

EL COLOR DE LA PIEL NO CABE EN UNA CAJA DE COLORES
Acercamientos a una formación ética con primera infancia



Mónica Viviana González Rivera
Educatora Infantil



Tutora: Jeritza Merchán Díaz

Tesis de grado para optar por el título de Magister en Educación



Por cada niño y niña que me enseña en este caminar y soñar
de su mano,
por la naturalidad con la que irrumpen cada día
y me permiten aprender a su lado.
Por enseñarme nuevas formas de comunicar
otras muchas formas de amar y sanar el alma con un abrazo,
Por enseñarme a sentir el dolor junto al otro
con los golpes y las caídas,
y ni que decir de los sustos,
pero sobre todo compartir ese dolor del alma
ante un vacío o una dificultad
Y por ese mismo dolor, gracias, siempre GRACIAS
por enseñarme la resiliencia a diario,
a perdonar de corazón
y a reconocer al otro sin prejuicios

Por los que vienen
y a quienes debemos entregar un país en paz,
con verdad y justicia,
por mi hermana y los jóvenes que están
luchando y construyendo nuevas
y otras formas de ser y estar
con ellos, sus comunidades y territorios.

Por los que sus luchas nos han acercado a este
ideal del NUNCA MÁS
Para nunca olvidarlos.
Por los que hay que nombrar y nunca olvidar.

Por los maestros que acompañan y enriquecen
estos procesos de reflexión e investigación
Por la familia, la que nos constituye y la que
en el caminar constituimos,
que son raíz, fortaleza, esperanza y motor en este caminar....



Contenido

1. Plano de ruta	1
1.1 Los denominados “sin voz” que tienen mucho por decir	
1.2 Marco metodológico	
1.3 Ser niño en contextos de violencia prolongados	
1.4 Rastreos	
2. ¿Qué implica una formación ética con primera infancia?	35
2.1 Rastreos curriculares para la formación de primera infancia	
2.2 Ejes centrales en la apuesta de formación ética con primera infancia	
2.2.1 Educación como un acto ético	
2.2.2 Comunagogía sensible y memoriosa	
2.2.3 Otredad	
3. Una construcción crítica de encuentro y otredad	71
3.1 Identidad corpórea	
3.2 Los lenguajes de la memoria	
3.3 Narrativa histórica	
4. Promesas para seguir caminando y soñando junto a una primera infancia memoriosa y responsable de su historia	108
5. Conclusiones	111
6. Bibliografía	112

1. Plano de ruta

1.1 Los denominados “sin voz” que tienen mucho por decir

Un niño que es incapaz de pensar en lo que sucede a su alrededor y se contenta con vivir sin preguntarse, vive como un hombre que vive del trabajo de un sinvergüenza y que está en camino cercano a ser un sinvergüenza.

José Martí

Pensar la infancia como una construcción social y cultural ha impuesto una serie de requerimientos y estándares clasificatorios sobre unos sujetos sociales, culturales e históricos: los niños. Por esto la palabra *infancia*, que viene del latín *infan* y traduce *el que no habla*, ha determinado a los niños dentro de una categoría social como los *sin voz*, limitando unos lugares para ser y estar, lo que al mismo tiempo, los excluye y segrega de otros; niños y niñas, que hacen parte del entramado social y cultural que se consolida teniendo en cuenta los requerimientos contextuales de cada época, pero que sin duda alguna hacen parte de la construcción de sociedad pese a sus supuestas carencias.

Porque si es justamente este precepto de carencia lo que hace necesario mantenerlos alejados o encerrados de las interacciones sociales con esos otros, adultos, y más bien, brindar a través de la familia y la escuela, sus primeros entornos de socialización, herramientas que les permitan alcanzar esa mayoría de edad Kantiana, el raciocinio, y la toma de decisiones; como maestra infantil cuestionó cuales son las posibilidades pedagógicas para hacer construcciones integrales a estos niños y niñas que llegan cada día al aula, personas que al igual que yo, ocupan unas temporalidades y espacialidades, que sienten y se interpelan por lo que pasa a su alrededor.

Y preguntarme por esas posibilidades pedagógicas integrales que tienen estos sujetos en su formación, hace volcar la mirada al lineamiento pedagógico y curricular para la primera infancia, en el cual su discurso de la integralidad en la configuración o formación del sujeto se da a través de cinco (5) dimensiones: comunicativa, cognitiva, artística, personal social y corporal, sin embargo la formación no solo puede restringirse a estas dimensiones ¿dónde quedan las construcciones empáticas y sensibles? o acaso ¿no tienen cabida en la escuela? O ¿No interpelan a este sujeto infante, niño carente?

Esta subestimación y minorización a la niñez por parte de la sociedad, hace entonces que aún se mantenga la moratoria social, estableciendo que aspectos de la vida social pueden conocer los niños, sin preguntarnos más bien en las formas en las que sería posible comunicar e intercambiar dicho conocimiento social, sin embargo estas apuestas implicarían quitarles cualquier denominación impuesta para categorizarlos, y más bien reconocerlos como un grupo social más: la niñez, con singularidades, pero sin olvidar que son seres humanos que sienten, piensan y construyen en relación con el otro y es allí donde viene la carga y responsabilidad intergeneracional que tenemos los adultos en los procesos de formación y los escenarios de socialización que se entretienen con estos sujetos.

Aquí se hace necesario aclarar para evitar confusiones al lector que al usar el término infancia nos referimos a la categoría social e histórica construida en la modernidad, desde la cual se han impuesto limitaciones y determinaciones a los sujetos niños, incluso desde su etimología latín sin voz, mientras que al hacer referencia a niñez nos referimos a un grupo poblacional que se caracteriza por estar en sus primeros años de vida humana.

Siguiendo a quienes han realizado apuestas en nuestro país con niños víctimas del conflicto armado como Ospina, Carmona y Alvarado (2014) quienes reconocen que “Los niños no son meras estructuras reproductoras, ni seres esencialmente pacíficos o violentos. Son sujetos activos, con capacidad de constituirse como sujetos políticos y de aportar a la construcción de paz en procesos de interacción con otro” (p. 53) la pregunta entonces por la configuración de subjetividades de niños, por la apuesta a construcciones de ciudadanos y de sujetos que se vinculan al

tejido social no puede estar dada entonces desde las limitaciones, restricciones o negaciones.

Sobre todo en un país como el nuestro que le apuesta a un cambio que va más allá de lo político, un cambio que apuesta por construcciones éticas, en las cuales el sentir y la empatía primen en las relaciones sociales, pues, tras una guerra de larga duración como la nuestra, con violencia política y conflicto armado interno, con etapas de expansión, recrudescimiento y mutación de la violencia, se han modificado las formas en que los sujetos configuramos y otorgamos sentido a las experiencias de encuentro con el otro, incluso a las formas de relación que tenemos con nosotros mismos.

Y aunque hace tres años, noviembre 2016, en nuestro país se firmaron los Acuerdos de Paz con el grupo armado más antiguo de Colombia, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC, pareciera que los acuerdos fueran de papel, pues estos no ponen fin al conflicto armado, ni a la violencia socio política, al contrario hoy en día el asesinato selectivo, la guerra, crueldad y naturalización del conflicto bélico sigue siendo parte de la cotidianidad y configuración de experiencias de los colombianos, incluso las no garantías políticas para dar cumplimiento al acuerdo por parte del gobierno.

Por esto justamente se creó la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), para el periodo de justicia transicional al que tendría que hacer frente el país para evitar la impunidad y el olvido y garantizar una búsqueda de esclarecimiento y verdad, sin embargo, luego de la firma de los acuerdos, como lo señala el padre Javier Giraldo (2019) sectores minoritarios con poder lograron una reestructuración de ésta, tergiversando e interponiéndose en la búsqueda de la verdad como primer paso para una paz.

Es triste que un proceso que mantuvo al país y al mundo en expectativa y esperanza durante 5 años cause hoy frustraciones tan hondas. Si bien los medios ocultan todas estas realidades y alimentan polémicas desviadas bajo otros intereses, es necesario analizar a fondo lo ocurrido en servicio a la verdad. (pg. 18)

Reconociendo las palabras del padre Javier Giraldo, quien demuestra que no todo está hecho y que, al contrario, es necesario un actuar colectivo en búsqueda de la erradicación de la guerra, desde mí ser maestra

reconozco la necesidad de generar escenarios que permitan realizar otro tipo de construcciones más allá de la que los medios de comunicación o ciertos grupos de personas y elites quieren impartir como formas de socialización, y más bien, siguiendo las palabras de Kathy Bickmore (2016), potenciar desde las escuelas la responsabilidad de transformación social

Tenemos que usar las oportunidades dentro de nuestras materias, para interrumpir patrones de violencia, sólo así podremos contribuir a una escuela de paz. Pero es una cuestión de democratización y no de imposición. Tenemos que crear relaciones y oportunidades de participación, porque la paz no es un momento, sino un proceso para enfrentar y solucionar problemas día tras día. (Párr. 10)

Proceso que no puede ser responsabilidad de unos pocos, sino de todos y que no puede quedarse en acuerdos de papel que dependan de las voluntades de turno. Por esto, es necesario pensar como maestros, una formación que ponga fin al conflicto desde la construcción sensible y empática del otro, que responda al imperativo de la vida por encima de los conocimientos. Procesos formativos que permita pasar de comprender al otro como un enemigo por ser diferente a mí, aunque se comporte o comunique de otras formas, sino que reconozca la diferencia y construya desde esta.

Como maestros a diario tenemos encuentros con sujetos que de manera directa o indirecta han vivenciado la crueldad de la guerra, desde la cual han configurado sus experiencias de mundo, la cual en muchos casos genera una naturalización de la guerra olvidando al otro, bien explícita Herrera (2013)

Todo ello reverbera en el ámbito de la educación cuando nos preguntamos cómo educar a las nuevas generaciones sobre estos acontecimientos en la mira de procesar las experiencias vividas por sus antecesores, aprender de los errores y dificultades del pasado, e infundir el imperativo ético de que no se repitan crímenes de lesa humanidad y de violencia política desmedida (pg. 191)

El imperativo ético, que busca la formación de una niñez no memorística, sino memoriosa y memorial, sostenido en el horizonte ético, del nunca más, con un sentido de transformación a las nuevas generaciones responsables de su historia, no desde el individualismo, sino desde la otredad y la alteridad, pensar una educación con niños en edades

iniciales se convierte también en un compromiso de responsabilidad intergeneracional con los otros, con los nuevos sujetos a los que se les da la apertura al mundo, el recibimiento a una cultura y unas prácticas.

En otras palabras, Mantegazza (2006) nos muestra cómo los alemanes identificaban esta función socializadora intergeneracional y por esto, lastimosamente reconocían que, “atacando a los ancianos, se atacaba a los depositarios de la memoria histórica, del mismo modo que atacando a los niños, se atacaba a los posibles intérpretes de un escenario futuro” (pg. 142) idea que sin duda alguna fortalece el imperativo ético de la investigación en función educativa y de transformación social.

No en vano que reflexiones de proyectos como *Los niños piensan la paz* realizado en el año 2015 con colaboración del Banco de la República, dan cuenta como “para los niños colombianos sus recuerdos de guerra y sus deseos de paz tienen que ver directamente con los adultos que los rodean y con la realidad brutal que ha sucedido frente a sus ojos.” (Naranjo pg. 5)

Durante el proceso investigativo, que le apuesta a construcciones éticas en la formación con primera infancia surgen nuevas preguntas que tienen que ver con ¿Por qué hablar de guerra? y ¿Por qué si queremos apostarle a la construcción de una paz con verdad y justicia, pero sobre todo una apuesta de no repetición se hace necesario hablar de crueldad? ¿Por qué acercar y presentar a niños que no han vivenciado de forma directa el conflicto armado?

En respuesta a estos interrogantes, la construcción teórica y metodológica de la investigación considera que la pregunta no debería estar enfrascada en el tabú y en la negación, en el dilema moral de por qué perturbar la vida de un “inocente”, más bien, bajarnos de la idea proteccionista que niega y oculta la verdad, como si el mundo que habitarán estos niños fueran otro y no el nuestro, el de nosotros, el de todos, reconociendo que, como sujetos sociales se configuran frente a lo que ven, escuchan y comprenden. Por eso enfocamos la pregunta de investigación desde la responsabilidad intergeneracional que tenemos como adultos y maestra ¿Cómo es posible aportar desde la formación con primera infancia a la construcción de una niñez memoriosa, con el horizonte ético del NUNCA MÁS, que logre una transformación social con las nuevas generaciones responsables de su historia?

Como lo afirma Arendt referenciada en Volante (2001) debemos seguirnos preguntando ¿Cuál es la responsabilidad con esos recién llegados? Recién llegados a una cultura del odio, de las treguas y los perdones sin importar la vida, a una política del olvido y a una memoria instaurada bajo estos preceptos, ¿Cómo transmitir las memorias de resistencias de esos otros? Preguntas que no pueden quedarse únicamente desde respuestas didácticas que ofrezcan soluciones metodológicas de trabajo en el aula, más bien replantear los procesos de formación y enseñanza para que se conviertan en una apuesta fuerte por la construcción del campo de pensamiento histórico con un sentido y un giro más allá de lo anacrónico, carente de sentido y realidad.

Es justamente este ideal de conocer y re conocer nuestra historia, lo que nos impulsa a no negarla, disfrazarla o cambiarla para nuestros niños y aunque es complejo acercarlos a episodios cruentos, desgarradores y de dolor, tampoco podemos disfrazar nuestra historia y mucho menos callar las memorias y las voces que necesitan ser escuchadas, por esto en la educación también hay una responsabilidad importante, desde el afecto, pues lo que menos se quiere es generar una afección negativa, razón por la cual la pedagogía sensible debe ser eje, junto al, respeto y el encuentro, para construir desde relaciones más horizontales apuestas en la formación ética y empática de los sujetos.

Allí toma sentido el volcar el interés pedagógico y educativo desde la enseñanza de lo sensible, donde recobre vida en las aulas los encuentros con los otros, la alteridad, las afectaciones, las experiencias, la escucha, la voz, y en general el encuentro con el otro desde un reconocimiento integral a otro que piensa, siente y construye diferente a mí, pero que construye junto a mí.

Lo anterior para consolidar escenarios y experiencias de respeto, otredad y empatía, desde las cuales los niños puedan retribuir sentido y configurar otras formas de entender a los otros, entenderse ellos mismo y entender eso otro que les rodea, esto desde los escenarios educativos, donde ocurre el encuentro día a día entre sujetos múltiples, diversos y cambiantes, pero que no por esto recae en la rutina descontextualizada y maquinada dentro de las dinámicas escolares e institucionales, por el contrario reivindicando la educación como un acontecimiento ético en sí, un

acontecer en la vida de un sujeto que no puede ser indiferente ni descontextualizado de las realidades que habita.

Es por esto que, partiendo por el reconocimiento del otro que se pretende cultivar en los niños desde los escenarios de formación y socialización, se reconoce al niño como un sujeto en formación, con capacidades para crear, sentir, decir y participar o en palabras del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2017) “como sujetos activos en permanente proceso de construcción, con capacidades de sentir, interpretar, crear, imaginar, narrar, actuar, acoger y solidarizarse con otras personas.” (pg. 20)

El reconocimiento que se hace desde el CNMH a los niños hace parte de *Mi voz es tu voz, la escucho, la siento y la canto* una herramienta metodológica del monumento sonoro por la memoria propuesta que se fundamenta desde unas construcciones colectivas y empáticas desde las cuales se invita a

...establecer relaciones de horizontalidad sustentadas en el reconocimiento de las experiencias, capacidades y saberes de cada niño y niña como fundamento de la creación de círculos de experiencia donde la palabra, el juego y las expresiones artísticas son centrales para cruzar la frontera del individualismo en pos de contribuir a la construcción de una cultura de paz incluyente (pg. 22)

Una cultura de paz incluyente que nos cobija a todos, a esos Otros, que hacen parte del nosOtros.

De manera que las afirmaciones de una infancia sin habla, de unos sujetos sin voz, sin participación y con limitaciones se dejan atrás en esta investigación para hablar de niños, siguiendo las ideas de Vergara, Peña y Chávez (2015)

Los nuevos estudios sociales de la infancia han comenzado a dar cuenta de competencias morales, cognitivas y sociales insospechadas en los niños; toda vez que ellos han sido tradicionalmente investigados a partir de metodologías excesivamente rígidas y basadas en supuestos inhabilitantes que invisibilizan estas competencias (pg. 4)

Estas que entre otras propuestas han comprendido que la tarea con la infancia, con esos sujetos múltiples y complejos, con identidades

y contextos que hacen parte de nuestra escena educativa y socializadora necesitan acercarse a experiencias más sensibles y empáticas donde el cuerpo, lo somático y lo sensible también se vinculen a las construcciones de mundo, desde una educación viva, como un acto ético y político con la consigna del imperativo ético sostenido en el horizonte del NUNCA MÁS.

Y que nos permita, en palabras de Skliar (2014) durante una conferencia del doctorado interinstitucional en educación, reconocer y otorgar a cada sujeto su igualdad y singularidad, entendiendo la igualdad como una oportunidad equitativa para reconocer que no me importa quién es el otro para brindar mi saber, afecto y ser, porque no depende de quién seas para que merezcas un trato digno y humano, sino que esto sobrepase el desconocer quién es ese otro, múltiple y diferente esa singularidad que configura al sujeto y otorga sentido particular e individual y al mismo tiempo lo vinculo al colectivo. (Doctorado interinstitucional en educación, 2014, 18m 11s)

Es menester cerrar este plano de ruta, esta apertura investigativa con los propósitos que se pretenden alcanzar, de manera general esta narrativa consciente y reflexiva busca aportar a la formación de una niñez no memorística, sino memoriosa y memorial, sostenido en un horizonte ético, el nunca más, con un sentido de transformación a las nuevas generaciones responsables de su historia.

En concordancia con este objetivo, la investigación en un primer momento intenta situar desde donde se embarca esta aventura de exploración y creación con los otros, con esos otros que para nuestro caso son la primera infancia, niños con los que se construyen y configuran experiencias, esos niños y niñas que tienen mucho por decir, aunque sus voces han sido silenciadas y con quienes es necesario hacer frente al problema socializador y generacional con la esperanza del NUNCA MÁS.

Un segundo momento, orienta cuales son las apuestas institucionales de formación con primera infancia y como desde estas se ha hecho frente a los procesos de formación y acompañamiento al desarrollo, para luego construir una apuesta de formación ética con primera infancia desde tres

ejes transversales: la educación como un acto ético, la comunagogía¹ sensible y memoriosa y la otredad.

Un tercer momento, refleja el acercamiento a la formación ética para el trabajo con primera infancia, desde dos proyectos pedagógicos, develando desde categorías de análisis como: Cuerpo e identidad, Memoria y lenguaje y finalmente, Historia y narración, la forma en la que con la primera infancia podemos acercarnos a construcciones empáticas, humanas y garantes del NUNCA MÁS desde la historia reciente, para transformar también desde sus propias cotidianidades, lo que podría llevarnos a construcciones distintas de las nuevas generaciones.

Para dar cumplimiento a ello se establecen tres objetivos específicos encaminados cada uno a la estructuración de dicha investigación:

- Reconocer quiénes son esos otros, sujetos en edades iniciales que han permanecido silenciados, excluidos y configurándose en un contexto de violencia prolongada.
- Establecer cómo se ha asumido la formación integral y ética en edades iniciales desde la escuela a través políticas públicas y lineamientos curriculares, para establecer aportes frente a la formación ética con primera infancia desde tres pilares.
- Sistematizar y analizar las experiencias, voces y silencios de niños y niñas de cuatro y cinco años a través de proyectos pedagógicos que apostaron por una formación ética con infancias memoriosas.

¹ Una alternativa educativa propuesta por el Doctor Juan Carlos Jaime que se basa en el trabajo con y para la comunidad rompiendo imposiciones coloniales y capitalistas.

1.2 Marco metodológico

Esta investigación surge tras vincularme a la línea de Educación y Cultura política, pues si bien, en mi proceso de formación como educadora infantil y en mi quehacer cotidiano he venido haciendo frente a esas micro batallas que buscan romper con las imposiciones y las coartaciones al ser de los niños y niñas, al vincularme a la maestría nuevas preguntas surgen en mí que hacer, desde la forma en la que se aborda el contexto histórico, social y político de nuestro país con primera infancia, encontrando muchas restricciones para su abordaje debido las carencias temporales y espaciales, negando un reconocimiento del ser, de ese ser niño en la sociedad colombiana.

Preguntas que me hicieron ser más consciente de mi contexto, de mi lugar de trabajo, las familias y por supuesto los niños con sus valores culturales y generacionales, con quienes la naturalización del conflicto se observaba debido a condiciones en sus espacios geográficos y los de sus familias, aunque esto no limitaba sus comprensiones de guerra, dolor, muerte y por supuesto las sensaciones de angustia y temor.

Pensando como maestra de primera infancia la pregunta por la formación ética, política e histórica de estos niños y niñas, quienes particularmente no habían vivenciado el conflicto armado o el desplazamiento, dos episodios cruentos de la guerra en nuestro país ¿de qué forma podía vincular y fraternizar a estos niños con los dolores de todo un país? Para acercarlos así a la construcción de una memoria histórica, de una consciencia desde su existencialidad en el mundo y por supuesto sus compromisos para aportar al nunca más, no solo en el futuro sino desde nuestro presente.

El preguntarme e inquietarme desde mi contexto inmediato, mi lugar de acción cotidiano con la primera infancia, mi aula de clase, esta investigación en la acción se remite a mi práctica, a la forma en la que abordo temas históricos, políticos, sociales y por supuesto éticos con niños y niñas entre los cuatro y los cinco años de edad de manera cotidiana en nuestros encuentro diarios, posibilitando de esta manera la construcción

de respuesta a mis preguntas y como lo sitúa Stenhouse (1993) haciendo de mi práctica un entorno de reflexión e investigación, convirtiendo el currículo en un elemento vivo del proceso pedagógico que nutre y responde a las realidades del contexto.

Aunque la investigación parte siendo una investigación situada, una investigación acción participativa (IAP) pues cuenta con amplios alcances de transformación con los otros desde el encuentro y la acogida en su cotidianidad, partiendo por ese reconocimiento a su ser más allá de las casillas sociales o deberes ser para la edad, resulta una apuesta investigativa que necesita la inmersión en y con la comunidad reconociendo las diferencias pero comprendiendo que juntos (investigador e investigados) (educadora y educandos) somos sujetos que construimos el nosOtros desde las diferencias y el reconocimiento a los saberes colectivos y las otras formas de entender, leer y expresarse en el mundo.

Como lo explicitan Calderón y López (2013) citando a Anisur R y Fals O

Recordemos que la IAP, a la vez que hace hincapié en la rigurosa búsqueda de conocimientos, es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia la transformación estructural de la sociedad y de la cultura como objetivos sucesivos y parcialmente coincidentes. Es un proceso que requiere un compromiso, una postura ética y persistencia en todos los niveles. En fin, es una filosofía de vida en la misma medida que es un método. (Pg. 3)

Razón por la cual no es una sistematización de experiencias, pues aunque se utilizaron los proyectos como fuente de análisis de las experiencias pedagógicas para el alcance de las epistemes: identidad, memoria e historia, es decir, aunque se cuenta con la construcción de proyectos pedagógicos, que vinculan a la institución educativa CDI. Loris Malaguzzi,² a los niños y niñas, sus familias y a la maestra, la investigación no termina allí pues el objetivo de esta no está centrado únicamente en la construcción e implementación de los proyectos pedagógicos, sino en la reflexividad de la práctica pedagógica, del saber que se construye en el aula día a día a

² El Centro de Desarrollo Infantil Loris Malaguzzi, institución de carácter privada, que opera bajo el control de Secretaria de Integración Social.

través de la comunagogía posibilitando una apuesta por la construcción de una formación ética con niños y niñas.

Teniendo como referente apuestas investigativas y de trabajo con primera infancia propuestas por la Secretaria de Educación del Distrito, SED, en las que se promueven modelos de pedagogía crítica desde los cuales las relaciones que se tejen entre maestros y estudiantes sean horizontales, se parta siempre reconociendo las necesidades, intereses y potencialidades de los niños, las familias y la institución, la realidad escolar, se vincule la reflexión a la práctica y logre trascender la escuela como espacio de aprendizaje (SED, 2014. Pg. 22)

Elementos claves para el desarrollo de los dos proyectos “Cuerpos calidoscópicos” y “Un viaje por Colombia”, los cuales presentaremos en el capítulo tres, que permitieron por medio de un currículo vivo reconocer esas identidades escolares y singulares, estableciendo escenarios de participación y creación, emergiendo así, dos elementos fundamentales del proceso investigativo, la observación y el registro de los movimientos, silencios y devenires de cada sujeto en la construcción de su cuerpo calidoscópico, por lo que fue necesario agudizar el ojo y limpiar los oídos para no observar y oír lo que se esperaba sino precisamente poder valorar las construcciones propias de los niños y niñas.

Además de la observación constante a las construcciones de los niños, ya fueran vinculadas a los proyectos o desde las interacciones cotidianas con esos otros, a la investigación se sumó la pregunta, reconociendo esta como una posibilidad de habla, de escucha, de interacción y por supuesto de inquietud y construcción del sujeto, pues a partir de preguntas se establecían las primeras conversaciones y ejercicios de escucha con los niños y niñas, como lo sustentan Freire y Faundez (2013)

...si le enseñamos a preguntar, tendría la necesidad de preguntarse a sí mismo y encontrar el mismo las respuestas de una manera creativa. Es decir que participaría en su proceso de conocimiento y no estaría simplemente limitado a responder de una determinada pregunta basándose en lo que le han dicho (pg. 76)

Así mismo se ratifican las relaciones de poder horizontales, venciendo las ideas de que quien posee la verdad y el saber siempre es el maestro, y el

estudiante debe solo limitarse a escucharlo y recibir este saber, al inquietarse e inquietar a los otros, es posible hacer construcciones colectivas, generar entornos de escucha exteriores hacia los otros e incluso escucha interior desde la posibilidad de agencia intrapersonal de cada sujeto en su proceso de formación.

En palabras de Stenhouse (1993) el maestro tiene dos posibilidades ser un experto o un aprendiz, un experto que se cree conocedor y poseedor del saber y la verdad o un aprendiz que se permite enseñar mediante métodos de descubrimiento, investigación y creación conjunta, perspectiva que se asume en la investigación reconociendo también esos saberes populares, familiares y propios con los que llegan los niños al aula.

Para la investigación es importante que además de reflexionar sobre su práctica, sus métodos y su accionar la maestra reflexione sobre esos otros sujetos inmersos en el proceso de aprendizaje, esos niños y niñas que deben ser vistos, leídos y comprendidos más allá de sus limitaciones y comparaciones arbitrarias con los adultos.

Por lo dicho anteriormente, la investigación se instaura desde un enfoque social cualitativo, en el cual se reconocen las cualidades de los seres humanos que se vinculan al proceso investigativo, en este caso esos sujetos escolares, niños y niñas con edades entre los cuatro y cinco años, con capacidades que les permiten aportar a la construcción investigativa, desde sus voces, dibujos y encuentros que tienen todo el sentido y la pertinencia y merecen ser valorados, pues son sujetos que están reflexionando sobre las realidades que viven y a su vez configurándose como sujetos sociales al interior de una cultura y sociedad, sujetos productores de conocimiento, entendiendo este como un producto social, histórico y colectivo.

Esta investigación no se propone explicar y sentar un camino o metodología para la enseñanza de memoria histórica con niños en edades iniciales, busca más bien comprender como son las relaciones que se tejen en este grupo en particular desde una lógica dialógica, de intercambio y reciprocidad en el conocimiento, no porque todos tengamos los mismos saberes, sino por la posibilidad y el reconocimiento de los otros, desde los saberes que tienen para aportar: conceptuales, sensibles, ambientales,

artísticos, corporales, entre otros, razón por la cual la interlocución y la dignificación humana toman un papel clave en el proceso reflexivo.

