



Retos en la formación continua del educador del nivel inicial: contribuciones desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica

Challenges in the continuous training of the early childhood teacher: contributions from a phenomenological hermeneutic perspective

Vivian Lissette Ospina Tascón¹ · Jessica Betancourt Márquez²

1  <http://orcid.org/0000-0002-3757-1777> · 2  <http://orcid.org/0000-0002-8176-4111>
Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia

Open Access:

Editor:

Patricia Martínez Barrios
Universidad Simón Bolívar

Correspondencia:

Vivian Lissette Ospina Tascón
vlospina@usbcali.edu.co

Recibido: 26-01-17

Aceptado: 30-03-17

Publicado: 01-01-18

DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2866>

Resumen

Objetivo: Proponer un acompañamiento en la formación de un equipo de 15 docentes de un Centro de Desarrollo Infantil (CDI) en la ciudad de Cali.

Metodología: El método que se utilizó es el fenomenológico-hermenéutico, se hizo énfasis en la experiencia vivida por cada maestra a partir de su participación en un ciclo de sesiones de juego simbólico, y se puso especial interés en los sentidos que sobre el oficio las maestras construyeron a través de procesos de reflexión colectiva.

Resultados: Se analizaron contribuciones al campo de la formación docente, en consideración de una perspectiva de la formación experiencial, que restituye la voz de las educadoras y su valor para pensar necesidades de formación y subvertir lógicas de formación a partir de la relación vertical entre experto y aprendiz.

Conclusiones: Las propuestas de formación docente en el campo de las infancias, precisan considerar desde qué disertación sobre la infancia y el desarrollo se propicia la reflexión, y asumir el desafío de reconocer que los discursos homogeneizantes que han prevalecido en la psicología del desarrollo, resultan estrechos para acompañar la complejización de un pensamiento que contemple con holgura la diversidad cultural, las diversas formas de ser niño.

Palabras clave: Fenomenología-hermenéutica, Primera infancia, Formación docente, Juego simbólico.

Abstract

Objective: To propose an accompaniment in the formation of a team of 15 teachers from a child development center in the city of Cali.

Methodology: The method used was the phenomenological-hermeneutic, emphasis was placed on the experience lived by each teacher from their participation in a cycle of symbolic game sessions, and special interest was placed on the meanings that the teachers built through collective reflection processes.

Results: Contributions to the field of teacher education were analyzed, considering a perspective of experiential training, which restores the voice of educators and the value of them to think about training needs and subvert training logics from the relationship vertical between expert and apprentice.

Conclusions: Proposals for teacher training in the field of childhood need to consider from what dissertation on childhood and development reflection is encouraged, and take on the challenge of recognizing that the homogeneizing discourses that have prevailed in the psychology of development, result narrow to accompany the complexity of a thought that comfortably contemplates cultural diversity, the different ways of being a child.

Key words: Phenomenological-hermeneutic, Early infancy, Teacher training, Symbolic game.

Cómo citar este artículo (APA):

Ospina, V. & Betancourt, J. (2018). Retos en la formación continua del educador del nivel inicial: contribuciones desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica. *Revista Educación y Humanismo*, 20(34), 294-311. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2866>

INTRODUCCIÓN

La formación docente es actualmente una de las problemáticas más complejas del campo educativo; desde hace varias décadas existen debates en Latinoamérica en torno a su reconocimiento de que es una de las fuerzas laborales más grandes, y también un gremio cuya formación ha estado especialmente orientada a evidenciar el éxito de las reformas educativas de los países (Frigerio, 2000; Vaillant, 2007). No obstante, se señala poca documentación sobre propuestas de formación que den cuenta de la posibilidad de favorecer que los maestros puedan tener otras oportunidades para relacionarse con su saber y hacer profesional y personal (Terigi, 2012).

Imbernón (2002) relaciona el desprestigio de la profesión docente en Latinoamérica con la poca valoración social del oficio, la baja remuneración y el poco atractivo que tiene entre poblaciones jóvenes. Se ha planteado en diversos escenarios académicos que se requiere más formación, sin embargo, el enfoque prevalente desde el que se ha tratado de compensar estas dificultades en Latinoamérica, es el de la capacitación (Abello, et al., 2004).

Las capacitaciones son comúnmente cursos o talleres que ocurren en tiempos muy cortos, se dirigen generalmente al mejoramiento curricular y al mejoramiento de las prácticas en el aula. Las metodologías empleadas para la formación permanente del profesorado son principalmente expositivas, dejando de lado las estrategias metodológicas experienciales y vivenciales (Motos & Navarro, 2011).

Para Vezub (2007) el problema de la formación continua radica en que los cursos son de carácter genérico y se suele tener la concepción del docente como objeto y no como sujeto de su formación. De igual manera, Ávalos (2007) menciona que estas estrategias formativas están diseñadas desde una postura del déficit. Aunque se han destinado muchos refuerzos y recursos para la capacitación docente, los resultados de estas estrategias de formación no han sido los esperados. Abello, et al. (2004) plantean que las capacitaciones que se brindan tienen una calidad deficiente, tanto en contenidos, como en los estilos de enseñanza usados, además están descontextualizadas respecto a las características de los escenarios donde los docentes trabajan.

