



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI



UNIVERSIDAD
ICESI

El rol del educador del nivel maternal Tensiones y debates

Vivian Lissette Ospina Tascón
Tatiana Calderón García
Martha Lucía Quintero Torres
Jackeline Cantor Jiménez
María Eugenia Villalobos Montes



2018

El rol del educador del nivel maternal.
Tensiones y debates



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI



UNIVERSIDAD
ICESI

El rol del educador del nivel maternal

Tensiones y debates

Vivian Lissette Ospina Tascón
Tatiana Calderón García
Martha Lucía Quintero Torres
Jackeline Cantor Jiménez
María Eugenia Villalobos Montes

2018

El rol del educador del nivel maternal. Tensiones y debates

El rol del educador del nivel maternal. Tensiones y debates / Vivian Lissette Ospina Tascón y otros cuatro. Cali: Editorial Bonaventuriana, 2018

138 p.

ISBN: 978-958-5415-10-2

1. Formación profesional de maestros 2 Educación en la primera infancia 3. Métodos de enseñanza 4. Educación preescolar - Aspectos sociales 5. Maestros - Ética profesional 6. Investigación educativa 7. Relación maestro - Estudiante 8. Escuelas maternas 9. Estimulación temprana I. Ospina Tascón, Vivian Lissette II. Calderón García, Tatiana III. Quintero Torres, Martha Lucía IV. Cantor Jiménez, Jackeline V. Villalobos Montes, María Eugenia VI. Tít.

370.711 (D 23)
T312

© Universidad de San Buenaventura Cali
 Editorial Bonaventuriana

El rol del educador del nivel maternal. Tensiones y debates

© Vivian Lissette Ospina Tascón, Tatiana Calderón García, Martha Lucía Quintero Torres, Jackeline Cantor Jiménez, María Eugenia Villalobos Montes.

Universidad de San Buenaventura Cali - Universidad Icesi

Universidad de San Buenaventura
Colombia

© Editorial Bonaventuriana, 2018
Universidad de San Buenaventura
Dirección Editorial de Cali
Calle 117 No. 11 A 62
PBX: 57 (1) 520 02 99 - 57 (2) 318 22 00 – 488 22 22
e-mail: editorial.bonaventuriana@usb.edu.co
<http://servereditorial.usbcali.edu.co/editorial/>
Colombia, Suramérica

El autor es responsable del contenido de la presente obra.

Prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier medio, sin permiso escrito de la Editorial Bonaventuriana.

© Derechos reservados de la Universidad de San Buenaventura.

ISBN: 978-958-5415-10-2

Tiraje: 300 ejemplares

Cumplido el depósito legal (Ley 44 de 1993, Decreto 460 de 1995 y Decreto 358 de 2000)

Impreso en Colombia - Printed in Colombia.
2018.

Contenido

Agradecimientos	11
Prologue	13
Prólogo	17
Introducción	21
La perspectiva epistemológica y metodológica de la investigación: la investigación-acción.....	25
Asuntos preliminares a la construcción de la investigación: la propuesta de formación con maestras de nivel maternal	29
Dimensión ontológica	29
Dimensión ética	30
Dimensión estética	31
Dimensión política	31
Metodología de trabajo con las maestras	33
Las participantes.....	33
La convocatoria.....	33
La mesa de conversación.....	34
La retroalimentación a partir de videos sobre las prácticas cotidianas.....	36

Qué se les propuso a las maestras.....	36
La experiencia sensible.....	38

CAPÍTULO 1

Maternar o educar a los más pequeños en las instituciones	41
A qué llamamos maternaje	43
El cuidado subjetivante en el primer momento de la vida.....	44
Subjetivación institucionalizada	49
La maestra en su rol maternal.....	50
Trabajo de campo: la identidad profesional de la maestra del nivel maternal	53
Tensiones con las familias.....	61

CAPÍTULO 2

La crianza de los más pequeños, ¿un asunto de comunidad, familia o Estado?	65
La escuela maternal y la cotidianidad	74
Trabajo de campo: ¿es posible una vida cotidiana en el maternal?.....	79

CAPÍTULO 3

El cuerpo, la corporalidad y las intervenciones corporales en la temprana infancia.....	89
La institucionalización y el disciplinamiento de los cuerpos.....	94
El bebé como sujeto corporeizado	96
Trabajo de campo: cuerpo y corporalidad en la formación de maestras del nivel maternal.....	103
La reflexión sobre la corporalidad	108
La corporalidad y el mundo emocional del niño.....	110
La observación del desarrollo, la mirada sobre la corporalidad	111
La reflexión basada en la propia experiencia corporal.....	115
Conclusiones.....	121
Referencias.....	127
Sobre los autores.....	133

Agradecimientos

En este trabajo colectivo merecen principalmente reconocimiento las maestras que participaron de este recorrido valerosamente:

Kimberly Ayala, Nora Elena Correa, Yofanis Preciado, Elizabeth Quiñones, Esperanza Lozano, Amanda Velasco, Yady Saavedra, Ofelia Correa, Graciela Cortes, Martha Lucía Mancilla, María Eugenia Arrechea, Carolina Córdoba, Maribel Moreno.

Agradecemos su compromiso con la reflexión crítica de su oficio, su disposición para pensar conjuntamente una problemática que nos implica a todos como sociedad: el cuidado y la educación de los más pequeños. También a las instituciones en las que laboraban en el momento de participar del seminario, por el tiempo que les fue concedido y por la oportunidad de llevar a cabo registros fílmicos de sus prácticas cotidianas.

Agradecemos también al doctor Martin John Packer, por su atenta escucha, interés y confianza en nuestro trabajo. Ha sido muy valiosa su rigurosa lectura, acertados comentarios, apertura al diálogo y asesoría metodológica.

Finalmente, agradecemos a Daniela Otero, por su colaboración con algunas de las transcripciones de las sesiones de trabajo con las maestras. A Vanessa Morales por sus enormes contribuciones para que el seminario transcurriera siempre de la mejor manera para todas. A Diana Lorena Gutierrez, quien revisó cuidadosamente cada una de las páginas de esta obra y ha sido importante interlocutora y acompañante en el tejido de este proceso investigativo y en la escritura de este libro.

Prologue

This report of a truly collaborative inquiry makes fascinating reading. Conducted by faculty members of three universities in Cali, Colombia, it bridges developmental and educational psychology to explore a phenomenon of growing practical import and great theoretical significance: the fact that today more than ever before very small children are passing a good part of their formative years in formal institutions, institutions which must of necessity aim to accomplish both caregiving and educational functions — and whether or not they do, or can, succeed in this aim is in a sense the central question on the table.

The authors' research project recognized and responded to a growing global trend, namely that child rearing is becoming a preoccupation and a responsibility of the state. Institutions that are being created are dedicated to the 'education' of very young children: babies, infants, and toddlers. Accordingly, such children pass many hours away from their families in these institutional settings, either private or, more often, public.

This is the new social space that the authors undertook to investigate. Given the importance attributed by psychologists and psychiatrists to the social and emotional links between very young children and their family caregivers, it is important to ask what the consequences might be when professionals take over at least part of the responsibility for care and education. This question has been asked about early childhood, with studies generally showing that daycare for children aged 3 to 5 or 6, assuming that it meets at least minimal quality standards, has no detrimental effects on children's development and may offer

valuable experience of interaction with peers. The authors have recognized the importance of asking the same question about babies, infants, and toddlers.

Such institutions amount to a new setting for research on young children's development, which has generally focused on relations and interactions within the family. Many important questions arise. What are the consequences of the institutionalization of the important psychological developments that take place in the first years of life? What is different about caregiving when it occurs outside the home, undertaken by people who are not family members, not parents or relatives of the child? Recent research has taught us that families and cultural groups differ in their practices, expectations, and values for the very young: do these coordinate with institutional practices? And what exactly do we expect of the adult professionals who are in a real sense assuming parental caregiving roles?

The investigation reported in this book explored principally the last of these questions, though I anticipate that the authors will not neglect the other questions in their future work. Using an innovative and collaborative methodology they sought to understand the formation of professionals who dedicate themselves to fostering the development of very young children.

It is worthwhile pausing to consider the degree to which these are key years in any child's life. Not because there are neurological changes that are unique to the first few years of life: although this claim is often made, there is little empirical evidence to support it, and important neurological changes seem to occur at every age. No, these years are key because of the psychological achievements that are typically realized during this time. The authors are to be congratulated for appreciating the importance that the social interactions and emotional involvements of very young children have for the very formation of the child, the creation of his or her agency and subjectivity. We know that infants and toddlers are building an embodied intelligence, an embodied understanding of the world in which they live. This is of course a social world, and their earliest practical understanding comes to include a recognition of themselves, albeit simple, as entities, and as actors, within their family and community. Emotional involvements in these early years are often conceptualized in terms of attachment theory, but there is a real sense in which 'attachment' becomes possible only when a degree of differentiation has first taken place between child and caregivers, especially the mother. The one-year-old child has only begun to differentiate, to gain a sense of self as separate from other people.

The authors refer to this process as the constitution of psychic life, and as humanization, and these strike me as very apt characterizations. And now

this complex psychological process with its crucial accomplishments is being displaced to an institutional setting.

The state's involvement in education has often placed emphasis on knowledge and cognitive skills. More recently the ambit has expanded to include the socio-emotional, but this too is frequently viewed as a matter of 'competences.' One has to wonder how many governmental agencies around the world grasp the subtleties of psychological development in the first years of life, and whether State preparation of professionals to work with these youngest children is adequate to the tasks that will inevitably confront them.

The authors approached these issues with an interesting and innovative methodology. They undertook a form of participatory action research, with a group of childcare workers, teachers, in and around the city of Cali. In regular meetings over a four-month period, totaling 90 hours, they engaged in free discussions and viewed videos of everyday practical activity in their institutional settings.

These professionals turned out to be very aware of the tensions, indeed contradictions, inherent in the fact that very young children need not only to be educated but also to be cared for. They spoke very clearly to the researchers of their growing appreciation that a kind of education modeled on schooling was not appropriate, or possible, for children who are so young.

The authors found that there were diverse trajectories of formation among these professionals. Some were from university undergraduate programs in early education, while others were *madres comunitarias*, whose formal education consisted of technical studies. Paradoxically, many of the university educated professionals had come to feel that their theoretical and disciplinary knowledge was insufficient to enable them to make sense of their place as educators with babies and very small children. In fact, they voiced the concern that this academic knowledge could become an obstacle to identifying the needs of the children in their charge. A particular case of this, and in my view a very important one, was the difficulty they described in knowing how to relate to the children's parents and families, and how to respond to their diverse caretaking practices and values.

Those professionals who had been *madres comunitarias*, on the other hand, who one might have anticipated would feel legitimate in the eyes of the community, in fact felt devalued due to their lack of professional qualifications and the absence of academic validation.

In these extended conversations between researchers and professionals a clash between the maternal role and that of teacher, and the distinction often drawn between caregiving and education, and the different value attributed to each, became evident in not only in words but also in emotions and feelings. In addition, clashes among state policy and regulations, institutional guidelines, and the demands and possibilities of everyday practice were voiced as uncertainty and conflict.

The authors emphasize the preoccupying fact that institutional practices have become tools for the normalization and discipline of very young children's subjectivities. They emphasize the importance of the corporality of institutional life, both for children and for adults. The State is in effect operating in profound ways on its youngest citizens through projects ostensibly concerned with hygiene, with physical education, and with the rhythms and routines of everyday life.

This leads to the suggestion that there is a need to think about institutional ways of functioning that allow young children to experience sensitive, playful physical encounters, and that favor possibilities for a creative corporality, rather than one that is solely disciplined.

The authors also recommend that universities play a different role in the formation of professional identity on the part of these professional carers. If caring for and trying to educate young children is, in very general terms, the crucial work of forming human beings, then the education and training of the professionals who are expected to perform such work should make visible these aspects of their responsibilities. The authors propose that what will be necessary are:

“educadoras que puedan permitirse que el despliegue de habilidades propias a la parentalidad intuitiva y que se posicionen como sujetos de saber para poder construir criterios propios desde los cuales emerjan los sentidos para llevar a cabo las modificaciones en sus prácticas cuando sea necesario”

[“Educators who can afford the deployment of their own intuitive parenting skills and position themselves as subjects of knowledge in order to be able to construct their own criteria from which the senses emerge to carry out modifications in their practices when necessary”

]This is, then, a thought-provoking and timely report, one which one hope will lead to reflection on the part both of government officials and academic researchers, and hopefully a dialog between the two. I recommend it highly.

Martin John Packer

Prólogo

Este informe de un verdadero trabajo colaborativo es fascinante de leer. Conducido por miembros de tres universidades de Cali, Colombia, tiende un puente entre la psicología del desarrollo y la psicología educativa para explorar un fenómeno de creciente importancia práctica y de gran significado teórico: el hecho de que actualmente –y más que nunca–, los niños más pequeños están pasando buena parte de sus años de formación en instituciones formales que deben, por necesidad, cumplir con funciones de cuidado y educativas. Si pueden o no ser exitosos en este objetivo es, en cierto sentido, la pregunta central.

El proyecto de investigación de las autoras reconoció y respondió a una tendencia mundial: el hecho de que la crianza de los niños se está tornando en una preocupación y una responsabilidad del Estado. Las instituciones que están siendo creadas, están dedicadas a la “educación” de los niños más pequeños: bebés, lactantes y caminantes.

Este es el nuevo espacio social que las autoras se comprometieron investigar. Dada la importancia atribuida por psicólogos y psiquiatras a los lazos emocionales y sociales entre los niños más pequeños y los cuidadores de sus familias, es primordial preguntarse cuáles podrían ser las consecuencias cuando los profesionales se hacen cargo de buena parte del cuidado y la educación. Esta pregunta ha sido hecha en relación con la infancia temprana, mediante estudios que generalmente muestran que el cuidado para niños entre los tres y los seis años en instituciones (si se asume que cumplen con estándares mínimos de calidad), no tiene efectos negativos en el desarrollo de los niños; por el contrario, puede ofrecer valiosas experiencias de interacción con pares. Las autoras

han reconocido la importancia de hacer la misma pregunta en relación con los bebés, los lactantes y los caminantes.

Tales instituciones se configuran como un nuevo entorno de investigación asociado al desarrollo de los niños más pequeños, ya que por lo general el foco ha estado puesto en las relaciones e interacciones de estos niños con sus familias. Emergen, entonces, preguntas como *¿cuáles son las consecuencias de la institucionalización sobre los desarrollos psicológicos que tienen lugar en el primer año de vida? ¿Qué es diferente en el cuidado cuando está a cargo de profesionales que no son los padres ni los familiares?* Investigaciones recientes han demostrado que las familias y los grupos culturales difieren en sus prácticas, expectativas y valores cuando de los niños más pequeños se trata. *¿Se coordinan estas con las prácticas institucionales? ¿Qué se espera exactamente de los profesionales adultos que en un sentido real asumen el papel de cuidadores parentales?*

La investigación reportada en este libro exploró principalmente la última de estas preguntas, aunque estoy seguro de que las autoras no negarán las otras preguntas en sus trabajos futuros. Usando una metodología innovadora y colaborativa, buscaron comprender la formación de profesionales que se dedican al desarrollo de niños pequeños.

Vale la pena detenerse para considerar el grado de importancia que estos años significan para la vida de cualquier niño. Y en este sentido no me refiero a los cambios neurológicos únicos que ocurren en el primer año de vida, pues aunque esta declaración es citada a menudo, hay poca evidencia para soportarla ya que estos ocurren en cada edad. Aludo a que estos años son claves por los desarrollos psicológicos que se presentan durante este tiempo y las autoras deben sentirse orgullosas por darse cuenta de la importancia que las interacciones sociales y los involucramientos emocionales revisten en la formación del niño, la creación de su agenciamiento y su subjetividad. Sabemos que los lactantes y los caminantes estructuran una inteligencia y una comprensión corporizadas del mundo en el que viven –un mundo, por supuesto, social– y su comprensión práctica incluye un reconocimiento de sí (aunque simple) como entidades y actores que desempeñan un papel en sus familias y comunidades. Los involucramientos emocionales en estos años tempranos son, a menudo, conceptualizados en términos de la teoría del apego; sin embargo, el apego se torna posible solo cuando un grado de diferenciación ha tomado lugar entre el niño y sus cuidadores, especialmente su madre. En el primer año de vida, el niño comienza a diferenciarse para ganar un sentido de sí como alguien separado de los demás.

Las autoras se refieren a este proceso como la constitución de la vida psíquica y como humanización, caracterizaciones, en mi opinión, muy valederas. Ahora,

este complejo proceso psicológico y sus conquistas cruciales están siendo desplazados hacia un contexto institucional.

La concepción del Estado acerca de la educación ha puesto a menudo su énfasis en el conocimiento y las habilidades cognitivas. Sin embargo, el ámbito se ha expandido hasta abarcar lo socioemocional, todo lo cual se ha puntualizado como competencias. Se tendría que indagar acerca de cuántas agencias gubernamentales alrededor del mundo perciben las sutilezas del desarrollo psicológico durante el primer año de vida y si la preparación que el Estado hace de los profesionales que trabajan con niños es adecuada en relación con las tareas que afrontarán.

Es de anotar que las autoras se aproximan a estos asuntos con una metodología interesante e innovadora mediante una forma de investigación-acción con un grupo de trabajadoras y educadoras de nivel maternal de la ciudad de Cali. En reuniones regulares que duraron alrededor de cuatro meses y un total de noventa horas, las investigadoras se involucraron con las maestras en discusiones libres y observaron varios videos relacionados con actividades prácticas cotidianas en sus entornos institucionales.

Las profesionales fueron conscientes de las tensiones y contradicciones inherentes al hecho de que los niños no solo necesitan ser educados sino también cuidados. Hablaron claramente a las investigadoras acerca de su creciente preocupación de que una educación modelada por la escolarización no era apropiada para los niños más pequeños.

Por otro lado, las autoras encontraron diversas trayectorias de formación en estas profesionales. Algunas provenían de programas universitarios de pregrado en educación inicial y otras eran madres comunitarias, cuya educación formal consistía en estudios técnicos. Paradójicamente, muchas de las primeras llegaron a sentir que su conocimiento teórico y disciplinar era insuficiente para permitirles dar sentido a su lugar como educadoras de bebés y niños pequeños. De hecho, dieron voz a la preocupación de que este conocimiento académico puede tornarse en un obstáculo cuando de identificar las necesidades de los niños se trata. Un caso particular –y desde mi punto de vista, uno de los más importantes– fue la dificultad de relacionarse con los padres y las familias de los niños y cómo responder a sus diversas prácticas de cuidado y valores.

Por su parte, las madres comunitarias, que uno supondría se sienten legítimas a los ojos de la comunidad, de hecho se sentían desvalorizadas dada su falta de cualificación profesional y de validación académica.

En estas conversaciones entre las investigadoras y las profesionales se hizo evidente un conflicto no solo verbal sino también emocional, entre el papel

maternal y el de una educadora y entre cuidado y educación y el diferente valor atribuido a cada uno. Adicionalmente, se hicieron notorias las tensiones provenientes de las discrepancias entre la política pública y las regulaciones, los lineamientos institucionales y las demandas y posibilidades de la práctica cotidiana.

Las autoras enfatizaron el hecho preocupante de que las prácticas institucionales se han tornado en herramientas de normalización y disciplinamiento para la subjetividad de los más pequeños, al tiempo que enfatizan la importancia de la corporalidad de la vida institucional para los niños y los adultos. En efecto, el Estado opera de manera profunda en sus ciudadanos más jóvenes por medio de proyectos dirigidos ostensiblemente hacia la higiene y la educación física, con los ritmos y rutinas de la vida cotidiana.

Lo anterior lleva a la necesidad de pensar acerca de las formas institucionales y su funcionamiento, que permiten a los niños experimentar encuentros físicos, sensibles y lúdicos que amplíen las posibilidades para una corporalidad creativa en lugar de una meramente disciplinar.

Igualmente, las autoras recomiendan que las universidades desempeñen un papel distinto en la formación de la identidad de los profesionales de estas carreras. Si cuidar y educar niños pequeños es, en términos generales, formar seres humanos, entonces la educación y la formación de los profesionales que se espera lleven a cabo tal trabajo, deben hacer visibles estos aspectos de sus responsabilidades. En este sentido, las autoras proponen

(...) educadoras que puedan permitirse el despliegue de habilidades propias a la parentalidad intuitiva y se posicionen como sujetos de saber para poder construir criterios propios desde los cuales emerjan los sentidos para llevar a cabo las modificaciones en sus prácticas cuando sea necesario.

Es este, entonces, un informe oportuno y provocador para el pensamiento. Uno que se espera lleve a la reflexión a los representantes gubernamentales y a los investigadores académicos; y ojalá, a un diálogo entre ambos. Lo recomiendo bastante.

Martin John Packer

Traducción: Vivian Ospina Tascón

Introducción

Este libro surge en el marco del proyecto de investigación “La formación de agentes educativos y el cuidado de niños en los primeros 18 meses de la vida. Una propuesta centrada en la subjetivación”, llevado a cabo por la Universidad de San Buenaventura Cali, la Universidad Icesi y la Universidad del Valle. El proyecto se sitúa en la frontera entre los campos de estudio sobre las infancias y la formación docente. Parte del reconocimiento de los cambios en el orden social, cultural y familiar contemporáneos y de los nuevos escenarios en los cuales los niños pequeños están comenzando a constituir sus posibilidades de subjetivación: las instituciones educativas.

La disciplina psicológica, el psicoanálisis y la psicología del desarrollo han estudiado tradicionalmente formas en que los bebés construyen procesos psicológicos fundamentales para su identidad humana a partir de intercambios intersubjetivos con sus cuidadores, en entornos cotidianos comunitarios o al interior de las familias. Por otro lado, existe una tradición importante de estudios sobre la maternidad, el deseo materno, la identidad materna y la parentalidad intuitiva, cuyo interrogante ha estado situado en los adultos que establecen tempranamente los vínculos con los más pequeños, sus recursos psíquicos, la dimensión de su vida inconsciente, los recursos culturales que portan, las cualidades estéticas y lúdicas de los modos relacionales que proponen en sus intercambios, entre otros.

No obstante, en la medida en que estos nuevos escenarios de constitución de la vida psicológica de los niños cambien, se genera un nuevo ámbito de estudios y de interrogantes en torno a cómo los niños se constituyen a sí mismos en estos escenarios y cómo los adultos configuran su rol y su identidad profesional.

El proyecto se inscribió en esta segunda línea de intereses y, específicamente, asumió derroteros de interrogación sobre las necesidades de formación de los educadores que laboran en el maternal. Su interés se enfocó en comprender las tensiones que atraviesan las relaciones educativas con los niños más pequeños, desde el punto de vista de las educadoras, y también los conflictos intrínsecos a este nuevo nivel institucional en el que las labores de crianza son asumidas por adultos con quienes los niños no tienen vínculos primarios.

Poniendo en marcha una metodología de acción-participación, se convocó un grupo de maestras de la ciudad de Cali, de los sectores público y privado, para ofrecer un seminario de formación con la intención de dar voz a las educadoras. A partir de sus recorridos durante el seminario, se buscó reconocer algunos de los finos hilos que hilvanan la problemática de la formación del educador del nivel maternal, de esta manera se identificaron otros horizontes posibles en torno a sus necesidades de formación. Se llevó a cabo un trabajo conjunto, con el propósito de subvertir lógicas en las cuales las personas son asumidas como objetos de investigación por los investigadores. Se partió de reconocerlas como actores sociales fundamentales en el proceso de crianza de los niños, a quienes es necesario escuchar y con quienes se requiere comenzar a pensar sus propias necesidades de formación. En este sentido, se reconocieron sus experiencias como una piedra angular para ampliar la comprensión en torno a la problemática de la formación docente.

Este libro retoma los principios éticos, políticos, ontológicos y estéticos que orientaron la propuesta de formación. También da cuenta de los recursos pedagógicos que se desplegaron en el proceso: la mesa de conversación, el trabajo a partir de video feedback –o retroalimentación de registros de video– y la generación de experiencias sensibles. No pretende constituirse en un lineamiento técnico ni sugerir metodología alguna para la formación docente, más bien presenta los presupuestos teóricos desde los que se abordaron los conversatorios con las maestras, los lugares desde donde se enunciaron los conflictos que atraviesa su rol profesional y las orillas conceptuales que orientaron la escucha ofrecida y las confrontaciones planteadas.

Este libro recrea las reflexiones y los interrogantes que surgieron del trabajo conjunto con el grupo de maestras, durante el seminario de formación que tuvo una duración de 90 horas, y busca enriquecer el campo de problemas en torno a la formación y al oficio de los cuidadores del nivel maternal.

Si bien el libro se divide en tres capítulos teóricos, la propuesta de formación no se dividió por módulos, más bien los ejes temáticos fueron transversales en

el trabajo realizado con las maestras. Al final de cada capítulo se presenta un apartado en el que se explicita el trabajo de campo, se recogen fragmentos, intercambios y escenas del seminario de formación que ilustran los diversos ejes temáticos abordados, la voz de las maestras, la de las coordinadoras del seminario, los intercambios generados y las decisiones pedagógicas que en algunos momentos se tomaron. También se exponen algunas de las transformaciones vividas por las maestras en su capacidad de reflexionar sobre sí mismas y sobre su oficio. En estos apartados se describe un retrato sobre la experiencia conjunta, para posibilitar al lector asistir, por momentos, a los encuentros que nutrieron algunas de las reflexiones que sobre la función del maternaje en el nivel maternal se presentan a lo largo del libro.

El capítulo *Maternar o educar a los más pequeños en las instituciones* despliega una reflexión teórica acerca del concepto maternaje, la función materna y los aspectos subjetivos, históricos y sociales sobre los que se sostiene la constitución de una identidad materna. De igual forma, las reflexiones avanzan sobre las posibilidades que tienen las educadoras del nivel maternal de asumir dicho lugar de maternaje, que si bien no se confunde con el rol de madre, contribuye con la función humanizante que orientan los cuidadores que establecen los vínculos primordiales con los más pequeños en los primeros años de vida. El apartado Trabajo de campo: la identidad profesional de la maestra del nivel maternal recrea algunos de los encuentros y escenas de trabajo con las educadoras en diversos momentos de la formación, a partir de los cuales se pudo reconocer el choque que dicha función materna puede generar cuando la identidad profesional que se ha construido es la de maestro, y más aún cuando la valoración del saber se ha situado exclusivamente en la formación teórica y en el trabajo pedagógico.

El capítulo *La crianza de los más pequeños, ¿un asunto de comunidad, familia o Estado?*, constituye una revisión en torno a los cambios históricos de la figura del adulto que materna, con el fin de problematizar la integración de una vida cotidiana en las instituciones maternas, dado que en estos escenarios se encuentra atravesada por una dimensión política y deontológica diferente de aquella cotidianidad que se ofrece a los niños pequeños, cuando la crianza es asumida en nichos comunitarios o familiares.

El apartado *Trabajo de campo: ¿es posible una vida cotidiana en el maternal?* ofrece una arista a partir de la perspectiva de las maestras, acerca de las restricciones que viven en cuanto a las posibilidades de asumir un rol maternante. Estas se circunscriben a los lineamientos políticos, las lógicas propias de una vida institucional y la historia pedagógica que recae sobre el dispositivo educativo y sobre las expectativas que a lo largo de varias décadas se han instituido en torno a su

lugar como educadoras. Las participaciones de las maestras ponen en evidencia los desafíos que tienen por delante las instituciones, la sociedad y la academia, y que se deben enfrentar para integrar cotidianidades y ritmos de vida en el nivel maternal, más cercanos de la vida cultural que de las fragmentaciones espaciotemporales propias de la escolaridad y el mundo del trabajo.

El capítulo *El cuerpo, la corporalidad y las intervenciones corporales en la temprana infancia* propone un recorrido conceptual en el cruce de la antropología del cuerpo y la psicología del desarrollo asentada en las perspectivas teóricas de cognición corporeizada, con miras a reconocer la forma en que las prácticas institucionales se han constituido en herramientas de normalización y disciplinamiento de las subjetividades de los niños, a través de su injerencia en las corporalidades. De ahí que se expliciten formas a partir de las cuales los Estados tienen incidencia sobre los sujetos, desde los proyectos de higienización, de educación física y la configuración de ritmos institucionales. De igual forma, se plantea una perspectiva conceptual en la psicología del desarrollo, desde la cual es posible pensar la organización temprana de la corporalidad de los niños, como factor fundante de la constitución de un sentido de sí, y su íntima relación con la corporalidad de los adultos que acompañan a los más pequeños. Es desde estos planos que se interrogan las prácticas corporales que en el nivel maternal se instauran con los niños más pequeños y, sobre todo, se pone en evidencia la necesidad de pensar formas de funcionamiento institucionales que posibiliten encuentros corporales sensibles, lúdicos y que favorezcan en los niños posibilidades para habitar el cuerpo bajo senderos creadores.

En las sesiones de trabajo corporal con las maestras, se pudo reconocer esta ruta como terreno prometedor en la formación, en tanto la conciencia corporal de las maestras parece esgrimir una fuente de conocimiento en la dimensión corpóreo-relacional con los niños, diferente a la dimensión teórica. El apartado *Trabajo de campo: cuerpo y corporalidad en la formación de maestras del nivel maternal*, ilustra algunas de las posibilidades de introspección y de reconocimiento de los niños como sujetos corporales, que se generaron en las maestras a partir de esta experiencia.

Las conclusiones sugieren una senda de reflexiones y, a manera de caminos que se bifurcan, derroteros para la agenda investigativa sobre formación docente de educadores del maternal; y de otro lado, disquisiciones en torno a la configuración de este nuevo dispositivo educativo. Dado que este nivel no pertenece totalmente al Estado, a la comunidad o a las familias, conviene ir reconociendo la necesidad de abrir espacios de diálogo conjunto para hacer rupturas e invenciones necesarias para pensar de qué manera acompañar a los más pequeños y sus vidas en este nuevo espacio social.

La perspectiva epistemológica y metodológica de la investigación: la investigación-acción

Este libro es uno de los resultados de la investigación “La formación de agentes educativos en sus prácticas educativas y en el cuidado de niños en los primeros 18 meses de la vida. Una propuesta centrada en la subjetivación”. Esta investigación nace de la inquietud frente a los cambios sociales y globales que se vienen generando en relación con el cuidado de los niños durante sus primeros dos años de vida.

En Colombia, la participación laboral femenina es muy alta, lo que repercute en que los niños sean llevados cada vez de manera más temprana al maternal. En el país están censados cerca de 3,2 millones de niños menores de 5 años, de los cuales, 2,4 millones están en condiciones de vulnerabilidad económica. Este dato cobra relevancia por cuanto en los estratos socioeconómicos más altos, los niños menores de dos años son cuidados en casa, mientras que los de estratos 1, 2 y 3 asisten a programas ofrecidos por el Estado (Fedesarrollo, 2014).

