

LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN INICIAL:
un escenario de posibilidades

GLORIA MARCELA QUIRAMA NARANJO

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES
LIC.ETNOEDUCACIÓN Y DESARROLLO COMUNITARIO
PEREIRA
2016

LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN INICIAL:
un escenario de posibilidades

GLORIA MARCELA QUIRAMA NARANJO

TRABAJO FINAL SEMINARIO ESPECIALIZADO
PARA OBTAR AL TITULO DE LICENCIADA EN ETNOEDUCACIÓN Y
DESARROLLO COMUNITARIO

HECTOR HERNANDO QUINTERO GÓMEZ
Profesor
Seminario Especializado
“Educar en la escuela, un reto para pensadores”

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES
LIC.ETNOEDUCACIÓN Y DESARROLLO COMUNITARIO
PEREIRA
2016

LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN INICIAL: un escenario de posibilidades

RESUMEN

En el marco del desarrollo de la política nacional para la atención integral a la primera infancia, enfocada al proceso de Educación Inicial, bajo la perspectiva de atención en modalidad institucional, se pretende realizar un acercamiento comprensivo a las posibilidades de inclusión de las familias a los procesos de formación de los niños y niñas de cero a 5 años, para ello se presenta la consolidación de la noción de infancia desde un punto de vista histórico, que muestra el trasegar de la infancia según los contextos y como estas construcciones sirven de base para lo que hoy comprendemos como infancias, además del papel que han desempeñado las familias en la educación a través del tiempo. En un segundo momento, se visualiza la construcción de las infancias en el contexto colombiano en el marco de la Política Nacional para la Atención Integral a la primera infancia, para ahondar en los sentidos que se atribuyen a la vinculación de las familias en la formación de los niños y niñas. Por último, se presentan algunos acercamientos y recomendaciones para generar procesos de vinculación de las familias en el ámbito de la educación inicial.

ABSTRACT

within the framework of the development of the national policy for comprehensive early childhood, attention focused on the process of initial education, the perspective of care in institutional form, intends to produce a comprehensive approach to the possibilities for the inclusion of the families to the processes of formation of children from zero to 5 years for this is the consolidation of the concept of childhood from a historical point of view, which shows bare children according to the contexts and these constructions are the basis for what today we understand as childhood, in addition to the role families in education over time. In a second moment, displayed the construction of childhoods in the Colombian context within the framework of the national policy for the comprehensive early childhood care, to delve into the meanings that are attributed to the involvement of families in the education of children. Finally, some approaches and recommendations are presented to generate families bonding processes in the field of initial education.

Palabras clave:

Educación inicial, Primera Infancia, familia y Centro de Desarrollo Infantil

INTRODUCCIÓN

“En el desarrollo educativo occidental, el formato escolar se fundó en la separación del niño de su familia, y en la reunión (‘encierro’) de los niños de una misma edad, a la misma hora y en el mismo lugar, para que desarrollen actividades formativas comunes al comando de un adulto”.

Terigi y Perazza¹

Cuando precisamos pensar en los procesos de construcción de nuestras miradas sobre el mundo, cobra especial relevancia la socialización y la formación que vivimos en los escenarios educativos de diferente índole, la escuela y la familia desde nuestra intención, estos como contextos próximos de como construimos nuestra realidad, son así los escenarios posibles en los cuales la vida de todo ser humano se carga de sentido.

La primera infancia como momento de la vida humana en la cual aprehendemos formas de ser, sentir y vivir el mundo, es crucial para el desarrollo de potencialidades y habilidades para la vida, sin querer decir que en otros momentos no se puedan llevar a cabo, sin embargo, como lo demuestran múltiples investigaciones, es en la primera infancia donde se da el principal desarrollo y crecimiento cerebral que aunado a las experiencias y vivencias del niño con el entorno van a significar aprendizajes sociales, cognitivos y de lenguaje vitales para la interacción posterior del niño con la sociedad de pertenencia.

Es así como la familia, como primer escenario de socialización, va a definir según el contexto en el que se desenvuelva, los aprendizajes del niño, desde experiencias de afecto, de vinculación social y adquisición de la identidad del sujeto.

Ante los pasos agigantados que las familias deben considerar en el mundo moderno, y todos los cambios en su estructura y dinámica que ellos implica, las escuelas o instituciones de educación inicial representan un valor significativo de apoyo a los procesos de formación de niños y niñas encontrándose una estrecha vinculación entre la familia y los Centros de Desarrollo Infantil y/o instituciones para la educación inicial que debe preponderar y fortalecer la función social de la familia.

Colombia como contexto, discursivo e ideológico de un país “subdesarrollado” propone de alguna manera una respuesta a los cambios sociales del ahora, sintetizando en la función de colaboración de la familia a la formación de niños y niñas en primera infancia. Cabe anotar que se hace necesario reflexionar frente al devenir de la política nacional y como esta da un lugar a la familia en la

¹ Citados en PASTORINO, B. SOFÍA, Las familias y los centros de educación inicial: una historia de encuentros y desencuentros., Facultad de Psicología Universidad de la República, Montevideo, Julio de 2015. Disponible en internet: http://sifp1.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_sofia_pastorino.pdf

educación inicial con el fin de proponer algunas ideas de lo que implicaría una relación de vinculación escuela-familia.

