

PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA: CLAVES PARA COMPRENDER EL VÍNCULO FAMILIA, NIÑEZ Y ESCUELA EN CONTEXTOS DE RURALIDAD

Por: Yurany Mendoza Giraldo¹

E-mail: blaedgi@gmail.com

Habrá que imaginar otras maneras de respetar las libertades individuales desde economías y relaciones sociales justas e igualitarias hasta el fin del capitalismo. Entre tanto, abramos la posibilidad como lo sugiere el postestructuralismo de pensar y actuar de otro modo. (Escobar, 1999:)

Sabemos que se puede conocer el mundo a partir de la diferencia y no solamente de la identidad. Incluso podemos aceptar pruebas y estamos dispuestos a sufrir por ello. Ahora bien, en el mundo de hoy existe la convicción, ampliamente difundida, de que cada uno persigue su propio interés. Entonces, el amor es una contraprueba. ((Badiou, 2009)

Resumen

Desde la convención sobre los derechos del niño promulgada por la Asamblea General de Naciones Unidas en el año 1990, hasta el Consejo sobre Educación Infantil y Atención a la Infancia de la Unión Europea en el 2011, observamos el protagonismo que vienen ganando los niños y las niñas, como sujetos de derecho que se incluyen en las políticas públicas de Estado, lo que ha traído consigo la pregunta teórica y práctica a la vez, por la formación de las subjetividades en esta etapa de la vida en contextos de ruralidad. Este debate es importante, sobre todo, porque existe una tensión entre los derechos que se establecen como universales y los contextos particulares en donde tiene lugar la aplicación de esos derechos, es decir, vale la pena acercarse a lo que en teoría es primordial para la formación de un niño y una niña en sus primeros años y lo que sucede en la realidad con su formación. ¿Cómo estamos entendiendo quienes somos madres y maestras, la

¹ Maestra de Preescolar de la Institución Educativa Santa Bárbara, Rionegro, Antioquia, Colombia. Docente cátedra, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Miembro del grupo de Investigación UniPluriversidad, adscrito al Centro de Investigaciones de la Facultad de educación, Universidad de Antioquia. Colombia. (Noguera, 2003)

formación de nuestros niños y niñas en los contextos rurales? ¿Cómo se puede construir ese vínculo familia, niñez y escuela, desde las experiencias prácticas en los contextos de ruralidad y desde una pedagogía de la subjetividad?

Desde mi experiencia como maestra me gusta pensar que los contextos rurales más allá de ser lugares deprimidos por las condiciones de abandono estatal y falta de garantía de los derechos fundamentales, son escenarios para pensar en formas de la pedagogía que permitan la formación de subjetividades que han permanecido invisibilizadas, calladas, porque nuestras prácticas le dan más importancia a la racionalidad, a la voz del maestro, a la escuela como instrumento de control y no se concentran en velar porque otro espacio de formación sea posible.

Palabras Claves: Formación de la subjetividad, Primera Infancia, Políticas Educativas en Primera Infancia, vínculo Familia Escuela Niñez, Ruralidad.

Introducción

Este texto es una provocación que invita a pensar en las formas de subjetividad para la primera infancia que son posibles de inventar con la pedagogía. Para ello, presento un análisis inicial que explora las posibilidades que habitan los contextos de ruralidad en Colombia en la formación de subjetividades para la primera infancia, las cuales se tornan problemáticas en un sistema capitalista en el cual van desapareciendo formas de la cultura y valores campesinos que hablan del cuidado, de la confianza y de la interdependencia.

Esta problematización da lugar a considerar las formas de cuidar de la cultura y que se aprecia en la maternidad y que son importantes de considerar por la escuela desde los mismos sujetos que la habitan: maestros, padres y madres de familia, directivos docentes y sobre todo los niños y las niñas. Me detengo a ver esa condición de niño y niña que en la contemporaneidad se ha llenado de intereses de los adultos y que quizá no logra acercarse a las necesidades reales del niño, ni tampoco como maestros y maestras logramos acercarnos a sus intereses.

También encontraremos en el texto unas formas de la pedagogía, una homogeneizante centrada en la productividad y otras, subjetivas, centradas en la diversidad cultural y ecosistémica con las que se intenta entender las prácticas pedagógicas y reinventarlas a partir de una mirada subjetiva que tiene relación con la experiencia en el aula y en la academia.

