

RAE

1. **TIPO DE DOCUMENTO:** Trabajo de grado. Artículo reflexivo, para optar por el título de LICENCIADA EN EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA.
2. **TÍTULO:** EL NIÑO Y NIÑA DE EXPERIENCIA COMO POSIBILIDAD Y DISPOSICIÓN CONNATURAL EN EL JUEGO. UNA REFLEXIÓN PARA LA FORMACIÓN DE MAESTRAS EN PRIMERA INFANCIA.
3. **AUTOR (ES):** DEISY SHOSKADRIB ALONSO CASALLAS
4. **LUGAR:** Bogotá, D.C.
5. **FECHA:** Noviembre de 2014
6. **PALABRAS CLAVES:** Niño y niña, sujeto, ser del niño, experiencia, juego, posibilidad, maestra, reflexión.
7. **DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO:** En este texto se reflexiona sobre la concepción de infancia en el siglo XXI que parte de concebir al niño más allá de un sujeto con derechos. Se enfatiza en el niño como un sujeto de experiencia, capaz de interactuar, explorar y construir su propio contexto. Asimismo se revisa el rol de la maestra contemporánea en primera infancia en este proceso y se genera un diálogo reflexivo frente a las relaciones que se construyen entre el niño, la niña y la maestra; donde el mejor escenario para que se den esas relaciones es el juego como elemento vital para permitir ser a los más pequeños y así para poder esbozar algunas conclusiones a partir de interrogantes que se dan como una oportunidad para generar movilizaciones de pensamiento que permita alcanzar una educación que se base en la humanización y en la esencia del ser humano.
8. **LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:** Línea de investigación de la USB: Grupo de investigación: TAEPE, Línea de investigación: FORMACIÓN Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA de la facultad de Educación.
9. **METODOLOGÍA:** Es de carácter analítico-reflexiva, basada en las diferentes experiencias dadas en las intervenciones pedagógicas que se dan desde la facultad de Educación y el proceso de formación de maestras.
10. **CONCLUSIONES:**
Es imperativo reconocer al niño como sujeto de experiencia para entenderlo como un individuo que interactúa a través de la comunicación con el mundo, la palabra, los sentidos, las acciones y por ello la infancia es el tiempo propicio del poder establecerse, de expresar de una manera libre quien es, su propia esencia, su ser niño. El juego, se debe visualizar como una condición connatural del niño, dado que posee una habilidad natural que aflora en su desarrollo integral. Con él, se desarrollan uno de los tantos lenguajes que usan los niños al representarse en su contexto. Hay que resaltar a la maestra en su papel de humanización donde sea capaz de reconocer su identidad y la del otro y desde este espacio de reconocimiento generar las transformaciones requeridas, a través de la crítica, la investigación, y la construcción colaborativa de conocimiento que permitan afrontar los retos que se van dando a lo largo de sus experiencias. Es vital en la formación de maestras reconocer la importancia que tienen las prácticas formativas y el desarrollo de un pensamiento crítico reflexivo de la educadora infantil, sobre lo que en estas prácticas puede suceder con el fin establecer unas condiciones que le faciliten el tránsito y las comprensiones que sobre la práctica profesional pueden ocurrir.

DEISY SHOSKADRIB ALONSO
CASALLAS

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

BOGOTA, D.C. – 2014

DEISY SHOSKADRIB ALONSO CASALLAS

Trabajo presentado como requisito parcial para optar por el título de profesional de
Licenciada en Educación para la Primera Infancia

Asesor: Docente
Alice Marcela
Gutiérrez

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA FACULTAD DE
EDUCACIÓN

BOGOTÁ, D.C. – 2014

EL NIÑO Y NIÑA DE EXPERIENCIA COMO POSIBILIDAD Y DISPOSICIÓN CONNATURAL EN EL JUEGO. UNA REFLEXIÓN PARA LA FORMACIÓN DE MAESTRAS EN PRIMERA INFANCIA.

Resumen

En este texto se reflexiona sobre la concepción de infancia en el siglo XXI que parte de concebir al niño más allá de un sujeto con derechos. Se enfatiza en el niño como un sujeto de experiencia, capaz de interactuar, explorar y construir su propio contexto. Asimismo se revisa el rol de la maestra contemporánea en primera infancia en este proceso y se genera un diálogo reflexivo frente a las relaciones que se construyen entre el niño, la niña y la maestra; donde el mejor escenario para que se den esas relaciones es el juego como elemento vital para permitir ser a los más pequeños y así para poder esbozar algunas conclusiones a partir de interrogantes que se dan como una oportunidad para generar movilizaciones de pensamiento que permita alcanzar una educación que se base en la humanización y en la esencia del ser humano.

