

LA CONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA DE LA INFANCIA: UNA MIRADA DESDE LOS IMAGINARIOS PRESENTES EN EL DISCURSO DE MAESTROS Y MAESTRAS DE JARDINES INFANTILES Y ESCUELAS DE BOGOTÁ

CÉCILIA RINCÓN VERDUGO

Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN: Esta ponencia presenta en primer término una reflexión sobre la manera como se ha constituido la infancia en el saber pedagógico y en segundo término las significaciones imaginarias que se han instalado en los discursos y en las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras;

reflexiones que dan cuenta del avance y desarrollo del marco conceptual y de algunos hallazgos del estudio.

PALABRAS CLAVE: significaciones imaginarias, infancia, pedagogía, narrativa y relato de vida.

El imaginario de infancia en el saber pedagógico:

Significaciones Imaginarias de niño y niña

Desde los aportes teóricos procedentes de los estudios históricos, psicológicos, sociales y culturales, en torno a la infancia se ha logrado configurar un “campo de estudio” interdisciplinario que permite ubicar la infancia como sujeto-objeto de investigación, “Recuperamos la dimensión transdisciplinar de todo estudio centrado en la infancia; las referencias que nos interesa situar y analizar críticamente se ordenan en tres grandes grupos: las proporcionadas por el campo de la historia y de la historia de la infancia, la provenientes de la historia de la educación y la sociología de la educación y las aportadas por el psicoanálisis”. (Carli, 2002; 16). En este campo de estudios, la infancia está ligada a la sociedad y a la cultura, y asumirla como objeto de estudio ha exigido transitar por fronteras y marcos epistémicos diversos y lecturas interpretativas que develan las formas de constitución de los sujetos, de los saberes y de las prácticas.

En este nuevo campo de investigación, en donde la historia de la infancia y la historia de la pedagogía recorren caminos convergentes en tanto comparten su constitución histórica y su institucionalización en la sociedad moderna. Estas configuraciones teóricas han pro-

ducido imágenes, representaciones y concepciones de infancia, desde las cuales se puede establecer la existencia de tres matrices históricas: la infancia “*premoderna*”, la infancia “*moderna*” y la infancia “*contemporánea o postmoderna*”; las cuales constituyen tres grupos de significaciones imaginarias que han determinado y orientado el devenir de los niños y niñas, los discursos, las prácticas y las instituciones creadas para su cuidado y formación.

El primer grupo de significaciones imaginarias están inmersas en un contexto histórico social “premoderno”, en el cual como lo señala Phillipe Ariès, en “El niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen” (1960), la escuela medieval de los clérigos y mercaderes no distingue las edades de los alumnos, ni señala ninguna condición específica de la niñez. Esta escuela integraba a niños y adultos y no daba criterios de clasificación por edad o grado de dificultad.

A partir del origen de la concepción moderna de la infancia Ariès, hace visible cómo las relaciones, las formas de trato y la actitud de los adultos frente a la infancia se han modificado con el curso de la historia, y seguirán cambiando a diferentes ritmos en el tiempo histórico social. Según sus tesis se transita de una sociedad en la que el niño, tan pronto podía valerse por sí mismo, era incorporado al mundo adulto y era tratado como tal, por lo tanto tenía la condición de ser autónomo, en cuanto a ser productivo; a una sociedad que propende por grupos familiares cerrados (familia nuclear), dándole un carácter privado a la infancia y aislándola a través de sistemas “educativos”, lo cual implica para los niños y niñas una intervención de la autoridad paterna, que regula la vida a través de regímenes disciplinarios establecidos ya sea en la familia o en la escuela. Según Ariès, “El interés por los niños inspira nuevos sentimientos, un nuevo afecto que la iconografía del siglo XVII ha expresado con insistencia y acierto: el sentimiento moderno de la infancia” (Ariès, 1987: 541).

El segundo grupo de significaciones imaginarias corresponden a la infancia “*moderna*”; a partir del renacimiento siglos XVI y XVII la infancia comienza a adquirir la significación psicológica y cultural que aún en la actualidad se le atribuye y se le asigna. Es así como la infancia, aparece como un concepto moderno que intentan universalizar una síntesis de dimensiones (edad, dependencia de ciertos cuidados y formas de trato, particulares necesidades educativas, formas de aprendizaje y desarrollo de facultades, entre otras), todo lo cual aparece en relaciones comprensibles desde una mirada cultural. El concepto de infancia lucha con la diversidad poblacional (la niñez de cada grupo o cultura), e individual

(cada niño o niña), cuyas peculiaridades no son superfluas sino significativas y esenciales puesto que constituyen elementos de identidad y diferencia, de construcción subjetiva, de experiencia y de sentido de la vida.