Si bien hasta hace unas décadas el cuidado de los niños más pequeños estaba a cargo de las familias, actualmente el maternal comienza a cobrar un lugar importante en la sociedad en lo que concierne al cuidado y la atención de los más pequeños, lo que parece gestar cambios en la crianza de los niños y sus procesos de desarrollo, en la participación de las familias con respecto al acompañamiento de los niños y, en general, en el diseño de los programas de primera infancia. El maternal, como un nuevo fenómeno sociocultural, se perfila como

un campo fecundo de estudio, principalmente, por las implicaciones que sobre la vida subjetiva de los niños tiene esta nueva forma de crianza.

Esta investigación aborda la problemática de la formación de los adultos que están a cargo del cuidado de los más pequeños en el maternal, partiendo del reconocimiento de que existen diversas críticas en torno al formato de capacitación, que ha sido por décadas el privilegiado por los Estados latinoamericanos. Partiendo del reconocimiento de que el rol del adulto a cargo de los más pequeños no es propiamente el de un maestro, sin embargo, la formación que en nuestro contexto prevalece es la pedagógica. Adicional a ello, son los educadores quienes al estar implicados en la configuración de este nuevo espacio social, en la ejecución de lineamientos, en la interlocución con las familias y, sobre todo, en el trabajo día a día con los niños, resulta pertinente asumir su voz de manera activa en el proceso reflexivo que orienta esta investigación, especialmente en el objetivo trazado de delimitar un campo de tensiones que atraviesan el oficio del educador del nivel maternal y, por tanto, merecen ser consideradas en el diseño de programas y propuestas de formación.

Siguiendo a Colmenares y Piñero (2008), se asumió una perspectiva ontoepistémica sociocrítica de la realidad social, bajo la cual se privilegian espacios de interlocución, intercambio, construcción de conocimiento conjunto sobre la realidad educativa entre investigadores y actores sociales, en este caso, entre el equipo de investigadores y el grupo de maestras convocadas. Para posibilitar este espacio de diálogo conjunto, como escenario de construcción colectiva de la reflexión en torno al rol del educador del nivel maternal, se configuró un seminario de formación, con una duración de 90 horas.

La propuesta de formación se inscribe en la metodología de investigación cualitativa, específicamente desde el diseño de la investigación-acción, la cual tiene como uno de sus fines mejorar prácticas concretas y aportar información para la toma de decisiones en diversos procesos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Igualmente, autores como Sandín (2003) señalan que la investigación-acción pretende propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación.

La investigación-acción surgió como una opción en el campo de la investigación social, pues no tenía en cuenta a los sujetos participantes en los eventos sociales estudiados y los ubicaba como objetos de conocimiento que podía aislar para su estudio y análisis. De manera contraria, la investigación-acción plantea que es solo desde la situación social estudiada, desde los protagonistas mismos,

que es posible reconocer y entender el fenómeno social estudiado con miras a transformarlo.

En la misma vía de la investigación-acción, este trabajo se apoyó en la perspectiva de la *práctica reflexiva*, concepto que tiene diferentes aproximaciones, entre las que se encuentra la de Fernández, Arias, Fernández, Burguera y Fernández (2016), quienes la proponen como una forma de investigación intencional y sistemática que tiene como objetivo mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de práctica, a su vez, busca reducir el riesgo de que el maestro se convierta en un técnico agenciador de saberes producidos por fuera de la escuela (Silva, 2012).

Según Zeichner (1993), el actual movimiento en la formación de maestros, que corresponde a la práctica reflexiva, propone un acento importante a tener en cuenta en el trabajo de formación de educadores, por cuanto se ubica al maestro como un profesional que para constituirse como tal, requiere ser reflexivo. Sin embargo, la reflexión es vista como un proceso que no solo se da del exterior al interior, sino que convoca procesos del interior al exterior; es decir, a partir de ella, el maestro debe generar cambios en su práctica cotidiana.

Desde esta perspectiva, la propuesta de formación tuvo como objetivo que las maestras participantes observaran sus propias intervenciones a partir de videos que ellas habían registrado, se cuestionaran y reflexionaran sobre las preguntas planteadas en las mesas de discusión, así como en los ejercicios prácticos. Lo anterior les permitió tomar distancia de su acto educativo, analizarlo y crear una comunidad de aprendizaje, teniendo simultáneamente como referente de discusión el marco legal y el escenario social de cada comunidad donde estaban ubicados sus lugares de trabajo.

La propuesta que se realizó se inscribe en la modalidad práctica (Latorre y Suárez, citados por Colmenares y Piñero, 2008), ya que a través del análisis conjunto se llevó a cabo la reflexión sobre su práctica. El espacio de investigación que se generó permitió la interpretación de significados respecto a su hacer cotidiano con los niños pequeños, y la interrelación permanente entre las docentes y las coordinadoras favoreció que se dejaran de lado los tradicionales roles de investigador-investigado, o de experto-aprendiz, este último muy común en los espacios de formación de maestros. En tal sentido, en esta investigación se comparte el planteamiento de Restrepo (citado por Colmenares y Piñero, 2008), quien argumenta que la investigación-acción educativa es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance.

De acuerdo con Schön (1998), la propuesta de formación de maestros que se inscribe en el modelo de la práctica reflexiva, debe considerar el paradigma crítico-reflexivo como eje de la misma. Lo que significa que el educador, en este caso las maestras de primera infancia, en su participación en la formación se constituyen cada vez de manera más fuerte en profesionales activas y críticas en relación con su acto educativo.

Este libro recoge los elementos orientadores de la propuesta de formación y los recursos pedagógicos que hilvanaron los encuentros, los ejes temáticos alrededor de los cuales discurrieron las sesiones y la perspectiva teórica desde la cual las investigadoras asumían su voz en el diálogo con las maestras, y retratos de estos encuentros que configuraron el trabajo de campo y reflexiones que se tejieron a partir de dichos encuentros en torno al maternaje en las instituciones, la vida cotidiana en el maternal y el cuerpo, la corporalidad y las intervenciones corporales en la temprana infancia.

Por otra parte, el libro no dará cuenta de transformaciones en la práctica cotidiana de las maestras ni en las instituciones en las que laboran. El alcance de esta investigación estuvo relacionado con la exploración de un campo de problemas en torno al cuidado de los niños más pequeños a partir de una metodología que acompaña la reflexión de la educadora sobre su rol y su hacer, de forma tal que desde la emergencia de una posición crítica y reflexiva pudieran contribuir con la delimitación de algunos debates que se deben encarar desde la sociedad, las instituciones, la academia y el Estado. Estos debates permiten orientar el rumbo de las decisiones que se toman sobre la formación de los adultos responsables del maternal y, en general, sobre las formas posibles de generar escenarios propios, más para la hospitalidad con los infantes, que como dispositivos de control de la población.

Asuntos preliminares a la construcción de la investigación: la propuesta de formación con maestras de nivel maternal

Dimensión ontológica

La propuesta de formación tuvo como principio rector el reconocimiento de que las maestras del nivel maternal establecen una relación con su oficio, no solo desde el conocimiento teórico que tienen sobre la infancia y el desarrollo en los primeros años de vida, sino desde sus creencias, trayectorias de vida, su propia historia de crianza, sus formas relacionales y, en general, el despliegue de su ser con los niños más pequeños.

El educador de este nivel precisa construir una identidad profesional diferenciada de la identidad del educador de otros niveles. Su labor se encuentra atravesada por su capacidad de materner, comprendiendo que su rol no es ser el reemplazo de la madre, aun cuando se privilegia el establecimiento de vínculos profundos, a partir de los cuales se pueda consolar, acompañar e invitar a los niños al disfrute de la vida. Todo ello implica una maestra que pone su cuerpo como escenario sobre el cual se organiza la subjetividad de los niños.

Esta identidad profesional se asienta sobre saberes culturales y populares que permiten la comprensión de la propuesta educativa como un acompañamiento a la humanización y a la vinculación con la vida. Dista por completo de la escolarización y precisa de un saber hacer que coincide con la parentalidad intuitiva que despliegan los padres con sus hijos. El saber materner no es un

saber académico, no puede enseñarse a partir de contenidos temáticos, parte ante todo de la sensibilidad del educador hacia el niño. Lo anterior no niega la posibilidad y la necesidad de asumir reflexiones sobre contenidos teóricos; no obstante, el énfasis que se declara es la unidad entre el nivel ontológico y el epistemológico.

Esta investigación buscaba restituir el valor del saber cotidiano, orientándose hacia la escucha de las educadoras en su comprensión de la vida y el reconocimiento de las formas particulares como se vive el oficio, desde las cuales se lee y responde a las necesidades de los niños. Esta dimensión que atraviesa la propuesta de formación, propende al favorecimiento de condiciones de aprendizaje en las educadoras, orientadas a la toma de conciencia en torno a la estrecha relación que existe entre sus saberes conceptuales y culturales y su ser, en el quehacer cotidiano con los niños.

Dimensión ética

La propuesta de formación que se llevó a cabo, lejos de pretender plantear un modelo técnico o de instituir lineamientos y directrices de trabajo con los más pequeños, reivindica la importancia de asumir una posición ética en el ejercicio de acompañamiento en la formación de las educadoras. De esta manera, el trabajo conceptual, aunque jugó un papel importante, cobra un lugar secundario frente al reconocimiento de que las educadoras pueden movilizarse hacia la búsqueda propia de nuevas conceptualizaciones, en la medida en que tomen conciencia de su rol y de las tensiones inherentes al oficio de materner en escenarios institucionales.

Cada participante fue convocada desde su deseo de ser maestra del maternal y desde allí se permitieron reflexionar en sus actos educativos, que, en este caso, son actos que convocan la humanización y frente a los cuales ellas tienen una palabra, la cual les permite asumirse como sujetos capaces de responsabilizarse de su hacer frente a los niños y a su vez comprometerse con su ser.

Desde este lugar, la reflexión permanente sobre la práctica cotidiana, en el marco de una relación educativa fundada en el respeto, se instaura como eje posibilitador para que las educadoras se interroguen sobre sus prácticas, propuestas y modos relacionales con los niños, con tranquilidad y criterio. De esta manera, se privilegia una mirada de la tarea educativa en su condición ética y, por tanto, en su dimensión relacional. Esto permite pensar que la identidad profesional del educador del nivel maternal se funda en un profundo sentido de

la responsabilidad frente a los más pequeños, no solo hacia las instituciones o las familias, sino a la posibilidad de asumir la tarea de preservar y acompañar la vida.

Se busca que el educador de este nivel se asuma en esta condición ética para saber contactarse con los niños y propiciar las experiencias pertinentes para su momento de vida. De igual forma, para lograr una interlocución crítica frente a lineamientos, normatividades y reglamentaciones, ponderando siempre aquello que tiene sentido para preservar y proteger la experiencia infantil y la inscripción cultural de los infantes.

Dimensión estética

En contextos institucionales, el maternaje demanda que las maestras desplieguen su condición sensible para interpretar las necesidades emocionales de los niños, hacer lecturas finas de las señales e iniciativas de los mismos y ajustar sus ofrecimientos en relación con la comprensión que tengan sobre los niños. Esto implica una condición de apertura permanente para reconocer sus propios prejuicios, creencias y sentires, de forma tal que puedan ser tamizados al momento de relacionarse con los niños.

La sensibilidad hacia la propia corporalidad juega un papel central aquí, en tanto el trabajo con los más pequeños requiere de un acompañamiento cuerpo a cuerpo, invita al diálogo tónico, a la conciencia sobre la calidad de los propios movimientos y a las formas de intervenir sobre los cuerpos de los niños.

La acción educativa en los primeros años de vida es esencial para el proceso de humanización, el cual hace posible que al ser reconocidos, los niños sean sensibles a sí mismos y a sus estados internos, lo que a su vez apalanca el gusto por vivir y entrar en relación con los otros.

La perspectiva de formación debe partir de la premisa de que la sensibilidad del educador es un pilar para el enriquecimiento de su subjetividad. Esto se constituye en un giro pedagógico, en tanto que el trabajo orientado a la sensibilidad solo es posible si se gestan las condiciones para la experiencia sensible en las maestras.

Dimensión política

Esta perspectiva asume el oficio de educar en su dimensión política, dado que están en juego las primeras experiencias institucionales, relacionales y sub-

jetivantes de los infantes. En esta vía, resulta fundamental que las maestras reconozcan el impacto profundo que tienen en la construcción de la identidad primaria de los niños, por ende sobre sus formas de vincularse, su confianza en la vida y en los adultos que los acompañan, su interés por el mundo, su arraigo simbólico y, en general, sobre su futuro como miembros de una comunidad.

Se busca promover en las maestras conciencia en torno a la incidencia y el valor de su rol maternante y las diferencias que se deben considerar con relación al rol del maestro en las dinámicas propias del contexto escolar. Esta dimensión requiere de la capacidad de interrogar el lugar del Estado y su intervención en la crianza, la relación entre instituciones educativas y la familia, y en esta vía, la capacidad para diferenciar las responsabilidades que le corresponden a cada una de estas instancias frente al devenir de la infancia.

Metodología de trabajo con las maestras

Las participantes

El grupo de participantes en la formación que se llevó a cabo estuvo conformado por 13 maestras, que en el momento de la investigación laboraban en seis instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Cali, en el nivel maternal.

La convocatoria

Se convocó de manera aleatoria a seis instituciones públicas y privadas de la ciudad de Cali, que atienden el nivel maternal, a participar en el seminario de formación “Subjetivar la primera infancia: tensiones entre el maternaje y la educación”, inscrita en el marco de la investigación “La formación de agentes educativos que laboran con niños en los primeros 18 meses de la vida. Una propuesta centrada en la subjetivación”. Las coordinadoras de las instituciones eligieron las maestras que participaron de la formación.

En la primera sesión, se presentó al grupo de maestras la propuesta de formación y los recursos pedagógicos: el formato mesa de conversación, la retroalimentación grupal a partir del registro fílmico de las prácticas educativas y el trabajo desde experiencias sensibles. Los recursos anteriores se encontraban focalizados en la escucha de los participantes, sus elaboraciones, sus necesidades, los interrogantes que iban emergiendo y, sobre todo, en una perspectiva de acompañamiento, más

que de enseñanza, que dista de los modelos centrados en la clase magistral y en la transmisión de información teórica. Lo anterior demandaba de las participantes la disposición de implicarse subjetivamente con el proceso de formación.

Las maestras firmaron consentimientos de participación y dado que el trabajo de formación implica registros fílmicos de su trabajo cotidiano, los padres de los niños y niñas firmaron consentimientos para poder llevar a cabo las video-grabaciones.

La mesa de conversación

Bajo este formato, las coordinadoras propusieron espacios de intercambio con las maestras, ligados a la lectura comentada de textos o al debate en torno a experiencias con los niños que las maestras evocaban. Este formato toma distancia de la propuesta de clase magistral, más bien permite que tanto las coordinadoras de la propuesta como las maestras puedan participar de manera permanente. En este espacio se dio la palabra a las maestras para que asumieran una voz propia que diera cuenta de su saber. Este saber comporta el conocimiento cultural que comparten y a su vez transmiten en su acto formativo con los pequeños.

En las mesas de conversación, las maestras tuvieron su turno y eso significó el respeto a la voz de cada una, un tiempo, que no era el tiempo cronológico, sino el tiempo subjetivo en el que fueron tomando la palabra en la medida en que se sentían en la posibilidad o el deseo de hablar, y asumieron que tenían algo que decir. Con ello se fueron reafirmando en su posición activa frente a ese saber materno a los niños que estaban a su cargo. Este movimiento relacionado con crear un espacio en el cual emerge una palabra, fue importante en la vía de producir una validación de su saber y una afirmación de su lugar profesional, es decir, desde su propia construcción de sentido en el quehacer con los niños pequeños y no en el conocimiento teórico que muchas veces no se logra sostener en la actuación cotidiana.

Este formato partió de una planeación en torno a ejes temáticos preliminares; sin embargo, se contempló como elemento importante la flexibilidad del itinerario que se propondría a las maestras. El equipo de coordinadoras observó los videos que las maestras presentaron sobre las prácticas educativas, lo que permitió un reconocimiento de necesidades de las educadoras con el fin de hacer ajustes en la propuesta inicial.

En segunda instancia, se llevó a cabo una jornada de socialización en torno a la experiencia de verse individualmente en sus videos. A partir de esta propuesta, las maestras se formularon interrogantes acerca de su quehacer, su lugar en las instituciones y frente a las familias, y, sobre todo, los conflictos que les plantea el rol maternante, que permitieron delimitar con mayor precisión el rumbo que tomarían los contenidos y los propósitos de formación para las sesiones. Esta delimitación facilitó la definición de un derrotero sobre los alcances de las mismas y un horizonte de preguntas problema que movilizaron las conversaciones en cada sesión.

Tabla 1
Cronograma mesas de conversación

Mesa de conversación	Tema	Ubicación del registro
Sesión 1	Presentación de la propuesta de investigación y del seminario	
Sesión 2	Reflexión individual sobre el propio registro audiovisual	Transcripción 2: jueves 10 de marzo de 2016
Sesión 3	El maternaje en la escuela maternal	Transcripción 3: jueves 17 de marzo de 2016
Sesión 4	El maternaje en la escuela maternal	Transcripción 4: jueves 31 de marzo de 2016
Sesión 5	El maternaje en la escuela maternal	Transcripción 5: jueves 7 de abril de 2016
Sesión 6	La cotidianidad en la escuela maternal: una guardería	Transcripción 6: jueves 14 de abril de 2016
Sesión 7	La cotidianidad en la escuela maternal: experiencia sensible "La alimentación"	Transcripción 7: jueves 21 de abril de 2016
Sesión 8	La cotidianidad en la escuela maternal (Texto Calmels)	Transcripción 8: jueves 28 de abril de 2016
Sesión 9	La corporalidad en la escuela maternal (Texto Calmels)	Transcripción 9: jueves 5 de mayo de 2016
Sesión 10	El trabajo corporal en la escuela maternal	Transcripción 10: jueves 12 de mayo de 2016
Sesión 11	Sesión de trabajo corporal 1	Transcripción 11: jueves 19 de mayo de 2016
Sesión 12	Sesión de trabajo corporal 2	Transcripción 12: jueves 26 de mayo de 2016
Sesión 13	La corporalidad de los niños pequeños	Transcripción 13: jueves 2 de junio de 2016

La retroalimentación a partir de videos sobre las prácticas cotidianas

El trabajo de retroalimentación a partir de videos se constituye en un recurso que ha comenzado a ser explorado en procesos de formación de educadores, por cuanto contribuye a la formación de la identidad profesional y el nivel de conciencia que asume el educador respecto a su rol frente a los niños en momentos tan tempranos de su vida (Kennedy y Lees, 2016). Desde esta perspectiva, para el trabajo con las maestras se propuso como elemento inicial para participar en la investigación, que cada una de ellas compartiera una grabación de su trabajo con los niños. La libre escogencia del material a compartir, por parte de las maestras, buscaba reafirmar la propuesta de crear un espacio en el cual las maestras, de manera paulatina, fueran generando una mirada hacia su propio trabajo, desde lo que iban construyendo en el espacio de formación.

Cada maestra tuvo una sesión para presentar al grupo de educadoras su registro fílmico y, a la vez, la oportunidad de escuchar a sus compañeras en una actividad de retroalimentación. Esta forma de análisis que privilegia la voz propia y la autorreflexión, generó en ellas una conciencia de su acción, a través de una pregunta inicial respecto a la razón por la cual actuaban con los niños de la forma como se veía en el video.

Bulunuz, Gürsoy, Baltacı, Kesner y Salihoğlu (2014) argumentan que la efectividad del mejoramiento de la práctica educativa en procesos de formación se apoya en modelos de supervisión clínica, en los cuales el formador, a partir de un vínculo de confianza que establece con el educador, trabaja sobre la retroalimentación de su práctica educativa desde la observación de las prácticas del educador con los niños. Específicamente, en la formación con educadores del nivel inicial, se señala que el trabajo basado en la observación de videos de las prácticas educativas tiene efectos interesantes sobre la posibilidad de los educadores de situarse de manera más sensible frente a los niños (Fukkink y Tavecchio, 2010).

Qué se les propuso a las maestras

Se les solicitó a las maestras elegir dos videos sobre sus prácticas cotidianas. El primer video debía tener dos escenas de máximo cinco minutos, en el que registraran su acompañamiento a los niños en un momento del día que ellas escogieran. Se propuso a las maestras un taller inicial de observación de sus propios videos y la posibilidad de reflexionar en soledad sobre el mismo. Después

de varias sesiones bajo la modalidad de mesa de conversación, se les propuso volver a observar en soledad sus videos y volver sobre los escritos iniciales. A continuación se presentan las preguntas orientadoras para la reflexión.

Apreciada educadora:

Observa los registros fílmicos que has traído y una vez los hayas observado, te proponemos llevar a cabo un escrito en el que puedas contarnos:

Una breve contextualización sobre cada una de las escenas que traes.

¿Cuál era el propósito que tenías en mente al llevar a cabo esa propuesta o interacción que filmaste?

¿Qué aspectos reconoces más interesantes y cuáles destacas como fortalezas en tu quehacer con los niños?

¿En qué aspectos te gustaría seguir trabajando o mejorando?

¿Qué preguntas sobre ti o sobre los niños te surgen al ver este video?

Después de seis sesiones, en las que se estableció una relación más cercana con las educadoras, y a medida que se iba generando una atmósfera de respeto y propicia para la reflexión sobre sí mismas, se abrió un espacio semanal en dos grupos de trabajo simultáneo, en el que se iban presentando los videos para ser observados y discutidos en los subgrupos de trabajo. Todos los videos que las maestras trajeron fueron previamente vistos por el equipo de trabajo que orientaba la formación, lo que permitió elegir aquellos que tenían relación con las temáticas abordadas en el seminario.

Para desplegar este tipo de recurso pedagógico, resulta fundamental que los coordinadores reconozcan las implicaciones afectivas que dicho recurso genera en los participantes, dado que la exposición a la mirada del otro puede ser vivenciada de manera invasiva, si no se proveen las condiciones educativas que les permita a los participantes sentirse cuidados. La implementación de este recurso precisa que haya instaurada una relación educativa con los coordinadores, a partir de la cual se les concede una investidura a estos, y los participantes tácitamente los autorizan a la confrontación y legitimen los reconocimientos que se propician.

Subyace una intención pedagógica de construcción de un estilo colectivo de aproximación a las prácticas de los otros, en el que prevalece el tacto y el respeto, pero en el que también se fortalece la capacidad de reconocerse críticamente.

La propuesta de trabajo partió de darle la posibilidad a la maestra protagonista del video, de compartir con el grupo su impresión inicial sobre la experiencia con los niños en la escena del video, y la reflexión posterior sobre sus formas relacionales, las propuestas que hacía a los niños y sus observaciones. También se consideró importante que la maestra manifestara lo que sentía al verse y que expresara los temores y tensiones que podían movilizarse al ser vista por el grupo. Seguidamente, se propició un espacio para que las compañeras pudieran manifestar sus inquietudes y puntos de vista sobre el video, de forma tal que se fuera dando paso a un escenario de intercambio en el que se pudiera, a través de preguntas, ayudar a la maestra protagonista a reconocer las intencionalidades que subyacían a sus propuestas y a su forma de estar con los niños. Pero, sobre todo, para que la maestra pudiera contactarse con su mundo emocional y con los aspectos que privilegiaba y aquellos de los cuales no se percataba en sus formas de acompañamiento.

El trabajo de análisis de la propia práctica, a partir de los videos, introduce el detenimiento, y esto resulta fundamental para desarrollar la capacidad de interrogar la propia práctica y el devenir de la misma en relación con los propósitos de los que se parte. El detenimiento también considera la posibilidad de observar el efecto de lo que se hace y se propone a los niños. De esta manera, se tiene en cuenta otra temporalidad que no es posible en el movimiento diario de las prácticas educativas, ya que necesariamente, la lógica que prevalece en el nivel maternal es la de la toma de decisiones inmediatas y la necesidad de resolver.

La experiencia sensible

Dado que una de las dimensiones de la propuesta de formación es la estética, y teniendo en cuenta que la formación de las educadoras en el nivel maternal no puede centrarse exclusivamente en el plano intelectual, se consideró importante el ofrecimiento de experiencias que impactaran la sensibilidad de las educadoras y que gestaran condiciones para la reflexión sobre sí mismas, sobre sus modos de situarse y de entrar en relación con los otros, permitiendo a su vez que de forma concomitante se llevaran a cabo elaboraciones sobre su trabajo con los niños.

Si bien se consideró de manera previa a la elaboración de la propuesta que era necesario este recurso pedagógico, fue importante esperar a que el equipo identificara cuáles elementos del trabajo con los niños requerían ser trabajados con las educadoras en contextos vivenciales.

Se ofreció este tipo de propuesta en tres momentos de la formación. En un primer momento, a partir de la observación previa de los videos que las educadoras habían traído y con el insumo de las conversaciones que se venían teniendo con ellas, se reconoció que era importante favorecer la conciencia de que las educadoras comparten momentos centrales de la cotidianidad con los niños, en los cuales debe tener lugar la experiencia educativa. Estos momentos constituyen escenarios privilegiados para tejer relaciones con los niños, en quienes se instituye la reciprocidad y se despliega el maternaje. Se propuso a las maestras una experiencia ritual con la alimentación en la que se hizo énfasis en la dimensión sociocultural y relacional de este momento de la cotidianidad de los seres humanos.

En un segundo momento, se estimó pertinente ofrecer una experiencia de conciencia corporal a las educadoras, dado que en el marco del seminario se había discutido sobre la construcción de la corporalidad en los primeros años de vida, los juegos corporales y el lugar del adulto frente a la organización corporal de los bebés y los niños pequeños. Se consideró oportuno ofrecer una experiencia para que pudieran vivir el cuerpo desde una experiencia de atención dirigida sobre su propio movimiento consciente, de forma tal que se favoreciera la conciencia de las formas corporales e intervenciones desde las que entran en relación con los niños, tanto para reconocer el valor psicológico de la organización de la acción y el movimiento intencional en los niños como para favorecer la diferenciación entre el movimiento mecanizado y el movimiento consciente.

En un tercer momento, se ofreció a las educadoras una experiencia narrativa en la que otra maestra, en un video, les narra un cuento. El propósito era escoger una propuesta en la cual el lugar privilegiado lo tuviera la prosodia de la narradora, la ritualización del momento, los ritmos de la narrativa y el uso de objetos insinuados que favorecerían la evocación, más que la representación concreta. Todo lo anterior, con miras a fomentar la vivencia de encantamiento de una propuesta narrativa y la reflexión sobre la experiencia dialógica y de involucramiento que se puede tener a partir de la narración, haciendo visibles otras formas posibles de entrar en contacto con los niños más pequeños.

Registro y análisis de sesiones

Cada sesión de trabajo con las maestras o bien en el formato de mesa de conversación, de trabajo colectivo a partir del análisis de los videos o en el marco de las experiencias sensibles, fueron registradas con grabadoras de audio y posteriormente fueron transcritas de manera literal, se restituyeron todas las

participaciones e intercambios, se asignaron codificaciones para identificar a cada maestra (identificadas entre M1 y M13) y cada una de las coordinadoras (entre el 1 y el 5, respectivamente).

Para los apartados que denominamos trabajo de campo, se retomaron fragmentos de algunos de los intercambios registrados en donde se ponen en evidencia tensiones en algunas de las maestras o grupalmente, también aquellos que dan cuenta de transformaciones reflexivas en las maestras. Los fragmentos que se presentan fueron analizados a la luz de las categorías teóricas emergentes, relacionadas con la identidad profesional de las maestras del nivel maternal, las tensiones que existen en las familias en este nivel, la viabilidad de una vida cotidiana en el maternal, el cuerpo, la corporalidad y la experiencia corporal en la formación, reflexión y en la observación de las maestras.

Capítulo 1

Maternar o educar a los más pequeños en las instituciones

A qué llamamos maternaje

Maternar es una palabra de moda, un neologismo. Los usos adecuados que existen en nuestro idioma son *maternal*, que refiere a lo materno (lo que es o pertenece a la madre). Sin embargo, podríamos intentar rodear los significados de este término atribuyendo al maternar todas aquellas actividades que aporta la función materna y que no necesaria y estrictamente cumple una madre. Es decir, maternar es algo que implica el cuidado propiamente materno, pero que puede estar en manos de otras personas que cumplen sus veces.

No obstante, es necesario precisar por qué la función materna es distinta de tantas otras formas de cuidado, ya que su figuración en la constitución de las funciones psicológicas primordiales ha sido ampliamente relacionada con dichas condiciones de este vínculo privilegiado. En los años 50, los estudios de Spitz (1969) pusieron en evidencia que los niños huérfanos que crecían en albergues de cuidado, si bien alcanzaban las condiciones físicas del desarrollo esperable, comparable con niños que crecían en contextos familiares, tenían diferencias notorias en el desarrollo de varias funciones psicológicas; de hecho, buena parte de estos niños padecían algún tipo de patología ligada al desarrollo, entre estas, autismo.

Estos estudios favorecieron otro tipo de conceptualizaciones alrededor de la importancia de la maternidad en el desarrollo de los niños, dejando en

evidencia que el cuidado infantil no solamente se ocupa de la atención de las necesidades biológicas de los niños, tales como la alimentación, la organización de los tiempos de sueño y vigilia y la higiene, que si bien eran ofrecidas en estos centros de cuidado, no eran suficientes para cumplir la función humanizadora y que dependen ampliamente de las relaciones implícitas de afecto, deseo y reconocimiento por cuenta de la madre al bebé.

Para Dolto (1985), la humanización refiere al proceso de desarrollo propiamente humano, que, aunque guarda algunas continuidades biológicas con otros mamíferos semejantes, conduce ante todo a la función psicológica propiamente humana más relevante, la *simbolización*, que se constituye a partir de la cultura. En esta vía, es necesario comprender que no nacemos humanos, nacemos biológicamente dispuestos a la humanización, pero esta solo es posible en tanto desarrollamos, al lado de otro ser humano, las posibilidades que le son propias a nuestra especie. Sin embargo, esto no se trata de una tarea exclusiva de aprender, ya que las demás especies también aprenden el repertorio conductual que permite la subsistencia dentro de su grupo. El desarrollo humano implica considerar que la subsistencia no es solo biológica sino cultural.

La intención no es profundizar en la relación entre naturaleza y cultura, pero es necesario comprender que la existencia humana –al menos en Occidente– significa un grupo de complejidades de la vinculación entre un bebé y sus progenitores, que preceden incluso su existencia, ya que un niño es sujeto en la vida de otro antes de nacer, es proyectado, amado, deseado, temido o ignorado antes de su primer respiro en el mundo; por lo cual su existencia cobra vida por una relación proyectada para otro y con otros. Cada niño traerá como tarea primordial ocupar estos lugares y atribuciones del deseo de otros, pero también tomar distancia para hacer de su vida algo propio. Los insólitos casos de los niños salvajes, documentados como rarezas antropológicas, podrían ilustrarnos sobre el hecho de que las condiciones propias de la humanización, entre estas, el desarrollo del pensamiento complejo –el origen de la mente–, el lenguaje y todo lo que concierne a la dimensión simbólica, no son desempeños del crecimiento, sino de una experiencia del sujeto en relación. De esta relación depende su subsistencia y adaptabilidad.