En unos de sus diálogos Faundez y Freire (2013) concuerdan como el método de la alfabetización con sus grandes aportes y alcances no debe ser entendido y asumido como una camisa de fuerza, ni como un paso a paso, pues iría en contra de su propia naturaleza, en sus palabras:

El método es un conjunto de principios que deben ser permanentemente recreados, en la medida en que la realidad es otra y siempre diferente exige que sus principios sean leídos de manera distinta y enriquecidos de manera diversa... tu método es una especie de provocación a los intelectuales y a la realidad para que lo recreen, con el fin de traducir los principios metodológicos según las exigencias y responder así a diferentes realidades concretas. (pg. 63)

Reconocer el contexto y a esos otros sujetos, niños y niñas, es responsabilidad y deber del maestro, del educador infantil para que, atendiendo cada realidad, tan dinámica, sea posible ese trasegar de la escuela en la vida de los sujetos en este caso, sea posible aportar desde la formación ética de cada sujeto niño y niña en sus primeros años de encuentro y socialización, la tarea es más bien, como lo sugiere Mélich (2006), extraviarse para encontrarse en ese camino de posibilidades únicas.

A su vez, la investigación toma un enfoque cualitativo desde el cual reconoce lo emergente y flexible, pues aunque se establecen unas posibles rutas y direccionalidades en la medida en que la investigación se lleva a cabo con (sujetos) niños está puede variar debido a la sensibilidad o afectación que tengan las temáticas propuestas para trabajar con ellos, a su vez puede variar también debido al interés en menor o mayor grado con respecto a ciertas temáticas planteadas a través de los proyectos, parafraseando a Eumelia Galeano (2014) planear para la gente, implica conocer a esos mismos sujetos, sin embargo no sabemos cuáles podrían ser los alcances que lleguen a tener en los sujetos y por el respeto hacia ellos es que se considera posible el aspecto flexible dentro de la investigación, sin que esto implique cambiar el horizonte.

La investigación social cualitativa resalta el marco contextual de los sujetos, tanto del investigador como de los sujetos partícipes,

comprendiendo las multiplicidades de las dinámicas y realidades al interior del aula y los espacios que cada uno transita, esos escenarios socializadores como la familia, cultura y sociedad en la que nos encontramos enmarcados, pero sobre todo para el caso de esta investigación partiendo por esa vida cotidiana en la escuela y como a través de relaciones comunagógicas es posible hacer construcciones más empáticas, estéticas y fraternas.

En ese rol que ofrece la investigación cualitativa de interpretar las realidades sociales prima uno de los ideales centrales de la investigación misma: la vida, otorgando reconocimiento y significado a esas interacciones que se dan al interior de nuestra vida cotidiana, interacciones que permiten nuestra configuración como sujetos en relaciones con esos otros sujetos y territorios, por eso la experiencia educativa como reflexividad de la práctica pedagógica trasciende más allá de los proyectos, su planeación e implementación, pues el interés se centra en reconocer como se dan acercamientos empáticos, estéticos y sensibles en la formación ética con niños y niñas en edades iniciales desde prácticas comunagógicas, apostando a la construcción de una niñez memoriosa.

Por lo que allí la investigación se entreteje también con otras apuestas epistemológicas como lo son los análisis de la experiencia investigativa desde el aula, resignificando inicialmente la potencia de la experiencia, no como eso que vivimos a diario, sino como eso que nos traspasa, que nos configura, que interpela la construcción de nuestro ser maestros, como lo afirman Connell y Clandinin citados en Larrosa (1995) "Los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo" (pg. 11) por esto es importante detallar nuestras narrativas escolares y detenernos para repensar que es lo que está pasando y traspasando nuestras experiencias humanas a través del aula.

Con lo anterior toma doble sentido y fuerza la narrativa, por un lado, desde la posibilidad de la reflexividad en la práctica docente, en el ejercicio cotidiano de interpelación y confrontación, pero también desde la escucha, a esas voces de niños y niñas que aprenden a través de sus primeras palabras y del lenguaje la posibilidad de comunicar sus ideas,

sentires, experiencias y comunicarse ellos mismos, en palabras de Clandinin, Pushor y Murray Orr, (2007)

El relato, en el lenguaje actual, es una puerta de entrada a través de la cual una persona se introduce al mundo y por medio de la cual su experiencia del mundo es interpretada y se transforma en personalmente significativa... La investigación narrativa, el estudio de la experiencia como un relato, entonces, es primero que nada y sobre todo una forma de pensar sobre la experiencia. (pg. 22)

La narrativa para resignificar y replantear críticamente nuestra práctica docente, pero sobre todo para reconocer el alcance que desde esa lógica dialógica está teniendo nuestra interacción con otros sujetos, preguntándonos así por los otros sujetos participes en el proceso cotidiano, identificando qué desde esa cotidianidad observo y que paso por alto día a día; el maestro como intelectual e investigador reflexivo debe tomar consciencia de sus acciones y los alcances de estas, por esto el registro y la sistematización de sus experiencias son esenciales para análisis posteriores, porque recoge también esas otras voces.

Condición que hace necesaria la sensibilidad para el ejercicio de la narración, la escucha y la reflexividad y que toma un eje central en la investigación, pues desde los acercamientos siempre sensibles, estéticos y empáticos con los otros es que es posible narrar y narrarse, pero también tomar consciencia de hasta qué punto o límite pueden llegar mis acciones o palabras con ese otro, como lo sustentan Herrera y Olaya (2018)

...es necesario preguntarse por el modo en que lo sensible se convierte en un ámbito de cognición y de construcción acerca de la relación con los otros, lo otro y el sí mismo. Esto es, la pregunta sobre lo sensible y su relación con lo ético y lo estético en tanto ámbito de permeabilidad y formación del sujeto, pues es evidente que ello juega un papel fundamental en las trayectorias de vida, en los ejercicios de rememoración y por supuesto en las construcciones autobiográficas de los sujetos (pg. 499)

De allí la importancia desde nuestra apuesta con primera infancia, pues no es en vano que los niños conozcan el mundo o empiecen a realizar este reconocimiento tras su llegada a este entorno desconocido a través de los sentidos, y por sentidos, no estamos entendiendo la clasificación que se ha establecido desde los órganos, sino desde una construcción calidoscópica

de cuerpo, sentidos se convierte en todo lo que nos es posible sentir, incluso más allá de nuestro cuerpo físico.

Sensibilidad desde la cual Freire y Faundez (2013) hacen un llamado a la consolidación del educador político, quien comprende como su praxis no puede estar orientada únicamente a los elementos científicos y técnicos del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que haciéndose parte del contexto, de la realidad, y de la posibilidad de inquietud y descubrimiento hacia esos otros logre brindar esas herramientas teóricas que su formación profesional le otorgó siendo consciente de las necesidades particulares de cada quien, en sus palabras:

El educador político y el político- educador sean capaces de aprender a juntar, en el análisis del proceso en que se hallan, su comprensión científica y técnica- forjada a lo largo de su experiencia intelectual - con su sensibilidad de lo concreto. Si ellos pueden capaces de realizar este matrimonio indisoluble entre la comprensión más rigurosa y la sensibilidad, sin la cual la rigurosidad también falla, su práctica llegará a afirmarse y a crecer. Lo que tiene que hacer, por lo tanto, es comenzar a sentir - exponiéndose a ellos- los valores culturales, las formas de resistencia y las mañas populares, en vez de intentar desentrañarlos sólo en el plano intelectual. De lo contrario no sentirían la maña hablarán de ella conceptualmente, pero no serán capaces de entenderla, en tanto maña, de una manera concreta. (pg. 85)

1.3 Ser niño en contextos de violencia prolongados

La niñez, esos sujetos de los que hablamos que han estado categorizados a través de la nominación infancia se han convertido en los últimos años, para el caso Colombiano desde finales de la década de los 80, en un tema de preocupación y cuidado, pero no un cuidado como el de la modernidad que instauró esa categoría social de infancia, bajo la cual el control y encierro a los cuerpos y la moratoria social como exclusión establecieron cuáles eran los lugares, alcances y relaciones para esos sujetos con los demás.

Bien lo referencia Gonzalez (2017) al rastrear la consolidación de la categoría social: infancia desde autores como Philippe Ariés y Lloyd deMause quienes sustentaron como desde la cultura, el arte y las relaciones filiales en las sociedades antes del siglo XX, los niños no eran más que adultos en miniatura sin atenciones, ni cuidados especiales, postulando la teoría psicogenética de la infancia, las cuales clasifico como infanticidio (desde antigüedad – siglo IV), abandono (Siglo IV – XIII) y ambivalencia (Siglo XIV – XVII).

Por lo que en esos periodos la muerte y el abandono de los niños por malformaciones físicas o por no tener condiciones económicas para su manutención no eran moralmente castigados, incluso estaba legitimado socialmente ya que no serían adultos óptimos, como también lo señala Gonzalez (2017) desde un análisis literario postulado por Bustamante (2004) *de pulgarcito a pinocho*

En el cual se sustenta cómo en el cuento de Pulgarcito que se acuña hacia el siglo XVII es evidente la figura de un adulto en miniatura, de un sujeto que tiene la capacidad de protegerse al encontrarse internado en el bosque, luchar y defenderse, salvarse de peligros, para regresar a casa y trabajar para ayudar a sus padres, todo esto sin ayuda o necesidad de un adulto. (pg. 27)

Mientras que Pinocho es un niño de la modernidad que asiste a un lugar para su formación llamado escuela y que es su padre el principal protector y proveedor.

Ya no hablamos entonces de unos adultos en miniatura que pasaban desapercibidos en las sociedades, pero tampoco nos quedamos con la instauración de la infancia moderna que necesitaba unos espacios y tiempos de vigilancia, control y encierro para su conducta y preparación para la vida adulta, más bien ahora, el cuidado y la preocupación que se ha desatado en los últimos años con la protección a la infancia y la condición del niño como sujeto de derechos, enfatiza en la responsabilidad intergeneracional, que nos vincula a todos como cuidadores constantes, reconociendo unas particularidades propias de la infancia, pero responsabilizando a los adultos, a los mayores de la sociedad, para generar entornos seguros y de aprendizaje.

Como hito referencial encontramos la declaración de los derechos de los niños, mecanismo jurídico mediante el cual el reconocimiento a estos sujetos deja de ser parcializado o adjudicado a unos para reconocerlos como parte del tejido social, aunque se sigan manteniendo limitaciones y concepciones reduccionistas frente al ser niño.

Reconocer entonces a los niños como sujetos al interior del entramado social y especialmente en países como el nuestro donde el impacto de la guerra, violencias y mutaciones han tenido repercusiones en cada sujeto, modificando sus configuraciones mismas de ser sujetos con ellos mismos, con los demás y con sus territorios, permite entender porque es necesario abrir espacios de comunicación, diálogo y escucha con ellos, para comprender que las "carencias" físicas no son más que comparaciones arbitrarias con el adulto.

Comparaciones arbitrarias que limitan observar, conocer y entender de qué forma estos sujetos, niños y niñas empiezan a entretejer construcciones sociales de lo OTRO, de sus pares, de los otros, de sus territorios, estableciendo así, construcciones de sentido y de relación. Que en nuestro caso Colombiano muchas veces están acompañadas del sufrimiento, dolor miedo, desterritorialización, entre otras, a partir de las experiencias tan nefastas que deja la guerra en sus primeros recuerdos, por lo que si bien es necesario intentar entender cuáles son las circunstancias políticas, sociales o económicas que reciben y dan apertura a un mundo cargado de dolor y sufrimiento, otra parte del plan, en la que se enfoca esta investigación, debe orientarse hacia lo formativo, ético y político con ellos y no solo para ellos.

La tarea entonces, no puede ser entendida únicamente como responsabilidad de los adultos, de quitar la venda de los ojos de los niños para darles una verdad sobre el contexto social, cultural, político y económico, más bien la tarea debe ser quitarnos la venda nosotros, como adultos, y entender que la verdad no se posee (y mucho menos solo unos pocos) sino que la verdad se construye y que no es nuestra responsabilidad entregarla, sino reconstruirla con ellos y con todos quienes hagan parte del tejido social.

Por eso cumpliendo con el objetivo de la investigación que es: aportar a la formación de una niñez no memorística, sino memoriosa y memorial, sostenido en un horizonte ético, el nunca más, con un sentido de transformación a las nuevas generaciones responsables de su historia es que se propone escuchar sus voces y conocer cuáles han sido sus construcciones para a partir de estas crear relaciones empáticas con los otros.

Ser niño en Colombia, en un contexto de violencia prolongado donde los estallidos de la guerra configuran las formas de relación, se ha reflejado en el trabajo literario y audiovisual a través de producciones como: *No nacimos pa` semilla* (1990) *La vendedora de rosas* (1998) *Los niños de la guerra* (2001) *Pequeñas voces* (2011) *Las tetas de mi madre* (2015) donde se pueden ver a los niños siendo partícipes de una guerra con prácticas violentas y en su mayoría vinculadas al conflicto armado y narcotráfico, las cuales demuestran la importancia de recoger las memorias de los niños y niñas como actores (voluntaria o involuntariamente) de la guerra, porque pese a su denominación Infancia, del latín *infans*, que significa sin voz, al parecer si tendrían mucho por contar y contar-se.

Conforme a lo dicho, es necesario, más allá de otorgar únicamente medidas asistenciales y reduccionistas: protección, techo, alimento y cuidado, como en ocasiones sucede con instituciones estatales como el ICBF Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, quienes enfatizan más en una protección corpórea desconociendo al ser que habita esos cuerpos en miniatura, pues la restitución de derechos se da a través de hogares de paso donde lo primordial es que el niño este protegido, resguardado otra vez la noción de encierro para proteger.

Aunque en el papel el Instituto Colombia de Bienestar familiar (ICBF) supera estas miradas reduccionistas y asistenciales, aún hoy se mantienen prácticas que visibilizan este mal, ejemplo de ellos son los hogares infantiles, donde tuve la oportunidad de trabajar, y más que preguntarse por ese sujeto niño y su familia lo que intentan es “guardar” a los niños y otorgarles alimento mientras sus padres trabajan, pero ni siquiera en buenas condiciones pues el número de niños para los espacios y la cantidad de maestras son insuficientes si lo que se pensará fueran espacios íntegros y éticos para su formación y no solo su resguardo.

De esta forma, al reconocer la importancia de escuchar y conocer que es lo que tienen por contar nuestra niñez, que ha crecido viviendo la guerra y que su constitución de sujeto ha estado enmarcado en esas condiciones sociales, económicas y políticas apáticas, escritores como Pilar Lozano, Alfredo Molano, entre otros han registrado desde el testimonio y la narrativa dando relevancia y sentido a la tradición oral, el registro de otras voces, otras experiencias y otras historias, las voces de niños que configuraron su ser en medio de una guerra.

Proyectos a los que año tras año se les da mayor apertura a través de los procesos de otredad y experiencias sensibles que consolidan los maestros como posibilidades de sanación con construcciones conscientes y reales desde el contexto colombiano, ejemplo de esto es el proyecto “los niños piensan la paz” liderado por el banco de la república y Javier Naranjo quien relata cómo mediante la escucha asertiva y la vinculación con el otro, desde el reconocimiento a ese sujeto es posible la transformación.

Relatos y narraciones que han permitido entender cuáles han sido los alcances y mutaciones de la guerra en las realidades que habitan cotidianamente estos sujetos, en palabras de Naranjo (2015) “Hemos constatado, con este y otros proyectos, que los niños reconocen cómo guerra no solo el conflicto político, sino más bien la violencia brutal que se vive al interior de muchos hogares colombianos” (pg. 4) y a su vez han desnaturalizado la idea romántica e inocente de la infancia como se evidencia en uno de los relatos registrados por Lozano (2104) “- no tuvimos una infancia, la nuestra fue llena de carreras, una infancia de miedos” esto como una forma y posibilidad de comprensión frente a lo que configuró en esos sujetos infantiles el destierro y la crueldad de una guerra.

A partir de estas narraciones de adultos, que en muchos casos se convirtieron en la posibilidad de narrarse y encontrarse años después con ese niño que dejaron de ser, ayuda a comprender también desde la academia la necesidad investigativa en este campo en construcción, pero con una relevancia ética y política de transformación: escuchar el otro.

En un país como el nuestro que continua cargando los efectos de una guerra tan prolongada, y que incluso hoy, en medio de una pandemia y a pocos años de la firma del acuerdo de paz con el grupo contrainsurgente más antiguo, seguimos tan lejos de la paz, no es fácil ni ecuánime responder que es lo que significa crecer en medio de tanta violencia, apatía y corrupción, porque son tan diversos los lugares, las posturas, los actores y las experiencias que por donde tenemos que empezar para dar respuesta es desde la escucha y acogida singular.

Apuestas que se han enriquecido también por el trabajo de muchas organizaciones privadas y académicas quienes han entendido la importancia de escuchar y ayudar a narrar-SE desde las situaciones que han tenido que vivir y asumir nuestros niños, organizaciones como COALICO, que son una coalición de grupos, corporaciones y fundaciones que trabajan en contra la vinculación de niñas, niños y jóvenes al conflicto armado en Colombia otorgando voz y empoderamiento a los niños y niñas en diferentes contextos para conocer sus derechos y ser apoyo en la garantía de los mismos.

Sin embargo aunque llevan más de 15 años con este trabajo reconocen que necesario ampliar el reconocimiento de los niños y su posibilidad de participación, como lo señala Molano (2014) es necesario

Que se priorice en la mesa de diálogo y en los acuerdos, un pacto por el cese de actos que violan los derechos de los niños y niñas, la clara definición del proceso de desvinculación, liberación y reparación integral de aquellos que fueron reclutados, y las garantías de no repetición, como pilar de una paz duradera para el país. Así como el diseño de espacios y mecanismos de participación para que los niños y las niñas sean debidamente consultados y tenidos en cuenta como agentes claves en la construcción de paz en sus territorios y comunidades. (pg. 4)

1.4 Rastreos

Esta investigación, aunque no niega la pregunta por la configuración y la posibilidad de la narración de adultos que durante su infancia vivieron la guerra, o niños que a través de la escritura plasman sus recuerdos dolorosos y tramitan así sus dolores, busca rescatar la voz de los más pequeños de esos Otros, niños en edades iniciales, por lo que el trabajo con la primera infancia plantea nuevos retos previos a la escritura, buscar otras formas de narrarse incluso sin la adquisición de un lenguaje.

Partimos por un análisis desde las investigaciones realizadas en las universidades: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional de Colombia y Universidad Distrital Francisco José de Caldas tanto a nivel de pregrado, como en posgrado desde las maestrías y doctorados en alianza con otras instituciones como el, Centro internacional de educación y desarrollo (CINDE). El rastreo se enfocó desde categorías como: infancia, niñez, cuerpos, memoria, narrativa y territorios en conflicto que permitieran reconocer cual ha sido el trabajo que se ha venido adelantando con niños y niñas, desde diversas áreas, la biología, la literatura, la pedagogía, las artes, entre otras, en pro de una construcción o un acercamiento a la memoria histórica con niños.

Algunas investigaciones como la realizada por Barrera y Aldana (2016) titulada: Infancia en el conflicto armado: un asunto de memoria, presentan minuciosos estados de arte sobre los niños y su vinculación al conflicto armado, la victimización de la infancia y un reconocimiento a las condiciones jurídicas, legales y sociales para su desvinculación, resaltando la exigencia de la no presencia de estos en medio de conflictos armados y la necesidad de una protección a esa población denominada infancia.

Las razones por las cuales los niños han participado en confrontaciones armadas históricamente responden a una categorización impuesta por sus condiciones físicas y "maleables" desde su configuración de ser como: ingenuos, carentes de autocuidado, económicos, ágiles, entre otras imposiciones, recordemos la noción de pillos en la edad media.

Pese al avance desde la legalidad y el derecho que condenan hoy como un crimen de guerra la vinculación de niños a grupos armados, las pocas

garantías y efectividad de ley hacen que la guerra se constituya en cotidianidad desde el nacimiento, la apertura y bienvenida al mundo de estos nuevos sujetos, niños, lo que repercute en su desestructuración del tejido social, configurando el desplazamiento, miedo, desterritorialización, y estado de alerta en su pan diario.

Si bien no queremos retomar esta condición de infancia determinada y protegida, sino más bien dejar la victimización de los niños y niñas en la guerra, para dar mayor relevancia a los rastreos de este tipo de investigaciones que demuestran la importancia de hacerle frente a un problema que tenemos hoy por hoy en nuestra sociedad y es el tema de la mutación de la violencia que trasgrede a niños y niñas que permean luego diversos contextos y situaciones, a causa del desplazamiento forzado, repercutiendo en sus acciones, pensamientos y sentimientos de , miedo, inseguridad, odio, guerra y violencia en cada aspecto de su nueva y diferente cotidianidad como forma de ser y estar en esas realidades y en el encuentro con los otros.

Es importante resaltar cómo allí el llamado a los maestros e investigadores se centra en el reconocimiento de los impactos negativos que deja el conflicto armado en la vida de los niños. Es por esto que, reconocer el impacto y las secuelas que ha dejado la guerra en los niños y niñas a través de sus testimonios es un factor esencial para poder brindar y aportar a un campo actual en construcción, la formación para la paz, pero sobre todo respondiendo a la necesidad de paz social y de otras posibilidades para la infancia, adolescencia y adultez en la vida de todo ser humano.

Lo que se une con la investigación realizada por la docente Yeimy Cárdenas (2013) Titulada: Experiencias de infancia (colombia, 1930-1950): relatos del hacerse infante en las tramas de la memoria, y la investigación realizada por Morales (2014) titulada: Memoria e Imágenes de la Violencia: Relatos que Marcaron a Niños y Jóvenes en la Segunda Mitad de los Años Ochenta en Colombia, en las cuales a través del testimonio de adultos de entre los 30 y 35 años de edad, que recuperan experiencias vividas de niños, relatan como perdieron a familiares en medio del genocidio contra la UP, partido político Unión Patriótica, en el siglo XX, vinculando la memoria individual a la colectiva mediante la experiencia de esas memorias subalternas que comparten, dando cuenta la relación entre

narrativa y memoria y lo que implicó ser niño en contextos de violencia en la ciudad a través de la narrativa testimonial de adultos y sus procesos de memoria.

Por su parte, otros trabajos investigativos como los presentados por Hernández y Mosquera (2015) titulada: ¿De dónde vengo yo? : Propuesta pedagógica enfocada a la recuperación de la memoria histórica de un grupo de niños y niñas afrocolombianos del barrio Alfonso López en la localidad de Usme, apuestan por la reconstrucción de memoria con niños directamente, niños víctimas de desplazamiento forzado, que a través de la narración oral y de sus memorias individuales empiezan a realizar construcciones de memorias colectivas, apuestas que conllevan también a un reconocimiento identitario.

Lo que nos conecta con otra categoría de rastreo: CUERPO: pues mediante este, como su primer territorio es que los niños empiezan a construir a su alrededor, sin embargo, el cuerpo en la infancia sigue siendo asumido en algunos casos desde miradas biológicas y anatómicas en las cuales su enseñanza se sigue haciendo desde la constitución de órganos y el cuerpo como un sistema, aunque las herramientas y diseños metodológicos estén fuera de los patrones tradicionales.

Apoiadas en estas percepciones, algunas investigaciones como Pérez y García (2013) titulada: Geografías de la fragilidad; el cuerpo como evidencia, o, Rodríguez, Álvarez y Bernal (2013) titulada: recreando realidades en el aula: un espacio para el cuerpo y su expresión, aunque no trabajaban directamente con la infancia, cuestionan el cuerpo en la escuela y el cuerpo contemporáneo que responde a lógicas fragmentadas, masivas y estereotipadas y más bien, proponen la idea de un cuerpo rizoma resaltando las luchas y resistencias para vencer estas imposiciones, lo que también nos permite entender desde otras investigaciones, el cuerpo en los entornos de violencia y sus construcciones como símbolo de resistencia en procesos de sanación, constituyendo la experiencia de un cuerpo colectivo desde el vivir-en-común.

Otras investigaciones en relación con el cuerpo y la infancia, como la realizada por Rojas (2017) titulada Resignificación del cuerpo con el juego dramático en el grado ii Jardín del Colegio Atanasio Girardot Institución Educativa Distrital (IED) plantean acercamientos estéticos y sensibles para vencer la visión biológica del cuerpo que han construido desde las

ciencias naturales acercándolos por ejemplo desde el teatro a una percepción del cuerpo que comparte códigos culturales y genéticos, para hacer un reconocimiento de cuerpo que siente y expresa desde las posibilidades artísticas.

Por lo que esta investigación reconoce el cuerpo más allá de su estructuración anatómica, comprendiendo el cuerpo como materia viva, como forma de expresión, comunicación y encuentro con el otro apoyadas desde las artes y el desarrollo sensible, donde la memoria corporal se establece a partir de vínculos e intercambios en los cuales es posible expresar sus emociones, sentimientos, intereses y deseos para reconocer su cuerpo en potencia mucho más allá de lo físico.

Razón por la cual el rastreo desde las artes, da cuenta como en las prácticas pedagógicas posibilita escenarios de participación activa y goce por parte de los niños y niñas, generando espacios de exploración y creación tanto individual como colectiva, algunas investigaciones muestran como desde espacios de creación a través de narrativas audiovisuales los niños realizando un reconocimiento a su territorio se acercan a construcción de memoria social con la comunidad, desde lo estético, lo otro y la creación.

Por último y no menos importantes las investigaciones en torno a la infancia, pedagogía y didáctica como las realizadas por: Bobadilla, Palma y Reye (2016) titulada *Las obras literarias infantiles: una posibilidad de encuentro con la memoria colectiva*; Díaz, Peña y Torres (2014) titulada: *Más allá del arte: procesos de agencia de niñas y niños de una escuela rural de Bogotá*, develados en una etnografía colaborativa y la investigación realizada por Pertuz (2017) titulada: *De artificios y artilugios. Configuraciones de la memoria intergeneracional en la literatura infantil producida en Colombia (1990-2015)* logran centrar la atención, en esa población situada en entornos de conflicto, los niños y la guerra, reconociendo los impactos en su configuración de sujeto, por lo que retoman la importancia de la narrativa, del cuerpo como potencia y existencia y del arte como vehículo catalizador y potenciador, planteando la necesidad de la escucha de la infancia para una construcción de escuela ético-política desde la cual se invita a la consolidación de canales para el dialogo, la escucha y reflexión, con y para la infancia como

reivindicación para reconocer y dignificar la formación ético - política de los niños y niñas.

Propuestas que posibilitarían una construcción de memoria histórica desde los discursos de la escuela, en las cuales se otorga un posicionamiento esencial a la escucha, lo que tienen para contar los niños y las niñas de la guerra, sus pensamientos, posiciones y sentimientos, desde el arte y la literatura como potencialidades pedagógicas en los procesos de configuración de memorias en clave intergeneracional, incluso los usos de la memoria como elemento reparador con la infancia a través de las obras de literatura infantil y como a través de la literatura los niños han podido ver, oler, sentir, reconocer, construir y vivir la guerra en Colombia, demostrando un posicionamiento de infancia diferente en la escuela, de unas capacidades de agencia de estos sujetos niños y niñas.

Incluso se hace visible también desde las investigaciones realizadas por Torres (2019) titulada *te regalo un pájaro por si algún día quieres volar*, narrativas infantiles en la escuela y la investigación realizada por Ferla (2019) titulada *rastros de la memoria de mi país formación del pensamiento histórico en la infancia a partir de la historia reciente*, investigaciones que devolviendo el lugar social, histórico y político de los niños y niñas nos demuestran como desde el aula es posible escuchar y acoger sus dudas y desde allí apostar a nuevos horizontes éticos.