1. Historia de la noción de infancia

Para referenciar la vinculación cercana que existe entre la familia y el surgimiento de lugares destinados al cuidado y educación de los niños y niñas en su primera infancia, se hace necesario reconocer los procesos históricos que delimitan momentos específicos para lo que hoy se considera como infancia. Por ello, se retomará el trabajo adelantado por Pastorino² (2015), con la finalidad de ubicarnos en este contexto histórico de los inicios de la noción de infancia en el ámbito educativo, de igual manera, la autora precisa la manera como la infancia se ajusta a los contextos históricos de la humanidad en relación al rol que desempeñan las escuelas como centros educativos y las familias como espacios primarios de socialización.

Se inicia entonces, partiendo de la relación estrecha entre infancia y educación, Blanco, Umayahara y Reveco (2004, citados en Pastorino) señalan al respecto:

Es posible afirmar que el concepto de niñez se desarrolla y sedimenta ligado a la educación. Es a partir de las reflexiones y propuestas de ciertos educadores, que la infancia aparece como una edad con características propias y empieza a concebirse la familia como espacio de protección, cuidado y educación de los hijos e hijas. Es más, el tema de la relación entre educación y familia empieza a aparecer como un desafío para la educación (2004, p. 11).

Es así como ser alumno y ser niño confabulan en su génesis para demarcar el surgimiento moderno de la infancia como fenómeno educativo, como algo emergente en la modernidad, la niñez como objeto de estudio, por lo mismo surge la necesidad de educar a los niños (Narodowski, citado en Pastorino).

En un primer momento la autora plantea citando a Philippe Ariès en sus estudios de artes medievales que durante esta época la noción de infancia no era reconocida, en las obras era muy marcada su ausencia ya que ser niño y adulto significaba lo mismo, y esta era simplemente una etapa que pasaba rápidamente por la vida del hombre, Etchebehere et al. (2008, citado en Pastorino)

“señala que desde la Antigüedad la vida de los niños no tenía valor, que el trato hacia ellos era despiadado y que prácticas como el infanticidio, el filicidio y el abandono eran prácticas usuales en la época. Los niños eran percibidos como un estorbo, algo que molestaba”

² Ibíd.

Siguiendo el bagaje histórico propuesto por la autora, en un segundo momento se inicia la aparición de representaciones de niños en las obras de arte de la época, “hacia el siglo XIII, aparecen diversos modelos de niños en el arte algo más cercanos al sentimiento moderno: niños-ángeles y monaguillos, a quienes los artistas comenzaron a trazar con rasgos redondeados y graciosos, incluso un poco afeminados propios de los niños y niñas pequeños/as (Ariès, 1987, p.3. citado en Pastorino). Luego, aparecerán modelos de niños como el Niño Jesús o la Virgen Niña, según Ariès, asociados al misterio de la maternidad y el culto mariano. De esta manera, la pequeña infancia entra en el mundo de las representaciones: el tema de la Santa Infancia será un tema repetido en las obras del siglo XIV y XV donde se recalcarán los aspectos graciosos, sensibles e ingenuos de la misma (Ariès, 1987, citado en Pastorino).

En un tercer momento, la autora referencia en la Europa del Renacimiento, como la aparición de la infancia se ve como el blanco privilegiado para el adoctrinamiento. “Hacia el siglo XVI la idea de “*infancia*” como una etapa caracterizada por la maleabilidad, la debilidad, la rudeza y la flaqueza de juicio, siendo precisa su civilización, el desarrollo de su razón y su disciplinamiento. (Pastorino, p. 6)”.

Ya empieza entonces a observarse una firme intención de la escuela en el rol del adoctrinamiento de los niños y niñas desde los primeros años de vida, es así como aparecen según Pastorino dos obras literarias en el campo pedagógico que marcarían la inmersión de la infancia en la pedagogía: *La Didáctica Magna (1630) del teólogo moravo Joan Amos Komensky (Comenius, en versión latinizada)* y *Èmile ou de l'education (1762) de Jean Jacques Rousseau*. Ambos, aunque más el segundo, según Pastorino, van a delimitar a la infancia, adjudicando formas de ser, la infancia es nombrada, delimitada y se transforma en un nuevo fenómeno: objeto de estudio y campo de significados (Narodowski, 2008), toma entonces fuerza la infancia desde sus formas de ver, sentir y ver pero también se ajustan los modelos educativos sobre el cual abordar las características de la infancia. Además de surgir la necesidad de la alimentación, la higiene y el cuidado en esta etapa de la vida.