Palabras clave: niño y niña, sujeto, ser del niño, experiencia, juego, posibilidad, maestra, reflexión.

Abstract

In this paper we examine the concept of childhood in the twenty-first century of conceiving a child beyond a subject of rights. Emphasis is placed on the child as a subject of experience, able to interact, explore and build their own context. The role of the contemporary teacher in early childhood also reviewed in this process and a thoughtful dialogue generated to build the relationships between the child, the child and the teacher; where the best place to give those relationships that is

Resolución 4007

the game as being vital to allow the smaller and thus to draw some conclusions based on questions that are given an opportunity to bring about change in the system enabling element an education that is based on humanization and the essence of being human.

INTRODUCCIÓN

Este artículo es una reflexión frente a la concepción del niño como sujeto de experiencia y de cómo se deben abordar sus intereses, y sus percepciones del entorno en el cual se desarrolla su esencia; posibilitando ser a los más pequeños y cuál debe ser el papel de la maestra en primera infancia como un agente fundamental en ese proceso; generando así un espacio de discusión frente a la experiencia y cómo esta es tomada para cada uno de los protagonistas.

Para ello, se abordará el tema en tres momentos. En el primero, se dará el planteamiento del niño y la niña como sujetos de experiencia, con las siguientes pregunta ¿Se conciben realmente a los niños y a las niñas más allá de sujetos de derechos que exploran, sienten y van creando interacciones para ser? o ¿siguen siendo el punto de partida para una simple construcción de conocimientos e intereses sociales que lleven a generar el tan anhelado ciudadano del futuro?

El segundo momento hace referencia a esa relación que se establece con las personas que interactúan con los más pequeños (maestra) y cómo es vital que está comprenda que más que crear un espacio adecuado y óptimo para el desarrollo de los niños y las niñas, lo importante es generar la disposición de sí mismo para interactuar con ellos, donde se les permita ser, explorar y disfrutar de lo que viven; sin la presión del imponer, del capricho de que quieren que logre o sea; la reflexión nace desde los siguientes interrogantes ¿Cómo permitir ser al niño? ¿Es posible iniciar un trabajo de redignificación de la maestra en primera

Resolución 4007

infancia que la ubique, más allá de ser tierna y cariñosa?; y sí ¿cómo un agente esencial en la experiencia de los más pequeños?

La tercera, concluye articulando lo expresado en los dos momentos anteriores con la experiencia pedagógica que se desarrolla desde del programa de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia en la Universidad de San Buenaventura Bogotá y lo planteado a lo largo de este escrito brindando visualizar esa experiencia como el espacio donde los dos protagonistas en el proceso, por un lado los más pequeños y por otro, la maestra, se van construyendo y permitiendo ser.

Es por esto que para visualizar los diferentes momentos, se parte de las varias concepciones de experiencia cuyo significado es más amplio de lo que se cree según (Agamben, 2002, p. 56 citado por Larrosa); aunque no hay que confundirla con experimento ni empirismo, tampoco se debe estandarizar, calcular, ni fabricar; por este motivo hay que reivindicarla y dignificarla. Debe tenerse en cuenta igualmente que la experiencia no es dogmatismo y despojarla de toda pretensión de autoridad, pues esta consiste más bien en una alternativa para gestar intercambios de socialización. Es decir, como la experiencia es la que posibilita el ser de los dos agentes mencionados, es un elemento clave para la discusión que se pretende dar en este artículo.

1. El niño como sujeto de experiencia

Para interactuar con el entorno, el hombre se vale de dos elementos interrelacionados: el lenguaje y la emoción. Maturana (2002) establece el carácter dinámico del lenguaje denominándolo “lenguajear” y afirmado que:

Lo que nos constituye como seres humanos es nuestro modo particular de ser en este domino relacional donde se configura nuestro ser en el conversar, en el

Resolución 4007

entrelazamiento del lenguaje y emocionar. Lo que vivimos lo traemos a la mano y lo configuramos en el conversar, y es el conversar donde somos humanos.

De esta manera se establece que la experiencia de ser dentro de un contexto se da en los niños a través de la comunicación con el mundo, la palabra, los sentidos, las acciones. Una conversación consigo mismo, los otros y el espacio tiempo en el que se desarrolle. Así lo manifestó (Maturana, 2002, p.23):

En el ser humano el emocionar y el lenguaje están íntimamente entrelazados en lo que se llama el conversar, porque es allí donde está el origen de lo humano. Debido a que todas las actividades humanas ocurren como redes de conversaciones.