Gracias a los acercamientos en estas investigaciones y como lo presentan Torres, Cárdenas y Pertuz (2018) desde una investigación de los niños en tiempos de guerra en Nicaragua, El Salvador y Guatemala, se logra dar cuenta que

El análisis permite reiterar que los discursos acerca de la infancia y los niños, así como las representaciones y los usos que se hace de ellos, contribuyen a situar la fuerza de lo que representa la infancia y los nuevos, en sentido político, en tanto son la síntesis de las posibilidades de sostenimiento, reproducción, interrupción o transformación de la vida social. De ahí, la responsabilidad que les asiste (que nos asiste) a los adultos protagonistas de un proceso de negociación para el cese de un conflicto armado, en condiciones justas, dignas y comprometidas con los vínculos intergeneracionales y con las historias de las sociedades, en su intrincado amazon de pasado, presente y futuro (pg. 214)

Podemos afirmar que la construcción de infancia como categoría ha permitido poner a estos sujetos en distintos lugares sociales que en su momento y contexto (Tiempo y espacio) se consideraron pertinentes y si bien no es menester juzgar y establecer cuáles han sido correctos y cuáles no, lo que nos reafirma es que la responsabilidad intergeneracional está marcada y presente como compromiso permanente con esos nuevos sujetos a los cuales les estamos dando la bienvenida y que hoy por hoy nuestra responsabilidad está en otorgar construcciones más justas y equitativas venciendo las imposiciones y minorizaciones.

Estos rastreos dan elementos claves para el desarrollo de la investigación pues permiten en un primer momento, reconocer como aunque se han atribuido otras formas de entender el cuerpo en la escuela y específicamente el cuerpo propio como construcción constante en la vida de los sujetos aún hay un terreno desde el cual aportar y construir resignificando el cuerpo en las construcciones que realizan los sujetos desde sus edades iniciales no solo como forma de expresión, comunicación y encuentro sino que sobrepasando estas, logre constituir el cuerpo vivo y de respeto que nos convoque a prácticas éticas y de respeto por la vida propia desde el autocuidado y por la vida del otro, de los otros, lo que me rodea, me acompaña y también me constituye como "yo".

Es posible identificar los avances metodológicos, las propuestas y didácticas, en general cercanas desde el arte, pero que desde esta investigación logre dar una reivindicación al arte más allá de un hacer sino desde la experiencia viva de un sentir, de un arte que transforma y que permite reconocer los flujos que nos recorren, un arte vivo de encuentros y sensibilidades, más que solo el resultado o la obra de arte, a través de la apertura a las estéticas naturales del ser, a los procesos plásticos, corporales y emocionales que construyen los niños y niñas mediante el arte.

Tras reconocer la importancia de prestar mayor atención a esos impactos dolorosos y al manejo que se debe dar, varias investigaciones aseguran que el uso de las artes y letras: literatura, artes plásticas, visuales y esencias son recursos y herramientas que permiten humanizar el trabajo con los niños y que además generan otras posibilidades y formas desde las

narrativas que se asemejan, vinculan y son empáticas con algunas situaciones que han vivido.

Las investigaciones que se han construido en torno a la infancia, sus narrativas y memorias de guerra develan importantes pistas frente al reconocimiento de los niños y niñas como protagonistas y participes de sus procesos de consolidación como sujetos, y sus procesos de agencia y han dado pautas sobre lo que tienen por contar, narrar y a su vez por sanar de sus experiencias enmarcadas en el contexto de una guerra de larga duración y que aún hoy sigue mutando y permeando la mayoría de sectores y encuentros entre sujetos.

El llamado también, es que si bien los testimonios de adultos permiten comprender el impacto de ser niño en contexto de guerra y la relación cercana entre narración y memoria, la pregunta es ¿Dónde queda la voz de los niños? y no la de los adultos que alguna vez fueron niños ¿Cuál es la capacidad de agencia que tienen los niños y por qué se subestiman sus voces y acciones?

Situación que también se reflejaba en talleres o propuestas que aunque involucran la memoria histórica, colectiva y social empleando como herramientas la historia oral y las narrativas buscan una resingificación social y cultural de ciertos grupos poblacionales y los niños son sujetos que escuchan, aprenden y re configuran pero sus voces (aunque aparecen) están para reafirmar lo abordado y desde lo propuesto se plantea es un reconocimiento al saber de los mayores.

Haciendo frente a esa minorización, esta investigación sustenta el reconocimiento a la infancia desde la configuración de subjetividades que tienen estos sujetos y que aún hoy pasan desapercibidos en las sociedades y subestimados por los demás debido a sus supuestas múltiples carencias, esquivando la responsabilidad intergeneracional de los adultos de dar la bienvenida al mundo para los recién llegados, dejando de ver los niños como sujetos sin forma, como esponjas que al sumergirse en agua simplemente la absorben, sino más bien otorgarles un posicionamiento que signifique y visibilice cuáles son sus resistencias, construcciones y representaciones para empezar así a dar un sentido más sensible a la educación con primera infancia que nos posibilite construcciones del otro más agonísticas.

Lo que se contrapone a las concepciones tradicionales de infancia, desde las cuales se sustentan nociones de minorías y ausencias, de protección y cuidado, de encierro y control, más allá de un reconocimiento que como sujeto social merece, sin embargo si hay un llamado y una preocupación por la infancia en el sentido en el que se piensa la infancia como el futuro, la infancia de la idea del por-venir, de lo que está por llegar, la infancia entonces debe guardarse, cultivarse y esperar para que cuando sea su momento florezca, como si de una planta se tratase, si hay una responsabilidad intergeneracional pero no solo puede darse desde el futuro, porque ¿Dónde queda el presente de estos sujetos en formación?

Al postergar a los niños como la generación del por venir vencemos sus posibilidades en si aquí y ahora, en palabras de Skliar (2005)

Creo que aquí el cambio de argumento bien podría significar pensar cómo se está postergando el presente, cómo estamos postergando nuestro presente, que es el único tiempo con el que contamos; pero también, poder pensar cómo se prefabrica el futuro, cómo se inventa un tiempo que no está ni aquí ni ahora y que, tal vez, nunca reaparezca en la vida del otro en cuanto fabricación hecha desde fuera, en cuanto modelaje improbable e imposible (pg. 7)

Si bien la transmisión cultural, de valores, saberes y prácticas pasa de adultos mayores a niños, estos no deben ser encapsulados como si solo pudieran hacer uso de los mismos en el futuro, pues al contrario desde sus primeras edades, y encuentros con lo OTRO, construyen sentido y así mismo se confrontan e interpelan sobre lo que ven y viven. Lo que nos implica pensar la infancia de otra forma, empezar a entender y comprender de qué forma es que los niños y niñas: se relacionan, construyen, observan, analizan, piensan y sobre todo sienten.

Pese al impacto y reconocimiento que ha tenido la escucha y el testimonio de la infancia, tarea que se ha venido abordando a través de diferentes narrativas: musicales, corporales, testimoniales y audiovisuales, pareciera que en la escuela no tiene cabida, como si los niños, niñas, maestras y en general cualquier sujeto que ingresará a la escuela se pudiera deshacer de sus configuraciones de ser, de sus construcciones o deconstrucciones de sujeto y del tejido social.

Deconstrucciones del tejido que se hacen visibles a través de los trabajos dedicados a la reconstrucción de memoria histórica, como las investigaciones del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) o el documental fotográfico, *El testigo* (2018), de Jesús Abad Colorado, entre otros muchos, desde los cuales como lo afirma Vallejo (2018) “se evidencian enormes afectaciones de los menores de edad debido a sus vivencias en el contexto del conflicto” (pg. 170)

Más allá de las razones que llevaron a los niños y niñas a vincularse al conflicto armado (noción de infancia inocente), y más allá del discurso moralista que exige que no vayan más niños a la guerra (noción de infancia de protección asistencial) la pregunta y el interés investigativo es: ¿qué hacemos ahora en un sueño de paz de toda la sociedad que busca una justicia y que anhela la verdad, pero que necesita primero reparar sinceramente las construcciones de odio y violencia que vienen tejiendo los sujetos? Preguntándonos que ven, sienten y piensan los niños de la guerra y cómo podrían aportar para una reparación que desde la idea del por-venir para un futuro, necesita un presente sano.

Sin duda alguna desde la formación inicial y primaria como encuentro con el otro, desde una posibilidad de acogida y bienvenida al mundo, es también una responsabilidad intergeneracional, que debe preguntarnos y hacernos reconocer quien es ese otro que además de tener unas condiciones corporales, físicas o cognitivas, es también un sujeto que siente, ama, sufre, celebra y llora. Preguntarse por la existencia o existencialidad de los sujetos en la historia como lo explicita Zemelman (1998) desde el sentido del ser, existir, habitar, compartir, intercambiar y construir desde una praxis compartida no individualizada.

Con el propósito de una formación para el post conflicto, o más bien brindar aportes para una construcción de una formación de paz, dialógica y democrática, que parta por el reconocimiento de los niños como sujetos sociales, en la cual la reconstrucción de la memoria como acción política resinifique contextos, prácticas y realidades desde las verdaderas necesidades de los niños y niñas, que partiendo por escucharlos y entender que no son sujetos maleables, modificables fácilmente y sin implicaciones directas y marcas en su ser de la guerra sea posible la construcción de programas que atiendan las verdaderas demandas, para atender los llamados de no más niños en la guerra y no simplemente no más niños en

el conflicto armado sin entender las implicaciones que dejan estas violencias en otros contextos como en las ciudades.

No se trata de establecer quiénes han sido las víctimas directas o quienes han estado alejadas e indiferentes, ni mucho menos comparar dolores y sufrimientos para establecer jerarquías, pero si reconocer los impactos, su importancia de tratamiento, de encuentro, de acogida y por supuesto de generar acercamientos empáticos con quienes no lo han vivido, en palabras de Pertuz (2017) “con generaciones que aunque nacieron en medio de la violencia política la han crecido naturalizándola y pasándola por alto” (pg. 119)

Por esto al preguntarme por las apuestas de construcciones éticas con la infancia en torno a la violencia, al conflicto y a la guerra que se han establecido como política en nuestro país, analizo que los abordajes se han realizado con niños quienes vivieron la experiencia directa, esos momentos traumáticos y dolorosos y que tienen mucho por contar, pero como maestra me pregunto por mi contexto, por mis estudiantes que si bien no tienen experiencias propias de conflicto armado o desplazamiento, tienen seguramente mucho por contar, porque nacieron y han vivido acá, en este país de dualidades, de luces y sombras, de unos y otros.

Si bien como lo asegura Vallejo (2018) “...la memoria histórica desde las vivencias de los NNA es un derecho que no se ha subsanado debidamente” (pg. 168) por las imposiciones de minorización, por las restricciones que tienen ellos para participar en la construcción de sociedad, de tejido social vinculante, que los escucha y también los confronta, es necesario apuestas investigativas como estas, que enmarca en la escuela la potencia de entornos de dialogo y escucha, de encuentros y afectos de construcción de memoria histórica con niños y niñas en edades entre los cuatro (4) y los cinco (5) años desde la configuración de una formación ética con ellos y ellas, que les permita reconocerse como sujetos inmersos y activos en este tejido social.

Muchas de las apuestas con infancia, se han desarrollado con niños y niñas que ya tiene procesos de lectura o escritura, ejemplos de estos son los proyectos de literatura donde escriben cuentos desde sus narrativas, o desde el trabajo de literatura infantil se acercan a eventos de dolor y

sufrimiento como genocidios, asesinatos y desplazamientos lo que también me reta y cuestiona desde como consideramos infancia cuando ya tienen un lenguaje hegemónico, cuando predomina la letra, antes de la palabra, de la imagen, del cuerpo y un gesto, por lo que la apuesta investigativa también abre nuevas posibilidad de entender y entenderse con esa primera infancia, con esa infancia y ese sujeto antes de la escritura y la lectura.

En parte supongo, que los trabajos, proyectos e investigaciones se han acercado más con niños y niñas mayores, que ya cuenten con alfabetización debido a la subestimación de la primera infancia, sin embargo, esta investigación, al igual que otras que han venido abriendo camino recientemente, pretende demostrar cómo es posible crear nociones espaciales, temporales y comunagógicas con niños y niñas. En pro de un acercamiento a una formación ética con primera infancia, que tiene como pilares la educación como un acto ético, la pedagogía sensible, la otredad y la comunagogía, una propuesta desde la pedagogía crítica: contextualizada, experiencial y horizontal que rompa con una dominación e imposición de poder y saber en los encuentros con los otros.

Consignas como “Los jóvenes vimos nacer la paz, ahora debemos criarla” nos demuestra porque es necesario replantearnos que está pasando con nuestros jóvenes y nuestros niños, porque si le apostamos a una construcción de paz definitiva, se tienen que abrir nuevos espacios para escuchar a esos otros, a estos nuevos sujetos que han tenido que configurarse en contextos de dolor y guerra, pero que sienten la esperanza tras la firma de unos acuerdos, tras la exigencia y reivindicación de sus derechos, tras el rechazo total a la violencia, la guerra y la muerte, aunque el virus más grande en Colombia sea la persecución y asesinato, pues más que el coronavirus en pleno 2020, son masacrados jóvenes en diferentes zonas en disputa de nuestro país.

Lo que nos demuestra que el camino para el cambio sigue estando cargado lucha, con la esperanza de acerquemos al sueño de la paz que como ratifica el padre Javier Giraldo (2016) va más allá de la firma unos acuerdos, porque “Una Colombia en paz, es una Colombia donde no haya tanta hambre, tanta desigualdad, tanta concentración de la propiedad de la tierra, donde la gente tenga sus necesidades más

elementales, mínimamente satisfechas” donde el respeto por la vida prime con garantías básicas y esenciales para la vida sobre todo.

Grandes batallas que libramos a diario para acercarnos más a esa paz anhelada, pero a la cual se adjuntan micro batallas que libramos desde cada uno de los escenarios, en mi caso, desde mi ser maestra, venciendo estereotipos de género y color con nuestras infancias, olvidando las imposiciones de minorización y subordinación hacia los niños y dejarlos libres, permitirles ser, generando espacios de escucha donde la pregunta sea fundamental en el proceso de construcción con los otros.

2. ¿Qué implica una formación ética con primera infancia?

Pensar en la formación ética con primera infancia, implica partir por ese reconocimiento contextual y nominal de quiénes son los niños: múltiples, diversos, inquietos, exploradores, con cargas culturales y simbólicas de lo que significa crecer en este país, por lo tanto no habrá nunca un camino pre establecido, ni determinado pues cada sujeto es único y su relación con el mundo se va forjando alrededor de las experiencias que construye con esos otros, sin embargo curricular y políticamente se establecen unas generalidades frente al trabajo con los niños y niñas.

Por eso un primer momento de este apartado y construcción teórica nos impulsa a investigar y conocer que hay para la formación de primera infancia desde documentos curriculares, para entender cómo se asumen allí estos sujetos y por supuesto como se adjudica la formación integral, ética y política con ellos desde las aulas.

Para llegar a un segundo momento de construcción epistemológica alrededor de tres ejes centrales en la apuesta de formación ética con primera infancia: la educación como un acto ético, la comunagogía sensible y memoriosa y la otredad, esto situado desde mi experiencia como docente del nivel de Jardín en un ejercicio reflexivo y consciente de mí hacer pedagógico, ético y político con primera infancia.

2.1 Rastreos curriculares para la formación de primera infancia

Analizaremos como fuentes de rastreo: El lineamiento pedagógico y curricular para primera infancia, el cual actualmente es el derrotero para la educación con primera infancia es decir de los 0 a los 5 años, en sus dos últimas versiones, 2010 y 2020 y también los DBAS de transición, que significa Derechos Básicos de Aprendizaje para el nivel de transición, primer grado de educación formal, los cuales son los aprendizajes estructurales que establece el Ministerio de Educación para el nivel de transición, es decir pensado también para primera infancia, niños entre los 5 y 6 años.

Aunque hay diferencias entre estos documentos desde los organismos que los regulan: secretaria de integración social (local) y ministerio de educación (nacional), ambos intentan sentar orientaciones generales para la construcción de experiencias pedagógicas teniendo en cuenta los niveles de desarrollo según cada edad y potenciando las dimensiones básicas, que se consideran necesarias para la formación en los primeros años de vida.

Desde el lineamiento en sus dos versiones se hacen evidentes las luchas que se han venido dando con los niños y el trasegar histórico que han tenido como sujetos en nuestra sociedad. Como sociedad Colombiana, no llevamos más de 80 años pensando en las edades iniciales de los sujetos, esto con el primer decreto 2001 del año 1939, tras la creación del primer Kinder garden por Francisca Radke y a partir de allí una mirada sobre la infancia, que en su momento se consideraba solo entre los 5 y 7 años de edad, avanzó con la creación de nuevas instituciones como ICBF, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, en el año 1968 en defensa del niño y a su vez estableciendo como, quienes y cuando se encargaban de estos sujetos.

Por esto se constituyen hogares comunitarios, que siguiendo los imaginarios y conocimientos (o desconocimientos) frente a esos otros sujetos, se establecen para garantizar cuidado y protección de los niños en edades iniciales bajo una figura materna considerando que, los niños inicialmente

necesitan amor y una figura materna que ejecute labores de cuidado y asistencia, concepciones que se mantienen hoy en el imaginario social, frente a la labor de los educadores infantiles, que en su mayoría son mujeres, precisamente por los imaginarios y tabúes que como sociedad implantamos en el otro, al limitar el ser y estar de cada sujeto en el mundo y las relaciones que construye.

Sin embargo, desde el desconocimiento y el salto que dieron los niños por ese paso de la casa a la escuela, de formarse en casa bajo la orientación y vigilancia familiar a estar en otros escenarios, con otros sujetos, se consideró necesario empezar a conceptualizar quienes eran, cuales eran esas condiciones particulares de su desarrollo y como desde otras instituciones, ya no la familiar, tendríamos que responder a ese desarrollo.

Razón por la cual, además del encierro, protección y cuidado que se intentaba brindar a los niños, también se estudiaron sus etapas de desarrollo, considerando el proceso de constitución del ser como una escalera con niveles que necesitan si o si asumirse a cierta edad, y de nuevo condicionando y limitando, pero sobretodo negando las cargas culturales, sociales y hasta biológicas de cada ser humano para construir y avanzar en su propia escalera y ritmos.

El trasegar político y curricular de nuestros niños en la sociedad ha estado sujeto a un zigzag en el aprendizaje, desconocer a estos sujetos y no habernos preguntado por ellos antes, nos llevó a considerar que asistiéndolos y encerrándolos estarían listos en algún momento para irrumpir en la sociedad como estudiantes, desconociendo todo lo que en ellos sucede durante sus primeros años, desconociendo la responsabilidad intergeneracional que nos compete a todos como sociedad con estos nuevos que están haciendo llegada a nuestro mundo.

El reconocimiento social, continuó con la declaración de los derechos de los niños, donde mundialmente se debatió como esta concepción miniaturizada de adultos a los niños había generado una serie de atropellos y vulneraciones a su ser más allá de lo físico, y por ende se intensificaron las garantías e instituciones en pro de la infancia, en nuestro país con la constitución de 1991 y la ley general de educación en 1994 se consolidaron lineamientos y estándares que respondiendo a estas nuevas demandas sociales buscaban otorgar acompañamiento integral en los primeros años de vida.

Con la llegada del nuevo siglo, nuevas políticas como “quíereme bien, quíereme hoy” en el año 2004 sentando importancia en el presente, en el día a día y en el hoy de estas nuevas generaciones, contraponiéndose a la idea del por-venir para la infancia, y de la espera de la vida futura negándoles el presente. Otras leyes como la 1098, por la cual se expide el código de infancia y adolescencia, reafirman que todas las personas son sujetos titulares de derechos sin importar si tienen o no la mayoría de edad, pero legalmente se categorizan los niños y adolescentes por rangos de edad, de los 0 a los 12 niños y de los 12 a 18 adolescentes.

Sin embargo, la primera infancia esos primeros años del hombre seguían (y siguen hoy) siendo un reto en materia educativa, y por esto en el año 2010 ampliaron el preescolar en los colegios y para los menores de 4 años establecieron modelos de atención Acunar intentando garantizar un desarrollo integral, pero esta división lo que genera es una ruptura como si se tratara de una cosa totalmente diferente, pasar de un entorno educativo al otro solo por cumplir 5 años, la diversión, el juego, color, la exploración se van y ahora el silencio, el orden y las filas son los nuevos derroteros.

Lo que nos puede llevar a entender la educación inicial como una transición, entre entornos educativos, una formación para el colegio, borrando y negando quiénes son estos sujetos pese el lugar que ocupen, responsabilizando a la educación inicial de una preparación para el colegio y sus nuevos estandartes: dictados, competencia y obediencia.

Todas estas movilizaciones e injerencias mundiales en pro de la primera infancia implicaron que Colombia para el 2016 consolidara como política de Estado la Ley 1804 de cero a siempre, como garantía para la atención integral de la primera infancia, teniendo en cuenta aspectos familiares, sociales, culturales, educativos y de salud, aunque tristemente en algunos lugares del país no llegan esas garantías.

Un escenario de cambios en los que se han visto envueltas las infancias en un corto trasegar histórico, menor a cien años, pero que ha permitido además de reconocerlos política y legalmente dentro del entramado social como sujetos titulares de derechos, otorgarles unas garantías: espacios, tiempos, acompañamientos propios de sus edades, contraponiéndose a años de invisibilización, rechazo, manipulación, asistencia y encierro.

Y si bien estos años nos han permitido conocer un poco más sobre estos sujetos en edades iniciales, que necesitan de nuestro apoyo y acompañamiento para explorar, preguntar, construir y relacionarse con su entorno, aún nos queda la tarea de seguir leyendo y descubriendo esas primeras edades, esos nuevos mundos que se empiezan a construir en cada sujeto y como desde nuestro rol social podemos contribuir al cambio de concepción de la vida, la paz y el otro.

Estuvieron sin voz porque así les hicimos creer, porque nuestra imposibilidad de solo entender un lenguaje convencional nos hacía sentir superiores, ahora seguiremos luchando por espacios dignos, seguros y amorosos para todas las primeras infancias, con sociedades que cada vez los comprendan y reconozcan más, por ahora, desde esos lugares seguros sus aulas y sus casas, debemos darles la oportunidad de expresar y comunicar, desde todos sus lenguajes, para que construyan firmemente.

Con esta finalidad y reconociendo histórica, política y humanamente a los niños y niñas es que el lineamiento pedagógico y curricular para la primera infancia (2020) invita a posibilitar escenarios seguros y afectivos de construcción para la primera infancia, como lo explican ellos

Con base en estos principios y objetivos de la educación inicial, se quiere profundizar en la generación de experiencias educativas significativas desde el nacimiento y durante los primeros años de vida, que respondan a las particularidades de la primera infancia como ciclo vital esencial en el desarrollo de los seres humanos. Así mismo, se espera posicionar la labor, desde la responsabilidad ética y social que asumen las maestras, maestros, coordinadores, coordinadoras, directivos, directivas y equipos profesionales que dinamizan este nivel educativo (pg. 21)

El lineamiento explicita la necesidad de las experiencias educativas significativas, que se deben construir con intencionalidades pedagógicas pero partiendo siempre por el reconocimiento de esos sujetos, quienes son y porque tendría sentido para ellos y con base en ello reafirma la importancia de los ejes de trabajo y las actividades rectoras, forma en la que se ha organizado y estructurado el trabajo con la infancia y su formación desde el lineamiento.

Los ejes de trabajo se dividen en tres: el primero: desarrollo social y personal, haciendo énfasis en la construcción de identidad individual y

comunitaria, el segundo: expresión y comunicación, lenguajes y movimiento, reconociendo las múltiples formas, o siguiendo a Loris Malaguzzi, los cien lenguajes que tiene el niño para comunicarse, entendiendo que antes de la palabra soy cuerpo, soy música, soy expresiones, soy gestos, soy sentimientos, soy colores; y el último de los ejes: experimentación y pensamiento lógico, que permite al niño conocer el mundo o construir una representación del mundo a través de sus sentidos: explorando, descubriendo y construyendo, por lo que se da apertura a la pregunta e hipótesis para acercarlos experiencialmente a las respuestas.

También reconociendo quienes son estos sujetos, sus capacidades y cualidades físicas, por ejemplo, que conocen el mundo a través de sus sentidos, se consolidan como actividades rectoras: el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio, posibilitando experiencias significativas con esos otros: pares, maestros, familia y con eso otro: el mundo físico y explorando desde diversos lugares, poéticas, didácticas o recursos, las formas naturales que tienen los niños de conocer y construir su propio espacio de experiencia desde el intercambio, placer y goce, como lo expresan en el lineamiento, desde la proximidad que supone soñar el mundo con las niñas y los niños.

Y por esto, para el lineamiento es clave el papel del maestro como constructor de saber pedagógico, que además de soñar junto a la infancia y explorar otras posibilidades de conocimiento, cuida, protege, provoca, convoca, integra, reconociendo que es necesario además del amor o ser mujer para reemplazar la figura materna tener una consciencia no solo de conocimientos teóricos sobre clasificación de juegos, literatura, o capacidades artísticas sino reconocimiento y respeto de ese otro, de ese otro sujeto: niño en edad inicial.

Continuando con nuestro rastreo curricular, pasamos a los DBA o Derechos básicos de aprendizaje de transición (2016), que son 16 aprendizajes estructurados es decir enunciados que nominan y dan cuenta de los desarrollos para estas edades, entre los 5 y 6 años, categorizados desde tres propósitos que, intentando minimizar los impactos de esa transición (ruptura) entre el jardín y el colegio, retoman los pilares centrales del lineamiento: ejes y actividades rectoras.

El primero de los propósitos está enfocado a la construcción de identidad social, cultural y familiar reconociendo las interacciones con los otros, el segundo reconoce a los niños como comunicadores activos de ideas y sentimientos, capaces de expresar de múltiples formas su realidad por esto se potencian también diversos lenguajes como el cuerpo, el dibujo, la canción.

El tercer propósito enlaza el aprendizaje con la relación de mundo que construye y comprende cada niño, reafirmando la idea del significado y sentido, pues mediante la experimentación obtiene respuesta a sus inquietudes, los DBA intensifican la concepción del niño como un sujeto autónomo y participativo en su construcción personal y al mismo tiempo poseedor de una identidad comunitaria y social.

En ambos documentos curriculares se reflejan los esfuerzos de una sociedad que ve en sus infancias mucho más que limitaciones y carencias, pero que por supuesto ha sido un trasegar histórico, pues con el paso del tiempo los niños y niñas en nuestra sociedad tienen más atención y son reconocidos como otros sujetos que sienten, construyen e intercambian en el entramado social, que construyen y tienen tiempos individuales y comunitarios.

También es importante reconocer cómo desde ambas estrategias curriculares se articulan discursos y comprensiones sobre la primera infancia y su desarrollo, que otorgan además de un reconocimiento y un posicionamiento social, unos puntos claves de conocimiento alrededor de estos sujetos, sin que esto impida realizar renovaciones en ese caminar, soñar y construir junto a las infancias cada vez más libres y constructoras.

Por esto, al reconocerlos como sujetos políticos, históricos, culturales, pero sobre todo propios y dueños de su historia, constructores y no netos receptores, se rechaza la imposición de las etapas por edades y fragmentando la estandarización del tiempo, se da apertura a cada singularidad con sus ritmos y temporalidades propias y únicas.

De igual forma, inmerso al reconocimiento como sujetos históricos y culturales se refleja la construcción de identidad que refuerzan con la necesidad de los diálogos intergeneracionales con las familias y comunidades, sin embargo, aclaran que esos ideales, referentes y orientaciones dependen de los contextos y relaciones particulares, por esto

allí juega un papel clave la formación ética de los maestros y el fortalecimiento de sus capacidades para observar y conocer a los otros con los que interactúa, hacer una lectura del contexto y sus realidades.