El cuidado subjetivante en el primer momento de la vida

La figura de la madre ha sido –al menos en Occidente– la que encarna la principal labor subjetivante, ya que no solo alberga en condiciones convencionales la vida del niño en su propio cuerpo, sino que tras su nacimiento, jalonará la vida

del bebé para convertirlo, de la mano de todos los demás actores disponibles en el contexto social, en un sujeto capaz en su propia cultura. La psicologización de la función de la madre ha sido tal, que buena parte de las perturbaciones de los niños pequeños han sido atribuidas, muchas veces de manera injusta, a algo relativo a la ausencia o presencia materna en la vida emocional del niño. Estas atribuciones han sido lo suficientemente culpabilizadoras y tempranas, y la excusa perfecta para que la maternidad se encuentre sometida a todo tipo de vigilancia –incluso del Estado–, de la mano de una didáctica para “evitar” o mitigar los riesgos de sufrir los estragos del vínculo materno.

En contravía de esta sobrevaloración patológica de la presencia materna, posturas ampliamente biologicistas, que en muchos casos han inspirado las leyes sobre los niños, consideran la maternidad como un instinto, algo que viene implícito a la condición de ser mujer y que se desarrolla casi de manera unívoca cada vez que una mujer se embaraza, colocando todas las atribuciones maternas y los complejos avatares del vínculo a una situación connatural, que, al igual que la biología del embarazo, se desarrolla con el hecho de parir. De este modo, una madre tendrá en su repertorio personal las condiciones para amar a su hijo y cuidar de él de manera adecuada por el solo hecho de ser su madre. Por supuesto, los imparables casos de abandono, abuso y violencia familiar, nos recuerdan que no existe tal instinto y que la maternidad es un hecho lo suficientemente complejo para no dejar en manos exclusivas del repertorio natural tan compleja tarea.

La maternidad se va tejiendo desde el mismo embarazo, tal como Villalobos (2006) lo argumenta, “la historia psíquica del bebé, comienza antes de su nacimiento”; de manera que la forma como la madre concibe su maternidad y cómo ha asumido su paso de hija a madre y su identidad femenina e incluso su entorno político y social, define el modo en que la mujer ha de significar su maternidad. De acuerdo con esta autora, toda esta relación que se entreteje desde el útero mismo entre madre e hijo hace que la adaptación al medio no sea algo innato a los seres humanos, como también:

(...) a partir de las distintas formas que toman las relaciones entre madre e hijos, se descubre que el amor maternal es un sentimiento y como tal, está estrechamente relacionado con los hechos sociales y políticos del momento y adquiere una forma particular en que el psiquismo de cada madre y cada padre, vinculado a los procesos identitarios que cada uno ha organizado y a la concepción que tiene cada uno de sí mismo (p. 4).

Es importante resaltar que “el amor maternal es un sentimiento” y no algo innato como se piensa. Comúnmente se ha considerado que el amor materno es

algo que toda mujer está “capacitada” para sentir en el momento en que se da cuenta de que será madre. Sin embargo, vemos cómo este amor es algo que está estrechamente ligado a la historia de cada mujer, historia que marca de manera definitiva a ese ser que tiene en su vientre. Cuando el bebé de la realidad hace su aparición, también lo hace el “lenguaje preverbal” (Dolto, 2005), es decir, la forma como la madre se dirige a él, y mediante el cual le presenta el mundo, se comunica con ella (o él), connotando sus gritos, sus llantos, sus gestos, y construyendo así un vínculo único, ya que es el primer otro con quien el niño establece comunicación, no solo a través del lenguaje hablado, sino incluso mucho antes, a través del lenguaje corporal.

Es el lenguaje preverbal constituido con la madre lo que posteriormente, al haberse desarrollado fisiológicamente, le permitirá entrar en la lengua materna, que es el resultado de los intercambios de sonidos con la madre, quien le ha dado un sentido y le permite al niño propiciar encuentros con ella y establecer una dialéctica de ausencias y regresos que “aportan al niño certeza y fe en sí mismo, pues cualquiera que sea la madre-nodriz, es ese otro que garantiza la seguridad del espacio conocido” (Dolto, 1985).

De esta forma, las presencias y las ausencias de la madre van estructurando una relación de intercambio de placer-displacer, que le permitirá al niño adquirir autonomía y tolerar la separación de su madre. No obstante, esa ausencia-presencia debe establecerse en unos tiempos, ya que, si se prolonga la ausencia, el niño ya no se siente “ser” más allá de cierto tiempo. Igualmente, si lo que predomina es la presencia, al niño se le dificulta la simbolización de la ausencia de la madre y, por tanto, la separación, que es de vital importancia porque introduce al niño en la vida social y relacional con otros por fuera de la diada. Esa relación con la madre, que es el objeto primordial para todo ser humano, cumple un papel fundamental en la estructuración y organización psicológica de hombres y mujeres, ya que fue el primer otro con quien se estableció una relación de amor, de deseo, una relación humanizante y civilizadora.

El sentimiento materno ha sido concebido de diferentes maneras a lo largo de la historia de la humanidad, casi como si cada cultura hubiese creado sus propias “imágenes ancestrales” (Dolto, 1985) en lo concerniente a la maternidad. Desde la antigua Roma, pasando por la tradición judeocristiana, el Renacimiento, hasta nuestros días, la concepción sobre la maternidad ha sufrido cambios. Inicialmente, en la época romana, los hijos eran concebidos como una riqueza, un valor, y la madre para ser considerada como tal en toda su expresión debía “considerar a sus hijos como un “haber”, o sea, como objetos de su posesión”

(Dolto, 1985, p. 233); es decir, que ante todo, la concepción de madre se ligaba a la de “poseedora de algo” de valor.

En la tradición judeocristiana, de acuerdo con esta autora, aparece la representación de la madre como la que “anima al ser en la vida”. Como aquella que da la vida y que es capaz de todo, incluso de renunciar a su hijo con tal de que él viva. De manera que “ese es el primer y auténtico grito de amor materno humano que aparece citado en la historia de nuestra civilización (...)” (p. 232). Otra representación de la maternidad que ha ejercido gran influencia en nuestra cultura es la de la Virgen María, es decir, una madre virgen que representa “la imagen de una madre sin genitor humano, que adora al niño, que nutre y cuida ante la mirada devota (...)” (p. 234); imagen que permite recrear a una mujer asexual, que solo existe en la medida en que es madre, pero que no demanda ningún deseo, como si no se reconociera ni como deseante ni como mujer. Esta representación –aunque no se puede decir que sea la única– de la maternidad ha calado profundamente en el imaginario de la cultura occidental, ya que representa un ideal de perfección no solo en lo referente a la maternidad, sino al hijo mismo, mediante el cual los futuros padres contemplan la posibilidad de “volver a nacer” a través de su futuro hijo, connotándolo con todos aquellos ideales que los padres desearon alcanzar.

Maternar más que dar vida, es sostener en el ser; pero este sostenimiento va más allá del simple hecho de dar a luz, es, parafraseando a Todorov (1995), “confirmar su existencia” a través de la mirada de la madre, de su protección, cuidado y, sobre todo, de su reconocimiento como ser humano. Cabe resaltar el contraste que hace este autor entre el ser, el vivir y el existir. Para este autor, el hecho del nacimiento no tiene nada de particular, ya que es un proceso que compartimos con otros mamíferos. De igual manera, el proveer calor y alimento son aspectos que también podemos encontrar en el mundo animal.

No obstante, ocurre un acontecimiento que no tiene equivalente en los animales; de acuerdo con este autor, “el niño intenta captar la mirada de su madre, no sólo para que ésta vaya a alimentarlo o confortarlo, sino porque esta mirada en sí misma le aporta un complemento indispensable: lo confirma en su existencia” (p. 47). Es así como la existencia es el resultado de una relación con el otro, el ser visto, reconocido por ese otro, es necesario para “superar esa condición animal” y poder constituirse como un ser humano. De ahí que el autor manifiesta que “la pulsión de ser la compartimos con toda la materia; la pulsión de vivir, con todos los seres vivos; pero la pulsión de existir es específicamente humana” (p. 83). En otras palabras, es el vínculo materno lo que consolida la existencia humana. La maternidad no es el hecho real de embarazo, o traer los hijos al

mundo, va más allá de dar la vida al otro, “es el deber hacer-vivir” (Rosfelter, 1994, p. 226); es “darle la vida, la vida al otro”, sostenerle en la existencia y el deseo de vivir. De tal manera que la maternidad deviene de un proceso de identificación con la madre (de la gestante), aquella que en su primera infancia ha dejado una huella definitiva.

Como se expuso, algunos autores consideran que la forma como esa madre gestante ha sido maternada y la relación que estableció con su propia madre, así será el significado que otorgue a su nuevo estado, y será decisivo en la forma en como asume la maternidad. Mucho más cuando el establecimiento de la maternidad no solo ha ido replanteando sus imaginarios y expectativas, sino porque nuevas situaciones dilemáticas actuales tendrían que considerarse en juego a la hora de pensar que las funciones psicológicas y sociales finalmente corresponden a la maternidad. Para Schejtman (2008), asuntos como la manipulación reproductiva, la inseminación sin padre, el embarazo adolescente, la adopción de los niños por parte de parejas del mismo sexo, el cambio de orientación sexual de los padres, las migraciones de uno de los padres y las demandas laborales cada vez más globalizadas, ponen en juego no solamente las expectativas sobre la función que cumple la madre para el hijo, sino la función de la familia en el contexto social.

Con ello tendría que repensarse la pregunta inicial sobre qué es lo que aporta la madre al desarrollo psicológico de los niños en nuestro tiempo, pues con todas estas variaciones de la vida familiar y las nuevas configuraciones del orden social, parecieran ser los padres figuras no exclusivas del desarrollo y de la crianza, viviéndose, según Schejtman (2008), una superposición entre la posición cada vez más cambiante de los padres y la fuerte necesidad de referencias estables de los niños. De este modo, asistimos al replanteamiento de uno de los referentes más importantes en Occidente, la institución familiar, que, en palabras de Bauman (2012), era una institución que durante siglos logró estabilizarse y reproducirse a sí misma, hoy, en cambio, es una institución fluida, con funciones no tan claramente establecidas y, ante todo, cambiantes. Lo cual no significa que sean peores, solo que cumplen sus funciones de otro modo, o estas funciones, establecidas principalmente para la familia, se deleguen a la escuela.

Esta situación podría explicar, en parte, las controversias que existen en todas las instituciones escolares, entre padres y maestros, por el tipo de funciones que imaginariamente cada quien espera de su contraparte.

Lo cierto es que cada vez más funciones de crianza y cuidado que hace menos de 40 años pertenecían al ámbito privado de lo familiar, hoy son compartidas

en el ámbito público de lo escolar (situación que será abordada con mayor profundidad en el tercer capítulo de este texto). El Estado mismo, con todas sus regulaciones sobre la infancia, considera que el desarrollo integral de los niños es una corresponsabilidad del Estado, las instituciones y la familia, integrando varias de estas funciones de lo familiar al esquema pedagógico, de tal manera que formen parte de las conquistas y esperables de los niños en los determinados momentos de la vida escolar. Es común encontrar desde hace varios años cátedras escolares sobre educación sexual, ciudadanía, proyecto de vida, convivencia, entre otras condiciones que parecerían propias de las orientaciones morales de los padres y su repertorio cultural para dicha transmisión, y que hoy sean consideradas aprendizajes y, por lo tanto, fuente de enseñanza. La intención no es entrar en un hondo debate sobre los límites de cada una de estas instituciones –la escuela y la familia–, pero esto permite retomar el interés de esta investigación por la subjetivación.

Subjetivación institucionalizada

El repertorio de la educación preescolar, para Dolto (2005) significa retos centrales para la vida de los niños, dado que exige haber constituido procesos de subjetivación mínimos que les permitan integrarse adecuadamente a la dinámica propia de la vida institucionalizada. También advierte sobre algunos riesgos psicológicos cuando dichos procesos no se encuentran consolidados, entre ellos el “gregarismo”, término acuñado para indicar que los tiempos y los ritmos institucionales están creados para corresponder a la dinámica del grupo y no de cada niño y sus necesidades particulares.

En la psicología del desarrollo se documentan algunos estudios enfocados en revelar las diversas formas en que se hace presente la sincronía interactiva en los modos relacionales tempranos entre los adultos y los bebés (Beebe, 1982; Condon y Sanders, 1974; Jaff, Beebe, Feldstein, Crown, Jasnow, 2001; Stern 1991). De otro lado, el acompañamiento de estas necesidades particulares a través de la sincronía entre la madre y el bebé, tiene un carácter central en la subjetivación, ya que este vínculo primario asegurador instala a su vez tiempos de espera en los cuales el niño se reconoce a sí mismo, gesta la posibilidad en el niño de preservar en su interior el afecto parental en su ausencia y organiza la seguridad de existencia. Esta primera conciencia de sí mismo, a partir de la experiencia de afecto y cuidado, no tiene –al menos en culturas occidentalizadas– un carácter colectivo, más bien se encuentran escenarios relacionales para que el bebé sea reconocido y atendido de manera individual. No obstante,

es necesario establecer la pregunta sobre dicha condición en la escuela: ¿Es posible que este lazo asegurador y humanizante se constituya a partir de rutinas estándares, sujetas a los tiempos de la escuela y no a los tiempos del niño?

Pues bien, para Dolto (2005), antes de los dos años, el niño no goza de completa autonomía para vestirse, orientarse y no establece con facilidad relaciones con otros niños sin la presencia de sus padres, lo que obliga a pensar en las capacidades de una maestra para orientar estos procesos en la escuela maternal, donde debe acompañar a veces hasta a veinte niños. Para la autora, estos procesos requieren que el niño sea guiado particularmente, de tal modo que no solo logre una completa autonomía de su cuerpo y sus sensaciones, sino que gane en su vocabulario las palabras suficientes para expresar sus necesidades y malestares.

Cuando un niño no alcanza estas condiciones en la escuela maternal, se propicia una integración a la vida de la institución de manera gregaria, por lo tanto, el niño sigue sin mayor opción las órdenes del único adulto que percibe asegurador, su maestra; situación que, aunque en apariencia reflejaría que se integra y participa de las actividades propuestas, en el fondo da cuenta de que el niño puede estar ahí sin entender muy bien el sentido de las actividades, pero no se está estructurando como individuo, ya que no existe mayor posibilidad de que participe dentro de dichas actividades.

La maestra en su rol maternal

Teniendo en cuenta que el rol de la maestra maternal comprende las funciones institucionales que le son propias a la escuela como institución de la cultura (cuidado de los niños, enseñanza, progreso), pero también atraviesa las funciones propias de la crianza, es decir, aquellas que se han descrito como maternaje, cabe preguntarse, entonces, ¿cuál es la labor de la maestra maternal? Según Soto y Violante (2014), para comprender las funciones del jardín maternal, se deben considerar tres problemáticas:

1. El carácter polémico de la escuela maternal como institución educativa.
2. El modo de comprender las posibilidades de aprendizaje de los niños menores de tres años.
3. La ausencia de desarrollos teóricos específicos sobre los contenidos del jardín maternal.

Respecto a lo primero, estas autoras consideran necesario reconocer que la escuela maternal, desde el punto de vista histórico, no surge pensando en el aprendizaje de los niños, sino en solventar una necesidad social de los padres que trabajan. Lo anterior supone para las autoras un debate social entre la escuela maternal como un “mal necesario” ante las necesidades de cuidado de los niños frente a la imposibilidad laboral de los padres, o la escuela maternal como un remedio ante ámbitos familiares no ideales para la crianza, lo cual pone a la escuela como una ayuda o complemento para aquellas funciones de la crianza que los padres asumen con menos facilidad.

En la segunda problemática, concerniente a las posibilidades de aprendizaje de los niños recién nacidos hasta los tres años, el debate estaría sobre cómo desarrollan sus capacidades y el lugar de los adultos en relación con estos procesos. Al respecto, Calmels (2003) considera que si bien los aprendizajes en la infancia tienen una innegable connotación biológica, no podrían darse sin la vida de relación y todos los apoyos que los adultos ofrecen para que dichas funciones psicológicas se constituyan. Los trabajos de Rogoff (2003) en torno al desarrollo de los niños en diversas culturas reivindican la relación indisociable entre desarrollo cognitivo y medio social. Asumiendo este debate, Soto y Violante (2014) coinciden en que la enseñanza de los más pequeños debería distinguirse con claridad de la educación preescolar, y proponen que los ejes de la enseñanza en la escuela maternal giren alrededor de:

1. Las adquisiciones motrices y las habilidades motoras.
2. El cuidado personal y social.
3. El desarrollo de la autonomía.
4. Los sentimientos de seguridad en sí mismo, en los otros y en el mundo.
5. El significado y uso de los objetos y producciones culturales.
6. El juego.
7. El lenguaje.
8. La exploración del entorno físico.

Así las cosas, estos contenidos del jardín maternal tienen principalmente un carácter maternante, porque redundan sobre la constitución subjetiva de los niños y el desarrollo de las condiciones propias de la humanización antes descritas. No obstante, para Dolto (2005), el rol de la maestra en las escuelas

maternales suele ser más paternal que maternante; es decir, la maestra maternal asume las funciones clásicamente asignadas a la figura del padre, que tienen que ver con imponer los límites, disponer las reglas e insertar al niño, a través de estos límites, a su cultura. El asumir funciones propias de la maternidad en la escuela, pareciera imponer un retroceso en la formación de la maestra como docente, dejando sus funciones pedagógicas de lado para asumir una condición casi casera y espontánea que requiere el trabajo con los más pequeños.

Soto y Violante (2014) señalan que la maestra maternal requiere una formación muy diferente de la que clásicamente se ofrece para la educación preescolar de niños más grandes con autonomía y dominio corporal, ya que la maestra maternal debería poder desarrollar en su formación habilidades más relacionadas con lo que otros autores han denominado “parentalidad intuitiva” (Rochat, 2004; Shifres, 2007). Por esta razón, la maestra debe:

1. Ofrecer disponibilidad corporal (acunar al otro).
2. Acompañar con la palabra.
3. Participar de las expresiones de afecto y reconocimiento.
4. Constituir escenarios y experiencias.
5. Realizar acciones conjuntas con los niños y no actividades para los niños.

En consecuencia, la formación de la maestra del nivel maternal no supe funciones del vínculo materno, ya que a esta función le corresponden aspectos genealógicos e históricos de la vida de la madre y su maternidad, que no son transmisibles a través de la enseñanza institucionalizada. Por lo demás, la maternidad es una relación constante, permanente, que aun si se rompe por circunstancias indeterminadas de la vida de los niños, seguirá existiendo única e imaginariamente en la vida de los adultos. En cambio, el carácter de las relaciones en la escuela implica temporalidades, compromisos y vinculaciones que son distintas a la relación hogareña, dado que la relación educativa entre maestros y niños es cambiante e itinerante, se encuentra mediada por lógicas y acuerdos que les son propias a las instituciones y obedecen a las restricciones y exigencias de un vínculo laboral.

La maestra maternal, sin embargo, ofrece un intercambio maternal, y esto implica que sea maternante, es decir, que su presencia necesariamente contribuye de manera decisiva a la constitución de los niños como sujetos. Por tanto, su labor central en los aprendizajes que impulsa cotidianamente tiene que ver con

la edificación de procesos primarios de la vida; situación que, más que un saber técnico o instrumentalizado, requiere del desarrollo de sensibilidades internas y externas para establecer una conexión intersubjetiva con los más pequeños, de tal modo que esta se convierta en una garantía estructurante.

Esto, tal como la maternidad a la madre, interpela a la maestra en su relación consigo misma, ya que el compromiso de realizar en la cotidianidad funciones propias de la vitalidad y la humanización, que no están establecidas y que se darán de manera individual y discontinua (la identidad, el aprendizaje, la relación con los otros, por ejemplo), involucra su propia identidad personal, sus sensibilidades a la vida, gustos e intereses y la central relación con el cuerpo propio y el de los niños. La formación de la identidad profesional de la maestra maternal atraviesa de manera indisociable su propia identidad personal, situación que seguramente requiera, no solo, como lo proponen Soto y Violante (2014), una teorización sobre los contenidos en el trabajo con los más pequeños, sino un trabajo profundo y cuidadoso sobre la formación de sensibilidades de la cultura y la vida que indefectiblemente comprometen un trabajo de la maestra sobre sí misma.

Trabajo de campo: la identidad profesional de la maestra del nivel maternal

Las sesiones de trabajo en el marco del seminario constituyeron el escenario en el que maestras e investigadoras establecieron un diálogo permanente que permitió formular, e incluso precisar, interrogantes para contribuir al debate sobre la formación de educadoras del nivel maternal, y también sobre la necesidad de reconocer especificidades de los conflictos que enfrenta el ser educador en este nivel.

La pregunta por el rol del educador de los niños más pequeños atravesó el seminario de manera persistente, bien porque las coordinadoras volvían sobre la pregunta, o porque cada vez de manera más reflexiva las educadoras se fueron apropiando de este interrogante a partir de sus prácticas.

Durante las primeras sesiones, las maestras manifestaron su interés por participar de la propuesta ante las angustias que comporta su trabajo. Algunas de las inquietudes dejaron ver que sentían como novedad la emergencia de este espacio educativo en la sociedad. El asombro era mayor, dado que venían de ejercer el oficio con niños del nivel inicial o de primaria, niveles en los que el

rol del docente tiene una historia más extensa y frente al cual existen claras representaciones y expectativas.

Algunas maestras, como M9, dieron cuenta de la búsqueda de referencias para esta labor con los más pequeños en su propia maternidad. Otras que referían mayor experiencia y manifestaban sentirse más seguras, reconocían que para quienes por primera vez laboran con los más pequeños, es motivo de ansiedad. Otras maestras señalaron que frente a la ausencia de lineamientos específicos para este nivel, sentían confuso su rol.

- **M9:** Este año me correspondieron los niños más chiquitos, yo nunca había trabajado con ellos, siempre había tenido los niños de cuatro años. Los niños que tengo son más chiquitos, y son más o menos de la misma edad de mi hijo, entonces cuando estoy con ellos, me veo reflejada con mi hijo. Este año me he sentido cómoda con el grupo porque tengo un hijo de la misma edad.
- **M6:** Cuando yo voy a trabajar con bebés a menudo pienso “no sé qué voy a hacer”, pero entonces poco a poco he ido buscando e investigando acerca del trabajo con ellos, porque por parte del ministerio o del ICBF, uno no encuentra.
- **M8:** Yo llevo muchos años trabajando con bebés, desde los seis meses, desde el vientre con la madre, y me siento deseosa, con muchas preguntas, y el deseo más grande es poder demostrar que la huella que nosotros dejamos es única. Para las maestras es el “coco” cuando llegan las primerizas, no saben qué hacer.
- **M12:** Este año yo tengo los niños de 2 y 3 años, y para mí eso ha sido un choque fuerte porque yo llevo catorce años trabajando con niños y jamás había trabajado con esa edad. Hay días en que digo: “Dios mío, ¿qué voy a hacer? ¿Qué les voy a llevar?” (Mesa de conversación - sesión 1)¹.

El primer aspecto que cobra relevancia es la necesidad de interrogar la configuración de la identidad profesional de la maestra del nivel maternal. Las maestras no sienten que su formación como licenciadas o como técnicas, las haya preparado para ejercer el rol de maestras de los más pequeños. Las educadoras suelen tener una formación con mucha fuerza en el trabajo pedagógico; no obstante, parece no resultar muy claro para ellas qué lugar ocupa esta dimensión pedagógica en el trabajo con los bebés y los niños más pequeños. Cuando M12 manifestaba la

1. Al final de las escenas de intercambio entre maestras y coordinadoras se indica la sesión a la que pertenece dicho intercambio.

angustia que traduce la pregunta “¿qué les voy a llevar a los niños?”, deja ver que su posición como maestra ha girado en torno a la enseñanza, en la delimitación de contenidos. Esta es una maestra con experiencia en el trabajo con niños entre 5 y 7 años, y parece que, además de producirle angustia el trabajo con los niños más pequeños, no tiene claro qué es lo que como maestra debería privilegiar.

Uno de los elementos orientadores de las discusiones giró en torno al sentido del jardín maternal en relación con los momentos tempranos de la vida de los niños. Las primeras preguntas sobre la propia práctica emergieron producto de la confrontación y percatación de que los ritmos institucionales no necesariamente coinciden con los ritmos vitales de los niños. El conversatorio de las primeras sesiones se orientó a partir del texto *Escuela maternal: ¿Cuántos niños a la vez?* de Dolto (2005). Una de las maestras decidió retomar un apartado:

- **M8:** “Un niño que no tiene todavía la autonomía completa de su cuerpo para sus necesidades, para vestirse, para orientarse, y que no conoce habiendo habido ya un momento oportuno, las relaciones fáciles con los otros niños de su edad, sin la presencia de sus padres, no es capaz de sacar provecho de la enseñanza proporcionada por una maestra párvula” (p. 171). Y aquí aparece la primera cuestión, entonces, ¿cuál es el rol de nosotras?
- **M9:** Estos niños que llegan a nuestras manos están tan chiquiticos. Les estamos exigiendo más de lo que ellos nos pueden dar. Y entonces, empezar a trabajar con ellos esa autonomía, el afán de que se vistan solos.
- **M10:** Hay procesos que no se han cumplido allá afuera cuando los niños llegan a nosotros, como para querer uno en el afán que ellos acepten ciertas cosas.
- **M9:** Los estamos acelerando a un ritmo que no es el de ellos, los estamos llevando al ritmo de nosotras, al tiempo de nosotras.
- **M13:** En nuestra institución hay doscientos cincuenta y dos niños. Entonces, sí tenemos que llevar unos ritmos, porque es que, si nosotros no desayunamos a esta hora, y nos demoramos, digamos, una hora, entonces ¿a qué hora van a almorzar los otros? ¿a qué hora van a desayunar los otros?
- **Coordinadora 1:** Es importante pensar cada uno de esos aspectos para saber situarse. ¿Qué significa para mí que estoy en una maternal, ir a unos ritmos rápidos? ¿Hasta dónde se considera al niño? Es necesario mirar cómo se va a mediar con las demandas de una institución (Mesa de conversación - sesión 3).

Intervenciones como la de M9 y la de M10 permitieron reconocer en las maestras una percatación de la distancia enorme que existe entre los tiempos de la institución y los tiempos de los niños. Como ya se mencionó, la función maternante ha implicado en diversos momentos de la historia, la posibilidad que tienen los adultos de invitar a los niños a introducirse a los ritmos de la cultura. Así que primero los niños son atendidos y reconocidos en sus propios ritmos por aquellos con quienes tienen vínculos cercanos. Una de las tensiones más importantes que surgieron la planteó la maestra M13, al traer en consideración los funcionamientos institucionales sobre la base de grandes números de niños, lo que introduce unas lógicas muy distintas a las que se recrean en las dinámicas familiares: ¿De qué manera acompañar los ritmos de los niños, en medio de escenarios grupales y del cumplimiento de un funcionamiento logístico institucional?

Durante el seminario se llevaron a cabo discusiones en torno a la función materna de la maestra del nivel inicial y emergieron preguntas sobre la diferenciación entre el rol maternante de la maestra y el de los padres, y sobre las diferencias de los vínculos que se establecen entre adultos y niños en contextos familiares y educativos. De igual forma, las maestras manifestaron sus preocupaciones sobre el maternaje a los niños, ligadas a prevenciones instaladas en las instituciones en torno a las eventuales confusiones que se pueden presentar. Pareciera que frente a estas preocupaciones, algunas instituciones han sugerido a las maestras tomar distancia de los niños.

- **M4:** A esas edades, cuando están pequeños es primordial que estén con la mamá y el papá. Pero, como eso no se cumple, uno tiene que sustituir al papá y a la mamá.
- **Coordinadora 1:** ¿Será sustituir?
- **M8:** Pienso que la maestra no sustituye, pero sí es un objeto transicional del cual habla también Françoise Dolto en alguno de sus libros, somos ese objeto transicional que “reemplaza” al padre y a la madre.
- **Coordinadora 1:** ¿Y por qué no se sustituye a la madre?
- **M8:** Porque el vínculo nunca será igual. El vínculo que el niño tiene con la madre no lo tiene con la maestra, el niño tiene un cordón umbilical con su madre.

- **M6:** Uno establece vínculos afectivos con ellos, y ellos lo pueden querer a uno mucho en ese momento, o en ese contexto, la maestra lo es todo para ellos, pero, igual, ellos ven a su mamá y adiós maestra.
- **Coordinadora 1:** ¿Hay un vínculo con la maestra?
- **M6:** ¿Se puede crear con ellos? Sí, el vínculo se puede crear.
- **Coordinadora 1:** Y son distintos los vínculos.
- **M8:** Yo trabajé más o menos unos quince años en un jardín y nos prohibían decir “mi amor”, nos prohibían abrazar, apapachar. En ese tiempo lo tenía que cumplir porque pues era lo que me exigían en la institución. Pienso que fue una buena enseñanza en tanto que me dio a entender que uno nunca será una madre. Ahora estoy en otro sitio donde hay una libertad, yo puedo apapachar, y yo puedo decir “mi amor”, pero con la claridad que transmito de que no soy la mamá (Mesa de conversación - sesión 3).

Los anteriores intercambios posibilitan pensar que las maestras consideran importante reflexionar sobre sus aproximaciones a los niños, la cercanía que se permiten y los límites de la misma. En este sentido, la dimensión afectiva que atraviesa su rol como maestras y la necesidad de proximidad emocional de los niños, es uno de los asuntos que precisa comprometer la reflexión de las maestras, dado que su rol las involucra como seres emocionales y sensibles. Los dispositivos educativos han separado tajantemente la función del maestro y la de los padres en relación con los escenarios en los que se desempeña cada uno: la escuela y la familia. No obstante, el reconocimiento de que la función del maestro del nivel maternal admite funciones de crianza necesarias para los procesos de subjetivación de los niños, lleva a la pregunta de si es necesaria una redefinición del concepto de maestro para este nivel, una redefinición de la labor pedagógica para tempranos momentos de la vida, o un trabajo que permita tomar distancia de las experiencias previas desde las cuales se ha ejercido el oficio de ser maestro. Lo anterior, entendiendo que los educadores de este nivel requieren construir una identidad profesional que les permita concebir su oficio en esta dimensión institucional, pero también como una labor de la cultura.

En relación con la función de maternaje que asume el educador del nivel inicial, se propusieron discusiones orientadas a suscitar las representaciones y significaciones que las educadoras pudieran tener en torno a la misma. Una de las significaciones que se hizo evidente fue la del maternaje en las instituciones educativas, ligado a la función normativa. Prevalecía en algunas maestras la

necesidad de ser la instancia que propiciaba una necesaria separación entre los padres y los niños.

- **M7:** Nosotras podemos ser un poco más objetivas que la familia. Podemos poner normas, muchas veces las mamás nos dicen “acá en el colegio come, y en la casa no”, “en la casa es un lío para comer”. Mientras en el colegio se devoran todo. Es como que uno puede aplicar una norma distinta, porque está uno un poquito por fuera (Mesa de conversación - sesión 3).