Para el autor, el emocionar y el sensacional que se manifiestan en el ser humano, es gracias a lo que aprende el niño dentro de una continua cadena relacional que se da desde la familia. En nuestro contexto, y según Redondo (2012 s.p.) plantea que una de las problemáticas por la que atraviesa la educación inicial hoy se instala en la masiva incorporación de la mujer en momentos de crisis económica al mundo del trabajo más flexible y precarizado, así como a la modificación en la conformación de las estructuras familiares, situación que plantea como:

...estos cambios ha llevado a la modificación de los tiempos y prácticas de crianza en las familias y por lo tanto, el aumento de los niveles de institucionalización temprana de los niños. La experiencia de ser niño ha variado sustancialmente y el papel de la educación inicial se ve atravesado por esos cambios que se reflejan sin lugar a dudas en la vida cotidiana de las instituciones (Redondo, 2012, s.p.)

Por ello los lazos que brindaban esas proyecciones, desde la familia, han sufrido grandes rupturas; por lo cual el niño debe vivenciar ese sentido de lo humano desde sus rutinas y sus relaciones con sus cuidadores o en sus jardines. Dado que en el contexto actual esos lazos se están desarrollando más en los jardines infantiles a los cuales el niño y niña asisten para iniciar un proceso de

Resolución 4007

socialización con su medio y por la demanda de que sus padres deben trabajar para brindarles una mejor calidad de vida.

Por consiguiente esa interacción constante que se exploraba de madre a hijo, ahora se realiza de maestra a niño y niña generando así en primer lugar un espacio en donde los más pequeños se expresan, experimentan, descubren. Y con ello, un interrogante que surge a partir de esto es: ¿Se le permite SER al niño y niña en nuestros jardines infantiles? Pregunta que surge del interés por descubrir y entrar a discutir si son estos espacios propicios para que el niño y la niña logren SER, teniendo en cuenta que hay otro elemento que se introduce en esa interacción y es la comunicación que se genera a partir de los diferentes medios de comunicación que hoy por hoy se tienen a la mano.

Ahora bien, ubicar al niño y niña en un contexto de interacción nos permite ver su realidad como un ser que hoy en día además de verse asumido, desde edades tempranas, por otros que no son su familia, también se ven rodeados de medios de comunicación que lo convierten en un sujeto-objeto de consumismo. Es la figura del niño contemporáneo. Y así lo asume (Bustelo, 2007)

La subjetividad individual y colectiva de los niños y niñas está en su mayor parte configurada por los medios de comunicación masiva, particularmente por el uso visual de videojuegos, tv, espectáculos. Su subjetividad se va configurando a través de los efectos de la propaganda comercial y de una gran variedad de técnicas comunicacionales que los introduce e inducen al consumismo.

Por su parte Espinosa (2013) afirma,

Otra categoría emergente se toma la del juego como constituyente de la subjetividad.... Donde en el juego el niño se hace, aprende, se relaciona, se constituye, en un espacio que también es atravesado por discursos y prácticas massmediaticos de consumo y marketing.

Resolución 4007

Las relaciones que se establecen para los niños ya no vienen de una familia o de un jardín de infantes como espacios de socialización; sino que van planteados desde las interacciones que el niño ha establecido, de acuerdo con las mencionadas por Bustelo y Espinosa. Además de reconocer que aún ni la familia ni la escuela han asumido un adecuado papel para que estos medios no se conviertan en un agente amenazante para establecer a ese niño de experiencia. Debido a que el niño y niña contemporáneo hoy por hoy se ve atrapado por la saturación de los medios de comunicación que lo han llevado a imitar modelos, limitar su creatividad y la felicidad de vivir una infancia acorde a su edad porque lo que buscan esos excesos de consumo es hacer al niño y niña en adulto.

Es por esto que para comprender el ser del niño es necesario reconocer las prácticas cotidianas que configuran su propio universo; así podremos comprender cómo el niño de hoy interactúa con los contextos y las experiencias con las que construye su relación con otros niños, con los adultos y con el mundo en general.

De acuerdo con lo anterior, para conocer y reconocer al niño es necesario, como plantea (Espinosa, 2013, p. 09), “identificar prácticas, intereses, gustos, juegos, consumos en su cotidianidad, explorar los modos de participación en espacios públicos y privados donde habitan y comprender la manera como ellos ven el mundo, lo habitan y el lugar que ocupan en él”. Entonces si contribuimos a la idea de Espinosa de identificar esos gustos, intereses que mejor escenario que a través del juego visualizando a este, como una condicional connatural del niño y la niña en sus primeros años de vida que le permiten explorar, descubrir, sentir y ser en su esencia infante.