Ambas apuestas curriculares resaltan la labor docente de los educadores de primera infancia y en general de todo el personal que rodea los ambientes para la primera infancia, reconociendo capacidades, conocimientos y habilidades más allá de la asistencia, protección y cuidado, sin embargo profundizan en los educadores infantiles y su responsabilidad ética, pues además de realizar lecturas contextuales tiene que permitir escenarios para el desarrollo y la construcción integral de cada sujeto, sin olvidarse de sentir, de dar y darse en ese encuentro, reconocerse y entregarse como parte del proceso, pero ya hablaremos más adelante y en profundidad sobre este aspecto ético de la educación y por supuesto de los educadores.

Por ahora, otro elemento de discusión frente a los documentos es el discurso de la integralidad que ronda estos documentos curriculares todo el tiempo, incluso también otros documentos en relación con la primera infancia, justamente por esa necesidad de responder a los nuevos imperativos mundiales, en su primera versión (2010) el lineamiento establecía la integralidad a partir de cinco dimensiones: comunicativa, cognitiva, artística, personal social y corporal, sin embargo como lo mencionan en la actualización (2020) "se quiere repensar la mirada de dimensiones del desarrollo que se ha posicionado por años en la educación inicial, llevándola mucho más hacia la profundización sobre los procesos esenciales que dan forma a los ejes de trabajo pedagógico de este Lineamiento" (pg. 39)

Este repensar la mirada de las dimensiones, se dio debido al reconocimiento de las dimensiones por parte de las maestras como estructuras que definían el currículo limitando y fragmentando las interacciones de los niños, por esto el retorno a ejes que cumplieran con el principio integrador y no fragmentado en la formación del sujeto niño, sin embargo lastimosamente esta palabra INTEGRALIDAD se sigue viendo y entendiendo como una asistencia física: familia, techo, cuidado, comida, educación desconociendo o negando la parte humana.

La integralidad que nos hace ser más que un solo cuerpo físico, pues los niños no solamente necesitan una familia, un alimento o una educación, necesitan una familia amorosa y segura que le permita construir un lugar afectivo donde preguntar, observar y conocer, un alimento digno y óptimo para su momento de vida y un educación que busque más que preparar para etapas siguientes o guardar y encerrar, una educación que pueda leerlo, que llegue a ese sujeto y reconozca sus necesidades formativas en conocimientos y en sentimientos, necesitan tener derechos, conocerlos y que estos se cumplan en diferentes condiciones personales, geográficas, sociales.

Pese a los alcances de ambas estrategias curriculares por el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos, históricos y políticos, no hay una necesidad de enseñanza o consciencia de su historia reciente, pareciera que la realidad colombiana del conflicto armado por más de cien años y sus implicaciones no hicieran parte de la realidad que llegan a habitar nuestras primeras infancias, y si bien no en todas las ciudades se ha vivido de la misma manera el conflicto, no podemos negar la historia, ni la construcción de historia propia de cada sujeto.

En los documentos intentan fortalecer la diferencia, el reconocimiento plural de nuestra sociedad y es una necesidad también, pero por qué mostrar y contar la guerra, el conflicto y la crueldad sigue siendo un tabú con la primera infancia, y por qué pese al reconocimiento integral de la infancia seguimos estableciendo que conviene y que no para nuestros niños desconociendo que son sujetos históricos y memoriosos.

Pareciera entonces que en Colombia las políticas de verdad y justicia no se han extrapolado a todos los sectores que necesitan también conocer, sanar y reconstruir con nuevos horizontes éticos, mucho menos al ámbito educativo y ni que decir de nuestros niños y niñas, seguimos considerando que ellos no aprenden, ni construyen también de lo que ven, decimos en el papel que son necesarios los entornos seguros para la infancia, ya que, los niños conocen el mundo explorándolo, pero pareciera que el mundo que queremos que conozcan es el mundo que damos o presentamos, como si tuviéramos total control de la vida de los niños.

Allí es donde el discurso de la integralidad, empieza a sonar extraño... desarrollo integral, en conjunto, en cadena, pero sin políticas efectivas

para las familias y las comunidades; entonces, la formación que consideramos integral resulta siendo unos supuestos sobre los que se disfrazan las realidades y el mundo para que la infancia empiece a conocerlo, parte por parte, como los adultos continuemos disponiendo los objetos y las experiencias.

¿Cuál es el miedo al presente con la infancia? que negamos un pasado cargado de dolor y muerte, un pasado-presente siguiendo a Koselleck que sigue dejando sus huellas de afectación en el presente, un pasado que no pasa porque el asesinato selectivo, la tortura, desaparición, el señalamiento y persecución al otro siguen siendo parte de nuestra realidad como país, en esta guerra sin nombre, sin rostro que sigue desangrando a su pueblo por intereses privados y capitales.

No solo podemos dar la bienvenida a los nuevos con el cambio que queremos, más bien reconociendo que la formación y constitución del sujeto se da en esos primeros años, a partir de sus primeros encuentros y primeras relaciones, preguntarnos por qué no es posible realizar enseñanzas empáticas y sensibles que nos lleven a una comprensión de la crueldad para decir **NUNCA MÁS**³ desde la primera infancia; el cambio no podemos solo imaginarlo y proyectarlo con ideas en los otros, tenemos que tomar acciones y generar en cada sujeto una necesidad a su historia y una transformación del dolor desde la empatía y construcción con el otro.

Siendo consecuentes con estas nuevas concepciones sobre las infancias que se registran en los documentos curriculares y la realidad del país, es que cada vez más, otros: instituciones, proyectos y diferentes alternativas se proyectan desde el trabajo de la voz y narrativa de la infancia inmersa en el conflicto, reconociendo cuales han sido los impactos que ha dejado la guerra en la configuración de estos sujetos y como tramitar y dar acogida al sufrimiento y reconstrucción.

Dando cuenta de otras formas de acercar y trabajar con la infancia el conflicto armado y la realidad del país desde la construcción de memoria histórica, un claro ejemplo es la caja de herramientas del Centro de

³ Es una consigna que surge tras el título de un informe publicado por la Comisión Nacional acerca de la Desaparición de Personas (CONADEP) que expresa el repudio al terrorismo de estado surgido del golpe realizado por las fuerzas armadas en 1976 en Argentina

Memoria Histórica cuyo nombre responde justamente al ideal educativo de porque aprender de nuestra historia: Viaje por la memoria histórica, aprender la paz y desaprender la guerra, con herramientas literarias, sonoras y audiovisuales, que recogen los saberes de sus investigaciones, así como las voces, el testimonio y la memoria de las comunidades, la caja de herramientas es una invitación y propuesta para maestros que deseen debatir y construir memoria histórica sin olvidar el conflicto armado y sus incidencias en las poblaciones colombianas.

Otro tipo de propuestas educativas se encuentran en los museos, espacios de construcción e intercambio colectivo, un ejemplo de ello es el museo casa de la memoria en Medellín que inauguró en el 2016 una exposición denominada por ti, por mí y por todos. Niñez entre conflicto y esperanza, demostrando cómo en nuestro país las infancias han estado violentadas y marcadas también por esta guerra pese a ser una población de especial cuidado, pero al mismo tiempo resaltan la potencia de la infancia como resistencia invitando también a una rememorización a la infancia propia a través de relatos, testimonios y memorias de niños y adolescentes que sobrevivieron a la crueldad de la guerra y siguen caminando en la construcción de su propia historia.

Es por es esto que debemos nutrir y potenciar desde los escenarios educativos y de formación, en cualquier ciclo, los procesos de construcción de identidad, memoria e historia de cada sujeto, sin negaciones, sin imposiciones arbitrarias que choquen con las realidades que cada uno habita, sin reducciones de lo ético a normas de convivencia y ciudadanía, desconociendo el caminar histórico de cada pueblo colombiano en la lucha por un mejor país asumiendo en carne viva las peores locuras de la guerra.

Dejar el tabú y la moralidad que nos impide hablar con las infancias y escuchar todo lo que tienen por contar es una necesidad, pues el estudio de la historia incluso en otros países con realidades similares y singulares a la vez, como el caso de las dictaduras de cono sur, demuestra que crecer en medio de una guerra configura otras realidades, a las que es necesario hacerle frente desde el ahora (presente) y no treinta o cuarenta años después, aunque claro, esto implique un tratamiento afectivo y cálido que reduzca la angustia, tristeza, incertidumbre y demás dolores que deja la guerra y crueldad o acercarse a conocerla y explorarla.

La necesidad de reconocer cómo se ha abordado el conflicto armado como objeto de enseñanza y aprendizaje nos ha permitido reorganizar pedagogías vivas para evitar que se pierdan los imperativos éticos del reconocimiento propio y comunitario con los otros y lo otro que habitamos, por poner mayor énfasis al cumulo de contenidos, como lo mencionan, Ortega, Merchán y Castro (2018) refiriéndose a las cátedras de paz “Develamos en estas prescripciones sobre la educación para la paz un enfoque exegético, pragmático y normativo; es decir: la paz se enseña bajo norma, no como principio ético; la pedagogía es aplicada, no crítica” (pg. 58)

Por esto, además de garantizar que los niños y niñas como sujetos históricos conozcan el pasado reciente y lo que implica crecer en un país como el nuestro, construyan herramientas y conocimiento sobre su espacio, tiempo, comunidad e historia, además es necesario que la forma en la que se acerquen a estas realidades cargadas de despojo, dolor y sufrimiento, sean posibilidades empáticas de sentir al otro, interpretar y analizar no solo con la razón esas historias de resistencia de las comunidades.

Dado lo anterior, es necesario fortalecer las pedagogías que potencian el otro, el reconocimiento colectivo e individual del sujeto, para abordar esta realidad histórica colombiana no desde una educación bancaria que acumule fechas, departamentos y actores, sin pensar en el dolor del otro y sin garantías de cambio y no repetición, sino una educación que reconozca a los otros por todo lo que son, que vean en ellos potencias más que carencias y por supuesto que promueva los intercambios desde diversos lugares: cuerpo, sentidos, emociones, palabras, gestos...entre tantos, una educación que permita sentir, inferir, cuestionar, interpelar, preguntar, para acercarse cada vez más a la comprensión de este horror (si es que existe alguna) y así mismo a su rechazo y promesa del Nunca más con la infancia.

Una tarea nada fácil desde las aulas, intentar encontrar comprensiones a diversos horrores que han permeado la vida de muchos colombianos, para conectarse empáticamente con esos dolores y seguir sembrando esperanza y amor en el presente, conscientes de un pasado (presente) que no queremos repetir, con el cual no estamos de acuerdo y queremos

que pare definitivamente, el despojo, asesinato, desplazamiento, persecución, señalamiento y cualquier otra acción violenta en contra de los otros y lo otro, una tarea que reconoce la educación en estos tiempos desesperanzadores como la sitúa Mélich (2006)

“Desde el punto de vista literario la tarea de la educación en una época de desasosiego es la formación de una razón que no crea que educar sea transmitir el sentido de la vida, porque el sentido no puede darse, sino la formación de una razón imaginativa, que sea capaz de narrar sentidos distintos, e incluso contradictorios” (pg. 25)

2.2 Ejes centrales en la apuesta de formación ética con primera infancia

Al reconocer esa ausencia formativa, desde los lineamientos y documentos oficiales pero no desde las prácticas y encuentros cotidianos, frente al ser histórico, político y social de cada sujeto, en este caso niños en edades iniciales, y negándome a las reducciones comportamentales y conductuales de la ética enfocada en la convivencia y vigilancia que determina a través de normas y reglas si estamos bien o no, si somos buenos y malos, estableciendo nuevas clasificaciones y rótulos sobre el ser que se está construyendo y reconstruyendo constantemente.

Retorno al propósito de una formación integral para primera infancia, pero que logre reconocer más allá del papel a los niños y niñas colombianos como sujetos de derechos, históricos, políticos y sociales, para ello identifique tres elementos claves para el acercamiento a una formación ética con primera infancia, sin mentiras, ni imposiciones o desconocimiento de su realidad, acercándonos a configuraciones de infancias memoriosas y responsables de su historia.

Por supuesto profundizar la formación ética con primeras infancias memoriosas, implica seguir soñando de la mano de los niños y niñas de nuestro país una construcción de un mundo mejor y comprendiendo las palabras de Melich frente a la educación en tiempos de desasosiego donde más que repetir cual es el sentido de la vida, repetir los derechos y garantías, que a veces son de papel, más que repetir y repetir, la tarea está en acompañar esa aventura y permitir que cada uno desde su singularidad renazca los imperativos éticos en su vida, en su día a día, siendo responsable y consecuente con ellos mismos y con esos otros, junto a quienes construye.



2.2.1 Educación como un acto ético

Daremos inicio con la categoría que nos da apertura a nuevas formas de relación en el aula y así como hicimos un reconocimiento a los niños y niñas, sujetos en edades iniciales, haremos ahora una mención sobre la educación, como concebimos esta y a partir de allí vincular porque tiene cabida la ética o más bien porque la educación es una oportunidad diaria para a través de la acción reconstruir los imperativos que nos acerquen a una transformación y cambio social necesario.

La formación... vaya tarea, y no porque el dilema se encuentre en el paradigma o enfoque, o en la relaciones de enseñanza y aprendizaje, ni sus múltiples didácticas, pues además de todos estos referentes, la educación, es más que nada ese encuentro con otro: otro mundo, otras formas de pensar, entender, conocer, expresar, y justamente en esa diversidad que reflejan los encuentros es donde la educación debe reconocer a cada uno de quienes allí se encuentra y permitirse acompañar juntos, maestro y educando, la aventura de aprender y encontrarse.

Encuentros vivos y múltiples que hoy por hoy, en medio de una pandemia extrañamos⁴, porque aunque intentemos y cumplamos con los requisitos de preparación para una clase: planeación, recursos, uniforme (con su nuevo accesorio: las pantuflas) al llegar a esos encuentros virtuales sentimos que algo nos hace falta, aunque estén ahí, estén sus miradas y sus cuerpos, y las palabras, gestos o reacciones se demoren en llegar porque el internet otra vez esta lento, aunque estemos no estamos, porque no podemos sentirnos, encontrarnos con esas miradas y abrazarlas o reírnos juntos por alguna ocurrencia o porque otra vez la profe dejo caer el marcador.

Por eso la educación más que teorías frías y enciclopédicas (aunque sean necesarios los conocimientos) es un encuentro vivo, con cambios, giros,

⁴ Vale la pena mencionar que este documento se escribe durante el año 2020, en el cual atravesamos una coyuntura mundial de salud por el virus covid-19, lo que nos obliga a estar en casa lejos de los Otros.

devenires, días alegres, otros no tanto, la educación es ese encuentro vivo, múltiple y singular, siguiendo las palabras de Mélich (2006)

...la educación se comprende, en efecto, como un gesto de comprensión entre un tú y un yo para saltar a ese otro lado donde navegar y estrellarse (o educar y educarse enseñar y perder-se) forman parte de un infinito juego de sentido, vivir haciendo sentido, múltiple, siempre diferente en cada vez, en cada paso, pero sentido al fin. Puesta en movimiento en direcciones insospechadas, hacia donde yo y tú deciden llevar el sentido, una educación transformadora constante dibujando el horizonte que construyen sus protagonistas, y que les atraviesa (pg. 138)

Tras ese reconocimiento de la educación como encuentro vivo con tantos devenires, cabe entonces ahora la pregunta por lo ético, pero superando su concepción desde las limitaciones e imposiciones, de lo bueno y lo malo, la normalidad y anormalidad, no necesitamos una ética sin sentido que nos imponga unos cánones, grabados en rocas, porque en Colombia sabemos que ni porque se firme en mármol es garantía de cumplimiento, no necesitamos establecer patrones de belleza, inteligencia o sexualidad excluyendo y delimitando quiénes son y quienes no, quienes alcanzan y quienes se quedan fuera.

Una práctica que mortalmente padecemos en nuestro país, señalar y asesinar acabando con el otro, o incluso peor sustentar el despojo, dolor o muerte por la indiferencia, porque yo no hago parte de ese grupo, de esas personas o de determinadas situaciones, una ética que nos convierte en indiferentes, clasificatorios y selectivos de nada sirve.

Por esto lo ético supera la exclusión, el señalamiento y la categorización, más bien intenta reconocer y respetar desde unos imperativos de todos y para todos el bienestar, o mejor, el buen vivir siguiendo los preceptos de educación en Bolivia, donde resaltan que más allá de solo estar bien hay que buscar un buen vivir en el mundo en relación consigo mismo, con su comunidad y con su territorio, ser consecuente con sus pensamientos a través de sus acciones.

Necesitamos entonces, una ética que nos recuerde constantemente, sin descanso ni olvido, que la vida vale más que nada, y que soy en tanto soy y estoy con otros, por esto al pensar la educación como un acto ético,

ampliamos la mirada hacia una concepción de ética también viva, que reconoce las singularidades, sentires y devenires de cada sujeto y al mismo tiempo me permite entender y comprender al otro como mi co-equipero y no mi rival o enemigo, hacer reverdecer esa ética humana e integradora y no clasificatoria, una tarea nada fácil.

Pero si no empezamos por donde podamos hacerlo cada uno, nuestro escenario por más pequeño reúne a otros y no se trata de la cantidad de personas o de sus edades, claro en mi caso la clave está allí desde mi ser político como maestra infantil, con niños y niñas en edades iniciales, pero es necesario que actuemos juntos, que todos como colombianos (que esto si nos llene de orgullo) apostemos por un presente sin muertes, sin despojos, donde importe más la montaña que el oro o el túnel, y donde nada alcance el valor de la vida, para que dejemos de creernos dueños sobre los otros.

Es más, si algo nos han demostrado los niños y niñas en edades iniciales, es que logran intercambios libres, que sus tiempos no son exactos, ni equiparables, y que su desarrollo no es una escalera que deban subir peldaño por peldaño, superando esas etapas clasificatorias sobre el cuerpo de la infancia, que apenas está explorando, recorriendo y descubriendo este mundo y ya tiene que enfrentarse a las rotulaciones que señalan que está retrasado para ejecutar ciertas acciones.

Incluso la escuela también lo ha demostrado, con sus críticas a la normalización, medición y clasificación, a la bancarización y acumulación de conceptos sin sentido y ahora más vigente que nunca a la higienización, que nos pide desinfectarnos mil veces al día y aun así no acercarnos al otro, impidiendo exista ese encuentro. Sin embargo, alejarnos de estas normalizaciones que se intentan establecer tampoco implica que no haya un acompañamiento en esa construcción y relación con el mundo.

Es decir, no nos oponemos a las correcciones o negativas, comprendemos que parte del proceso requiere ese acompañamiento, pero no un acompañamiento limitante y segregado que exija otras condiciones al ser, no un acompañamiento que en vez de dejar ser y acompañar esa construcción de ser libre y empática, encasille, clasifique y evalúe, olvidando y negando esa posibilidad propia de construcción de la ética,

pues como bien argumenta Mélich (2010) "...porque la ética es lo que me sucede, lo que me acontece o, mejor todavía, la ética es la respuesta singular de cada uno de los acontecimientos que le saltan en su vida cotidiana" (pg. 74)

Cada ser es responsable de las decisiones y acciones que hace en su vida y como estas pueden afectarlo a sí mismo o a los demás y así va construyendo sus imperativos éticos.

Recapitulando, la ética al igual que la educación requiere de otro, de un encuentro vivo, que permita sentirse y sentir a los demás, reconocerlos como parte del entramado y de mi configuración como sujeto, siguiendo a Mélich (2006)

La ética, desde una perspectiva narrativa (no metafísica), es una relación con el Otro, una relación de no indiferencia a su sufrimiento, una relación de deferencia, de responsabilidad, de compasión. Es la relación deferente con el otro la que nos ayuda a sobrevivir en un universo de transformaciones (pg. 18)

Un universo donde los imperativos éticos cada día importan menos y siguen siendo el capital económico y las ambiciones individuales los engranajes principales de cada sociedad, por esto la importancia y necesidad de reconocer el encuentro vivo entre todos, con los otros, dar apertura desde la escuela, o lugares de socialización, fundaciones, bibliotecas, parques, entre otros miles, al reconocimiento de la diferencia y construir desde la otredad.

Intentando dar apertura a ese coincidir del encuentro (educación) en acción (como un acto) donde los imperativos permiten reconocer y respetar al otro, y al mismo tiempo reconocerSE, desde cada singularidad (ético), es decir, comprender la educación como un acto ético, y una oportunidad diaria para contrarrestar esos valores que han reinado en nuestra sociedad, la competencia e individualismo, y más bien lograr comprensiones frente a la responsabilidad de mis pensamientos y acciones sobre mí mismo, por eso siempre partir por el cuidado personal y propio, sin desconocer también la injerencia que tengo en los demás, al construir a su lado.

Sin duda alguna, pensar en la educación como un acto ético, posibilitar escenarios de construcción deferente con los otros y ser responsable de mis pensamientos y acciones es un acto diario también de entrega, pues como lo afirma Melich (2006)

...educar es cuidar el otro, es hacerse cargo de él, acompañarlo, acogerlo. Por eso en toda educación hay ética. Son inseparables una de otra. Educar es dar sin esperar nada a cambio. En este "dar" el maestro no solamente "da" sino también "se da". (pg. 33)

El dar a esos otros, en este caso, niño y niñas en edades iniciales, implica también darse y entregarse por completo para el cuidado y la acogida de los otros y para también para que ellos puedan cuidar de uno, cuando así se necesite, cuando las afecciones nos interpelen a todos y una vez más la educación como acto ético nos acerque a construcciones empáticas y horizontales en el aula.

Dar apertura al encuentro y entregarnos nos permite reconocernos a todos como seres humanos, nos despoja de todos los otros roles que podemos asumir en una sociedad: madre, hija, esposa, hermana, maestra, estudiante, y nos deja entregarnos, conocernos y construir juntos abiertamente, sin limitaciones, negaciones, imposiciones y mucho menos verdades absolutas, pues como lo afirma Mélich (2006) "La sabiduría de lo incierto es, a mi juicio, un aspecto ineludible de toda educación ética, por cuanto huye de todo dogmatismo y certeza definitiva y se abre a la contingencia y a la ambigüedad" (pg. 22)

Es precisamente en esa contingencia y ambigüedad de entregarnos, encontrarnos y enfrentarnos a múltiples devenires diarios, como la emocionalidad de cada situación que vivimos o días donde los recuerdos y el dolor nos impiden movilizarnos como quisiéramos, es donde se resalta y reconoce la importancia de la formación del maestro, una formación no enciclopédica, de enfoques y didácticas, sino una formación que le permita al maestro: observar, escuchar y comprender lo que sucede a su alrededor, entender porque hoy cierta experiencia o actividad no tendría el mismo impacto, o porque un lunes luego de dos días sin verse, la asamblea debe estar a cargo de ellos y sus aventuras fuera del jardín en

sus otros entornos de socialización, devolviendo también la palabra a ellos y no solo como propiedad del maestro.

Es tan incierta la educación como un acto ético por todo lo que en ella se permite, romper las imposiciones, las clasificaciones y las relaciones autoritarias en el aula, permitiendo encuentros empáticos donde el maestro, siguiendo a Stenhouse (1993), debe ser un aprendiz que enseña mediante el descubrimiento y la investigación, alcanzando una creación conjunta, negando también la supremacía del saber al maestro y recordándole todo el tiempo la importancia de seguir aprendiendo, y aunque maestro, de dejarse enseñar; o como lo expresa Mélich permitir extraviarse en un camino de posibilidades únicas.

Así pues, el reconocimiento de la educación como un acto ético nos plantea nuevos retos, nos permite ampliar las visiones y entender que en ocasiones es necesario deconstruir para levantar muros nuevos, entender y leer el aula y los escenarios de formación de otras múltiples posibles formas y por supuesto reconocer a cada sujeto que se vincula a los procesos, no como un código en la lista o una sucesión de letras que conforman un nombre, sino preguntarnos cada día quien habita y da forma y sentido a esa corporeidad, a ese nombre, a ese tono de voz...sin olvidar nunca que ser maestro es aprender, darse y perderse en ese camino de la educación, en el encuentro con los otros.

A lo que deberíamos volcar la mirada desde la educación como un acto ético en nuestro país, es a reconocer mucho más a ese sujeto frente a nosotros para saber que lo inquieta, no porque no tengan cabida los conocimientos, ni la formación académica, pero si hablamos de integralidad no podemos negar y desconocer la propia humanidad por unos estándares y regulaciones, y menos en contextos como el nuestro donde necesitamos de experiencias y prácticas reparadoras como lo explicitan Ortega, Merchán y Castro (2018) en las cuales,

Se recuperará el valor de la palabra como garantía de cumplimiento. Se asumirán como problemas de aprendizaje el desarraigo, el miedo, la tristeza. Se abrirán espacios de escucha y no se evaluarán competencias. Se podrá hacer de la experiencia traumática una oportunidad para construir opciones éticas de convivencia en el entendimiento y respeto por su existencia (pg. 75)

Hoy más que nunca en nuestro país tenemos que empezar a reconocer desde nuestras aulas la educación como un acto ético, reconocer quien llega a nuestros escenarios y que acogida necesita, reconocerlos, acompañarlos, entregarse y perderse por los múltiples caminos y posibilidades que nos otorga ese encuentro con ellos, con esos otros que forman parte del Nos-Otros, para así construir relaciones más empáticas y humanas donde la diferencia no sea la dificultad, sino una oportunidad para crecer desde estas, reafirmando las palabras de Mélich (2006)

Concibo la ética como un modo de relación con los otros, pero especialmente como una relación de no-indiferencia frente al sufrimiento de la víctima que altera el orden de la razón. Una pedagogía configurada alrededor de este punto de vista, de esta sensibilidad, no atenta contra la incertidumbre ni la ambigüedad, sino todo lo contrario. La pedagogía que propongo es una teoría y una práctica que cree que educar está más cerca del tacto que de la táctica (pg.32)

2.2.2. Comunagogía sensible y memoriosa

Ahora, siendo consecuentes con nuestro pensar de la educación como un acto ético es que planteamos como derrotero la comunagogía sensible y memoriosa, pues, reconociendo las palabras de Ortega, Merchán y Castro (2018)

Ahora los campos educativos y pedagógicos tienen que hablar, asumir, enseñar, investigar y transformar subjetividades, en relación a categorías que estaban prohibidas, sancionadas o expulsadas de ellos. Theodor Adorno nos recuerda que tales cambios no pueden darse, si no se rompe con las ataduras de la tradición, en este caso, las costumbres políticas (pg. 67)

Es necesario transformar la escuela o más bien reformular el qué y cómo de nuestras pretensiones, dando alcance a las menciones que ya hemos realizado como: acogida, encuentro, reparación, acompañamiento al dolor y sobre todo la concepción de nuevas y deferentes formas de construir con los otros, no desde el señalamiento, ni la exclusión, sino desde la empatía.

Romper con las ataduras de la tradición, como lo referencia Adorno, implica reconocer que aún la educación inicial oficial, o las políticas públicas y curriculares para la primera infancia, intentan apostarle a formaciones integrales del sujeto pero desconocen su realidad y contexto histórico, social y político, negando esas construcciones colectivas, empáticas, sensibles y memoriosas que necesitamos construir.

Incluso no ha sido solo con la educación inicial, en general, como sociedad global hemos permitido que los imperativos pasaran de la vida al mercado y al capital económico y ese fundamento capitalista impregna la cotidianidad de la escuela, forjando subjetividades neoliberales que responden a la meritocracia, competencia, individualismo y consumismo; por esto y siendo consecuentes con la investigación, damos un abordaje desde la comunagogía que intenta romper con esa educación dominante

por competencias, estandarización y a su vez con las tradiciones escolares jerárquicas, dominantes y opresoras.

Construir Comunagogía en los entornos educativos es crear entornos comunitarios en contextos capitalistas, en palabras de su exponente Zamora citando a Jaime (2018) “Así, la Comunagogía, lo común, es lo opuesto a esa lógica mercantil, relacionando a los colegios con los barrios, con las comunidades, bajo un pensamiento comunitario que beneficie a todos y todas, y en reciprocidad con la naturaleza” (pg. 1) es decir, vencer el capitalismo y las lógicas individualistas desde la creatividad colectiva.