Finalmente y a modo de conclusión, se exploran los avances en materia de política pública para la primera infancia en Colombia, intentando develar aquellos vacíos que aún están presentes en relación con las prácticas que producen, los sujetos, las instituciones y los saberes, de tal modo que estos también sean aspectos claves a la hora de considerar el vínculo familia, niñez y escuela en los contextos de ruralidad.

La formación de la dimensión subjetiva en la infancia: ¿cómo entenderlo desde las formas que habitan los contextos rurales?

¿Cómo entender la ruralidad en Colombia, como contexto en el que se armoniza la vida, se detiene el tiempo y se respira esperanza? Quienes habitan los espacios rurales a pesar de haber sido colonizados, conservan unas memorias híbridas que les han permitido relacionarse con ese espacio natural en condiciones de respeto, han tomado de los ecosistemas naturales que también son mundo de la vida², lo que necesitan para su subsistencia, han construido vínculos y modos de relacionarse que pocos reconocemos y aceptamos porque, no nos ha interesado explorar su subjetividad y valorarla para darle sentido desde miradas menos intervencionistas. Hemos optado por sacarlos de un subdesarrollo, solo porque sus economías distan de ser competitivas y el mundo de hoy requiere un sujeto innovador, con capacidades para inventar necesidades y problemas que sean resueltos por la vía de la creación de procesos y productos que aumentan el consumismo.

² Este concepto de Mundo de la Vida lo he tomado del trabajo realizado por el grupo de Educación Ambiental del Instituto de Estudios Ambientales IDEA de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales, quienes trabajaron en el año 1999 en la construcción de unos elementos para la elaboración de unos modelos de Educación Ambiental Rural en el Departamento de Caldas.

Ahora bien, vale la pena considerar sobre el mundo rural, que no han sido los campesinos, a pesar de sus bajos niveles educativos y poco poder adquisitivo, los principales destructores de los ecosistemas. Sus afectaciones son mínimas en relación con el impacto que tienen esas grandes necesidades de la mayoría de hombres y mujeres del siglo XXI. No está por demás decir que, herederos del progreso, nos hemos apoderado de la ciencia y la técnica a través de la cual hemos inventado formas culturales y sociales para acomodarnos en el mundo, poniendo en riesgo los ecosistemas naturales y nuestra propia integridad como seres humanos, paradójicamente somos parte de un sistema que desconoce nuestra subjetividad y valora la objetividad en aras de generar condiciones de igualdad para esta sociedad.

Nuestro mundo de la vida, se ha llenado de artificios físicos o abstractos que nos impiden ver nuestra dimensión subjetiva, es decir, antes que las necesidades más humanas y particulares, de bienestar y de dignidad, de encuentro consigo mismo, prevalece el capital y hacemos de la educación, una mercancía. La educación institucionalizada por la vía de la escolarización³ está supeditada a los títulos o certificados que también se intercambian en el mundo capitalista, es decir, nos hemos organizado tan bien, que hemos caído en el juego, sin sentido⁴ del mercado, donde todo es susceptible de ser comprado y ser vendido: el amor, la educación, el arte, la cultura, la dignidad, el bienestar, se convierten en bienes y servicios que se intercambian, que se subastan en las grandes metrópolis y en el espacio cibernético en donde es posible encontrarse todo a tan solo un clic.

³ Javier Sáenz llama escolarización a un conjunto de prácticas que separan a los individuos de sus flujos cotidianos, reuniéndolos principalmente de acuerdo a su edad, pero también a otras características comunes: nivel socioeconómico, raza, etnia, y encerrándolos en lugares donde se pretende intensificar enseñanzas y aprendizajes que se legitiman en saberes expertos y que da lugar a formas dominantes asimétricas entre un sujeto de verdad/virtud y un alumno al que se le desestiman sus saberes y experiencias, por lo cual se logra un efecto infantilizador. (Saenz, 2009:91).

⁴ sin sentido para mí, pero con sentido para otros y por lo tanto, digno de consideración y de análisis crítico, en tanto constituye una manera de convivir y de vivir, es decir, de organizar la vida, lo cual se puede poner en crisis con el propósito de pensar en formas de transformación de los sentidos que tiene la cultura en el mundo capitalista.

