ya predeterminadas, que se ajustan a cartabones dados, que no se ponen en cuestión.

La desinfancia pone en tela de juicio todo el saber adquirido sobre la infancia durante los años de formación, rasgos que debería cumplir, etapas por las cuales tendría que pasar, actitudes que observar acordes a lo planteado por la taxonomía de Bloom.

A manera de resumen, ocho tesis

1.- La Desinfancia rompe con la imagen de infancia tradicional, esa imagen que desborda inocencia, obediencia, bondad, ternura, y que independientemente de sus condiciones familiares, económicas, culturales, históricas-temporales- pasarían por las mismas etapas de desarrollo y de aprendizaje, cuando esto no es así, y la infancia no es ni tan obediente, ni llena de inocencia e ignorancia, se le mira con sospecha, me atrevo a decir, se le llega hasta temer.

2.- El infante, que en una época se pensaba como dócil, obediente, con pocos saberes, con una experiencia limitada, ahora tiene acceso a una información igual o mayor que la de las colaboradoras, hoy día puede reconocer la influencia que tiene en los otros, de su capacidad para decidir. Esto sin duda genera en las educadoras una situación de desequilibrio, pues rompe con esa imagen tradicional que sobre la infancia se habían formado y que es reforzada en los discursos adquiridos en la formación inicial y que además ha estado también presente en las propuestas curriculares.

3.- La experiencia laboral de las colaboradoras nos ayuda a comprender porque se sienten descolocadas con una desinfancia que hoy día las cuestiona, pone en tela de juicio su adultez, como saber y como poder. El trabajo con las recientes generaciones, les ha confirmado una imagen que desobedece, que, como dicen la mayoría de las educadoras, “son más tremendos”. Cada vez con más frecuencia, estampillas como Bart Simpson, Kevin McAlister, Tom Sawyer, y hasta Pinocho,

se hacen presentes y tambalea sus creencias, pero no lo suficiente para resquebrajarla, se fractura, pero siempre buscan mirar lo conocido, lo familiar en la imagen, e ignorar lo desconocido.

4.- Reconocen que la época que estamos viviendo ha generado en la infancia una manera de estar en el mundo; cambios que son percibidos con temor, con desconfianza, cambios por ejemplo, en los tiempos dedicados a la crianza de los niños, la inserción laboral de ambos padres, o de la propia estructura familiar, pero sobre todo, intuyen el papel tan importante que han tenido los medios de comunicación (televisión, Internet, redes sociales) en la forma de ser y actuar de los niños actualmente. Las colaboradoras consideran que los programas televisivos y la Internet han generado ciertas actitudes en los niños, como la desobediencia, transgredir la norma, entonces estos medios de comunicación, son poco utilizados en el desarrollo de la práctica, y la mayoría de las actividades están dirigidas al desarrollo “cognitivo”. Se tiene mucho control sobre el actuar de los niños, por ejemplo, mantenerse sentado, realizar las actividades sin hablar y exactamente como la docente lo indicó. De igual manera existe poco intercambio de diálogo entre las educadoras y los niños, regularmente la que habla es la docente, y se permite que los niños intervengan solamente para externar dudas sobre la “tarea” que hay que realizar.

5.- La desinfancia, descoloca a las colaboradoras, aun cuando en el relato de la situación biográfica, narran su propia experiencia de haber sido niñas y recuerdan momentos en los cuales les hubiera gustado haber cuestionado la autoridad y las normas de las que eran sujetas, baste recordar el testimonio de aquella niña, que le daba mucho coraje que su padre la atara del pie con la hermana con la que peleaba, o de la niña que sabía que su padre tenía poca confianza en lo que ellas (sus hermanas) podían lograr en la vida, o de esa niña que es abandonada, primero, porque ambos padres trabajan y, segundo, porque debe hacerse cargo del hermano menor. En esta imagen al igual que en la de inferioridad, está presente el olvido de haber sido niño y se espera solamente que los niños cumplan con esos cánones que ya están establecidos, por un lado, por las teorías que tratan de explicarlo, y por otro, por la constitución en la vida cotidiana de una imagen de infancia tradicional.

6.- La desinfancia conlleva a una forma de actuar de las educadoras, se piensa que la infancia se ha perdido, que ya no es más, porque no hay límites, ni reglas que los niños deban cumplir, ya porque los adultos no se las hacen respetar, ya porque los propios adultos las desconocen, o como lo dije en el desarrollo del capítulo, algunos grupos familiares, consideran que no es adecuado transmitirles

a los niños un código de valores, sino que es mejor que ellos los construyan, lo cual conduce a una práctica docente más dirigida, con indicaciones más precisas de lo que los niños deben de hacer.

7.- En este sentido, las exigencias del Programa de estudios vigente, sugiere que los niños, den opiniones, que la educadora parta de los conocimientos que estos poseen, para acrecentarlos, sin embargo en la práctica se puede observar que la docente, da a los niños una serie de actividades, que les implica poco, lo que conduce a un “desorden” en el salón, es decir, los niños ya no están interesados en las actividades, y buscan qué hacer con el material, esto la educadora lo ve como una amenaza, por lo cual en la relación sentimental y emocional que establece con los niños, se puede ver más la autoridad del padre, el mandato y la correspondiente sumisión. Lo más interesante es que los niños, ni se someten, ni obedecen. Por ello en uno de los apartados afirmo, que en la batalla que es la práctica docente, la mayoría de veces, gana la desinfancia pues, al no someterse a la autoridad, descoloca a la docente.

8.- Esta imagen de la desinfancia es muy interesante, porque marca una ruptura, con la imagen tradicional de infancia, no logra romper con las ideas que se tienen sobre la infancia, porque ello requiere un reconocimiento de la Historia de la infancia y de la constitución personal de la imagen, sin embargo sí puedo afirmar que es una ruptura, pues por principio de cuentas, tambalea la imagen tradicional de infancia, hace pensar que está viviendo cambios, que como un elemento de la vida también se transforma, se adapta, que genera, gracias a las condiciones sociales y culturales, nuevas maneras de estar en el mundo, de relacionarse, de dejarse decir, pero eso, me parece, genera temor y cierta desmotivación en las docentes, pues definitivamente rompe con una imagen de infancia de pura felicidad e ingenuidad, bondad, inocencia, sumisión, pureza.

CAPÍTULO 4

TERCERA IMAGEN, LO EMERGENTE: LA INFANCIA COMO SUJETO DE EXPERIENCIA

“Este niño, nuestro niño, aquel que fuimos y que a veces emerge, en risas y alegrías, así como salvajes berrinches y malintencionadas actitudes, es el punto de llegada y salida en la obra de El principito [...] un niño que ve en la imagen lo vivo (un cordero dentro de una caja) y en las preguntas el detonante de aprender” (Ulises Piedras Arteaga, “Hechizos pedagógicos”)

“Muchos llegan a pensar que niño es aquel que no sabe, es una persona que tiene falta, que carece, siendo que a veces pues se minimiza mucho, la palabra de niño o niñez, porque ellos son, son mucho más capaces a veces de lo que nosotros pensamos” (Aurora López, colaboradora)

Introducción

Las condiciones actuales anuncian una imagen de infancia que emerge, que surge dentro de la época que estamos viviendo, que rompe con la primera imagen desarrollada en este trabajo, pues ya no es vista como inferioridad, minoridad y dependencia; pero tampoco es vista como transgresora que cuestiona la supuesta superioridad del docente, es más bien una imagen más optimista de la infancia.

Optimista en el sentido de ser vista como un otro, como un sujeto de experiencia⁵⁶, que no por el hecho de encontrarse en la infancia carece de voz y de razón; nos ofrece una imagen de infancia que tiene matices, que su corta edad no es ningún impedimento para que sea un sujeto con experiencias, a partir de las cuales interpreta el mundo. Pues como lo afirma Bollnow (2001) “la

⁵⁶ El concepto de experiencia, la retomo de Zambrano, quien menciona que la experiencia, al igual que la capacidad y el tiempo forman parte de la formación del sujeto, yo en este caso retomo la idea de experiencia, pues regularmente ésta se asocia con el tiempo, sin embargo los niños, a pesar de no contar con demasiado tiempo, cuentan con experiencias, entendida, ésta como transformación del sujeto, centrado en el aprendizaje, aunque no en un aprendizaje escolar, sino un aprendizaje que transforma, pues “cada vez que vivimos la experiencia y nos sumergimos en el dolor y la alegría, el logro y el fracaso, nuestro ser se modifica consecuentemente” (Zambrano, 2007), la experiencia no tiene que ver únicamente con el tiempo, no hay una clara relación entre más tiempo, mayor experiencia, lo cual implica que en la infancia –como en cualquier otro momento de la historia biográfica de los sujetos- se tienen experiencias, en tanto estas nos transforman.

experiencia es siempre hecha por el propio individuo, le es inherente la participación de este [...] no sólo ha de recoger un saber, sino debe ser sorprendido en su persona, pues por la experiencia se transforma él mismo, [...] es una forma de aprendizaje a que el individuo es forzado por los acontecimientos” (Bollnow, 2001, pág. 156) y sin embargo, la experiencia se da después del acontecimiento, es la elaboración del sujeto, es la apropiación de una enseñanza para la vida, y justamente esto es lo que los niños hacen: vivir los acontecimientos y obtener de ellos experiencias que los transforman en sujetos que participan en los distintos grupos sociales a los que pertenecen.

Parfraseando a Cussiánovich⁵⁷, la infancia emergente de los últimos tiempos, nos obliga a reconocer y aceptar la humillación de nuestros discursos que sobre ella tenemos, creemos y sabemos, exclusivamente centrados en los adultos como referente para medir su capacidad, su razonamiento, su sufrimiento, su pasión, su experiencia (Cussiánovich, 2009) . Nos damos cuenta que lo que solemos afirmar del niño, de su perfil, de su desarrollo, no es ni universal, ni mucho menos natural, sino que pertenece a la cultura y es totalmente relativo a ella, además de que es temporal, responde a una época determinada.

Como se planteó en los capítulos anteriores la infancia es una imagen que empieza a delinearse a partir de los siglos XVIII y XIX y sobre todo en las clases pudientes de la sociedad europea, esto nos refuerza la idea de que la imagen de infancia es histórica y circunstancial. Y si esto es así, muchos autores convienen en sostener que el siglo XX es el siglo de la infancia, pues “es principalmente en la primera mitad del siglo XX cuando todo el conocimiento especializado, o sea, la Medicina, las Neurociencias, la Psicología, la Pedagogía, la Sociología y la Antropología llegan a ser completamente conscientes de que las niñas y los niños no son personas adultas en miniatura, sino seres con una identidad y características específicas” (Torres, 2009, pág. 14).

De igual manera algunos autores⁵⁸ coinciden en mencionar que esta protección de la infancia, los llevó también a una especie de territorio de aislamiento, separación de la vida de la sociedad,

⁵⁷ Alejandro Cussiánovich, nos ofrece en “Ensayos sobre la infancia II. Sujetos de derecho y protagonistas”, una visión de la infancia que intenta ir más allá del proteccionismo adulto sobre la infancia, de tal suerte que la envuelve en la invisibilidad, en la minoridad.

⁵⁸ El mismo Ariés, parece decir con cierta nostalgia, que con la invención de la infancia, a los niños se les colocó en el encierro de la escuela; Graciela Montes, menciona que a los niños se les metió a un “corral de la infancia” para que no se “contaminará” con los vicios del mundo adulto; Tonucci, hace señalizaciones sobre la reducción del espacio, de

creando para ellos “un mundo color de rosa”, aséptico, el cual ahora se les revela, y ni es tan rosa, ni tan aséptico. Más bien es un mundo, multifacético, multicolor, lleno de emociones, sensaciones, sentimientos.

Esta otra imagen de infancia, tiene que ver con la sensación de que los niños de ahora están más cercanos a la vida adulta, por lo que es más difícil ocultarles el mundo, es muy común decir que los niños de ahora han cambiado, que hoy día saben de todo, pero también es una frase que a veces decimos más porque está de moda, que porque realmente estemos convencidas de que los niños son pensados, mirados y tratados como sujetos con historia, con derechos, con capacidades, habilidades, pensamiento, sentimientos, con logos como razón y como lenguaje, es decir con experiencia. Esta imagen se puede mirar en las educadoras, más en el discurso y un poco menos en las prácticas, pero que definitivamente dirige el actuar de la maestra hacia un tipo de práctica docente.

Este capítulo dará cuenta, pues, de una imagen de infancia que emerge de la propia situación que estamos viviendo, que parte de la premisa de pensar a la infancia como sujetos de derecho, pero que toma distancia de una infancia que solamente debe ser educada y llenada de conocimiento del cual carece. Las formas en que la sociedad piensa y actúa respecto a la infancia están cambiando, ya no hay certezas sobre ella, las circunstancias generales de la crianza, así como el lugar que se le ha asignado se pone en tela de juicio. La infancia de ahora se complejiza, ya no es fácil encajonarla a un único modelo que permita explicarla, por el contrario, en esta imagen las experiencias que tienen los niños determinan su lugar en el mundo, las formas de relacionarse con los otros, las formas en que aprenden, entre otros.

La imagen de infancia como sujetos de experiencias emerge a partir de la relación cotidiana con los niños y cuando al tratar de explicarlos desde teorías educativas, que plantean qué y cómo deben de ser todos los niños, resulta imposible⁵⁹, cuando se observa que al hablar de la infancia, se tendría que hablar de su singularidad, pues las generalidades no tienen lugar.

la libertad de movimiento de los niños, que se ha dado en las últimas décadas, debido al excesivo, casi enfermizo, cuidado que sobre la infancia se tiene.

⁵⁹ Al respecto Zambrano dirá que los maestros, “cargados de teorías pedagógicas o didácticas, comenzamos la ardua tarea de enseñar. De pronto, ellas son insuficientes, pues la realidad del otro las supera; el alumno y su realidad sobrepasan lo “aprendido” en nuestros años de estudio” (Zambrano, 2007, pág. 177), la propia realidad de la infancia

En esta imagen de infancia “cuando hablamos de niños y niñas pequeños no podemos ignorar que ya no se trata de una infancia homogénea caracterizada y sumergida en un contexto sociocultural único. Por el contrario, se trata de una infancia sumergida en la diversidad socioeconómica y cultural, y por lo tanto ideológica, que viene a contradecir cierto conocimiento de raigambre psicológica convertido en a priori para interpretar la realidad y que produce generalizaciones absolutas” (Sánchez, 2000, pág. 140), la infancia de hoy, y que algunas educadoras pueden mirar, es una infancia diversa, diferente, que responde y es reflejo de los contextos en que vive, en la que se reconoce que tiene saberes, experiencias, que asisten a la escuela –como un ámbito social- con toda su historia.