Esta alternativa educativa surge del reconocimiento y la forma de pensar de comunidades indígenas como los Oaxaca en México con sus apuestas por la comunalidad y en Colombia con el CRIC, Consejo Regional Indígena del Cauca, desde su cosmovisión de la comunitariedad, una forma de pensar y entender al otro y al acto educativo con un sentido más ético y responsable generacionalmente, una apuesta que rompe con las ataduras epistémicas de la tradición pedagógica y educativa, retornando a la educación y al encuentro con otros los imperativos éticos, colectivos y empáticos.

Todo ello mediante unos ejes centrales u horcones, como lo denomina epistemológicamente, desde la democratización de la escuela: rompiendo con el autoritarismo y dando espacio para las decisiones y saberes compartidos, donde los mayores tienen un reconocimiento especial como sabios, la dinamización de vínculos comunitarios: rompiendo con la imposición racional y positivista del conocimiento y dando prelación a las emociones y el ser sentipensante, la soberanía epistémica: rompiendo con la imposición colonial en el registro del tiempo y la realidad y por ultimo pero no menos importante el fortalecimiento de la identidad comunitaria y la construcción del territorio: rompiendo fronteras y fortaleciendo el reconocimiento, apropiación y defensa de su territorio teniendo siempre presente al colectivo, es decir, el bien común.

Una alternativa educativa que pone todo su sentido desde la realidad social, histórica y política de cada sujeto y le permite hacerse conocedor y protector de sus territorios y comunidades, vale aclarar que no por esto se restan los conocimientos y los saberes científicos, sin embargo se validan nuevos saberes populares a través de combites académicos, círculos de la

palabra, cartografías sociales y diversos proyectos que transversalizan las áreas, dejando de entender al sujeto fragmentado por áreas, disciplinas o saberes, más bien lo reconoce desde una integralidad colectiva.

En concordancia con el reconocimiento de los niños y niñas que hemos venidos construyendo y sumado a esto, la comprensión de la educación como un acto ético de encuentro y construcción con el otro, resulta menester dar una apertura desde la comunagogía sensible y memoriosa, que como lo referencia Mélich tenga en cuenta, el tacto, porque cada día los niños nos reafirman que para encontrarnos con el otro no hay manuales, ni formulas, no hay tácticas, ni estrategias metódicas, por el contrario nos ayudan a reconocer con mayor facilidad, que a esos encuentros irrumpen un montón de elementos y circunstancias del contexto personal.

Por esto la necesidad del maestro que pueda leer estas situaciones y por supuesto atenderlas dando apertura al encuentro humano, realizando una acogida personal y al mismo tiempo vinculando a cada uno como parte de un grupo o colectivo que comparten ese espacio y tiempo, más allá de las diferencias, pues como lo plantea Mélich (2006) “El tacto es una forma de interacción humana en la que nos mostramos inmediatamente activos en una situación. Somos sensibles a lo que le sucede a otra persona, somos receptivos a sus palabras y sus silencios” (pg. 34) reafirmando el aspecto humanizador y colectivo en la relación educativa.

Desde allí, entender mejor el entregarse y darse del maestro, pues en esas acogidas físicas pero también afectivas, seguras, protectoras y abiertas, no solamente estamos nosotros para ellos sino también ellos para nosotros, el darse es también mostrar la humanidad que nos antecede a nuestro rol de maestros parafraseando a Diez en una reciente entrevista (Fundación Arcor, 2019) abrir las puertas de la educación debe hacerse desde el piso interior, lo que nos hace ser, lo que nos caracteriza, las condiciones singulares, mis sentimientos, miedos, gustos y disgustos (17s) porque allí dejando y entregando también nuestra humanidad damos apertura al ser sentipensante integrando, como lo señala Galeano, el alma del cuerpo y la razón del corazón.

La escuela debe garantizar esos espacios, como lo plantea Diez (2019) “la acogida debe hacer de la escuela un nido donde se sienta seguro y se

tengan ganas de ir, el afecto es fundamental para aprender y relacionarse” (Fundación Arcor, 2019, 1m 21s) por eso la escuela, por lo menos en nuestro país debe comprender la importancia de dar apertura a esos otros que han vivido de múltiples formas el horror de esta guerra, siendo nuestra responsabilidad desde todos los entornos de socialización ayudar a tramitar, escuchar, desahogar desde el afecto y la caricia.

Cuando nos pensamos la educación como un acto ético con primera infancia, donde ya hemos reconocido que conocen y exploran el mundo desde sus sentidos y experiencias táctiles, pero que no por esto dejan de sentir y construir su ser integral, racional y emocional también, de manera conjunta, sin que una tenga mayor importancia sobre la otra. De allí que la sensibilidad, el tacto, el sentir y la caricia sean parte fundamental de esta comunagogía, esta construcción colectiva de aprendizajes, saberes y sentires, aunque la caricia y el sentir no son tampoco una tarea fácil pues como lo asegura Mélich (2010)

No hay ni técnicas, ni planes, ni programas, ni proyectos, ni currículum, ni competencias que den cuenta de la caricia. Los marcos normativos no saben qué hacer con ella, no saben clasificarla, ni ordenarla, ni controlarla. Los cursos sobre aprender a acariciar son un tremendo fracaso, porque la caricia es algo que no se puede enseñar, es algo que escapa a los procesos de pedagogización. Lo único que se puede enseñar en un curso (o en un manual, que para el caso es lo mismo) es a tocar, pero no acariciar. La caricia es algo que uno aprende sin que se lo puedan enseñar (pg. 64)

La caricia es sorpresa, contacto y encuentro, que no se enseña, ni se practica, se construye en la relación con el otro, desde el reconocimiento de su ser, el respeto a la diferencia y la construcción colectiva, es tan sorpresiva e inesperada la caricia que no se programa en un planeador y no hay actividades especiales para la caricia o el afecto, sino que están presentes todo el tiempo, sin saber que busca, quien la recibe y muchos menos que da, quien la entrega, se encuentran.

Allí se reafirma la importancia de la acogida personal, pero también la acogida grupal y colectiva, para posibilitar espacios colectivos de encuentro, de complicidad y no competencia como lo afirma Mélich (2006) “El ser humano no puede vivir sin símbolos, porque como dijo Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*, los seres humanos no pueden sobrevivir

sin amigos. Otra manera de hablar de la “ética de la caricia” sería la amistad” (pg. 135) es tan inesperado que a veces ni se pide, ni se ofrece un abrazo, una palabra, o una caricia en cualquiera de sus lenguajes, simplemente se entrega, en ese dar y darse diario.

La educación como un acto ético reconoce entonces la vitalidad de la comunagogía sensible, que se preocupa por el sentir de cada sujeto que allí se encuentra más que por el estudiante que no presentó su tarea o llegó tarde, reconociendo principalmente nuestra humanidad antes de nuestros roles o tareas, y en ese reconocimiento de la humanidad, también interpelamos el sentir y la caricia más allá de lo físico, pues como lo asegura Mélich (2010)

Acariciarnos con la mirada y con la palabra... con la voz, con el *tono* de voz. La caricia tiene que ver más allá con el *tono* de voz, con la *forma* que la voz toma en cada momento, que con lo que la palabra dice o expresa. Es posible que muchos hayan sentido algo parecido a esto: unas palabras hermosas pero sin tono, sin cuerpo. (pg. 64)

Reafirmando que la potencia del abrazo no es la fuerza física o sentir los brazos del otro sobre tu espalda, sino las mil sensaciones que trascienden e irrumpen a través del cuerpo del otro y lo atraviesa, cuando se entrega con afecto y respeto, pues como lo sustenta Mélich (2010) una de las características de la caricia es “la suspensión del espacio y el tiempo, o al menos de un espacio físico y de un tiempo cronológico. En la caricia sucede como si Cronos se marchará, por un instante, de vacaciones” (pg. 64)

Lo que también nos permite hacernos más conscientes sobre las formas en las que nos relacionamos con esos otros a diario y la importancia de estar ahí y que ellos estén ahí, con un reconocimiento integral a su ser y no un código más en la lista, como lo afirma Diez en una entrevista reciente (Fundación Arcor, 2019) “si no miras al niño pues no se siente mirado y no va a encender ese fuego interior, no se va a interesar” (5m 50s) De eso nos tenemos que encargar cada día, de leer a ese ser humano que se encuentra frente a nosotros, construyendo al lado de otros y configurando nuevos espacios para ese nosOtros de todos.

Ser conscientes como maestros del poder que ejercemos en el aula y la escuela, es necesario para fragmentar la dominación y las jerarquías, pero también para reconocer y tomar consciencia de nuestras acciones, pues en ocasiones, incluso sin darnos cuenta, podemos lastimar con una mirada, una palabra o un gesto, sin embargo como lo afirman Ortega, Merchán y Castro (2018) “La vida y las relaciones humanas están abiertas, son inciertas, son múltiples. Lo verdaderamente importante es que el niño o la niña sepan que pueden contar con nosotros. Y para ello es necesario tener tacto” (pg. 34) perderse en esa posibilidad de caminos, aventurarse a vivir, pero con las garantías de estar ahí para reconfortar con la sorpresiva caricia pedagógica.

Dentro de los rastreos de la investigación, encontrábamos como mediante el arte, pero no entendido como un resultado o una manualidad, sino como todo un proceso de creación, de sentido y construcción expresiva, corporal y emocional, se daba lugar a nuevas y múltiples formas de relación con los otros, parafraseando a Diez (2019) en una entrevista menciona algunos elementos claves de la relación educativa señala que el vínculo entre maestro y alumno se teje y nutre de todo lo que la maestra puede otorgar y menciona como algunos de estos regalos, al arte, la música y el teatro (Fundación Arcor, 2019, 3m 1s)

Por eso reconocemos el arte como un regalo posibilitador de construcciones, como un espacio para la experiencia personal e individual, donde vale más el proceso, hacer y sentir (de allí lo sanador del arte), que la obra en sí misma y el fin, un arte vivo que, para nuestro propósito: formación ética con primera infancia, posibilita diversos lenguajes comunicativos y expresivos, y al mismo tiempo espacios para la participación y el reconocimiento de todos.

Entender que cada sujeto es único y realiza sus construcciones de mundo y todo lo que lo rodea desde sus encuentros y relaciones, nos convoca a pensar diversos espacios de creación, participación e intercambio donde sea posible tejer esa comunagogía sensible y memoriosa desde el arte que me permite pensar, sentir y hacer, conocer el mundo a través de experiencias reales, una necesidad formativa en la educación, pues como lo afirma Mélich (2006)

El arte y la educación también se han hecho eco de estas necesidades, y se han abocado a reorganizar, redefinir y revalorizar el paradigma pedagógico y estético. La búsqueda de nuevas formas de expresión, de pensamiento y de perspectivas ha implicado necesariamente el replanteamiento de los sistemas y paradigmas existentes (pg. 102)

Reemplazando perspectivas e ideas fijas, prescritas y clasificatorias y dar apertura a otras formas de sentir y expresar, de construir, participar y relacionarse con los demás.

No en vano, investigaciones que apuestan por procesos de construcción de paz con niños que han vivido en contextos de conflicto armado, dan apertura a los procesos de construcción empática y transformadora desde el afecto, la caricia, y toman como eje transversal y de creación el arte, vivo y posibilitador de encuentro e intercambio, un ejemplo de ello son las investigaciones de Ospina, Alvarado y Carmona (2014) donde mediante potenciales, como lo denominan ellos, dan cuenta de los alcances

...el potencial afectivo en el cual los niños son capaces de quererse a sí mismos, de querer a las personas cercanas, pero también a aquellas lejanas y con quienes el niño no se relaciona directamente; el potencial creativo desde el cual es posible transformar el conflicto de modo que no termine en alienación y agresión, sino que posibilite transformaciones; el potencial ético desde el cual niños pueden tomar decisiones justas, desde el interés común y no solo desde su bien personal; el potencial comunicativo, desde el cual las conversaciones generativas aportan a la construcción desde la diversidad y no a la destrucción de la diferencia; y el potencial político con el que es posible construir y transformar con otros, construyendo conjuntamente escenarios de participación y ciudadanía, desde los primeros años de vida. (pg. 56)

Encontrando allí una relación que nos acerca a la idea de la potencia plástica antropogénica de Peter Sloterdijk, en relación con su esfera antropogénica que vinculo lo político del sujeto (Vásquez, 2013, pg. 334) por eso en vez de hablar de limitaciones de la infancia, apuestan por las potencias de la infancia, viendo la posibilidad de creación y renovación de experiencias constantes en nuestros primeros años de vida, y además de resignificar las potencias, estas investigaciones posicionan lo político como condición humana desde el sentido de participación y

construcción, devolviendo el sentido histórico y social en la formación integral del sujeto.

Lo que desemboca en la necesidad de una socialización política y con ello un reconocimiento identitario de cada sujeto, sin desconocer o negar realidades históricas y sociales, y más bien asumiendo correctamente nuestra responsabilidad intergeneracional, pues como lo sustenta Mélich (2010)

Somos vulnerables, en definitiva, porque necesitamos ser acogidos y reconocidos en el seno de una familia, de una cultura, de una gramática. Muy pronto uno se da cuenta de que no puede sobrevivir al margen de su gramática, de su universo simbólico. Éste no es solamente un entorno lingüístico, sino sobre todo afectivo y cordial. Los seres humanos somos animales biológicamente poco dotados y no tenemos más remedio que compensar las deficiencias culturalmente, simbólicamente y hospitalariamente. (pg. 24)

Por eso la necesidad a una apertura desde el afecto y la caricia pedagógica, que como maestros debemos brindar y aprender a entregar, para así abordar y conocer porque la historia y los acontecimientos han estado permeados por tanta crueldad, horror y dolor, sin generar mayores afecciones negativas: miedo, incertidumbre, entre otras.

Sin embargo, la caricia, ya nos decía Mélich (2010), no se enseña, ni se aprende, se vive, se construye, se teje con el otro y sobretodo se siente y se recibe, y por esto ha estado alejada de la escuela y de los programas como lo señalan Ortega, Merchán y Castro (2018)

Porque la afectividad, la amorosidad y las aptitudes no pueden calificarse, sino admirarse; las víctimas sobreviven al fusil, y por ello desarrollan rasgos colectivos de solidaridad, empatía, cuidados colectivos, valores que casi siempre se han dejado por fuera de los procesos pedagógicos (pg. 70)

La necesidad y urgencia para construir comunagogía sensible y memoriosa con nuestros niños y niñas desde las aulas, donde el sentir y construir con los otros, en conjunto, junto a ellos, nos permita reconocer e identificar esos aspectos que por años se han negado, ocultado y sobrevalorado.

Aspectos que incluso hoy más que nunca, en medio de una pandemia, encerrados con estas pedagogías de la higienización que nos apartan, la escuela, que seguimos siendo todos, intentamos estar juntos en medio de las nuevas ventanas, pero reconocemos que son necesarios esos encuentros físicos y afectivos, cercanos, esos refugios lejos de casa, esos otros espacios seguros para ser y estar, esos abrazos, besos y risas diarios de intercambios, reafirmando el aspecto humanizador de la educación.

2.2.3. Otredad

Nuestro último derrotero, pero no menos importante es la otredad, una construcción necesaria y transversal en la formación ética con primera infancia, resaltando la importancia del encuentro vivo, de la cercanía y construcción con el otro, de la acogida personal y afectiva, pero también del reconocimiento colectivo, pues como lo expresa Mélich (2006) "Los seres humanos somos siempre "seres-en-relación". Todo lo que hacemos, todo lo que pensamos, todo lo que imaginamos...siempre es "en referencia a". La educación, así pues, también es un modo de relación, una manera de ser con el otro." (pg. 75) una manera de hacer posibles encuentros empáticos con los otros.

Lograr así alejarnos de los encuentros clasificatorios y competitivos que ha consolidado la escuela, ya habíamos mencionado como los procesos de normalización e higiene lo que buscan es tener control sobre el cuerpo del otro y condicionarlo a acciones o espacios determinados, medir, señalar y excluir, prácticas que para Skliar (2005) dan cuenta de una colonial impuesta, en sus palabras

El lenguaje de la designación no es más ni menos que una de las típicas estrategias coloniales para mantener intactos los modos de ver y de representar a los otros, y así seguir siendo, nosotros, impunes en esa designación e inmunes a la relación con la alteridad (pg. 14)

Lamentablemente desde la escuela al seguir y fortalecer esas prácticas de señalamiento y exclusión generamos unas relaciones con los otros no de deferencia desde el respeto por la diferencia y el reconocimiento identitario del otro, sino de crueldad y apatía.

Prácticas apáticas, competitivas y fragmentarias que demuestran cómo en la escuela la cuestión del otro no es más que una obsesiva búsqueda de cualquier rastro de diferencia o alteración en su intento de homogenización, desconociendo y negando quien es ese otro, por esto la escuela lo que debe brindar es reconocimiento y acogida a esos otros, múltiples y diversos que llegan a los encuentros diarios, sin rótulos, sin marcas, solo posibilitar y acompañar ese descubrir quién soy, en tanto me encuentro con esos otros, enseñar desde la diferencia: el otro que es

diferente a mí, pero construye conmigo y que aunque piense, sienta o actué diferente de mi forma de ser no es motivo de exclusión, señalamiento y mucho menos ejercer violencia.

La clave entonces, en la escuela es no señalar, clasificar y tematizar que es lo diferente, dejar justamente esa obsesión por lo otro, lo diferente, y dar apertura al encuentro de los otros para reconocer que así como en la naturaleza hay diferencias, estas nos constituyen como humanos, explorando diversas y múltiples formas de comunicar, expresar, sentir, decir y construir colectivamente desde el respeto, como lo referencia Skliar (2005)

Esas formas “novedosas” de diferencia —de cuerpo, de aprendizaje, de lengua, de sexualidad, de movimiento, etc.— deben ser vistas no como un atributo o posesión de “los diferentes”, sino como la posibilidad de extender nuestra comprensión acerca de la intensidad y la extensión de las diferencias en sí mismas. (pg. 18)

Es decir, construir desde las posibilidades que el otro me ofrece, reconociendo la multiplicidad, dar apertura a la escuela como un espacio otro donde, como ya lo hemos venido mencionando, construyo con otros, diferentes expresiones, formas, lenguajes y posibilidades y alejarnos por fin desde nuestro lenguaje y prácticas del discurso de la inclusión.

Tenemos que aprender que todos los niños son distintos, pero iguales en la posibilidad de acceso, de aprendizaje y en las garantías éticas, es decir no necesito saber cómo se llama un niño, cuanto mide o cuál es su apellido para saber si puedo dar una formación ética, una acogida afectiva, los maestros como lo presenta Diez (Fundación Arcor, 2019) deben realizar la valoración de las singularidades de cada niño, y así que cada diferencia sirva para hacer reconocimientos que otorguen identidad y no comparaciones, ni mediciones. (1m 52s)

Pues el discurso de la inclusión solo reafirma el señalamiento, ¿aulas inclusivas? ¿Qué es lo que se tiene que incluir? Algo que no hace parte del común del nosOtros, algo extraño, algo que está expuesto al señalamiento por salirse de la norma, por ser diferente, pues como lo afirma Skliar (2005)

A no ser que aquí la inclusión sea, como decía Foucault (2000), un mecanismo de control poblacional y/o individual: el sistema que

ejercía su poder excluyendo, que se ha vuelto ahora miope a lo que ocurre allí afuera —y que ya no puede controlar con tanta eficacia— se propone hacerlo por medio de la inclusión o, para mejor decirlo, mediante la ficción y la promesa integradora. (pg. 18)

La ficción como la sitúa Skliar pues luego de señalar y separar, integran mágicamente como si de esto se tratará y no de comprender y construir desde las diferencias antes de apartar para reagrupar con un rotulo, bien lo explicito la maestra Araceli de Tezanos en una entrevista reciente (UMCE 2020) no hay niños fracasados sino maestros que no logran cómo hacer que todos caminen hacia adelante, desde sus particulares, lo que debería ser un principio ético en los maestros (54m 12s) acompañar desde sus singularidades y afecciones, desde su reconocimiento como otro.

La conceptualización de quien es el otro, es tan compleja y múltiple como cada sujeto, encuentro y experiencia, de lo que si tenemos certeza es que somos en tanto nos encontramos con esos otros, nos constituimos desde las diferencias, como lo referencia Skliar (2002)

Que el "Otro" no sea nadie propiamente hablando, ni usted ni yo, significa que es una estructura que se encuentra solamente efectuada por medio de términos variables en los diferentes mundos perceptivos – yo para usted en el suyo, usted para mí en el mío. No basta siquiera con ver en otro una estructura particular o específica del mundo perceptivo en general; de hecho, es una estructura que funda y asegura todo el funcionamiento del mundo en su conjunto. Y es que las nociones necesarias para la descripción del mundo (...) permanecerán vacías e inaplicables, si el "Otro" no estuviera ahí, expresando mundos posibles. (pg. 85)

Dando cuenta del alcance del otro en mi construcción de mundo y su vez la apertura a mundos posibles, a nuevas y otras formas de expresión, de lenguaje y de creación, devolviendo así el interés y la necesidad de la otredad y la construcción de ese otro y con ese otro para la formación ética con primera infancia.

Devolver la mirada al estar juntos, sin calificativos, nombres, códigos, horarios, programas, simplemente estar juntos para comprender desde las construcciones que realizan los demás otras formas posibles, otros mundos posibles continuos y próximos pues como lo señalan Faundez y Freire (2013)

al referenciar a Mariátegui “salimos hacia el exterior, no para descubrir el secreto de otros, sino para descubrir el secreto de nosotros mismos” (pg. 122) y ese secreto, misterio y complejidad se entreteje con los otros por eso la escuela debe ser un espacio para otros mundos posibles de encuentro e intercambio colectivo y libre.

A lo largo de las construcciones epistemológicas frente a la formación ética con primera infancia hemos entrelazado, ese camino de posibilidades múltiples: los devenires en cada encuentro, la sorpresa de la caricia y el misterio del otro, logrando vencer lógicas frías, competitivas, apáticas con la flexibilización, la escucha, el reconocimiento integral y ético, la participación y socialización política, histórica y social de los niños y niñas.

Elementos que permitan una autonomía y responsabilidad ética con el otro, el nosotros y lo otro que rodea y se constituye en la construcción de mundo personal porque como no lo recuerda Mélich (2006) “educar es también dar espacio y tiempo al otro, es reconocer al otro el derecho a cometer sus propios errores por grandes que sean” (pg. 33) sin que esto implique una aceptación de los errores, pues hay límites inquebrantables, de allí la construcción ética colectiva y viva, pues no podemos permitir que nada sobrepase los imperativos éticos, como lo relata Mantegazza (2006) al ver riendo a sus estudiantes sobre el dolor de los otros.

Entonces, desde la otredad es posible construir con los niños y niñas en edades iniciales otras formas de acercarse a los demás y al mundo, compartiendo nociones colectivas y empáticas con el otro, y siendo también responsables y conscientes del daño y la afección que podemos causar al otro, reconociendo la crueldad y su horror como límites inquebrantables en la construcción, logrando que el dolor se transforme en imperativos éticos que garanticen la no repetición.

Que así como lo sustentan Ortega, Merchán y Castro (2018) citando a Melich

...el respeto al otro ha de ser un valor intachable, (...) Por eso no podremos aceptar nunca que nuestros alumnos hagan apología de la destrucción del otro como actitud o como ideología. El valor del respeto a la vida es universal desde el ámbito de la ética (pg. 24)

Consigna vigente hoy más que nunca, tras la realidad que vive nuestro país, donde a un adolescente le quitan su brazo de la forma más inhumana desintegrando su cuerpo, fragmentando y violentando sin derechos el cuerpo del otro por la diferencia, por su elección de identidad género y sexualidad, porque crecemos en un país que naturaliza el dolor y que perpetua desde cada espacio el poder y control sobre la vida de los demás, señalando, apartando, despojando y masacrando.

Resaltar el aspecto humanizador de la educación, suena redundante y hasta extraño, como es posible si la educación es un acto político de encuentro y consolidación del otro, olvidemos que justamente en los procesos educativos lo que más importa es el otro su formación ética y no la recepción o almacenamiento de información, pero es una tarea por la que debemos apostar, humanizar y entregarnos, dar y darnos en esos encuentros desde nuestro piso interior, desde nuestra humanidad, estar para ellos y fortalecer las construcciones colectivas, empáticas y éticas con la esperanza del NUNCA MÁS!

3. Una construcción crítica de encuentro y otredad

Lejos de seguir siendo prisioneros del pasado, lo habremos puesto al servicio del presente como la memoria y el olvido se han de poner al servicio de la justicia
Tzvetan Todorov

Al vincularme a la maestría y particularmente a la línea de educación y cultura política nuevas preguntas y reflexiones empezaron a surgir, interpelándome: ¿Dónde estaba yo? ¿Dónde había vivido estos veintitantos años? Para no darme cuenta, o naturalizar tanto la guerra, ¿por qué hay tantos vacíos y desconocimiento histórico, político y social?, preguntas que se fueron nutriendo conceptual y epistemológicamente.

Más que buscar culpables o instaurar culpas en mí, me propuse responsabilizarme por la formación política que tal vez no obtuve de mis entornos de socialización durante mis primeros años y que incluso, me tomo consolidar de mi paso por la universidad durante el pregrado. Lo que me hizo reconocer que tampoco me pasa solo a mí, sino que más bien, como sociedad nos hemos constituido desde una formación política negacionista y naturalista.

Dicha formación política y reconstrucción como sujeto político, crítico pero sobre todo empático y humano, me llevó (y aún continúa) a un ejercicio de investigación a través de distintas narrativas memoriosas y poéticas para ponerme al día: escuchar, observar, conocer, reconocer y sentir, proponerme desnaturalizar, dejar de pensar que todo pasa porque sí, porque llevamos en nuestra genética la violencia, como lo aseguraban algunos.

Sin embargo, el propósito investigativo no está centrado en rastrear la célula o el origen de la guerra, tarea sobre la que se ha venido construyendo, sino comprender cómo desde otras posibilidades de construcción con la primera infancia logramos configurar sujetos políticos, históricos y sociales más humanos y empáticos, una tarea que requiere

vencer esos regímenes de negación, exclusión, silencio y naturalización que están en la escuela y en la sociedad.

Implica que como sociedad nos detengamos y reconozcamos en un mismo espacio fragmentado de muchas formas, que necesita ser tejido, re agrupado y desde allí reconstruir prácticas que tengan como garantía el NUNCA MÁS. Lo que a su vez conlleva a la necesidad de no olvidar, a recordar y guardar la memoria individual y colectiva, a nombrar las cosas como son, crear lugares de la memoria que nos recuerden el dolor, despojo, angustia, rabia, sufrimiento, pero al mismo tiempo nos devuelvan la esperanza y sobre todo el derecho a contar, ser escuchado y hacer visible ese dolor como garantía del Nunca más!

Por supuesto estas preguntas y respuestas que se empezaban a entretrejer, configurando mi formación política permearon mi ser maestra, y si bien, ya venía dando unas luchas internas desde el aula con los niños, niñas, con las familias y colegas, luchas de género y color, desmitificando la idea de las princesas débiles y los macho alfas, sacando el género de los colores: "Yo no me siento en esa silla porque es rosa, de niña", de los juguetes: "los carros y balones para los niños y las cocinas para las niñas", y de la mala nominación de color piel que se le ha dado al color beige en temperas, colores, marcadores y por supuesto que legitimamos a diario con su nominación, como nombramos las cosas.

Por cierto, de allí el título de la investigación: el color piel no cabe en una caja de colores, porque estas luchas en el aula nos permiten reconocernos libres sin prejuicios, ni imposiciones y dando valor a lo realmente importante el humano que habita allí, el otro que junto a mí construye, el encuentro ético cotidiano de acogida que tenemos y la responsabilidad con estos nuevos, con estas primeras infancias, que llegan a habitar nuestros territorios.