En mi memoria, rescatada de mi infancia en el campo, muy lejos de las grandes metrópolis, hay vestigios que me hablan de un tiempo en el que había confianza en el otro, no mediaban contratos en papel, ni productos como garantía, porque existía la buena voluntad y la palabra tenía valor en cualquier acuerdo que se hiciera. No se consideraba obsoleto aquello que todavía era útil, solo por una cuestión de moda. Los servicios se ofrecían desde la gratuidad, desde la disposición para ayudarle al otro porque, para los abuelos campesinos era imperativo ser amables. La confianza y la amabilidad siguen siendo formas de relacionarnos que no se pueden extinguir de la misma manera en que se extinguen nuestras especies de flora y fauna, porque son formas de la cultura que cuidan al otro y nos hace responsables con la vida del otro⁵.

Detenernos entonces en las formas de cuidar permite encontrarnos con el deseo de cuidar presente en la maternidad y que tiene relación directa con la formación de la dimensión subjetiva de la infancia. Una madre campesina por ejemplo, quizá no tuvo la posibilidad de ir a la escuela y no cuenta con muchos recursos económicos, ni siquiera tiene acceso a los medios de comunicación y a todo el despliegue mediático que hay alrededor de la primera infancia, ella no conoce los informes de las últimas investigaciones alrededor de la formación neurológica en el niño desde que está en su vientre, sin embargo, ella dispone del deseo de cuidar, que se formó en la vida, en la cotidianidad de su familia.

Gracias a esos saberes ancestrales, que no cuentan con el perfeccionamiento de las disciplinas científicas, si no, que están llenos de sentido común, ella se hace responsable de esa vida, la acompaña y la cuida lo mejor que puede, se preocupa porque asista a una escuela para que allí aprenda lo que ella desde su sentido común no le puede enseñar, pero esa madre, tampoco es muy consciente de esos contenidos y esas formas de la escuela que se han construido intencionalmente

⁵ El filósofo francés Alain Badiou anota precisamente que el amor nos hace responsables con la existencia del otro, con lo cual estoy de acuerdo, en la medida en que logremos comprender y aprender sobre el amor como vía para la superación de nuestro propio egoísmo, podremos acercarnos al otro para valorarlo en su dimensión subjetiva y darle un lugar en el mundo a pesar de las diferencias que guarda con mis propias argumentaciones, opiniones o creencias.

para hacer de su hijo un buen ciudadano o ciudadana, para que en la posteridad, comprenda que es un sujeto de derechos.

Ahora bien, no se trata de quedarnos en el “sentido común” o caer en el “todo tiempo pasado fue mejor”, lo que se trata de considerar son las condiciones históricas que influyen en las prácticas educativas y pedagógicas de un contexto particular y que nos ayudan a entender que tenemos una herencia cultural (Barbero, 2002) que no podemos perder de vista, no porque sea buena o mala en sí misma, si no, porque nos lleva a configurar un vínculo con nuestra memoria para saber de que estamos hechos. Ese vínculo con la memoria le abre posibilidades al maestro o maestra para que empiece a desmarcarse de las formas de infantilización propias de la institucionalidad moderna: familia y escuela y de la misma formas-infancia que produce, según Sáenz, el dispositivo cristiano de gobierno. (Sáenz, 2009).

En esa perspectiva, me atrevo a pensar ese camino, intentando acercarme a la escuela como dispositivo cultural capaz de transformarse por la acción de sus mismos sujetos en un proceso de conciencia-acción que lleve a valorar la subjetividad entendida esta como la posibilidad que tenemos los seres humanos de conocernos y transformarnos por la vía de nuestras experiencias sensibles, racionales y espirituales de la vida cotidiana y del mundo. Y en el mundo están los otros seres diferentes a mí y todos los símbolos que puedo inventar para crear una relación amorosa y llena de sentido.

Es importante por consiguiente deconstruir la relación entre los sujetos que hacen parte de la escuela: madres y padres de familia, niños y niñas, maestros y maestras, directivos docentes, entre otros para pensar encuentros que no estén tan mediados por intereses instrumentales relacionados con rendir informes, mostrar resultados en el avance de los procesos educativos de los niños, intervenir la disciplina y controlar la conducta de los niños y las niñas, aspectos que si bien, son importantes, producen unas formas de escuela que van perdiendo sentido en la cotidianidad porque abundan los monólogos y el cumplimiento de obligaciones, en

lugar del intercambio comunicativo y el análisis crítico y participativo de la realidad que circunda la escuela, la familia y la comunidad y que puede mejorar la responsabilidad en la práctica y vaya más allá del discurso.