En esta matriz histórica se hace evidente la hegemonía de las ideas positivistas que asumían las lógicas del adulto como las únicas posibles, en estas lógicas la imaginación infantil y sus diferentes formas de expresión fueron consideradas como eventos insignificantes. Este período estuvo marcado por la *ausencia forzada del niño* del espacio reflexivo, racional, consciente, por considerarse un recurso exclusivo de los adultos. (Hegel, 1987). El concepto de infancia fue manejado durante mucho tiempo, como un enunciado que hace referencia a un lapso de vida común y lineal, transitado por todos los niños sin distinciones sociales. Por ello, la infancia, como estado natural, ha sido objeto de protección, inversión, control y represión.

La pedagogía ha considerado a los niños y niñas como cuerpos débiles, ingenuos, manipulables y siempre en proceso de formación. A mediados del siglo XX, los niños y niñas son obligados a emigrar del seno de la familia a las instituciones educativas para que justamente puedan superar la carencia que les es constitutiva. En efecto la escuela dedica sus esfuerzos a hacer de esos pequeños “futuros hombres de provecho” o “adaptados a la sociedad de manera creativa” (Narodowski, 1994).

En resumen, la pedagogía moderna instauro la diferencia entre niño y alumno, “fundando la concepción moderna de infancia: amando, protegiendo, castigando, estudiando y educando al cuerpo infantil” (Naradowsky, 1994:52). En consecuencia, se relacionan dos procesos culturales el nacimiento de la infancia y la aparición de la escuela. En donde, “la escuela moderna se dirige a la infancia; tienen en su formación su núcleo; su intrínseca razón de ser, además, mediante esta “institución” se garantiza que los adultos darán un tratamiento adecuado a los niños “alumnos” para que permanezcan en ella, ese tratamiento está asociado, entre otros aspectos, a la disciplina, punto central en la estructuración de la moderna pedagogía” (Alzate, 2003:92).

En esta matriz histórica, la infancia al constituirse en centro de todo tipo de intervenciones, se le asigna su condición de promesa hacia el futuro, lo que significó crear auténticas tecnologías de información – máquinas civilizatorias- utilizadas no solo para modelar, sino también para atenuar los instintos e impulsos frente al orden instituido y prepararlos de esta forma como objetivo del proyecto civilizatorio. En resumen surge en este momento

una producción de saberes y discursos expertos como la medicina, la psicología y la pedagogía que se encargaron de describir la naturaleza de la infancia, de decir qué es y cómo debía ser tratado un niño, produciendo un discurso sobre las etapas, las edades y periodos de desarrollo.

El tercer grupo de significaciones imaginarias, constituyen la matriz histórica de la contemporaneidad; en donde la emergencia de nuevas concepciones de infancias está marcada por un tránsito, en el tiempo presente, que implica la ruptura de los órdenes sociales establecidos y orientados por el cuidado y la protección de los niños y las niñas a cargo de la escuela. En la actualidad si bien, la noción de sujeto de derechos y la tutela del niño continúan siendo importantes para las políticas públicas de orden nacional e internacional, se hace cada vez es más explícita la crisis de su aplicación y representación (Carli, 2003), porque sus presupuestos no han logrado garantizar la atención a la niñez y su incidencia en mejorar las condiciones de vida.

En este sentido como plantea Hanna Arendt (1991) la presencia de los niños en el mundo está ligada al nacimiento y a lo nuevo. Esto significa que el niño se constituye en un símbolo de esperanza para sostener las conquistas sociales y culturales de la humanidad. Por esta razón, el esfuerzo de la sociedad está, por un lado, en llevar de la mano al niño en la adquisición de las tradiciones y prácticas que lo vuelven parte de un grupo, y de otra, en responsabilizar a sus cuidadores y formadores para evitar que el recién llegado arrase con las producciones simbólicas y materiales, controlando los efectos de sus posibles acciones perversas.

En esta significación imaginaria de la infancia, es claro que la preparación de los niños para sostener el proyecto civilizatorio ya no es sostenible como un argumento que suponga priorizar su formación para la vida adulta por cuanto es evidente que la sociedad del tiempo traslapa el adultocentrismo con la juvenilización y la infantilización.¹ En este proceso se observa en primer lugar un escepticismo acerca de la previsión de un futuro esperanzador, en el cual los niños y los jóvenes tengan capacidad de decisión y transformación del orden instituido; la incertidumbre de un mundo que no ofrece opciones ha llevado a los niños a configurar sus subjetividades a partir de experiencias fuera de los perspectivas familiares y sociales. Y en segundo lugar, el descubrimiento de ámbitos y dimensiones del mundo por parte de los niños, determinado por los cambios científicos y tecnológicos, la cultura global, las transformaciones estado sociedad civil, experiencias y

conocimientos que trastocan el ideal de vida que el adulto quiere transmitir a los nuevos niños.