En este capítulo se desarrolla una imagen de infancia que da cuenta de los cambios que estamos viviendo, pero no para sentirnos agredidos por ellos, sino como una posibilidad de mirar al otro y al mismo tiempo mirarnos a nosotros mismos.

4.1 Huellas frescas, nuevas miradas sobre la infancia

En los capítulos anteriores, mencione cómo se ha ido creando una imagen sobre la existencia de la infancia a lo largo de la historia, y cómo dicha imagen ha tenido cambios, se ha mirado desde diferentes perspectivas, así pues, entre estas miradas encontramos a quien ve en la infancia no la inferioridad, pero tampoco superioridad en ella, sino dos maneras distintas de estar en el mundo, de construir significados. Se reconoce que los niños, tienen inquietudes, que se preguntan, que tienen intereses y modos propios de razonar; se mira en la infancia a otro igual; lo cual implica, reconocerlo como alguien con experiencias con saberes, con deseos.

La infancia se aleja de la imagen de un sujeto marginado, si bien, en algún momento como nos los plantearon Ariés (1987) y deMause (1994), la imagen de infancia no se conocía, no se había creado, las investigaciones, los estudios que se han realizado en torno a la infancia lo llevan de los márgenes al centro, ya no ocupa ese lugar que antaño compartió con las mujeres, los esclavos, las minorías étnicas o las raciales. Esta imagen de infancia más contemporánea, se va entretejiendo con el planteamiento de los Derechos humanos, y más específicamente con los derechos de los niños.

de hoy día nos demuestra que ésta, es mucho más que teorías, que su contexto, que el momento histórico que vive nos obliga a mirarla y tratar de comprenderla desde la idea de sujetos y no de una cosa.

El planteamiento de los derechos humanos de la infancia, los reconoce como sujetos, desde el momento en que se les asigna un nombre, el niño es un sujeto de derecho, no únicamente una propiedad de los adultos, bástenos recordar las atrocidades que deMause (1994) nos describe en su texto; el padre tenía el poder de la vida o la muerte sobre los niños, lo que da cuenta de que no eran vistos como poseedores de una humanidad propia, sino sólo como una proyección de la humanidad que el adulto le concedía.

En esta imagen que emerge -y que en este capítulo nos ocupa-, los niños son pensados como sujetos que se pertenecen a sí mismos, que son parte de una cultura en la cual participan, se desarrollan, los niños son seres de relación que se constituyen en el tiempo, en el espacio, en el propio uso de la palabra, por lo que son poseedores de pensamientos, de sentimientos, de emociones, es decir de humanidad⁶⁰ en tanto el niño es por el contacto con los otros sujetos, tanto niños, como adultos.

La imagen de infancia como sujeto de experiencia, toma distancia de la imagen de que los niños, no conocen, por el contrario se plantea la premisa de que los niños desde el momento en que nacen y pertenecen a un grupo familiar⁶¹ empiezan a saber, a adquirir el entendimiento del lenguaje y formas de relación con los otros, en su estar en el mundo van acumulando experiencias.

Charlotte Hardman, menciona que a través de la observación detallada de niños en diferentes momentos de la vida escolar, con adultos o sin ellos, puede afirmar que tienen una manera de interpretar el mundo, de relacionarse, y que son sujetos con ideas valiosas y “dignas de ser tomadas en serio, pues también son miembros de la sociedad y manejan la información de manera particular” (Hardman, 2003, pág. 4).

Esta autora menciona, que si bien a los niños se les considera, en mayor o menor grado, como objetos pasivos, como observadores desamparados en un ambiente opresor, provocando sus reacciones e influyendo en su comportamiento, ella prefiere “considerar a los niños personas con voluntad propia, que no merecen ser tratados como simples destinatarios de las indicaciones de los adultos” (Hardman, 2003, pág. 7), dice, que los niños tienen mucho que ofrecer y que los modelos

⁶⁰ Humanidad con todo lo que ello implica, lo “positivo” como el amor, la bondad, la ternura, el respeto por el valor de la vida propia y de los demás, la compasión, la solidaridad, etc., pero también de todo aquello “negativo” como el odio, la envidia, la crueldad, la muerte.

⁶¹ Cualquiera que sea a lo que nos remite la idea de grupo familiar.

sociales de los adultos no son los únicos necesarios al momento de representar una sociedad o encontrar sus significados, y lanza la sentencia: “si es que realmente nos encontramos en la búsqueda de nuevos conocimientos, es importante que consideremos también otras dimensiones de nuestra sociedad” (Hardman, 2003, pág. 9).

Esta imagen de infancia, que emerge, y que pueden ver algunas de las colaboradoras, implica contar esos nuevos modelos sociales, que permiten ver a la infancia, entenderla, no como inferioridad o transgresora, por el hecho de cuestionar, de resistirse al mandato de la educadora. Sino como una posibilidad de estar en el mundo.

Las nuevas miradas que, sobre la infancia se están conformando la reconocen como un sujeto con experiencias, pues, es en la experiencia donde lo humano se construye y se confronta permanentemente, “pues casi como un viaje, vive su devenir en la transformación” (Zambrano, 2007, pág. 27), y si de transformación se trata los niños son una muestra fehaciente de ella, pues constantemente están confrontando, aprehendiendo el mundo, modificándose. La infancia al igual que los adultos está expuesta a una serie de eventos, de vivencias, de dolor y de goce, que se adquieren en el tiempo, pero que no son relativas a ellas.

La imagen de infancia como sujetos de experiencia, cierra la brecha que existe entre el mundo adulto y el mundo infantil, pues a veces las pensamos como “categorías separadas entre sí, cuando en realidad están íntimamente relacionadas, de manera que si se tiene una determinada concepción de la infancia es porque se tiene una determinada concepción del mundo adulto y a la inversa” (Sánchez, 2000, pág. 141), Kennedy (1997), también afirma que el niño es un no-adulto y el adulto es un no-niño y que son un par que se incluyen debido a que somos un todo continuo, sin embargo al desconocer esa forma de vida particular de los niños, no han sido reconocidos como otros, diferentes a los adultos, con una forma particular y diferente de ver y relacionarse con el mundo, se piensa que la infancia y la adultez implican dos formas de vida diferentes, con sus propias expectativas del mundo ninguna más grande, pequeña, perfecta o mejor que la otra, solamente distintas.

En la imagen de infancia como sujetos con experiencia, ésta (la infancia) no es considerada únicamente como la antesala de la adultez, ni el momento de la vida que les permita llegar a ser un completo ser humano. Por el contrario, se reconoce esa forma particular de razonamiento infantil,

propiciando espacios y momentos de dialogo y argumentación, en donde la experiencia de los niños es lo que se habla, es lo que les permite argumentar desde lo que son y conocen, la que genera ciertos razonamientos, por lo que se reconoce al niño como un otro, se piensa seriamente que puede establecer argumentos que le permitan intercambiar puntos de vista e ideas con los otros. Es por esto que Kennedy (1997), menciona que una filosofía de la niñez, es también una filosofía de la adultez, ya que debemos considerar ambas formas de razonamiento, pues el niño así como el adulto, interpreta desde su experiencia lo que es y la manera que tiene de ver el mundo. Sólo que la mirada e interpretación del niño es descalificada, es considerada como inferior e imperfecta, pues en comparación con el adulto le falta tiempo Y si bien basada en la propuesta de Zambrano, el tiempo es importante, no es determinante, pues la experiencia tiene que ver con la manera de experimentar el mundo, de cómo nos interpela y nos convertimos en sujetos.

En la imagen de infancia como sujeto de experiencia se considera que el niño se encuentra continuamente con problemas del mundo, (tanto natural como social) e indaga sobre ellos a través de la pregunta, “el niño se cuestiona y este proceso [...] lo realiza tanto sobre lo conocido como sobre lo desconocido” (Levine, 1997, pág. 17) los niños preguntan, y de esta manera se están relacionando con el mundo y las cosas. Su forma de conocimiento es el cuestionamiento,

Lo que nos conduce a otra particularidad del pensamiento infantil; el niño no tiene experiencia de un dualismo entre el yo y el mundo, no existe diferencia, ni una clara separación entre los significados que provienen del mundo exterior y los que son construidos por él. En la subjetividad del niño se da la unión del ser y el mundo, ninguno existe separado del otro, por ello el niño puede sentirse como parte de la naturaleza y ésta como parte de él.

Las imágenes de infancia desarrolladas en los dos capítulos anteriores, giran en torno a la ausencia del habla, de voz, de logos; esta imagen que lo concibe como un sujeto con experiencia, aprecia el valor del diálogo, y considera a los niños capaces de reconocer el punto de vista de cada participante, lo cual nos lleva a decir, que ciertamente el niño está en la posibilidad de participar estableciendo diálogos y argumentando acerca de sus puntos de vista y opiniones.

En la imagen tradicional de la infancia se desea evitar a los niños toda clase de penurias, se trata de protegerla del mundo y la sociedad hostil que les rodea, para que la bondad natural de la infancia sea preservada; en la imagen de infancia como sujetos de experiencia, se tiene una idea contraria a

esta y se piensa que los niños al estar inmersos y ser parte de una cultura, son capaces de participar en temas que podrían considerarse de “grandes”, como en el siguiente testimonio:

“con lo que yo trabajo y lo que a la mejor trato de transmitirles, si es un poquito duro lo que se platica porque la situación así es ¿no? de lo que vivimos pero siempre trato de que al final ellos, se vayan pues con otra cosa. Yo recuerdo ahorita cuando trabajamos lo de las adicciones, era un tema muy fuerte, pero ellos, de verdad que hicieron conciencia y es ahí donde me sorprenden, me platicaban y me decían, por ejemplo acerca de las drogas, yo venía todavía así como que con un poquito de cómo voy hablarles, cómo voy a entrar con ellos a ese tema y ellos no, o sea, maestra es que yo he sabido de la mariguana, he sabido, me decía una niña, de las monas, porque bueno yo creo que en su familia si lo han platicado o bueno han tenido a la mejor situaciones muy directas; ya entrar al tema así muy, muy directo, muy a fondo pues, este tratábamos siempre al final de que ellos se llevaran otra, o sea que a la mejor si me platicaron de las drogas y eso pero a la mejor, yo les decía chicos pues es que a la mejor pues ustedes ya conocen, ya saben las consecuencias, entonces pues lo que queremos es que no caigan ustedes a la mejor en un futuro ¿no?” (Victoria Pérez; 23/04/2013)

En el testimonio, se puede observar, como la educadora, les da la palabra a los niños, sabe que los niños al ser parte de una sociedad, se dan cuenta y perciben las situaciones que se viven, reconoce que tienen información ya sea porque indagaron, o están cercanos de los acontecimientos. Es decir, la infancia, los niños están y son en el contexto, en la realidad que los rodea, por lo que los problemas que ahí existen también los ven y pueden pensar y reflexionar acerca de ellos. En otro momento de la entrevista la colaboradora, menciona que los niños se escuchan entre ellos y pueden respetar sus ideas. En la práctica de esta colaboradora su voz se escucha poco, la mayor parte de la jornada los niños conversan de manera grupal o en pequeños grupo.

En la imagen de infancia como sujetos con experiencias las colaboradoras se dejan sorprender por los niños, se dejan interpelar por ellos, lo que saben y lo que pueden es una posibilidad, es el resultado de sus experiencias, no es visto como trasgresión a la autoridad, sino como aquello con lo que los niños cuentan, tienen y son y enfrentan el mundo.

“cuando hablamos de los animales en peligro de extinción, ya platicaban de otras situaciones, ya no nada más decían qué comen, dónde viven, no, o sea, ya decían y el hecho de que llegaran a la mejor a la reflexión, de por qué están en peligro, qué podemos hacer, dar ellos soluciones, generó otras cosas, le digo también en casa, el hecho de hacer conciencia y bueno, y ya las mamás me decían ya me trae así como que hídole bien asoleada, bueno mi hijo porque me dice, me platica y que tenemos que cuidar y que los bosques y esto, que porque los animales, o sea, yo digo bueno de ahí pues si

este, ellos van haciendo también que su familia vaya a la mejor, pues cambiando ¿no? Sus, su mente” (Victoria Pérez; 23/04/2013)

De manera tangencial la colaboradora, nos plantea la relación entre el medio y la supervivencia de algunas especies animales, es decir, en la imagen de infancia como sujeto de experiencia se apuesta a que los niños son capaces de realiza inferencias, a establecer relaciones de causa-efecto, dialogar, reflexionar sobre sí mismo y sobre los otros. Aún más la colaboradora, se permite reconocer en el otro, en el niño, conocimiento y experiencias, se da la oportunidad de escucharlos, lo cual implica por principio considerarlos con habla y voz, con cosas que decir.

“también ellos a veces sorprenden ¿no? Con todo lo que nos dicen o lo que son capaces, de decir, es que a mí me gustaría saber eso, y yo dije es que eso yo no lo hubiera planteado así, pero él me lo está diciendo y no pues sí, y eso a la mejor dar apertura a trabajar otra cosa y otra cosa, entonces, le digo de que ha habido cambios con los niños pues sí, he observado muchos, muchos cambios, principalmente en el pensamiento, en cómo ellos van razonando las cuestiones ¿no?, de, de lo que vamos viendo aquí o de lo que trabajamos y en su expresión, es lo que yo he notado y he visto en ellos” (Victoria Pérez; 23/04/2013)

La mirada sobre la infancia, cambia y reconoce en los niños, sujetos que piensan, que hablan, que viven y en el vivir se da la experiencia, el conocer y el saber. En esta imagen es importante resaltar la idea de que los cambios que se observan en la infancia no son una amenaza, por el contrario se perciben como una posibilidad de relación, de brindar más experiencias, esos cambios se ven como favorables para los niños, pues su forma de pensar y de expresarse tienen mayores elementos, se ven acrecentados por los contextos de los niños, lo cual lleva a las colaboradoras a tener una mirada más optimista sobre la infancia.

“yo creo que el tratarlos por igual, como una persona igual que nosotros, con las mismas facultades que tenemos nosotros, con la misma comprensión que tenemos nosotros, con el mismo razonamiento que tenemos nosotros ¿no?, no hacerlos menos, no este, no creer que no entienden, que no ven, que están como en su mundo y que no alcanzan a observar lo que nosotras estamos diciendo, porque en todo están, en todo. Al niño no verlo así (mira hacia abajo), sino verlo aquí (señala con las manos a la altura de su cabeza) ¿no?, igual que nosotros, nuestra misma comprensión, nuestro mismo razonamiento y yo les decía, hasta los temas más complicados los pueden entender los niños” (Aurora López; 14/05/13)

En estos testimonios se vislumbra una imagen de infancia más compleja, con razonamiento, como perteneciente al mundo, a la cultura, viviendo los cambios, los acontecimientos y no solamente

como un objeto que recibe la impronta del mundo adulto. En este sentido, esta imagen de infancia, es una imagen que no está pensada como un momento de la vida, como la antesala de la adultez, por el contrario se piensa como un continuo, como un pasado presente.