El intercambio comunicativo hace referencia a un proceso de ida y vuelta en el que es posible construir símbolos y/o entender los intereses de los mismos sujetos. Las madres por ejemplo, tienen intereses relacionados con lo que esperan de sus hijos que la misma escuela debe tener en cuenta y reflexionar de manera crítica sobre ello, de hecho, un estudio sobre Metas de Socialización⁶ de madres de la zona urbana de Bogotá y de la zona rural de los municipios aledaños (región cundiboyacense), encontró que las primeras, de menor edad y mayor nivel de formación académica, se inclinan a dar mayor valor a metas relacionadas con el fomento de la independencia, mientras que las de la zona rural, de mayor edad y menor nivel académico valoran más las metas relacionadas con la interdependencia.

El estudio argumenta que este valor que le otorgan las madres de la zona urbana a la independencia tiene que ver con lo que otros estudios han señalado sobre “cómo los cambios históricos que conducen a formas de vida cada vez más urbanizadas favorecen un énfasis en la independencia” Keller, Borke y Yovsi (2005) Greenfield (2009) y Raeff (2010), citado en Jaramillo, Pérez y González (2013). Es decir, las mismas condiciones habitacionales de la ciudad demandan para el individuo la necesidad de adaptarse a un medio más cambiante...“con mayor acceso a bienes y servicios lo que incrementa las expectativas de bienestar, mayores oportunidades de desarrollo del potencial personal y económico que son aprovechables en tanto las personas se perciban a sí mismas como competentes y orientadas hacia grandes logros”. (Jaramillo, Pérez y González, 2013: 735).

⁶ Este estudio es de la autoría de por Jorge Mario Jaramillo, Laura Pérez y Karen Alexandra González, financiado por el Fondo de Investigaciones de la Universidad Santo Tomás, Colombia, realizado entre agosto de 2011 y julio de 2012. En el estudio participaron 163 madres de la ciudad de Bogotá y varios municipios de la zona rural cundiboyacense para hacer una estimación del valor atribuido a distintas metas de socialización de sus hijos e hijas de edades entre 3 y 4 años y medio.

Si bien, el estudio es claro diciendo que interdependencia e independencia no son valores opuestos para orientar las prácticas educativas de las madres, lo que se puede apreciar es que se pone la ciudad como un escenario de mayor valor para el desarrollo personal y social del niño y de la niña, así mismo, se destaca que el nivel de formación académica de las madres contribuye de manera significativa con el desarrollo de la autonomía de los niños.

El estudio anterior puede servirnos para pensar que la maternidad en los contextos rurales guarda una conexión con prácticas culturales ancestrales de interdependencia que no se pueden asociar con simple dependencia e incapacidad de pensar por sí mismo, si no, de caminos en los que los otros, representan una posibilidad para crecer de manera más armónica y equilibrada.

Por su parte, las relaciones de interdependencia, que como bien dice el estudio, tienen un valor parecido para madres rurales y urbanas, permiten pensar en la formación de subjetividades en la primera infancia en las que logremos armonizar sus dimensiones sociales, políticas, éticas, estéticas y afectivas y no solo, limitarnos a las capacidades adaptativas del niño y la niña, las cuales están en estrecha relación con la dimensión cognitiva o racional tan valorada por la misma institución escuela y sobre la cual propone los procesos de formación⁷.

Los paisajes de la Infancia

En los contextos rurales hay unas prácticas para la formación de la subjetividad infantil que están al interior de la familia y que bien, son indispensables para organizar un encuentro entre las propuestas de los programas de Educación Inicial y las propuestas curriculares de Educación Preescolar para empezar a llenar de sentido las prácticas pedagógicas y entenderlas como prácticas culturales en las que se tejen vínculos de comunicación y no se imponen formas de educar que

⁷ En las elaboraciones que presenta Saenz a propósito de la subjetividad hace una crítica al dispositivo de control o domesticación de las pasiones

desconozcan la misma historia y el sentido que le dan los sujetos a su propio territorio.