Uno de los aspectos que desde hace más de dos décadas es considerado, es la necesidad de reconocer que en los dispositivos pedagógicos de formación docente se ponen en juego modos de subjetivación y de la experiencia de sí, y por tanto formas de entrar en relación consigo; modos de verse, narrarse,

juzgarse, y dominarse, y no solo una forma de ver el mundo externo (Larrosa, 1995).

Si bien los educadores de la primera infancia experimentan las dificultades mencionadas, se enfrentan adicionalmente a otras dificultades. La educación inicial se ha enfrentado a debates históricos que han dificultado que se establezcan acuerdos en cuanto a las funciones de este nivel, y al rol de los educadores durante los primeros años de vida de los niños. De allí que la formación de educadores de este nivel tenga muchas otras complejidades (Ospina, 2016).

La OIT (2012) reconoce que la calidad de la educación en la primera infancia, depende a su vez de la calidad en la formación universitaria y continua del personal docente. También reconoce que lograr esa calidad sigue siendo un objetivo lejano; por lo general, las personas que trabajan con los niños más pequeños son las que cuentan con menos formación en comparación con los otros niveles docentes.

Malajovich (2006) encuentra que el nivel inicial, a diferencia de los demás niveles educativos, ha presentado un mandato social incierto y confuso desde sus orígenes. Fandiño, et al. (2010) señalan por ejemplo, que en Colombia la atención en primera infancia en el siglo XX se caracterizó por cumplir con un modelo. Este modelo asistencialista ha tenido como vector del trabajo cotidiano institucional, una perspectiva higienista valorada altamente por las prácticas gubernamentales de los estados modernos (Pedraza, 2011).

En vista de la política pública de las últimas décadas en el país ha buscado hacer un giro respecto a los discursos asistencialistas, se ha posicionado el discurso de la educación inicial. En el marco de la reflexión sobre escenarios propicios para la experiencia infantil, una de las problemáticas que comienza a ser visibilizada es el rol del educador frente al juego de los niños en un escenario institucional.

Son diversos los estudios que señalan la necesidad de que el juego sea una de las prioridades del nivel inicial (Rodríguez, Hernández, Peña, 2004; Villalobos, 2009; Gonzáles, Solovieva & Quintanar, 2014; Öfele, 2014), también es ampliamente reconocido que el juego es el escenario en el cual los niños agencian sus procesos de desarrollo, dan sentido a la realidad cultural en la que están inmersos, y enfrentan conflictos propios a su vida afectiva; también un escenario con profundo valor antropológico en tanto a partir del juego se gesta una disposición para entrar en relación con la vida cultural (Trelles,

2009; Sarlé, 2006; Malajovich, 2006; Huizinga, 1938; Caillois, 1967).

No obstante, una de las tensiones que comienza a ser reconocida es la instrumentalización del juego frente a la demanda pedagógica que busca trascender funcionamientos asistenciales. Sarlé (2006) encuentra que en la educación inicial el juego suele desvirtuarse dado que se considera generalmente como una herramienta para enseñar contenidos educativos a los niños.

Lo anterior, hace necesario cuestionar las posibilidades de integrar en la agenda de formación docente la discusión no solo sobre el valor del juego, sino sobre los constreñimientos de la vida institucional para propiciar experiencias infantiles con la mirada del niño en tanto ser cultural.

LAS NUEVAS INFANCIAS EN EL CONTEXTO CONTEMPORÁNEO

Acontecimientos sociales como el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos, el mercado de consumo y el acceso a las nuevas tecnologías desde edades cada vez más tempranas han marcado en las últimas décadas, cambios en las formas de ser niños y niñas (Bustelo, 2007; Diker, 2008; Baquiro, 2012).

Las representaciones de la infancia que se han mantenido a lo largo de la historia en Occidente y que predominaron en la modernidad, tienen que ver con un concepto universal del niño, y con una clara relación asimétrica que sitúa al adulto en un nivel de superioridad frente al niño (Da Costa, 2007).

Sin embargo, la idea de una infancia universal y homogeneizada se ha cuestionado desde la perspectiva de las Ciencias Sociales en relación a cambios en el orden social, institucional y familiar, que ponen en consideración a la diversidad de las infancias.

El enfoque de derechos ha generado conmociones en las formas en que históricamente se ha entrado en relación con los niños y niñas, en tanto insta nuevos términos de obligaciones en las relaciones familiares, políticas y sociales (Diker, 2008; Acosta, 2012).

En las últimas décadas se ha reconocido la infancia como conjunto de saberes y representaciones que los adultos han construido históricamente para concederles a los niños y niñas ciertos lugares en la sociedad (Diker, 2008; Jilmar, 2012). Al respecto, Baquiro (2012) señala la necesidad de acudir a nuevos referentes epistemológicos, teóricos y metodológicos que permitan

generar nuevas formas de construcción de conocimiento sobre las infancias. Específicamente, se hace necesario repensar la manera en que se reorganizan las formas relacionales de los infantes y los adultos en los contextos educativos.