4.2 Romper con el mito: La infancia no está detrás, está junto

El conocimiento tan incesante que sobre la infancia se ha generado, plantea que las huellas de esta infancia en el adulto son mucho más que tiempo pasado, o una etapa de la vida que ha finalizado, es decir, que niños y adultos no están tan separados como se ha creído, sino que somos un continuo en el tiempo, que las experiencias de la infancia conforman al adulto que somos. Se desdibuja la imagen de una infancia como antesala de la adultez y se va creando una imagen que reconoce en el adulto al niño histórico, al niño psicológico, al niño que no sólo representa al mito de la infancia feliz, sino a un sujeto con historia, con experiencias.

Aurora López es una docente con relativamente pocos años de servicio. Cuando se le pregunta durante la entrevista acerca de su infancia dice:

“¡ay!, sola, sí fue sola, la verdad fue sola, porque mi mamá siempre trabajó en el turno vespertino, yo tengo un hermano menor, yo soy mayor que él por 4 años, entonces mi papá siempre trabajó los dos turnos, desde que yo nací, trabajó los dos turnos, mi mamá trabajaba los dos y cuando quedó embarazada de mí, dejó uno y entonces pues se alivia de mí y decide trabajar nada más en el vespertino” (Aurora López; 14/05/13)

La infancia de Aurora fue una etapa de su vida que ella recuerda como soledad, con la figura presente y a la vez ausente de sus padres. Quizás por ello, nos plantea que la infancia puede ser igualitaria a la adultez, pues fue un periodo en el que ella tenía responsabilidades y obligaciones de adulto.

Aurora vivió su infancia en ese momento de cambio en la estructura y composición familiar, que se caracteriza por la inserción de la madre al campo laboral, que si bien como dice trabajó un turno, de igual manera una marca que queda en la docente es la soledad; en esa soledad ella se queda bajo el cuidado de su abuela materna y luego le toca a ella, hacerse cargo del cuidado de su hermano.

“soy yo la que se empieza a hacer cargo de mi hermano, salgo de la secundaria y luego de la preparatoria, y paso por él a la secundaria o a la primaria, paso por él, lo recojo llegamos a la casa, yo era quien guisaba, yo era quien le revisaba la tareas, le ayudaba a hacer la tarea, él era a mí a quien le pedía permiso para jugar, para, este salir a la

tienda, para, y hasta eso siempre hubo ese respeto, de mi hermano hacia mí ¿no?, si yo le decía no, es no, porque yo era la que estaba a cargo ¿no?” (Aurora López; 14/05/13)

La recomposición de la familia es interesante, pues se da de acuerdo a las necesidades que se van presentando, el cumplimiento de los roles, de las normas que cada integrante jugaba en la familia se van difuminando, empezando en este caso, por el papel que juega tanto la abuela materna como la propia Aurora, como las madres de la casa, en ellas estaba una responsabilidad, un rol que desempeñar, como las protectoras, las organizadoras de la vida doméstica, de la toma de decisiones respecto del otro a quien se educa.

La familia de la que nos habla Aurora López, empieza a denotar esos cambios que se han ido adoptando como consecuencia del devenir de acontecimientos, los conocimientos y los valores que se van generando y conformando en la sociedad. Le ha tocado vivir en una época en la que la infancia está colocada en otro lugar; desde donde empieza a romper con la imagen de la infancia feliz, sin problemas, bondadosa, sumisa y obediente; esto mismo es posible advertirlo con Valeria Flores, -en el caso de ella- una infancia que confronta el mito de la infancia feliz, que no cumple con esa idea tradicional que sobre ella hemos creído, la propia voz de los adultos que siguen teniéndola presente, es decir siempre al lado, nos recuerda, que la infancia no se deja atrás como una etapa de la vida, más bien es una huella profunda que está en nuestro ser, que siempre está presente.

En el caso de Victoria Pérez, nos comparte que su infancia tuvo matices, la recuerda como bonita, pero también en lo que narra, nos podemos percatar que ella se daba cuenta de que sus padres estaban enfrentando una situación problemática, ya que al ser migrantes centraban sus esfuerzos en la mejora económica. Con lo cual pretendo destacar que a pesar de que los niños son pequeños y se abstraen en sus juegos, cuando recordamos, nos damos cuenta que sí nos percatamos de lo que sucede alrededor.

“yo creo que en lo que cabe fue, pues es que no sé, pues fue bonita, con muchas situaciones porque, pues mis papás tenían que, venían de provincia, y si tuvieron, que lucharle mucho, entonces pues ellos se tenían que dedicar a trabajar, mi mamá pues aunque trabajaba en la casa pues no estaba así como que con nosotros ¿no?, de hecho yo soy la más grande de mis hermanos, entonces si como que mi responsabilidad era estar con mis hermanos, y en cuanto a mi niñez, pues digo si fue, aunque con todas esas situaciones pues yo la recuerdo bonita (Victoria Pérez; 23/04/13)

En los dos capítulos anteriores identifique una mirada sobre la infancia, como objeto externo a las colaboradoras, como lejano, como algo que se estudia, que se observa, que se interviene, que se encuentra en los otros, como una etapa de la vida; por el contrario en esta imagen puedo encontrar una infancia como yo-aconteciendo, que interpela a las colaboradoras, porque en esa infancia que fui, que sigo siendo, incluso cuando no esté tan clarificado. La continua presencia del pasado, de haber sido niño, coloca a las colaboradoras en la posición de poder comprender al otro con el cual se relaciona, se le mira no como inferior, sino como otro que vive una situación histórica particular, en una familia constituida bajo distintas condiciones, con razonamiento, con posibilidades de crear, de aprender, se reconocen como sujetos de experiencia.

En este sentido la infancia, no es algo que pase, que olvidemos, que hayamos dejado atrás luego de convertirnos en adultos, por el contrario está presente, tan presente que nos permite escuchar en el otro la palabra, tratando de comprender la mirada con la que los niños interpretan el mundo, considerándolos como sujetos que elaboran sus experiencias

En esta imagen, se recuerda la propia infancia, quizás no de manera clara, pero sí se tiene en cuenta algunas de las particularidades de los niños, por ello menciono que no se piensa como algo que se deje detrás, sino como algo que está presente en los adultos. En este sentido Gardner⁶² menciona que los pensadores creativos mantienen muchos rasgos del pensamiento infantil, es decir, una mirada más optimista sobre la infancia, no descalifica las formas de pensamiento infantil, por el contrario reconoce que esas formas de pensamiento permiten a los sujetos aprehender el mundo, adquirir experiencias y enfrentar y estar en el mundo.

4.3 Ser educadora como prolongación de la infancia

Las colaboradoras deciden por diferentes causas relacionarse con la infancia, sigue prevaleciendo la idea de ser educadora por vocación, como única posibilidad de realización profesional.

Así encontramos, por ejemplo, que Victoria Pérez, solamente consideró entre sus opciones ser maestra, desde pequeña ella se quería dedicar a la enseñanza. Destaco de su discurso, que no

⁶² En el texto "Mentes creativas" Howard Gardner, hace un estudio muy interesante acerca de personajes icónicos que encarnan cada una de las inteligencias que el propone, y una de las características que tienen esos personajes, es el acercamiento que su forma de pensar, de vivir y de actuar en las distintas disciplinas en las que sobresalen, con la forma de pensamiento de los niños.

menciona que decide ser educadora, para redimir a la infancia, para ayudar a otros, sino como la realización de un deseo personal.

pues yo digo que es porque siempre quise serlo, o sea es por vocación, siempre, yo que recuerde, este, pues desde niña mis juegos y todo siempre era... a la mejor no educadora, siempre yo decía que maestra, pero cuando fui conociendo este, a la mejor los niveles, pues ya, ahora sí que me, me gustó y, y pues no lo pensé, dije tengo que, entrar ahí, a esa normal para que, pueda yo realizar ¿no? lo que yo quería y pues por eso llegue, llegue a donde estoy ¿no? ahora mi carrera, a esta profesión. (Victoria Pérez; 23/04/13)

En otro momento de la entrevista menciona que es la mayor de sus hermanos y jugaba siempre desempeñando el papel de maestra, pues sus hermanos al ser más pequeños obedecían lo que ella organizaba. Quizás en la relación que establece con la infancia se encuentra presente el recuerdo de su propia experiencia como niña, pero también la relación con los hermanos, pues como nos menciona tuvo la responsabilidad de su cuidado y quizá la situación de pequeña cuidadora, le permite comprender la mirada de los otros, de esos niños con los que hoy día se relaciona.

Por otro lado, encontramos con Aurora, que mucho tiene que ver el legado familiar, pues ella al pertenecer a una familia de maestros, siempre estuvo en su mente ser maestra al igual que sus padres:

“mi mamá es maestra, mi papá es maestro, los dos son de primaria, yo quería ser maestra de primaria, siempre estuve involucrada en las escuelas, por mis papás, desde pequeña, este, me metían en los salones y a partir como de diez, doce años yo me acuerdo que mi mamá se salía y decía: ahí te los encargo que no se paren, entonces ya me paraba yo en el pizarrón y: “voy a anotar al que se pare” (Aurora López; 14/05/13)

Pero es bien interesante para este trabajo, que dice “yo siempre quise ser maestra, pero no de preescolar”⁶³

“yo quería ser maestra de primaria, cuando salí, desde siempre, siempre dije “quiero ser maestra, quiero ser maestra,” cuando salí de aquí, yo vivo aquí en los Reyes, voy a ver la licenciatura y nada más hay en preescolar, dije es que yo no quiero preescolar, yo

⁶³ Se da un fenómeno muy curioso con las educadoras y educadores más jóvenes: la idea firme de que querían ser docentes, pero muchos de ellos no tenían pensado dedicarse a trabajar con los niños de preescolar, sino en educación primaria. Este es un dato que he escuchado de manera informal de algunos y algunas compañeras. Y haciendo algunas inferencias estos jóvenes maestros decidieron dedicarse a tratar con la infancia, cuando las normales, deciden reducir el número de estudiantes que pueden acceder a la carrera, pero también a ajustes que se hacen con respecto a las licenciaturas que impartían, así se cerraron muchas licenciaturas en primaria y sólo permaneció la de preescolar y otras de secundaria, también a ello se debe que encontremos más varones desempeñándose en el nivel preescolar.

quiero primaria. Investigó en Chalco y en Neza y para ese entonces solamente había especialidades para secundaria: matemáticas, química e historia, entonces ninguna de mis tres fuertes ¿no?, dije no, no puede ser, y este, me dice mi papá: pues estudia el preescolar, dije: no es que yo no quiero preescolar, no pues estudia y yo te ayudo a cambiarte cuando salgas; ¿seguro?, No pues que sí, entonces entro a preescolar” (Aurora López; 14/05/13)

Esto ya implicaba un cierto grado de identidad, en primer lugar a continuar haciendo lo mismo que sus padres, pero también ella ya se pensaba como docente de primaria, pues era un terreno conocido, pero las circunstancias que se presentan, como que se cerró eventualmente la licenciatura en educación primaria, la llevan a tomar la decisión de estudiar, para tratar con los niños de preescolar. Es decir, para Aurora López -y otras educadoras- sí existe una diferencia entre la infancia de los preescolares y la infancia de primaria, tales diferencias se notan en el trato que se les da, las palabras que se les pueden decir y el tono en que se les puede hablar, las cosas que pueden o no hacer, las actividades que se les pueden plantear, las exigencias que se les puede pedir.

“y cuando entro a preescolar y veo a los niños, así como todas ternuritas, así como que dije: ¡no, qué voy a hacer!, no les puedo gritar, no los puedo regañar, y sí, sufrí mucho, en mis prácticas sufrí mucho, pero ya el último año que es de prácticas casi todo el año, fue cuando me empezó a entrar el amor a preescolar, el convivir con ellos” (Aurora López; 14/05/13)

De alguna manera Aurora López, establece una diferencia entre la infancia de preescolar asignándole algunas características como la ternura, la nobleza, la debilidad y el desvalimiento. Aventuro que ese también era una razón para preferir tratar con la infancia de primaria, quizás con ellos sería más probable mantener una actitud de mayor exigencia, y con los niños de preescolar la propia idea que se forma acerca de ellos sigue siendo deudora de una infancia romántica a la cual hay que tratar con excesiva dulzura, y como nos lo plantea Ariés, hasta con mimoseo.

El deseo de la infancia, se mantiene, perdura a tal grado, que es determinante en la elección de profesión de las colaboradoras; lo que para muchas fue un juego, luego se convierte en una forma de vida. La relación que se establece con la infancia en la imagen como sujetos de experiencia se basa en el reconocimiento de que los niños tienen cosas que decir, sentimientos -en una amplia gama-, pues no sólo son poseedores de “buenos” sentimientos, sino que al darse cuenta de lo que se sucede a su alrededor, son capaces de interpretar el mundo, los actos que sociales que suceden.

4.4 Nuevos discursos sobre la infancia, miradas más optimistas

La manera en que se ha venido gestando una forma distinta de mirar a la infancia responde a una serie de condiciones, la primera, como lo hemos venido revisando en este capítulo, es no olvidar, la propia experiencia de las colaboradoras de haber sido niñas, algo que no se reduce a una etapa de la vida, sino que sigue estando presente, pues se reconoce que en la infancia se percibe el mundo de una manera distinta a la adulta, ni mejor ni peor, solamente diferente. La otra es una serie de discursos acerca de la infancia, en la que ésta ocupa un lugar central, pero no para ser intervenida o redimida, sino acompañada, en donde lo infantil, no se reconoce como inferior, como barbarie, sino como una manera de ser y estar en el mundo.

La imagen de infancia como un sujeto, no como un objeto⁶⁴, se ve afectada por los discursos que se estudian en la normal y que son acordes con la propuesta curricular del programa de educación preescolar 2004 y 2011. En el discurso Aurora parece reconocer esta imagen más optimista acerca de los niños y sus posibilidades cognitivas, aunque juzga que no es el común entre sus compañeras ni entre las familias de los niños. La idea de que la infancia es carencia y falta, es puesta en tela de juicio, en los discursos con los que Aurora tuvo acercamiento en su tránsito por la normal. Al igual que docentes formadas en otros programas educativos de las normales, ya sea en la llamada Normal elemental, el Plan de estudios del 1985 y en el que fue formada Aurora el de 1999, se revisaron las propuestas teóricas de Piaget y Vygotsky, entre otros autores.