Existen representaciones teóricas en algunas maestras, desde las cuales piensan que necesariamente todas las madres tienen relaciones con sus hijos con cierto nivel de patología. Con respecto a esto, la institución educativa, a través de la maestra, interviene como garante de la organización de dicho vínculo. Las maestras con mayor nivel de formación conceptual sienten confianza en que su formación teórica les permite tener mayores posibilidades de intervención en la crianza y asumir la relación con los niños con mayor distancia emocional. Esto a su vez parece ser fuente de muchos temores que suscita la proximidad emocional que tienen con los niños, y en este sentido, la distancia que puedan establecer con los niños a través de la normatividad, las salvaguarda de estos temores.

- **M8:** Pienso que tenemos un punto de encuentro con la madre, pero hay algo que nos diferencia, y es que el hijo está atrapado en el seno materno, nosotras estamos fuera de ese seno materno, es decir, no tenemos ese vínculo y ese ombligo que nos une. En cambio, la maestra tiene una visión diferente y establece una interacción diferente, tiene una transferencia diferente con el niño, el niño está atrapado en el seno materno (Mesa de conversación - sesión 3).

En la sesión diez se propuso a las maestras observar un video de 4 minutos de una maestra de otro jardín que acompaña a niños del nivel maternal. Se consideró este recurso con la intención de que accedieran a otras perspectivas de las formas relacionales entre las maestras y los niños. A continuación se presenta una breve descripción del video:

La maestra, a cargo de 4 niños, está sentada en el piso. Carga a uno de ellos que se le acerca y lo abraza estrechamente. El niño mira hacia el techo señalando algo con su puño, luego se suelta de los brazos de la maestra y va corriendo a traer una pelota, que le entrega mirándola, como invitándola a jugar. La maestra la recibe y lanza la pelota, deja de mirarlo para mirar la trayectoria de la pelota y le dice: “La pelota, ¿para dónde se fue la pelota?”. El niño mira la pelota y corre hacia ella. Ella le dice: “Coge la pelota”. El niño la coge y ella le dice en un tono fuerte, para mantener su atención: “¡Tírala, tira la pelota!”.

Él no la tira sino que se la entrega y la maestra le dice: “¡Gracias!”, y lanza nuevamente la pelota. El niño mira dónde quedó, la recoge y la coloca sobre la cabeza como si fuera a tirarla, y ella le dice: “Pásala, pásala, pásala”. El niño la mantiene con sus brazos sobre la cabeza como si se la fuera a lanzar, ella insiste, y a él se le cae hacia atrás, ante lo cual ella responde: “¡Ay, qué pesar!”. Él la recoge, se la pasa y ella, mirándolo, le dice: “¡Gracias, campeón!”.

La maestra la lanza nuevamente, él va hasta la pelota y aplaude, luego coge la pelota y la maestra le dice: “Tráela, tráela”, y el niño se la lleva y se la entrega, ella le dice: “¡Muy bien, gracias, campeón!” y hace un cambio de juego. Ella hace gestos rápidos de entregar y quitar la pelota, luego se la entrega y el niño la toma y se la lleva a otra maestra, quien lanza la pelota hacia otro lugar y él la recoge y se la lleva a su maestra, quien comienza a jugar de otra manera, ella lanza la pelota hacia arriba, acciones que el niño observa. Mientras esto pasa, ella la lanza hacia otro lugar, pero el niño continúa mirando hacia arriba, donde ella la tiraba momentos antes. La maestra, al percatarse de que el niño no se ha dado cuenta del cambio, le señala la pelota diciendo: “¡Mira, mira, allá está!”. El niño cambia la dirección de su mirada hacia donde señala la maestra y va por la pelota.

Dos aspectos se hacen evidentes a partir de la discusión suscitada: para algunas maestras, como M1, el reconocimiento de calidez en el vínculo y la ausencia de protagonismo por parte de la maestra del video, genera sentimientos de rechazo, tal y como se suscitaba al principio de la formación. Algunas, como M12, M10 y M7, no reconocieron los elementos pedagógicos aun en estas formas de estar con los niños. Otras maestras, como M6 y M8, reconocieron valores importantes para el acompañamiento de los niños, ligados a posiciones más observadoras y, en apariencia, menos activas. Ya pueden vivir más tranquilamente el reconocimiento del protagonismo de los niños –al menos desde la observación del video–, la calidez de la relación y la ausencia de actividades provenientes de una planeación.

- **M1:** A mí la maestra me pareció demasiado afectiva, era como excesivo, a veces como que los niños no estaban muy interesados en lo que ella les ofrecía.
- **M12:** La maestra todo el tiempo se mantuvo sentada. O sea, yo estaba esperando que en algún momento hiciera algo, que se parara.

Coordinadora 1: ¿Entonces era malo quedarse sentada?

- **M12:** Me llamó como la atención verla todo el tiempo allí, allí. Ella no hacía ningún otro movimiento, ella no ofreció allí nada más, de pronto si hubiera cantado, que los hubiera convocado.
- **M10:** La maestra solo le tiraba la pelota, pero no le daba la opción al niño de hacer otra cosa con la pelota.
- **Coordinadora 1:** ¿Y quién tenía que dar la acción? ¿Ella?
- **M10:** Ella no, el niño.
- **Coordinadora 1:** ¿Qué es lo que hace ella con el niño y la pelota?
- **M10:** Le tira la pelota para que el niño vaya a recogerla.
- **M6:** La maestra les habla todo el tiempo. Acoge a uno por uno, porque le dedica su momento a cada uno, y está atenta a lo que le interesa a cada uno. Y veo es que ella es quien le está siguiendo el juego al niño, y es lo que él quiera en ese momento. Puede ser un momento de la bienvenida, ese momento es para atender a cada uno, y son poquitos, entonces eso se presta para estar así, sentada.
- **M7:** La atención que le brinda esta maestra es muy casera. Yo la sentí como una atención que le puede dar una tía. Pero de alguna manera si yo, como profesora, donde trabajo, me hubiese entretenido solo con el niño, y hubiese dejado a los cuatro, tendría un problema. Yo siento que le faltó un poco a la maestra, fue la motivación para ponerles si no bien la misma actividad a todos, ponerle una actividad a los que estaban sentados.
- **M8:** Yo siento que es un contexto muy casero, muy hogareño, entonces están las cunas, está el chiquito que está por allá, está ella doblando la ropa, o sea, es como el rol de la mamá. Yo lo que veo es una maestra que acuna todo el tiempo, y acuna uno a uno. Sostiene corporalmente. O sea, hace entrega de su cuerpo al otro.
- **Coordinadora 3:** A veces, lo pedagógico, y sobre todo cuando estamos pensando estos primeros años de vida, nos pone en un lugar, de pensar que tenemos que enseñar, y tenemos que hacerles las propuestas a los niños. Venimos hace dos horas discutiendo que es importante que el niño en el desarrollo descubra que él agencia su movimiento. Pero cuando miramos el lado pedagógico, pensamos en que la maestra tiene que enseñar, tiene que

proponer, tiene que hacer, tenemos que ver una maestra haciendo y nos preocupa la planeación de esta maestra (Mesa de conversación - sesión 13).

La heterogeneidad de los recorridos de formación de las maestras durante las 16 semanas del seminario, evidencia que no hubo un proceso homogéneo y distante de tensiones emocionales. Todo lo contrario, desde el principio fue posible reconocer que para muchas de ellas su interés por participar estaba anclado en la angustia de un no saber hacer, intuyendo que su formación pedagógica previa no constituía un terreno en el que pudieran fundarse los requerimientos para el trabajo con los niños pequeños. Otras, con duda, reconocían en sus experiencias de maternidad, la fuente de muchas de las decisiones que cotidianamente tomaban con los niños.

Lo anterior favoreció que desplegaran interrogantes en torno a la función del educador que trabaja con niños pequeños. Fue importante y esclarecedor para las maestras reconocer intuitiva y conceptualmente las necesidades emocionales de los niños más pequeños, y que el acompañamiento de estas necesidades antecede la relación que más adelante constituirán los niños con el saber. No obstante, pensar que el rol del educador se imbrica con la función materna, desde un lugar profesional en un escenario institucional, requiere de un acompañamiento al descubrimiento y a la construcción de tal identidad. Desplegar un rol que ante todo es del orden de lo vinculante y afectivo, moviliza diversos aspectos de la vida interior de cada maestra. Nos corresponde, como sociedad, comprender que tal rol comporta una novedad, y reconocer que las complejidades de dicho rol tal vez nos puedan ayudar a pensar las rupturas que debemos de llevar a cabo frente a los procesos de formación orientados exclusivamente por teorías pedagógicas y sobre el desarrollo de los niños.

Tensiones con las familias

Uno de los aspectos que atraviesa la posibilidad de delimitar el rol de la maestra del nivel maternal, gira en torno a esclarecer las relaciones que se establecen con las familias. Sin embargo, resulta fundamental percatarse de las vivencias que se tienen de las mismas, pues suelen encontrarse afectos contradictorios, en tanto que en el cuidado compartido de los niños más pequeños se entranan decisiones que se toman en muchas ocasiones a partir de valores de crianza, referentes estéticos y matices culturales, que en condiciones no institucionales de crianza quedarían bajo la entera disposición de las familias. Esto supone un conflicto porque, por un lado, las familias ceden esta posibilidad de compartir la crianza a las instituciones, y por otro lado, las instituciones precisan reconocer

que no es posible tener a las familias al margen de las decisiones educativas que cotidianamente toman frente a los procesos de los niños, tal y como probablemente se hace con niños más grandes. A continuación, se presentan algunas intervenciones de las maestras, al inicio del seminario, que permiten reconocer algunas de sus vivencias sobre las familias:

- **M2:** Esa ansiedad de los papás es una cosa que uno no sabe cómo lidiar. Por ejemplo, si el niño no come, es malo; si uno no les da obligado, también. En el colegio tenemos la política de que no los vamos a obligar a comer, pero los padres no entienden y se molestan. ¿Cómo hablarles a estos papás para que no los obliguen a comer así?
- **M12:** Nosotras caemos muy fácil en el juicio, porque uno dice: “¡Ah, es que las mamás!”. Y sí, hay mamás que son intensas, pero entonces, cuando las veo en esas, me pongo como en el lugar de mamá, y sí, yo lo hago porque a mí el desapego con mi hijo, a mí también me dio duro, y yo quería estar allí también, entonces uno sí como que trata de devolverse un poquito, y brindarles esa confianza: “Tranquila mamá, mire que tal cosa, cualquier cosa que pase, tranquila que yo la llamo inmediatamente”, o así ¿sí me entendés?
- **M10:** Particularmente a todas quitarles esa ansiedad, esa angustia, ese desapego, es casi que... es duro.
- **M8:** ¿Hasta qué punto ese proceso de adaptación es permisible? ¿Hasta qué punto debe tener un límite? Es como salvaguardar en el psiquismo, en ese espacio, a ese niño, de esa madre; está bien ponerse en los zapatos de los padres, y yo pienso que nosotros desarrollamos un instinto de saber por dónde nos le metemos a X o Y mamá. Hay mamás que uno las llama “devoradoras” (Mesa de conversación - sesión 2).

Las intervenciones de las maestras dan cuenta de la necesidad y el interés de asumir una relación con los padres, desde la cual se puedan acoger sus ansiedades, su necesidad y deseo por participar en las decisiones que en las instituciones se toman sobre sus hijos. No obstante, esto lo viven las maestras de diversas maneras; por ejemplo, para algunas, como M2, prevalece el sentir que los padres deben ser también educados desde la claridad que tienen las instituciones, y más bien, las familias podrían ser obstáculos para los procesos educativos que viven los niños. Para otras, la identificación con su propia maternidad les permite empatizar con la complejidad de los sentimientos de los padres; y para otras, como M8, prima una mirada permeada por concepciones teóricas hacia los padres, desde la cual se hace una generalización en torno a la

relación madre-hijo, en la que la maestra siente que debe intervenir, pues cree tener la autoridad para hacerlo.

Escuchar estas vivencias y reconocer no solo la necesidad de percatarse de la intensidad de las mismas, sino de pensar la relación con las familias, fue la motivación para presentar un texto sobre una experiencia de un jardín maternal, con una propuesta alternativa frente al lugar que tienen las familias, todo como pretexto para confrontar la idea recurrente de que el saber frente a los niños lo tienen las instituciones y las disciplinas en las que se han formado los educadores, y que estos saberes prevalecen por encima de los saberes de las familias.

- **M8:** A mí me parece importante el lugar que les dan a los padres, es decir, los padres tienen las puertas abiertas en el momento de la adaptación. Este es uno de los momentos que más me preocupa. En esa guardería, el padre se está el tiempo que desee estar, o sea, en la medida que él se sienta tranquilo para poder que haya esa separación. Si nos vamos a la realidad, pienso que tenemos deseos inconscientes de que se vayan rápido.
- **Coordinadora 2:** ¿Por qué, M8?
- **M8:** Es que los niños se comportan diferente cuando están los papás.
- **Coordinadora 2:** ¿Ah sí?
- **M8:** Totalmente. Llega un padre de familia y suceden cuantas mil cosas que nunca suceden cuando los padres no están presentes.
- **Coordinadora 4:** Históricamente, la escuela ha sido el lugar del maestro, y en relación con esto, ¿dónde deben estar los padres? Afuera. Pero resulta que esta es escuela maternal, y al ser escuela maternal, ¿lo materno corresponde a quién?
- **M9:** A los padres.
- **Coordinadora 4:** Casi nunca se lo he escuchado a una maestra decir “¡qué maravilla que venga el padre!”. Ustedes se sienten, de alguna manera, observadas por el padre, pero ustedes también observan a los padres, y entonces pasa que a veces las dos funciones entran en pelea.
- **M9:** Compiten.

- **Coordinadora 4:** Compiten, usted lo está diciendo, y no es consciente. Y entonces en medio de la competencia, ¿qué pasa con el niño que está entre el maestro y los padres? (Mesa de conversación - sesión 6).

La institución educativa, en Occidente, ha implicado la configuración de unos modos de hacer permeados exclusivamente por saberes disciplinares, más que por saberes culturales o los de las comunidades. Han sido las teorías pedagógicas, las teorías sobre el desarrollo las que han primado en la formación de los educadores del nivel inicial. No obstante, las mismas teorías del desarrollo han estudiado por décadas que los saberes que las madres suelen desplegar con sus hijos, están en gran medida permeadas por sus deseos inconscientes y por un saber hacer que es de orden intuitivo y que se despliega conforme avanzan en el conocimiento sensible de las particularidades de los niños.

El despliegue de esta forma de vinculación con los niños más pequeños en el marco de la vida institucional parece no ser el fundamento del acto educativo, en tanto este lugar materno no es fácil de ser integrado a la identidad profesional. Por otro lado, lo que parece prevalecer es la asunción de que los padres han delegado por completo las funciones de crianza a las instituciones educativas, de ahí que la institución y las educadoras tienden a situarse como educadoras de las familias. En este sentido, se observa su deseo porque se vayan rápidamente de las instituciones para que asuman los procesos de separación con sus hijos con celeridad, y las rivalidades en las que se pretende demostrar que hay un saber hacer con los niños. Un proceso de formación no podría soslayar que se hace necesario no solo reinventar las formas relacionales entre las familias y las instituciones, sino reconocer tanto los procesos de crianza compartidos como la disposición para valorar los saberes desde los que cada quien se sitúa.

Capítulo 2

La crianza de los más pequeños,
¿un asunto de comunidad,
familia o Estado?

Todas las culturas se organizan a través de instituciones sociales para regular e instaurar formas de acogida y de socialización para cada recién llegado. De esta manera, los más pequeños se ven favorecidos al inscribirse y apropiarse de modos de vida humanos y constituir también un mundo interior, proyectos vitales y formas de darse un lugar en el mundo al que pertenecen. La pregunta sobre *¿cómo recibimos a los nuevos?* está presente en la generación anterior que tiene la función de entregar el mundo.

En la sociedad occidental, estas funciones las ha desempeñado desde hace varios siglos la familia y más recientemente la escuela. No obstante, en las culturas menos occidentalizadas (las sociedades colectivistas, por ejemplo) existen formas comunitarias que determinan los procesos de filiación e inscripción de linaje para los miembros que nacen en su seno. Estos procesos están orientados e impulsados por diversas formas de crianza y de interacción que privilegian cada cultura, que responden a las características del territorio y a las necesidades y cosmovisión de las comunidades. Estudiosos del desarrollo, como Greenfield, Quiroz y Raeff (2000), Vigostky (1995) y LeVine (1990), señalan que la crianza presenta particularidades en las diversas culturas, y en todas las prácticas se dirigen a formar habilidades en los bebés que les permitan sobrevivir y desarrollarse.

Asumir una perspectiva cultural sobre la constitución subjetiva, implica reconocer que no hay formas ideales del desarrollo, ni prácticas de crianza universales. Más bien, el desarrollo de los niños toma trayectorias diversas a partir de aquellos

elementos que las culturas privilegian en su sociedad y que los adultos portan en sus modos de ejercicio de la paternidad y la maternidad (Packer, 2016).

En las últimas décadas, enfrentamos como sociedad un cambio histórico respecto al rol de los adultos que intervienen en la crianza de los más pequeños. Tanto en las culturas colectivistas como en el núcleo familiar, los niños pequeños son criados a partir de vínculos naturales que se establecen con miembros de la comunidad o de la familia. No obstante, en la actualidad, el fenómeno de la escuela materna introduce algunos elementos en la crianza de los niños pequeños que no habían estado presentes en la historia de Occidente: (a) la artificialidad de los vínculos con los más pequeños, en tanto quien acompaña en la crianza de los niños lo hace desde un oficio remunerado para el cual se ha formado pedagógicamente, bien en un nivel técnico o profesional, y (b) el engranaje de la forma institucional, escuela, en el que se insertan tanto el oficio del adulto como la crianza. En este sentido, vale la pena rescatar lo planteado por Zabalza (2016), quien dice que se debe tener en cuenta la orientación general que se le da a las políticas de infancia, unas basadas en el cuidado y otras en la educación. A la escuela, incluso al jardín infantil, llegaban los niños, por lo menos durante gran parte del siglo XX, cuando habían constituido los vínculos primarios con miembros de su familia y cuando las piedras angulares de la vida psicológica se habían instaurado. Sin embargo, a la escuela materna asisten bebés con todo el sendero de la humanización por delante.

Con la pretensión de ensanchar los horizontes de problematización en torno a los desafíos que enfrenta la escuela materna, como orden institucional para configurar condiciones propicias para la constitución subjetiva de los más pequeños, en este capítulo se presentarán brevemente tres momentos de la historia de Occidente que permiten comprender diversas posibilidades de asumir la crianza de los niños pequeños en relación con diferentes formas de orden social. En primera instancia, se hará referencia a la sociedad del antiguo régimen, que se caracterizaba por una particular forma de lazo social sostenido en el escenario comunitario. Posteriormente, se hará referencia a la crianza desplegada al interior de la familia, destacando la forma en que los vínculos se tejen en la esfera de lo privado. Por último, se hará referencia al fenómeno de la institucionalización de la infancia temprana y a los desafíos que este último tránsito implica en lo que concierne a la posibilidad de asumir una vida cotidiana, en la que sea posible acoger al niño pequeño para acompañar su constitución como ser humano y no solo como futuro aprendiz. Se espera que el niño que asista al jardín, y más aún, el niño que asista a la escuela primaria, pueda ser acompañado a instaurar su

relación con objetos del saber de su cultura, y esto precisa haberse constituido subjetivamente en los primeros años de vida.

Para empezar, es importante señalar las significaciones de lo que requiere un niño para humanizarse, como el amor materno y paterno, que en la actualidad son fundamentales para el bebé, pero que no se dieron de la misma manera e intensidad siempre. Según Ariès (1973), fue necesario un cambio de concepción, gestado a partir de lo que él llama una fuerte dosis de “moralización” e “ideología”, para que se pudiera pensar al niño de una forma distinta, y paralelo a esto, se transformara la paternidad y la maternidad.

Para este autor, la sociedad tradicional de los siglos XI y XII no tenía una forma particular de representación del niño y menos del adolescente. En ese momento histórico, el bebé o el niño no eran significados como algo valioso para la madre y el padre, como pasa en la actualidad. Los escasos avances en la medicina y en la ciencia no permitían atender a los niños cuando lo requerían, y por ello, la mortalidad infantil era muy alta. Una vez el niño podía valerse por sí mismo, se vinculaba a todo aquello que sus fuerzas le permitieran, de tal forma que terminaba compartiendo trabajos y juegos con los adultos, en un contexto de comunidad; era a la luz de los lazos que se tejían entre adultos y niños que se daba la socialización. El niño no era cuidado de forma privilegiada por sus padres, y la familia no tenía asignada la función social de transmisión de valores y conocimientos en la socialización y crianza del niño. Esta función tenía más una connotación comunitaria y social. El aprendizaje del pequeño partía de su interacción con los miembros de la comunidad; era la relación con los adultos la que le permitía aprender aquello que le garantizaba su sobrevivencia.

Los bebés eran criados sin la necesidad de tener que vivir un vínculo exclusivo con la madre o el padre, lo que comportaba un tipo de individuación distinta a la que se vive en el momento, en la cual se pone el acento de la crianza en la familia nuclear. El afecto y el cobijo que brinda hoy la familia no era vivido como algo necesario para la existencia del bebé, ni para la conformación de una familia, lo que no significa que no existieran afectos y vínculos generados por la vida en común.

Los siglos XV y XVI constituyeron un periodo acentuado por “la moralización de los hombres realizada por los reformadores católicos protestantes, de la iglesia de la magistratura o del Estado” (Ariès, 1973, p. 12). Se empezó a cerrar la vida de la familia, el niño fue ubicado al interior de la misma, junto a sus padres; de esta forma, finalizó la cohabitación del niño con los adultos y fue retirado de los lazos extensos de la comunidad.

Nuevas concepciones se generaron también en las dimensiones de lo público y lo privado. Al respecto, Ariès y Duby (1988) retoman el significado de la palabra privado del *Diccionario de la Lengua Francesa* –editado en el siglo XIX, cuando, según los autores, “la noción de vida privada alcanzaba su pleno vigor” (p. 19)–, para mostrar cómo el sentido de lo privado se opone al sentido de lo público. Estos autores proponen, entonces, lo público como “lo que es común, de uso de todos, lo que, al no ser objeto de apropiación particular, se halla abierto, distribuido” (p. 20); oponiéndolo, por una parte, a *proprio* (lo que pertenece a este o a aquel), y por la otra, a *oculto, secreto, reservado* (lo sustraído). Los autores argumentan, adicionalmente, que la vida privada se diferencia de la vida pública, por un lado, por el lugar en donde acontece y, por el otro, por el poder que detenta. En cuanto al lugar, corresponde a lo público lo que es la *res publica*, lo constituido por “*el populus*, el grupo de hombres” (p. 23). Lo privado estará circunscrito al espacio doméstico de la familia, en el cual la casa será el recinto donde se dé lo privado en la *res familiar*. En la Edad Media, señalan estos autores, “la vida privada es por tanto vida de familia, pero no individual, sino convivencial y fundada sobre la confianza mutua” (p. 23).

Esta búsqueda de intimidad produjo cambios que determinaron nuevas formas de relación necesarias para la formación del hijo. El ámbito privado se configuró como el escenario donde debía transcurrir la crianza. Esto comportó transformaciones en la cultura para poder educar a los niños, quienes a su vez estaban sujetos a las nuevas formas de interacción propuestas a la luz de estos cambios. La nueva infancia requería, entonces, un otro cercano, que a la par que lo acompañaba en la crianza, le proporcionara una carga emocional y social que garantizara sus procesos de subjetivación. Al respecto, Ariès (1973) señala que es normal que “en un espacio que se ha vuelto tan privado, se desarrolle un sentimiento nuevo entre los miembros de la familia y especialmente entre la madre y el hijo: el sentimiento familiar” (p. 27).

En los siglos XIX y XX, se esperaba que en la familia afloraran sentimientos entre sus miembros. En cuanto a los hijos, los sentimientos nuevos se relacionaban con el interés por su futuro, ya no bastaba con pensar en la fortuna, era indispensable pensar en educarlos. La niñez se proponía como una etapa fundamental de la vida del ser humano, en la cual la familia cobraba suma importancia, en especial, la madre. Del afecto que ella le diera al pequeño, dependía su vida y su futuro. La reorganización que se generó en la familia ubicó a todos sus miembros en relación con el niño. La función afectiva de la familia aumentó en contraposición a la pérdida de las amplias relaciones sociales, que garantizaban un aprendizaje de la cultura a través de la comunidad.

De esta forma, la infancia y el sentido y lugar que tenían los niños en la sociedad, se fueron transformando. Rodríguez (1999) y Shorter (1977) señalan que en el siglo XVIII apareció la familia nuclear, compuesta por el padre, la madre y unos pocos hijos. Según Shorter (1977), uno de los aspectos más interesantes que aparecieron cuando se comenzó a establecer con mayor claridad la familia nuclear, fue el sentido de solidaridad que vinculaba a sus miembros, quienes reconocían qué era lo propio de su núcleo familiar, los afectos que los unían, y buscaban protegerse contra toda intrusión. En esta conformación y en su lugar social, se podía entrever que frente a las decisiones del Estado, esta estaba dotada de autonomía.

En la modernidad, la familia empezó a constituirse en el eje protector y hospitalario de sus miembros. La familia nuclear se formó alrededor de la relación madre-bebé, buscando ofrecer condiciones de bienestar para este, dando lugar al sentimiento de intimidad. Los afectos que se entretejían piel a piel entre madre y bebé, también envolvían al padre y a los hijos mayores. Parecía que se reconociera que el bebé, por su fragilidad, requería de un clima delicado y tranquilo para preservarlo y ayudarlo a crecer sanamente.

Durante los siglos XIX y XX, se esperaba que los procesos iniciales de acogida los brindara la familia nuclear. Se instauró esta institución social como la encargada de cuidar y velar por los niños pequeños y humanizarlos a través de prácticas de crianza que respondían de manera “natural” a las necesidades del bebé. Es importante resaltar que la acepción de “natural” debe ser leída como lo propone Valsiner (citado por López, 2010):

En la familia humana los contextos naturales son, en realidad, construcciones socioculturales: los contextos solo son naturales en el sentido que permiten al sujeto en desarrollo servirse de toda la variedad de recursos culturales a lo largo de su proceso evolutivo (p. 20).

Desde el antiguo régimen hasta el siglo XIX, se viene rastreando un cambio de posición del niño, en el que ya era ubicado en relación con su función de hijo (Levin, 2000), y que a su vez requería una estructura familiar o cultural que lo acogiera en una línea de filiación, a partir de la cual él tendría su lugar no solo en el ámbito familiar sino en el social, desde el reconocimiento del Estado como un futuro ciudadano más. Con el nacimiento de la familia moderna, en la sociedad burguesa, el niño empezó a ser considerado cada vez más un ser necesitado de cuidados especiales que debían ofrecer los padres, la sociedad y el Estado.

Desde este lugar, la infancia se tornó aún más institucionalizada, en primera instancia por el régimen escolar –de salud e higiene– que proponía el Estado. De esta forma, con el nuevo lugar que ocupaba el niño-hijo, también las funciones de los padres se transformaron. La función social que se le otorgó a la madre era más exigente, ella debía saber de medicina doméstica, de higiene y, además, dirigir su hogar desde los preceptos morales. Al padre de esa época le correspondía una función más de “cohesión social y mantenimiento de la familia” (Levin, 2000, p. 38). Este padre tenía claramente definido un lugar de autoridad y desde su ejemplo debía cumplir un papel fundamental en la educación de los hijos.

En este nuevo escenario de la familia, en la medida que la madre asumía un papel central en la crianza, el hijo se ubicaba cada vez más necesitado de esas formas particulares que la crianza moderna comportaba para desarrollarse. El niño requería de una madre que se ocupara de sus cuidados y primeros aprendizajes, que realizara una función de maternaje, ligada al amor materno. Al respecto de estos cambios, Levin (2000) plantea: “Las mujeres ‘reinas del hogar’ y los niños ‘reyes de la casa’, se convirtieron en expresiones cotidianas” (p. 37).

Durante las primeras décadas del siglo XX, el proceso de organización de la familia alrededor del hijo, se apalancó en formas fuertes de disciplinamiento a partir de castigos físicos, morales o privación de alimentos. El espacio físico y los enseres del hogar se transformaron para suplir las necesidades del pequeño, apareciendo los juguetes.

En los siglos XIX y XX se consolidó la escuela como representante del proyecto moderno civilizatorio europeo, y su empresa educativa, como uno de los principales ejes de dicho proyecto. Especialmente en el siglo XX se generó la expansión global del proyecto escolar. Rosero (2014) destaca que pensadores como Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Froebel y Montessori fueron pioneros en visibilizar cierta preocupación por la educación infantil, lo que se fue concretando en la creación de las primeras instituciones formales, denominadas escuela de párvulos, escuela maternal, kindergarden, jardín de infancia o casas bambini.

Los fenómenos de configuración de los Estados nación, de las sociedades disciplinarias, y la consolidación del capitalismo y el nuevo orden social, explican en mayor medida el surgimiento de la escuela. Durante esta época se empezaron a equiparar educación y escuela; no obstante, el formato propiamente escolar se nutría de matrices ya consolidadas en el medioevo, como la matriz eclesiástica y los rasgos que la caracterizaban, como la clara separación del orden interior institucional respecto del orden externo. También se consolidó la pedagogía, como disciplina que garantizaba la validez científica de los saberes que circula-

ban al interior de la escuela y que, por tanto –en el marco del auge positivista de la modernidad–, eran el referente legítimo bajo el cual se educaba al futuro ciudadano. Esto tendría repercusiones en las prácticas cotidianas que tuvieran lugar allí para que se asentaran especialmente sobre saberes disciplinares, más que sobre saberes populares y culturales (Pineau, 2002 y 2007).

La escuela también se ordenaba alrededor del pedido de educar al niño de la modernidad y la necesidad de instaurar un gobierno de la infancia, como gobierno de la población (Pineau, 2002). De otro lado, las familias acogían hábitos, normas y reglas, de acuerdo con el discurso cada vez más pedagogizado que empezaba a atravesar la crianza. Ávila y Sáenz (2010) señalan que la familia también vivía un proceso de escolarización, apropiándose de prácticas y lógicas propias de la escuela.

Hacia finales del siglo XX, los avances en la ciencia, en la medicina, en la psicología y en la pedagogía se enfocaron en las necesidades del niño y se creó una serie de leyes que lo ubicaban para el Estado como un sujeto de derechos. La escena contemporánea se organizó alrededor del niño-sujeto de derechos, y la idea de desarrollo infantil empezó a cobrar una fuerza inusitada. Todo aquello que tuviera que ver con la infancia consideraba la idea de generar un niño armónico, saludable en su desarrollo. En este contexto, la escuela empezó a tener un lugar cada vez más importante en cuanto a lo que significaba crear espacios adecuados para el desarrollo de los niños. Al respecto, Levin (2000) manifiesta que “las funciones parentales fueron siendo en parte ocupadas por la institución pedagógica, transformándose en el denominado segundo hogar.” (p. 41).