Para Nadorowski (2011) y Bustelo (2007) (citados en Ospina, 2016), la adultez es una posición relacional que se vincula con la representación y el lugar que se le ha concedido a la infancia en distintos momentos de la historia. En este sentido, no es posible pensar un molde preexistente para la forma relacional adulto-infante; es a partir de la relación que ambos van perfilando su lugar social y cultural. Si la modernidad demarcó claramente el lugar del adulto en la familia y en los contextos educativos en virtud de la asimetría de la relación entre adulto-infante, en los contextos contemporáneos y claramente en los educativos, dicha asimetría no es siempre tan clara.

Actualmente los adultos se enfrentan con la ruptura de los sentidos que a lo largo de la historia le han atribuido a la infancia, se enfrentan al cuestionamiento de las prácticas que tradicionalmente desplegaban para producir y gobernar a los niños. Para Diker (2008), no son solo las concepciones de infancia lo que genera desconcierto a los adultos, sino también, la manera en que estas infancias son transitadas. Actualmente, los niños comparten la misma información y comportamientos que solían ser exclusivos para el mundo adulto. Estos últimos se cuestionan sobre el lugar que tienen hoy en día en relación con los niños y el tipo de acompañamiento que precisan (Nadorowski, 2011; Palomino, 2011).

La posición de educador es ante todo la posición subjetiva de una forma de ser adulto, y subsume las dificultades de acompañar las nuevas infancias y sus impugnaciones frente a la rígida verticalidad en las relaciones y el espesor de los conflictos que recrean en sus producciones simbólicas o en actos, sin mediación simbólica alguna.

EL ENFOQUE FENOMENOLÓGICO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La fenomenología se ha interesado por abordar el estudio de la forma en cómo los seres humanos experimentan el mundo de forma pre-reflexiva y no tal y como lo conceptualizamos (Dowling, 2007). La fenomenología pretende obtener un conocimiento más profundo de la naturaleza o del significado de nuestras experiencias cotidianas (Van, 2003). En esta vía, Ayala (2011) señala que se buscan descripciones profundas con el fin de evocar de forma pática y cognitiva el significado esencial del fenómeno.

La experiencia es la fuente fundamental del conocimiento, y el objetivo de la fenomenología es el estudio riguroso y fuera de prejuicios de las cosas como aparecen para llegar a una comprensión esencial de la conciencia humana y de la experiencia (Valle et al., citado en Dowling, 2007).

Para Larrosa (2006), la experiencia solo tiene lugar en la persona misma, es decir, para que exista una experiencia no solo basta que algún suceso externo acontezca, sino que a partir de este, algo debe acontecer en la persona, sea en sus pensamientos, en sus emociones, en sus palabras, en sus proyectos.

Van (2003) encuentra que la experiencia vivida que interesa a la fenomenología, es la experiencia tal y como la vivimos a través de nuestras acciones, relaciones y situaciones.

Específicamente en el campo educativo, el enfoque fenomenológico hermenéutico que propone Van (2003), está orientado hacia la investigación de los aspectos esenciales de la experiencia educativa, y en este sentido se orienta hacia las dimensiones más personales de la educación, y por tanto, al universo de significados y sentidos pedagógicos constituidos en la vida cotidiana. De esta manera, este enfoque se aleja de pretensiones generalizadoras, y busca más bien desarrollar teorías de lo único a través de textos fenomenológicos, que permitan profundizar en los significados esenciales de la experiencia pedagógica y por tanto, busca ofrecer elementos a los educadores que les permitan afrontar la singularidad de las situaciones educativas (Ayala, 2008).

Aproximarse a la dimensión experiencial requiere reconocer su entramado profundo en la dimensión pática. Esta dimensión remite a cualidades en el orden de lo sensible, lo sensual, un sentido de ser en el mundo, y esto a su vez contiene la condición corporeizada de la existencia. De aquí que las dimensiones páticas lo son porque resuenan en el cuerpo; son entonces formas de conocimientos corpóreas, relacionales, temporales y situacionales que no pueden ser capturadas en representaciones teóricas (Van, 1998).

Bajo este enfoque fenomenológico, y con el énfasis puesto en la experiencia, se llevó a cabo una propuesta de intervención y acompañamiento *in situ* con un grupo de 15 educadoras que laboran en un Centro de Desarrollo Infantil de la ciudad de Cali.

En relación a lo anterior, en el presente estudio se propuso reconocer los sentidos que las maestras construyen en torno a su quehacer profesional a

partir de una propuesta de acompañamiento que partió de la escucha sobre sus experiencias cotidianas y de sus reflexiones a partir de su participación de un ciclo de sesiones de juego simbólico. La intervención buscó explorar alternativas de formación docente, que tomen distancia del formato capacitación, y desde las cuales la experiencia pedagógica del educador sea insumo para gestar una práctica reflexiva.

METODOLOGÍA

Se llevó a cabo una investigación con enfoque cualitativo, orientado bajo el método fenomenológico-hermenéutico.