Es así, que en el siglo XVIII las tareas educativas son altamente valoradas y se extienden las escuelas con el cometido de adaptar a los niños, civilizarlos, hacerlos dóciles y aptos para el trabajo (Etchebehere et al. 2008, p. 166). Etchebehere señala que: “*Se produce de esta forma un pasaje de la sociabilidad familiar a la socialización pública, la vida familiar y los niños pasan a ser tema de Estado*” (2008, p. 166). O como señala Narodowski: “*La educación escolar será transferida a la esfera pública, lo que no necesariamente implica la escolarización estatal, sino un decidido control general y extrafamiliar de la acción adulta sobre la infancia.*” (Narodowski, 2008, p.65).

1.2 Educación infantil: Familia y Escuela

Hasta el momento el control de la socialización de los niños parecía estar en manos de la familia, en el ámbito privado-doméstico, pero es a partir del interés que la pedagogía pone en la infancia, que se dan procesos de involucramiento de estos al mundo social. La infancia va a representar el interés del Estado por el control de los procesos educativos de los infantes y este es un momento histórico que marcará cómo se presenta con anterioridad la división educativa de las funciones socializadoras de las familias, ya que lo que antes representaba esta institución para la adquisición de saberes de la vida ahora iba a ser responsabilidad del Estado, es a lo que Pastorino se refiere como “pasaje”, y es este momento el que marcaría en la modernidad lo que ahora construimos como representación de la infancia y la relación que se establece entre la familia y la escuela actualmente.

Continuando con la propuesta de la autora, citando a Elina Dabas, se anuncia para aquella época, “el contrato familiar”, como figura representativa de acuerdos entre la familia y la escuela en la educación de la niñez, estableciendo acuerdos prefijados con pautas marcadas de lo que representaría el adoctrinamiento de niños y niñas en la época, aunque como menciona Comenio *“los primeros ejercicios le corresponden a la madre solo a los seis años interviene el maestro,”* para la modernidad el papel del maestro especialista iba a definir la crianza, el cuidado y la trasmisión de los conocimientos en la infancia, Pastorino citando a Narodowski sostiene *“estos cambios tienen como argumento un criterio de utilidad que parecía radicar en tres cuestiones: la cuestión de la didáctica –los niños aprenden mejor al lado de otros niños- la cuestión de la especialidad de quien educa y por último, la cuestión de la división social del trabajo –a cada quien le toca una tarea- (2008)”*. Cuestiones que terminarían deslegitimando la función de sociabilidad de la familia y más aún el saber proveniente de esta. Al respecto se menciona,

“con el surgimiento de los Colegios de Jesuitas los alumnos fueron separados de sus comunidades y convocados al estudio de ‘banalidades’ y formalismos que poco tendrán que ver con su realidad local, despreciando la transmisión de saberes populares en el marco de la comunidad y la familia y desprestigiando los saberes manuales y mecánicos (Varela, Álvarez Uría, 1998).”

“...Los autores, además, entienden que el motor de estos cambios son los intereses de las clases poderosas en el intento de reproducir las relaciones capitalistas de producción que de esta manera: “(...) jerarquizarán y dividirán a las clases populares en diferentes estamentos ofreciéndoles a cambio pequeñas” parcelas de saber y de poder, sin que ello signifique su integración en los puestos de decisión política.” (1998, p.50-51)1.

de esta manera, se sintetiza la separación entre estas dos instituciones de la sociedad, la escuela como centro de poder y conocimiento, reproductora del saber occidental, y la familia relegada al menosprecio, desvalorización y popularización del saber. Pero este proceso de separación se debía a la

existencia del contrato familiar, donde la familia abandonaba toda posibilidad educativa para entregársela a la institución educativa, al maestro especializado ahora en las funciones que tradicionalmente realizaba la familia, crianza, cuidado y más aún dicho contrato obedecía a la sociedad que imperaba valores sociales más “justos”, dicho contrato contenía un modelo de institución *que: “transmitiera valores y creencias que legitimaran el derecho y el orden económico y social establecidos; transmitiera los saberes necesarios para el mundo del trabajo; creara condiciones para la producción de otros saberes, para el desarrollo y para el progreso social. (Frigerio et. al, citado en Pastorino 1992, p.20)”*.

Es así como la responsabilidad y la promesa de un futuro mejor es entregada a la escuela como institución que transmitiría el conocimiento para el progreso social y para el mundo del trabajo. Sin embargo, esta perspectiva bajo la cual se estableció la alianza entre la familia y la escuela está obsoleta, ya que la escuela no representa el acceso seguro a fuentes de empleabilidad o desarrollo económico de una familia y simplemente la promesa se desvaneció, el progreso social tan anhelado por la familia la escuela pudo responder la que la educación continua formando para la jerarquización y la desigualdad social.

1.3 La educación inicial en América Latina y en Colombia

Siguiendo la línea presentada por Pastorino, siendo muy importante la mirada histórica que la autora plasma para lograr la comprensión de la educación inicial como fenómeno educativo y como esta marca la relación entre la institución educativa y la familia, se continúa examinando los aportes pertinentes con el fin de ubicar la llegada de la educación inicial a Colombia en el marco de la garantía de los derechos de los niños y niñas en su primera infancia.