Por ello, es vital atender al juego como el espacio adecuado que brinda a los más pequeños el poder SER, expresarse. (Jiménez, 1998 p.98) lo resume como: “El juego en muchas de sus manifestaciones, se encuentra ligado al goce, al placer, al deseo y a un proceso de distensión apto para la creación misma”, en donde

Resolución 4007

“El juego brinda al niño una nueva forma de deseos. Le enseña a desear relacionando sus deseos a un yo ficticio, a su papel en el juego y sus reglas. De este modo, se realizan en el juego los mayores logros del niño, logros que en el mañana se convertirán en su nivel básico de acción real y moralidad.” (Jiménez, 1998, p.98)

Con ello, es la oportunidad que se da para llevar al juego no solo como una categoría de aprendizaje sino como la ruta vital para permitir ser al niño y niña en esos primeros espacios de interacción y de sociabilidad; donde sea el juego un protagonista que impulse, genere y establezca ese placer de ser, de expresarse; generando en el niño en primera instancia y de manera inconsciente para él sus bases en la construcción de la propia moral o identidad.

Por otra parte, Bustelo (2007) manifiesta que la infancia es juego, cadencia, ritmo, imaginación y apertura. Y así lo reconocemos como una experiencia que le permite al niño ser y construirse. A través del juego el niño es capaz de crear, de desarrollar habilidades y configurar estrategias de interacción. Experiencia que debe extenderse a las aulas. Así, el juego se convierte en una práctica en la que el niño es.

(...) en ese momento narran su experiencia, cuando se juzgan lo hacen a través de lo que ven, de sus juegos, interacciones con los otros. Cuando juegan en ese espacio lúdico se transforman, pueden construir su mundo, su realidad, espacio de libertad y espontaneidad donde se hacen sujetos, construyen, juegan y transforman su experiencia. (Espinosa, 2013, p. 140).

Por ello, el juego como un escenario donde los niños además de divertirse y aprender, desarrollan la esencia de su ser a través de brindar esos espacios que fortalecen para construir reglas, establecer prioridades, reconocer al otro y respetarlo, como se mencionó, estos elementos deben ser llevados al aula de clase para encaminar la educación en un camino de dignificación humana, pues debe ser además de aprendizaje, comunicación y convivencia.

Resolución 4007

Bien lo resume Maya (2008) al afirmar que el juego “promueve la expresión individual del ser humano (...) convirtiéndose en un medio con el cual el niño comunica y expresa sentimientos, ideas y actitudes (...) brindándole la posibilidad de instaurar un diálogo consigo mismo y con el mundo que lo rodea”.

Como se ha visto, el niño y niña como sujeto de experiencia requiere de los otros para realizarse e identificarse; si bien es la familia el primer contexto en el que se desarrolla, es el aula el contexto en el que el niño encuentra seres iguales a él con los que se identifica y empieza a construir sus redes de conversación, sus redes sociales. En el aula se enmarca su ser y esencia, allí se desarrolla como niño desde sus interacciones, el juego, el aprendizaje y la relación con sus iguales. Por ello, es el escenario de socialización por excelencia, en el que se juntas diversos universos únicos.

Ahora bien, se ha venido planteando a lo largo de este artículo la importancia de permitirle ser al niño, de expresarse y que la ruta vital es el juego ya que allí el niño expresa por medio del goce y del placer lo que es, generándolo desde el escenario principal para el niño y la niña contemporánea que es el jardín de infantes y en el cual es de carácter vital, concientizar a los agentes que intervienen en el jardín de infantes mostrándoles que no solo es el espacio para enseñar e interactuar con niños sino que hacen parte de la construcción de seres humanos en su integralidad como lo plantea (Otálora, 2009, p.89) “La escuela es el espacio (...) en donde se establece una interrelación de totalidad entre semejantes heterogéneos”.

A partir de lo planteado anteriormente sería interesante cuestionar, por supuesto, nuestro sistema educativo en el que por el afán de entregar resultados numéricos y evaluativos, de desempeño y conocimiento; cumplir con un plan de clase, un currículo, muchas veces el aula se convierte en un espacio que anula al niño y lo convierte en un recipiente de ‘saberes’ dejando de lado la riqueza de su ser.

Resolución 4007

¿Con qué fundamento se aborda el papel, no solo político sino ético de la educación cuando se advierte que esta, desde sus prácticas han justificado o alimentando una praxis de la injusticia que se renueva constantemente, que ha sido, en muchos aspectos, cómplice en la conformación de un ciudadano pasivo, conformista y obediente ante un sistema que permanentemente lo niega como sujeto? (Otálora, 2009, p. 87-88).