Esas otras propuestas más actuales⁶⁵ han contribuido a pensar a la infancia desde un lugar distinto, entre las que me gustaría destacar -porque así lo menciona Aurora López en el cuestionario- las de: “Dorothy Cohen, Irma Fuenlabrada, Miriam Nemirovsky, Emilia Ferreiro, Francesco Tonucci, entre otros, cada uno de estos autores ha aportado desde su particular campo de estudio a una comprensión del niño con capacidades y posibilidades.

⁶⁴ Cuando digo que es pensada como sujeto, me refiero a que se reconoce que tiene una historia que trae como pasado, pero también a una que está construyendo, es decir que se reconoce que tiene experiencias.

⁶⁵ Cuando digo recientes, me gustaría aclarar que relativamente lo son, pues como ejemplos el texto de Cohen “Cómo piensan los niños” su primera edición está fechada en 1972, así mismo las investigaciones de Emilia Ferreiro que intentan impactar a lo educativo desde 1982, los textos de Tonucci que abren la posibilidad de mirar a los niños como distintos, no inferiores a los adultos, empiezan a ver la luz pública a partir de 1982. Claro habría que reconocer que esas fechas se editan en su idioma original, a excepto de Ferreiro que alrededor de 1985 empieza a dar a conocer su trabajo en México, sobre todo en el nivel primaria. Pero por otro lado también el dato de que la mayoría de estas propuestas acerca de la infancia empiezan a surgir en la última década del siglo pasado, y no impactan hasta muchos años después, nos pueden dar indicios de como al ser un constructo histórico social, deviene con el tiempo y la conjunción de ciertas condiciones.

Sin embargo, algo que si me gustaría destacar, es que si bien con Aurora López podemos encontrar este justificante teórico, para la constitución de una imagen de infancia como sujeto de experiencia, en el caso de Victoria Pérez, no existe este referente adquirido en la normal, más bien, es en la relación cotidiana con la infancia, donde percibe que los niños son mucho más que los cánones establecidos en algunas teorías sobre la infancia.

“la infancia, pues la relaciono con momentos en los que ellos (los niños), a la mejor van adquiriendo, pues habilidades emocionales, conocen sus capacidades, donde ellos, como cualquier adulto, adquieren y desarrollan todo lo que les va a formar en su futuro”
(Victoria Pérez; 23/04/13)

Si bien en el caso de Victoria Pérez, que cuenta con más años de servicio, esos discursos no formaron parte de su tránsito por la escuela Normal, sí forman parte de todo un discurso que está encaminado a crear las condiciones para trabajar con una infancia distinta, una infancia, que se reconoce como poseedora de conocimientos, saberes, experiencias, sentimientos, emociones, historia. Discursos teóricos a los cuales se ha tenido acceso, pero, que no por decreto se instalan en las prácticas de las educadoras, requieren de una construcción por parte de las docentes.

Los discursos que han contribuido a la imagen de infancia como sujeto de experiencia, tanto en Aurora López, como en Victoria Pérez, conciben a la infancia como una gran diversidad, dejando fuera la estandarización, se tiene en gran valía los contextos sociales, culturales y familiares por las experiencias que pueden brindar a los niños.

En este sentido, Cohen considera que no es posible una homogeneización de la infancia, pues es necesario “tomar en cuenta que en cada niño y en cada ámbito de su desarrollo existen ritmos y avances diferenciados” (Cohen, 1997, pág. xi) dato que es necesario tener presente para respetar la individualidad de cada niño, de lo contrario se corre el riesgo de esperar de todos los niños la misma reacción, la misma actitud, el mismo desempeño, de considerarlos a todos iguales.

Además nuestra autora considera que para cualquier acción educativa es necesario tener en cuenta “las manifestaciones física, relacionales e intelectuales de los niños; ponderar los aspectos emocionales y sociales como sustento y motor de lo intelectual; fomentar la autoestima de los niños y su autonomía; reconocer y respetar las diferencias culturales e individuales, en cuanto a interés, ritmo personal y tiempo evolutivo” (Cohen, 1997, pág. x). Lo cual implica tomar con seriedad las

particulares percepciones y formas con las que el niño interpreta el mundo. De reconocer que los niños son sujetos de experiencia, que si bien, la experiencia se construye de manera personal e individual, no se hace en solitario, sino en la relación con los otros, de la vida en la sociedad, siendo parte de una cultura.

Cohen nos ofrece una mirada, que toma distancia de la idea de que es el adulto, quien modela la forma en que el niño mira el mundo, la interpretación del mundo es deudora “de la percepción particular que éstos tienen del mundo, pues definen sus prioridades e intereses, y orientan sus respuestas y sus acciones. (Cohen, 1997, pág. x), se tienen en cuenta esa forma en que el niño se explica el mundo a partir de la percepción que tiene de éste, lo cual no implica una percepción única y apartada del mundo, sino dependiente de los ámbitos en los que los sujetos participan, de las experiencias –que con los otros- construye.

Cohen pone en tela de juicio la necesidad apremiante que tenemos los adultos por que los niños aprendan, pero a partir de un enfoque de adultos, que considera que entre más abarque mejor. Así que lo que esta autora propone es “que las situaciones escolares se acerquen a la estructura de las experiencias cotidianas de los niños” (Cohen, 1997, pág. xi) ya que los aspectos físico intelectual y emocional se encuentran interrelacionados y dependientes uno de otro.

La propuesta de esta autora se aleja de la postura idealizada y rosada de la infancia, pues tiene muy presente que los niños son sujetos que constantemente están adquiriendo y construyendo experiencias, que no siempre son sencillas, por el contrario el conflicto está presente y toma relevancia pues le permite “al niño vivir la frustración, enfrentar las diferencias, mostrar su desacuerdo; y ponerse a prueba como forma de conocerse y reconocer el dominio que tiene en el manejo de las situaciones” (Cohen, 1997, pág. xii y xiii), lo que le permite manifestarse, auto determinarse y tener presentes a los otros.

Por su parte investigaciones en áreas más específicas como las que han realizado Miriam Nemirovsky y Emilia Ferreiro en cuanto a la adquisición de la lengua escrita, aportan a la idea de que aun antes de los seis años -la edad de la razón- los niños construyen aprendizajes muy elaborados, y que “[...]muestran una capacidad de reflexión y aprendizaje que manifiestan desde el inicio de la escolaridad, cuando se les plantean situaciones didáctica intelectualmente retadoras que se corresponden, de alguna manera con los retos que enfrentan los usuarios de la lengua escrita

en la vida social” (Nemirovsky, 2005, pág. 5), lo cual implica una mirada distinta de la infancia, con lo cual coincide lo que relata Victoria Pérez:

“porque los niños me han enseñado también muchísimo, porque ellos saben mucho, entonces considero que de ahí ellos han tenido esos cambios, porque se expresan y el darle confianza, pues también a ellos les permite abrir más sus conocimientos, a preguntar, o a la mejor a decir, este, “yo investigue esto”, de esta forma, pues, yo creo que hemos aprendido todos y yo les digo a ellos: mira eso yo no lo sabía” (Victoria Pérez; 23/04/2015)

Estas propuestas teóricas han abierto la posibilidad de constituir una imagen de infancia como capaz, como la que plantean todo esta generación de teóricos de lo educativo y en especial, sobre los niños que asisten a la escuela preescolar, reconocen que esta imagen de la infancia implica un complejo⁶⁶ y lento proceso de aprendizaje.

Una tesis central de estas investigaciones es que los niños “[...] desde edades muy tempranas son sujetos que elaboran ideas, hipótesis, saberes. Esos saberes son diferentes a los nuestros, pero también son diferentes entre los niños, aun cuando tuvieran la misma edad, porque dependen de numerosas variables que intervienen en el proceso” (Nemirovsky, 2005, pág. 9), lo que los niños saben, piensan, suponen, es distinto, ni mejor ni peor, que lo que los adultos sabemos, pensamos y suponemos, únicamente diferente. Esto les permite establecer relaciones con el mundo; relaciones que no son ni tendrían que ser como las que establecemos desde lo adulto.

Las aportaciones que ha hecho Tonucci a la constitución de la imagen de infancia como sujetos cognoscentes, sociales e históricos, es muy importante, pues desde los textos que ha escrito ha apelado por pensar y establecer una relación de reconocimiento y respeto de una manera distinta de mirar y estar en el mundo. Textos como: *Con ojos de niño* (1989), *Cuando los niños dicen ¡basta!* (2003), *La soledad de los niños* (1993), nos ha recordado aquel acontecimiento de haber sido niño, y que sigue estando presente. Al respecto dice “nunca he pensado que los niños sepan más que nosotros los adultos, ni que sean más capaces; pero esta ya larga experiencia de atención y de escucha hacia ellos, me permite decir que los niños sin duda piensan cosas distintas y de manera distintas que nosotros, y esto los hace valiosos [...] el niño es más pequeño, tiene por tanto un

⁶⁶ En este sentido, me estoy refiriendo a complejo, no como difícil, sino como un entramado de múltiples factores, elementos y condiciones que se entrelazan y son codependientes para dar origen a

punto de vista distinto, pero tiene también deseos, necesidades y sueños distintos de los nuestros. Ve otras cosas y las ve de manera distinta” (Tonucci, 2009, pág. 15), esta idea central planteada por el autor acerca de que la infancia no es ni inferior, ni superior, sólo distinta a los adultos, es una tesis que comparte con otros autores, quienes plantean una imagen de infancia, que se retoma en el programa de estudios de preescolar vigente y que contribuye a la conformación de una imagen de infancia como sujetos de experiencias, es decir, que en la relación con los otros adquieren saberes, conocimientos, vivencias, reconocen sus emociones, sus sentimientos, se permiten ir construyéndose como sujetos, pero siempre con los otros, nunca en la soledad.

Tal imagen de infancia, pone en tela de juicio los mitos acerca de una única inteligencia, así como la premisa de que todos los niños pasan por los mismos periodos a la misma edad, independientemente de su historicidad, con lo cual se da mayor importancia a los contextos y ambientes familiares, sociales y culturales en que viven los niños. Se pone el acento en las experiencias que viven y que les brinda una serie de vivencias, eventos y acontecimientos que les permiten establecer una relación con el mundo.

Todas estas aportaciones teóricas, han contribuido para que Aurora López y Victoria Pérez,⁶⁷ miren a los niños como sujetos con conocimientos, saberes, con maneras de concebir y estar en el mundo, es decir, como sujetos de experiencia. Estos discursos, -a los cuales se acercan las colaboradoras en diferentes momentos de su propia historicidad- les permiten confrontar la imagen anticipatoria⁶⁸ que tenían sobre la infancia, de lo cual podemos deducir que la constitución de la imagen de infancia es un complejo entramado, que no se da de una vez y para siempre, por el contrario, es en el propio devenir de la historicidad de las educadoras y el acercamiento que tengan con referentes teóricos acerca de la historia de la infancia, de lo personal que consideren estos conocimientos

⁶⁷ Aquí me atrevo a mencionar que si bien esta imagen de infancia se reconoce en las colaboradoras, no es sólo en ellas, si no en un gran número de docentes a quienes he tenido la oportunidad de observar y escuchar las situaciones que afrontan actualmente.

⁶⁸ Cuando a Aurora López se le cuestiona que pensaba de los niños antes de decidir ser educadora, menciona que siempre pensó que era un trabajo difícil, porque los niños son pequeños “que para todo había que estar cuidando lo que hicieran, que poco era lo que podían decir de alguna situación que se les presentara, que sería fácil trabajar con niños, pero difícil por la paciencia que requería tratar con ellos ya que sí quería ser maestra, pero no educadora” (C-12/09/13), la imagen inicial de Aurora, sobre la infancia tiene que ver con la idea de incapacidad, de una infancia a la que es necesario hablarle “bonito” para no lastimarla, y que se requería de mucha paciencia para no faltarles al respeto.

teóricos, de la manera en que éstos les impliquen, como se pueden construir nuevas miradas acerca del otro con quien se mantiene una relación cotidiana.

Es precisamente, en esa relación cotidiana, en el diario acontecer, donde esa imagen primigenia de una infancia incapaz, sin conocimientos, ni saberes, confronta los discursos adquiridos y el sentido común acerca de la infancia. Sin embargo siempre corremos el riesgo de adquirir amnesia, pues cuando devenimos adultos, podemos olvidarnos de lo que implica ser niño, de las obligaciones, de los dolores, de las angustias, del sufrimiento y optar por mirar a los niños como sujetos que no saben y que no pueden, como sujetos sin experiencia.

Actualmente se ha realizado una vasta investigación en torno a los niños⁶⁹ y los ha colocado en un lugar privilegiado, donde se reconocen como sujetos y se concibe que ahora “[...] los niños existen, es decir, gritan, ríen, comen, juegan [...], están ahí con su singularidad encarnada” (Fullat, 2000, pág. 176), dicha singularidad es claramente opuesta a la idea generalizada de que todos los niños son iguales familiar, social, cultural y económicamente, que no existen variaciones y si las hay se debe a alguna situación psicológica. Una lectura de la realidad así, considerando a todos iguales, facilita de alguna manera la práctica docente, pero desvirtúa la singularidad de los niños, como sujetos de experiencias, pues no se tiene en cuenta que las experiencias se derivan de los acontecimientos, las oportunidades de nuevas vivencias, de identificar qué es lo que se aprende, pero no sólo como conocimientos, sino como sentimiento, emoción, actitudes y conductas necesarias para la relación con los otros.

Un dato que es importante resaltar es que todas las colaboradoras de esta investigación, encuentran cambios importantes en los niños.