Según el recorrido histórico propuesto con anterioridad, la escuela va a marcar límites definidos separados de la familia para lograr la educación de los niños, se convierten en lo que Narodowski citado por Pastorino define como las instituciones del secuestro, donde las escuelas toman especial relevancia para la socialización y formación de los niños en el marco de una alianza entre las familias y la escuela.

Ya en América Latina para el siglo XX y XXI, se hace necesario pensar la educación inicial en el marco del auge que provoca la movilización en torno a los derechos de los niños y niñas. Durante el transcurso del siglo XX la educación inicial *“se centró en la cobertura de atención hacia poblaciones infantiles vulnerables desde un enfoque centrado en la supervivencia de niños y niñas, promoviendo los cuidados, la buena nutrición, la higiene entre otras. - (Peralta, Hernández, s.f; Zapata, 2012)”*.

Pero es solo hasta el debate que despliega La Convención sobre los Derechos del Niño en 1989, donde se delimita de manera precisa la infancia sobre la vida adulta, atribuyendo responsabilidades claras a los Estados y principalmente resalta la labor de la familia en el cuidado y protección de los niños y niñas. Al respecto Pastorino cita el Preámbulo de la convención:

Convencidos de que la familia, como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, debe recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad. Reconociendo que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión (1989, p.1).

De esta manera, se instaura en América Latina una nueva manera de percibir a los niños como sujetos de derechos y se le atribuyen a la familia de manera más marcada la función socializadora y educativa en su rol de cuidado y crianza de los niños y niñas, es bajo este nuevo paradigma que se gestan procesos de atención integral a la infancia bajo la premisa del acompañamiento a las familias para el desarrollo de sus competencias parentales, a la vez que se gesta todo un proceso de educación inicial de calidad, se da especial relevancia al acompañamiento pedagógico en el seno de vivir y compartir en contextos diversos que implican pensar más allá de la esfera educativa para trascender a los procesos familiares y comunitarios.

De igual forma se gesta el debate sobre el mismo concepto de infancia y las formas de vivirla en diversos contextos por lo mismo se habla de infancias atendiendo a la multiplicidad de experiencias por las cuales la vida de los niños transcurre.

Ahora bien, pensar en los niños y niñas hasta 5 años en Colombia, propone imaginar una infancia adulto céntrica que invisibilizaba a la niñez en su reconocimiento como sujeto parte de una sociedad mediada por la violencia, el desplazamiento, la desigualdad social, las brechas sociales entre el mundo rural y urbano, factores que terminaban preponderando las ausencias, y con ello la infancia y todo lo que este momento de la vida conlleva.

Es a partir de varias iniciativas en el ámbito público y privado que se presenta el auge de las políticas nacionales en beneficio de la primera infancia específicamente, tomando como base los aportes del Ministerio de Educación Nacional³ se presenta un corto reconocimiento histórico de consolidación de las políticas nacionales en beneficio de la población infantil. En los años 60's dos sucesos relevantes como la creación del ICBF y la creación de los Jardines Infantiles Nacionales en 1962, evidenciándose una vinculación directa de la infancia con la educación y de manera más acentuada la creación de jardines para la consolidación de apuestas pedagógicas para el adoctrinamiento.

En la década siguiente se observan una serie de acciones destinadas a la protección y asistencia a la primera infancia y la inclusión de la educación preescolar validada como nivel educativo. Más adelante el Ministerio de

³ <http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177829.html>

Educación implementa el Plan de Estudios para la Educación Preescolar con una concepción de atención integral a la niñez y con la participación de la familia y la comunidad, además del Diseño e implementación del Programa de Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB), mediante los cuales se brindaría cuidado diurno, alimentación, atención básica en salud y educación preescolar a los menores de siete años. (ICBF, 1986).

La década de los 90's fue crucial en la cosmovisión de infancia que se gestaba en el país, ya que la constitución política declaraba en su artículo 67 la obligatoriedad de la educación desde el preescolar hasta los 15 años de edad, y a partir de la Convención de los derechos de los niños se da la creación del Programa Nacional de Acción en Favor de la Infancia (PAFI), para iniciar con la apertura de los Jardines Comunitarios con los que se brinda atención a los niños y niñas en edad preescolar pertenecientes a poblaciones vulnerables, con la participación de los padres y acudientes (ICBF, Acuerdo No.19 de 1993). Y ya para 1996 se da la creación del Programa Fami -Familia, Mujer e Infancia- el cual entrega complemento nutricional a madres gestantes, mujeres lactantes y niños y niñas entre los 6 y los 24 meses, y ofrece sesiones educativas a las madres para que realicen actividades pedagógicas con los niños y niñas menores de dos años. (Icbf, 1996). Acción misma que empieza a involucrar una visión de concepción de la familia bajo la mirada del experto que ayuda a las familias en la adquisición de nuevos conocimientos para la formación de los niños y niñas. Para 1995, se da la formulación del documento Conpes 2787, una política pública sobre la infancia "El Tiempo de los Niños", el cual es aprobado para contribuir al desarrollo integral de los niños y de las niñas más pobres y vulnerables, vinculándolos a programas de nutrición, salud y educación. Hasta ahora la infancia estaba concebida desde varios enfoques, el de la vulnerabilidad y la asistencia social, los niños como beneficiarios potenciales de protección del Estado.