El ser social del niño le permite establecer las relaciones de experiencia en los diferentes contextos y actores con los que interviene junto con él en la construcción de su propia realidad y la de la sociedad en la que se desarrolla. “Los infantes son actores sociales que demandan su espacio en los diferentes entornos de aprendizaje y socialización: la familia, la escuela y la comunidad, en busca de alcanzar mayores oportunidades de autonomía”. (López, 2012, p. 54).

El niño como sujeto de experiencia se reconoce en sí mismo y en el otro, se construye en la interacción como un individuo que se identifica en su semejante. Se reconoce y es en y con los otros. Mecanismo que se repite a lo largo de la vida de ese niño que se convierte en adulto, en un adulto como sujeto y resultado de la experiencia con y en los otros; “(...) se entiende la necesidad de compartir continuamente la existencia individual con aquellos que, en condiciones similares, viven la realidad. En este sentido, el otro es sujeto como yo soy considerado bajo la misma perspectiva”. (Barrero y Ángel, 2010, p. 189).

Con todo lo anterior, abordar la mirada al niño y niña de experiencia permitiría encaminar las políticas públicas y los programas de atención a la primera infancia desde la realidad del niño que luego se convertirá en adulto para establecer medidas que ofrezcan y fortalezcan procesos educativos integrales que cooperen en la realización del niño como niño, con sus necesidades y sueños, y las posibilidades de construcción de su realidad, para trabajar desde el aula en sintonía con los otros contextos en donde se desenvuelve y que conlleven, en una dirección humanizante, al desarrollo y al establecimiento del adulto y la sociedad del mañana. Porque es a partir de esa construcción colectiva que se visualiza uno

Resolución 4007

de los grandes retos en la formación de los más pequeños y es poder entrar a replantear las políticas y programas que se enmarcan para ellos en su formación.

Realidad que requiere la articulación de todos los agentes involucrados en la formación de este niño de experiencia para crear un modelo pedagógico integral, según Negrete (2012):

Proponer una educación humanizada desde la primera infancia hasta la etapa superior (...) es uno de los pasos más difíciles y complejos en la formación (...) pero el reto se focaliza en la legislación, maestras, familias, instituciones educativas, es decir pensada la educación como un asunto de todos. (Negret, 2012, p.171).

Por todo esto, se hace importante establecer al niño de experiencia desde el SER; que se posibilita al explorar, descubrir por medio del placer y el goce que le brinda encontrarse a través del juego, pero también a un agente que cumple un papel fundamental para que los más pequeños sean y es la maestra la cual debe entrar a cuestionar o replantear sus prácticas con los más pequeños.

2. La maestra contemporánea de primera infancia

Ahora bien, la reflexión sobre el niño y la niña como sujetos de experiencia nos obliga, desde el planteamiento de este artículo y su propósito, a pensar en el rol de las maestras como agentes ineludibles en la interacción del niño con el mundo, ya que son fundamento y base para generar experiencia y a su vez, a replantear los imaginarios que se han construido en torno a su figura. Las maestras contemporáneas deben repensarse frente a lo que brinda el contexto en el que se desempeñan, porque:

Sin la reflexión acerca del quehacer, los intentos descriptivos de los maestros se pueden limitar a relatar qué se hace; sin hacer explícitas la identificación, la interpretación ni la interrogación de los elementos constitutivos de cada una de las prácticas de las cuales son productores (Ortega, 2009, p.29).

Resolución 4007

En este caso nos centraremos en la maestra contemporánea y en la necesidad de ver su quehacer como la oportunidad de reconstruir la educación, la pedagogía e incluso las políticas públicas de atención y enseñanza para la primera infancia. Es un llamado para que sin temor las maestras empiecen por una reflexión personal para luego abordar la educación como tal.

Nadie puede verse a sí mismo infraganti, y menos los maestros hoy en día, cuando precisamente a lo que más le huyen es a indagar por sí mismos qué significa ser maestro, le temen a las imágenes que se puedan encontrar, quizás ya han objetivado las culpas y han interiorizado los deber ser de la función maestro. (Peñuela, 2010, p.31).

Y por encima de esto, rescatar su perfil de los paradigmas que la configuran en una maestra tierna y cariñosa que atiende al niño y niña, como lo plantea Vergara y Gutiérrez (2013):

Las condiciones femeninas consideradas como apropiadas para educar, configuran una imagen modelo de la educadora infantil. De ahí que se dé relevancia en cuanto a educar a los más pequeños se refiere a condiciones como: amor, paciencia, servicio, dulzura, honestidad y abnegación.