TÉCNICA DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Mendieta, Ramírez y Fuerte (2015) señalan como ejes de trabajo analítico los siguientes aspectos:

1. Acercamiento sin prejuicios que puedan impedir conocer la realidad de lo que se quiere investigar. Por tanto, para llegar a este punto, se requiere formular preguntas reflexivas constantes en todo el proceso de investigación: ¿Cómo acercarme a los sujetos que deseo estudiar? ¿Cómo hacer empatía con los sujetos a estudiar y permitir la reflexión mutua?
2. Intencionalidad: Es entendida como la descripción de las vivencias de los sujetos analizados. De igual manera, se construye lo que es común para los participantes con el fin de encontrar la unidad de significado de las vivencias en torno al fenómeno.
3. Reducción: Una vez identificadas las unidades de significado, se reconocen elementos a través de los casos ejemplares y comunes, encontrando la estructura fenoménica.

POBLACIÓN

Estuvo integrada por 15 maestras de un CDI de la ciudad de Cali que laboran con niños entre los 2 y los 5 años. Se trabajó con todas las maestras de la institución en tanto que el acompañamiento dado fue solicitado por institución como una intervención *in situ*.

INSTRUMENTOS

Como experiencia vivencial, se les ofreció a las maestras cuatro sesiones de juego simbólico en el que se tomó como referente la novela Momo de Michael Ende.

De manera posterior a cada experiencia vivencial, se utilizaron seis grupos focales como escenarios en los cuales se movilizó la expresión narrativa de experiencias por parte de las educadoras propiciando que pudieran entrar en contacto sensiblemente con vivencias de su práctica educativa. A continuación se señalan los ejes temáticos generales abordados en cada grupo focal:

Grupos Focales 1 y 2: Ser un adulto jugador, complejidades de la experiencia lúdica en la vida institucional.

Grupos Focales 3 y 4: El universo simbólico y la vida emocional, la experiencia infantil y el acontecimiento.

Grupos Focales 5 y 6: La cultura y los rituales colectivos e individuales.

Se restituyeron de los diálogos colectivos tres unidades de significado que fueron comunes a las narrativas de las maestras a lo largo de los diversos grupos focales: su experiencia como jugadoras, el contacto con la experiencia infantil y el cuestionamiento sobre la escasa ritualización de la cotidianidad en la vida institucional.

RESULTADOS

LA EXPERIENCIA DE SER JUGADORAS

El acompañamiento que se llevó a cabo con las maestras involucrándolas en espacios de juego simbólico, movilizó su capacidad reflexiva y esta pareció desplegarse con mayor amplitud a medida que al jugar las involucraban emocionalmente. La experiencia de jugar convocó a las maestras desde su corporalidad, espontaneidad, y capacidad de entrar en relación con el otro lúdicamente.

El impacto emocional del situarse como jugadoras, les permitió a las maestras evocar espontáneamente situaciones cotidianas que viven con los niños. De igual forma, la invitación a jugar, les permitió establecer contacto con su experiencia infantil.

- *Yo me acordé cuando era niña porque, cuando iba la señora que lavaba la ropa, sacaban todas las sábanas y ponían los montones de ropa en el patio y dejabas las sábanas de último. Yo cogía todas las sábanas, y en efecto yo hacía un barco, cogía todas las sillas, y yo en el patio armaba un barco, yo metía ahí a mis sobrinos.*

Para las educadoras fue importante hablar de su experiencia como jugadoras en la infancia y desde allí, pareció tejerse un puente en algunas de ellas, entre el disfrute profundo de estas experiencias en su infancia y la posibilidad de situarse lúdicamente como adultas. De esta manera, hubo mayor posibilidad de que las maestras pudieran comprender y confrontar el lugar del educador que se orienta en mayor medida por la necesidad de instaurar una normatividad, preservar el orden y dar instrucciones.

- *Esa fue como mi reflexión: se puede una cantidad de cosas con los niños sin la necesidad de estarles diciendo, vamos hacer esto y lo otro.*
- *Para yo poder crear yo tengo que ser libre, no es lo mismo decirles y darles para que hagan una casa, ¿Por qué hay que limitarlos?*

Esta experiencia de jugar se tornó en un referente personal sobre el cual volver, tanto para verse a sí mismas, como para reflexionar sobre su quehacer. Algunas maestras se percataron de cómo las dinámicas relacionales que se suscitan en el juego son diferentes a las dinámicas cotidianas que en muchas ocasiones se instauran en la relación adulto-infante en un contexto educativo. El contexto de juego se constituyó en un nuevo referente para pensar otras posibilidades de la relación distintas a las que se encuentran habituadas. A algunas maestras les llamó la atención reconocer cómo en el juego prevalecen las invitaciones tácitas, el cautivar antes que el dar instrucciones. También, el valor de participar por voluntad propia y el impacto que esto tiene en el nivel de involucramiento frente a la persona.