“[...] le digo de que habido cambios con los niños, he observado muchos, muchos cambios, principalmente en el pensamiento, en cómo ellos van razonando las cuestiones de lo que vamos viendo aquí o de lo que trabajamos y en su expresión” (Victoria Pérez; 23/04/2015)

“[los niños], pueden aprender muchísimas cosas ¿no? y nosotros que nos dicen algo hace 15 minutos y en media hora ya no sabemos ni que, no recordamos, pero ellos

⁶⁹ No es que en otras épocas, por ejemplo cuando Ana Pérez, se formó, no existiera, más bien que los procesos de transmisión del conocimiento ha cambiado drásticamente, aunada a que la reforma del programa de la licenciatura en educación preescolar, de igual manera se apoyan en estos estudios que ponen el acento en los niños como sujetos.

tienen buena memoria siempre se acuerdan de todo, son muy inteligentes” (Vicente López; 24/05/2015)

“[parecen personas grandes] por las preguntas que hacen, como contestan, como van relacionando lo que uno les dice y lo que ellos van diciendo, y sí, piensan como personas ya grandes algunos, hay un niño de aquí de 1° que es muy este, está muy despierto, y luego sí me sorprende todo lo que hace o lo que dice. Porque es así como que nos dan la vuelta a lo que nosotros mismos decimos ¿no?” (Vicente López; 24/05/2015)

Los niños han cambiado, los niños están de manera distinta en el mundo, en la relación que se establece con los otros, adultos y niños. Para estos colaboradores, la infancia ha cambiado, pero no miran estos cambios como fuerzas contrarias que no les permitan realizar su trabajo, por el contrario, es una posibilidad de que los niños puedan hablar de esa forma particular de interpretar el mundo. Estos colaboradores, no ven con incertidumbre los cambios en la infancia, los ven como una consecuencia de los cambios sociales y culturales que se están generando, por ejemplo: reconocen que el lugar que ocupaban los niños al interior de las familias ha cambiado al modificarse la estructura y organización de la familia, lo que los coloca, cada vez con más frecuencia, en situaciones que rebasan su propia condición de infancia. Si esto ha cambiado, es de esperarse que también los niños cambien, pues son sujetos sociales, que participan de esa cultura en la que están inmersos.

Esta imagen de infancia no se reduce al binomio: bondad-incapacidad, por el contrario no se olvida que la infancia de hoy día está inmersa en una vorágine de información, de una cultura infantil que le despierta el deseo, de una situación económica y social que lleva a los padres a salir a trabajar y dejar a los niños al cuidado de otras personas, pero también de los medios de comunicación; se tiene muy presente que la infancia al ser un constructo social, histórico, cultural, de época, recibe los impactos de los cambios que se generen en esos ámbitos.

Esta imagen de infancia que emerge, poco a poco, -que si bien algunos documentos que la reconocen como distinta, están fechados desde hace ya varias décadas-, ha sido una imagen difícil de construir, sin embargo lo que la caracteriza es que los colaboradores aceptan el cambio, saben que los niños ya no son como antes, y su mirada sobre ellos, se mueve, se adecua, se transforma; algunas sólo intuyen que estos cambios se deben a movimientos más amplios que se dan en la sociedad, la economía, la política, que si bien es cierto los medios de comunicación, especialmente

la televisión y sus programas dirigidos a los niños, han influido en la subjetividad de la infancia, existen otros elementos que convergen para constituirla de esa manera.

Habría que destacar que en el momento histórico que vivimos, nos toca asistir a la construcción de la infancia desde los propios niños, es decir, al igual que los hombres de la modernidad se llamaban a sí mismos “modernos”, los niños se llaman a sí mismos “niños”, lo cual nos habla de un reconocimiento, de un saber, de un deseo, de una infancia que rompe el lazo jerárquico de poder-autoridad adulto-niño. Poder que las colaboradoras no ven como importante, pues se da la palabra a los niños, se escucha lo que tienen que decir, se reconocen como sujetos con saberes, con necesidades y con intereses.

Los cambios que se notan en los niños no son pensados como responsabilidad únicamente del seno familiar, se reconoce la importancia de los grupos sociales en los que participan.

“[...] actualmente vivimos en un, en un tiempo en el que son varios factores que influyen en, en el desempeño, bueno en el desenvolvimiento de los niños, y que es menos el tiempo que se les dedica en su casa, pero, sí comparten tiempos con otros primos, hay quienes comparten tiempos con primos, con abuelitos y así diferentes” (Vicente López; 24/05/2015).

Una queja recurrente de las colaboradoras ha sido la falta de tiempo y atención que las familias dan a los niños, sin embargo, algunas reconocen que estas son las condiciones que se están viviendo y que finalmente los niños conviven con otros integrantes de la familia. En otros testimonios he podido encontrar, que las educadoras, se apoyan de las familias, que las involucran en las actividades realizadas en el aula, los hacen partícipes, apoyándose de quien lo permita. Esto me da una idea de reconocimiento de las condiciones en que actualmente se desarrolla la infancia, en diferentes contextos familiares.

“[...] pero pues si todo siempre es generarlo, de hablar con ellos y que ellos pues también se vayan expresando y todo eso se transmite a la familia y pues de ahí, a la mejor, ir haciendo un círculo ¿no?, de cambio” (Victoria Pérez; 23/04/2015)

Sin dejar de reconocer la importancia del espacio familiar en el desarrollo de la infancia, en una imagen que los mira como sujetos de experiencia, cobra una relevancia especial las oportunidades que se brindan a los niños para irse constituyendo como sujetos. En este sentido como mencione antes, la imagen de infancia como sujetos de experiencia, es posible encontrarla en la actual

propuesta curricular, que concibe a la infancia como capaces de poner en juego su experiencia para compartir con los otros.

4.5 La infancia como sujeto de experiencia en el Programa de Estudios 2011 Preescolar

La imagen de infancia en las educadoras, es una imagen que se mueve, que cambia, que se adecua, que está en constante reinvención, mucho de esto tiene su origen en una propuesta curricular que es más optimista respecto de las posibilidades de la infancia. En el discurso oficial se puede leer una imagen de infancia que intenta reconocerla como sujetos que cuando llegan a la escuela, asisten con saberes y conocimientos, con una historicidad que les ha proporcionado experiencias, que no se sabe exactamente cuáles son, pero que a partir de la relación en su ámbito familiar adquieren actitudes, conductas que les permiten la relación con los otros.

Si bien es posible encontrar una imagen de infancia más optimista –es precisamente de lo que este apartado tratará-, esto no es condición suficiente para que en la mirada que sobre la infancia tengan las educadoras se instale una nueva imagen, pues como he venido planteando, la mirada sobre la infancia se constituye, en un complejo entramado que está cargado de historicidad, de sentido común, de pensar en los niños como otro tan complejo como cualquier ser humano vs, seres incapaces, incompletos.

Algo que afirma el reciente proceso de reforma curricular del nivel preescolar⁷⁰ es que reconoce, la imposibilidad de que las prácticas docentes, -y yo anexaría las imágenes de infancia que tenemos- se desechen por decreto, que por la sola implementación de un programa distinto se cambian las prácticas y las imágenes.

Si bien considero, que dichas imágenes no se cambian, transforman o desechan y se instalan otras por decreto, si me parece que en el Programa de Educación Preescolar, podemos encontrar una imagen de infancia más optimista. Que de alguna manera se constituye como parte medular de las ideas acerca de la infancia que constituyen las educadoras, pues les implica una exigencia, de cómo

⁷⁰ Este proceso de reforma curricular se inicia en el año 2002 con una serie de actividades, como encuentros, diálogos, generando algunos documentos, que orientan las discusiones en los colectivos escolares. En el mismo programa de educación 2004, se reconoce que se requiere de apoyos materiales, tiempo y formación para que los cambios se logren instalar en las prácticas docentes, y se reconoce que no es suficiente con los planteamientos teóricos del documento, sino que es necesario un profundo cambio en la manera en que se concibe a los niños.

pensar a los niños, de cómo tratarlos, de cómo relacionarse con ellos, de qué tipo de actividades son más “convenientes” para la infancia.

Aquí analizare el programa de educación preescolar más recientes, que es el denominado 2011, pero que tiene continuidad con las bases teóricas y filosóficas delineadas en el Programa de 2004⁷¹.

El programa de estudio 2011 de educación preescolar, inicia diciendo que brindará “[...] referentes sobre algunas características de las niñas y los niños⁷² y sus procesos de aprendizaje, para orientar la organización y el desarrollo del trabajo docente, así como la evaluación del aprendizaje y de las formas en que se propicia” (SEP, 2012, pág. 19), la infancia esta vista como un espacio de la vida con ciertos atributos, rasgos, lo que se destaca en este apartado es el reconocimiento de las características de los ambientes familiares, sociales y culturales en los que los niños se encuentran, lo que es muy importante en las experiencias que los niños poseen y con las cuales llegan a la escuela.

Se piensa en los niños como poseedores de conocimientos previos, pues “[...] al ingresar a la escuela, [...] tienen conocimientos, creencias y suposiciones sobre el mundo que los rodea, las relaciones entre las personas y el comportamiento que se espera de ellos” (SEP, 2012, pág. 20) es decir, se concibe a un niño, que cuando llega a la escuela no es una hoja blanca en la cual se han de imprimir los saberes, por el contrario se plantea la imagen de un ser que cuando se inserta a la vida escolar ya ha aprendido cosas, no se sabe cuáles, ni en qué medida, pero sabe. En este sentido el niño plantea explicaciones del mundo natural y social, tiene ideas de por qué suceden los fenómenos, por qué las cosas pasan de cierta manera.

⁷¹ Si bien el programa de educación preescolar se denomina de 2004, fue hasta el ciclo escolar 2005-2006 cuando se lleva a cabo su implementación a nivel nacional. Aquí me gustaría mencionar que en este trabajo, hare referencia a la segunda versión de este programa que se da a conocer en el 2011 y se implementa hasta el ciclo escolar 2012-2013. La razón es que mantienen los mismos principios teóricos, el enfoque de los campos formativos se sigue fundamentando en los mismos principios que el programa anterior. Si bien tienen algunas diferencias, como son la adhesión de estándares, de la idea de aprendizajes esperados, el desglose de los propósitos de la educación preescolar, (que son los mismos para toda la educación básica).

⁷² En este apartado se hablará de los niños y de la infancia indistintamente, los programas de educación preescolar se refieren más a los niños, que a este concepto de infancia.

Se reconoce que la infancia tiene experiencias en las diferentes esferas del conocimiento que se manejan en el programa⁷³ como son: “[...] ciertos conocimientos sobre el lenguaje escrito, que han adquirido en el ambiente en el cual se desenvuelven” (SEP, 2012, pág. 44), por su parte en el pensamiento matemático también existe la idea de que los niños llegan a la escuela con experiencias relacionadas con los números, el conteo, formas y cuerpos geométricos, con el espacio, que pueden considerarse informales y será la educadora la encargada de formalizarlos, mediante el diseño y aplicación de actividades. Las colaboradoras reconocen ese deseo de aprender en los niños, y sobre todo que parten de algo que ellos ya han adquirido en su relación con el mundo.

“[...] la verdad muy bien, los niños, la verdad, me han permitido trabajar muchas actividades, que yo tenía en mente, y a la mejor hasta más, porque, sí son niños que la verdad quieren aprender y quieren siempre saber más, y no se quedan con lo que a la mejor yo digo, sino ellos van más allá y respetan también lo que un compañero dice, lo que otro compañero opina, y de esa forma de cómo ellos se comportan pues puedo yo generar más situaciones” (Victoria Pérez; 23/04/2015)

En este mismo sentido, así como se reconocen los saberes que posee, también se “parte del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades [...] a partir de lo que ya saben o son capaces de hacer” (SEP, 2004, pág. 8), se conceptualiza a una infancia como poseedora de habilidades y que ya tiene experiencias sobre asuntos de la vida en la relación con los otros. Se identifica y respeta una actitud activa del niño ante el aprendizaje, ya que “los primeros años constituyen un periodo de intenso aprendizaje y desarrollo de sus capacidades, para conocer el mundo, pensar y aprender permanentemente, tales como la curiosidad, la atención, la observación, la formulación de preguntas y explicaciones, la memoria, el procesamiento de información, la imaginación y la creatividad” (SEP, 2004, pág. 12), se da al niño el papel de constructor de sus propios saberes y conocimientos basados en lo que ya conocen, la posibilidad de expandir y acrecentar sus saberes, modificar ideas y adaptarlas, es decir, de adquirir experiencias a partir de las oportunidades que se le ofrezcan, quizá esto, no sea nuevo, sin embargo el documento que orienta las prácticas docentes reconoce a los niños como sujetos que han construido experiencias en las distintas relaciones, momentos y eventos que han vivido.

⁷³ El programa de educación preescolar 2004 y el programa de estudio 2011 preescolar, se encuentra dividido en seis campos formativos, es decir en seis áreas del conocimiento que deben ser abordadas en las diferentes actividades de la jornada escolar.

Existe en este programa la imagen de una infancia que aunque parezca contradictorio⁷⁴: usa el lenguaje, el cual se utiliza con diversos motivos y propósitos, entre las que se pueden encontrar “[...] establecer relaciones interpersonales, expresar sensaciones, emociones, sentimientos y deseos; intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones, y valorar las de otros; obtener y dar información diversa, y tratar de convencer a otros.” (SEP, 2012, pág. 41), el lenguaje se reconoce como importante, pues mediante él, los niños se representan el mundo, reflexiona, organiza su pensamiento, el lenguaje es una pieza importante de la manera en cómo se concibe a la infancia en este programa: una infancia con logos, como lenguaje y como razonamiento. Una infancia que habla, que tiene voz, mediante la cual se puede expresar, hacer escuchar, una voz, que sólo se entiende en su estrecha relación con el pensamiento, con una forma de razonamiento.

El lenguaje está presente en diferentes momentos y con diferentes intenciones, así se encuentra en la relación que se establece con los otros, pero también para dar a conocer y explicar procedimientos de resolución de problemas (matemáticos), “expresar ideas y explicaciones y confrontarlas con sus compañeros” (SEP, 2012, pág. 56), de igual manera se habla del placer que sienten los niños al hablar de ellos y su familia lo que hacen cotidianamente o en ocasiones especiales, de compartir por medio del lenguaje, lo que les provoca apreciar obras de arte, de hablar sobre lo que pueden hacer, de sus sentimientos, de sus emociones.

“[...] cuando yo entre, yo recuerdo que sí eran todavía un poquito, pues no se expresaban, no decían a la mejor tanto de sus necesidades, fue cambiando también, yo digo que conforme va uno tratando de hacer a los niños o ver como son los grupos, este, pues uno va viendo ¿no?, pero ahorita esos niños, pues no, o sea totalmente ya, ha habido muchos cambios, porque pues ahora ellos son, ¡híjole!, ellos sienten ya más libertad de expresarse, sienten la confianza”(Victoria Pérez; 23/04/2013)

El lenguaje en el Programa de educación Preescolar, tiene una función social, es decir, es utilizado para compartir códigos con los otros, mediante su uso se resuelven conflictos, y los niños mejoran en sus capacidades de escucha, amplían su vocabulario y lo más importante, en el lenguaje los niños ponen en tela de juicio sus propias concepciones, ponen a disposición de los otros sus creencias para ser probadas, refutadas y de ser necesario modificadas. A través del lenguaje se

⁷⁴ Contradictorio, pues desde el principio, planteo que el significado de la palabra infancia, se refiere a quien no habla, a quien no tiene logos, entendido como lenguaje y como razón. Y en este programa, se da prioridad a la expresión oral y escrita en la infancia.