Basado en la necesidad de comprender quien es la maestra infantil se debe conducir a las raíces del ejercicio docente, en donde el origen de la docencia se encuentra en el seno de la mujer, sobre un modelo femenino que adopto para la maestra rasgos de maternidad soportados en el amor, la ternura y el servicio y de allí se da peso al hecho de asumirlas como maestras (mujeres), debido a que esa condición histórica se trasladó al rol docente en la figura de maestra. Por ello, el mito que se ha empoderado en la mayoría de la práctica de educadores sobre la maestra Jardinera que debe ser feliz, joven, linda y dulce.

A partir de esto, es la necesidad que convoca a empoderar a la maestra en su papel de educadora, con una experiencia académica, intelectual y humanista con la que puede estar a cargo del niño y de la niña que empiezan su experiencia de vida y conocimiento.

Resolución 4007

Por otro lado, el asunto sobre el maestro y la práctica pedagógica para Ortega (2009),

Potenciar desde lo pedagógico las actuaciones de los maestros, significa deconstruir los discursos disciplinadores y tecnicistas que lo sitúan como reproductores de órdenes y prácticas; del mismo modo, significa propiciar rupturas con las prescripciones permanentes que les formulan en relación con lo que deben hacer. (Ortega, 2009, p.32)

Una maestra con pensamiento crítico hacia el sistema educativo que se ha encargado de encasillarla, que le permita desarrollar un proyecto educativo en el que construya una pedagogía para los niños más allá de los contenidos, desde la democracia, la responsabilidad, el respeto, y otros valores intrínsecos al niño como sujeto de experiencia, como ser social.

Tal y como lo señala Hernández (2013):

En el caso de la formación docente (...) intervienen subjetividad y realidad, en una relación que permite trascender la reproducción de conocimientos, habilidades o metodologías al involucrar la propia acción de la persona en la elaboración de experiencias que permitan explicar la realidad.

Este es un modelo que ha surgido de la propia necesidad de la maestra, de no seguir con el simple hecho de transmitir conocimientos, sino de poder brindar los espacios adecuados para que de una forma colaborativa se construyan procesos teniendo en cuenta las subjetividades que se manejan como seres humanos.

Un proyecto que propende por el reconocimiento y el sostenimiento de la subjetividad del maestro, la dinamización del vínculo social desde prácticas pedagógicas afianzadas en una reflexividad dialógica, el agenciamiento del cuidado de sí mismo y del otro, la construcción de un pensamiento crítico para la construcción de comunidades solidarias y la apuesta por una ciudadanía crítica

Resolución 4007

fundada en principios como democracia, dignidad, justicia, solidaridad y responsabilidad. (Ortega, 2009, p.28).

Por ello, la maestra en su papel de humanización requiere reconocer su identidad y la del otro y desde este espacio de reconocimiento generar las transformaciones requeridas, a través de la crítica, la investigación, y la construcción colaborativa de conocimiento.

Por esto, pensar una formación en un enfoque crítico exige (...) comprender que docentes y estudiantes, por ejemplo, deben ser autónomos, analíticos, críticos, con capacidad para crear un entorno para el aprendizaje donde se aprenda a pensar críticamente, y además, mantener la motivación por la búsqueda, por el conocimiento y por la investigación. (Silva, 2011, p.59).

Y aquí dejamos claro que es necesario que todos los agentes que intervienen en el proceso de formación y de educación de la primera infancia y específicamente del niño como sujeto de experiencia; se comprometan a realizar un trabajo articulado y constante.

Se trata de reivindicar el trabajo cooperativo, de reconocer no sólo a los otros docentes, sino a todo aquel que hace parte de la comunidad escolar... entender cómo las condiciones estructurales de la sociedad influyen en los procesos educativos es un punto de reflexión que posibilita una formación más humana, dadora de sentido. (Silva, 2011, p. 58).

Lo anterior es un llamado para que la maestra contemporánea de primera infancia mantenga en sus acciones cotidianas la búsqueda de la reflexión constante que la lleven a la investigación en el contexto donde se encuentre (escuela, comunidad, trabajo social, etc.).

Pensar en la práctica pedagógica implica admitir que su intensión formativa no se circunscribe únicamente en los espacios de la educación formal-escolar; trasciende aquellos escenarios socioculturales en donde se generan procesos de

Resolución 4007

transformación tanto de los propios sujetos como de sus realidades. (Ortega, 2009, p. 30).