- *Fue un llamado a la cordialidad a través de la expresión corporal, sin hablar, sin decir bueno vamos hacer esto, vamos a saltar, nos vamos a ir, nos vamos a disfrazar. Todo se fue dando.*
- *Podemos llegar a tener una actividad sin necesidad de estarle dando ni órdenes, ni roles a nadie, sino que cada que uno se va metiendo según como quiera participar.*

Vivenciar una experiencia en un contexto simbólico, posibilitó que algunas maestras se percataran del efecto que este involucramiento tuvo sobre sus necesidades emocionales del momento y por tanto, les permitió expresar algunos de los conflictos emocionales a los que se enfrentan como maestras, lo que a su vez, favoreció que algunas se dispusieran sensiblemente para reconocer la dimensión emocional que despliegan los niños al jugar. Esta dimensión si bien no está en el orden de la relación causa-efecto, en tanto no es de manera literal que los niños recrean el mundo externo, sí contiene un contexto metafórico que posibilita que a partir del símbolo los seres humanos

elaboren una realidad afectiva de orden interior al objetivarla.

La participación en el contexto de juego pareció ser importante para que algunas maestras reflexionaran sobre las elaboraciones emocionales que los niños hacen en sus juegos. Algunas maestras coinciden en manifestar que sienten no darle en ocasiones el lugar que estas emociones deberían tener, para que puedan ser expresadas tales como el niño las está viviendo. Algunas maestras se confrontaron con sus intervenciones en los juegos que cotidianamente llevan los niños a cabo. Sus reflexiones estuvieron atravesadas por la empatía hacia la diversidad de experiencias que pueden suscitarse en ellos.

- *Nosotros somos expertos en clausurar las ideas que tienen los niños. Ellos vienen aquí a expresar sus sentimientos, a jugarlos, entonces por ejemplo, muchas veces han dicho que tienen miedo, uno dice, no le tengas miedo a eso, esas bobadas.*

Emerge una disposición hacia la confrontación consigo mismas, se interrogan ¿qué les permiten a los niños?, ¿qué les niegan?, ¿qué les posibilitan? Las maestras se permiten considerar otras posibilidades para relacionarse con los niños.

- *A veces somos autoritarias y les decimos a los niños si no te sientas ahí, si no haces lo que yo te digo pues entonces no puedes estar aquí o tal cosa, entonces yo creo que hay que darle la posibilidad al niño de que opine, de que manifieste lo que quiere en el momento.*

LA APERTURA HACIA LA EXPERIENCIA INFANTIL

En las conversaciones colectivas emerge en las maestras de manera espontánea una sensibilidad y un reconocimiento más amplio sobre las posibilidades de la experiencia infantil.

La experiencia de juego parece haber favorecido que algunas maestras se percaten de otras posibles formas de escuchar, comprender y relacionarse con los niños. Así por ejemplo, expresan en relación a sus intervenciones, que sería valioso dejar que el niño juegue sin sacarlo bruscamente de ese espacio de juego y creación por tener que cumplir con horarios y actividades fijados por la institución. Si bien, no aparece con claridad de qué manera podrían hacer esto, emerge la necesidad de comenzar a pensar otras alternativas para seguir construyendo y desarrollando espacios con apertura frente a las expresiones lúdicas de los niños.

A lo largo de las sesiones, las maestras se permiten tener un espacio de

escucha e interés por las necesidades o los gustos de los niños, y por tanto, desarrollar intuitiva y espontáneamente momentos de relación con ellos a través del juego.

- A veces también pasa algo, cuando yo voy por el pasillo al entrar al nicho, llegan y me dicen, profe usted es el lobo, y yo ah bueno listo, yo soy el lobo, entonces yo me tengo que poner a gatear como un lobo por todo el pasillo para llegar al nicho.

Un aspecto interesante, tiene que ver con el reconocimiento que hacen algunas maestras en torno a su posibilidad de intervenir en algunos juegos, pero también frente a la imposibilidad de no saber qué hacer ante otros tipos de juegos cuyos contenidos las desconciertan. Así pues, cuando los niños desarrollan juegos donde hay armas, muerte, brusquedad, las maestras manifiestan que no saben reaccionar o intervenir como mediadoras del juego. Manifiestan que su reacción es llamarles la atención y clausurarlo. Sin embargo, se permiten reconocer que detrás de estas formas de reaccionar subyace un temor enorme al futuro de los niños o a su falta de comprensión sobre el impacto que puede tener para su vida emocional traer temáticas fuertes a sus juegos.

Como último y no menos importante, a través de la discusión grupal y retomando su experiencia con los niños, las maestras comienzan a reconocer y darle un lugar a la importancia de jugar para la riqueza de la vida interior del niño. Al respecto expresa una maestra:

- En los juegos también vamos hacer la casa oscura y no sé qué, pero resulta que a ellos la oscuridad les da un pavor, y que? por qué necesitarán hacer esa casa oscura si les da mucho pavor? Porque es su forma de sacarlo, de expresarlo. De alguna forma, ellos así dirán, eso oscuro a mí me da miedo pero de todas formas metámonos que yo dentro del juego me puedo enfrentar a eso, y como sé que es juego no me va a pasar nada.