Lo anterior lo digo porque es común encontrar que las prácticas de formación de la primera infancia son más de infantilización, como lo anota Sáenz (2009), pues se parte de un sujeto campesino que tiene unas condiciones desfavorables para promover el desarrollo integral de los niños y niñas que están a su cargo, es decir, se desconfía de su capacidad de amar y cuidar a sus propios hijos y es probable que a esto, también contribuya la confianza que ese mismo sujeto campesino ha puesto en la institucionalidad, en el conocimiento técnico y científico, en los avances de la ciencia y en el tan anhelado desarrollo, es decir, al igual que nuestros indígenas en la época de la conquista, nos hemos dejado asombrar por los espejos del progreso, olvidando las enseñanzas de aquellos hombres y mujeres que son en esencia, los padres y madres de estas generaciones que ahora se aglomeran en las grandes urbes, intentando olvidar sus orígenes, perdiendo relación con esa identidad campesina que llevamos una gran parte de colombianos en nuestras memorias (PNUD, 2011)⁸.

Por otra parte, pareciera que en esta Colombia contemporánea, tienen más sentido esas formas de subjetividad que se van produciendo a partir de la relación con el capital y con los organismos multilaterales que de manera explícita reproducen una apuesta por la competitividad, la acumulación y el consumo, en una carrera por salir de un atraso al que nos ha condenado un sistema económico, educativo, político, social y cultural de talla mundial que evalúa los niveles de desarrollo de un país con adjetivos de “bueno”, “malo”, “mejor”, “peor”, “exitoso” o “fracasado”, una sociedad que se va volviendo más homogénea en la medida en la que va excluyendo aquello que es considerado “defectuoso” simplemente porque no cumple con unos estándares de orden mundial.

⁸ En el informe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo del PNUD del año 2011, titulado Colombia Rural se menciona precisamente que Colombia es más rural de lo que pensamos.

Por lo tanto, las formas de educar de las familias que están en situación de pobreza ubicadas en zonas marginadas y/o rurales han fracasado y al no tener las condiciones, ni cumplir con unos estándares “de calidad”, deben entregar la educación de su hijos y en parte, la crianza, a las Instituciones donde están los profesionales que saben de nutrición, de salud, de higiene oral, de desarrollo emocional, cognitivo y psicosocial. Nos hemos llenado por tanto de instituciones que atienden la primera infancia (Llobet, 2010), mientras padres y madres deben estar todo el día en función de su propio trabajo para tener dinero y poder suplir las necesidades de consumo que este mismo sistema ha impuesto, entre ellas se destaca, poder comprar una educación de calidad que le vende el mercado.

El fracaso de la familia no es solo de los más pobres y vulnerables, porque en general, la educación de la primera infancia dejó de ser un asunto del ámbito privado de la familia y pasó a ser objeto de mayor control, a través de políticas públicas del estado, que si bien, son importantes al constituir un avance en la creación de herramientas jurídicas para garantizar los derechos de los menores, se puede decir que resultan insuficientes en la práctica de la Educación Inicial pues, por una parte, los programas de Atención Integral a la Primera Infancia no alcanzan a problematizar las condiciones socio culturales particulares de cada región de Colombia para responder de manera adecuada a través de proyectos educativos territorializados y, por otra parte, no existen espacios de mediación y/o concertación para la reflexión crítica de la política educativa en la que puedan participar los distintos actores que están en el campo de la formación de la primera infancia: padres y madres de familia, agentes educativos, maestros y maestras tanto del sector público, como privado o de las Organizaciones No Gubernamentales (ONGS), lo cual puede facilitar el intercambio de ideas y la articulación entre los programas y modalidades de atención para que puedan darse los tránsitos entre la familia y la institucionalidad escolar. (Alvarado, sf)

No obstante, si miramos bien, el fracaso de la familia está asociado a ese proyecto moderno de cultura que se nos viene imponiendo en los últimos tiempos en Latinoamérica en aras de parecernos más a los europeos y los norte americanos, es

decir, nos ha quedado grande comprender nuestra propia cultura, nuestra idiosincracia, explorar en nuestras propias historias esas maneras de ser y de sentir un ambiente que se ha ido transformando en medio de relaciones inequitativas.

Asistimos cada vez más a aumentar las brechas comunicacionales con el sujeto niño/a, porque estamos sumidos en nuestros propios intereses como adultos y no ha encontrado las formas⁹ para comprender unas particularidades del mundo infantil que tienen que ver con lo afectivo, con las maneras propias de los niños para construir vínculos seguros con sus progenitores, con su comprensión del mundo más allá de lo objetivo. Sería importante, por ejemplo, sentir las relaciones de los niños y las niñas con sus congéneres en la cotidianidad del juego simbólico y el juego espontáneo para aprender de ellos.