La maestra debe romper con el prototipo en el que se le ha encasillado desde su quehacer. Re significando su práctica en concordancia con la autonomía educativa basada en la autorregulación y la oportunidad de un cambio en el sistema que permita alcanzar una educación basada en la humanización, que genere acciones contundentes de cambio social porque, según (Gaitán, 2009, p. 26)

En el concepto moderno de práctica ya no distingue sus momentos práxico y productivo, reduciéndose a un proceso para la producción de objetos, centrado en el cómo producir y en el saber-hacer. Lo práxico se limita a lo productivo (...) y los asuntos prácticos se convierten en cuestiones técnicas y se resuelven al interior de esta racionalidad.

Al replantear el rol de la maestra y establecerse como sujeto primordial en la configuración del niño como sujeto de la experiencia, la educación toma un nuevo rumbo centrándose en las vivencias del ser humano respecto a sus semejantes y a la construcción de su propia identidad (niño-maestra). En donde la maestra debe ser ese sujeto que brinda, propicia ese adecuado desarrollo del niño y que va más allá del simple hecho de un proceso de enseñanza-aprendizaje o de activismo. Es por esto que se hace vital desde esta reflexión que cada maestra encuentre como re significar su quehacer en el día a día a través de la constante reflexión que le apueste a una práctica humanizada y no, bajo un cumplimiento de estadísticas o estándares que encasillan su quehacer.

Una educación que se piense y se potencie desde allí, desde la alegría, la tristeza, la esperanza, el miedo, (...) una política que emerja en la contemporaneidad como un modo de oposición y de creación de formas de vida distintas a las impuestas y planificadas contemporáneamente. Una educación como práctica de la libertad y no una educación como dispositivo de control de los cuerpos y del pensamiento. (Peñuela, 2010, p. 32).

Resolución 4007

La reflexión que se debe plantear la maestra de primera infancia debe permitir el desarrollo pleno de la personalidad, el pensamiento crítico, la subjetividad, en incluso incidir en las políticas públicas que se decretan sobre primera infancia, brindando espacios de participación donde además de transmitir y compartir sus experiencias pueda plantearse interrogantes, retos que contribuyan a la formación de seres humanos que en síntesis es lo que ella hace, formar e ir incidir en esos procesos.

¿QUÉ NOS LLEVA A PLANTEARNOS?

Dando respuesta, a las preguntas planteadas durante el desarrollo del artículo, se puede concluir que:

Es imperativo reconocer al niño como sujeto de experiencia para entenderlo como un individuo que interactúa a través de la comunicación con el mundo, la palabra, los sentidos, las acciones y por ello la infancia es el tiempo propicio del poder establecerse, de expresar de una manera libre quien es, su propia esencia, su ser niño.

Para comprender el ser del niño es necesario reconocer las prácticas cotidianas que configuran su propio universo; así podremos comprender cómo el niño y niña de hoy interactúan y las experiencias con las que construye su relación con otros niños, con los adultos y con su entorno. Porque es a partir de la experiencia que se va descubriendo y construyendo.

El impacto y papel de los jardines de infantes como los espacios de constitución y de subjetividad, siendo ineludible interrogar las condiciones actuales de la configuración de estos dos espacios habitados por las niñas y los niños de la primera infancia. Desde el trabajo colaborativo y la articulación de todos los actores.

Resolución 4007

El juego, se debe visualizar como una condición connatural del niño, dado que posee una habilidad natural que aflora en su desarrollo integral. Con él, se desarrollan uno de los tantos lenguajes que usan los niños al representarse en su contexto. Por ende, el adulto y los maestros deben ser los primeros en respetar y entender, que el niño durante su desarrollo está poniendo todo su potencial en juego; los niños se arriesgan a explorar e investigar su entorno sin importar lo errores o equivocaciones que encuentren en el camino.

El niño es creador de experiencias y vivencias nuevas cada día; es decir es generador de nuevo aprendizaje, y no aprendizajes académicos sino aprendizajes significativos para la vida, para su crecimiento personal como ser único que sienta, explora, descubre y sobre todo que es en su esencia.

Así mismo es importante retomar el rol de la maestra contemporánea en primera infancia, dado que este tiene un gran reto en sus manos, y es cambiar esa perspectiva de educación encasillada en ciertos parámetros curriculares los cuales proponen una educación integral en la primera infancia, pero que a su vez, impiden que la maestra sea una forjadora y facilitadora de experiencias en las aulas de clase.

Cuestionar y reflexionar sobre el rol de la maestra de primera infancia permite reevaluar los imaginarios que se han tejido alrededor de esta figura, para establecer los retos que se deben asumir, más allá de alcanzar estándares o seguir currículos, para encaminarnos y proyectarnos con pensamiento crítico en su quehacer involucrando la investigación a una praxis docente. Capaz de leer su realidad para transformarla.