EL CUESTIONAMIENTO SOBRE LA RITUALIZACIÓN DE LA COTIDIANIDAD

La experiencia de jugar y darse la posibilidad de conversar sobre la misma, permitió que emergieran en las discusiones grupales diversos interrogantes en torno a la dificultad de ofrecer cotidianidades a los niños en la institución que portaran la riqueza de los contextos simbólicos y de la vida cultural. A partir de un ejercicio de evocación, las maestras se contactaron con experiencias

personales en las cuales los ritos les han permitido llevar a cabo transiciones o reorganizaciones emocionales profundas.

Algunas maestras pueden percatarse mediante sus propias experiencias, del poder y el sentido emocional, personal y familiar de los rituales que llevan a cabo, sea para celebrar la vida o despedirla. De igual manera, logran reconocer, que aquellos rituales son parte de las costumbres familiares.

Les atribuyen a estos rituales la función de permitir a quienes los realizan, tener una tranquilidad, y una certeza, de que la persona que ha fallecido está ahora descansando.

- En mi familia está la tradición de llevar la rezandera y hacer la tumba con flores, nuevamente a construirla. La última noche se hacen los cantares hasta el amanecer, se llevan cantadoras y ellas cantan alabados todas las noches y se reza el rosario. Es por tradición.

A medida que las maestras logran evocar sus propios rituales, y ahondar sobre su sentido en la vida familiar y comunitaria, se preguntan por la manera en que la vida institucional y las cotidianidades a su interior se han empobrecido ponderando los saberes pedagógicos por encima de los saberes para la vida social provenientes de herencias culturales.

DISCUSIÓN

La investigación fenomenológica en el campo educativo permite abordar preguntas en torno a la experiencia educativa, no como un problema que necesita solución inmediata sino como un misterio que necesita comprensión evocativa. Para Van (2008), evocar no es intentar desenmarañar un problema, sino una oportunidad para volver a captar algo a partir del contacto directo que se propicia.

En este estudio se buscó a dos niveles, un contacto distinto: el primero para visibilizar otras tensiones que hacen parte del problema de la formación docente, retomando la experiencia del educador en el marco de su participación en una propuesta de formación y el segundo, y en consideración de que una propuesta de intervención/formación docente es también una incidencia sobre la experiencia de sí, tal y como lo señala Larrosa (1995). De esta manera, fue importante explorar caminos de la reflexión y de la sensibilidad que se abren cuando el foco está puesto en el maestro como sujeto de saber, en la escucha sobre su implicación cotidiana, en un acompañamiento

con metodologías vivenciales, y en la comunidad de pares como escenario para el diálogo sobre lo que inquieta del propio oficio.

En el marco de los espacios de discusión colectiva, las maestras se distanciaron de la experiencia vivida en la propuesta de juego o en su cotidianidad con los niños para volver reflexivamente sobre la misma; lo que permitió la elaboración de nuevos sentidos frente a ciertas situaciones o problemáticas que conforman su quehacer.

La experiencia de las maestras como jugadoras, se constituye en una ocasión para verse y narrarse desde un lugar distinto al habitual. Para Larrosa (1995), los dispositivos pedagógicos inciden sobre las formas de mirar y de decir, y de ahí que sea necesario tener cuidado con la intervención desde saberes disciplinarios que instauren una normatividad y por tanto, formas correctas del ver y del decir. Las narraciones de las maestras en los colectivos, dan cuenta de una posibilidad de poner entre paréntesis su rol directriz y normativo, para explorar otras formas relacionales; y sobre todo de la posibilidad de tomar distancia de verdades establecidas sobre el sí mismo, sobre el lugar del adulto o en torno al acto pedagógico.

En algunas de las educadoras generó sorpresa el percatarse desde su participación en el juego, que pueden haber otros recursos distintos en la forma de portar la autoridad y de convocar a los niños y niñas, muchos de ellos atravesados por ciertas cualidades del contacto corporal. Expresiones tales como “yo me acordé”, “esa fue mi reflexión”, “para yo poder crear”, ponen en relieve la posibilidad de la autoría de la primera persona fundada sobre la propia experiencia, el sí mismo que ha sido protagonista al jugar, parece volcarse sobre un sí mismo que puede pensar y no necesariamente en una dirección establecida.

De manera solidaria con los procesos reflexivos de las maestras sobre sí mismas y sobre su quehacer, emergió en ellas una genuina y sensible preocupación e interrogantes en torno a otras formas posibles del cuidado de los niños. Esta preocupación parece ir en la vía de lo que Van (2008) denomina “tacto pedagógico”, o capacidad del educador de mostrar consideración hacia la singularidad de los niños.

Lo anterior, en consonancia con lo que se ha denominado una apertura hacia la experiencia infantil. Se observó en las educadoras capacidad de dar cuenta de su afección al no poder precisar con claridad qué requieren de sí mismas los niños en relación a la expresión de sus necesidades emocionales.