Otro aspecto que considero importante del mundo de los niños y las niñas tiene que ver con el uso de los medios de comunicación, especialmente de las tecnologías digitales y que están configurando nuevas maneras de ser y de estar en el mundo. Quienes trabajamos con la primera infancia sabemos que también se va instalando un mercado para ellos, donde se ve al niño y la niña como un nicho, consumidor de formas de recreación que lo individualizan y lo ponen en la virtualidad más como un objeto que como un sujeto. Es decir, necesitamos sentir más al niño de carne y hueso que a la infancia de papel que por la vía de la ciencia y de la técnica hemos fabricado.

Formas de la Pedagogía

Es imperativo entonces, pensar en las distintas formas de la pedagogía que se materializa en los sistemas educativos, con el ánimo de reconstruir las prácticas pedagógicas que fortalezcan el vínculo familia, escuela y niñez:

⁹ Esas formas bien podrían estar en el plano de la sensibilidad, una sensibilidad que no deja por fuera nuestra racionalidad, si no, que la torna sensible. Se trata por tanto de una racionalidad sensible como lo plantea Patricia Noguera y colaboradores.

Formas homogeneizantes centradas en la productividad: son aquellas en las que predomina un tipo de racionalidad que es funcional a un sistema globalizado y que produce subjetividades uniformes que apuntan a que los sujetos logren sobrevivir en economías neoliberales, porque se pone en un primer plano el desarrollo de habilidades, valorando en los niños y la niñas sus capacidades neurológicas para aprender desde edades tempranas con la intención puesta en que en un futuro haga aportes sustanciales a la economía de su país¹⁰. Estas formas son las más atractivas para un sistema político cuyo modelo de desarrollo apunta al crecimiento económico como vía para el desarrollo social y el progreso del país en detrimento de la diversidad de sus ecosistemas y de las formas de organización social y política que piensan diferente.

Por lo tanto, la formación de la primera infancia se va pareciendo cada vez más a la fabricación de un ideal de niño y niña que no corresponde con su realidad cultural, con el ambiente en el que ha nacido y, en lugar de formar en los valores tradicionales, forma en nuevos valores que les hace perder o despreciar esa identidad, como sucede actualmente con algunos de los jóvenes que están en nuestros campos que crecieron con la idea de que en la ciudad hay progreso, mientras que en el campo hay atraso y subdesarrollo.

Estas formas de la pedagogía destacan, de los maestros y maestras, su capacidad para diseñar estrategias que formen una niñez más dotada, más emprendedora, más innovadora, capaz de competir en el largo plazo, en un mundo globalizado. El enfoque de competencias en la primera infancia responde, de alguna manera, a los intereses de estas formas de la pedagogía, pero finalmente son las prácticas pedagógicas las que permiten deconstruir la intencionalidad para inventar otras maneras de educar a la primera infancia.

¹⁰ Jhon Heckman, premio nobel de economía del año 2000, se ha convertido en un referente muy importante cuando se trata de justificar porque invertir en la primera infancia. Sus planteamientos se encuentran en las políticas públicas de primera infancia de Colombia y Latinoamérica.

Formas subjetivantes centradas en la diversidad cultural y ecosistémica:

son las que se preocupan por la formación de la subjetividad a partir de la experiencia del sujeto consigo mismo, en donde se descubre como un ser social e inmerso en una familia y en una comunidad, con unos rasgos particulares que lo identifican con un territorio que ha sido habitado por sus antepasados. El interés por el conocimiento del mundo empieza a formarse desde adentro, porque lo principal es el descubrimiento de sí mismo en relación con el mundo y los valores contribuyen a que esa relación sea respetuosa. El niño y la niña son seres sensibles que necesitan sentirse acogidos y amados dentro de su misma familia y su misma cultura en la primera etapa de la vida.

Los niños y las niñas necesitan aprender a valorar y a conocer su entorno a partir de la relación con la naturaleza, con el descubrimiento de la belleza de las plantas, la locomoción de los animales, sus formas de vida, de ser y habitar un espacio natural.

Estas formas de la pedagogía están por inventar y demandan del maestro y la maestra, habilidades para reflexionar de manera crítica su propia práctica pedagógica. Así mismo, estos maestros y maestras se reconocen como mediadores entre el sujeto y la cultura (Ávila, 2007), por eso, abren las puertas a las familias para que participen en la construcción del currículo y ayuden a pensar la formación para los niños y las niñas, construyendo experiencias con sentido para la misma escuela, el fortalecimiento de la familia y la formación de la dimensión subjetiva en la infancia.