“[...] comparten significados, ideas, explicaciones comunes, preguntas o dudas: términos que nombran o describen objetos, teorías que explican hechos o fenómenos naturales [...] las propias teorías construidas por los niños” (SEP, 2004, pág. 13) en la práctica docente, mediante el lenguaje⁷⁵ se pueden establecer diálogos, donde es posible poner a debate, las ideas y concepciones que los niños tienen del mundo, pues “[...] por el contacto directo con su ambiente natural y familiar y las experiencias vividas en él, han desarrollado capacidades de razonamiento para entender y explicarse, a su manera, las cosas que pasan a su alrededor” (SEP, 2012, pág. 60), las experiencias, las oportunidades que tienen los niños son tomadas en cuenta, se parte de la premisa de que los niños tienen saberes, que se cuestionan acerca de los fenómenos naturales y sociales que se dan en los espacios y lugares en los cuales viven, tratan de explicárselo, sin que esa explicación se corresponda con la respuesta adulta.

En el programa de estudios de preescolar, se pone el acento en la singularidad de los niños, en sus contextos, teniendo como punto de referencia las experiencias, partiendo de la premisa de que los niños saben cosas acerca del mundo y de las relaciones que se establecen en él, se enfatiza la idea de que la edad no es un factor determinante los saberes y experiencias de los niños, pues “hay quienes a los tres, cuatro o cinco años se expresan de una manera comprensible y tienen un vocabulario que les permite comunicarse, pero también hay pequeños que en sus formas de expresión evidencian no sólo un vocabulario reducido sino timidez para expresarse y relacionarse con los demás” (SEP, 2012, pág. 42), lo cual, no necesariamente se debe a la edad cronológica de los niños, sino a los ambientes estimulantes, a las oportunidades que los niños acceden, a las experiencias que construyen con el uso y función del lenguaje, tanto oral como escrito.

Pues al igual, que sucede con el lenguaje oral, en el lenguaje escrito “hay niños que llegan a preescolar con mayor conocimiento que otros sobre el lenguaje escrito. Esto depende del tipo de experiencias que tienen en su contexto familiar, porque mientras más ocasiones tengan de estar en contacto con textos escritos y de participar en una variedad de actos de lectura y escritura” (SEP, 2012, pág. 44) los niños adquieren mayores experiencias, con las cuales llegan a la escuela, y esto

⁷⁵ El pensamiento científico se caracteriza por el uso del lenguaje y habilidades del pensamiento que lo caracterizan como son la explicación, la argumentación, entre otras. Dice Gardner, que “el científico se caracteriza por su disposición a utilizar modos de pensamiento lingüístico y lógico matemático, en áreas en las cuales por costumbre no se han usado antes.

lo destaca el programa de estudios: reconocer que los niños son sujetos de experiencias ricas, variadas y adquiridas y construidas en distintos ambientes, aunque el principal es el familiar.

La participación de los niños, en esos ambientes les permite formarse “ideas propias acerca de su mundo inmediato tanto a lo que se refiere a la naturaleza como a la vida social. Estas ideas le ayudan a explicarse aspectos particulares de la realidad y a darle sentido” (SEP, 2012, pág. 60), cuando los niños llegan a la escuela reconocen ciertas regularidades del medio natural, identifican los papeles que desempeñan los integrantes de su familia, así como algunos rasgos de su vida cotidiana, todas estas explicaciones que los niños realizan se deben a las experiencias de ser sujetos.

Los niños tienen conocimientos, creencias, suposiciones sobre el mundo natural y social que los rodea, e ideas de lo que sucede en el mundo, que son el resultado de los eventos y acontecimientos en los que han participado “las creencias que dan forma a estos conceptos no están aislados, sino interconectadas en el conjunto de representaciones mentales que los niños se han formado acerca de eventos y acontecimientos cotidianos en que están involucrados” (SEP, 2012, pág. 60). En este sentido los niños participan en situaciones que les planteen un reto⁷⁶ para poner a prueba sus propias concepciones, para construir significados y dar sentido a su experiencia.

El Programa de Educación Preescolar, nos ofrece una mirada más optimista sobre las posibilidades y cambios en la infancia, pues reconoce que la identidad personal de los niños se construye en las experiencias que se le brindan en los ámbitos en los que participan, iniciando por su grupo familiar, pues es allí donde los niños “desarrollan la capacidad para percibir e interpretar las intenciones, los estados emocionales de los otros [...] aprenden a expresar de diversas maneras lo que sienten y desean” (SEP, 2012, pág. 74), en este sentido, es un requisito necesario el empleo del lenguaje, de la estructuración del pensamiento para poner en palabras sus sentimientos, sus emociones, por ello en la imagen de la infancia como sujetos de experiencia, dar la palabra a los niños, permitirles que hablan, es permitirles que acontezcan.

⁷⁶ Es importante reconocer que los niños tienen ideas del mundo natural y que al participar en situaciones interesantes ponen a prueba esas ideas. Así pues dice Einstein que “cuando tenía cuatro o cinco años recibió una brújula de regalo [...] la aguja le vino como revelación, puesto que cuestionaba la creencia tentativa infantil en un mundo físico ordenado: “Todavía recuerdo –o al menos creo recordar que **esta experiencia** produjo una impresión profunda y duradera en mí” (Gardner, 2004, pág. 192)

Reconocer que los niños tienen que comprender, interpretar y regular sus emociones, nos permite ver a la infancia como un espacio y tiempo que es mucho más que el mito de la infancia feliz, noble, inocente, pues los niños han adquirido “un amplio e intenso repertorio emocional que les permite identificar en los demás y en ellos mismos diferentes estados emocionales –ira, vergüenza, tristeza, felicidad, temor” (SEP, 2012, pág. 75), no todo en la infancia es pura felicidad, por el contrario es contradictoria y compleja, pues se trata de construirse como un sujeto que es parte de una familia con características particulares, con patrones culturales que son espacios que brindan oportunidades de vivir experiencias.

Un aspecto que me parece importante destacar en el Programa de Educación Preescolar 2004 y 2011, es la relevancia que se da a las “experiencias que propicien la expresión personal a partir de los lenguajes, así como el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas” (SEP, 2012, pág. 79) pues mediante estas experiencias los niños adquieren gusto estético, pueden, además, mediante sus creaciones comunicar sentimientos, pensamientos e ideas, lo que significa “combinar sensaciones, colores, formas, composiciones, transformar objetos, establecer analogías, emplear metáforas, improvisar movimientos, recurrir a la imaginación y a la fantasía” (SEP, 2012, pág. 79), acercar a los niños a los lenguajes artísticos, brindarles oportunidades de apreciar y realizar obras artísticas, nos obliga a mirar a la infancia como sujetos que requieren de experiencias, que se las apropian, que las construyen y re-construyen para interpretar y comprender el mundo del cual son parte.

Si bien esta mirada más optimista sobre la infancia los comprende como sujetos que construyen experiencias en los distintos grupos sociales en los que participan y diversas áreas del conocimiento, la imagen de la infancia como sujetos de experiencia es una imagen que apenas inicia a delinearse en la mirada que las educadoras tienen sobre los niños, esta imagen se ha cincelado a fuerza de la cotidianeidad, de las demostraciones constantes de los niños que se manifiestan como sujetos poseedores no sólo de ternura e inocencia, sino también de un gran conocimiento y saber sobre asuntos de la vida social, de las emociones y sentimientos propios y de otros, de emitir opiniones sobre asuntos éticos y estéticos, pero también de explicaciones del mundo natural.

La imagen de infancia como sujetos de experiencia, va más allá de los planteamientos puramente psicológicos e intenta incorporar en su imagen de la infancia un análisis crítico sobre las desigualdades socioeconómicas, las injusticias sociales, los determinantes económicos y políticos, así como la idea de que la formación de los sujetos es una responsabilidad compartida entre el propio sistema político y educativo, las educadoras, todos y cada uno de los integrantes de los centros escolares, los padres, madres, tutores y por supuesto, los mismos niños.

A manera de resumen, siete tesis

1.- La infancia como sujeto de experiencia, tiene como premisa pensar que la infancia no es únicamente una época de felicidad, o sólo el espacio de la vida en la cual los niños deberán ser ayudados a salir de la barbarie; por el contrario en esta imagen se tienen en cuenta algunos elementos que provocan pensar a los niños desde diferentes lugares, tales como: el medio familiar en que los niños se desarrollan, los contenidos televisivos a los que tienen acceso, la información de internet, las propuestas pedagógicas y psicológicas que intentan explicarlo, pero sobre todo mirar al niño no como un sujeto incompleto o como tabla rasa, sino como lo mencionan las colaboradoras de este trabajo, como una persona, con todo lo que ello implica, es decir con pasiones, con debilidades, con conocimientos.

2.- La imagen de infancia como sujeto de experiencia se ha venido formando en las educadoras a la luz de una nueva mirada, que yo he llamado más optimista, sobre la infancia y sus posibilidades y el reconocimiento de que no se trata de adultos en pequeño, sino por el contrario, se trata de un ser en formación, pero que la formación no es exclusiva de la infancia, sino de todas las personas, en tanto que la formación tiene que ver con la experiencia, con instantes, con eventos, con acontecimientos, con momentos de la propia situación biográfica, que nos obligan a mirarnos y que nos dejan una profunda huella en la manera de relacionarnos con el mundo.

3.- La imagen de infancia como sujetos de experiencia, es una imagen que emerge, no necesariamente entre las educadoras de menos edad o menos años de servicio, pues es este uno de los puntos que destaco de este capítulo, la edad guarda poca relación con la imagen que hemos constituido acerca de la infancia, más bien tiene que ver con nuestra propia historia, con dar cabida al propio recuerdo de haber sido niño, así como de la relación que se tuvo con otros niños y con los adultos, pero sobre todo con dejarnos decir cosas y sorprendernos con la infancia. Con la

pretensión de mirarlos desde un crisol, que si bien incluye teorías psicológicas y pedagógicas, no es la única mirada, sino que se incluyen otras y la más importante pensar a los niños como sujetos en constante formación, adquiriendo, construyendo y re-construyendo experiencias.

4.- Si parto de la premisa de que la experiencia es siempre elaborada, meditada y aprendida por el propio sujeto, la infancia, los niños, son sujetos de experiencia, es decir la están adquiriendo en los distintos ámbitos en los que participan, pues siempre están aprendiendo no sólo conocimiento, saber, sino conductas, actitudes, gusto estético, desarrollándose éticamente, de lo cual los niños aprenden para poder ser partícipes del mundo.

5.- La imagen de infancia que las colaboradoras han constituido a lo largo de su historicidad, está influida, pero no determinada, por las exigencias y demandas que le son planteadas en las propuestas curriculares. En el caso del Programa de Estudios 2011 de Preescolar donde es posible rastrear una infancia como sujetos de experiencia, que para que se sigan constituyendo como sujetos es necesario ofrecerles oportunidades para que construyan experiencias, no sólo como conocimiento, como saber, sino también como reconocimiento de sus cualidades, de sus capacidades, de sus talentos, de comprensión del mundo social y natural, en este sentido el Programa de Educación Preescolar nos ofrece una imagen de infancia más optimista⁷⁷, en tanto se mira la complejidad que implica ser niño en un mundo que cambia constantemente, que se mueve vertiginosamente, en donde se accede a un sinnúmero de información.

6.- En la imagen de infancia como sujetos de experiencia, subyace la idea de que no existe una sola infancia, que ha de pasar por los mismos estadios de desarrollo, por el contrario al ser pensada como sujetos que viven experiencias, que están en constante aprendizaje de sí mismos y de los otros, se piensa en infancias, en plural, pues la experiencia se construye individualmente, por lo que hay tantas maneras de ser infante como sujetos existan -en este caso- en una aula; que si bien es cierto se comparten elementos en común, pues se comparten códigos, lenguaje, cultura, algunas

⁷⁷ Pero también puede resultar hasta cierto punto violento con las educadoras, ya que retomando a Eco, tiene un lector in fabula, que debería tener conocimientos acerca de la ciencia, el arte, el desarrollo físico, de salud, es decir una amplia experiencia y capital cultural acerca de las áreas del conocimiento que se espera pueda a su vez favorecer en los niños.

tradiciones, los contextos familiares en los que los niños viven, les ofrecen diversas y variadas experiencias.

7.- La imagen de infancia como sujetos de experiencia, no ve en la infancia la minoridad, por el contrario se reconoce y valora en ella una forma particular de ver, interpretar y comprender el mundo, de manera distinta a la adulta, se reconoce que la infancia no puede escapar a los cambios sociales, culturales y económicos de las sociedades en las que se desarrolla. Se niega la supuesta bondad, dulzura, nobleza como únicos rasgos característicos de la infancia.

CONCLUSIONES

Pensar, meditar la propia infancia, encontrar-nos en nuestras vivencias, en cómo nos sentíamos, cómo nos pensábamos a nosotros, a los otros, al mundo, pero sin una falsa idealización del pasado, sin una añoranza de “tiempos pasados fueron mejores”, sino como eventos de la vida, con placer y dolor, con felicidad y tristeza, con abundancia y carencia, con amor y con odio, con temores y seguridades, desechar la amnesia de haber sido infante, quizás podría ofrecernos elementos para una nueva relación con la infancia.

Al inicio de este escrito se plantearon algunas preguntas, aquí me gustaría señalar algunas de las respuestas que me permitió elaborar, hallazgos que me sorprendieron, así como nuevas preguntas que me surgieron y que tangencialmente me tentaban a ir tras de ellas.

1. Las preguntas

Una de las preguntas que orientó este trabajo de investigación, fue: ¿cómo se constituyen en el devenir de la situación biográfica de las educadoras las imágenes que tienen de la infancia?, es una pregunta de difícil y compleja respuesta, pues a la luz de este proceso que llevé a cabo, puedo decir que se nutre de un sin número de experiencias, de momentos que en algunas ocasiones se hacen

visibles en las entrevistas, cuando las colaboradoras, recuerdan la propia infancia, cuando traen al relato pequeños eventos de su vida y con ella su sentir, su pensar, su experimentar-se cómo infantes. Y en este sentido cabe destacar que en la mayoría de las entrevistas prevalece, recordarse como sujetos sin-voz, sin-razón, y hay en ello cierto malestar, pues recuerdan que existía inconformidad, que sí sentían, que sí pensaban. Pero entonces, la pregunta que me planteaba era ¿qué pasa?, ¿por qué las respuestas ante la pregunta qué es la infancia son tan lacónicas?