Los estudios contemporáneos sobre las infancias, vienen señalando cómo la experiencia de ser adultos en la actualidad está teñida por el desconcierto frente a lo inciertas que resultan las formas de ser de los niños en relación a la imagen homogeneizada que en décadas pasadas se solía tener de ellos (Jilmar, 2012; Diker, 2008). El espacio propiciado para las maestras permitió que se objetivaran los temores que subyacen a sus coacciones frente a las expresiones emocionales de los niños en sus juegos. Lo que permite pensar en la necesidad que tienen de detenimiento, de poder pensar colectivamente y de ser escuchadas emocionalmente frente al desconcierto que les genera sentir límites en su saber para pensar cómo acompañar otros tránsitos en la forma de ser niños.

Si tal y como lo refieren Nadorowski (2011) y Bustelo (2007), la adultez es una posición relacional que se vincula con la representación que se tiene de la infancia, el acompañamiento por la vía de la reflexión sobre sí mismas parece abrir puertas en las educadoras para que se permitan desnaturalizar dicha forma relacional y despojarla de formas normalizadoras que suelen habitarla. Vale la pena ser cautos frente a ciertas formas del juzgarse que también dan cuenta de una forma de relación consigo mismo que parece ponerse en evidencia frente a la percatación de aspectos que parecen no haber sido escuchados antes y que se ponen en evidencia en expresiones tales como “somos expertos en clausurar las ideas de los niños”, “a veces somos autoritarias”.

La confrontación que genera en las maestras percibir distancia entre la vida ritual y cultural con las cotidianidades propias a la educación inicial, remite a pensar en la artificialidad propia de los funcionamientos institucionales.

Pineau (2002) y Sáenz (2007) destacan la necesidad de pensar la institucionalidad de la infancia desde la perspectiva de las prácticas gubernamentales y de ahí la prevalencia de discursos higienistas y de prácticas educativas con formato pastoril. Uno de los desafíos que parece enfrentar la educación inicial y que las narraciones de las maestras hacen visible, es la dificultad de propiciar una cotidianidad y a partir de esta tengan lugar también saberes populares, y desde la cual la vida educativa se encuentre ligada a los universos simbólicos que sostienen la cultura.

Lo que este estudio, y sobre todo la experiencia de las maestras, señala es ante todo la necesidad de asumir el proceso de formación, como procesos desde los cuales se ofrece la posibilidad de reconocer diversas formas

relacionales, que requieren de la subversión de la relación experto-aprendiz y a partir de estas las maestras se asumen como sujetos de saber, no como objetos de intervención.

La utilidad del conocimiento fenomenológico hermenéutico en el campo educativo reside en su capacidad para potencializar el desarrollo de una conciencia reflexiva crítica sobre el significado y el sentido de las experiencias educativas vividas (Ayala, 2008).

CONCLUSIONES

Propiciar una intervención orientada a convocar la dimensión sensible de las educadoras y a la elaboración reflexiva de la experiencia vivida, y de las situaciones pedagógicas evocadas a partir de estas, se configura como un horizonte prometedor para reconocer nuevas tensiones que enfrenta la formación docente en la sociedad contemporánea.

Algunos de los desafíos que se pudieron reconocer a partir del trabajo con las maestras ligados al campo de la formación docente, son en primera instancia, el hecho de que toda propuesta de formación tácita o explícitamente favorece una mirada del mundo y de sí mismo; es decir, como lo plantea Larrosa (1995), no son solo espacios de desarrollo, se constituyen en mecanismos que operan sobre la producción y transformación de la subjetividad y les preceden supuestos antropológicos sobre “lo sano”, “lo normal”, “lo esperable”.

Las propuestas de formación docente en el campo de las infancias precisan considerar desde qué discursos sobre la infancia y el desarrollo se propicia la reflexión, y asumir el desafío de reconocer que los discursos homogeneizantes que han prevalecido en la psicología del desarrollo, resultan estrechos para acompañar la complejización de un pensamiento que contemple con holgura la diversidad cultural, las diversas formas de ser niño, las implicaciones de acompañar desde momentos cada vez más tempranos de manera institucionalizada la constitución de la subjetividad de niños que enfrentan su vida en contextos de múltiples violencias, transformaciones en el orden familiar, etc.

En consideración de lo anterior, y otro de los desafíos que asume el campo de la formación docente es poder acompañar al educador al despliegue de nuevas sensibilidades que le permitan el ejercicio de su oficio desde su capacidad de ofrecer escenarios de hospitalidad frente a la experiencia infantil. Frigerio (2008) y Kohan (2007), en relación a la perspectiva de la

hospitalidad señalan un deber hacia la infancia dispuesto para acoger, abierto al acontecimiento, a lo que aún no ha sido, antes que generar la instalación de saberes que antepongan itinerarios de seguimiento de la infancia desde la clasificación de “lo normal” y lo “anormal”.

El juego simbólico con adultos, en tanto metodología vivencial, dio trazos de lo fecundas que pueden resultar perspectivas que habiliten la escucha de sí mismo y de la diversidad de las infancias cuando se genera una atmósfera que las interpele en la dimensión pática ampliamente referida por Van (2003).