Construir una práctica pedagógica con sentido para mí, como maestra representa en un primer momento, revisar desde mí, las formas y los símbolos que hacen posible ese encuentro con mis niños y niñas, con sus padres, madres, abuelos y tíos, con mis colegas, con mis directivos docentes, es decir, con cada sujeto y lo que representan para mi propia vida, en un segundo momento, también adquiere más sentido esa práctica en la medida en la que puedo hacer una lectura crítica y deconstructiva de los intereses que desde las políticas públicas se tejen alrededor

de la primera infancia y en tercer lugar, la posibilidad de alimentar y establecer interlocución con autores e investigaciones que exploran los caminos de la subjetividad como formas de la pedagogía y que trazan unas rutas para conversar y sentir que el mundo puede ser distinto de lo que hemos experimentado.

A manera de conclusión: desarticulaciones y objetivación de la Primera Infancia.

Con la entrada en vigencia de la Convención de los derechos del niño en 1989, Colombia sufrió algunos cambios en sus políticas públicas en relación con la Educación de la niñez, reflejados en la constitución política de 1991 y la Ley General de Educación (ley 115 de 1994), en la cual se establece la obligatoriedad del último grado de preescolar, Transición. Así mismo en el año 1997, se dispusieron de unos lineamientos curriculares para Preescolar y unos decretos reglamentarios como el 2247 de 1997 para fijar aspectos en lo relacionado con la prestación del servicio del grado preescolar en las instituciones educativas públicas.

Por su parte, la atención de los niños y niñas menores de 5 años de la población de escasos recursos económicos y de las zonas rurales ha estado a cargo de los Hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), a través de madres comunitarias, quienes prestaban un servicio voluntario poniendo a disposición de la comunidad sus casas para cuidar de los niños y niñas del barrio o vereda, cuyos padres y madres tenían que trabajar.

En el año 2006, con motivo de los acuerdos internacionales suscritos por Colombia en materia de infancia nace el código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) y posteriormente toda la Política Pública Nacional de Primera Infancia (Documento Conpes 109) y la Política Educativa de Primera Infancia (Ley 1295 de 2009) estableciendo unos referentes para la aplicación de los instrumentos jurídicos con los cuales se pretende garantizar los derechos de los niños y las niñas desde la gestación, hasta los 5 años, brindando una Atención Integral.

El estado colombiano por su parte aumentó la inversión en primera infancia, ampliando la capacidad de atención y creando distintas modalidades de atención para llegar a los lugares más apartados a través de la modalidad Familiar, institucional y comunitaria. Así mismo ha desarrollado experiencias piloto como las ludotecas Nave, entre otros, con las cuales se pretende tener un enfoque diferencial y atención a la diversidad cultural y étnica.

Dado lo anterior, se destaca el avance que ha tenido en materia de primera infancia, sobre todo en políticas públicas, no obstante, las prácticas pedagógicas y educativas están ancladas en principios ajenos a las realidades socio culturales y de la misma familia colombiana. Me interesa entonces para concluir, esbozar dos análisis de la realidad que sigue dispersa en las políticas que plantea el Ministerio de Educación de Colombia en lo referido a prácticas de formación de la primera infancia:

Desde los sujetos que atienden la Primera Infancia. Se ha concebido desde el Ministerio de Educación nacional, **el agente educativo**¹¹ para designar a todas las personas que interactúan con los niños y que promueven su desarrollo aunque no lo hagan de manera intencional por lo tanto, se propone la formación de estos agentes educativos desde un enfoque intersectorial y diferenciado para que cualquier interacción con los niños y las niñas tenga una intencionalidad educativa. (MEN)

Considero entonces que no hay un saber para construir de manera rápida y efectiva que enseñe en un determinado tiempo, la mejor manera de tratar a los niños y las niñas más pequeñas y aún, que trascienda tanto para educarlos de manera intencional¹². De alguna manera, se siente en ese discurso una objetivación de la infancia y un desconocimiento del lugar de la pedagogía infantil y de las formas solo podemos inventar quienes somos maestros y maestras para

¹¹ Subrayado propio.