Sin embargo, además de estas luchas, una nueva reverdecería en mí, apostar por esa formación política, crítica, histórica y empática, dejando de negar lo que pasa y ocultando el territorio que llegan a ocupar y del cual deben participar, si bien, es complejo despojarse de lo que uno es, política o ideológicamente, para no matizar, imponer, ni juzgar, debemos ser conscientes del accionar de esta guerra, sus actores, los alcances políticos e ideológicos de exterminio.

El transpolar y reflejar esas luchas implicaba reconocer mi contexto y por supuesto, el de cada familia, niño y niña, pues el CDI Loris Malaguzzi, es un Centro de Desarrollo Infantil privado, que opera bajo el control de Secretaria de Integración Social, se encuentra ubicado en la localidad de Kennedy, en el barrio Castilla, la mayoría de familias, son familias con uno o máximo dos hijos, padres y madres jóvenes entre los 30 y 40 años, con una solvencia económica.

En las ciudades crecemos afrontando la guerra y el conflicto de otras formas aunque esto no limita las comprensiones de guerra, dolor, muerte y por supuesto las sensaciones de angustia y temor, sin embargo, hay muchas familias que no nacieron en Bogotá o que su familia se encuentra viviendo en otras regiones del país: Santa Marta, Cartagena, Villavicencio, lo que nos permitió hacer construcciones desde las experiencias y vínculos de los niños, integrando a la familia y la comunidad como episteme comunagógico, con y para la comunidad.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI), enfatiza en su modelo de pedagogía dialogante por ello sitúan el trabajo pedagógico mediante los proyectos de aula, pues buscan dinamizar las relaciones e intercambios en el aula, vinculando principios de la escuela activa o escuela nueva: la autonomía y la construcción de experiencias significativas, con sentido y relevancia para la construcción.

Reconociendo desde allí a los niños y niñas como constructores de su aprendizaje, otorgando una participación activa al encuentro en el aula con los otros, un reconocimiento integral a su ser, para que sean escuchados y tenidos en cuenta en la consolidación de los contenidos y apuestas metodológicas, por eso los dos proyectos fuentes de análisis e investigación surgieron de los intereses e inquietudes de los niños.

El primer proyecto, Cuerpos calidoscópicos, lo abordamos durante los meses de Junio y Julio, y surgió del interés de los niños y niñas desde las diferencias que observaban entre ellos y también preguntas en cuanto a su anatomía y función de ciertos órganos ¿Por qué mi corazón se mueve rápido? ¿A dónde se va la comida? Preguntas que aunque estaban en relación con la noción de un cuerpo físico nos permitió aventurarnos en una reconstrucción de cuerpos calidoscópicos (diversos y múltiples), ampliando esas visiones biológicas y reduccionistas del cuerpo.

A través de este proyecto logramos dos grandes momentos: el primero, reconocer quién soy desde el otro, cuáles son nuestras diferencias, nuestras similitudes, como veo y siento a los demás y como me ven y sienten ellos a mí, logrando construir desde la diferencia, aceptación y fortalecimiento de los vínculos entre ellos. Y el segundo, al conectar nuestro cuerpo a una historia, un pasado y una familia, a través de las visitas de las familias al CDI, las cartas, historias y fotografías que pudimos compartir.

El segundo proyecto, Un viaje por Colombia, surgió de su interés a partir de un programa deportivo que se transmitía por esa época Agosto 2019 “El desafío” donde establecen según regiones de Colombia equipos, por esto al hablar sobre ciertas regiones, los niños recordaban capítulos y mencionaban “Ahhh si porque esos tolimenses son fuertes”, a partir de ese interés por Colombia, emprendimos un viaje reconociendo su geografía, sus divisiones políticas, su flora, fauna y gente preguntándonos porque habitando un mismo territorio tan cercano tenemos tantas diferencias.

Lamentablemente cada rincón de nuestro país guarda dolor, tristeza, despojo o exterminio, por eso al adentrarnos en cada región conocíamos aspectos relevantes como condiciones geográficas y culturales: clima, jergas, gastronomía, ritmos musicales, entre otras, reconociendo las diferencias y singularidades, pero también mencionábamos y reflexionábamos sobre eventos desafortunados, que tenemos que recordar y nombrar para dejar que estas cosas sigan ocurriendo por allá, lejos de mí, porque también me competen y como sociedad debemos no olvidar y así acercarnos a la verdad, justicia y reparación, sembrando y apostando por una formación que nos garantice ese Nunca Más.

En esta aventura también fueron esenciales las propuestas audiovisuales y literarias que se han creado pensadas para niños, incluso algunas de estas producidas por niños, pues abordar con una primera infancia alejada del conflicto armado temas como: el desplazamiento, los combates, el reclutamiento infantil, las masacres, entre otros, no son tareas sencillas, incluso a veces nos quedamos sin voz ante tanto dolor, por esto apuestas audiovisuales como: Te cuento mi cuento, tu voz es mi voz, pequeñas voces y literarias como: un largo camino a casa del Centro Nacional de Memoria Histórica permiten acercas estas memorias y narrativas desde otras voces y otras estéticas posibles que detonaron muchas reflexiones y afecciones en los niños.

Los proyectos fueron apuestas didácticas y metodológicas desde una propuesta crítica que resultaron viables porque fueron las construcciones que se iban tejiendo horizontalmente, reconociendo los desarrollos alcanzados a la fecha, por ejemplo previamente abordamos la ciudad, para partir de sus lugares cercanos y ampliar los conocimientos, tendiendo puentes entre lo conocido y lo desconocido de forma vivencial, cercana y significativa justamente, por el impacto, alcance y afectación que tiene en el sujeto; otras acciones constantes fueron la observación, la pregunta y el escucharNOS, pues así profundizábamos en las reflexiones y seguimos trabajando en esa comunagogía empática y sensible que nos permite reconocernos a todos, darnos el espacio para preguntar, aclarar, pedir ayuda, sentir angustia, todo esto acompañado de la caricia pedagógica.

Si bien los proyectos materializaron y permitieron dar cuenta de que forma apostamos a construcciones históricas, identitarias, éticas y narrativas, para que su voz nunca se apague y lleven en cada tono la esperanza y garantía del Nunca Más, no eran la única forma de trabajar los ejes para la formación ética con primera infancia pues su reconocimiento como sujetos históricos no estaba únicamente de 10 a 11 de la mañana o la duración que tenían las distintas actividades, era el proceso, era el caminar con esa infancia y reconocer como las redes comunagógicas empáticas y sensibles son posibles desde lo cotidiano, la acogida y bienvenida, la caricia, la mirada, la cercanía, la compañía, el estar para el otro en todo momento y claramente desde el reflejo de las palabras y acciones diarias, es decir, el trabajo se materializa desde los proyectos, aunque esto no limita el accionar transversal de los ejes para una formación ética con primera infancia.

Tenemos que ser responsables desde el aula de una justicia curricular, visibilizando y nombrando las cosas como son, no para caer en señalamientos, estigmatizaciones y re victimizaciones sino para generar construcciones más empáticas y humanas que nos garanticen eso que sueña la infancia, otros mundos posibles, pero esa justicia curricular debe ser constante, apuestas como la semana por la paz en Septiembre son importantes porque dan voz a los otros, a esos otros negados por la historia, pone en la mesa las discusiones que durante años se han escondido y mantenido a raya de la escuela y del común de todos, sin embargo, estas miradas, posiciones y discusiones tienen que abrirse espacios cada vez más

amplios en la escuela, transversales y no justicias curriculares parciales, de una semana, una justicia ejemplar y permanente desde el currículo, abrir las puertas de la escuela y dejar de pensar que todo lo demás se queda de puertas para fuera.

No se trata entonces, de una didáctica metódica, de un paso a paso, pues desde el reconocimiento de la educación como un acto ético, como un acontecimiento, un acontecer en el otro, que entiende a los niños como sujetos activos y partícipes del proceso de construcción del nosOTROS, entiende a su vez que no hay ruta metodológica sobre cómo debe hacerse, sino conocer muy bien el contexto físico, emocional, relacional, familiar y construir comunagógicamente espacios y aulas más éticas y empáticas lejos de las imposiciones capitalistas, frías, apáticas y clasificatorias.

Esta apuesta investigativa desde la reflexividad de la práctica docente pretende reconocer otros lugares de construcción con y para la infancia memoriosa, responsable de su historia y comprometida con el Nunca Más, sensible ante el dolor y sufrimiento del otro y sobre todo una infancia constructora en comunagogía. Por esto, este capítulo tiene como propósito analizar las experiencias desde las voces, construcciones, silencios y devenires de los niños y niñas, familias y docente en cada proyecto, se consolidan tres categorías de análisis que logran dar cuenta cómo desde escenarios educativos que reconocen el encuentro con el otro, la construcción cotidiana, humana y sensible es posible acercarse a formaciones éticas y construcciones históricas, políticas y colectivas con los niños y niñas.

Las categorías al igual que los proyectos están abiertas a cada contexto, relación, experiencia y construcción, a cada encuentro con esos otros, sin embargo, fueron seleccionadas porque a través de estas epistemes: identidad, memoria e historia encontramos relación con las construcciones calidoscópicas que cada niño tejó con su cuerpo y su lenguaje, acercándonos a ese propósito de apostar por generaciones responsables de su historia y memoriosas en el horizonte ético del Nunca Más.

3.1 Identidad corpórea

Una de las categorías principales en el rastreo fue el cuerpo, porque desde allí, ese primer territorio empezamos a entretener los demás territorios e incluso a la vez este se nutre, y nos configuramos y reconfiguramos constantemente dentro de las experiencias que nos atraviesan, como lo explicita Mélich (2006)

...en la existencia humana el cuerpo es ineludible. Cuerpo es, en los seres humanos, todo lo que hace referencia la historia, al tiempo, al espacio, a la contingencia, a la muerte...Con esto no pretendo decir que en el ser humano todo sea cuerpos pero sí que todo en el ser humano es desde el cuerpo. (pg. 25)

Reconocer entonces, el cuerpo como ese elemento primario de intercambio y encuentro propio, con los demás y con lo otro se convierte también en una invitación para que cada uno se reconozca como sujeto histórico, espacial, temporal, emocional, esos sujetos integrales, que constituyen su identidad desde una relación de proximidad con su cuerpo vivo.

Sin embargo, al situar el cuerpo desde una relación biológica y física, reduce el cuerpo a un conjunto de órganos que funcionan como si de una máquina se tratara, por esto discursos de diferentes disciplinas como la medicina han mantenido el control y saber sobre el cuerpo y su funcionamiento, la religión también ha cuestionado y regulado el cuerpo separándolo del ser y posicionándolo como un vehículo del alma, incluso consideraban que las personas inferiores a sus clases sociales no tenían alma, sino únicamente cuerpo, retomando la idea de cuerpo como medio para realizar acciones, como vehículo y máquina.

La vigilancia y el control del cuerpo que durante mucho tiempo se llevaron a cabo en nuestras sociedades, repercutieron incluso en el ámbito educativo con las mediciones antropométricas, la higiene y productividad, estableciendo una lógica de exclusión y diferencia a través del cuerpo y al mismo tiempo generando un ideal de cuerpo: sano, productivo, fuerte y que cumpla con estándares de belleza y estética, un cuerpo que responda a las imposiciones artificiales de modas y estereotipos.

Imposiciones que se han mantenido en la configuración de la escuela, pues aunque hoy las mediciones antropométricas no hacen parte de las prácticas escolares, se mantiene la visión de cuerpo que debe estar vigilado, controlado y excluido de los aprendizajes cotidianos, como si se tratará de algo extraño, negando la posibilidad de reconocer los cuerpos, múltiples y diversos.

Por esto es necesario que, desde la práctica y encuentro cotidiano, se reconozcan otras formas de entender el cuerpo, un ejemplo de esto son las cosmovisiones de los pueblos indígenas ancestrales para quienes el cuerpo no es un sistema o una maquina compuesta de órganos para el funcionamiento vital sino que lo reconocen desde relaciones con la tierra como lo afirma Portela citado en Escobar (2015)

El cuerpo humano para los Páez es un territorio compuesto por agua, piedra, cumbres, cerros, huecadas, raíces, tallos, cogollos, hojas... etc.; existe una relación topológica cuerpo humano-geografía que a través de los lexemas ha quedado como huella en el sistema de la lengua (pg. 206)

Dando apertura a otras formas de reconocer el cuerpo, que desde visiones ecosistémicas también nos acerquen a lo otro, a eso que nos rodea y hace parte de nuestras configuraciones y construcciones de mundo y cuerpo, los territorios naturales y geográficos.

Resignificar el cuerpo más allá de lo físico, implicó desde el proyecto cuerpos calidoscópicos vencer las fragmentaciones en los contenidos clásicos de enseñanza sobre el cuerpo, los sistemas: reproductor, digestivo, respiratorio... que muestran el cuerpo como una maquina funcional y sincrónica, como si todos los cuerpos reaccionaran de la misma manera ante los estímulos que ejercen los otros y lo otro (entorno natural).

Por esto nos arriesgamos a nuevas apuestas que implican quietud y calma, las cuales en estos tiempos de rapidez e inmediatez cada vez son menos frecuentes, actividades en relación con la escucha, pero no una escucha externa, del ruido que siempre nos acompaña, sino una escucha interna, silenciada para escuchar nuestro cuerpo, por eso en ocasiones durante la jornada íbamos al parque y en silencio todos nos acomodábamos en el suelo y observando las nubes o con los ojos cerrados, como cada uno eligiera, escuchábamos que nos decía nuestro cuerpo.

Al inicio el ejercicio costaba, incluso para mí, pero poco a poco al compartir las reflexiones y lo que nuestro cuerpo nos decía fueron aumentando los tiempos de escucha interna y pasamos de: “Yo no escuche nada adentro” “Mi cuerpo no me habla” a “Mi corazón estaba sonando muy rápido” “Mi cuerpo me dijo que tiene hambre” un ejercicio que nos permitió escucharnos para reconocernos de otras formas, y comprender que hace que mi corazón este más acelerado ciertos días, porque algunos alimentos me hacen sentir diferente, entre otras reflexiones que construimos juntos.

Lo que nos recuerda que el cuerpo expresa desde el movimiento y también la quietud, en palabras de Deleuze (2004) “La proposición cinética nos dice que un cuerpo se define mediante relaciones de movimiento y de reposo, de lentitud y de velocidad entre partículas” (pg. 22) contraponiéndonos a la idea de un cuerpo máquina, siempre en función y movimiento, reconociendo que también desde el silencio y el reposo el cuerpo piensa, siente y expresa.

Además de escuchar el cuerpo, también era necesario observarlo de otra manera, más allá de lo anatómico y para ello fueron claves las cartografías corporales, porque a través de estas empezamos un reconocimiento y construcción del cuerpo desde lo que nos hace ser únicos, plasmando nuestros gustos musicales, colores, figuras, entre otros, lo que nos permitió configurarnos y reconocernos más allá de unos sistemas y funciones. La propuesta del cuerpo sensible con la infancia como constructo para la otredad y el respeto a la vida, implica concebir el cuerpo desde una mirada calidoscópica y múltiple: afectivo, exterior, interior, histórico, mental y simbólico reconociendo el cuerpo como una forma de comunicación humana antes de la palabra, sobre todo desde el trabajo con primera infancia, niñas y niños en edades entre los 2 y los 5 años.

Con el fin de devolver la posibilidad de sentir y sentirnos en la educación como un acontecimiento ético en el cual prime el respeto, pero no se deshumanice, excluya, segregue, aleje o primen conceptos y saberes por encima de lo humano, del sentir, lo sensible y las experiencias que como sujetos consolidamos en los marcos sociales e institucionales.

Alcanzar así, un reconocimiento al cuerpo vivo, que habitamos y desde el cual nos configuramos, pero no encasillándolo a la forma que ocupa nuestro ser, como envoltura, sino más bien desde las formas de relación que construimos con nuestro propio cuerpo desde una edad inicial y por ende las relaciones que se construyen con los cuerpos otros, desde una caricia, expresión, movimiento, silencio o gesto.

Es por eso que, al reconocer el cuerpo vivo, desde las relaciones, los movimientos, velocidades y reposos, conscientes de su historia y tiempos, nos acercamos a esa noción de corporeidad, pues más que cuerpo (anatómico) siguiendo la idea de Mélich (2010) somos corpóreos

...porque un ser corpóreo remite a un escenario abierto, siempre móvil, un escenario que no se puede eludir del pasado, el recuerdo de lo que ha sido, de lo que han hecho, la herencia recibida, la gramática en la que hace educado y, al mismo tiempo, remite un porvenir, no solamente a un futuro más o menos previsible, programable o panificable, sino a un porvenir que siempre está por venir, que siempre está abierto a los acontecimientos que rompen cualquier proyecto, cualquier identidad, cualquier fijación (pg. 11)

Entender que, así como en el exterior suceden cosas adversas, ajenas, móviles, en los encuentros, con los otros e incluso con lo otro, esas mismas variaciones repercuten en mi ser, pues estoy en contacto y construcción constante con esos otros y con lo otro.

Por consiguiente, otro elemento clave dentro del proyecto, implicaba además de un reconocimiento personal integral, histórico, orgánico, emocional, social, entre otros, reconocer a esos otros sujetos, que construyen a mi lado, reconocer quienes son, desde sus singularidades y multiplicidades propias, dando sentido a la otredad, a la construcción empática y deferente de las diferencias.

Al igual que la escucha, otra apuesta de quietud y calma fue la contemplación, invitarlos constantemente a que se observaran frente a un espejo, observaran como eran sus ojos, en qué posición estaban, si tenían lunares, manchas, cicatrices, observarnos y detallarnos, aprender a contemplarnos y conocernos desde lo singular y así, contemplar al otro, desde el respeto, reconocer al otro desde un reconocimiento singular, un

ejercicio que tampoco fue fácil desato risas e incluso incredulidad “pero si todos los días nos miramos”

Por esto guiar y acompañar la actividad fue esencial, pues desde sus mismos argumentos los invite a descubrir algo que no habíamos visto del otro, ejercicio que los llevo a detallarse cuidadosamente pues los niños son muy competitivos y al escuchar a los demás descubrir atributos de sus compañeros “sus ojos son muy claros” “Tiene muchos lunares como mi papá” querían también encontrar ellos eso que no habían visto antes.



Luego de esa contemplación a los otros decidimos plasmar lo observado a través de dibujos, dibujar a sus amigos y conocer así, como nos ven los demás. Los dibujos reflejaron mucho



más que esos elementos que vemos a diario y esos que habían logrado descubrir, más que lo físico, representaron también sentimientos, colores, mascotas, reflejando quien es cada uno.



Finalmente decidimos entregar las creaciones a cada amigo, una entrega acompañada por cálidas palabras, aspectos positivos en los demás, un ejercicio muy bello desde esa comunagogía sensible y empática, permitiendo tiempos en la escuela para construir afectivamente, en un mundo en el cual todos te señalan tus falencias y errores, pero no nos detenemos a pensar en las virtudes o talentos.

Reconocernos desde nuestras diferencias y singularidades nos permite construir todos juntos, lejos de exclusiones, clasificaciones y mediciones comparativas, al contrario desvanecer las imposiciones del ser y del cuerpo en moldes preestablecidos, somos singulares y diferentes, pero eso no



quiere decir que somos mejores o peores, simplemente somos diferentes y desde esas diferencias se construye, porque esa frase que afirma que *todos somos iguales*, intentando garantizar los derechos para todos, sigue rechazando y negando las diferencias, como si el respeto y la garantía de los derechos dependiera de la homogeneidad.

Justamente esta premisa de los derechos, entra en esas justicias curriculares en las cuales debemos trabajar, como ampliar la semana de la paz para llevar las memorias y voces de los otros a la escuela constantemente y que el esclarecimiento de la verdad y la garantía de no repetición sea un imperativo social. Pareciera que la escuela al segregar y declarar cada semana con un propósito hiciera frente a esa formación ética, pues al igual que la semana para la paz, encontramos la semana en contra del abuso infantil, entonces durante todo esa semana les hablamos de la importancia de tu cuerpo, que nadie lo toque sin tu autorización y nos valemos de diversos recursos audiovisuales y didácticos.

Sin embargo, sigue siendo sin sentido, ni trascendencia en la vida, seguimos enseñando derechos de papel sin vivenciarlos desde la práctica, *tu cuerpo es solo tuyo y nadie lo toca*, repetimos constantemente, pero esos discursos tendrían más sentido si desde su nacimiento les permitiéramos ser conscientes del cuidado de su cuerpo, siendo respetuosos con él. De ahí inferir la necesidad de PEDIRLES PERMISO para sonarlos, cambiarles el pañal, quitarles la chaqueta, hacer entender desde la primera interacción del otro con mi cuerpo, que solo yo soy dueño y tengo control de él, por esto situamos al inicio de la investigación la necesidad de reconocer quienes son esos sujetos en edades iniciales, pues por más pequeños, e indefensos, al reconocerlos como sujetos, y no objetos, dejamos de invisibilizar su respeto y alcanzar así otras construcciones corpóreas.

Pues el cuerpo aprende en todo momento, no es pasivo, impasible, inmóvil ni neutral, por el contrario, se resiente y afecta positiva o negativamente por las cosas que lo interpelan propias, con los demás y con lo otro, como lo afirma Arboleda (2006)

...El cuerpo es mediación porque es sujeto de la percepción toda vez que, a través de los sentidos, capta los estímulos provenientes del entorno. Pero el cuerpo no es un actor pasivo frente a las recepciones, todo lo contrario, el cuerpo se compromete en ellas activamente, por

ejemplo, como donador de sentido: el cuerpo propio hace significativo — vitalmente significativo- lo que sensorialmente percibe (pg. 63)

Reafirmando la idea de la corporeidad, un cuerpo abierto a las posibilidades múltiples, a las relaciones y construcciones con los otros y lo otro, más que los órganos y su funcionamiento, comprendiendo entonces que cada relación y encuentro genera una afección, un cuerpo que piensa y siente, que se construye en relación con los otros y desde allí también expresa y se comunica.

De manera que como sujetos corpóreos reconocemos el impacto de las afecciones externas de los estímulos sensibles provenientes de lo otro y los otros y al mismo tiempo de las afecciones internas, íntimas y personales, como lo asegura Arboleda (1997) “El cuerpo se sitúa en la bisagra naturaleza/cultura dado que, en cuanto configuración orgánica, pertenece a la esfera de los seres vivos, pero a su vez es producto del entorno que lo marca y significa” (pg.15) lo que nos reafirma la idea de la constitución propia desde los otros, la configuración de un nosOTROS.

Así pues, un último momento de nuestro proyecto impulso ese reconocimiento del cuerpo desde lo social y colectivo, reivindicando la interacción y experiencia de pertenecer a una cultura o grupo, que para nuestro caso, con primera infancia su primer entorno de socialización, es la

“Fueron dos días antes del inicio del mundial de fútbol del 2014 que nos dieron la gran noticia” Samuel

familia, vinculándola desde la comunagoría como actores activos en el proceso de formación, pues a través de ellas, sus memorias y relatos, ampliamos la visión de un cuerpo habitado, un cuerpo con tiempos y espacios, con cargas simbólicas y culturales.

Cargas que configuran al sujeto y le permiten desenvolverse, tal como lo expresa Ortega (2008)

...en la comunidad donde se llevan a cabo y encuentran el sustento aquellos juegos de lenguaje que constituyen una forma de vida, donde se define el repertorio de plausibles enunciados y acciones, donde se encuentran los recursos socioculturales con que las personas se enfrentan a la adversidad (pg. 24)

“A veces no podías dormir en la noche y muchas noches mami te arrullaba y cuando yo estaba muy cansada lo hacia tu abuelito Mario”

Amalia

Aquellos juegos de lenguaje que otorgan sentido y significado y se dan desde el nicho, el nido y la cuna, reflejan también un cuerpo que expresa, que se comunica en medio de la relación social a través de diversos lenguajes, porque al hacer referencia a la comunicación y expresión no hacemos referencia a un idioma o un conjunto de símbolos verbales, sino a múltiples lenguajes corporales.

La forma de vincular a las familias se dio desde dos momentos; el primero de ellos a través del correo, les solicitamos que escribieran cartas a sus hijos donde les contaran desde sus recuerdos como había sido todo el proceso de gestación y su nacimiento, para los niños fue muy importante recibir las cartas, y aunque algunas tardaron en llegar todas fueron leídas y compartidas colectivamente, a través de estos escritos también se reflejaron las familias, desde la forma en la que decidieron plasmaron sus recuerdos, a computador o a mano, ilustrada, con fotos o dibujos, los colores que implementaron, entre otros.

“Y era muy emocionante porque mama siempre podía escuchar los latidos de tu corazoncito”

Amalia

“durante la gestación estaba muy sensible, no toleraba cualquier llamado de atención de mi superior, por lo que rompía en llanto y mi ánimo cambian abruptamente” Paula

Además de los aspectos que decidieron recordar, para todos fue muy significativo y relevante la fecha: el día y la hora, como constancia del tiempo, incluso asociando la fecha a eventos cercanos, otros datos no tan constantes fueron el peso y la talla. Todos los relatos estuvieron acompañados por la familia, en algunos casos mencionando personas y acciones concretas, y en otros casos, de forma general situando como todos, desde el colectivo familiar estaban ansiosos por sus llegadas, por supuesto el vínculo madre e hijo se hizo presente también en los relatos, desde la alimentación con el cordón umbilical y luego con la teta.

“Te llevaron donde mamá para que te alimentará con su tética” Ian

Y a su vez la paternidad desde diversas aristas, algunos desde el relato que compartía la madre vinculando y nombrando a los padres y en otros desde sus propios recuerdos y narraciones. Cada relato estuvo acompañado de emociones y experiencias, memorando que sucedía en el cuerpo de mamá mientras cada uno crecía.

“Hola mi Amalita amada, sé que esto que vas a escuchar es una de tus historias favoritas, también es la nuestra...”

Amalia

Partir por ese vínculo social primario, su familia, memorias y relatos nos acercó a la construcción de una identidad, reconociendo quien soy, cual es el sentido de mi nombre, porque disfruto o rechazo ciertas acciones, alimentos, entre otros, cual es mi historia, que me precede, quienes son mi familia, comprendiendo de qué forma me vinculo y hago parte de: una familia, un grupo, una sociedad, desde esos elementos que compartimos y tenemos en común, de allí la construcción comunagógica.

El recuerdo y la identidad se entrecruzan como lo referencian Ortega, Merchán y Castro (2018) citando a Jelin

“por eso es que te gusta tanto el baile. En las noches cuando hacía mucho frío, te daba hipo y brincabas en mi barriguita, pero con una caricia de mamá te tranquilizabas” Sara

esas reconfiguraciones corpóreas, quien era yo en la barriga de mi mamá y en quien me he constituido, que se significan las identidades, que se otorga sentido a diversos aspectos: lugares, comidas, voces, olores, sonidos entre otros.

“Empezamos a elegir tu nombre deseábamos que tuviera un significado lleno de amor, de ese amor que sentíamos por ti” Ian

“Como papi, siempre recuerdo ese maravilloso día, cuando estando sentado en la sala de la clínica la enfermera dijo: papá de Mariana Casas Rincón y salte de la alegría... te recibí en mis brazos y te aprecie toda...te hable dándote la bienvenida a este mundo”

Mariana

Sin embargo, es necesario recalcar que la identidad no es inmutable, ni inmóvil, por el contrario se encuentra en constante movimiento y configuración, desde cada nueva experiencia que trasciende al sujeto, como lo afirma Archila (2005) "La identidad es algo construido por las comunidades con variaciones a lo largo del tiempo. Por tanto, no hay algo esencial y menos "natural" en la definición de esa pertenencia, pues ella es siempre natural y contingente" (pg. 34)

El segundo momento de vinculación con las familias se dio con una visita al CDI, considerando también necesario reconocerlos en ese espacio para dar rostro y voz a esos relatos desde la historia moral, en un dialogo intergeneracional, para los niños fue muy importante ver y escuchar a sus padres en el CDI, pues constantemente ellos son alejados de este espacio, negándoles ingresar a las instalaciones con excepción de los días de entregas de informes, excluyendo a las familias del proceso de formación y reduciendo la educación a un informe y unas mediciones más.