Con relación a las disciplinas y saberes expertos construidos en la modernidad, en la actualidad estos no dan cuenta de la complejidad de las dimensiones ontológica, social y cultural de los niños. Aunque no se trata de colocar en controversia la importancia de conceptos como desarrollo, cognición, fisiología, así como sus respectivas prácticas investigativas, es importante reconocer que la demarcación de las edades de la vida como único criterio para estudiar la infancia se agota frente a sus experiencias en el tiempo presente. En la actualidad niños y niñas de la misma edad e incluso, escolarizados y bajo el cuidado de sus familias, viven diferentes experiencias, tales como el trabajo, el mundo de la calle, las relaciones sexuales tempranas, su participación en actividades de formación complementarias a la escuela, y su vinculación a experiencias de comunicación digital, entre otras. Aunque todos son niños y niñas, cada uno tiene formas particulares de transitar la infancia, de configurar su subjetividad y vivir la experiencia infantil.

En Colombia diferentes investigaciones sobre la historia de la infancia señalan unos momentos históricos que marcan la presencia de la infancia premoderna, moderna y contemporánea. Se pueden mencionar al respecto los trabajos de Javier Sáenz, et al (1997), Javier Sáenz & Óscar Saldarriaga (2007), Pablo Rodríguez (2007) & Zandra Pedraza (2007). En el primer momento predomina una construcción de la subjetividad de los niños y niñas influida por el interés de normalizar y civilizar, higienizar, educar y judicializar a estos sujetos, quienes aparentemente eran genética y racialmente degenerados. El segundo momento incorpora elementos como la protección prioritaria de los niños como consigna, la cual contrasta con la necesidad de intervenir a aquellos que tuvieran una vida irregular. El tercer momento varios trabajos sugieren una desestabilización progresiva del ideal moderno del niño y la niña, y una irrupción profunda de otras formas de socialización, nuevas sensibilidades y procesos de pensamiento que se colocan en tensión con las exigencias de las instituciones escolares, las instituciones de protección y la familia.

De otra parte, si la infancia contemporánea sorprende de manera especial, a propósito de sus irrupciones frente al mundo adulto, es porque está removiendo las certezas acerca de los conocimientos e intervenciones que históricamente se habían producido sobre ellos. Esto significa que ese conjunto de saberes se muestra cada vez más incapaz de dar cuenta de la multiplicidad de modos de transitar la infancia y de las maneras particulares en que se explicita el devenir de los niños y las niñas. Esto hace también que se remueva

el carácter de las instituciones que tradicionalmente se han ocupado de la atención a la niñez, las cuales evidencian su dificultad al intervenir sobre un cuerpo que es hoy superficie de inscripción de discursos y prácticas que obedecen a otros principios y lógicas, entre ellos, el mercado, los medios, las tecnologías info-comunicacionales y las estéticas de la propia vida (Diker, 2008).

Algunos Hallazgos: Significaciones Imaginarias de Infancia presentes en el discurso y la práctica pedagógica de los maestros y maestras

Este estudio se ha realizado desde un enfoque interdisciplinario el cual ha permitido establecer reflexiones y diálogos desde la intersubjetividad e intersubjetividades de una colectividad, en este caso representado por un grupo de nueve (9) maestros, de los cuales siete son mujeres y dos son hombres. El grupo es heterogéneo e intercultural, porque en él confluyen dos grupos de maestros uno que representa a las escuelas del Distrito Capital y otro que representa a los jardines infantiles oficiales. El escenario de trabajo es un jardín infantil Uitoto² de la Secretaría de Integración Social del Distrito, al cual concurren maestros (as) indígenas y maestros (as) no indígenas.

Para desentrañar y develar las significaciones imaginarias e indagar por la construcción simbólica de la infancia de este grupo de maestros y maestras se han utilizado las técnicas de recolección de información etnográfica, como son: grupo focalizado y entrevista a profundidad herramientas que posibilitan la construcción de narraciones y relatos de vida, que como afirma Daniel Bertaux (1986) el relato de vida tiene una función exploratoria y una función analítica. De una parte como exploratorios los relatos de vida permiten obtener información de carácter biográfico y en su dimensión analítica establecen una contextualización de los procesos, estableciendo la relación entre la biografía individual y las características del contexto histórico cultural, es decir, situación histórica, fechada y vivida.