Cuando se deviene adulto, nos cubre una especie de velo y nos alcanza la amnesia, se crea un espacio que es cubierto con lo que aprendemos acerca de la infancia, se llena con teorías que tratan de explicarla y con ellas se oculta a la propia infancia. Tenemos así dos elementos: la propia experiencia de haber sido niños que se olvida y las teorías que tratan de explicar qué es la infancia -como si de un objeto se tratara- con la finalidad de redimirla, de sacarla de ese estado de primitivismo en que se encuentran. Pero también encontramos mucho de sentido común, cuando hablamos de ella, una imagen que por tradición se ha instalado en nuestra mente y en nuestros ojos, es la vulnerabilidad social, cognitiva, afectiva en que se encuentra y a partir de ésta vemos a todas las infancias, convirtiéndola en una sola, en la misma, con lo que se deshistoriza, descontextualiza y descomplejiza. Resulta interesante pensar un poco acerca de esa amnesia que cubre el recuerdo de haber sido infante, en tanto cabe preguntarnos ¿por qué es algo que olvidamos o preferimos olvidar?

Será porque es un estado de minoridad, de indefensión, un estado temporal de subdesarrollo, de primitivismos y lo que deseamos en este mundo es ser desarrollados, alcanzar el progreso, es decir ser adultos, por lo que es común escuchar en tono peyorativo decir, ¡no seas más un niño, ya madura!, con lo que pretendemos decir que la infancia es de aquello de lo cual preferimos escapar. Y sin embargo, “nada de lo humano hay que no pase por lo infantil” (Meneses, 2008, pág. 601)

En este sentido esa situación biográfica de las colaboradoras, su propia historia las ha dotado de elementos para configurar una imagen de infancia. Por ejemplo para quienes ésta representa una etapa inferior a la adultez, prevalecen las teorías adquiridas durante su formación, así como el sentido común, su propia experiencia de haber pasado por la infancia se olvida, pues ahora se ocupa un lugar de poder y saber. Un lugar que durante su propia infancia les estaba negado, al cual era imposible acceder pues el poder del adulto se los impedía.

Será acaso, que como dice Zambrano, que tratando de redimir a esa infancia, tratan las colaboradoras de redimirse a sí mismas, tratando de justificar un lugar de poder de lo adulto, aun cuando se sabe –por conocimiento propio- que en la infancia existe la voz, aunque no se permita decir, existe pensamiento y saber, incluso si se suprime, existe sentimientos aun cuando se soslayan. En la imagen de infancia como inferioridad existe un contraste: el recuerdo y el olvido. El primero, cuando se les pide hablar de su propia infancia, son capaces de recordar que no fue una infancia “color de rosa”, sino un momento de su vida que no fue tan feliz, como se dice que debe de ser. El olvido está presente cuando se habla de la infancia de otros y se tienen en cuenta parámetros, estadios de desarrollo, estándares, etapas para tratar de explicarla.

No hay que olvidar, que la imagen de infancia, como inferioridad, es una imagen, que tiene una larga historia, y que por ello ha marcado fuertemente las ideas, pensamientos, creencias que se tienen sobre ella, el sentido común, nos dice que en la infancia se encuentran aquellos que no pueden, que no saben, a ello ha contribuido también la investigación sobre el desarrollo de los niños, que los metió en una serie de estadios, de etapas, que los niños deben cursar inevitablemente.

En la imagen de infancia como inferioridad, se nota un sentimiento de negación hacia los cambios que muestran los niños, se responsabiliza a las transformaciones que la estructura familiar está viviendo, se tratan de explicar estos cambios en los niños a partir de lo que las teorías dicen acerca del desarrollo del niño, aun cuando resulte cada vez más difícil tratar de explicarlos desde la homogeneización.

La desinfancia, se teje de manera parecida a la imagen de inferioridad, en el caso de las colaboradoras en quien esta imagen es más fuerte, aparece también la amnesia, pues si recordamos un poco, la educadora nos habla en algún pasaje de la entrevista de la poca confianza que el padre tenía en las posibilidades de ella como futuro⁷⁸ y sin embargo, como lo menciona logra –con el apoyo de la madre- ser independiente, la pregunta aquí sería, ¿por qué se pretende negar ese sentido de autoafirmación, autodeterminación de la infancia?, ¿por qué provoca temor en lo adulto?

⁷⁸ Aquí cabe aclarar que además de imágenes de infancia, se juegan también cuestiones de género, pues como comenta la colaboradora, su papá tenía poca confianza en lo que ella como mujer y sus hermanas realizaran cómo proyecto de vida.

En la desinfancia prevalece un ideal que se tiene sobre la infancia y que destaca sus cualidades, como etapa de maleabilidad, de bondad, obediencia, sometimiento, sumisión, ignorancia, falta de conocimiento, asexual y que cuando no se cumple lo adulto siente que otro igual a él puede ocupar ese lugar de poder y saber. La desinfancia pone en tela de juicio el poder de lo adulto, al no obedecer, al cuestionar, al rebelarse, al no cumplir con el proyecto que se tiene para ella, al no permitir ser redimida.

En la imagen de desinfancia la expectativa que se tiene sobre la infancia no se cumple, lo que provoca un sentimiento de espanto, de incertidumbre, de añoranza ante una infancia que ya no es más, de ese paraíso perdido de la inocencia, la bondad y la belleza. Los responsables son únicamente las familias y sus cambios, pero sobre todo el supuesto descuido y abandono del que son víctimas los niños, la falta de interés por parte de sus padres, la poca confianza de quienes se convierten en cuidadores. Los cambios de la infancia se tratan de explicar con un solo elemento, sin tener en cuenta la complejidad de las transformaciones a las que está sometida la infancia.

Tal parece que la propia historia de haberse vivido infante orienta la imagen que sobre los otros se tiene, es decir, si se vivió una infancia en que se consideró inferior, la imagen que sobre los otros se tiene se confirma y se olvida que no se sentía inferior sino más bien no era escuchado. Si se vivió una infancia en la que no se permitía la rebelión, en la que se esperaba el sometimiento a la razón adulta sin cuestionamiento, se espera de los otros, de los niños, que obedezcan, que no trasgredan sus normas, sus reglas, que se ajusten y las cumplan por el hecho de que quien lo dice es el adulto, quien tiene mayor poder y saber. En este sentido la realidad de la infancia que está en aula interpela de distintas maneras a las colaboradoras, en el caso de la imagen de inferioridad se confirma y por tanto hay una continuidad entre la imagen tradicional y la infancia que asiste al aula. Lo que no sucede en la desinfancia, pues ésta rompe con el ideal, llevando a las colaboradoras a un estado de amenaza de su supuesto lugar de poder.

Sin embargo, la imagen de infancia como sujetos de experiencia genera un sentimiento de sorpresa ante los saberes de los niños, de su capacidad para interpretar el mundo social y natural, de las explicaciones que elaboran a partir de muchos elementos e información a la que tienen acceso. El cambio de la infancia no se percibe como una amenaza, sino como una consecuencia de los propios cambios sociales. Las familias de los niños si bien son considerados un elemento muy importante,

no son el único que proporciona experiencias a los niños, sino que al estar y ser parte de una sociedad y una cultura, los niños adquieren otras experiencias, tienen acceso a otro tipo de acontecimientos, pero sobre todo se considera a la infancia como sujetos con saberes, conocimientos, de experiencia.

La experiencia de haberse vivido como infantes es tal, porque se vive como un acontecimiento, por ejemplo las colaboradoras, narran que su infancia tuvo matices, fue buena, con carencias, con presencia y ausencia de los padres, con hermanos a quienes había que cuidar, pero también con quienes se compartieron momentos de juego y complicidad. Es decir se ha pensado sobre la propia infancia como eventos de la vida y a partir de ello pueden ser capaces de reconocer que en la infancia de los otros que asisten al aula, puede haber cosas parecidas, que hay saber y aún más en los tiempos actuales los niños tienen mayor facilidad de acceder a un mundo de información que anteriormente no se podía y el cual los coloca en un lugar de saber distinto y con el cual afrontan el mundo.

Otro cuestionamiento que se encuentra estrechamente relacionada con la primera pregunta de investigación es ¿cómo se entretienen en las prácticas docentes las imágenes que las educadoras han constituido de infancia en su devenir? Aquí me parece pertinente comentar que uno de los criterios para la selección de las colaboradoras fue el plan en el cual fueron formadas, pues uno de mis supuestos –y que debo decir no se cumplió- fue creer que a partir de la edad, por ejemplo, y del plan con el cual se convirtieron en maestras orientaría su imagen de infancia y que si esto hubiera sido así, las dos colaboradoras con más años de servicio, verían una infancia como inferioridad y las más jóvenes, con menos años de servicio verían una infancia como sujetos de experiencia.

En las prácticas docentes se entretienen, sí la propia vivencia de haber sido infantes pero también los referentes teóricos que cada colaboradora revisó en su paso por la formación como educadora, sí bien es cierto les brindan elementos para tratar de explicar qué es la infancia, en la práctica docente se soslayan en función de lo que “ya saben” de ella, de las cosas que les han funcionado, haciendo en el mejor de los casos, una mezcla –ni bueno, ni malo- entre distintas propuestas teóricas y curriculares.

Algunas de las colaboradoras han puesto en práctica hasta tres propuestas curriculares, algunas dos y las educadoras con menos años de servicio sólo han trabajado con la actual, esto lo considero relevante, pues de manera implícita y a veces de manera explícita existe una imagen de infancia en los programas, es decir, aquello que dice que son capaces o no de hacer, de las actividades que se sugiere, de la forma en que está dividido el conocimiento, a que se le da más importancia, el referente teórico en el cual se basa la propuesta, todo esto va dotando de un repertorio a las colaboradoras, de ideales hacia los cuales dirigir sus esfuerzos, lo que se puede observar es que no es necesario haber aplicado un programa de estudios para incorporar a las imágenes de infancia elementos de ellos, sino a veces con ver cómo se llevaba a cabo o haber sido alumno durante su puesta en práctica, va modelando la mirada sobre la infancia.

Pero también un elemento muy importante en la constitución de la imagen de infancia y que se forja en la vida institucional, es el diálogo con otras compañeras, observando prácticas que se realizan, la relación que se establece con la infancia, el tipo de actitudes que son consideradas adecuadas, así como actividades que se piensan “buenas” para los niños, por ello entre los datos que se destacaron de las colaboradoras fueron las escuelas donde han laborado, así como el plan de estudios en el cual se formaron, pues me brindaron más hilos de ese entramado complejo que es la imagen de infancia que se forma a partir de la propia situación biográfica de las colaboradoras

La propia vivencia de haber sido infante, la formación de las colaboradoras y sus experiencias laborales me dan la posibilidad de responder a la pregunta ¿de qué manera las imágenes que de infancia tienen las educadoras orientan su práctica docente? Así pues en la imagen de infancia como inferioridad se escucha más la voz de las educadoras, pues la palabra esta negada a los niños, a menos que sólo sea para confirmar que entendió las indicaciones, que les gustaron las actividades, para solicitar ayuda, esto tiene una estrecha relación con la idea de que los niños no pueden y no saben, que deben absorber del adulto todo el saber, el conocimiento, por lo que la práctica docente es dirigida y se centra en contenidos temáticos, en conceptos que los niños deben de repetir, en actividades dirigidas, que tienen sólo una manera de llevarse a cabo. El lenguaje que utilizan las colaboradoras en quienes prevalece esta imagen, pueden utilizar los diminutivos, hablarles con excesiva dulzura a los niños. La educadora espera de los niños que participen con entusiasmo de las actividades que le son planteadas.

En la imagen de desinfancia se escucha la voz de la educadora, por sobre las de los niños, se escucha hasta cierto punto violenta, pues al no respetarse su ley busca imponer su orden, su mandato, y se escuchan constantes llamadas al orden; se desconoce la singularidad de los niños, pues se espera que todos reaccionen de la misma manera ante los contenidos de aprendizaje. Las actividades que se les plantean a los niños están encaminadas a que se mantenga el control que la educadora impone, regularmente es ella la que está de pie y se mueve en el salón, suprimiendo cuando los niños desean hacer lo mismo. Se hacen cuestionamientos que sólo admiten una respuesta –la que la docente espera- sino la aportan los niños siempre está ella para darla. En esta imagen de infancia, la educadora constantemente siente amenazada su autoridad y saber, por lo que se puede observar una dulce tiranía, es decir, en algunos momentos de la práctica docente habla con dulzura a los niños, pero en la dulzura está el mandato, el cumplimiento de la orden dada.

En la imagen de infancia como sujetos de experiencia, la voz de la educadora se escucha menos que las de los niños, ellos comparten sus ideas, sentimientos, emociones y dudas, constantemente preguntan, se estimula el reconocimiento de sus talentos, de sus habilidades, la colaboradora puede responder algunos cuestionamientos, pero regularmente involucra a los demás integrantes del grupo para dar solución, o bien ella plantea preguntas a los niños, ¿qué piensan hacer? ¿cómo lo pueden resolver?, ¿qué piensan de la forma en alguien resolvió la situación? ¿cómo nos afectan algunas conductas de los niños?, de igual manera les pide que observen los trabajos de los demás y las diferentes formas en que se resolvieron, reconociendo que hay más de una manera de dar solución a las tareas.

2.- Hallazgos

Aunque la imagen de inferioridad y desinfancia estén muy arraigadas en las educadoras, son imágenes que considero fueron inventadas para dominar el espíritu de la infancia, pues si bien es cierto que una de sus características es la vulnerabilidad y la dependencia, también es cierto que en cuanto perciben sus posibilidades, se dan cuenta –los niños y los adultos- que no está en un peldaño menor sino diferente al de la adultez.

Podemos y debemos como educadoras pensar nuestra propia imagen de infancia y tratar de encontrar esos elementos que nos hacen mirarla como la vemos, pero también es un ejercicio interesante pensarnos con cual imagen de infancia identificamos al niño que fuimos y pensar

porqué se ubicaba ahí, eso nos puede brindar pistas para comprender a la infancia que está en el aula, con quienes establecemos una relación.

La desinfancia es una imagen que siempre ha existido y siempre ha puesto en tensión el lugar de la adultez, pensemos en un Pinocho irrespetuoso que no cumple con las normas, reglas y las tareas que le son propias a la infancia, o bien imaginemos a los habitantes del pueblo de Tom Sawyer que se comporta como adulto resolviendo problemas de grandes, o en Kevin McAlister que es capaz de sobrevivir sin los adultos, es más, que hacer ver como tontos a unos ladrones que son adultos, que decir de un Bart Simpson que no respeta las normas, mucho menos las instituciones que fueron creadas para domesticar a la infancia.