Entre el año 2000 y 2010, en el marco del cumplimiento de los objetivos del milenio entre ellos la erradicación de la pobreza extrema, el acceso a primaria universal, reducir la mortalidad infantil en menores de cinco años y mejorar la salud sexual y reproductiva. Se da la Aprobación del CONPES 091 de 2005. También se promulga la Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia que deroga el Código del Menor. Esta ley establece en su Artículo 29 el derecho al desarrollo integral de la primera infancia. Se promulga la Ley 1295 de 2009 o de atención integral a la primera infancia, por la cual se reglamente la atención de los niños y niñas de la primera infancia de los sectores 1,2 y 3 de Sisbén, con la que el Estado plantea contribuir a la calidad de vida de las madres gestantes y a garantizar los derechos de las niñas y los niños desde su gestión.

A partir del 2010 se da la asignación específica de recursos Para La Atención Integral De La Primera Infancia Conpes 162, y desde allí se da la creación de modalidades de atención integral a la primera infancia a saber, Modalidad Familiar, que pretende la atención de madres gestantes y lactantes hasta los dos años en el ámbito familiar, la Modalidad Comunitaria que persiste con la vigencia

de hogares comunitarios y la Modalidad Institucional, creada con la finalidad de generar atención diaria a los niños y niñas desde los 6 meses hasta los 5 años en Centros de Desarrollo Infantil a nivel de Educación Inicial que propenda por el desarrollo integral de la primera infancia. Ya para el 2013 se publica el documento Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia.

Luego del reconocimiento de las acciones del Estado por dar relevancia a la infancia en el marco político y de gestión, dentro de lo consultado, se identificó los escasos estudios y documentos que respalden reflexiones académicas en torno al papel que la familia ocupa dentro de la política nacional para la atención integral a la primera infancia, ya que podemos asociar este fenómeno a la incipiente apertura que tiene el país con respecto al tema, además de la poca experiencia que tiene tanto el Estado como la sociedad civil para hacer frente a la educación inicial de calidad, en términos de procesos educativos y menos asistenciales, tal y como nos muestran los antecedentes de consolidación de las políticas a favor de las infancias, cómo se da un paso marcado hacia la comprensión de la infancia a partir de necesidades de supervivencia (salud, nutrición, higiene y cuidado) para ampliar el paradigma a procesos de educación inicial pensados desde los intereses de los niños y los contextos en los cuales transcurren sus vidas. Al respecto se plantea la Educación Inicial desde el Estado Colombiano:

“Es un derecho impostergable de la primera infancia, la educación inicial se constituye en un estructurante de la atención integral cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado. La educación inicial es válida en sí misma por cuanto el trabajo pedagógico que allí se planea parte de los intereses, inquietudes, capacidades y saberes de las niñas y los niños. Esta no busca como fin último su preparación para la escuela primaria, sino que les ofrece experiencias retadoras que impulsan su desarrollo; allí juegan, exploran su medio, se expresan a través del arte y disfrutan de la literatura”.

De aquí surgen indiscutiblemente la asociación de la educación al logro del desarrollo de los niños y niñas en primera infancia, como segundo elemento de carácter fundamental, están los contextos, donde pensar los procesos de formación del sujeto, a través de los cuales alcanza a llevar a cabo sus potencialidades desde el ser, el saber y el hacer en el mundo, implica posicionarlo dentro de sus contextos próximos, los cuales forjan en él, maneras de ver, sentir y pensar la vida, generando identidades, experiencias, afectos, relaciones y proyecciones sobre lo que es y será en el mundo que comparte con Otros. Ese principio vinculante del sujeto a sus contextos diversos es lo que termina potenciando procesos de interrelación con el mundo social que lo rodea, con los Otros y con los territorios habitados, imaginar que el sujeto se constituye

a si mismo fuera de la vida social, cultural, económica y política, es ya una idea errónea de concebir al niño o niña en el contexto educativo. Al respecto Van Dijk define

“Los contextos son caracterizados... como constructos mentales a través de los cuales los interlocutores y los analistas pueden reconocer experiencias, percepciones, opiniones, conocimientos, puntos de vista y emociones, en relación con la situación comunicativa; proceden de modelos de experiencia y, en este sentido, son subjetivos. Simultáneamente, son representaciones sociales de las que disponen los participantes de la acción comunicativa, en relación con conocimientos comunes, actitudes e ideologías. En esa medida son intersubjetivos”⁴

De esta manera, los contextos tendrán que ser tema potencial en el desarrollo de acciones educativas, pues es el contexto social, económico, cultural y político lo que define de igual forma la vinculación de las familias bajo la modalidad de atención integral a la primera infancia.