Fue un espacio para conocernos más, y no solo desde los relatos y memorias, sino también desde los silencios y ausencias pues, una familia muy participativa, no asistió ese día, lo cual me sorprendió y al hablar con ellos me contaron que antes de tener a su hijo habían sufrido dos perdidas que les habían generado fuertes afecciones que incluso a la fecha no le permitían compartir públicamente sus memorias, y allí como lo sustenta Jelin (2002) recordamos que "Abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas" (pg. 17)

3.2 Los lenguajes de la memoria

El análisis en esta categoría no se sitúa desde ningún proyecto, se embarca como posibilidad, apertura y respuesta a las formas de expresión y comunicación antes de la palabra escrita, múltiples formas que los niños son expertos en demostrar; ya veíamos como desde el cuerpo y la resignificación de este tanto personal como colectivamente nos acercamos a una identidad, desde unos recuerdos y olvidos, desde la memoria y su transmisión intergeneracional, ahora exploraremos como son esos lenguajes y porque el trabajo desde la memoria con primera infancia es necesario como garantía de no repetición, como garantía del Nunca Más.

El lenguaje guarda una estrecha relación con la cultura a través de las interacciones entre los hombres y la naturaleza, entre los otros y lo otro, ya veíamos un cuerpo que piensa, siente, comunica y expresa desde ese encuentro, desde esa acogida en una cultura dotando de cargas simbólicas que le permiten desenvolverse, comprender y hacerse entender desde el sentido de la comunidad con ese nosOtros que nos reconfigura e interpela constantemente.

Sin embargo ya habíamos mencionado que la lucha y reivindicación de la investigación se centraba desde ese reconocimiento primario a los sujetos en edades iniciales, pues la mayoría de trabajos que apuestan a formaciones éticas con infancia proponen como ejes los relatos escritos, las narrativas autobiográficas y la literatura, y con esto no quiero aseverar que están equivocados o no funcionan, incluso de algunas de ellas partimos en ciertos ejercicios, pero desde mi interés y campo de acción me preguntaba constantemente como leer y entender desde otras formas, desde otros lenguajes antes de la palabra escrita el trabajo con estos sujetos, niños y niñas que aún no escriben, ni leen.

Por esto la investigación siguiendo a Ong (1994) reconoce el lenguaje desde ese sentido cultural y humano

No nos interesa aquí los llamados "lenguajes" de computadora, que se asemejan a las lenguas humanas (ingles, sánscrito, malayalam, el dialecto de Pekín, twi o indio shoshón, etcétera) en ciertos aspectos, pero que siempre serán totalmente distintos de las lenguas humanas por

cuanto no se originan en el subconsciente sino de modo directo en la conciencia. (pg. 17)

Pues es precisamente lo humano, sensible y ético, lo que sobrepasa cualquier codificación, marco de contención o deber ser, recordemos las encrucijadas éticas de Wittgenstein en sus juegos del lenguaje, al encontrar lo que no se puede expresar en palabras, lo que sobrepasa el lenguaje.

Justamente son los niños y niñas quienes fuera de esos marcos normativos del lenguaje hegemónico nos enseñan las múltiples formas que tenemos para comunicarnos con los otros, lo otro e incluso con nosotros mismos y Loris Malaguzzi, pedagogo Francés y precursor de la metodología Reggio Emilia presenta un poema, Los cien lenguajes del niño (2001) el cual ilustra lo que mencionamos:

**El niño
está hecho de cien.
El niño tiene cien lenguas
cien manos
cien pensamientos
cien maneras de pensar
de jugar y de hablar
cien siempre cien
maneras de escuchar
de sorprenderse de amar
cien alegrías
para cantar y entender
cien mundos
que descubrir
cien mundos
que inventar
cien mundos
que soñar.
El niño tiene
cien lenguas
(y además de cien cien cien)
pero le roban noventa y nueve.
La escuela y la cultura
le separan la cabeza del cuerpo.
Le dicen:**

**de pensar sin manos
de actuar sin cabeza
de escuchar y no hablar
de entender sin alegría
de amar y sorprenderse
sólo en Pascua y en Navidad.
Le dicen:
que descubra el mundo que ya
existe
y de cien le roban noventa y nueve.
Le dicen:
que descubra el mundo que ya
existe
y de cien le roban noventa y nueve.
Le dicen:
que el juego y el trabajo
la realidad y la fantasía
la ciencia y la imaginación
el cielo y la tierra
la razón y el sueño
son cosas que no van juntas
Y le dicen
que el cien no existe
El niño dice:
«en cambio el cien existe».**

Porque los niños no ven limitantes o negaciones, ven siempre posibilidades y otras formas de pintar, de cantar, de bailar, otras miles

formas para cada acción, por eso en ocasiones cuando la maestra se limita ante la ausencia de un material didáctico o espacio, ellos encuentran nuevas maneras de llevar a cabo las actividades y tal como lo expresa el poema, en ocasiones somos los adultos: familias y educadores quienes negamos esas formas o simplemente las invisibilizamos.

Por esto, el ejercicio reflexivo de mi quehacer cotidiano en el aula, antes que actuar me implico despojarme de todo lo preestablecido, que yo tenía el saber, la palabra, el tiempo, y más bien detenerme a contemplar, recibir, escuchar y acariciar, permitir aprender juntos en un dialogo intergeneracional sensible y comunagógico, porque si alguien sabe de empatía y ponerse en el lugar del otro, sin juzgar, señalar, ni preguntar, son los niños y niñas. Un dialogo intergeneracional que implica también unas responsabilidades colectivas, hacer uso responsable de la palabra, escuchar atento al otro, respetar y construir junto a los otros, así como lo hacíamos a diario en las asambleas o con las visitas de las familias, espacios de escucha en la escuela que incluso cuando los olvidaba ellos lo solicitaban.

En la mañana del jueves dado que ese día vendría el profesor de teatro, tendríamos que apresurar los horarios para dar desarrollo a las actividades que se tenían propuestas antes de tomar onces e ir a la clase de teatro, dado que aún no habían llegado la mayoría decidí obviar la asamblea. La asamblea es la forma en que nos saludamos, sabemos que día es y también contamos quienes están y así mismo sabemos quienes hacen falta, como no haríamos asamblea los salude y les empecé a comentar la actividad que realizaríamos para luego tomar onces y bajar a tiempo a la clase de teatro, sin embargo Jerónimo me dice cuando les estaba explicando la actividad “Profe, y luego hoy no nos vamos a saludar” y los demás también expresaron la necesidad de la asamblea, por lo que me detengo en la explicación y damos inicio a la asamblea completa y con calma, sin los afanes propios de cada día.

Al detenerme a pensar en la necesidad de la asamblea para los niños, cuyo impacto no consideraba que fuera tan importante, me detengo en la explicación de la actividad y les expreso que atendiendo su solicitud iniciaremos por la asamblea, allí reflexione sobre la importancia de la rutina en la vida escolar de los niños, pero también en el actuar ético y empático que intento consolidar en ellos, y no se puede sobreponer el trabajo pedagógico por encima de los desarrollos humanos, de saludar al llegar, de saber cómo se encuentra cada uno, incluyéndome a mí, como parte de un reconocimiento a las singularidades de cada sujeto que participa de la interacción pedagógica.

Además de estos tiempos y espacios de escucha en el aula, en la educación inicial nos acercamos al lenguaje escrito comprendiendo integralmente las competencias lingüísticas: oír - hablar y escribir, por eso la importancia de la oralidad y el canto en la educación inicial y allí nuevamente la idea de la voz y la fuerza, la velocidad y la carga, no es solamente la palabra, sino también quien la dice y como la dice, como lo afirma Vega (1999)

Palabras que van acompañadas de movimientos, gestos, acciones de las manos, que enfatizan una determinada afirmación, que subrayan un matiz, que recalcan la argumentación. Todo eso, palabras y lenguaje gestual, le dan una vivacidad incomparable a la fuente oral. (pg. 189)

La oralidad, la voz, el relato y la narración toman sentido con la primera infancia porque es mediante estas que comprendemos todo lo que hay antes de la palabra escrita: sonidos, miradas, gestos, cuerpos, incluso es mediante esta que nos acercamos también a nuestras comunidades y nichos.

Un ejemplo de ello, como lo contaban las madres a sus hijos en la experiencia de la visita, es como desde el vientre reconocíamos la voz de nuestra mamá, o reaccionábamos diferente a ciertas voces, canciones o sonidos; también los cantos de nuestros antepasados, pues mediante la música contaban y guardaban historias y tradiciones, por ejemplo, la canción duerme duerme negrito, una canción de cuna de las comunidades caribes en la frontera entre Venezuela y Colombia como lo

señala Atahualpa Yupanqui, quien escucha la canción, la aprende y lleva al mundo con su voz.

Así pues fortalecer la oralidad antes que escritura es también reivindicar las luchas de la tradición e historia oral, las voces de esos otros que no han tenido cabida en la historia oficial venciendo esa imposición a lo preestablecido, pues como lo afirma Vega (1999) “Olvidar el fundamento histórico de la oralidad, supone no solamente desconocer la historia sino darle una desmedida importancia a la escritura” (pg. 172) lo que nos invita a seguir potenciando la escuela como un lugar de encuentros y lecturas múltiples: orales, corpóreas, sonoras, gestuales, afectivas, entre otras.

Pues precisamente esas voces intentan preservar y transmitir los legados, la identidad y la memoria de las comunidades y colectivos, consolidando un dialogo entre pasado, presente y futuro, como lo asevera Mélich (2006) “La memoria no es nostálgica porque no se refiere al pasado sino al tiempo, al trayecto temporal (pasado, presente, futuro)” (pg. 53) no es solo recordar sino reconocer como esos lugares y experiencias en común con los otros me conectan con ellos y al mismo tiempo otorgan un sentido.

La memoria e identidad parecieran entonces inseparables, permiten encontrar significado y relación a la existencia del sujeto, instalarlo en un tiempo, espacio y una cultura, como lo sustenta Mélich (2006) “La memoria también es un fenómeno cultural. Como puso de manifiesto Maurice Halbwachs en los marcos sociales de la memoria, la mayoría de nuestros recuerdos se manifiestan en el momento que nuestros parientes, amigos u otras personas los evocan” (pg. 52) En nuestro caso, con las cartas y narraciones de las familias los niños se reconstituyeron desde una mirada del pasado cercano que algunos desconocían como el origen o la justificación de su nombre, entre otras, “De razón me gusta bailar tanto” al escuchar que su mamá le ponía música todas las noches.

Cabe resaltar entonces, desde esa proximidad de la memoria con la identidad, que ninguna es inmóvil, constante, fija y predetermina, por el contrario es móvil y cambiante, reconfigura e inquieta al sujeto como lo asevera Mélich (2010) “La memoria no es algo que uno tiene, que hace, posee o controla. No *hacemos* memoria. Al contrario Es ella la que nos hace, la que nos forma, la que nos deforma, la que nos transforma” (pg. 53)

Por eso partiendo por la configuración y tejido de su memoria familiar y siendo conscientes de la acogida y responsabilidad intergeneracional nos acercamos a construcciones más amplias de memoria, memorias sociales colectivas e históricas con primera infancia que nos garanticen al propósito del Nunca Más, sin embargo como al ejercicio de las memorias familiares nunca le otorgamos ese nombre decidimos arrancar por allí, conociendo que es lo que piensan los niños sobre la memoria.

Durante la asamblea les pregunté que era la memoria y si consideraban que era importante, ante la pregunta muchas respuestas estuvieron asociadas a la memorización y los conocimientos -“Es importante recordar la dirección y los números de teléfono, por si algún día nos perdemos” por ello y con la intencionalidad de ampliar esta visión fue muy útil una herramienta del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) denominado Travesía por la memoria, un audiovisual interactivo donde niños de Colombia explicitan que es la memoria, desde los recuerdos y afecciones positivas y negativas que nos configuran a diario para profundizar en la construcción de una memoria histórica que como colombianos nos recuerda el dolor y la tragedia pero que al mismo tiempo nos posibilita resurgir y exigir que Nunca Más hechos tan dolorosos se vuelvan a repetir.

En efecto alcanzar memorias más justas, memorias incluyentes y no excluyentes nos debe vincular a todos, para situarlo en palabras de Vallejo (2018)

La memoria debe ser un ejercicio de reconocimiento de lo que le ha acontecido a uno mismo y a los demás, un intercambio de experiencias que le ayuden a la persona a recorrer su propio camino y tejer entre todos un recuento común, en lugar de constituirse en un aprendizaje exacto y neutral de algo que les sucedió únicamente a otros (pg. 154)

Y allí es donde la memoria alcanza un valor más allá de la reivindicación del pasado, por supuesto tiene toda la pertinencia y relevancia la voz y el relato del sobreviviente, la reconstrucción y los múltiples lenguajes de la memoria, pero no puede quedarse allí, pues además de visibilizar abre la perspectiva a posibilidades más éticas y empáticas con los otros, consolidándose como un derecho fundamental de todos.

A su vez Todorov plantea la necesidad de un buen uso de la memoria como posibilidad social de superación y de lucha en contra de las imposiciones que ponen en riesgo la vida, por esto explicita como la morfología de la memoria tiene dos aristas la supresión y la conservación, pues se hace necesario tanto la supresión de los episodios dolorosos como la conservación y selección de los recuerdos que deben mantenerse en pie como constancia de la no repetición de los mismos, en donde convergen el pasado, presente y futuro como lugares que ocupó, ocupa y ocupara el sujeto en sus construcciones con los otros (Todorov 1995)

Como lo argumenta Vallejo en sus investigaciones aún seguimos en deuda con la primera infancia, al negarles su condición social, histórica y política para mantenerlos alejados en sus burbujas de entornos “controlados” por adultos y desconocerlos como sujetos de memoria, negarles los tiempos y espacios que han llegado para ocupar, negarlos como sujetos de memoria y negar, al mismo tiempo, esas memoria sociales y colectivas vivas del pasado, que siguen siendo fuente de justicia en un país de olvidos, amnistías e indultos.

Mantener esas memorias vivas y acercarlas a los discursos cotidianos de la escuela, nos permite seguir acercándonos a la verdad y justicia conscientes del paso del tiempo y sus imbricaciones para garantizar la no repetición, como lo justifica Vallejo (2018)

... mediante la construcción de la memoria, las huellas del pasado se traen al presente para hacer frente a sus peligros, sus contradicciones, sus urgencias. El pasado así traído al presente constituye una forma de pensar en el futuro como promesa de lo por-venir. (pg. 161)

3.3 Narrativa histórica

Tal como lo expresaba al inicio, una nueva lucha reverdeció en mí ser maestra, desde esas preguntas y ausencias en mi formación política, comprendiendo la necesidad de fortalecer esa apuesta formativa ética sensible y comunagógica, con la historia, visibilizando a la primera infancia como sujetos memoriosos éticos e históricos, por eso el recorrido que partió con la resignificación del cuerpo identitario y nos acercó a los múltiples lenguajes orales y estéticos de la memoria reconociéndola como sinónimo de justicia y antónimo de olvido.

Nos condujo a la reconstrucción de una narrativa histórica que hiciera frente a esa enfermedad del olvido que tiene Latinoamérica, pues pese a que países como Argentina y Chile, referentes en la construcción de historia reciente, tienen pasados cerrados y concluidos lo que les ha permitido avanzar en aspectos jurídicos y educativos; nosotros tenemos un pasado abierto que sigue teniendo repercusiones en el presente, una guerra de múltiples actores donde la memoria oficial hegemónica establece como nominamos las cosas, que recordamos y que olvidamos.

El Estado valiéndose de las herramientas a su alcance: medios de comunicación, políticas públicas y discursos oficiales, sigue alimentando la guerra, señalando y determinando quien es el enemigo, un ejemplo de ello es como han denominado a los grupos que decidieron no participar de la desmovilización de las FARC, nominándolos como "disidencias de las FARC" manteniendo la idea del mismo enemigo, negando e impidiendo la implementación de los acuerdos de paz, caso contrario a las nominaciones que dan a los grupos que surgieron tras la desmovilización de los paramilitares quienes si reciben otras nominaciones: Clan del golfo, los pelusos, entre todos.

Ello por citar un ejemplo desde la nominación del enemigo a través de discursos oficiales, pero también ocurre desde el ámbito que aquí nos compete, el educativo, pues desde los currículos y políticas públicas no hay explicaciones o acercamientos históricos que nos permitan comprender mejor esos pasados abiertos, pasados-presentes, y mucho menos con la infancia, el estandarte siguen siendo las competencias y las

mediciones internacionales en el alcance de los contenidos cada vez más descontextualizados y sin sentido ni significado.

Por eso la necesidad de una enseñanza de la historia reciente con las nuevas generaciones que enriquezcan esa formación política y ética y nos acerquen al Nunca Más, lo que implica a su vez dejar de lado el tabú y la moralidad ante las infancias, que nos han llevado a negarlas durante tanto tiempo y más bien otorgándoles una bienvenida y acogida a esta cultura desde su reconocimiento como sujetos históricos, políticos y sociales, desde su capacidad de agencia y potencia.

Por esto apostamos desde el proyecto Un viaje por Colombia, a explorar parte de esta triste y dolorosa historia reciente que aqueja a nuestro país y que aunque implicó hacerle frente a los cuestionamientos morales de presentar panoramas tan cruentos a la infancia fue al mismo tiempo la certeza que al nombrar y denunciar las cosas, al mantener vivas esas voces que han sido excluidas, negadas y silenciadas tendremos más garantías de no repetición, como lo sustentan Dussel y Pereyra (2006)

Todos quienes suscribimos al "Nunca Más" coincidimos en que una de las tareas principales de la educación es mantener viva la memoria sobre la historia reciente y sentar las bases de la condena a cualquier intento dictatorial y genocida (pg. 253)

Aunque este acercamiento a la historia reciente y hacerle frente a esos cuestionamientos, también nos implicará reconocer y ser cuidadosos a las afecciones negativas que podíamos generar a los niños, por supuesto el acercarse al dolor, terror y demás tragedias afecta, pero no por estas afecciones podemos olvidar, negar o desconocer a quienes tuvieron que vivirlo, siendo también unos niños...

Como nos encontrábamos conociendo más sobre Colombia, específicamente conociendo la Guajira un hermoso departamento al norte del país, algunos de los niños empezaron a hablar sobre viajes con sus familias y María Fernanda en ese momento recordó los trajes de los wayuu que habíamos decorado previamente, sin embargo este día conoceríamos una historia muy triste que había sucedido en Bahía Portete, tras contar la historia de la masacre a los Wayuu por parte de los

paramilitares y acercarlo a sus realidades: “Eran unos niños como ustedes, que estaban con una profe así como yo, estudiando como lo hacemos en este momento, pero de repente, entraron personas muy malas, armadas y acabaron sus vidas” al escuchar esta historia los niños estaban algo acongojados, pero sin duda alguna la más afectada fue Sara quien inmediatamente empezó a llorar y me preguntó “Profe osea que en este momento ¿Alguien puede entrar y hacernos daño?” mientras miraba hacia la puerta.

Reconociendo el impacto que tuvo la historia abracé a Sara y les explique a todos que donde esto había sucedido era muy lejos, lejos de la ciudad, que acá nos encontrábamos relativamente seguros, pero que pese a que esta no era nuestra realidad no podíamos desconocer como esto si les había ocurrido a otros niños en nuestro país, intentando consolidar empatía desde esas historias de crueldad que tenemos en nuestra historia.

Garantizar o prometer que las afecciones no se den, es utópico, incluso las necesitamos para intentar comprender el dolor de los otros y que ese dolor y rabia nos impulse a exigir el Nunca Más, sin embargo, como lo explicitan Ortega, Merchán y Castro (2018) debemos ser responsables pues en ocasiones

El maestro y el educador se dan cuenta de que, incluso mientras educa en la deconstrucción de la violencia, de la banalidad, de la estupidez presente en los medios de comunicación, en el deporte o en la vida cotidiana, es portador, muy a su pesar, de violencia, no solo en los contenidos, sino también y sobre todo en los métodos, en el lenguaje gestual y en el modo en que se relaciona con los jóvenes de su entorno. (pg. 65)

Ahora que leo mis propios relatos, pienso que pude generar un acercamiento a esta historia de otras formas, incluso desde las voces de los sobrevivientes, pero eso es justamente el producto de la reflexión y el ejercicio docente, entender, aprender y reaprender otras formas, siendo conscientes en el proceso para también reconocer sus errores, retractarse o en este caso atender la afección desde el afecto.

De lo que ya nos habíamos dado cuenta era que los niños si construyen unos referentes de tiempo, aunque sus construcciones tarden, requieran de constancia y fortalecimiento, negar que hay construcciones y nociones de tiempo porque los niños en ocasiones confunden el ayer con el mañana, resulta un atropello y negación a su configuración social, pues reconocen el paso del tiempo y su relación con el desde los días de la semana y los meses del año al vincularlos a cumpleaños u otro tipo de acontecimientos como celebraciones familiares o sociales como: Navidad, Halloween, Agosto el mes de las cometas, entre otras.

Así pues, la noción del tiempo cada vez se hacía más consciente desde el reconocimiento de su propia historia, de su existencia previa al nacimiento, no obstante, la relación entre tradición (pasado) y modernidad (futuro) recalca que no somos memoriales, no damos importancia a lo que somos desde el pasado sino a lo que queremos ser, esto como idea impuesta desde la modernidad por el futuro lo que lleva al porvenir y el paso de la heteronomía a la autonomía, el selfismo y automatismo que propone al sujeto una mirada hacia lo que vendrá desconociendo u olvidando su pasado. (Todorov 1995)

En la escuela dedicamos mucho tiempo a preguntarles a los niños en quienes se quieren convertir, que profesiones u oficios quieren desempeñar en el futuro, pero poco tiempo dedicamos a ver al pasado preguntándonos por quienes somos y como las experiencias nos han constituido, esto sumado a que la infancia socialmente ha estado enlazada a la idea del por – venir, el futuro de la infancia, negándoles la posibilidad de vivir su presente, por esto asevera Mélich (2006) que “La tarea de la educación, del magisterio, sería la de abrir la posibilidad de un nuevo tiempo, ofrecer unas claves antropológicas para que cada uno de los alumnos puedan enlazar con su pasado” (pg. 35)

De igual manera Ortega, Merchán y Castro (2018) sustentan que

Aquí la función de la pedagogía es procurar que quienes padecemos o no el conflicto armado, hallemos el escenario para recrear el sentido de lo que somos en un momento determinado de la historia, frente al pasado, el presente y el futuro. Máxime, cuando no existen aún propuestas sólidas que integren la escuela a los procesos mismos de la paz en el país (pg. 132)

Reconocemos desde nuestros tiempos, singulares, diversos y únicos, pero que al mismo tiempo se vinculan a esos otros que comparten y construyen conmigo, nos acerca a construcciones desde un pensamiento histórico crítico y ético, pues como lo menciona Campos (2007) al referirse al pensamiento histórico este

...tiene una dimensión ontológica, porque está vinculado a nuestra dimensión de existencia humana y atraviesa diferentes nociones de tiempo que experimentamos como individuos, pero como nuestra existencia se realiza en un colectivo, esto se extiende a nuestra concepción de sociedad... (pg. 54)

Razón por la cual no debe desligarse de los contextos y las realidades de los niños y las niñas, sino por el contrario permitirles iniciar su construcción ontológica en ese reconocimiento histórico.

Reconocer esas claves en la construcción de pensamiento histórico y social desde las edades iniciales permite que la formación política, cultural e histórica de esos nuevos sujetos educandos desde las aulas tengan enfoques alternativos, críticos y sobretodo empáticos que permitan reconocer a los otros desde sus acciones, reconocer las temporalidades dinámicas que nos enmarcan como sujetos sociales, el dinamismo y desarrollo propio de la vida y el cambio permanente desde análisis diacrónicos y relacionales, establecer sus propias periodizaciones más allá de las oficiales e impuestas cargadas de influencias ideológicas que moldean formas de ver el mundo.

Como ya lo habíamos mencionado previamente, los recursos literarios y audiovisuales fueron un gran complemento didáctico en el desarrollo del proyecto, específicamente con tres poéticas narrativas: el cuento, *Camino a Casa* del CNMH, la película *Pequeñas voces* de Oscar Andrade y Jairo Carillo y el cortometraje *Te cuento mi cuento*, producido por la Universidad de Nariño. Con el primero de ellos, el cuento *Camino a casa*, el cual relata el largo viaje que emprenden Ana (osa) y Guillermo (pingüino) al ser desplazados de su territorio y las vicisitudes que enfrentan, los niños expresaron múltiples opiniones que se acercaban a sus experiencias cotidianas.

No fue una lectura fluida, ni en un solo sentido, pues a medida que conocían la historia comparaban las historias de Guillermo y de Ana con las situaciones que vivían y sus referentes cercanos “el pingüino Guillermo, se llama como mi primo” “Rebeca se siente igual que Ana cuando tuvo que dejar a su abuelo” pues días antes habíamos vivenciado una situación con Rebeca quien había vivido durante seis meses con su abuela, pero debía regresar a Cartagena donde vivía, motivo por el cual Rebeca se sentía física y emocionalmente indispuesta en el CDI, al notar lo que sucedía todos desde el afecto y reconociendo su sentir ayudamos a que Rebeca se sintiera mejor.

En un momento del cuento Fernanda empieza a llorar y al indagar el motivo de su llanto nos comentó: “lloro porque estoy triste por Guillermo, como tiene que salir dejando todas sus cosas, si a mí me sacaran de mi casa yo no sé a dónde ir” reflejar desde la literatura lo que han tenido que padecer miles de colombianos en el despojo de sus territorios nos ubica empáticamente en su lugar y al mismo tiempo establece juicios y límites en el accionar propio y de los demás “Esos osos y pingüinos grandes eran malos y feos porque les quitaban su comida y casa” “Los niños del colegio eran muy malos porque no compartían con todos” “los niños deben compartir con su colegio”

Asociando esos criterios a su actuar propio y a sus realidades cercanas



“como cuando nosotros llegamos a este salón que tú nos recibiste y como cuando llegó Salomé que venía de los llaneros pero todos fuimos buenos con ella y jugábamos juntos”. Al terminar de leer el cuento Sara levanta la mano y pregunta ¿Qué pasaría si ellos deciden volver y los malos aún no se han ido? e inmediatamente continua, ya sé tengo una idea y si jugamos a los pingüinos, tu (mirándome) eres el pingüino grande, el malo y nosotros somos Guillermo y los otros pingüinos

y te empujamos entre todos y te sacamos del salón. Aceptamos jugar así que nos pusimos de pie y Sara liderando a los demás sale corriendo hacia

mí, diciéndome que tenía que irme y empieza a gritar, esta es nuestra tierra saquemos al pingüino, a lo que se unen todos gritando y empujando con fuerza, ¡saquemos al pingüino!, al final terminaron sacándome y cerrando la puerta, luego escuche sus gritos de felicidad: “eehhh lo logramos sacamos al pingüino malo, nunca más volverá a comerse nuestra comida”

A través del juego, un lenguaje para la infancia, hicieron frente a los



miedos e inseguridades que les producía el destino de Guillermo y Ana, y buscaron recuperar juntos y en colectivo los territorios despojados, ellos mismos tomaron criterios y posturas, reconociendo que el despojo y el desplazamiento deben erradicarse y que como sociedad debemos hacer frente a esta situación en

colectivo; ver las otras formas posibles de relación y encuentro que construyen entre ellos nos permite seguir soñando la posibilidad de otros futuros más empáticos y éticos, futuros con consciencia del pasado y acción desde el presente.