¹² Cabe preguntarse por esa intencionalidad que puede estar alejada de la propia experiencia de ser y sentirse niño y niña y de la misma pedagogía infantil que solo es posible de reconfigurarse en el saber de los maestros y maestras que se forman para pensar la educación de los niños y las niñas.

tejer unos diálogos que permita reconstruir el mundo simbólico del niño y abrirle un lugar como sujeto y no, como objeto que atender y educar, desde un dispositivo infantilizador y escolarizado (Sáenz, 2009).

En ese sentido, me parece que Madres Comunitarias, maestras, maestros, agentes educativos, pedagogos y pedagogas hace referencia a roles que configuran prácticas discontinuas con la primera infancia y obstaculizan una comprensión más integral de la formación de subjetividades y de los vínculos que son posibles cuando le damos un lugar a la pedagogía y a los sujetos pedagogos.

Desde las Instituciones que atienden la Primera Infancia. Así como los actores son tan diversos y hay un entrecruzamiento de saberes que le va quitando lugares a otros saberes, en lo institucional, se percibe mayor desarticulación. Los niños y las niñas atraviesan por procesos de tránsito entre instituciones que trabajan de manera aislada a pesar de los intentos que refiere la política para construir lugares comunes.

En Colombia tenemos procesos de formación de la primera infancia que hacen parte del sector público y del privado. Asociadas a lo público, están las experiencias de atención integral para una infancia vulnerable, dado que se trata de los niños y niñas de familias con escasos recursos económicos y que son objeto de mayor vigilancia por parte del estado, pero hay un sector privado, en el cual están los niños de la población con recursos económicos para pagar la educación inicial de sus hijos y que no son objeto de tanto control y vigilancia.

Por otra parte, en Colombia tenemos varias instituciones para la Educación Inicial que son financiados con recursos del estado, están los Centros de Desarrollo Infantil, Los jardines sociales, que son Centros que hacen parte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y que se opera a través de la estrategia de Cero a Siempre creada en el gobierno actual del Presidente Juan Manuel Santos y, también encontramos, el preescolar obligatorio, es decir, el grado transición al llegan los niños de 5 años, para iniciar su ciclo de escolaridad en la Educación Formal. Así

mismo, está la familia y más allá de que los niños transiten por estos lugares, no existen todavía las condiciones para construir las articulaciones y las prácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allvarado, S y Suárez, M C (S.F). *Transiciones Educativas en Primera Infancia, una mirada desde las políticas públicas en Colombia: avances y desafíos*. CINDE. Colombia.

Ávila, R. (2007). *Fundamentos de Pedagogía. Hacia una comprensión del saber pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editoria Magisterio.

Badiou, A. (2009). *Elogio del Amor*. Madrid, España: Esfera de los Libros.

Barbero, J. M. (2002). *la Educación desde la Comunicación* (Primera Edición ed.). Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Norma.

Convención Sobre los Derechos del niño. *Adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989* .

Escobar, A. (1999). *El Final del Salvaje. Naturaleza, Cultura y Política en la Antropología Contemporánea*. . Santafe de Bogotá: Cultura Libre.

Jaramillo, J.M, Pérez, L y González, K, A. (2013). Metas de socialización maternas: relación con edad, formación académica y zona habitacional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp 719-739.

Llobet, V. (2010). *¿Fábricas de Niños? Las Instituciones en la era de los derechos de la infancia*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (s.f). *¿Quiénes son los agentes educativos?*. Extraído el 02 de marzo de 2014, del sitio: <http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177854.html>

Noguera, P. M. (2003). *Mundo de la Vida. Elementos para la elaboración de Modelos de Educación Ambiental Rural en el Departamento de Caldas*. Colombia: Publicaciones de posgrado en gestión ambiental. Universidad Nacional de Colombia. Sede Medellin.

PNUD. (2011). *Colombia Rural. Razones para la Esperanza*. Bogotá, INDH, PNUD: Informe Nacional de Desarrollo Humano.

República de Colombia. Constitución Política de Colombia de 1991.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Ley General de Educación. Ley 115 de 1994.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997.

República de Colombia. Código de Infancia y Adolescencia. Ley 1098 de 2006.

República de Colombia. Política Pública Nacional de Primera Infancia. "Colombia por la Primera Infancia". Documento Conpes 109. 03 de diciembre de 2007.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Ley 1295 de 2009.

Saenz, J. (2009). Formación: infantilización y autocreación. *Catedra Lasallista Miradas Sobre la Subjetividad*, 89-114.