2. ¿Cuál es el papel que la sociedad le entrega a la familia, en el marco de la atención integral a la primera infancia?

De manera muy diversa, por lo menos en lo que se lee en comparación al acercamiento histórico que hacíamos con anterioridad, se evidencia una relevancia al rol desempeñado de la familia y la comunidad en la educación de los niños y niñas. Sin embargo, debido a los procesos sociales de inclusión de la mujer en la vida laboral, a la paternidad no asumida, a la convergencia entre la vida pública y doméstica, a los procesos de desplazamiento, a las brechas sociales creadas en las mismas ciudades, se ha caído en la exclusión de la familia bajo la creación de modalidades de atención de los niños en centros educativos en los cuales los niños pasan la mayor parte de sus días, desafortunadamente los planteamientos de Comenio de que el papel vinculante hasta los primeros seis años de vida era de la familia, en la época actual pareciera disolverse.

La familia va a preponderar un papel fundamental en la realización plena de las potencialidades de los niños, ya que es el su seno, donde se gestan los aprendizajes primarios, la vinculación social y la construcción de la identidad del niño como parte de una sociedad dada, Como señala Susana Mara citada por Pastorino: *“Si intentamos encontrar un punto de partida para la educación inicial, éste necesariamente, debe ser ubicado en el seno de la familia ya que ella representa el contexto de aprendizaje relacional y cognitivo primario para el niño...”* (1996, p. 19).

⁴ Pardo. A. Neyla G. y Rodríguez, Aleyda. Discurso & Sociedad, Vol 3 (1) 2009, 202-219. Discurso y Contexto: Cognición y subjetividad. Universidad Nacional de Colombia

En la revisión de los lineamientos técnicos de la política nacional “De Cero a Siempre” para el acompañamiento y formación de las familias⁵, se distinguen ciertas premisas que dan pie a reflexiones. La primera:

“La protección integral en el marco de derechos significa que la familia, la sociedad y el Estado, tienen la responsabilidad de ofrecer a los niños y niñas las condiciones adecuadas para favorecer su desarrollo en los diferentes aspectos: nutrición, salud, ambiente y relaciones familiares, considerando las características biológica, psíquica, social y cultural”. (2013, p. 10)

Se habla entonces de la protección integral en el marco de los derechos como soporte de la política y finalidad de la misma, blindando tanto a los niños como a sus familias, desafortunadamente en la experiencia misma se evidencian acciones correctivas y no educativas, de allí que pareciera que se debe proteger a los niños y familias con un alto nivel de vulnerabilidad social, económica y cultural. Igualmente se menciona la corresponsabilidad como factor relacional primario entre la familia, la sociedad y el estado en la protección de los derechos.

Como segunda premisa extraída del lineamiento se plantea:

El hecho de que sea la familia el primer entorno en donde los niños y las niñas interactúan y por tanto, el primer lugar donde debe iniciarse la garantía de derechos, hace necesario que las intervenciones de protección que brinde el Estado y la Sociedad se concentren en apoyarla y prepararla con el fin de que tenga todos los elementos que requiere para afianzar los vínculos afectivos con sus hijos e hijas y se sienta más satisfecha asumiendo sus roles y responsabilidades.

De nuevo pareciera que hiciéramos el recuento histórico de cómo se concebía la infancia desde el medioevo hasta la modernidad, “apoyarla y prepararla” premisa que dinamiza una política de exclusión de los saberes y recursos con los cuales cuentan las familias, de manera no tan marcada ya que piensa en involucrarla en los procesos de socialización, pero si demarca límites en los conocimientos y la especialización de estos entre los centros de atención y las familias, de allí que todos los procesos de participación de las familias estén diseñados para que el especialista o experto forme y eduque a las familias en los conocimientos que ellos desconocen, una visión que rebosa la exclusión.

Y, por último, una tercera premisa que demarca la finalidad de la formación y acompañamiento de las familias en la atención integral:

⁵ <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/5.De-Formacion-y-acompanamiento-familias-ninos-y-ninas-Primera-Infancia-resumen.pdf>

Lo anterior significa, que dentro de la oferta de atención integral a la primera infancia debe incluirse un componente sólidamente estructurado de trabajo con familias, que impulse procesos de formación y acompañamiento para fortalecer su gestión, y les anime a asumir el rol protagónico que tienen con los niños y niñas para aportar en la construcción de una sociedad democrática que forme ciudadanos y ciudadanas con más y mejores herramientas para el disfrute de la vida personal, social y productiva. (2013, p. 13)

Si la finalidad de todo este cuento será la construcción de una sociedad democrática en un país como Colombia, sumergido en la corrupción y la desigualdad social promovida desde el poder político y económico del país, que responsabilidad tan grande la que ha descargado en los niños y niñas, entregándoles el futuro de una nación como la nuestra, que ni siquiera la sociedad actual ha tenido la responsabilidad de pensarse y actuar.