Para Jiménez (2012), en Colombia comenzó a reconocerse la configuración de una nueva forma de la infancia desde 1968, con la creación del ICBF, que implicaba una intervención del Estado cada vez más sistemática en la crianza de los niños a través de las instituciones de cuidado, a tal punto que la familia empezó a ceder la formación y la educación de los hijos. De ahí en adelante, se asiste, por un lado, a un incremento de prácticas sobre la vida de los niños reguladas políticamente y, por otro, a un proceso de pedagogización del niño, que ha implicado transformaciones y rupturas en su vida cotidiana, en tanto el preescolar inicia el proceso de “alumnización” del niño (Jiménez, 2012).

En el siguiente apartado se presentan algunas de las tensiones relacionadas con el posible despliegue de una vida cotidiana en el maternal. Si bien este es un nivel diferente de la educación inicial, es importante pensar diversas restricciones que pueden operar, derivadas de varias décadas de normatividades, funcionamientos y lógicas presentes en el otrora nivel preescolar.

La escuela maternal y la cotidianidad

Como ya se ha mencionado, la vida de relación es un aspecto que atraviesa la posibilidad de que un bebé efectivamente pueda humanizarse, constituir modos específicos de vincularse con los otros, desarrollar funciones psicológicas cruciales para la vida humana, como la capacidad de simbolización, pero sobre todo, que pueda ingresar al universo cultural para sentirse parte del grupo social que lo ha acogido, es decir, para que pueda constituirse subjetivamente.

Para Packer (2010), “la constitución es una relación de mutua formación entre las personas y sus formas de vida. Ninguna puede existir sin la otra” (p. 18). El acento sobre la constitución permite pensar en un proceso que destaca el lugar activo de la persona, reconociendo de manera simultánea la preponderancia del escenario cultural para que dicha constitución sea posible. La perspectiva que sobre la constitución defiende este autor, está en la vía de pensar que el niño se constituye en la interacción con los otros, al participar de ciertas formas de vida que son gobernadas por reglas y roles. Así que no es posible pensar la constitución por fuera de un orden social y cultural, pero a su vez este orden tampoco podría pensarse en una relación de determinación, y sobre todo, con una direccionalidad preestablecida. Este mundo social y cultural en el que el niño se sumerge para constituirse, le antecede; y si bien en este orden están implicadas las expectativas, las costumbres y los hábitos de los adultos de cada grupo cultural, por encima de todo está conformado por instituciones y hechos institucionales, y a su vez la vida institucional está atravesada por una deontología, es decir, por una serie de normatividades y obligaciones que sujetan a las personas y a sus acciones futuras (Packer y Cole, manuscrito en preparación).

Se ha venido señalando que las transformaciones de la vida familiar en Occidente han permitido que la escuela maternal se configure como un nuevo nicho de desarrollo para los niños más pequeños. Si bien responde a unas necesidades y cambios de la sociedad, nos remite a la necesidad de pensar que este nicho tiene una forma institucional distinta a la familiar, y está atravesada, de igual manera, por una deontología diferente. El nivel maternal es un nuevo escenario cultural, y si, como afirma Packer (2016), estudiar el desarrollo de los niños precisa reconocer los cambios históricos que han tenido lugar en las comunidades, se hace necesario estudiar las diversas formas en que la cultura permea dicha constitución. En la actualidad, es precisamente la escuela maternal uno de los principales escenarios donde se está dando buena parte del contacto inicial que el niño tiene con la cultura.

El nivel maternal no es, entonces, simplemente un lugar a donde los niños van, el espacio físico donde los niños permanecen buena parte de sus primeros años

de vida. Es ante todo un orden social y vital que trae consigo unos modos de funcionamiento vinculados a la escuela preescolar y relacionados con todo el dispositivo escuela. Trae asociadas unas expectativas sobre la relación adulto-niño y sobre los roles de los adultos y de los niños.

Para pensar estas formas de ser adulto y las identidades que allí se despliegan, la perspectiva del hecho institucional resulta esclarecedora. Packer y Cole (manuscrito en preparación) indican que si bien las instituciones organizan la actividad humana y gestan una realidad social, son las normatividades y las respectivas obligaciones, privilegios, derechos y responsabilidades que trae consigo este orden institucional, lo que permite comprender los alcances y restricciones de la actividad humana en estos escenarios institucionales.

Lo anterior resulta importante para pensar las formas en que las educadoras de este nivel vivencian su rol, los conflictos inherentes al mismo y los interrogantes que les genera el reconocimiento de la necesidad que tienen los bebés y los niños pequeños de ser maternados.

Como se ha planteado previamente, las prácticas de maternaje se han desplegado en los últimos siglos al interior de la institución familiar y han pertenecido, ante todo, a la identidad materna. La escuela, en cambio, ha posicionado la identidad del adulto como maestro, lo que trae asociada la responsabilidad de enseñar y, por lo general, dicha enseñanza ha estado vinculada a objetos del saber. Searle (citado por Packer y Cole, manuscrito en preparación) señala que las deontologías institucionales proporcionan a las personas razones para actuar que estarían en oposición a sus inclinaciones o deseos. El rol profesional del educador y la tarea de maternaje entra en contradicción para muchas maestras, en virtud del escenario institucional escuela. Si bien por fuera de esta institución es posible asumir dicha tarea materna, la lógica institucional y todo lo que trae aparejado pareciera ser una fuerza que constriñe de ciertas maneras la forma de ser y estar con los niños.

Packer y Cole (manuscrito en preparación) hacen hincapié en la fuerza conservadora de las instituciones y también en la lentitud de sus transformaciones. La formación de maestros en general merece considerar la identidad profesional y las prácticas relacionadas con la misma, como elementos que llevan en sí la corriente de los sentidos personales, pero también la de los sentidos y la historia institucional. Uno de los aspectos importantes para debatir con respecto a la formación de maestros, es el lugar que tiene la vida cotidiana en la institución educativa, en general, y particularmente, en el nivel maternal.

Abordar el concepto de lo cotidiano precisa de ciertos reconocimientos, dado que, como lo señala Elias (1998), carga con el peso de gran diversidad de disputas teóricas relacionadas con los matices que pueden desplegarse, especialmente los provenientes del terreno de la sociología contemporánea, en donde la atención, según este autor, suele posarse sobre los aspectos subjetivos de la convivencia humana.

Algunas vertientes de lo cotidiano lo equiparan con vida privada, aun cuando la separación entre la dimensión de lo privado y lo público sea un fenómeno histórico, en tanto para las sociedades comunitarias, lo público también resulta cotidiano (Heller, 1987). Tal es el caso de algunas comunidades reseñadas por Rogoff (2003), donde las prácticas de crianza y el cuidado de los niños son responsabilidad de la comunidad, más que de la familia, como lo ponen en evidencia estudios antropológicos en comunidades afrocolombianas, donde las decisiones sobre el cuidado espiritual y corporal de los niños son tomadas por el grupo cultural extenso, por encima de la familia o el Estado (Arango, 2014). En estas comunidades, la cotidianidad de los niños transcurre fuera de casa, sus juegos, su relación con los objetos, su vida social se gesta en su territorio y, por tanto, es la calle el escenario de la experiencia infantil. Como lo plantea Heller (1987), en todas las sociedades hay vida cotidiana, no obstante, el contenido y la estructura de dicha vida no es equiparable de una sociedad a la otra.

Esta división entre lo público y lo privado, como lo refiere Heller (1987), posiblemente se acentuó y generalizó en las urbes con la llegada del capitalismo. En la modernidad, la familia se consolidó como el eje de la intimidad y de los afectos, mientras se confirió a lo público otras posibilidades de encuentro menos íntimas; de esta manera, se dejó demarcado el terreno sobre el cual ha tenido lugar el cuidado de los niños: la cotidianidad de la vida familiar. Esta división ha estado acompañada de ciertas valoraciones sociales, en el caso de lo público; y aún con el surgimiento de la sociedad burguesa, es altamente valorizado el trabajo productivo. De otro lado, lo cotidiano se asemeja a lo banal, incluso con el tiempo de ocio (Lalivé D'epinay, 2008).

La cotidianidad es, para Lalivé D'epinay (2008), “el locus por excelencia del interfaz de la naturaleza y la cultura (...) la vida cotidiana aparece como el lugar de la producción y la reproducción de los ritmos socioculturales” (p. 14). En este sentido, refiere posibilidades de humanización, por la vía de la socialización y ante todo la apropiación de aquellas formas de la temporalidad específicamente humanas. Esto incluye la creación de rituales, rutinas y etiquetas que minimizan la relación humana con lo desconocido e imprevisible.

La experiencia ritual y de rutina, propia de la cotidianidad, se despliega a partir de actividades que se reiteran, introducen ritmos, algo que se sucede una y otra vez, instaurando una experiencia de continuidad y, como lo señala Heller (1987), instalando el fundamento del modo de vida de los seres humanos. Según esta autora, “en la vida cotidiana, el hombre formando su mundo, se forma a sí mismo (...) la peculiaridad de las actividades cotidianas es la interiorización casi adaptativa de este mundo» (p. 24).

La vida cotidiana asumida por la familia, con su sentido íntimo del tiempo, los detenimientos que introduce, los reconocimientos afectivos que desliza, las particulares formas de cuidar y atender la dimensión sensible y de suscitar la vinculación con lo que reverbera vitalidad en cada núcleo familiar, ha procurado que los bebés constituyan vínculos muy profundos con los más cercanos y ha sido el escenario donde en los últimos siglos se han afincado las prácticas de maternaje subjetivantes.

La escuela, por el contrario, desde sus primeros esbozos se perfiló como una institución donde se desdeña el tiempo libre, el ocio, y más bien, al ser parte del proyecto civilizador estatal, intervino con gran diversidad de prácticas sobre las sensibilidades, los cuerpos y, por supuesto, la relación con el saber. Este proyecto, de raigambre europea y con antecedentes en los tratados de pedagogos como Pestalozzi, Comenio y Vives, declara desde sus inicios las condiciones de formación del sujeto moderno; esto implicó la apropiación de prácticas de vigilancia, de fragmentación de los tiempos, de examen de los cuerpos y, sobre todo, la formación de una cierta condición moral (Sáenz, 2007).

Para Sáenz (2007), esta era una moral de restricciones y prohibiciones, para lo cual las prácticas sacrificiales y el despliegue de una sensatez, o fría sensibilidad, eran solidarias con el temor y la vergüenza. Formas sensibles fundamentales para que, en la condición de alumno, se instalara una vocación de obediencia en la relación con los otros. De igual forma, señala este autor, que remitirse a esta configuración histórica de la escuela permitía comprender que en los tratados pedagógicos, especialmente en el de Vives, se podía rastrear el interés de la escuela por abolir todo tipo de prácticas que “celebraran la vida, intensificaran las pasiones, vivificaran el cuerpo y confundieran las frágiles mentes infantiles” (p. 77). Estas prácticas remitían a la vida cotidiana, a las proximidades afectivas que allí se tejían, al carácter lúdico y festivo que se albergaba en la misma y, sobre todo, a una dimensión temporal orientada más por la experiencia subjetiva del tiempo, que por el disciplinamiento externo.

Al respecto, Sáenz (2007) señala que “la escuela fue desde la creación un proyecto para trascender la vida cotidiana, para juzgarla, moralizarla, perfeccionarla

y señalarle sus errores. Y dentro de esta vida cotidiana, había un enemigo declarado: los saberes, prácticas y sensibilidades populares” (p. 78). Esto corresponde con el espíritu universalista propio del ímpetu de progreso y modernidad europeo, para el cual, las diversas formas de pensar y sentir pueden ser leídas a la luz del dualismo civilización-barbarie. Bajo esta perspectiva, es comprensible que la institución escuela procure tomar distancia de todas aquellas formas sensibles que coaccionan el propósito principal de disciplinamiento.

La configuración del nivel maternal, al ser asumido como el primer eslabón del nivel educativo, puede subsumir algunas de las tensiones propias de la historia de la escuela, especialmente aquellas que refieren la organización de la vida cotidiana. En este sentido, la escuela en su funcionamiento institucional, tiende a adquirir ritmos homogéneos y estructurados. Un ejemplo de esto lo constituyen los lineamientos de la política pública que tiene estándares en las prácticas alimentarias, de higiene, de cuidado, por los cuales son evaluadas las instituciones, lo que dificulta hacer ajustes relacionados con las necesidades particulares de cada niño.

Otra de las tensiones que enfrenta el maternal tiene que ver con la valoración que históricamente se ha ponderado en la escuela con respecto a los tiempos de aprendizaje y de evaluación, que no es propiamente la del tiempo libre que transcurre por fuera de alguna planeación. Se ha asumido que se aprende de ciertas maneras y bajo ciertas formas de la relación educador-alumno, muy distintas a aquellas que enmarcan el modo de vida familiar, contexto donde el niño ni es alumno ni es objeto de planeación. Si bien en las familias y en las comunidades el niño es invitado a vincularse a un orden temporal, que sugiere la presencia de ritmos vitales, esto toma distancia de la fragmentación artificial del tiempo que procura la escuela.

El requerimiento social de constituir nuevos espacios para el cuidado de bebés y niños pequeños, nos sitúa frente al hecho de que están cambiando los escenarios del desarrollo de los niños más pequeños. Escenarios en los que se gestan condiciones para la subjetivación, se tejen, despliegan y constituyen tramas con la cultura en la vida cotidiana, en los tiempos propios del encuentro con otros, que son aquellos mediados por el placer de ser y estar juntos o consigo mismo, una dimensión que históricamente ha desdeñado la escuela. No obstante, nos vemos frente al desafío de ofrecer una cotidianidad en el nivel maternal, que reconozca que no es la futura escolaridad de los alumnos lo que esencialmente está en juego, sino el acompañamiento de la vida misma.

Así las cosas, abrazar, cargar, alimentar o bañar, actividades cotidianas que se ofrecían en el seno familiar, a partir de relaciones y afectos que arraigaban al niño en su condición de sujeto, en la actualidad deben ser realizadas en las instituciones educativas por adultos con formación pedagógica. El rol materno del maestro puede acompañar a los niños, bien desde la cotidianidad del dispositivo pedagógico y la artificialidad de la fragmentación de los tiempos, o desde una cotidianidad que permita a los pequeños la separación de su nicho familiar y el encuentro paulatino entre los propios ritmos y los de su cultura.

La alimentación, el aseo, el sueño, el juego, así como los periodos de soledad, que probablemente estaban constituidos como momentos privilegiados en su relación familiar, son ahora asumidos y transferidos a un espacio institucional. La experiencia que los niños tienen de estos momentos en sus familias o en sus comunidades está teñida por las valoraciones personales y culturales de los adultos que acompañan. En el marco de la vida institucional, no son actividades desprovistas de orientación moral, se enlazan a la propia subjetividad del adulto que invita y acompaña, y una vez se enmarcan como hechos institucionales, cargan con la historia, la lógica y, sobre todo, con una deontología institucional, que a su vez está permeada por un proyecto político estatal y por formas de funcionamiento social y económico.

Cuando los tiempos de alimentación, sueño o baño se asumen como parte de la vida institucional y, a diferencia de la cotidianidad familiar, se orientan por lineamientos políticos, se hace necesario pensar en escenarios de formación que den lugar a que el educador construya una autoría de pensamiento para enfrentar dilemas que atraviesan su oficio y su identidad profesional: ¿Cómo tomar distancia de las prácticas de higienización privilegiando los factores relacionales? ¿Cómo transformar las prácticas de vigilancia en tiempos de acompañamiento? ¿Es posible favorecer un tiempo para sí, para la soledad y el detenimiento con frenéticos ritmos institucionales? ¿Es posible inventar una nueva forma de vida cotidiana en la escuela, hospitalaria con el rol materno y el cultivo de la vida de los bebés y los niños?

Trabajo de campo: ¿es posible una vida cotidiana en el maternal?

Uno de los ejes de trabajo durante el seminario de formación fue el reconocimiento que emergió en las educadoras en torno a las formas en las que han venido asumiendo el acompañamiento en momentos propios de la cotidianidad

de los niños, y que, como se mencionó en el capítulo 2, han sido históricamente delegados a miembros de la familia y de la comunidad. Durante las primeras sesiones, una de las preocupaciones de algunas de las maestras es que estos momentos sean ligados a una orientación pedagógica, pues parece que esta es la única orientación que puede tener lugar en una institución educativa, y más en relación con el buen quehacer de un educador. Este sentido pareciera tener un horizonte organizador de la acción del maestro, quien siente que hace lo que le corresponde a su oficio, si tiene claridad sobre la forma en que su hacer se liga a dicho sentido pedagógico. Al respecto, una de las maestras señaló:

- **M6:** Podemos llevar a cabo una labor maternal como maestras. Nosotros les ayudamos a los niños a construir la autonomía que necesitan, y lo podemos hacer con normas, con amor, siempre y cuando le demos un sentido pedagógico a cada una de las actividades que realicemos con ellos.
- **Coordinadora 2:** ¿Qué es eso del sentido pedagógico?
- **M6:** Que todo tenga una intención, que cada acción que realicemos con ellos sea con una intención, con un propósito, pero para ayudarle al niño a crecer, a ser, dejándolo ser (Mesa de conversación - sesión 3).

Esta necesidad de enmarcar el quehacer en un nivel pedagógico parece restringir la percepción sobre aquello que es importante ofrecer a los niños. En algunas ocasiones, la atención se fija en las actividades que son preparadas y objeto de planificación, y no precisamente en la vida de relación que se ofrece a los niños, apalancada en mayor medida sobre la espontaneidad del encuentro intersubjetivo.

El trabajo de observación individual en la sesión 2, permitió que surgieran de manera distanciada los primeros reconocimientos sobre las formas de entrar en relación con los niños, especialmente en aquellas maestras que privilegiaron traer como material de trabajo escenas de la alimentación o del cambio de pañal de los niños.

- **M5:** Me vi como muy acelerada con los pequeñitos. Como que uno va cogiendo esa monotonía y eso ya es como mecánico, como que no le brinda el espacio al niño para que se tome una colada, sino “hágame el favor y se toma la colada”. Me cuestiona eso, porque pues uno con los bebés tiene que ser muy cariñoso, muy suave, y va cayendo uno en la misma rutina (Mesa de conversación - sesión 2).

Durante las sesiones 8, 9 y 10, se abordó la conferencia *Juegos de crianza: intervenciones o interferencias*, de Calmels (2003), y en el espacio del seminario algunas maestras volvieron espontáneamente sobre situaciones de su propia práctica que evocaban a partir de la discusión suscitada, las expusieron al grupo y compartieron reflexiones personales y críticas sobre su forma de abordar la cotidianidad de los niños. Algunas de las preocupaciones de las educadoras tenían relación con formas de vivir aspectos que suponen de la vida íntima de los niños y de las familias. Estas intervenciones también estaban ligadas a su propia moralidad. Por ejemplo, refirieron que muchas de sus intervenciones coartaban posibilidades de la experiencia de disfrute de la corporalidad, en la medida en que aparecían preocupaciones en torno a la desnudez de los niños y en la imposibilidad de significar esta experiencia dentro de la vida institucional.

- **M4:** A veces uno mecaniza, le pone la ropa, le pone los zapatos. Entonces, mecánicamente uno lo viste. Pero, es decir, hacer una pequeña ceremonia en ese momento, para que sienta su cuerpo. El autor hablaba mucho de que él sintiera su cuerpo desnudo, libremente y uno no hace eso. Uno es: “Póngale el pañal, el niño está desnudo, mirá, anda desnudo”, a la carrera, con el pudor de uno, que no se toquen, que no se miren (Mesa de conversación - sesión 2).

Lo que se va haciendo visible para el equipo de coordinadoras es que es necesario ofrecer un tiempo de detenimiento sobre las diversas formas en que los encuentros cotidianos con los niños se constituyen en una dimensión valiosa para sus vidas, no tiempos de espera mientras se llega al tiempo de la actividad pedagógica, que suele ser la más valorada. La comprensión sobre los sentidos que subyacen a la experiencia de la cotidianidad ligada a la ritualización, requirió de diversos intercambios, idas y vueltas, que permitieran reconocer aquellas sutilezas de la vida en relación, que podrían dar cuenta de formas distintas de acompañamiento, como se evidencia en el siguiente intercambio entre las maestras y la coordinadora respecto al cambio de pañal:

- **M6:** Yo tengo una chica que va y me busca feliz, me dice: “Popó”, y yo le digo: “¿Te hiciste popó?”. “Sí”, me dice, pero feliz. Entonces, cuando me dice “Sí”, ya me está estirando los brazos para que la cambie. Y yo le pregunto: “¿Te baño?, te voy a bañar la cola”. Ella es feliz. Inicialmente, me acuerdo que ella lloraba, gritaba, pero entonces ha habido la necesidad de convertirle eso en un ritual, para que ella ya se disfrute hasta ese momento.

- **Coordinadora 1:** Claro, empieza ya uno a buscar después cómo salir de allí y entrar ella en su proceso de autonomía. Tiene que pasar por allí, tiene que pasar con un otro que de alguna manera le significa esos momentos.
- **Coordinadora 2:** Los rituales, como el cambio, no tienen solo una finalidad práctica. Cambiar un niño tiene una finalidad práctica, que esté limpio, que no esté sucio, cualquiera de las dos es importante, una finalidad práctica. Pero más allá de la finalidad práctica, tiene una función de renovar una condición de estar y ser humano dentro de su cultura (Mesa de conversación - sesión 8).

Dado que se fue haciendo evidente que el nivel de conversación e intercambio conceptual no resultaba suficiente para visibilizar aspectos que pertenecen al orden de lo relacional y son los que están en juego en las formas de encontrarse en la vida cotidiana, se propuso a las maestras una sesión en torno a una experiencia de alimentación. Al grupo se le solicitó traer elementos para un compartir, no obstante, no se les anticipó el objetivo pedagógico, con la pretensión de suscitar un encuentro con niveles de espontaneidad y que las interpelara a otro rol, distinto al que habían venido asumiendo en las sesiones previas, en las que se habían instalado como estudiantes. Posteriormente, se propuso un conversatorio donde las educadoras pudieron reconstruir sentidos que se vehicularon tácitamente durante la experiencia vivida, los cuales permitieron entrever las formas en que los afectos que configuran un orden social se instauran en la relación que establecemos con la alimentación.

- **Coordinadora 4:** Pensemos la idea de preparar algo para alguien. Ustedes trajeron cosas para compartir ¿Qué significa preparar para el otro? ¿Qué pasa en ese momento? Cuando tú lo piensas, así no llegues a hacerlo, ¿qué pasa en ese momento?
- **M6:** Está dando de uno su afecto.
- **Coordinadora 1:** Cuando ustedes pensaban: “¿Qué será lo que les gusta?”, ¿qué es eso?, ¿qué están tratando de hacer?
- **M3:** Reconocer al otro.
- **M9:** Pensar en el otro.
- **Coordinadora 1:** De pensar y reconocer quién es ese otro (Mesa de conversación - sesión 7).

La forma en que las maestras se dispusieron a vivir el encuentro, les evocó la calidez del momento de alimentación que logran vivir en sus experiencias de maternaje con sus hijos en el contexto de su hogar. Se buscó orientar la reflexión hacia la percatación de los aspectos propiamente subjetivantes que se ponen en juego en el encuentro emocional en un escenario nutricional, aspectos que están fuera de la lógica de aquello que puede ser reglamentado o estandarizado, por cuanto pertenecen a la esfera de la cultura, sus valores y sus inscripciones simbólicas.

- **M9:** Cuando los fines de semana estoy en la casa y comparto más tiempo con mi niño, le sirvo el almuerzo y sirvo el mío y nos sentamos. Y entonces yo le pongo a él el platito con su vasito de jugo, y entonces él prueba primero el jugo y me dice: “Mamá, e’ta ico ese jugo”. Me agrada mucho eso, porque él a lo que le sirvo, lo prueba y me lo hace saber, me dice: “Está ico”, tal cosa, pero casi siempre algo... “Amá, está ico este jugo, amá”.
- **Coordinadora 4:** Pero, además, ¿qué te dice allí?
- **M9:** Él está manifestando su afecto en lo que yo estoy haciendo para él.
- **Coordinadora 4:** Hay un gusto. No nos gusta a todos, todo. Hoy pasó algo muy interesante y es que casi todas comieron de todo. Porque todas trajimos algo, consciente o inconscientemente es una manera de recibir todo (Mesa de conversación - sesión 7).

Al evocar sus experiencias institucionales, surgieron preguntas en torno a las posibilidades de introducir otras temporalidades y por ende otras valoraciones que habiliten el ofrecimiento de una vida cotidiana a los niños, más que un cronograma de tiempos y actividades, en los que la experiencia no logra ser vivida por la maestra de manera espontánea y más bien lo que prevalece es el cumplimiento. Por ejemplo, M8 señala la importancia de comer con los niños, al reconocer que en muchos jardines lo que suele suceder es que el adulto, en función del lineamiento, priorice prácticas salubristas, tales como que todos los niños coman todo, coman lo mismo y terminen al mismo tiempo, lo que necesariamente implica un lugar vigilante, más que un rol relacional.

- **M8:** ¿Cómo poner en juego esto con los niños? ¿Cómo hacer de ese momento de la alimentación un encuentro armónico, amoroso? Me parece fundamental pensar cómo poder comer con los niños, cómo poder incluirse con ellos.
- **M7:** Hoy cada una aceptó algo de la otra, pero no todas comimos al mismo tiempo, a todas no nos gusta lo mismo, ni a todas nos gusta de la misma forma,

ni en el mismo momento. Y me parece que es algo que no suelo reconocerles a los niños.

- **Coordinadora 1:** ¿Sus tiempos?
- **M7:** Sí, aunque habitualmente en mi caso depende de lo que le manden. Pero, por lo general, incitamos para que se coman primero la fruta. Me dicen: “Profe, ¿me abres?”. “Sí, ya te abro, pero cómete primero la manzana”.
- **Coordinadora 1:** Está condicionada.
- **M7:** Sí, claro, pero es que, si no se come la manzana, la mamá llama en la tarde y dice que por qué el niño no se comió la fruta. Entonces ahí es... ahí está como uno en el dilema, pues, de si sí o si no (Mesa de conversación - sesión 7).

La experiencia que relata la maestra da cuenta de algunos de los temores que están tras las restricciones en su rol; en este caso, el hecho de asumir tareas del orden de la crianza con el temor de estar sujeta a un reclamo de los padres, parece obstaculizar la posibilidad de acompañar los ritmos que van proponiendo los niños. Lo anterior pone en evidencia que en el ámbito privado y en el público hay tensiones que son diferentes.

En el primer caso, los padres –como clientes– creen tener un poder de reclamación que opera sobre las libertades que la función de maternaje podría requerir, entre ellas, la libertad para equivocarse, para tomar decisiones y evaluar, para reconocer de manera singular qué hay detrás de los pedidos, los gestos y los rechazos de los niños, entre otros. En el ámbito público, pareciera que la tensión más fuerte se establece con el Estado y los lineamientos que provienen del mismo. Ambas situaciones, de entrada, permiten reconocer que hay artificialidades en los escenarios institucionales, en tanto los roles que se asumen tienen unas expectativas y normatividades preestablecidas y que están ligadas a un oficio, que constriñe de diversas maneras la forma en que se configuran las relaciones con los niños y de las cuales, como primera medida, vale la pena percatarse.

En las primeras sesiones aparecían fuertes preocupaciones sobre la diferenciación de su rol respecto de los padres, en torno al alcance de su acompañamiento cotidiano, y también sobre los conflictos que sienten en cuanto al funcionamiento institucional que impone sobre su rol. Por ejemplo, en el caso de M8, en las primeras sesiones traía constantemente interrogantes sobre las exigencias de planeaciones en su trabajo con los niños, que provenían tanto de los lineamientos de la política pública como de las directivas de la institución en la cual labora.

- **M8:** A nosotros nos exigen una programación muy parecida, no sé si a todos les pasa con pre Jardín, y uno sí programa muy bonito, pero vaya usted lleve a cabo esa programación, siempre sale algo diferente, siempre. Esas planeaciones, nada que ver con caminantes. Pero que uno lo lleve a cabo, es puro cuento. Por eso es mejor programar después de hacer. Sí, yo programo después de hacer, yo escribo lo que hice. Yo he optado por escribir lo que hice (Mesa de conversación - sesión 2).

Lo anterior nos permite reconocer las formas personales a partir de las cuales las educadoras encaran exigencias que han naturalizado e intuyen que entorpecen su posibilidad de asumir un rol diferenciado del maestro de otros niveles. En esta educadora parece prevalecer el reconocimiento de las necesidades de los niños, sin embargo, actuar en función de esto es, de alguna manera, entrar en contradicción con lo que siente que le exigen en relación con su rol.

En la sesión 9 se observó en algunas maestras el interés de formular preguntas que daban cuenta de una preocupación distinta acerca de su lugar en la cotidianidad de los niños. Así, los interrogantes se orientaban, en mayor medida, hacia la cualidad de sus propias intervenciones, hacia los modos particulares de entrar en relación con los niños.

- **M8:** Cuando llegan estos bebés tan pequeños, que les cuesta sobrevivir sin el cuerpo de la madre, no te aceptan la separación, o sea, vos no te podés alejar ni un segundo porque reclaman con llanto el cuerpo, es como si no tuvieran todavía ese cuerpo, sino que existiera a través del cuerpo del otro, los tenés que tener cerca y centímetro a centímetro e irte alejando de él. Lo que me cuestiona a mí es ¿cómo es mi intervención? ¿Cómo poder intervenir con mi cuerpo en ese dúo madre-bebé? ¿Cómo juego? ¿Cuál es mi lugar?
- **Coordinadora 3:** Ahí hay una pregunta muy importante, y nuevamente me devuelvo sobre las tensiones al interior de la institución educativa, porque la mamá juega, ella solo está pensando en jugar. No está pensando esas otras cosas adicionales que a nosotros cuando somos educadoras nos pueden hacer ruido, que tienen que estar allí, pero que nos hacen ruido, y ese es uno de los trabajos más complejos. Tener esa conciencia de que hay cosas allí que están sucediendo, que están avanzando, que se están organizando, pero no hacerlas con esa intencionalidad, porque, si yo las hago con esa intencionalidad, finjo, ya no estoy jugando, porque es que lo que me importa es estimular, lo que me importa es la inteligencia, lo que me importa es la separación (Mesa de conversación - sesión 9).

Uno de los recursos que como equipo se planteó en el tramo final de la propuesta, fue la observación de una escena de una maestra del nivel sala cuna. Este video se expuso previamente en el apartado *Trabajo de campo: la identidad profesional de la maestra del nivel maternal*, del capítulo 1. Se seleccionó este material, dado que constituye un referente de propuesta relacional distinto a los materiales que ya habían aportado las maestras participantes de la formación, y si bien no se tenía la pretensión de ofrecer un modelo, se pensó en la posibilidad de observar qué suscitaba en las educadoras observar un modo relacional más cercano a la experiencia de maternaje en una institución educativa.