Cuando recordamos la propia infancia, no como una etapa “natural” de la vida sino como momentos y eventos de un entramado complejo de sentimientos, emociones y pensamientos, nos damos cuenta que resulta complicado ajustar a la infancia -no sólo de hoy, la del presente- a una sola manera de definirla, al cumplimiento de cánones y parámetros.

La imagen de infancia como sujetos de experiencia es una imagen que está emergiendo, pues si bien es posible encontrarla en las aulas, se requiere aún que las educadoras miren a la infancia y no se sientan amenazadas por las experiencias que ya poseen, que comprendamos que la infancia y la adultez están íntimamente relacionadas, “de manera que si se tiene una determinada concepción de la infancia es porque se tiene una determinada concepción de mundo adulto y a la inversa” (Sánchez, 2000, pág. 141) pues compartimos un mundo de tal manera que en la interpretación que hacemos de éste, compartimos un medio socioeconómico, político y cultural, y finalmente que la imagen de infancia como sujetos de experiencia comprende que la experiencia de los niños se logra en la singularidad de los contextos en los cuales se encuentran, por lo que la homogeneización no tiene lugar.

En las colaboradoras prevalece una imagen de infancia, lo cual no significa que sólo esa imagen se pueda observar, pues en el desarrollo de su práctica docente, de su relación con los niños, se pueden observar otras.

3.- Algunas preguntas aún sin respuesta

Las imágenes de infancia que discuto en este trabajo de investigación, pueden ser pensadas como los vértices de un triángulo, entre un punto y otro existen una imagen intermedia, por ejemplo entre la desinfancia y la infancia como sujetos de experiencia, podemos encontrar una imagen que tiene características de ambas imágenes y puede llamarse Hermes-transgresor. La metáfora del dios Hermes me puede ayudar a ilustrar una imagen de infancia que tiene logos, como voz, y como razón, pensamiento y argumento, que es ingenioso, con habilidades y destrezas, a pesar de ser pequeño tiene experiencia, tiene gloriosas ocurrencias, pero también es embaucador, marrullero, astuto, es ladino, saqueador, tiene pasiones, deseos, sueños, trasgrede reglas y normas, genera temor y sospecha en Apolo, que en este caso representa a los adultos, su razón y su saber.

La imagen intermedia de Hermes-transgresor es una imagen de una infancia listilla que produce temor, pues cuestiona el lugar de la adultez, pero al igual que Hermes es un semi-dios que tiene carisma y conquista al adulto.

Otra pregunta que me atraía poderosamente eran los materiales que hay en el aula y que pueden brindar mayores elementos a la imagen de infancia, así como la distribución del mobiliario, la forma en que habitualmente las colaboradoras acomodan a los niños o las posibilidades de movimiento que les permiten, las lecturas que se pueden hacer de las formas en que están “adornados” los salones de preescolar.

Así como a nivel escuela como es el trato que se establece en espacios públicos de la institución, por ejemplo patios, bibliotecas, sanitarios, dirección escolar, jardines, huertos, entre otros. De igual manera que imagen se puede identificar en otro personal de la escuela, por ejemplo los directivos, conserjes, personal de apoyo y a nivel escolar.

4.- Últimas consideraciones

Existe poca o nula meditación de ese otro, que es el niño, y si se piensa, se piensa como “cosa”, como “objeto” que se puede y se debe educar, al cual se le va a enseñar, se le puede intervenir y se le debe redimir; no se le piensa como sujeto, como persona con historia, con pensamientos, emociones, sentimientos, deseos. A esta imagen ha contribuido la deshistorización de la infancia, en la formación inicial de las docentes, en la que se dan por hecho muchas cosas, entre ellas, que el concepto de infancia ha existido siempre, pero además que en todas las sociedades, culturas y

épocas se le ha o debería de considerársele de la misma manera, sin cambios, sin alteraciones. Si esta imagen de inmovilidad, libre de influencias sociales y culturales, hecha raíces en las imágenes de infancia de las educadoras, resulta hasta comprensible que la infancia que asiste a las aulas interpele a las maestras, pues la infancia cambia al ritmo de las sociedades, por el simple hecho de que forma parte de ella, que está en ella, que vive en ella, pues la propia cultura le da cuerpo e identidad.

Es necesario poner en tela de juicio la idea de que la infancia es un estado natural de lo humano pues en la naturalización de los conceptos construidos socialmente, se niega la posibilidad de pregunta, de búsqueda, de sospecha, dando por sentado que las cosas “siempre han sido así”. Ya Ariés (1987) y deMause (1994), se han encargado de confirmarnos que la infancia es una construcción cultural, y en ese sentido, es una categoría que se encuentra determinada por el tiempo y el lugar desde el que estemos hablando, “la infancia es una creación de la sociedad que está sujeta a cambios cada vez que tienen lugar transformaciones sociales importantes” (Steinberg S. , 2000, pág. 15). Y vaya que sí la infancia ha cambiado, -pero era de esperarse, pues la propia sociedad y cultura lo están haciendo- quizás algo que sólo adivinamos -como educadoras- es el papel que han tenido en ello las empresas comerciales, como productoras de una cultura infantil, “que han revolucionado a la infancia sustituyendo las clases tradicionales en el aula y el trabajo en el pupitre por muñecas con historia, reinos mágicos, fantasías animadas, videos interactivos, realidades virtuales, libros de terror que producen escalofríos en la espalda y una serie completa de formas de entretenimiento producidas” (Steinberg S. , 2000, pág. 18) bajo el principio del placer, que sólo es satisfecho mediante el consumo, ha impactado no sólo en la subjetividad de los niños, sino en cómo las colaboradoras perciben a la infancia, creando en ellas una reacción, un sentimiento que puede ir desde el asombro, el espanto, la desilusión, la incertidumbre hasta la aceptación y reconocimiento de estos cambios como posibilidades de construcción de la persona.

Así pues, sería deseable que reconociéramos nuestra imagen de aquel con quienes nos relacionamos pues ello orienta el tipo de prácticas docentes que desarrollamos, de actividades que les ofrecemos, de lenguaje que utilizamos con ellos, de exigencias a las que los sometemos, de sentimientos y emociones que nos generan.

La imagen de infancia que constituimos a lo largo de nuestra propia historicidad, tiene que ver con el recuerdo y el olvido, con como lidiamos con nuestra propia infancia, pero no en el pasado, sino en el presente, si lo olvido y lo sustituyo por una o varias teorías, o si en el recuerdo que siempre está presente me permite comprender-me en el otro que está constituido como historia y experiencia.

Bibliografía

Bibliográficas

- Abric, J.-C.** (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones coyoacán.
- Adorno, T.** (2000). *Introducción a la sociología*. Barcelona: Gedisa.
- Aguirre, J. M.** (2000). Niño y Poeta. La mitificación de la infancia en el Romanticismo. *La rata inmigrante*, 3-27.
- Albertín, A. M.** (2006). *La educación infantil como tarea de maestras*. Barcelona : Octaedro.
- Ariés, P.** (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Augé, M.** (2001). De lo imaginario a la ficción total. En A. V. Figueroa, *Imaginario: Horizontes plurales* (págs. 85-95). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia- UAP .
- Bertaux-Wiame, D. B.** (1994). El patrimonio y su linaje: transmisión y movilidad en cinco generaciones. *Estudios sobre las culturas contemporáneas* (págs. 27-55). Colima: Universidad de Colima.
- Bourdieu, P.** (1995). *Respuestas: Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P.** (1999). *La miseria del mundo*. Argentina: Fondo de cultura económica.
- Castoriadis, C.** (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

- Cohen, D.** (1997). *Cómo aprenden los niños*. México: Fondo de cultura económica .
- Cussiánovich, A.** (2009). *Ensayos sobre Infancia II. Sujeto de Derechos y protagonista*. Lima: IFEJAT.
- De Garay, G.** (1997). *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida*. México: Instituto Mora.
- Debray, R.** (1994). *Vida y muerte de la imagen*. Barcelona: Paídos.
- Delors, J.** (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- deMause, L.** (1994). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Divito, M. I.** (2003). La práctica docente y la alfabetización inicial del niño sordo. *Educere*, vol. 7, núm. 22, julio-septiembre, Universidad de los Andes, Venezuela, 177-183.
- Efland, A.** (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M.** (2010). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas*. México: Siglo XXI.
- Freud, S. 1.** (2011). Teorías sexuales infantiles. En S. Freud, *Obras completas* (págs. 1262-1271). México: Siglo XXI.
- Freud, S.** (2011). Tres ensayos para una teoría sexual. En S. Freud, *Obras completas* (págs. 1172-1229). México: Siglo XXI.
- Fullat, O.** (2000). *Filosofía de la educación*. México: ISCEEM.
- Gabriele, A.** (2002). Filosofía con otros. Pensar la diferencia a propósito de la infancia. En A. Arpini, *Filosofía-Narración-Educación* (págs. 17-21). Mendoza: Editorial Q.
- Gadamer, H.-G.** (2012). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme-Salamanca.
- Gardner, H.** (1998). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. España: Paidós.
- Gardner, H.** (2004). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gilbert, R.** (1977). *Las ideas actuales en pedagogía*. México: Grijalbo.
- Gómez-Mendoza, M. A.** (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 77-89.
- Guattari, F.** (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial.

- Gubern, R.** (1996). *Del bisonte a la realidad virtual*. Barcelona: Anagrama.
- Habermas, J.** (1990). *Pensamiento postmetafísico*. México: Taurus.
- Hardman, C.** (2003). Pueblos indígenas y educación. *Revista de investigación*, 1-11.
- Harf, R.** (2002). *Raíces, tradiciones y mitos en el nivel inicial. Dimensión historiográfico-pedagógica*. México: SEP.
- Hultqvist, K.** (2000). Una historia del presente sobre el bienestar de los niños en Suecia: de Fröebel a los actuales proyectos de descentralización. En T. Popkewitz, *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (págs. 111-138). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Kennedy, D.** (1997). Reconstrucción de la infancia., (pág. 12). University of Akureyri, Iceland.
- Kohan, W.** (1997). *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. Buenos Aires: La UBA y los profesores/Oficina de Publicaciones .
- Levine, H.** (1997). El niño como filósofo: Una crítica de las presuposiciones de la teoría piagetiana y un enfoque alternativo sobre las capacidades cognitivas de los niños. *Journal of Philosophy for children*.
- Locke, J.** (1986). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid, España: Akal bolsillo.
- Martínez, A.** (1989). Bases Psicopedagógicas. Una concepción constructivista del aprendizaje. En A. Martínez, *Una metodología activa y lúdica para la enseñanza de la geometría* (págs. 11-24). España: Síntesis.
- Meneses, G.** (2008). *Tesis de Doctorado: Discurso pedagógico e infancia: la formación de una realidad sui generis*. México: UNAM/FES Aragón.
- Montes, G.** (2002). *El corral de la infancia*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Moran, P.** (1993). *Fundamentación de la Didáctica. Tomo I*. México: Ediciones Gernika.
- Moreno, E.** (2005). ¿Porqué y para qué un nuevo programa de educación preescolar? *Cero en conducta*, 7-31.
- Natanson, M.** (1995). Introducción. En A. Schutz, *El problema de la realidad social* (págs. 15-34). Argentina: Amorrortu.
- Nemirovsky, M.** (2000). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños*. México: Paidós.
- Nemirovsky, M.** (2005). ¿Trazar y sonorizar letra o escribir y leer? *Cero en conducta*, 5-20.

- Palacios, J.** (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Madrid: Laia.
- Patterson, C. H.** (1998). *Bases para una teoría de la Enseñanza y Psicología de la Educación*. México: El manual moderno.
- Pestalozzi, J. E.** (2011). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. México: Porrúa.
- Piaget, J.** (1974). *Psicología y pedagogía*.
- Polakow, V.** (1992). *The erosion of childhood*. México: ISCEEM-Chalco. Traducción Mtro. Pablo Flores del Rosario.
- Popkewitz, T. S.** (1998). *La conquista del alma infantil*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Popkewitz, T. S.** (1998). *Los discursos redentores de las Ciencias de la Educación*. Sevilla: M.C.E.P. Sevilla.
- Pozo, J. I.** (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. España: Graó.
- Romero, J. A.** (1999). La vocación de un maestro de educación primaria. En M. d. Flores, *Vistilla hacia un hacer: Hallazgos y resultados de Investigación* (págs. 209-215). México: ISCEEM.
- Rousseau, J.-J.** (2011). *Emilio o De la educación*. Madrid: Alianza editorial.
- Sánchez, C.** (2000). *Dilemas de la educación infantil (volumen I)*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P Sevilla.
- Schutz, A.** (1995). *El problema de la realidad social*. Argentina: Amorrortu.
- SEP.** (1962). *Programa de Educación Preescolar 1961*. México : Secretaría de Educación Pública.
- SEP.** (1992). *Programa de Educación Preescolar 1992*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP.** (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: Secretaria de Educación Pública.
- SEP.** (2006). *Plan de estudios 1999. Licenciatura en educación preescolar*. México: Secretaría de educación pública.
- SEP.** (2012). *Programa de Estudio 2011, Preescolar*. México, D.F.: SEP.
- Snyders, G.** (1981). *No es tan fácil amar a los hijos*. Barcelona: Gedisa.
- Stavchanky, L.** (2013). *Tejiendo la clínica. Entre el niño y el Otro*. México: Paradiso editores.

- Steinberg, S.** (2000). *Cultura infantil y multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia*. Madrid: Morata.
- Tedesco, J. C.** (2004). Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: Algunas notas e hipótesis de trabajo. En G. M. (Compilador), *Por nuestra escuela* (págs. 13-23). México: Lucerna Diogenesis.
- Tonucci, F.** (2002). *La reforma de la escuela infantil*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tonucci, F.** (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Consiglio Nazionale delle ricerche (CNR). Roma*, 11-24.
- Torres, J.** (2006). La reivindicación en pro de las escuelas infantiles. En A. M. Zufiaurre, *La educación infantil como tarea de maestras* (págs. 9-20). Barcelona: Octaedro.
- Torres, J.** (2009). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Zambrano, L. A.** (2007). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá: Magisterio.
- Zamora, F.** (2007). *Filosofía de la imagen: lenguaje, imagen, representación*. México: Espiral-UNAM.

Electrónicas

- Froebel, F.** (s.f.). <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacion-del-hombre>. Recuperado el 22 de 10 de 2013
- García Botero, G. E.** (Julio-diciembre de 2011). *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*-. Recuperado el 14 de marzo de 2014, de Redalyc en línea: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=77322837002>
- Lella, C. d.** (13 de septiembre de 199). <http://www.oei.es/cayetano>. *Htm*. Recuperado el 13 de mayo de 2013