Otro elemento relevante para apreciar, sería el hecho que propone la universalización de la educación bajo principios de productividad, pareciera que estamos retomando la promesa que la escuela hizo a las familias sobre el ascenso social en la modernidad, cimentando en ellos ser seres ciudadanos, además diferenciados a través de clases o jerarquización social, ¿Por qué la política nacional de Educación Inicial está diseñada para las primeras infancias vulnerables? ¿Por qué las instituciones educativas privadas no operan bajo los lineamientos planteados en la política nacional para la Educación Inicial?

3. Vinculación de la familia y la institución educativa: un escenario de posibilidades

El contexto colombiano nos lleva a pensar que la educación inicial indiscutiblemente es y será una acción de respuesta del Estado a las dinámicas sociales que expulsan a las familias al mundo productivo, que generan en ellas la necesidad de salir de la esfera privada-doméstica a la vida pública, de abandonar los saberes previos de una sociedad de crianza heredada, de renunciar a la crianza socializada por la familia extensa, de vivir en su interior las secuelas de una sociedad patriarcal la cual ubica el centro del cuidado y crianza a la mujer como principal agente socializador. Pero, ¿Cómo pensar estrategias de vinculación de la familia al proceso educativo de los niños y niñas, a partir de este contexto que relega a las familias de las instituciones, y en las cuales estas le entregaron a las instituciones la función educativa de sus hijos?

En este orden de ideas, se proponen algunas reflexiones en torno a la vinculación de las familias como agentes educativos en los procesos de formación de los niños y niñas, sin pretender encontrar las respuestas asertadas en el hacer de las instituciones, pero si teniendo en cuenta el contexto histórico, las relaciones sociales y los nuevos valores que se fundan para la educación inicial.

En una primera instancia, se plantea la necesidad de cambios perceptivos acerca de estereotipos atribuidos a los agentes educativos que participan en la formación de niños y niñas, entiéndase maestro, familia y demás niños y niñas, esto propone desaprender modelaciones y calificativos creados atribuidos a las familias desde las instituciones: son vulnerables, sin herramientas, faltos de educación, falta de compromiso, mujer madre soltera, analfabetas, escasos recursos económicos, mujer trabajadora sexual. Todas estas categorías terminan reduciendo a las familias a la negación como agente educativo con saberes y capacidades para agenciar procesos de crianza y cuidado, acordes a sus realidades. De igual manera es importante que las familias desaprendan atributos entregados a la escuela y a los maestros: son los que saben, allá van a aprender, haga lo que la profe dice, y en el contexto de la educación inicial en Centros de Desarrollo Infantil, donde las maestras son parte de la comunidad y que antes tenían el carácter de madres comunitarias, el reconocimiento se hace aun mayor al ser dos agentes que tienen vinculación social mayor desde el ámbito comunitario.

En una segunda instancia, en el campo comunicativo, se plantea que en toda esta interacción, el dialogo va a ser determinante para reconstruir nuevas maneras de relacionamiento entre las familias y las instituciones educativas, como lo plantea Etchebehere et. al citado en Pastorino (2008) las escuelas deben ser “espacios donde se desarrollan aprendizajes mutuos, espacios de co-construcción, desde una asimetría, pero en diálogo horizontal.” (p. 10).

Es así como el dialogo se convierte en posibilidad de reconocimiento de los saberes de los agentes educativos antes negados, inclusive los maestros por el mismo orden social y económico que impone maneras de ser y hacer en el aula. En este aspecto se hace pertinente acudir a Gardner bajo el concepto de la comprensión en educación entendida esta como: *“la capacidad de utilizar el conocimiento, los conceptos y las habilidades actuales para dilucidar nuevos problemas o cuestiones que no conocemos de antemano”*⁶, esta tarea de la comprensión pondrá en juegos las capacidades de los sujetos sobre la realidad y como los conocimientos adquiridos con los Otros se podrán poner en juego en otros escenarios.

En una tercera instancia, las instituciones de educación inicial y las familias están llamadas también a reflexionar a través del dialogo sobre el carácter de los valores y las relaciones sociales gestadas en el seno de la formación de niños y niñas, a reflexionar desde su curriculum oculto, además de la llamada finalidad de la educación inicial, partiendo del trasfondo ideológico que pretende universalizar la educación, la educación inicial no tendrá el carácter de competencia productiva, sino que se fortalecerán niños y niñas solidarios, autónomos, sensibles y altruistas, los niños, niñas y sus familias no serán beneficiarios de programas del Estado, datos estadísticos que muestran la cobertura en asistencia social, población vulnerable con acceso al servicio

⁶ GARDNER, Howard. El Desarrollo y la Educación de la Mente. Editorial Paidós Ibérica, 2012.

educativo, la calidad no será medida en términos de cobertura y eficacia, las relaciones entre maestra y niños no partirán de figuras de autoridad en la cual el niño obedece a los indicativos del adulto sin ser auto-conciente de las acciones que desarrolla, las comunidades no serán comunidades vulnerables y potenciales beneficiarias de programas del estado y más aún no serán la sociedad democrática que venden más votos para los políticos de turno.