Pese a que se habían propuesto diversas discusiones conceptuales en torno al valor del rol maternante de la maestra de sala cuna, prevalecía aún en algunas maestras la idea de que, si no hay actividad que cohesione la grupalidad o que provenga de la maestra, no pasa mucho en términos de relevancia para el desarrollo del niño. En este sentido, restituir el valor de los intercambios cotidianos precisó cierto nivel de detenimiento en el análisis de la interacción de la maestra y los niños. Cabe destacar que varias de las maestras mostraron su preocupación por el hecho de sentir que no había propuesta estructurada que orientara a la totalidad del grupo, tampoco protagonismo por parte de la maestra. Frente a lo anterior, se presentó la siguiente conversación:

- **Coordinadora 3:** En ocasiones, cuando tenemos trabajo grupal, creemos que el ofrecimiento debe ser para todos el mismo, y que mi deber es hacer que todos hagan lo mismo, y hagan lo que yo les he propuesto. En esa escena hay un viraje. Hay momentos de calma aquí, hay momentos en los que no pasa nada con algunos, hay momentos en los que algunos se involucran en cosas, y hay momentos en los que los niños solo observan, en los que se detienen. Digamos que el momento más visible es el momento al final de la pelota, es un momento muy distinto. Pensemos eso, ¿cómo surge ese asunto de la pelota allí?
- **Coordinadora 1:** ¿Y quién lo inicia?
- **M9:** El niño, el niño trae la pelota.
- **Coordinadora 3:** ¿Y qué hace ella con la pelota?
- **M10:** Propicia un juego.
- **Coordinadora 3:** Cuando él le trae la pelota, ¿qué hace?
- **M12:** Ella le aplaude.

- **Coordinadora 1:** ¿Se la recibe y se queda con ella?
- **M9:** No, la tira...
- **M6:** Propicia un juego.
- **M12:** Pero cada vez que él se devuelve, ella viene y le celebra.
- **M7:** Él pide que le aplaudan.
- **Coordinadora 3:** Ella habría podido decir: “No, no estamos con la pelota en este momento, estamos con el cubo”, porque es que yo planeé mi cubo, no el momento de la pelota. Eso puede suceder, es algo que vemos cotidianamente.
- **M12:** Pues eso sí pasa día a día, porque, por ejemplo, nosotros tenemos momentos, y llegó el momento de guardar, y guardar es guardar.
- **Coordinadora 3:** ¿Qué dijo esta maestra sobre el desayuno?
- **M6:** Le estaba anticipando ya el desayuno.
- **Coordinadora 3:** Claro, la cotidianidad necesita unas regularidades.
- **Coordinadora 1:** Es que no es un mundo caótico.
- **Coordinadora 3:** Cuando se le anticipa, le voy dando al niño el tiempo y la posibilidad de que él se vaya organizando, de que él se vaya preparando. Y vamos a seguir lo que el niño haga, no significa vamos a dejarlo sin nada. Allí hay una sutil diferencia. No es un seguir persecutorio, es en la espontaneidad, ella recibe la pelota, el niño lanza la pelota, ella mira a ver qué pasa, parece observar y darse cuenta de lo que quiere continuar haciendo el niño. También le canta a algunos, apapacha a otros, hace microjuegos, y eso le da una cualidad lúdica a la relación, que es mucho más importante que una actividad (Mesa de conversación - sesión 13).

Como puede observarse en la conversación anterior, la preocupación por el valor pedagógico de las formas de estar con los niños y los ofrecimientos que se les hacen, está presente de principio a fin en las educadoras. Una preocupación que marca la diferencia frente a los adultos con vínculos primarios con los niños, quienes al estar por fuera de marcos institucionales y sus respectivas deontologías, cargan con otras preocupaciones y otras normatividades sociales. Específicamente, se hace claro que el escenario institucional y el rol desde el cual se ubican en la relación con los niños, genera una sensación de extrañeza

frente a cualidades relacionales, temporales y afectivas que son propias del rol del materno y, sobre todo, que pertenecen a esa dimensión espaciotemporal que siempre estuvo por fuera de la escuela, y que en los últimos siglos favoreció en el núcleo de las familias o de las comunidades el encuentro consigo mismo y con los otros: la vida cotidiana.

A partir de la escena anterior, las coordinadoras realizaron un microanálisis en torno a la interacción entre la maestra y el niño, de forma tal que, vía la objetivación de lo que allí sucede, se pudieran destacar las filigranas del encuentro para que las educadoras por sí mismas reconocieran que no había tal pasividad en la maestra observada, sino otras formas de estar, distintas a las que habitualmente le reconocen a un maestro. No obstante, para algunas de ellas sigue generando conflicto pensar de qué manera puede ser posible vivir con tranquilidad y disponerse y disponer condiciones para albergar una cotidianidad en la escuela que se propicia para acompañar a los más pequeños en su camino de hacerse humanos y no solo futuros aprendices de la escuela.

Capítulo 3

El cuerpo, la corporalidad y las intervenciones corporales en la temprana infancia

El trabajo cotidiano con los niños, y particularmente con los niños más pequeños en los escenarios educativos, precisa de conciencia y capacidad para generar interrogantes acerca de las formas en las que los adultos, y en general, la configuración de la vida institucional, intervienen sobre la subjetividad de los niños a partir de prácticas que se han naturalizado en torno a su cuerpo.

Los sistemas educativos colombianos han sido herederos de la tradición dualista cartesiana occidental, bajo la cual se ha privilegiado el cultivo de la mente como valor ponderado, en desmedro de la condición corporal del ser humano. Para Mallarino (2010), “el concepto que ha prevalecido hasta hoy, representa concepciones duales, dicotómicas y fragmentadas sobre el cuerpo (...) lo mental y lo orgánico son aspectos de una misma unidad que se manifiesta en diferentes niveles de actuación, coimplicados y codeterminados” (p. 10).

De acuerdo con Le Breton (2002), en Occidente, entre los siglos XVI y XVII nace el hombre de la modernidad; un hombre que persigue la individualidad por encima de la comunalidad, que se erige sobre la tenencia de su cuerpo antes que sobre el ser cuerpo; un hombre que se separa de sí mismo, de los otros y del cosmos; un hombre cognoscente que aspira a la construcción de saberes universales. En los siguientes siglos se configura, en Occidente, un saber médico y anatomofisiológico sobre el cuerpo, que proporciona un lente bajo el cual se examina la relación que el hombre tiene con su cuerpo, un núcleo conceptual sobre el que se asentarán las bases de una gran diversidad de prácticas sociales y pedagógicas en torno al cuerpo, al interior de los hogares y, de manera prevalente, en las instituciones educativas.

Le Breton (2002) destaca la existencia de ciertas culturas en las que es imposible disociar la relación que se establece entre el propio cuerpo, el cosmos y el contexto circundante. Lo anterior cobra relevancia al pensar que cada cultura es generadora de valores que permean las sensibilidades corporales, las disposiciones relacionales, la proxemia y las particulares formas en las que los diversos grupos culturales asientan sobre su condición corporal el gusto por vivir. Cada cultura genera saberes sobre la condición corporal humana, y los saberes anatomofisiológicos son una forma particular de pensar el cuerpo humano, en los que tácitamente ya está situada una epistemología también de carácter dualista, bajo la cual es posible disociar el cuerpo de otras dimensiones humanas para poder conocerlo.

La educación intelectual y el cultivo de procesos cognitivos han sido altamente valorados en nuestro contexto. De esta manera, si hay un lugar para el cuerpo en la escuela, ha sido en las clases de educación física y en las de deporte, con toda la carga axiológica que se ha promovido a través de estos espacios. No obstante, en el trabajo con los niños más pequeños, parecieran no ser tan evidentes las implicaciones subjetivas de la intervención corporal. De ahí que sea importante reconocer las formas sutiles pero efectivas de incidir en la vida psicológica del niño, por la vía de la constitución de su corporalidad.

De igual forma, y en línea con el trabajo investigativo de Pedraza (2009; 2010; 2011), es fundamental reconocer que detrás de las múltiples formas de intervención corporal de los niños, hay políticas estatales y modos de ejercer control sobre la población y tener injerencia sobre la constitución subjetiva.

Cabra y Escobar (2014) manifiestan que el concepto de corporalidad es heredero de la tradición fenomenológica de Merleau-Ponty, el cual permite concebir otras dimensiones que se entran en el cuerpo, como su condición perceptual, sensible y emotiva, como productos sociales y culturales. El concepto de corporalidad acentúa la dimensión experiencial de sentido y conciencia que pueden lograr los sujetos a partir de sus trayectorias de vida. Estos autores también destacan que la referencia al cuerpo, como entidad, no connota exclusivamente una raigambre física, sino, y sobre todo, una dimensión simbólica desde la cual se configura y reconfigura permanentemente el universo de significados personales y sociales que dinamizan el universo interior de los seres humanos.

No obstante, la perspectiva de la corporalidad resulta más bien reciente frente al efectivo impacto que han tenido las políticas y las subyacentes prácticas corporales orientadas bajo comprensiones antropológicas modernas del ser

humano, al servicio de la configuración de las identidades estatales. En el caso latinoamericano, Pedraza (2011) refiere cómo estas prácticas, desde mediados del siglo XVIII y durante el siglo XX, han estado orientadas a reproducir órdenes y mentalidades coloniales al servicio de valores capitalistas que buscan preparar los cuerpos para el sistema de producción. En esta vía, el gobierno de la infancia pasa por la pedagogía y la institucionalización de la infancia, y la atención estatal de las familias.

El cuerpo, lejos de ser una entidad neutral sobre la que solo se despliega un potencial genético, se configura como un escenario en el que se dirimen tensiones en el orden del poder, dada la íntima relación que existe entre la corporalidad de los sujetos y su construcción identitaria.

Como se viene reconociendo, asumir el trabajo y la intervención sobre los cuerpos y las corporalidades de las personas, en general, y de los niños, en particular, implica admitir que los hábitos cotidianos desplegados en la institución educativa, como las formas gestuales y de convocar con la mirada, el tacto dirigido, las decisiones sobre los cambios posturales de los niños, las formas de acompañarlos en la autonomía, las tonalidades de la voz, la energía vital implicada en los movimientos, las organizaciones del espacio y el mobiliario acondicionado y hasta las disposiciones en los ritmos para la vida cotidiana, constituyen una intervención corporal. Todas estas prácticas y posibilidades de la intervención cotidiana tienen un fuerte impacto no solo en la dimensión física de los niños, sino, ante todo, en la construcción de su vida psicológica.

Estas intervenciones resuenan sobre las formas que gestan los niños de vivir sus cuerpos y las posibilidades de constituir una conciencia corporal, de cultivar una disposición sensible hacia sí mismos y hacia los otros, lo que rebasa una perspectiva meramente funcional del cuerpo. En el caso de la escuela, esta perspectiva del cuerpo sensible permite un viraje respecto a la intención de intervenir los cuerpos de los niños, con el objetivo primordial de preparar la función motriz que será solidaria de los futuros procesos escolares.

Las instituciones educativas han permeado por décadas las formas corporales de los niños y de los jóvenes en el sistema educativo. Recientemente, en Colombia, se han comenzado a permear las construcciones más tempranas que de sí mismos hacen los niños y que de manera histórica se han dado en la intimidad de las familias, en las relaciones cuerpo a cuerpo que allí se establecen.

Si bien no se trata de cambiar un manual prescriptivo por otro, es preciso alentar discusiones en torno a las formas explícitas y, sobre todo, sutiles de intervenir

en la experiencia corporal y de sí, que configuran los niños, y las concepciones de cuerpo y de persona bajo las cuales se amparan dichas intervenciones. Más aún, resulta imperioso tener criterios conceptuales para interpelar las políticas estatales y los lineamientos de trabajo institucional, que reproducen formas mecánicas de la organización corporal, dejando poco margen para que la experiencia corporal creadora y sensible sea un trayecto posible para que los niños enriquezcan sus procesos de desarrollo.

La institucionalización y el disciplinamiento de los cuerpos

En Occidente, la escuela es una de las instituciones que ha impulsado la consolidación de las identidades nacionales de los Estados modernos, y desde donde se han desplegado eficaces prácticas para el gobierno de la población desde la infancia. Pedraza (2011) reconoce que el discurso más sólido, a lo largo del siglo XX e incluso vigente en los escenarios educativos, es el del higienismo. Actualmente, este discurso se ha convertido en un rizoma que da línea de actuación a la institución educativa, y es la piedra angular de las cotidianidades en las instituciones educativas y de protección de la infancia.

Pedraza (2011) señala que este discurso, nacido en el siglo XIX, con vocación abierta para conservar la salud y prevenir la enfermedad en las naciones, y con una orientación menos evidente hacia “la civilización de las poblaciones”, permitió encarar el proyecto de la modernización de los Estados, y hoy se encuentra vigente bajo las directrices de las instancias y discursos de la salud pública. El proyecto higienista de los Estados en las instituciones educativas, se ha materializado bajo la intervención de la alimentación, el aseo, las prácticas de vestuario y el trabajo corporal mediante las clases de gimnasia o educación física.

La intervención sobre las prácticas alimentarias ha connotado la responsabilidad sobre la necesidad de asumir la mitigación de la desnutrición, malnutrición y mortalidad infantil en el país. Pero también ha implicado una injerencia sobre decisiones que de otra manera estarían esencialmente teñidas por valores culturales y, por tanto, por diversidad de experiencias y formas relacionales que acompañan los momentos de la alimentación en las comunidades y en los grupos familiares.

Se ha ponderado en las últimas décadas la mirada médica y nutricional en torno a las prácticas alimentarias de los niños, por encima de la perspectiva cultural que mediatiza la relación que tempranamente establecen los niños consigo y con los otros, pero sobre todo con su comunidad y con los ritos propios y cualidades

simbólicas que se tejen alrededor de la alimentación. Como lo señalan Cabra y Escobar (2014), a través de la intervención la alimentaria, se persigue el ideal de salud como bien indispensable para el desarrollo de la civilización. Lo anterior, no obstante, entra en tensión con la autonomía de las comunidades y de las familias para filiar culturalmente a sus recién llegados, vía las costumbres y legados que transmiten en la cotidianidad de la vida de relación. Esto supone debates importantes que deben ser transitados, tales como la presencia, los límites y los alcances de la incidencia de las familias y sus valores culturales en las instituciones educativas que acogen niños en sus primeros años de vida.

Como se ha mencionado, el proyecto modernizador en Occidente partió de la creencia de que se debe cultivar la dimensión racional del ser humano, concibiendo la vida mental en total separación de la corporalidad. De esta manera, la preparación de la vida escolar se asume como un progresivo aquietamiento de los cuerpos, de tal modo que se dispongan los procesos atencionales y de regulación para ciertas formas del aprendizaje. Para Pedraza (2010), en la escuela, tradicionalmente, se ha privilegiado la actividad racional como la más alta y verdadera expresión del pensamiento humano.

Para el cuerpo se ha destinado el lugar del ejercicio como ruta privilegiada y, en muchas ocasiones, ha sido pensada como única forma posible en torno al trabajo corporal. Vigarello (2005) encuentra que el ejercicio y la gimnasia, como pedagogía corporal, han privilegiado una pedagogía de la postura que busca ejercer un control sobre el cuerpo. El abordaje del cuerpo, vía el ejercicio, supone el trabajo sobre la base de un referente visual al cual hay que seguir e imitar. Los movimientos que por lo general se ejecutan buscan la repetición progresiva y mecánica, dado que se pondera el logro de la eficiencia del movimiento, la fuerza y la vigorización de los cuerpos de los sujetos.

Este tipo de intervención del cuerpo se alinea con una comprensión dualista sobre la relación mente-cuerpo, en la cual se presuponen espacios diferenciados para el cultivo de cada uno. Por otro lado, se comprende que el cuerpo supone entidades exclusivamente anatomofisiológicas, susceptibles de ser entrenadas y moldeadas. Adicionalmente, se suman expectativas de preparación de las personas para los altos cánones de productividad y rendimiento que demandan los sistemas laborales bajo la lógica capitalista.

Las instituciones que acogen la primera infancia son receptoras, tanto de las herencias dualistas como de las expectativas estatales en torno a las intervenciones corporales con miras a futuros desempeños en el sistema escolar,

cuyas expectativas también se encuentran ligadas, como ya se mencionó, a la futura vinculación laboral.

La espontánea consolidación del nivel maternal, como el primer eslabón del nivel inicial, supone riesgos enormes en cuanto al desplazamiento de prácticas escolarizantes en los cuerpos de los niños, ya presentes en el nivel escolar, tales como las correcciones posturales, la exigencia de formas atencionales propias de niveles superiores, las acomodaciones específicas en los espacios, la invitación a reproducir mecánicamente gestos y movimientos, la valoración de la quietud y la inmovilidad por largos periodos, el control de las formas y tiempos de exploración que los niños hacen del entorno y de los objetos, la búsqueda de rígidas normatividades y formas de respuesta grupales. Estas últimas han facilitado los criterios de orden tan bien valorados históricamente por ciertas formas del aprendizaje en niveles superiores.

El bebé como sujeto corporeizado

La corporalidad, como se ha señalado, convoca la dimensión de experiencia singular que cada quien a lo largo de su vida establece con su cuerpo. Las personas y los grupos culturales establecen relaciones con su cuerpo, y esta relación connota unas posibilidades de conciencia corporal, de reconocimiento y ensanchamiento de la paleta de los propios afectos, de disfrute y padecimiento de los mismos, de lectura e interpretación de los signos corporales, como también unas formas idiosincráticas de buscar contacto con los semejantes y con los extraños.

Para Le Breton (2002), hay culturas y comunidades más hospitalarias con el cuerpo, mientras que en otras no existe diferenciación alguna entre el cuerpo personal y el cosmos. Para el caso de la sociedad occidental, refiere una cultura basada en el borramiento del cuerpo, en la cual la distancia entre los cuerpos se instituye como regla social y relacional. Este borramiento de los cuerpos, señala este autor, permite comprender que para el hombre occidental sea usual que acceda a la conciencia de su cuerpo mediante los momentos de crisis, tales como el dolor, el cansancio o las heridas. El proyecto moderno y su intervención de los cuerpos de los sujetos, a partir de prácticas mecánicas en la cotidianidad, han favorecido ampliamente esta experiencia de enajenación del cuerpo. Estas prácticas constituyen la gama intensa de afectos que alertan al sujeto en su dimensión corporal.

La cultura posmoderna en las sociedades occidentales tampoco resulta ser hospitalaria con el cuerpo (Le Breton, 2002). Este escenario, caracterizado por una

transformación de la relación con el tiempo, en el que la vivencia de lo efímero, la rapidez y la celeridad permean las prácticas cotidianas, y en el cual el tiempo para la experiencia corporal tiende a ser socavado, no ha sido propicio para el cultivo de la vida subjetiva a partir de sus experiencias sensibles.

La vida institucional de los niños y las cotidianidades que se les ofrecen, recrean, en muchas ocasiones, en la configuración de sus tiempos y en la disposición de sus espacios, el funcionamiento de la vida adulta posmoderna. Es en estos escenarios, con una cultura artificial instalada, que los niños pequeños deben comenzar a construir su corporalidad y a integrar los elementos de la vida institucional que formarán parte de la misma.

Se hace referencia a una cultura artificial, dado que las prácticas para el cuidado de los niños no son aquellas que los adultos desplegarían con los niños de su comunidad de manera espontánea e intuitiva (ver capítulos 1 y 2), sino las que son propias del dispositivo escolar, por cuanto deben regular los tiempos de la vida de los niños con horarios definidos para todos. Es decir, deben dar cuenta de metas relacionadas con planeaciones, intervenciones de los cuerpos de los niños sobre la base de expectativas de logro, etc.

Pensar rupturas posibles frente a discursos, prácticas e intervenciones afincadas en las culturas institucionales por décadas, supone comprender que puede haber caminos distintos para acompañar el desarrollo y la constitución subjetiva de los niños, vía la generación de condiciones para una relación más lúdica y creadora con la experiencia corporal. Lo anterior resulta más relevante a la luz de aquellos desarrollos teóricos de la psicología corporeizada, la psicología del desarrollo y la psicología de la música, que han comenzado a pensar que el cuerpo ocupa un lugar central en la constitución de la vida psicológica del niño, durante sus primeros años.

A lo largo de la obra filosófica de Rousseau, se reivindica la dimensión corporal del ser humano, y sobre todo, la necesidad de reconocer al niño pequeño como ser sensible y emocional, y por ende, la necesidad de pensar la educación que se ofrece durante sus primeros años de vida para la constitución de su corporalidad (Klaus, 2002).

Más recientemente, Sheets-Johnstone (2009), bailarina y filósofa, reconoce el giro corporal que las diversas disciplinas han comenzado a dar, tras muchas décadas de haber situado el interés de manera exclusiva en la pregunta por el ser humano como ser mental. Esta autora acuña el concepto *pensar en movimiento*, orientado por la fenomenología del movimiento para comprender otras rutas

posibles de entrar en relación con el entorno. En estas rutas prevalece el contacto momento a momento, a partir de las cuales se vive, vía movimiento, la relación con el mundo, lo que permite suponer que hay otras formas del pensamiento que tienen naturaleza kinética, temporal, espacial o dinámica. Este concepto se aleja de perspectivas dualistas tradicionales que permiten pensar los procesos psicológicos como elementos que se configuran de manera disociada respecto a la actividad corporal.

Esta forma de pensar el desarrollo temprano del niño de manera disociada o por componentes (desarrollo cognitivo, desarrollo motriz, desarrollo emocional), ha prevalecido en la historia de la psicología y de la que se ha nutrido el mundo de la educación infantil, generando pedagogías, seguimientos y evaluaciones para cada uno de estos componentes. No obstante, el giro corporal que han vivido las disciplinas en las últimas décadas, ha volcado la atención de las mismas a incorporar en la agenda investigativa y de construcción de pensamiento, una comprensión del lugar del cuerpo en la constitución de las tempranas posibilidades de subjetivación del bebé y el niño pequeño. En esta nueva tradición de pensamiento, reconocer la temprana constitución de los procesos intersubjetivos del niño en sus primeros años de vida, y el lugar que tienen en estos procesos las crecientes posibilidades de pensar en movimiento que va conquistando el niño en soledad y en la relación con los adultos, abre nuevos caminos para dar sentido a los procesos de desarrollo temprano estudiados.

Stern (1991) y Rochat (2004) han encontrado en su trabajo investigativo y la interpretación del trabajo de otros, que el movimiento acompaña la vida del bebé de manera muy temprana y se constituye en el medio a partir del cual este configura un saber sobre sí mismo y sobre los otros, que no está en el orden del saber autorreflexivo o representacional. Stern (2010) señala que diversos trabajos dan cuenta de las necesidades tempranas de movimiento que desde la gestación se hacen evidentes en los fetos y más adelante en los bebés.

Tal vez uno de los aspectos más interesantes en los que coinciden Stern (1991) y Rochat (2004), es el hecho de que la experiencia singular y vital del movimiento autoproducido por el bebé le va permitiendo el reconocimiento y la construcción de la experiencia de sí mismo como agente. El bebé, en sus experiencias de movimiento en soledad, puede percibir el sentido de volición de sus movimientos, en tanto que en las experiencias de movimiento compartido con otros (el adulto le toma partes de su cuerpo y los mueve, el adulto lo carga, lo mece, lo alza lúdicamente) puede tener la experiencia de propiocepción, es decir, sentir que hay movimiento, mas no intención de movimiento.

Sheets-Johnstone (2009) señala que la primera forma de pensamiento del bebé es en movimiento. Durante el primer año de vida, la organización de cada expresión gestual y de cada conquista motriz le implica al niño pequeño, al mismo tiempo, la percatación de sí mismo, de las propias posibilidades y de los propios límites, y el establecimiento de las relaciones con el entorno para lograr mayor fluidez, coherencia y organización en sus movimientos. Lo anterior no es exclusivamente motriz, tampoco exclusivamente cognitivo o emotivo. Pensar en movimiento supone una experiencia subjetiva en la que la totalidad de la vida psicológica del bebé se encuentra involucrada.

Las posibilidades de exploración de movimiento durante el primer año de vida en el bebé oscilan entre movimientos libres, circulares, sin direcciones predefinidas que pueden estar ligados a la placentera exploración de la propia condición vital, y la organización de movimientos que se orientan a metas específicas y van más en la vía de la construcción de una acción intencional. Ambas posibilidades de la naciente organización corporal del bebé, contribuyen a su sentido de la agencia, a su sentido de ser protagonista en el mundo y ser activo en relación con el medio; en otras palabras, contribuyen al sentido de sí que comienza a configurar durante su primer año de vida (Ospina y Español, 2014).

Con respecto a lo anterior, suponemos un bebé con condiciones temporales y espaciales por parte del adulto para tener experiencias en soledad. Esto surge del reconocimiento de que muchas de las conquistas que en relación con su corporalidad se procura el bebé, las hace por sí mismo, para sí mismo y en condiciones de libertad.

En cuanto a estas posibilidades de soledad que tienen los bebés, las culturas tienen diferencias importantes. Algunas privilegian el piso como superficie donde el bebé lleva a cabo sus exploraciones, otras alientan el uso de artefactos como sillas, cunas y corrales; esto introduce diferencias significativas en torno a las posibilidades de libertad de movimiento que pueda tener un bebé para la organización y despliegue de su actividad corporal. Pese a estas diferencias, algunos contextos de crianza proponen espontáneamente tiempos de soledad a los bebés, que se traducen en oportunidades fecundas para que los niños avancen en el descubrimiento de sí mismos; mientras que otras culturas promueven más la dependencia o la independencia como metas para el desarrollo (Packer, 2016).

Las propuestas y dinámicas institucionales, a diferencia de las prácticas de crianza para los niños más pequeños, por lo general comparten formatos de funcionamiento propios de niveles superiores del sistema educativo, donde no es frecuente que los tiempos de soledad de los niños sean muy reconocidos,

por cuanto se privilegian formatos grupales, donde es el adulto quien orienta las propuestas, los tiempos y los objetivos de las mismas. Lo anterior precisa un amplio debate sobre las diferencias en los procesos de subjetivación de los niños, que implican estas evidentes diferencias entre contextos de crianza y contextos institucionales.

La filosofía, la antropología y la psicología del desarrollo tienen vertientes que asumen la reflexión en torno a la intersección entre corporalidad y subjetividad, destacan la necesidad de continuar problematizando la comprensión sobre las formas en que los niños pequeños devienen sujetos y constituyen su vida psicológica, vía la constitución de su corporalidad. Rousseau (citado por Klaus, 2002) señala que la formación del cuerpo en el niño es solidaria con sus procesos de individualización, en tanto se ponen en juego, a partir de la experiencia sensible, el desarrollo de su fuerza, sus ritmos corporales y sus sentidos, y el establecimiento de distinciones en su ser y el mundo.

Para Le Breton (2007), la condición humana es corporal y resulta indisociable de la sensibilidad humana, la cual es a su vez fuente de las posibilidades de significación cultural que mediatizan la relación de los sentidos con el mundo. En esta vía, se puede comprender que la percepción sensorial no surge de la fisiología; ver no es la mirada ni oír, en términos sensoriales, es escuchar. Mediante la mirada, la escucha y el tacto, los seres humanos podemos interpelar humanamente, con cualidades y signos que varían según las culturas.

La cotidianidad de un niño pequeño se encuentra fraguada por las formas en que los adultos lo acunan con la mirada, lo contienen emocionalmente con las tonalidades de la voz y lo invitan al regocijo de su cuerpo mediante juegos esencialmente corporales. En cada acto cotidiano (alimentación, baño, arrulllos), el adulto tiene formas específicamente humanas en las que va nutriendo la disposición sensible del niño, de forma tal que se trasciende la funcionalidad de la meta y se propicia un encuentro emocional que el niño vive con su cuerpo, y a partir del cual se instituyen las significaciones que atraviesan su vivencia de la relación con los otros.

Del lado de la psicología del desarrollo, Ospina y Español (2014) señalan que la corporalidad también construye su historia en el cuerpo a cuerpo con los adultos y en contextos donde se pone en juego la reciprocidad. En la última década, algunos estudios influenciados por la psicología de la música, revelan que durante el primer año de vida los bebés avanzan hacia experiencias intersubjetivas no verbales cada vez más sofisticadas, que le van permitiendo construir situaciones de interacción con los otros, en las cuales la participación corporal

y temporalmente organizada, pone en evidencia los recursos de la cultura en la constitución de la corporalidad de los bebés (Shifres, 2008).

Al respecto, Shifres (2008) encuentra que las expresiones artísticas de una cultura, particularmente sus artes temporales (danza y música), están presentes en los modos relacionales y en las formas interactivas que proponen los adultos a los bebés, por cuanto están bañadas de cualidades rítmicas, temporales y de recursos expresivos propios del grupo cultural de los adultos. En este sentido, las canciones de cuna, los arrullos, el habla dirigida a los bebés, el tempo de los mecimientos y de los juegos corporales que se proponen a los bebés y a los niños pequeños, están teñidos de cualidades musicales y valores propios del grupo cultural.

Arango (2014) refiere, por ejemplo, que en el Pacífico colombiano, los bebés antes que relación con su familia, tienen relación con la comunidad, y el cuidado más importante que se da en el cuerpo del niño es el espiritual. La autora reconoce una serie de pedagogías sensoriales dadas por los intercambios entre los adultos y los bebés, basadas en las nociones de armonía, fuerza y endurecimiento, en los que se buscan que los niños se construyan como seres fuertes corporal y espiritualmente. De esta manera, reconoce que las formas firmes y contundentes de hablar a los bebés, de aproximarse a sus cuerpos, de sostenerlos, elevarlos y agarrarlos, se diferencian de los intercambios sonoros y corporales entre madres y bebés de otras culturas. Es importante señalar, entonces, que estas cualidades que se fomentan intencionalmente en los niños pasan por unas expectativas culturales y, ante todo, por una cosmovisión, y se generan tanto en los momentos de soledad propiciados a los niños como en los intercambios sociales con los adultos. Se destacan los saberes y la autonomía que tienen las comunidades en torno a las metas de desarrollo de sus niños.

Ospina y Español (2014) y Ospina (2011) coinciden con Arango (2014) al señalar que los bebés no son pasivos frente a estas propuestas relacionales que hacen los adultos, más bien observan que en el escenario de los diversos formatos de interacción durante el primer año de vida, los adultos invitan a que los bebés se involucren activamente, propiciando que se permeen de las cualidades culturales de su movimiento (tiempo, energía del movimiento, calidad del movimiento, etc.) en los intercambios corporales. Así, los bebés tienen oportunidad de participar y explorar las posibilidades de su movimiento, pero también de tener experiencias que por sí mismos no podrían tener, mientras integran elementos culturales en su propio repertorio de posibilidades corporales.

Español (2014) sostiene que el primer año de vida es el tiempo en el cual el adulto acompaña al bebé para que en un hacer (corporal) conjunto, se consolide el mundo interpersonal del bebé. Es decir, los contextos de reciprocidad, y no solo los tiempos de soledad del bebé, son escenarios propicios para que el bebé enriquezca el saber que ha comenzado a constituir sobre sí mismo.