Por último, y en consideración de que los dispositivos pedagógicos de formación docente han estado históricamente al servicio de las políticas de Estado, y tal como lo refiere Larrosa (1995), se corre el riesgo de propiciar experiencias de sí al interior de aparatos productores de verdad y de sumisión a la ley, resulta valioso dar lugar a la voz del educador, para que el gremio docente pueda participar de la construcción de la agenda de necesidades de su formación, y en esta medida se configure un colectivo docente que no solo es objeto de intervención, sino que se sitúa como protagonista en tanto actor social involucrado en la crianza y educación de los infantes y en la problematización sobre las necesidades de acompañamiento de los niños en sus diferentes contextos sociales y culturales.

REFERENCIAS

- Abello, M., Calvo, G., Franco, M., Londoño, S., Vergara, M., Garavito, C. & Zapata, F. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 7, 79-112.
- Acosta, W. (2012). La infancia como sujeto de derechos según UNICEF. *Pedagogía y Saberes*, 37, 89-101.
- Arboleda, M. (2013). La identidad de la educadora infantil. *Pedagogía y Saberes*, 41, 111-120.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *RIE*, 26(2), 409-430.
- Ayala, R. (2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de Van Manen. *Revista español de pedagogía*, 248, 119-144.
- Baquirol, J. (2012). Condición infantil contemporánea: Hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes*, 37, 73-87.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Caillois, R. (1967). *Los hombres y los juegos. La máscara y el vértigo*. México:

Fondo de Cultura Económica.

- Da Costa, M. (2007). La infancia desde una perspectiva post-moderna: reconceptuando la educación preescolar. *Revista Enfoques Educativos*, 9(1), 11-31.
- Diker, G. (2008). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Dowling, M. (2007). From Husserl to Van Manen. A review of different phenomenological approaches. *International Journal of Nursing Studies*, 44, 131-142.
- Fandiño, G., Carrasco, G., Betancourt, C., Echeverri, J., Galeano, J., et. al. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para educación inicial en el distrito*. Universidad pedagógica nacional.
- Frigerio, G. (2000). ¿Las reformas educativas reforman las escuelas? O ¿Las escuelas reforman las reformas? Recuperado el 15 de noviembre de 2014, en <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/frigerio.Pdf>
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- González, C., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá, Colombia*, 32(2), 287-308.
- Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens*. Madrid: El Libro de Bolsillo, Historia, Alianza Editorial.
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educar*, 30, 15-25.
- Jilmar, C. (2012). Más allá de una infancia escolarizada. *Pedagogía y Saberes*, 37, 49-62.
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de Filosofía y Educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (259-327). Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Barcelona: Editorial, Aloma.
- Malajovich, A. (2006). *Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y cultura*. Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Mendieta, G., Ramírez, J., & Fuerte, J. (2015). La fenomenología desde la perspectiva hermenéutica de Heidegger: una propuesta metodológica para la salud pública. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 33(3), 435-443.
- Motos, T., & Navarro, A. (2011). Estrategias del teatro del oprimido para la formación permanente del profesorado. Valencia, España. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 619-635.
- Nadorowski, M. (2011). Crisis de la infancia moderna y nuevas configuraciones de la metáfora de la infancia. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), 89-99.

- OIT (2012). Un buen comienzo: la educación y los educadores en primera infancia. Informe para el debate en el Foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la primera infancia.
- Öfele, M. (2014). Juego, ternura y encuentro. Fundamentos en la primera infancia. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 24, 71-80.
- Ospina, V. (2016). La formación docente del nivel inicial: interrogantes frente al lugar del adulto. *Revista Educación y Humanismo*, 18(30), 107-122.
- 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: Ediciones Uniandes.
- Pineau, P. (2002). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo "Esto es la educación" y la escuela respondió "Yo me ocupo". En P. P. Pineau, I. Dussel & M. Caruso (Ed.), *La Escuela como Máquina de Educar* (pp. 27-52). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Palomino, M. (2011). La desaparición de la infancia. Dos perspectivas teóricas. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), 67-76.
- Rodríguez, M., Hernández, J. & Peña, J. (2004). Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil: análisis desde una perspectiva de género. *Revista española de pedagogía*, 229, 455-466.
- Sáenz, J. (2007). La escuela como dispositivo estético. En G. Frigerio & G. Diker (comp.), *Sobre impresiones estéticas* (pp. 73-86). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Librería Paidós.
- Trelles, L. (2009). Razones para jugar: hacia la comprensión del rol del juego en el proceso de formación de docentes en educación inicial. *Educación*, 18(35), 7-21.
- Terigi, F. (2012). *¿Qué debe saber un docente y por qué?* Buenos Aires: Fundación Santillan.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Rev. Pensamiento Educativo*, 41(2), 1-16.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(1), 1-23.
- Van, Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van, Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Educación.
- Van, Manen, M. (2008). *El tono de la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Villalobos, M. (2009). El rol del maestro frente a la construcción del juego simbólico en los niños. *Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología*, 5(2), 269-282.