Pensar nuevos valores, relaciones sociales y cuerpos de conocimiento como lo plantea Giroux propone que los agentes educativos *“tengan las herramientas para analizar cómo ha funcionado esta sociedad para dar forma y frustrar sus metas y aspiraciones o evitar que imaginen una vida fuera de la que actualmente llevan. Por lo tanto, es importante que los estudiantes afronten lo que la sociedad ha hecho de ellos, cómo se les ha incorporado ideológica y materialmente en sus reglas y lógica, qué es lo que necesitan afirmar y rechazar de sus propias historias para comenzar el proceso de lucha por condiciones que les darán oportunidades para tener una existencia autodirigida”*⁷. (p. 63)

La relación de cercanía entre la familia y las instituciones de educación inicial, debe potenciar la re-creación del mundo que habitan, de las finalidades de la educación de sus hijos, las estrategias que como niños, familias e institución concertaran para llevar a cabo las acciones pedagógicas para el aprendizaje, los valores que circularan y mediaran las relaciones sociales entre las comunidades y las instituciones. En fin, la relación propuesta significara la experiencia del NOSOTROS, de estar juntos desde la crítica, la solidaridad, el dialogo, la construcción de nuevos conocimientos bajo los principios de un nuevo modelo de una sociedad más justa y respetuosa de la subjetividad y la diversidad.

⁷ GIROUX, Henry A. TEORÍA Y RESISTENCIA EN EDUCACIÓN Una pedagogía para la oposición. Argentina, sexta edición en español, Siglo XXI Editores 2004

CONCLUSIONES

La vinculación entre las familias y las instituciones de educación inicial ha estado marcada por la negación, la subvaloración y la acomodación de los agentes educativos, sin pensarse finalmente en los niños y niñas en su primera infancia, desde el desarrollo de sus potencialidades como sujeto.

Aunado a ello, las políticas de Educación Inicial llevan en su génesis, en su trasfondo, formas de concebir el acto educativo, la finalidad y las estrategias con las cuales se generará la reproducción del sistema de cosas en el orden social, político, cultural y económico que terminan afianzando lógicas de vida adversas al devenir de las comunidades y las familias.

Se hace pertinente entonces, ante el panorama desolador en el que los niños y niñas en su primera infancia y sus familias son concebidas, reflexionar, re-crear, imaginar, des-aprehender y co-construir nuevas maneras de acercar-nos familias e instituciones de educación inicial para gestar, en el encuentro de saberes, nuevos valores, relaciones sociales y un cuerpo de conocimientos que valoren lo subjetivo y lo intersubjetivo en el escenario educativo.

Todo ello es posible si propiciamos y potenciamos espacios para el dialogo reflexivo sobre la realidad social y educativa y gestamos el reconocimiento como movilizador de las relaciones sociales, definiendo con las familias y comunidades la finalidad y las estrategias de la educación inicial acorde a sus contextos y necesidades de transformación, asumiendo con un alto grado de responsabilidad los procesos educativos en la formación humana y social.

Transformar implica asumir compromisos, vencer estereotipos y prejuicios emanados en el ámbito comunitario e institucional, generar relaciones cercanas y de confianza con el Otro, gestionar constantemente la vinculación colectiva como apuesta para construir un NOSOTROS.

Con este acercamiento por el proceso histórico de la construcción de la noción de infancia y como actualmente concebimos a los niños, niñas y sus familias, se pretendió generar una reflexión crítica que potencie la participación de las familias desde el reconocimiento de sus saberes y prácticas y haciéndoles parte como actores de cambio de sus realidades y la proyección colectiva de sus vidas familiares, sociales y comunitarias.

BIBLIOGRAFIA

GARDNER, Howard. El Desarrollo y la Educación de la Mente. Editorial Paidós Ibérica, 2012.

GIROUX, Henry A. TEORÍA Y RESISTENCIA EN EDUCACIÓN Una pedagogía para la oposición. Argentina, sexta edición en español, Siglo XXI Editores 2004.

PARDO. A. Neyla G. y RODRIGUEZ, Aleyda. Discurso & Sociedad, Vol 3 (1) 2009, 202-219. Discurso y Contexto: Cognición y subjetividad. Universidad Nacional de Colombia.

PASTORINO, B. SOFÍA, Las familias y los centros de educación inicial: una historia de encuentros y desencuentros., Facultad de Psicología Universidad de la República, Montevideo, Julio de 2015. Disponible en internet: http://sifp1.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_sofia_pastorino.pdf

Webgrafía

Patrascoiu. Juan., Los principios Fundamentales de la didáctica, Bueno Aires, Mayo de 1909. Véase en:

http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/105016/Monitor_5931.pdf?sequence=1

Antecedentes de la Política de primera infancia Colombia. Véase en:

<http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177829.html>

Lineamiento Técnico de Formación y Acompañamiento a Familias de Niños y Niñas en la Primera Infancia. Véase en:

<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/5.De-Formacion-y-acompanamiento-familias-ninos-y-ninas-Primera-Infancia-resumen.pdf>