En las narraciones y relatos se ha podido develar la presencia de un grupo de significaciones imaginarias que emergen en el discurso y en la práctica, que están mediadas por la procedencia y por la propuesta pedagógica que desarrollan los maestros, es así como se observa que:

Los imaginarios de niño y niña están mediados por aspectos relacionados con la cultura en la que ha vivido cada uno. Para los maestros y maestras indígenas los niños y niñas son:

- ✓ Muy activos física, mental y espiritualmente
- ✓ Aprenden por contacto con elementos de la naturaleza
- ✓ Mantienen estrecho contacto corporal con los adultos
- ✓ Escuchan desde antes de nacer la palabra en su idioma materno
- ✓ Son corresponsables entre sí

Las maestras y los maestros no-indígenas reflejan en su relato un imaginario de infancia mediado por las imágenes o descripciones que sus procesos de formación les instalaron. En ese sentido la imagen de niño y niña refleja:

- Niños y niñas pasivos
- Que necesitan de los maestros para aprender algo
- Provenientes de familias nucleares
- Sin problemas

No obstante estas imágenes de niño y niña se transforman con el ingreso a un aula de clase en los primeros días de su práctica pedagógica, siendo entonces los niños y niñas:

- Inquietos, bruscos, gritones, crueles entre ellos
- En su mayoría viviendo horas de soledad
- En situaciones de vulnerabilidad
- A su vez tiernos, divergentes y divertidos
- Carentes de afecto y con familias muy diversas en su composición
- Solos, distantes en ocasiones, tímidos o temerosos en algunos casos
- Ávidos no solo de explorar, conocer sino también de afecto y contención

Tanto los maestros y maestras indígenas como no indígenas coinciden en la idea de que la infancia, especialmente la primera infancia, es una etapa de la vida que merece ser vivida con alegría y felicidad, y que las relaciones entre adultos y niños, dependiendo de

la comprensión que se tenga de esa parte de la vida de un ser humano, por experiencia o porque hay elementos de su formación que han dejado huella en cada uno, pueden potenciar u opacar esa felicidad y esa alegría que se merecen los niños y las niñas.

A aquellas maestras no indígenas que trabajan en el contexto del Jardín “Makade Tinikana” el contacto con la primera infancia indígena ha transformado su representación de niño y niña abriéndoles espacios mentales, físicos y emocionales que ponen de manifiesto la potencia de la comunicación no verbal, del cuerpo en la relación adulto-niño, así como la importancia de la diversidad étnica y lingüística que no se refleja en la vida cotidiana de la educación inicial.

A manera de Conclusiones se puede decir que:

- Los hallazgos han permitido ir delineando la existencia de unos imaginarios instituyentes que se imbrican en su configuración con unos imaginarios instituidos, que devienen de la tradición cultural y de la experiencia de vida de cada uno de los participantes.
- Esta trama de significaciones imaginarias sociales sobre la infancia evidencia las formas y los caminos mediante los cuales cada uno llegó a ser maestro o maestra de niños y niñas. En las narrativas se observa que hay aspectos convergentes en cuanto a las motivaciones para la selección de la profesión. El grupo manifiesta que eligió ser maestro por: realizar juegos de infancia “haciendo de maestra/o, el gusto de interacciones con niños y niñas, por el contacto con adultos que realizaban trabajos relacionados con la primera infancia, retar a adultos como padres de familia que se oponían a esta elección o a la figura de maestros autoritarios en su época de estudiantes de primaria, hacer visible la infancia indígena en el contexto urbano y reivindicar sus derechos como todos los demás niños y niñas”.
- Es importante señalar que el campo de los estudios de los imaginarios desde un enfoque culturalista y social contribuye al desarrollo de investigaciones sobre la realidad educativa de la infancia, las prácticas pedagógicas y los procesos de formación de maestros (as). Este terreno de los imaginarios permite comprender críticamente desde dónde se establecen las formas de actuación y de relación que se tejen en las instituciones educativas para la formación de la primera infancia.

Notas

1. Tomado del Documento de trabajo de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2010.

3. Uitoto: refiere a una etnia o comunidad indígena de la Amazonía colombiana y peruana, cuyo territorio originario se encontraba en la parte media del río Caquetá y sus afluentes, y la zona selvática que va hasta el río Putumayo en Colombia.