Desde las más tempranas y prolongadas miradas mutuas, durante la amplia gama de juegos vocálicos y de conversaciones dadas por alternancia de turnos en gorjeos, expresiones faciales, cambios tímbricos y melódicos, etc., en las permanentes imitaciones de estados emocionales que se hacen entre adultos y bebés, y de manera mucho más notoria en los juegos dados por infinitas posibilidades de repetición y variación de motivos, se ofrecen contextos de intercambio corporal con posibilidades de riqueza propioceptiva y de vinculación a experiencias rítmicas múltiples (Español, 2014; Ospina y Español, 2014).

La psicología del desarrollo orientada por el enfoque de la musicalidad comunicativa, ha puesto en evidencia que los seres humanos, como seres culturales, tienen unos saberes corporales para relacionarse con los niños, con los que se buscan de manera privilegiada recursos espontáneos para entrar diádicamente en contacto emocional. Estos recursos se expanden sobre un resorte lúdico embebido de las posibilidades estéticas de cada comunidad, y en los cuales los niños tienen posibilidad de autoorganizarse, reconocerse, ser propositivos, señalar límites, hacer ajustes posturales, equilibraciones, experimentos con la sincronía de sus movimientos, etc.

En otras palabras, los contextos relacionales espontáneos favorecen la filiación de los niños a una cultura, sin embargo, esta no debería darse mediante un compendio de instrucciones. En los contextos culturales hay libertad de movimiento y ante todo posibilidades enormes para que los niños se cautiven por la propia experiencia corporal, pero también para que asuman, vía encuentros lúdicos, posibilidades del movimiento que les permitirán participar y gozar de la vida cultural, y del encuentro y la comunalidad con los otros.

Resulta pertinente pensar de qué manera las cotidianidades institucionales permeadas por lineamientos, estándares y necesidades de dar cuenta de sus prácticas y procedimientos al Estado, pueden incorporar a su funcionamiento, procesos reflexivos en torno a sus posibilidades y la necesidad de ofrecer la riqueza y la sabiduría de una vida cultural y comunitaria a los niños, partiendo de la comprensión de que la corporalidad no se enseña, y de que la intervención del cuerpo de los niños es a su vez la intervención de su vida interior.

Trabajo de campo: cuerpo y corporalidad en la formación de maestras del nivel maternal

A lo largo del proceso de formación con las maestras, se evidenciaron procesos de generación de nuevas significaciones y rupturas con ciertos modos de comprender el lugar que ocupa su propia corporalidad en el trabajo con los niños más pequeños. Se observó la emergencia de criterios propios para hacer lecturas sobre la disposición corporal y nuevas posibilidades de interrogar las particulares formas que tienen las instituciones de intervenir sobre la sensibilidad y los ritmos corporales de los niños.

El trabajo de formación en relación con este eje, partió cíclica y permanentemente del reconocimiento sobre las formas que tenían las maestras de pensar el desarrollo corporal y las formas de reconocimiento de sí mismas como sujetos corporeizados. Se dio lugar al despliegue de inquietudes que surgían de la observación de la propia práctica cotidiana y de la espontánea evocación de inquietudes relacionadas con su cotidianidad con los niños. Una vez se generaban tiempos y espacios de escucha, se decidía la ruta de trabajo pedagógico a seguir:

1. Posibilitar que las maestras tuvieran espacios para ver su práctica cotidiana y llevar a cabo elaboraciones personales o colectivas en torno a la misma.
2. Ofrecer espacios de confrontación conceptual.
3. Ofrecer experiencias corporales con la intención de generar giros en la posibilidad del pensamiento sobre el trabajo corporal.

A continuación se esbozan algunos de los elementos más significativos durante el proceso de formación de las maestras, que permiten dar cuenta de la emergencia de nuevas posibilidades de reflexión sobre sí mismas y sus prácticas corporales, en el marco de los tres recursos pedagógicos mencionados anteriormente.

El punto inicial de referencia está basado en la segunda semana de la propuesta. Durante esta sesión se generó un espacio para que las maestras pudieran ver de manera individual los videos sobre sus prácticas cotidianas. Posteriormente, en la mesa de conversación, las maestras dieron cuenta, de forma espontánea, de aquellos elementos del video que les generaron inquietudes. En este primer espacio de escucha a las maestras, emergieron interrogantes ligados a la percepción de sí mismas y su presencia, ante todo corporal, en las relaciones con los niños. Se interrogaron sobre todo acerca de sus formas de aproximarse a los niños y de la intensidad de sus movimientos. Suscitó mucho asombro la temporalidad en la que se veían envueltas, de la que participaban y a la que invitaban a los niños.

Prevalció un sentimiento de extrañeza ante el reconocimiento distanciado de sí mismas al verse en sus videos, tal como se evidencia en sus participaciones:

- **M9:** Me veía rara porque usualmente yo no me veo, no tengo la costumbre, por el tiempo y por muchas otras razones que lo limitan a uno para poder ver lo que uno está realizando con los niños (...). Veo esa angustia constante de resolver los conflictos que se presentan con los chiquitos.
- **M10:** Me da risa de verme a mí misma. Se da uno cuenta de que de pronto en ocasiones uno le habla a un niño de una manera, que no está metido en el cuento, o lo toma de la mano, o lo coge, pero uno no se da cuenta de verdad, de pronto le está cogiendo muy duro. En el afán de seguir la propuesta, uno no se fija cómo está cogiendo los niños.
- **M8:** Me gustaría estar menos, para estar más. Porque el estar me convoca al saber y el saber me predispone. Uno como en el afán de ayudarlos, porque sabe que algo pasa, cae en el juicio: ¿Hasta qué punto el saber me convoca al juicio? Me gustaría estar menos para estar más. Menos presente para tomar una distancia, no caer en el juicio, sino dejar hacer a los niños.
- **M5:** A nosotros, por ejemplo, nos exigen un plan del día ¿no? Entonces ese plan del día... hay que cumplir un horario, y me vi como muy acelerada con los pequeñitos. Como que uno va cogiendo esa monotonía y eso ya es como mecánico. Es como una fábrica que va haciendo en serie. Eso me cuestionó, porque pues ellos son seres humanos y no son cosas.
- **M6:** Para uno es difícil verse a sí mismo. Creo que en el video casi no salí, de hecho, entonces, aún sigo con esa dificultad de poder mostrarme ante los demás, porque con los niños yo me desdoble, pero con el adulto para mí es un poco difícil (Mesa de conversación - sesión 2).

En las intervenciones de estas maestras es posible reconocer una disposición para interrogarse a sí mismas, que no ha partido de una confrontación orientada o suscitada por las coordinadoras, sino, al menos de manera inicial, por la posibilidad de detenimiento espaciotemporal que introduce el formato de la observación de sí mismas a partir del video. Llama la atención el reconocimiento de que puede ser usual no verse a sí mismas, lo que permitió preguntarse sobre las posibilidades de conciencia corporal, desde las cuales las maestras proponen modos relacionales con los niños, y también, el interés por avanzar en esta dirección del trabajo de la percatación de sí mismas en sus actos educativos.

Las intervenciones ejemplifican algunos de los puntos iniciales en torno al trayecto sobre el que cada maestra comenzaba a proyectar su recorrido de

formación y, de esta manera, se pudo reconocer qué aspectos de su trabajo cotidiano eran objeto de cuestionamiento, qué posibilidades tenía cada maestra de confrontar su quehacer, de traducir en interrogantes sus malestares, y con respecto a su corporalidad, las posibilidades de reconocer sus intervenciones a partir del efecto suscitado en los niños.

M9 hizo una lectura sobre el despliegue del repertorio propio de expresiones corporales, y también en torno a intervenciones orientadas por sus propias angustias. ¿Es posible tomar distancia de la angustia? ¿Hay formas de percatarse de la angustia? ¿Hay un reconocimiento de los efectos sensibles que generan estas intervenciones con los niños? Serían algunos de los interrogantes sobre los que volvería esta maestra en relación con su propio proceso. M10 admitió que puede haber un nivel de no percatación en la cotidianidad. M8 parecía encontrar una barrera en sus propios conocimientos y en la forma en que estos pueden obturar sus formas de estar presente corporalmente. Para M6, en cambio, resultó interesante percatarse de que no apareció en el video. M5 explicitó una confrontación personal con respecto a sus ritmos con los niños. Cada maestra esbozó así un derrotero de acompañamiento para las coordinadoras.

En otras maestras surgió un nivel descriptivo en el reconocimiento que hicieron de sí mismas en los registros fílmicos. No aparecía aún una pregunta orientadora, lo que cuestiona a las coordinadoras acerca de cómo acompañar estas trayectorias, para que pueda instalarse la apertura hacia la inquietud sobre sí mismas.

- **M1:** Descubrí que soy muy ágil, parezco un pulpo, porque tengo un niño de siete meses, otro de ocho, otro de año y medio, otro de dos años, otro de tres y otro de cuatro (...) entonces, entre canto y mi teatro, agarro el uno, agarro el otro, le ordeno a uno que se siente, a otro que cante (Mesa de conversación - sesión 2).

En esta primera sesión, fueron escasas las observaciones espontáneas sobre disposición corporal de los niños, más bien la lectura en general de las maestras se centró en el reconocimiento de sí mismas, pero no en la dialogicidad, la reciprocidad o sincronía que pueda establecerse en el intercambio con los niños. Surgió la pregunta por la posibilidad que tienen las maestras de tomar distancia del grupo para percatarse de cada niño: ¿Subsume el efecto grupal esta posibilidad de seguimiento singular? De igual forma, fue importante indagar en las siguientes sesiones sobre las posibilidades de las maestras de interpretar, desde el punto de vista del desarrollo y la constitución subjetiva, la acción y las posibilidades de movimiento y organización gestual de los niños.

- **M9:** Me impactó mucho ver a los niños, pero no mirar sino observar (...) muchas cosas se nos pasan, en mi caso, no observo muy bien a los niños, hay cosas que se me pasan, me sorprendió ver a niños haciendo cosas nuevas, para mí eran nuevas, no las había visto, o sea, descubrí cosas nuevas en los niños que no las había visto (Mesa de conversación - sesión 2).

Unas semanas después, una vez iniciado el trabajo de discusión en torno al texto de Dolto (2005), y de la mano de las discusiones previamente orientadas sobre el rol materno del educador del nivel sala cuna, fue emergiendo en las maestras la visualización de su intervención sobre los cuerpos de los niños enmarcada en lógicas institucionales. El elemento que se hizo más tangible, en primera instancia fue el de la temporalidad y su artificialidad. En esta vía, se observó una confrontación entre el reconocimiento de las necesidades de los niños y el atender las necesidades y disposiciones institucionales ¿Cómo situar su rol materno en el intersticio de ambas necesidades? A continuación se presenta un intercambio entre una de las coordinadoras y algunas maestras, que da cuenta de las primeras confrontaciones que emergieron alrededor de sus intervenciones sobre los ritmos de los niños:

- **Coordinadora 1:** Entonces, pensemos eso de esa diferencia de ese maternar de la maestra y por qué no se sustituye a la madre. Pensemos en las necesidades de los niños del nivel maternal.

Una de las maestras decidió leer un apartado del texto de Dolto (2005):

- **M8:** “Un niño que no tiene todavía la autonomía completa de su cuerpo para sus necesidades, para vestirse, para orientarse, y que no conoce habiendo habido ya un momento oportuno, las relaciones fáciles con los otros niños de su edad, sin la presencia de sus padres, no es capaz de sacar provecho de la enseñanza proporcionada por una maestra párvula” (p. 171). Y aquí aparece la primera cuestión, entonces ¿cuál es el rol de nosotras?
- **M9:** Estos niños con los que trabajamos están tan chiquiticos, les estamos como exigiendo más de lo que ellos nos pueden dar, ellos están todavía muy pequeñitos. Y entonces, empezar a trabajar con ellos... esa autonomía, el afán de que se vistan solos...
- **M10:** Hay procesos que no se han cumplido allá afuera para venir a querer uno en el afán, como que ellos lo acepten, y entonces es complicado porque difícilmente el niño de dos años lo puede aceptar.

- **M12:** Y ahí es donde está la confrontación, porque uno en el afán de su día a día, y al estar cumpliendo unos horarios, los niños que se van quedando, entonces uno les dice siempre “hágale, hágale, súbase rápido”. No estamos en el tiempo de ellos, sino que tenemos que traerlos al tiempo de nosotras.
- **M13:** En nuestra institución son doscientos cincuenta y dos niños, entonces tenemos que llevar unos ritmos. Si nosotros no desayunamos a esta hora, y nos demoramos, ¿a qué hora van a almorzar los otros? ¿A qué hora van a desayunar los otros? (Mesa de conversación - sesión 3).

En las anteriores intervenciones se observa que las educadoras comienzan a reconocer cómo están ligadas sus expectativas frente a los desempeños de los niños y sus formas de portar los ritmos cotidianos, a unas expectativas institucionales y a las necesidades que tienen estas de evaluar progresos en los niños y dar cuenta de los mismos, pero también de construir unos ritmos de funcionamiento colectivo que permitan la atención de gran cantidad de niños. El aspecto que parece resonar más intensamente, es el reconocimiento de que la intervención de los tiempos de los niños es una intervención corporal. En entornos cotidianos, dicha intervención parte del ajuste hacia la temporalidad del niño, y lo que se hace evidente para las educadoras es que el marco institucional demanda a los niños ajustarse a los tiempos institucionales.

La percatación de las formas corporales de los adultos involucrados en las experiencias de maternaje, suscitó la reflexión en las maestras sobre la necesidad de acompañamientos individuales en momentos tempranos de la vida, que permitan a los niños su inscripción cultural, social y familiar. Se puso en escena, para las maestras, la necesidad de ofrecer sus cuerpos para alojar las necesidades emocionales de los niños, y como territorio lúdico para que avancen en conquistas de autonomía propias de su edad. No obstante, este reconocimiento entró en conflicto con el rol claramente normativo, desde el cual se ha asumido la función del jardín y del maestro del nivel maternal. Las siguientes dos intervenciones permiten reconocer los elementos señalados anteriormente:

- **M7:** La autora dice: “El niño necesita que le enseñen individualmente a conocer su cuerpo, sus sensaciones, sus funciones, su sexo y a ocuparse de él con el respeto debido al ser humano que es él, al igual que los otros chicos y las otras chicas” (Dolto, 2005, p. 172). Y a mí eso me parece importante, porque es lo que se replica un poco tanto en la maestra como en la madre, y pensaría yo que eso es maternar, es servir de continente (Mesa de conversación - sesión 3).

En la siguiente intervención se destaca un imaginario de distancia y rigor del cual debe ser representante la institución educativa y la maestra, que no se encuentra en las madres, lo que parece ser uno de los elementos que hace entrar en conflicto a las maestras al momento de situarse en el rol materno con los niños más pequeños.

- **M7:** Nosotras podemos ser un poco más objetivas, podemos poner una norma. Muchas veces las mamás dicen que en el jardín los niños comen y en casa no. Es como que uno puede aplicar una norma distinta, porque está uno un poquito por fuera (Mesa de conversación - sesión 3).

La reflexión sobre la corporalidad

Desde las primeras conversaciones con las maestras, si bien no se había iniciado de manera formal la discusión sobre la corporalidad, como se pudo reconocer previamente, fueron emergiendo vectores de trabajo que permitieron tomar decisiones acerca de las formas en que se abordaría el trabajo conceptual y de discusión en torno al cuerpo y la corporalidad.

Uno de los principales elementos desde los cuales se partió, fue la posibilidad de volver sobre las propias experiencias sociales y educativas que han marcado la relación que se tiene con el propio cuerpo, y las significaciones que se han tejido a partir de dichas experiencias. Para las maestras, en general, las experiencias más intensas fueron las clases de educación física. Actualmente, el lugar donde sienten que se dan un espacio de contacto con sus cuerpos es el ejercicio. Sus propias experiencias facilitaron la formulación de la pregunta sobre el abordaje mecánico frente al trabajo desde la conciencia corporal.

- **Coordinadora 3:** Pensemos en eso, en el ejercicio. Cuando ustedes hacen ejercicio, ¿qué se les viene a la cabeza?
- **M12:** Pues es algo dirigido.
- **M9:** Algo que no cambia, es una rutina.
- **M12:** No cambia, es una rutina, exacto, es así. O sea, va directo y no hay opción. El ejercicio se hace así y ya.
- **M7:** Yo recordaba mis clases de educación física, y era correr por una cancha y luego subir las gradas, era subir y bajar y subir y bajar, hasta que el profesor pitara. Ahí no había una conciencia (Mesa de conversación - sesión 9).

Este detenimiento sobre las formas en que la experiencia de educación física ha permeado vivencias de la relación con el propio cuerpo, permitió introducir en el seminario precisiones y diferenciaciones entre corporalidad y función motriz, que se discutieron posteriormente con las maestras. A continuación, se presentan algunas de las precisiones:

- **Coordinadora 3:** Nosotros no les hemos propuesto un camino de comprensión del niño, escindido, no vamos a hablar entonces de desarrollo motriz, ni vamos a hablar de desarrollo social, ni desarrollo emocional, porque para nosotros la corporalidad es todo eso. Es imposible pensar que la corporalidad no tenga que ver con la vida afectiva de los seres humanos. De manera tradicional, hemos creído, que les enseñamos la motricidad a los niños, y hemos creído que les enseñamos a gatear, les enseñamos a sentar, les enseñamos a caminar.

Cuando nosotros estamos hablando de corporalidad, estamos hablando de un proceso que requiere apropiación, requiere conciencia, el niño tendrá que constituirla, tendrá que descubrirla, tendrá que organizarla por sí mismo, porque nosotros no se la podemos organizar. Ese hacerlo por sí mismo, nos devuelve como adultos sobre las preguntas: *¿Cuál es mi lugar? ¿Qué se espera de mí como educador, si el niño debe constituir su corporalidad por sí mismo?* (Mesa de conversación - sesión 9).

A partir de la conferencia “Juegos corporales, juegos de crianza” de Calmels (2003), se propuso un marco de comprensión a las maestras, en torno al valor que tiene el escenario relacional como territorio privilegiado para favorecer condiciones para que los niños pequeños avancen en la construcción de su corporalidad. Se situó el acento en el valor de los juegos corporales, como elementos de la cultura donados en gestos de transmisión por parte de los adultos, para que los niños descubran posibilidades corporales diferentes a las que pueden conquistar en sus tiempos de soledad.

- **Coordinadora 3:** Cuando estamos hablando del juego corporal, no estamos hablando de algo que les hacemos a los niños, ni algo que les hacemos a los bebés, porque si yo le hago al bebé, se vuelve mi objeto, lo cosifico. Cuando estamos hablando de un juego, el juego reclama presencia, es dialógico, el otro emerge, yo le doy lugar a que el otro aparezca. Jugamos juntos (Mesa de conversación - sesión 9).

La reflexión sobre el cuerpo a cuerpo en la relación adulto-bebé, moviliza interrogantes en las maestras en torno a las rupturas que se generan en las relaciones

corporales que tienen los niños pequeños con sus referentes de crianza al llegar tempranamente al jardín. De igual forma, se comienzan a precisar preguntas sobre el lugar de su propia corporalidad frente a estas necesidades de los niños pequeños de establecer relaciones corporales con los adultos.

- **M8:** En la escuela maternal, me ha sucedido a mí, no sé si a las compañeras, cuando llegan estos bebés tan pequeños, que les cuesta sobrevivir sin el cuerpo de la madre. Ya en el jardín, esos bebés no te aceptan la separación de tu propio cuerpo, o sea, vos no te podés alejar ni un segundo porque reclaman con llanto el cuerpo.
- **M8:** ¿Cómo jugar con mi cuerpo para poder intervenir en ese dúo madre-bebé?, ¿cómo intervengo y cómo interviene mi cuerpo en esa separación? Entonces, ¿cómo juego?, ¿cuál es mi lugar?, ¿cómo intervenir?
- **Coordinadora 3:** Ahí hay una pregunta muy importante. Nuevamente me devuelvo sobre las tensiones al interior de la institución educativa, porque la mamá juega, ella no está pensando en nada más que jugar, está emocionada, su bebé es linda, y quiere que le sonría, y entre más tiempo le sonría, disfruta y se puede entregar a jugar.
- **Coordinadora 1:** Sí, y no está pensando en que lo tengo que separar, me lo tengo que quitar, eso no lo está pensando (Mesa de conversación - sesión 9).

Aun cuando se observa un deslizamiento hacia la posibilidad de comenzar a pensar las propias disposiciones corporales, se percibe un acento que aún recae sobre la necesidad de ser el referente que separa a la madre y al niño. Lo anterior, nos permite pensar en las tensiones que se inscriben dentro de las expectativas que tienen las maestras de su rol, que pueden obstaculizar la posibilidad de situarse más intuitivamente y desde las lecturas sensibles sobre las necesidades emocionales y corporales de los niños.

La corporalidad y el mundo emocional del niño

La conversación en torno a los juegos corporales que culturalmente ofrecemos a los niños pequeños, y que se constituyen en fuentes de un saber hacer, ligado a la propia experiencia infantil, dio paso a que las maestras se permitieran pensar el enlace entre las necesidades emocionales de los niños y sus posibilidades de ir tramitándolas en la relación lúdico-corporal que establecen con los adultos.

- **Coordinadora 3:** ¿De qué manera creen que ese distanciamiento que los niños van requiriendo de los adultos, comienza a tener lugar allí en esos juegos que plantea Daniel Calmels?
- **M8:** En el escondite, en el aparecer y desaparecer. Son cosas a las que se tienen que enfrentar en algún momento los niños. Poder sobrevivir sin ese otro presente.
- **M10:** La confianza.
- **Coordinadora 3:** ¿En qué podrá confiar un niño que está jugando a las escondidas?
- **M10:** La confianza en él mismo, la tranquilidad de saber que de pronto la mamá se va, pero sabe que llegará.
- **Coordinadora 3:** Pensemos eso que están planteando sobre el escondite y las escondidas ¿Qué requiere un niño para jugar a las escondidas?
- **4M7:** Poder reconocerse y también poder tener confianza en el otro, en que está esperando que él aparezca. Nosotros jugamos mucho a desaparecernos con unas mantas y les encanta porque es la magia alrededor de eso, pero también les encanta porque es que hay otros esperándome a mí, cuando yo salga debajo de la manta (Mesa de conversación - sesión 9).

Lo anterior nos muestra cómo la valorización del encuentro lúdico cotidiano posibilita, en las maestras, el reconocimiento de la dimensión de agenciamiento que se juega el niño en el encuentro corporal. De esta manera, la pregunta sobre el propio lugar frente a la constitución de la corporalidad del niño, parece tener otros horizontes que apaciguan la angustia que suscita el reconocimiento de que no es por la vía de la enseñanza formal que el niño construye su corporalidad. Las maestras se permitieron descubrir otros lugares posibles desde el cual habitar su lugar en la relación con los niños pequeños.

La observación del desarrollo, la mirada sobre la corporalidad

Con el reconocimiento de la corporalidad diferenciada de la función motriz, fue posible explicitar una perspectiva de desarrollo. El énfasis situado en la constitución subjetiva de los niños pequeños permitió reconocer que no son dimensiones las que entran en juego, sino que en la estructuración de la vida psicológica, en la constitución de las posibilidades comunicativas y del lenguaje,

en la organización cognitiva y de la vida de relación, el enriquecimiento de la sensibilidad y la vivencia del propio cuerpo juegan un rol fundamental.

Con esto en mente, se invitó a dar un giro en la comprensión sobre el acto educativo con los niños pequeños como algo que en vez de estar ligado a las actividades que se proponen, puede tener mayor potencia cuando se vincula a la observación de las posibilidades de los niños y a la generación de condiciones para que estos se vinculen y tengan oportunidad de participar activamente en relación con sus propios intereses e iniciativas.

- **Coordinadora 3:** La invitación es a tener claves de lectura del desarrollo de los niños, la clave no está en hacer magníficas actividades. En poder leer a los niños, si yo puedo leer a los niños, puedo ajustar mi intervención.
- **M8:** Y cuando tú hablas de desarrollo, no estás hablando del desarrollo fisiológico.
- **Coordinadora 1:** De la totalidad.
- **M8:** Eso desmantela la pedagogía, porque a ti te han enseñado sobre la escala del desarrollo, y miras es la escala del desarrollo, qué está haciendo cada niño a esta edad.
- **Coordinadora 3:** Es entrar en diálogo con lo pedagógico, de qué manera lo pedagógico entra en relación con mi capacidad de pensar a los niños, de pensar el desarrollo de los niños, no de tener un inventario de conductas para cada momento de la vida.

Y en relación con nuestro rol vale la pena seguir pensando ¿de qué manera mis intervenciones habilitan a que sea el niño el que haga por él mismo. En cualquier intervención, ¿hasta dónde hago yo para abrirle el camino a él? A que sea él quien organice por sí mismo su intencionalidad en relación con los objetos, sus búsquedas, los sucesivos ajustes posturales que requiere para poder direccionarse a donde se tiene que direccionar.

- **M8:** Cuando uno va a una evaluación de un niño, esta mirada la tendría la terapeuta ocupacional. Ella se encarga de hacer la evaluación del tono muscular, de la disociación y uno se encarga de la parte emocional (Mesa de conversación - sesión 10).

Las anteriores intervenciones de la maestra evidencian una percatación sobre la escisión en torno a la mirada que se tiene sobre el desarrollo de los niños. Pareciera que la observación y el trabajo sobre el cuerpo estuvieran a cargo de

disciplinas como la fisioterapia o la terapia ocupacional y, por tanto, el educador no se siente interpelado por la observación sobre las manifestaciones corporales.

En la sesión nueve, uno de los aspectos que cobra relevancia es la pregunta acerca de la influencia que tienen las escalas de desarrollo sobre la mirada y la valoración de las producciones de los niños. De manera colectiva se interrogó la perspectiva que sobre el cuerpo privilegian dichas escalas y en qué medida constriñen la posibilidad de valorar diversas manifestaciones de la corporalidad de los niños que pueden no estar incluidas en esas escalas.

Con el objetivo de favorecer en las maestras el avance en sus observaciones sobre las posibilidades corporales de los niños, se observaron varios videos de bebés y niños pequeños en movimiento espontáneo en situaciones de soledad y en situaciones de encuentro corporal con adultos. Esta actividad de analizar los videos puso en evidencia las maneras de observar, de dar sentido a lo observado, los focos de atención en relación con los cuerpos de los niños. Fue importante trazar un camino de comprensión sobre la observación del movimiento y las acciones de los niños, y el sentido que con respecto a los procesos de desarrollo de los niños pueden tener. A continuación, se presenta la descripción del registro fílmico de la interacción de un bebé de cuatro meses con una pelota, mientras está acostado en un corral:

El bebé empuja con su mano derecha la pelota y esta rueda hasta sus pies. La sostiene primero con el pie izquierdo y posteriormente la mantiene en sus dos pies por unos segundos mientras la rueda, organizando su cuerpo (se recuesta de lado sobre la almohada) para posibilitarse sentir la pelota con sus pies.

El bebé estira su brazo derecho para intentar levantarse, desiste al no lograrlo y continúa rodando la pelota con sus pies. Organiza el movimiento a fin de conseguir llevar la pelota a su mano derecha. Primero intenta utilizar su pierna izquierda como herramienta de alcance, mientras que la derecha la mueve a modo de impulso para tratar de levantarse. Deja la pelota e intenta apoyarse en sus dos pies para levantar la cola; luego se voltea hacia el lado izquierdo y con la mano derecha hala la funda de su almohada.

Vuelve a girarse hacia el centro, insiste con mover la pelota con sus pies, logra pasar la pelota por delante de su pie derecho, impulsándola con movimientos del pie y pierna izquierda. Una vez tiene la pelota del lado derecho sostenida por la pierna derecha, la encoge para rodar la pelota hasta su mano. Cuando la pelota llega a su mano, inmoviliza su pierna derecha, procurando que la pelota no se ruede, y apoya su pie izquierdo sobre el derecho, dejándolo también quieto. Mientras tanto, con su mano derecha intenta agarrar la pelota; en cada intento la pelota se le rueda y cuando retorna, vuelve a intentar agarrarla.

- **Coordinadora 3:** Si estamos pensando la organización corporal de este niño, o lo que está organizando en su corporalidad, ¿qué podemos observar de su desarrollo? Si yo observo el movimiento de este niño, ¿qué me dice su movimiento?
- **M8:** Hay una intención.
- **M10:** Hay una intención. Sí.
- **Coordinadora 3:** Ustedes dicen: “Hay intención”. ¿Uno cómo ve la intención? ¿Dónde se ve la intención?
- **M8:** Ahí se visualiza que hay una acción, se visualiza cuando hay una acción. La acción sale de él, o sea, parte de él para impulsarse.
- **M10:** Él primero hace una organización y esa organización es una secuencia que él hace para poder llegar a la intención que él tiene.
- **Coordinadora 3:** Puede haber diversas cualidades con las cuales me aproximo al objeto. La cualidad del movimiento habla de distintos niveles de conciencia, o de posibilidades de la conciencia; entonces yo no observo solo el movimiento, observo la cualidad del movimiento, y la cualidad del movimiento es un signo potente para poder dar cuenta de la organización de un niño.
- **M10:** El niño quería coger la pelota, él se está organizando solito porque él tiene un objetivo, y el objetivo es jugar con esa pelota, tirarla, tocarla, no sé qué es lo que quiere hacer, pero algo quiere hacer con esa pelota. Y él se organizó porque quería ir a coger esa pelota.
- **Coordinadora 3:** Sí. Pero ahí sale una concepción de desarrollo sumamente interesante, es decir, una cosa es ver el desarrollo como un elemento terminado, es decir, como un logro: el niño cogió la pelota. O ver el desarrollo como una posibilidad. La escala mira un logro terminado, mientras que esa fina observación permitiría mirar todo el grueso de lo que va pasando en el sujeto en su organización para efectivamente lograr o no lograr (Mesa de conversación - sesión 10).

En la anterior secuencia de interacción, se ve cómo las coordinadoras exhortan a las maestras a percatarse de que puede haber otros elementos interesantes relacionados con la observación de la corporalidad, más allá de los tradicionales hitos psicomotrices, tales como voltearse, sentarse o gatear. Este nivel de

observación precisa la diferenciación entre la interpretación y los observables, de ahí que se interrogue a las maestras si lo que fue observado fue la intención, es decir, es una invitación a precisar sobre lo observado. La última intervención de M10 da cuenta de un giro en la forma de observar y una valoración de otros aspectos. Para la maestra es claro que hubo un interés del niño hacia el objeto y una autoorganización hacia ese interés. Por ello la coordinadora 3 fue enfática en reconocer la diferencia entre observar manifestaciones corporales tipo logro, como son los hitos, y observar procesos y formas de involucrarse en los mismos.