La maestra infantil no es una profesional que desarrolla su práctica de manera ingenua o sin sentido, como se considera en algunos ámbitos de la sociedad. Por el contrario, la maestra se proyecta como una profesional que sabe integrar y leer el contexto para dar pertinencia a su práctica y lo que se necesita es darle un lugar.



FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA
Acreditación de Alta Calidad 18 de abril de 2012



Resolución 4007

Hay que resaltar a la maestra en su papel de humanización donde sea capaz de reconocer su identidad y la del otro y desde este espacio de reconocimiento generar las transformaciones requeridas, a través de la crítica, la investigación, y la construcción colaborativa de conocimiento que permitan afrontar los retos que se van dando a lo largo de sus experiencias.

Es vital en la formación de maestras reconocer la importancia que tienen las prácticas formativas y el desarrollo de un pensamiento crítico reflexivo de la educadora infantil, sobre lo que en estas prácticas puede suceder con el fin establecer unas condiciones que le faciliten el tránsito y las comprensiones que sobre la práctica profesional pueden ocurrir. Si bien el conocimiento disciplinar es importante, existe la necesidad de poner en diálogo dicho saber en el mundo de la vida, en el acontecimiento de las realidades que se le presentan a los más pequeños, pues la respuesta no puede ser técnicamente definida, sino que debe brindarle la ubicación y disposición para pensarse, en su momento, la práctica profesional.



Referencias

- Agamben, G. (2002). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Barcelona: Pre-textos.
- Barrero, F. Ángel, J. (2010). La práctica educativa desde la experiencia del reconocimiento del otro. *Revista Itinerario Educativo*. (25) 5. pp. 185-209. Facultad de Educación. Universidad de San Buenaventura Bogotá.
- Bustelo, E. (2007). *El Recreo de la Infancia. Capítulo II. El capitalismo infantil*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Espinosa, A. (2013). *Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno*. Tesis de Maestría en Investigación social Interdisciplinaria.
- Gaitán, C. (2009). La práctica reflexiva: Formación pedagógica e investigación educativa. *Revista Itinerario Educativo*. (23) 53. Facultad de Educación. Universidad de San Buenaventura Bogotá.
- Jiménez, C. (1998). *Pedagogía de la creatividad y de la lúdica*. Santa Fe de Bogotá, D. C., Colombia: Magisterio.
- Jessup, C. Margie, N. Pulido de Castellanos, Rosalba, Fernández, M. (2013). Formación docente y educación para el desarrollo humano Integral. *MAGISTERIO* nro. 65. pp.-22.
- Larrosa, J. (s.f.). *Sobre la experiencia*. Universidad de Barcelona: Aloma.
- López, G. (2012). El derecho a la participación en la infancia. *MAGISTERIO* # 54.
- Negret, D. (2012). Filosofía de la educación para la primera infancia. *Revista Itinerario Educativo*. (26) 60. pp. 163-172. Facultad de Educación. Universidad de San Buenaventura Bogotá.



FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA
Acreditación de Alta Calidad 18 de abril de 2012



Resolución 4007

- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Ediciones pedagógicas chilenas S.A. Recuperado en:
<http://www.iutep.tec.ve/uftp/images/Descargas/materialwr/libros/HumbertoMaturana-ElSentidodeloHumano.pdf>
- Maya, L. (2008). *Sentir, pensar, hacer, educar para la vida*. MAGISTERIO nro. 34.
- Otálora, Leonardo. (2009). *La pertinencia: Una condición de la calidad educativa*. MAGISTERIO nro. 41. De lo político, lo ético y lo educativo. Por una construcción del ciudadano como sujeto crítico y activo.
- Ortega, P. (2009). La pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos *Revista Pedagogía y saberes* nro. 31. pp. 26-33.
- Peñuela, D. (2010). ¿Son posibles otras formas de educar? *Revista Pedagogía y saberes* nro. 33. pp. 27-36.
- Redondo, P. (2012). *El jardín de infantes hoy*. Argentina: FLACSO.
- Silva, W. (2011). La formación sociocrítica, una clave para preservar la dignidad de lo humano. *Revista Itinerario Educativo*. (25) 58. Facultad de Educación. Universidad de San Buenaventura Bogotá.
- Vergara, M.; Gutiérrez, A. (2013). La educadora infantil: práctica y conocimiento. En: *Revista Infancias Imágenes* pp. 29-37. vol. 12 No. 2 julio-diciembre.