La reflexión basada en la propia experiencia corporal

Se llevaron a cabo dos sesiones de trabajo corporal con las maestras, con la pretensión de ofrecer una experiencia diferente a las que usualmente refirieron estar habituadas. Se esperaba enriquecer sus propios criterios de observación en torno a las expresiones corporales de los niños y a la posibilidad de comprender que, como seres humanos, establecemos relaciones singulares con nuestros cuerpos, que han sido permeadas también por las prácticas de las que hemos participado a lo largo de nuestras historias de vida.

Específicamente, se les propuso a las maestras una sesión de Feldenkrais, que consiste en ejecutar diversos movimientos estando tendidas en el piso, a partir de orientaciones muy precisas y con el énfasis puesto en la atención que dirigen sobre su organización corporal mientras los hacen y en la conciencia de la experiencia que van teniendo, antes que en el logro de los movimientos. Esta propuesta se constituyó en un pretexto para dar lugar a un diálogo conjunto sobre su corporalidad y la de los niños. Es pertinente señalar que este método de trabajo corporal no es la única vía para lograr este objetivo.

En el marco de las mesas de conversación, de manera espontánea las maestras dieron cuenta de aspectos que notaron de sí mismas a partir de la atención que se dirigieron durante la práctica. La gran mayoría de las maestras evocaron, también de forma espontánea, situaciones con los niños que acompañan o nuevos intereses de observación que se suscitan, también nuevas ideas sobre formas de posibilitar el enriquecimiento de la experiencia corporal de los niños. A continuación se presentan algunos fragmentos de los relatos que sobre sus experiencias corporales elaboraron algunas maestras.

- **M8:** El ritmo y la lentitud me parecieron muy interesantes. Me di cuenta de que la lentitud me permite coordinar. Entonces yo pensaba, nosotros vivimos a la carrera con los niños, pretendemos montar un circuito y entonces dónde

queda la conciencia y dónde les permitimos el tiempo para poder hacer sus disociaciones, la conciencia. Yo tuve mi tiempo de poder decir “esta para la derecha y esta para la izquierda”, y la lentitud que me permitió hacerlo (Mesa de participación - sesión 11).

- **M7:** Todo tu cuerpo se tiene que organizar para que solo tus brazos se muevan, y todo tu cuerpo se tiene que organizar para que solo tus piernas se muevan (Mesa de participación - sesión 11).
- **M8:** Hay que organizar todo el cuerpo para poder mover una parte, y uno con los niños trabaja por pedacitos, por ejemplo, cuando se trabaja motricidad fina (Mesa de participación - sesión 11).
- **M6:** O ellos lo hacen, organizan todo el cuerpo, pero no lo vemos, ellos ponen todo su cuerpo para hacer el mínimo movimiento, y nosotros nos enfocamos en una pequeña parte. A mí la experiencia me pareció muy agradable, poder uno reconocer y darle uno un lugar a cada una de las partes de su cuerpo y a cada una de las acciones, porque cada partecita tiene una intención. Lo corporal es todo, o sea que el cuerpo no está dividido (Mesa de participación - sesión 12).
- **Coordinadora 3:** La experiencia de cada una es única, y no hay una experiencia mala, no hay una experiencia buena, tiene valor porque es una experiencia, porque a cada una le pasó algo, cada una puede dar cuenta de algo, algo le pasó. Es importante preguntarnos ¿qué condiciones generamos para que se dé una experiencia? Para que auténticamente se propicie un escenario que le permita al otro descubrir algo de sí mismo (Mesa de conversación - sesión 11).

En la anterior secuencia se observa que las maestras reconocieron la importancia de la temporalidad y de la lentitud en las propuestas de trabajo corporal con adultos y con niños, para favorecer la percatación de sí y la autoorganización, la posibilidad de llevar a cabo ajustes, el establecimiento de diferencias y de disociaciones, el reconocimiento de las distintas partes involucradas y la sincronía de las mismas en relación con cada movimiento.

En algunos de los videos que las maestras trajeron de sus prácticas para la discusión colectiva, prevalecieron propuestas que buscaban que los niños repitieran sucesivamente gestos y movimientos de las maestras, tales como correr y brincar. Las coordinadoras percibieron que durante dichas sesiones no fue sencillo abordar la diferencia entre la posibilidad de generar condiciones para

el movimiento consciente en los niños, y proponer especularmente que estos se adhieran a los movimientos hechos por otros. Durante estas sesiones, y a partir de la atención dirigida sobre sí mismas, pareció tener más sentido para las maestras esta diferencia.

- **Coordinadora 3:** ¿Cuál habría sido la diferencia de la experiencia para ustedes, si yo les hubiera pedido que hicieran lo que yo estaba haciendo? ¿Habría cambiado en algo la experiencia para ustedes?
- **M10:** Si tú hubieras estado siendo el espejo para nosotros, quizás yo hubiera parado, yo no coordino en ocasiones. Yo creo que si me hubieras dado los ejemplos, yo hubiera salido corriendo de aquí. Al principio de la actividad ponía la pierna izquierda sobre la pierna derecha y como que temblaba, entonces entró a funcionar mi mente y así no solamente movía las piernas, las flexionaba. Entró en funcionamiento todo mi cuerpo, incluyendo mi mente también. Entonces, pues me pareció muy enriquecedora por eso, porque no había tenido la oportunidad de entrar en contacto con mi cuerpo y descubrir que no, que cada movimiento que yo hago implica también otras partes de mi cuerpo.
- **Coordinadora 3:** Ustedes están hablando desde lo que sintieron, no desde lo que se les enseñó sobre el cuerpo, cada una está pensando a partir de lo que vivió, y en ese sentido lo que ustedes vivieron es un punto de referencia muy válido para aprender, ustedes allí se vuelven fuente de su propio aprendizaje, porque su experiencia tiene un sentido para poder pensar y aprender (Mesa de conversación - sesión 11).

Dado que en sesiones anteriores se discutió con las maestras las intervenciones que hacían sobre los niños, en muchas ocasiones de manera desprevenida, se les invitó a pensar desde su experiencia personal sobre diversos elementos que están presentes en sus intervenciones cotidianas, que pueden generar diferencias importantes para la experiencia de los niños, si son objeto de reflexión por parte de las maestras.

- **Coordinadora 3:** De las pautas iniciales que se les dieron, ¿cuáles sienten que las ayudaron a cuidarse?
- **M7:** La lentitud.
- **M8:** El ritmo.
- **M6:** Las pausas.

- **Coordinadora 3:** ¿A qué me ayuda la lentitud?
- **M8:** Me abre un camino. A ir seguros.
- **M7:** A ver el proceso.
- **M10:** A coordinar también.
- **Coordinadora 3:** A coordinar, a organizarme de otra manera. La lentitud abre la posibilidad de ver, yo no me puedo ver cuando estoy haciendo algo rápido. Ahora, la repetición en este trabajo corporal tenía todo un sentido, que es diferente a la repetición del ejercicio. ¿Qué sentido tendría la repetición aquí?
- **M10:** Poderse organizar.
- **M7:** Abrir el camino para el próximo movimiento. A mí me pasaba que en el tercer movimiento ya era más fluido, es como si el camino ya estuviera dado, el movimiento fluía más.
- **M6:** Seguridad. Más seguridad.
- **M10:** A pulir más el movimiento, y eso me ha ayudado a que no me duela, que no me lastime.
- **Coordinadora 3:** La lentitud me da una oportunidad. La rapidez privilegia el logro. Nosotros podemos invitar a la lentitud con nuestro propio ritmo vital, con nuestra prosodia los podemos invitar a la lentitud. Con nuestro propio contacto hacia ellos los podemos invitar a la lentitud. Hay muchas maneras de invitar al trabajo de la lentitud, pero siendo conscientes de qué es lo que estamos haciendo (Mesa de conversación - sesión 11).

Con el proceso que las maestras recorrieron durante la propuesta de formación fue posible adentrarse en la dimensión de su experiencia personal, al ser situadas permanentemente como sujetos de saber. Como elementos rectores del proceso de construcción de un saber en torno a la corporalidad, se encontró que fue fuente de riqueza la observación distanciada de los niños que acompañan cotidianamente, de otros niños y de sí mismas. Estos elementos les permitieron a las maestras asumir su experiencia corporal como objeto de reflexión, y paulatinamente emergió no solo un interés por observar sus formas de entrar en relación con los niños, sino una mayor sensibilidad para observarse a sí mismas; así mismo, un interés por formular interrogantes a partir de dichas observaciones.

En síntesis, el camino hacia la generación de comprensiones más amplias sobre los niños como seres corporales, va de la mano de la posibilidad de generar condiciones para que las maestras se encuentren consigo mismas y el placer de su movimiento y de su condición corporal.

Conclusiones

Este libro recoge la experiencia de formación que se ofreció a un grupo de educadoras del nivel maternal de la ciudad de Cali, en el marco de un proyecto de investigación llevado a cabo por la Universidad de San Buenaventura Cali, la Universidad Icesi y la Universidad del Valle. Dicho proyecto asume la formación docente como campo de estudio y problematización y busca a su vez contribuir al debate sobre las infancias institucionalizadas en los contextos contemporáneos.

Como sociedad, asistimos a una transformación global: la creación de espacios de crianza para los niños más pequeños por fuera de los ámbitos familiares, dadas las reorganizaciones en las formas de ser de las familias en los contextos contemporáneos. Tradicionalmente, estos espacios de crianza han pertenecido a las comunidades y a las familias. Con la creación de la institución educativa moderna y su regulación estatal, progresivamente se ha dado paso a un discurso en torno a la corresponsabilidad en la crianza de los niños (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Cuando hablamos de una labor educativa durante los dos primeros años de vida de los niños, estamos haciendo referencia a la crianza y a las prácticas de cuidado que acompañan las posibilidades de constitución de la vida psíquica y que inciden sobre las posibilidades de humanización de los niños conforme a las expectativas de cada grupo cultural (Packer, 2016). Los dos primeros años de vida de un ser humano constituyen un periodo muy sensible en relación con la consolidación de aquellos vínculos que serán referencias de seguridad, y a partir de los cuales se invita a los niños a descubrir el placer de relacionarse con otros y a interesarse por el descubrimiento de su entorno y de sus posibilidades corporales (Dolto, 2005; Rochat 2004; Stern, 1991). A diferencia de los siguientes años, cuando

los niños tradicionalmente llegan a los espacios de educación inicial —es decir, después de los 3 años—, los bebés y los niños pequeños se enfrentan no solo a la consolidación de sus primeros vínculos en casa o en su comunidad, sino a la separación de estos vínculos cuando aún están configurándose (Dolto, 2005).

Todos aquellos procesos de la vida psicológica que los niños pequeños constituyen de manera temprana, en casa o en un jardín maternal, precisan de relaciones intersubjetivas a partir de las cuales obtienen un reconocimiento de sí mismos, es decir, una alta cuota de relaciones uno a uno, y también importantes tiempos para estar a solas con su cuerpo o con los objetos de su entorno, de forma tal que los adultos puedan espontáneamente introducirlos a la vida cultural y atenderlos en sus necesidades emocionales, pero también posibilitar los espacios de libertad para el despliegue de sus intereses frente al mundo. Es cada vez más frecuente que sean las maestras del nivel maternal quienes acompañan estos tempranos procesos de subjetivación de los niños más pequeños (Verschueren & Koomen, 2012).

En el contexto latinoamericano existe una inquietud abierta en el campo de la formación docente, y es claro que el formato de capacitación es objeto de críticas, puesto que no se han logrado transformaciones significativas pese a las grandes inversiones en las últimas décadas. No obstante, parece que se ha recortado la problematización que subyace a este fracaso en los formatos de capacitación. El interés de esta investigación fue el de continuar ampliando la comprensión de las tensiones que están inmersas en el campo de la formación docente, particularmente la formación de educadores del nivel maternal.

Se encontró, por un lado, que en el país hay una tendencia creciente de maternales; por el otro, que las educadoras que laboran en estos niveles tienen trayectorias de formación muy disímiles. Unas tienen licenciaturas en educación inicial y otras, especialmente quienes laboran en los sectores públicos, pertenecieron a los antiguos programas de madres comunitarias y han cursado estudios técnicos en infancia.

A la propuesta de formación asistieron maestras con diversas trayectorias, recorridos y experiencias previas. El aspecto más visible, en primera instancia, fue el hecho de que las educadoras más formadas reconocieron que los saberes teóricos y disciplinares con los que contaban, como el psicoanálisis, la pedagogía o el desarrollo, eran insuficientes para comprender su lugar como educadoras frente a un bebé o un niño muy pequeño.

En muchas ocasiones, estos saberes se constituían en obstáculos para pensar su propia práctica y las necesidades de los niños. Muchos de los conflictos que atravesaban su práctica estaban en el plano de las lecturas teóricas, más que de reflexiones personales. Uno de estos conflictos emergentes, por ejemplo, fue el interrogante sobre las formas relacionales que establecen con las familias de los niños y la forma en que viven las diferencias en prácticas de cuidado y valores de crianza. En los diálogos con las maestras se fue haciendo explícita la necesidad de pensar los juicios que constantemente emergían sobre los padres y las madres y la tendencia a infantilizarlos, al pretender orientarlos sobre cómo educar a sus hijos.

De otro lado, las educadoras que provenían de experiencias previas, como el ser madres comunitarias, parecían sentir menos legítimo su saber, por no contar con formaciones académicas. Reconocer esta primera diferencia con las educadoras resultó muy valioso, puesto que permitió reconocer que la formación no pasa por un conjunto de metas homogéneas que se establecen para todas de la misma manera.

Al estar posicionada esta propuesta desde la academia, fue importante cuestionarse sobre cómo no continuar reproduciendo lógicas de poder/saber, desde las cuales se sigue constriñendo la emergencia de la propia reflexión frente a la problemática. En primer lugar, la metodología de investigación-acción posibilitó que ellas contribuyeran con la delimitación de los rumbos que iba tomando la propuesta, en la medida en que se abordaban los conflictos que paulatinamente reconocían que formaban parte de su cotidianidad y que deseaban pensar en ese espacio. Sumado a esto, la propuesta de escucha ofrecida y de observación de sí, a partir de la metodología del *video feedback*, favoreció que las educadoras fueran situando interrogantes relacionados con su propia práctica, pero sobre todo con su identidad profesional como educadoras del nivel maternal.

Con respecto a esto último, fue claro que la pregunta por la necesidad de maternaje de los niños más pequeños instaló conflictos en las maestras sobre el rol profesional y las formas tradicionales de pensar este lugar. Históricamente, el dispositivo escolar ha traído unas formas de situar el lugar del adulto como aquel que enseña, y el del niño, como alumno; también ha traído implícitamente la necesidad de disciplinar (Pineau, 2002). Todos estos aspectos fueron paulatinamente reconocidos por las maestras como innecesarios en relación con los niños más pequeños. Se posicionaron como elementos más valiosos sus saberes culturales, populares e incluso sus saberes como madres.

Se reconoce la necesidad de acompañar desde la academia la construcción de una nueva identidad profesional que pondere el debate sobre las intersecciones, los saberes, los encuentros y las distancias entre el lugar profesional del educador de los niños más pequeños y de las familias. La construcción de esta identidad precisa que se pueda hacer un tránsito entre las formaciones conceptuales que ayudan a pensar a los niños y la capacidad de encontrarse emocionalmente con ellos y con sus necesidades, de gestar relaciones de sostén afectivo, enriquecimiento del gusto por vivir y organización de un sentimiento de pertenencia a la cultura. Estos aspectos constituyen gestos de transmisión que se hacen posibles en las cotidianidades y los valores de una cultura.

Esto requiere de educadores con una capacidad importante para reflexionar sensiblemente sobre sus formas de relacionarse con los niños y de hacer ajustes a las propias observaciones (Van Manen, 2008). Es decir, educadoras que puedan permitirse el despliegue de habilidades propias de la parentalidad intuitiva y que se posicionen como sujetos de saber para construir criterios propios, desde los cuales emerjan los sentidos para realizar las modificaciones en sus prácticas cuando sea necesario.

Contemplar escenarios de formación en esta dirección, implica hacer rupturas con los formatos convencionales de la academia, en los cuales se asume el sujeto de la educación como un sujeto cognoscente, mas no como un sujeto afectivo. La práctica educativa del educador es subjetiva y es menester que también sea subjetivante. Es fundamental pensar que los educadores requieren que las experiencias de formación que viven contribuyan al enriquecimiento de su propia subjetivación. Uno de los desafíos que estamos por enfrentar, específicamente en relación con el trabajo que se lleva a cabo con los niños más pequeños, es la manera de posibilitar el cultivo de la sensibilidad y la corporalidad de las educadoras; ya diversos trabajos en el campo de los estudios del cuerpo reconocen esta necesidad (Cabra y Escobar, 2014). Desplegar la capacidad de hacer lecturas sobre los niños requiere tanto de herramientas conceptuales como de herramientas para leer los propios estados afectivos.

Durante el proceso de formación, el acompañamiento a la percatación de los saberes tácitos a partir de los cuales las maestras hacían las observaciones del desarrollo de los niños, y con los que elaboraban las planeaciones, gestaban sus prácticas de cuidado, de intervención corporal y pensaban el rol de las familias, generó constantemente angustia y temores en las educadoras.

Como se ha mencionado, uno de los aspectos que el campo de la formación necesita asumir dentro de sus tensiones, es la dimensión de los procesos afecti-

vos que se gestan. Para las maestras que participaron fue importante hablar de los temores que suscitaba la confrontación, pero también de las inseguridades que emergieron en relación con su propia práctica. Acompañar este proceso de incertidumbre que implica hacer ruptura con saberes previos o prácticas que se han mecanizado por mucho tiempo, es importante para que las educadoras asuman el proceso de búsqueda permanente que implica situarse como sujetos de saber.

En el transcurso del seminario, las educadoras fueron evidenciando conflictos que provenían del choque generado entre sus intentos de hacer renovaciones en sus prácticas, las exigencias y lineamientos institucionales y las normatividades provenientes de la política pública y las instancias de regulación Estatal. Lo que hace evidente que la práctica educativa de la educadora sea también una práctica institucional. Si la práctica de cuidado está atravesada por saberes disciplinares y culturales (presentes cada vez en menor medida), actores sociales, instituciones y la política, los horizontes de la formación deben atravesar el diálogo entre todas estas instancias.

En este país, la formación ha sido asumida, en términos generales, desde la verticalidad de los saberes expertos hacia los educadores, dinámica que no resulta propicia para el posicionamiento del educador y de las instituciones educativas –como actores sociales con capacidad de interlocución–, pero sí como reproductora de la subordinación del maestro. La formación se encuentra atravesada por una cuestión ética. En la medida en que sea exclusivamente un requerimiento de escalafón por parte del Estado, esta cuestión se hace borrosa. La formación precisa, entonces, del involucramiento de las instituciones para trazar sus propios horizontes y asumir la continuidad de estos procesos, en diálogo con los saberes expertos.

El caso específico del acompañamiento de los niños más pequeños demanda un detenimiento sobre la configuración de este nivel en nuestra sociedad, de forma tal que no se extrapole el formato preescolar y sus prácticas a este nivel (grupalidad, ritmos vertiginosos, horarios y asignaturas, planeaciones, etc.). Como sociedad, precisamos volver sobre las preguntas fundamentales en torno a la naturaleza y el sentido de este espacio como un espacio/tiempo que la cultura ofrece a sus niños.

Referencias

- Arango, A. (2014). *Prácticas y saberes sonoro-corporales de la primera infancia en la población afrochocóana*. Bogotá: Opciones Gráficas Editores.
- Ariès, P. (1973). *El niño y la vida en el Antiguo Régimen*. Madrid, España: Taurus.
- Ariès P. y Duby, G. (1988). *Historia de la vida privada*. Madrid, España: Taurus.
- Ávila, R. y Sáenz, J. (2010). La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 7(2), 1639-1674.
- Beebe, B. (1982). Microtiming in mother-infant communication. En M. Key (Ed.), *Nonverbal communication today* (pp. 169-195). New York, Estados Unidos: Mouton.
- Bauman, S. (2012). *Vidas de consumo*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- Bulunuz, N., Gürsoy, E., Baltacı, S., Kesner, J. y Salihoğlu, U. (2014). The implementation and Evaluation of a Clinical supervision model in teacher education in Turkey. Is it an effective method? *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1823-1833.
- Cabra, N. y Escobar, M. (2014). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte y subjetividad*. Bogotá: Universidad Central-IDEP. Recuperado de <https://goo.gl/CldlFS>
- Calmels, D. (octubre, 2003). *Juegos de crianza: intervenciones o interferencias. Educar en las instituciones maternas: una mirada sobre nuestras prácticas*. Con-

ferencia presentada en la Escuela de Capacitación Docente (CePA), Buenos Aires, Argentina.

Colmenares, A. y Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.

Condon, W. y Sanders, L. (1974). Neonate movement is synchronized with adult speech: interactional participation and language acquisition. *Science*, 183(4120), 99-101.

Dolto, F. (1985). *En el juego del deseo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Dolto, F. (2005). *La dificultad de vivir II. Psicoanálisis y sociedad*. Barcelona, España: Gedisa.

Elias, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá, Colombia: Norma.

Español, S. (2014). La forma repetición-variación: una estrategia para la reciprocidad. En S. Español (Comp.), *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana* (pp. 157-192). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Fernández, S., Arias, J., Fernández, R., Burguera, J. y Fernández, M. (2016). Pensamiento reflexivo e investigador en educación. Aspectos a tener en cuenta en la formación del profesorado. *Relieve*, 22(2), 1-17. doi: [dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.8425](https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.8425)

Fedesarrollo. (2014). Diagnóstico y recomendaciones para la atención de calidad a la Primera Infancia en Colombia. *Cuadernos Fedesarrollo*, 51. Recuperado de <https://goo.gl/efeS3j>

Fukkink, R. y Tavecchio, L. (2010). Effects of video interaction guidance on early childhood teachers. *Teaching and teacher education*, 26, 1652-1659. doi:10.1016/j.tate.2010.06.016

Greenfield, P., Quiroz, B. y Raeff, C. (2000). Cross-Cultural Conflict and Harmony in the social Construction of the Child. *New direction for Child and adolescent Development*, 87, 93-108.

Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Península.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F. México: McGraw-Hill.

Jaffe, J., Beebe, B., Feldstein, S., Crown, C. y Jasnow, M. (2001). Rhythms of dialogue in infancy: coordinated timing in development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66(2), 1-8.

Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea 1968-2006*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital.

Kennedy, A. y Lees, A. (2016). Preparing undergraduate pre-service teachers through direct and video based performance feedback and tiered supports in early head start. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 44, 369-379. doi: 10.1007/s10643-015-0725-2

Klaus, A. (2002). *Tras los rastros del ser corporal en el mundo en J.J. Rosseau. Contribuciones a una antropología histórico-pedagógica del cuerpo* (Tesis de doctorado). Universidad Libre de Berlín, Alemania.

Lalive D'epinay, C. (2008). La vida cotidiana: construcción de un concepto sociológico y antropológico (Trad. M. A. Baeza). *Sociedad Hoy*, 14, 9-31.

Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Le Breton, D. (2007). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

LeVine, R. (1990). Entornos infantiles en psicoanálisis. Una perspectiva transcultural. Recuperado de <https://goo.gl/edZFQK>

Levin, E. (2000). *La función del hijo. Espejos y laberintos de la infancia*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

López, M. (2010). *Conflictos en la crianza. La autoridad en cuestión. Un estudio intercultural*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Mallarino, C. (2010). *La articulación de la dimensión motora y la dimensión cognitiva. Una propuesta renovada para la educación del movimiento*. Cali, Colombia: Editorial Bonaventuriana.

Ministerio de Educación Nacional (2013). *Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión*. Bogotá.

Descargado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>

Ospina, V. (2011). Reciprocidad y movimiento. *Psicología del Desarrollo*, 2(1), 43-55.

Ospina, V. y Español, S. (2014). El movimiento y el sí mismo. En S. Español (Comp.), *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana* (pp. 111-155). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Packer, M. (2010). Educational Research as a Reflexive Science of Constitution National. *Society for de Study of Education*, 109(1), 17-33.

Packer, M. (2016). *Child Development. Understanding Cultural Perspectives*. Los Ángeles, Estados Unidos: SAGE.

Packer, M. y Cole, M. (Manuscrito en preparación). The deontological niche of human ontogenesis.

Pedraza, S. (2009). En clave corporal: conocimiento, experiencia y condición humana. *Revista Colombiana de Antropología*, 45(1), 147-168.

Pedraza, S. (2010). Saber, cuerpo y escuela. El uso de los sentidos y la educación somática. *Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte*, 4(5), 47-56.

Pedraza, S. (2011). *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y de la felicidad. Educación, cuerpo y orden social en Colombia (1830-1990)*. Bogotá, Colombia: Uniandes.

Pineau, P. (2002). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso (Eds.), *La escuela como máquina de educar* (pp. 27-52). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Pineau, P. (2007). Cuadros de una exposición: comentarios sobre la escuela como máquina estetizante. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: (sobre) impresiones estéticas* (pp. 109-118). Buenos Aires, Argentina: Del Estante.

Rochat, P. (2004). *El mundo del bebé*. Madrid, España: Morata.

Rodríguez, P. (1999). Los valores sexuales en las culturas colombianas y su reconocimiento social. En M. Colmenares. (Ed), *Del colombiano valiente y aguerrido al colombiano de la violencia y la barbarie* (pp. 119-138). Cali, Colombia: Rafué.

- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Rosero, A. (2014). Sentido de la educación para la Primera Infancia. En A. Aragón (Ed.), *Hablemos de infancia* (pp. 11-19). Cali, Colombia: Editorial Bonaventuriana.
- Rosfelter, P. (1994). *El nacimiento de una madre*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.
- Sáenz, J. (2007). La escuela como dispositivo estético. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: (sobre)impresiones estéticas* (pp. 73-86). Buenos Aires, Argentina: Del Estante.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana.
- Schejtman, C. (2008). *Primera infancia: psicoanálisis e investigación*. Buenos Aires, Argentina: Akadia.
- Sheets-Johnstone, M. (2009). *The Corporeal Turn: An Interdisciplinary Reader*. Exeter, Reino Unido: Imprint Academic.
- Shifres, F. (2007). *La ejecución parental: los componentes performativos de las interacciones tempranas*. En M. Burcet (Presidencia). Conferencia llevada a cabo en la VI Reunión de SACCoM, Buenos Aires, Argentina.
- Shifres, F. (2008). Música, transmodalidad e intersubjetividad. *Estudios de Psicología*, 29(1), 7-30.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid, España: Paidós Ibérica.
- Shorter, E. (1977). *El nacimiento de la familia moderna*. Buenos Aires, Argentina: CREA.
- Soto, C. y Violante, S. (Eds.). (2014). *En el jardín maternal: investigaciones y reflexiones propuestas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Silva, W. (2012). Investigación y práctica reflexiva como categorías epistemológicas del desarrollo profesional docente. *Revista de investigaciones UNAD*, 2, 43-55.
- Spitz, R. (1969). *El primer año de vida del niño*. Barcelona, España: Fondo de Cultura Económica.

Stern, D. (2010). *Forms of vitality. Exploring dynamic experience in psychology and the Arts*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del bebé. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Todorov, T. (1995). *La vida en común*. Madrid, España: Taurus.

Van Manen, M. (2008). *El tono de la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós

Verschueren, K & Koomen, H. (2012). Teacher child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14, (3), p 205-211.

Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Villalobos, M. (2006). *Interacciones como facilitadoras de experiencias*. Conferencia llevada a cabo en la Universidad del Valle. Palmira, Colombia.

Vigotsky, L. (1995). *Obras escogidas. Tomo I*. Madrid, España: Visor.

Zabalza, A. (2016). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid, España: Narcea.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

Sobre los autores

Vivian Lissette Ospina Tascón

Psicóloga, Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Magíster en Psicología Cognitiva y del Aprendizaje, FLACSO, Buenos Aires. Especialista en Arte-terapia, Fundación Carl Gustav Jung, Buenos Aires. Maestra en el método Feldenkrais. Profesora Asociada Universidad de San Buenaventura Cali. Miembro del grupo de investigación en Evaluación y Calidad de la Educación (GIECE).

Tatiana Calderón García

Psicóloga y Magíster en Psicología Clínica de la Universidad del Valle. Estudiante de Doctorado en Psicología, Universidad de San Buenaventura Cali. Docente asociada de la Universidad de San Buenaventura Cali. Actualmente coordinadora de la Especialización en Psicología Clínica con Orientación Psicoanalítica en la misma universidad. Miembro del Grupo de Investigación en Estéticas Urbanas y Socialidades (GEUS).

Martha Lucía Quintero Torres

Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad de San Buenaventura Cali. Especialista en Computación para la Docencia, Universidad Antonio Nariño. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de San Buenaventura Cali. Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad de San Buenaventura Cali. Docente asociada de la Universidad de San Buenaventura Cali. Miembro del Grupo de Investigación en Desarrollo Humano y Educación.

María Eugenia Villalobos Valencia

Psicóloga, Universidad del Valle, Cali, Colombia. Especialización y Perfeccionamiento en Psicología Proyectiva, Universidad René Descartes Paris V, Francia. Maestría y DESS en Psicología Clínica y Psicopatología, Universidad René Descartes, Paris V, Francia. Formación en Psicoterapia de Niños y Adolescentes, Ecole de Bonneuil-Sur-Marne, EBSM, Francia), Centre Alfred Binet (CAB). Psicodrama en el Instituto Claparède, Francia. Profesora titular de la Universidad del Valle desde 1985. Actualmente subdirectora académica del Instituto de Psicología de la Universidad del Valle. Investigadora y directora de la línea Desarrollo y Simbolización del Grupo de Investigación Clínica en Psicología, Neuropsicología y Neuropsiquiatría. Miembro fundador del Centro Internacional de Investigación Clínico Psicológica (CEIC).

Jackeline Cantor Jiménez

Psicóloga y Magíster de la Universidad del Valle, Cali. Trabaja en el Departamento de Estudios Psicológicos de la Universidad ICESI. Profesora en el programa de Psicología y en la Maestría de Intervención Psicosocial de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad ICESI. Es miembro del Grupo de Investigación Nexos de la misma Facultad.

“Un texto valiente que nos adentra en la complejidad del rol de educador en la escuela maternal: un ejercicio equilibrista entre la presión institucional, la presión de las familias y las verdaderas necesidades del niño. Y se atreve a evaluar la calidad del servicio prestado, a buscar la mejora continua desde todas las perspectivas, incluida el aspecto ético. Muy interesante e inspirador”.

Carmen Paz

“Es este, entonces, un informe oportuno y provocador para el pensamiento. Uno que se espera lleve a la reflexión a los representantes gubernamentales y a los investigadores académicos, y ojalá, a uno diálogo entre ambos. Lo recomiendo bastante”.

Martin John Packer.



[editorialbonaventuriana](https://www.facebook.com/editorialbonaventuriana)



[@EditBonaventuri](https://twitter.com/EditBonaventuri)



[EditorialBonaventuriana](https://www.youtube.com/channel/UC...)



[editorial-bonaventuriana](https://www.linkedin.com/company/editorial-bonaventuriana)

www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co

VIGILADA MINEDUCACIÓN