Finalmente decidimos plasmar a través de dibujos el cuento, creaciones que reflejaron las singularidades de cada uno, los sentimientos se representaron desde los rostros, corporeidades y gestos, también el uso de colores (fríos o cálidos) y los tamaños, pues a Guillermo y Ana los dibujaron grandes, felices, reunidos de nuevo en sus territorios mientras que a los malos los dibujaban pequeños, en este momento algunos más cercanos a las grafías escriturales preguntaron “profe como se escribe despedida y chao” y a través de la copia plasmaron también estas palabras.



Las dos poéticas restantes, desde otro formato, el audiovisual nos acercaron a esas historias de dolor y despojo a través de las voces de los mismos niños y niñas inmersos, poéticas que no se limitaban a relatar historias, sino que se inscriben en la línea entre el pasado y su uso social en el presente teniendo en cuenta la experiencia, lo subjetivo y lo simbólico; en diversos momentos de la película *pequeñas voces*, lágrimas caían por el rostro de los niños ante el despojo de sus hogares y el tener que abandonar a sus mascotas o familiares, aspecto que los hacía sentirse cercanos pues como lo expresaban constantemente “no queremos que nos saquen de nuestra casa, ni nos alejen de nuestras mascotas”

No pudimos verla completa por las afecciones y dudas que generaban diversas palabras y contextos en los niños, sin embargo fueron referentes cercanos para abordar temas a los que nunca habíamos hecho frente: el

desplazamiento forzado y el conflicto armado, dando nombre a lo que había sucedido y hasta el momento era desconocido para los niños y niñas, espacios propicios para responder preguntas y situar la historia no un función de fechas y acontecimientos, pero si desde esas historias recientes de dolor que nos exigen un Nunca Más definitivo.

La película además de situar estas dos acciones violentas refleja otros tantos dramas que enmarca esta cruel guerra como el reclutamiento forzado y las minas antipersonas, por esto en un momento de la película donde un personaje (niño) decide unirse a la guerrilla a cambio de dinero para su familia Sara dice "Por la plata se fue, pero eso no se debe hacer, fue muy triste cuando mataron a sus amigos, el en realidad no quiere estar allá" demostrando que no entiende porque el niño cambio dinero por su familia y sus amigos y a partir de esas inquietudes, de esas afecciones, se replantea otras opciones, pero también empieza a comprender porque el otro actúa de esa manera sin hacer un señalamiento, acercándose a una historia reciente en Colombia donde muchos han tenido que tomar decisiones aunque estén en contra de su voluntad, o más bien asumir las decisiones de otros, mientras se encuentren en medio de.

Pues más allá de juzgar las acciones de quienes han tenido que participar de diversas maneras en el conflicto armado y en la guerra absurda, lo que se busca es generar espacios para dar cuenta de la realidad de manera

ilustrativa, acercarnos a la historia reciente desde los relatos y las voces de quienes han tenido que vivirlo y dejar de pensar que son hechos o situaciones aisladas y lejanas para configurar escenarios políticos críticos y éticos, pues como lo asumen Ospina, Alvarado y Carmona (2014)

Entendemos lo político como una condición humana para crear con otros y otras y, por esto, la socialización política como el proceso relacional en el que se construyen significados, sentidos y prácticas que aportan a la formación de identidades y subjetividades tanto en el individuo como en sus relaciones, de acuerdo con las prácticas disponibles en el contexto social, cultural e histórico (pg. 5)

Disponer esas herramientas y prácticas al alcance y nivel de los niños y niñas nos permite reconocer que como sujetos políticos, no solo ejercemos la política al votar o conocer las leyes y la forma de legislar de un gobierno, sino que hacemos lo político móvil, colectivo transformando la

forma en que nos reconocemos en un territorio, incluso la forma de entenderlo a este, lo político como condición humana, de encuentro.



Así pues, construir con la infancia campos de pensamiento histórico que los reconozca y visibilice en el entramado social como parte del colectivo, como sujetos históricos, sociales y políticos nos acerca a las garantías de no repetición, al tan anhelado Nunca Más, pues siguiendo la misma línea argumentativa de Ospina, Alvarado y Carmona (2014) identificamos que

desde la competencia política niños no solo adoptan sino también negocian aquellas prácticas legitimadas por los adultos significativos en sus vidas, entre las que se encuentran ciertos comportamientos, actitudes, valores, concepciones y normas. Niños participan de procesos de socialización política al fortalecer su competencia política y al constituirse como agentes activos en la justificación de sus acciones y en la construcción de sentidos morales y políticos en torno a las formas de convivencia, de las que no solo hacen parte, sino que también crean con otros y otras (pg. 5)

Como lo demostraron al rechazar y cuestionar el despojo y desplazamiento, el arrebato de los alimentos y territorios, el dinero sobre la

vida y el uso de las armas, así que si seguimos apostando por estos escenarios desde la formación alcanzaremos ideales y luchas más colectivas y justas venciendo las lógicas individualistas y competitivas.

Allí también es necesario volver a mirar desde perspectivas Latinoamericanas, aprender de las experiencias de los otros, desde las epistemologías del sur, por ejemplo en Chile, con el estallido social a inicios de este año (2020) y la posibilidad ahora de una nueva constitución que no esté inscrita a las lógicas de la dictadura, realizan círculos de la palabra con las infancias, reconociéndolas en su ser político, histórico y social, y poniendo en debate y contextualizando sus tiempo, espacios, territorios y realidades y, al mismo tiempo, ejerciendo las responsabilidades intergeneracionales.

Aprender cómo estas sociedades llevan sus procesos de socialización histórica y política con las infancias, porque comprenden esa función generacional de intercambio, de transmisión, que en palabras de Carli (2006) siguiendo a Kaes “ha sido definida como un transporte en el tiempo, por una prolongación.” (pg. 3) nos tiene que movilizar y posicionar estos espacios y a su vez visibilizarlos, escuchar en esa multiplicidad de voces también a los niños y niñas que como hemos visto tienen mucho por decir.

Siguiendo ello, y aprovechando que nuestro cierre de proyecto sería una exploración sonora por la Amazonía, y que, por esa época se estaba violentando este territorio, decidimos realizar un círculo de la palabra...

En el mismo proyecto de Colombia, de cierre tendríamos una visita al Amazonas, el cual justamente por esos días estaba viviendo la tala y quema indiscriminada de su selva, aunque esto no era en Colombia consideré necesario compartirlo con los niños, también ampliando el reconocimiento de los territorios, más allá de las fronteras políticas. Por lo que vivimos la experiencia con los ojos cerrados, al recorrer la selva (ambientación hecha en el salón) y a través de un cuento, sonidos y agua íbamos conociendo la selva, al finalizar la exploración nos sentamos en círculo y les pregunte si habían escuchado algo en noticias sobre el Amazonas, Santiago me dijo “si profe, se está quemando” por

lo que empezamos a dialogar sobre el tema, esto requirió que dibujará un mapa en el tablero porque se asustaron mucho pensando que era en la parte de la Amazonia de Colombia, hablamos también de las políticas de Brasil y quién era su presidente, vimos algunas fotos, leímos titulares de noticias y pensamos las posibles causas al finalizar y con mucha tristeza en los niños, que se reflejaba en sus cuerpos, rostros e incluso algunas lágrimas, empezamos a pensar ideas para salvar el Amazonas, en un momento Mafe dice: “Yo quiero borrar ese fuego (señalando al tablero, mi dibujo) y quiero dibujar arboles porque iré hasta allá con mi familia a sembrar árboles para que la selva y los animales vuelvan a vivir” y ante esa hermosa idea, alenté que la llevara a cabo.

María Fernanda acercó una silla al tablero borró donde había fuego y ella misma empezó a dibujar árboles, incluso luego de esto otros niños quisieron también dibujar más árboles y decían “También sembraremos arboles por todo el mundo”



Siempre ha sido fundamental sembrar en los niños y niñas el buen trato hacia los demás, pero también hacia nuestros entornos y territorios y bajo el lema de protectores ambientales hemos logrado sean los mismos niños y niñas quienes corrijan a sus padres o adultos por botar basura a la calle o desperdiciar agua, reformular lo preestablecido, creyendo que el dinero todo lo puede comprar.

Viviendo el presente, con una consciencia del pasado y una lucha por el futuro se logra el propósito de asumir una postura ética y política frente a las acciones violentas y vencer las estigmatizaciones y negaciones a otras acciones sociales como la manifestación, la posibilidad y el derecho a la rebelión, así como lo reafirma Acosta (2019) citando a Ortega, Merchán y

Vélez “En esta medida quienes reciben la enseñanza del tiempo reciente se posicionan activamente como actores de su propia historia y reconocen que tienen capacidad de resignificación de su pasado y de las relaciones que se tejen con el presente” (pg. 61)

Para alcanzar lo que justamente se pretendió desde el título que recibe esta última aventura investigativa, una narrativa histórica, alcanzar una narrativa que recoja las voces de los otros, que construye y comprende a los otros, desde nuevas lógicas, donde la vida este sobre todo, que comprende y respeta las singularidades de los otros desde su cosmogonía, su forma de vestirse y pensar, por la música que disfruta, o su identidad sexual y de género, y que, desde esa pluralidad de voces reconstruye otra historia, consciente de su pasado, crítica y empática, más cerca de la verdad y por supuesto JUSTICIA.

Una narrativa histórica, diferente que se da desde la apertura y acogida afectiva y ética en la escuela, una escuela sensible y comunagógica que permita ampliar los reconocimientos históricos y sociales desde la vida e historia propia de cada sujeto, sembrando empatía, desde el encuentro ético y estético con el otro, donde el dolor y sufrimiento del otro nos haga gritar más alto NUNCA MÁS, y articularnos socialmente a esa búsqueda de verdad y justicia, como lo sitúa Mélich (2006) “una razón sensible al sufrimiento del otro.” (pg. 28)

Que no se diga allá van los emprendedores de la memoria, sino que juntos hagamos parte de esos emprendedores, que sin descanso luchan por recordar y nunca olvidar, por nombrar y mantener viva la esperanza, hacer una narrativa histórica desde el canto de cada voz, que se unen al mismo canto, reconociendo también las singularidades narrativas, pues como lo explicita Mélich (2009) “La narración, en cambio, sabe que nunca se dan dos situaciones idénticas porque jamás hay dos personas iguales, ni dos tiempos o dos espacios análogos. La narración se teje in situ, en camino, en trayecto” (Pg.150), un trayecto que apenas inicia con el reconocimiento y la apertura a estos espacios de formación éticos y críticos con nuestros jóvenes y niños.

Apostarle como maestros a ese canto colectivo que busca nuevos futuros, con paz, verdad y justicia de estos pasados tan dolorosos y cercanos

implica una formación constante, una reflexión de su ser y actuar, de su estar en relación con esos otros, reconocerlos, leer y respetar los contextos, implica como no lo muestra la infancia, aventurarse a explorar esos lenguajes múltiples al comunicar, de acoger, de construir, esas nuevas y otras formas posibles, en palabras de Carli (2006)

El dilema de la transmisión educativa es abrir alternativas a los otros, abrir un arco de posibilidades, no encerrar a la nueva generación en la opción de la conservación del pasado o de la negación del mismo, sino en todo caso desplegar las formas posibles de pensamiento, conocimiento y acción simbólica que hagan posibles cambios futuros para cada uno y para la sociedad en su conjunto. (pg. 11)

Seguir sumando a ese Nunca Más, para el cual, como afirman Dussel y Pereyra (2006)

Habrá que dar paso a estas nuevas creaciones, atentos a no reproducir las viejas jerarquías, a no petrificar las memorias, a no esclerosar la transmisión, si queremos contribuir a que el "nunca más" se instale como compromiso colectivo duradero. (pg. 274)

una invitación y abre bocas un camino que inició con esta lucha, ya no solo reverdeciendo sino floreciendo con los frutos de infancias memoriosas responsables de su historia, de su territorio, de su vecino, amigo y colega, de esos otros con los que construimos espacios comunagógicos desde el afecto y la caricia pedagógica.

4. Promesas para seguir caminando y soñando junto a una primera infancia memoriosa y responsable de su historia

Concluir este ejercicio reflexivo y crítico desde mí ser maestra, me permitió apostar también por mi formación política, reconfigurar las subjetividades políticas forjadas y comprender desde mi propia historia, trascender en el tiempo, mi caminar en el mundo y las relaciones empáticas o apáticas que había construido con él y con los otros, y que justamente así, acompañando y dando apertura a esos encuentros comunagógicos y sensibles con esos otros, niños y niñas, pude replantearme todos los impuestos, todos los deberes ser, dejar de imponer sobre el cuerpo, pensamiento y acción del otro y reconocirme humana antes que maestra.

Aunque claro no es una tarea fácil, incluso recogiendo el ejercicio investigativo y narrativo, se hacen evidentes algunos juicios de valor y prejuicios que de manera inconsciente consolidan el discurso, elementos que se deben recoger y debatir con mayor detalle, incluso cuestionar desde la nominación y como damos nombre a las cosas pues sustentar que le damos voz a la infancia en ocasiones puede resultar soberbio y seguir generando una minorización, sin embargo son evidentes los clamores por justicia y espacios para los niños y niñas en el tejido social desde un reconocimiento a su ser político, histórico y social, una responsabilidad intergeneracional y una construcción histórica, personal, identitaria y colectiva en pro de otras construcciones más empáticas y memoriosas con el cuerpo, lo otro y los otros.

Una aventura y apuesta que deja más preguntas e inquietudes, más ganas de apostar por espacios de socialización con la infancia memoriosa, que contempla una escuela sensible que vincula a las familias, con ese sentido comunagógico de encuentro colectivo, venciendo las fronteras puestas a la escuela clasificatoria y fragmentada para juntos constituirnos desde lo identitario y lo singular.

Recuerdo que un día cuando acudían a mí porque no tenían cierto color, pero su compañero sí, les dije: -dile, vecino me prestas tu color, las risas no se hicieron esperar y Mafe añadió: ¿Vecino?, allí les explique que quien está a nuestro lado y que tal vez tiene lo

que a mí me hace falta, construye con nosotros, por eso la importancia de comunicarnos, solicitar lo que necesitamos y así mismo compartir nuestros elementos con los demás, las risas pararon y tras la motivación lograron entre ellos construir acuerdos, pedir prestado, intercambiar onces, elementos pedagógicos y hasta juguetes.

Es posible acompañar una formación ética con primera infancia desde la configuración de identidad y sentido histórico propio, una conciencia del paso del tiempo y la historización de mi propia vida, y al mismo tiempo, aprender lo que significa vivir en comunidad, sin caer en reduccionismos conductuales con la convivencia escolar; aprender a vivir con otros que piensan, sienten y se expresan diferente, en un mundo donde prime el cooperativismo y ayuda, el trabajo en equipo y el afecto, más que la exclusión y burla, como lo reflejan los niños en acciones como una barra a sus amigos para que logran terminar la actividad.

Vencer la competencia con la comunagogía, con los vínculos colectivos tan fuertes, desde ese reconocimiento al otro, que no es un número sino un nombre, una identidad y una historia, al notar entre ellos las ausencias en la asamblea y preguntar el motivo de esta, la forma de acercarse y construir con el otro, de saludarse, compartir onces, elementos personales o del CDI, ofrecer disculpas al otro y perdonar, entender y ser responsable de las afecciones en el otro.

Una aventura que seguirá luchando por esas justicias curriculares no de semanas, ni de papel sino de prácticas colectivas de encuentro y reconocimiento a la infancia, que ojala nos acerquen a políticas públicas que le apueste a formaciones ético políticas con la primera infancia, donde se niegue ese lema: *El futuro de la infancia*, y apueste por esa infancia del hoy, del presente, del ahora, visibilizando y haciéndose cargo de la responsabilidad intergeneracional, desde la práctica seguir reverdeciendo más luchas éticas que operen bajo imposiciones de color, genero, juegos y pretendan acabar con la vida, pero no en cátedra sino desde la práctica, erradicar juegos y juguetes bélicos cuestionar desde la pregunta, de allí el saber preguntar que nos recalca Freire, ¿Para qué usar una pistola? ¿Quieres disparar? ¿Por qué?

Justicias curriculares que nos permitan escuelas de acogida y escucha para los niños y niñas donde desde la pregunta se potencie una formación

investigativa de trabajo con los ellos, nutriéndose por supuesto del arte, las corporeidades, la literatura, los medios audiovisuales, el encuentro deferente con el otro, las experiencias sensibles con la infancia: personificar y soñar otros mundos, mientras crecen siendo conscientes de lo que implica vivir en este país.

Dejando así abiertas las puertas para construir y apostar por otras apuestas formativas que nos permitan reconocernos en los encuentros y construir desde nuestras singularidades, reconociendo cada contexto y sumergiéndose con la comunidad (adultos-niños, todos) sin olvidar:

- Preguntarnos por los encuentros intergeneracionales, acoger responsablemente las primeras infancias y hacer historia con ellas desde sus propias historias, reconociéndolos como parte del entramado social, como sujetos históricos, políticos, sociales, culturales, múltiples y colectivos, seres en relación.
- Potenciar esa escuela comunagógica y sensible como lugar de socialización ético política desde la apertura de la historia reciente y su dialogo con la infancia, aprendiendo a preguntar y a escuchar, avivar en la escuela más tiempos y espacios de escucha colectivos, desde el respeto a la palabra del otro y también de escucha personal, íntima, desde el respeto al cuerpo como primer territorio, pero no desde el papel sino desde la práctica.
- Prepararnos para la escucha y para la recepción: recibir y soltar para no cargarse, siendo también responsable de su bienestar y cuidado para poder seguir cuidando a otros.
- La lucha histórica incansable que tenemos que seguir dando con la esperanza de un cambio, con la conciencia del presente y el dolor del pasado, seguir escuchando y acercando voces, y conectando esa tarea conjunta de aprender la paz y desaprender la guerra, rescatando la voz desde nuestra historia propia.

5. CONCLUSIONES

- La historización de la categoría social infancia, nos permitió reconocer una atención, cuidados, alcances y desarrollos propios de los seres humanos en sus primeros años de vida, lo que ha desatado una responsabilidad intergeneracional ética y política con esos otros, reconociéndolos desde su singularidad como sujetos a los que tenemos que dar la bienvenida a un mundo cargado de dolor, vulneraciones de derechos, negación, exclusión y violencia y desde allí la necesidad de reconocerlos como sujetos activos en el entramado social, participes de la construcción y constructores de otros mundos más éticos, empáticos y memoriosos.
- Los rastreos curriculares, oficiales, institucionales y gubernamentales nos muestran que seguimos lejos de esa escuela sentí-pensante que deseamos construir, sin embargo la investigación también dio cuenta como desde la práctica cotidiana, desde el encuentro con el otro a diario seguimos haciendo resistencia a ideales neoliberales y clasificadorios en la escuela.
- Aportar al reconocimiento social, histórico y político de los niños y niñas desde el aula, implica ser un maestro reflexivo y resistente, capaz de transformar sus espacios y prácticas a lugares de encuentro y acogida donde desde la empatía, la escucha y la otredad se apueste a infancias memoriosas conscientes y responsables de su historia, constructoras de nuevas formas éticas y deferentes de ser y estar con los otros y lo otro.

6. Bibliografía

- Acosta, P.** (2019) Justicia (poética) memoria (inquietante). Bogotá: Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
- Arboleda, R.** (1997) Cuerpo de las sagradas arenas a la profana ciencia. *Educación física y deporte Volumen 19*. Medellín: Colombia. Universidad de Antioquia.
- Arboleda, R.** (2006) Cuerpo, medio o mediación. *Educación física y deporte*. V 25. Medellín: Colombia. Universidad de Antioquia.
- Archila, M.** (2005) Voces subalternas e historia Oral. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* N° 32. Bogotá: Colombia.
- Barrera, S. y Aldana, C.** (2016) Infancia en el conflicto armado: un asunto de memoria (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá
- Bickmore, K.** (30 Septiembre de 2016) ¿Es posible construir la paz desde las aulas? Revista Semana. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/educacion-para-la-paz/495962/>
- Bobadilla, A. Palma, J. Y Reyes Y.** (2016) Las obras literarias infantiles: una posibilidad de encuentro con la memoria colectiva (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Calderón, J y López, D.** Noviembre de 2013 . Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación".. I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América, Publicación Anual - N° 1, 3- 7, consultado el 6 de Diciembre en: <https://www.javeriana.edu.co/blogs/boviedo/files/pedagogoc3adas-emanlc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>

Campos, A. (2007) Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo. Bogotá: Colombia. Editorial Magisterio.

Cárdenas, Y. (2013) Experiencias de infancia (colombia, 1930-1950): relatos del hacerse infante en las tramas de la memoria. (Tesis doctorado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Carli, S. (2006). Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales. En Diplomado Superior en Gestión Educativa (virtual) de FLACSO.

Centro Nacional de Memoria Histórica y Caja de Compensación Familiar Compensar (2017), Herramienta Metodológica del Monumento Sonoro por la Memoria: Mi voz es tu voz, la escucho, la siento y la cuento. Bogotá: Colombia. CNMH.

Clandinin, J. Pushor, D. y Murray Orr, A. (2007) Navigating Sites for Narrative Inquiry. Journal of Teacher Education.

Deleuze, G. (2004) Spinoza: Filosofía práctica. Buenos Aires: Argentina. Tusquets

Díaz, J. Peña, I. y Torres, C. (2014) Más allá del arte: procesos de agencia de niñas y niños de una escuela rural de Bogotá, develados en una etnografía colaborativa (Tesis maestría en desarrollo educativo y social) Universidad Pedagógica Nacional y CINDE. Bogotá.

Diez, M. [Canal Fundación Arcor] (8 Enero de 2019) Necesitamos abrir los vínculos para lograr un mejor aprendizaje. [Archivo de vídeo] Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=zsrCt3ZYMRw>

Dussel, I. Pereyra, A. (2006) Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina. En Enseñanza de la historia y la memoria colectiva. Buenos Aires: Argentina. Paidós.

Escobar, M. (2015) Cuerpo y subjetividad en América Latina. Revista *nómadas*, Bogotá: Colombia. Universidad Central

Ferla, A. (2019) Rastros de la memoria de mi país: formación del pensamiento histórico en la infancia a partir de la enseñanza de la historia reciente. (Tesis maestría en Educación) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Freire, P. y Faundez, A. (2013) Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Argentina. Siglo XXI.

Galeano, E. [Diplomas UCC] (2014) investigación cualitativa introducción [Archivo de vídeo] Youtube:
<https://www.youtube.com/watch?v=8LFZldYnQRE>

Giraldo, J. (2016) [Contagio Radio] Entrevista P. Javier Giraldo, aportes para comprender el conflicto armado en Colombia. [Archivo de vídeo] Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=KVrb91n-Dig>

Giraldo, J. (2019) Ineptitudes de la JEP. Bogotá: Colombia. Recuperado de: http://www.javiergiraldo.org/IMG/pdf/ineptitudes_de_la_jep.pdf

Gonzalez, M. (2017) Del niño de cuidados al sujeto de derechos: efectos de una transición. (Tesis pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Hernández, L. y Mosquera, E. (2015) ¿De dónde vengo yo? : Propuesta pedagógica enfocada a la recuperación de la memoria histórica de un grupo de niños y niñas afrocolombianos del barrio Alfonso López en la localidad de Usme. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá

Herrera, M. y Olaya, V. (2018) Relatos de vida: una puerta de entrada a las subjetividades de los maestros en Colombia Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 03, n. 08, p. 486-500, maio/ago. 2018

Herrera, M. C. (2013) Entre Mnemosice y Clío: las pulsaciones de la experiencia humana. En cátedra doctoral. Campo intelectual de la educación y pedagogía. Vargas Guillén G. y Alexander Ruíz Silva. Bogotá: Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. Serie: Cátedra Doctoral-No. 1. p. 147-170.

Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Madrid: España. Siglo xxi de España editores, S. A.

- Larrosa, J.** (1995) Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: España. Laertes.
- Malaguzzi, L.** (2001) La educación infantil en Reggio Emilia. Barcelona: Octaedro Rosa Sensat.
- Mantegazza, R.** (2006) El olor del humo. Barcelona: España. Anthropos Editorial.
- Mélich, J.** (2006) Transformación: tres ensayos de filosofía de la educación. Buenos Aires: Argentina. Miño y Dávila Editoriales.
- Mélich, J.** (2009) ética y narración. *Ars Brevis*, Núm. 15. España.
- Mélich, J.** (2010) El otro de sí mismo. Por una ética desde el cuerpo. Barcelona: España. UOC.
- Ministerio de Educación Nacional.** (2015). Derechos Básicos de Aprendizaje para el grado de transición. Bogotá, Colombia. MEN.
- Molano, H.** (2014) Asegurar un mundo mejor para los niños, niñas y adolescentes de Colombia. Boletín *Pútchipu* Vº 27. (pgs. 2 -6 editorial) COALICO. Bogotá
- Morales, L.** (2014) Memoria e Imágenes de la Violencia: Relatos que Marcaron a Niños y Jóvenes en la Segunda Mitad de los Años Ochenta en Colombia. (Tesis de Maestría en Estudios Culturales) Universidad Nacional de Colombia. Bogotá
- Naranjo, J.** (2015) Los niños piensan la paz. Bogotá: Colombia. Banco de la república.
- Ong, W.** (1994) Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra. México. F.C.E.
- Ortega, F.** (2008). Lenguaje y cuerpo: transacciones en la construcción del dolor. En: Veena Das. Sujetos del dolor, agentes de dignidad. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas: Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar.
- Ortega, P., Merchán, J., y Castro, C.** (2018) ¿Oiga señor y ese fusil para qué? Pedagogía de la memoria para el ¡Nunca más! Bogotá: Colombia. Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.

Ospina, M. Carmona, J. y Alvarado, S. (2014) Niños en contexto de conflicto armado: narrativas generativas de paz. Recuperado de:

http://ceanj.cinde.org.co/programa/Archivos/publicaciones/p1/1_AN_255.pdf

Pérez, D. y García, D. (2013) Geografías de la fragilidad; el cuerpo como evidencia (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá

Pertuz, C. (2017). De artificios y artilugios...Configuraciones de la memoria intergeneracional en la literatura infantil producida en Colombia (1990-2015). (Tesis maestría estudios en infancias) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Colombia.

Rodríguez, S. Álvarez, M. y Bernal, L. (2013) Recreando realidades en el aula: un espacio para el cuerpo y su expresión. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá

Rojas, N. (2017) Resignificación del cuerpo con el juego dramático en el grado ii Jardín del Colegio Atanasio Girardot Institución Educativa Distrital (IED). (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) y Secretaría de Educación del Distrito (SED) (2010) (2020) Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito. Bogotá, Colombia.

Skliar, C. (2002) Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Revista Educação & Sociedade* N° 79. Págs. 85 – 123. Recuperado de: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documentos/Integracion/2016/Alteridades%20y%20Pedagogias%20-%20Carlos%20Skliar.pdf>

Skliar, C. (2005) "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, N.º 41, pg. 11-22. Original recibido: junio 2005

Skliar, C. [Doctorado Interinstitucional en Educación – Universidad Distrital] (24 Septiembre del 2014) Educar es Estar-Juntos: Acerca de lo Común en Educación. [Archivo de vídeo] Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=J5OgXpasGOY>

Stenhouse, L. (1993) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: España. Morata.

Todorov, T. (1995) *Los abusos de la memoria*. Paris. Arléa

Torres, E. Cárdenas, Y. y Pertuz, C. (2018) *La infancia y los niños en tiempos de guerra: el caso de Nicaragua, El Salvador y Guatemala*. *Palabra* V° 18. Bogotá: Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, L. (2016) *Te regalo un pájaro por si algún día quieres volar*. Narrativas infantiles en la escuela. (Tesis maestría en Educación) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Vallejo, B. (2018) *La construcción de la memoria histórica desde los niños, niñas y adolescentes en Colombia*. En Bernal y Mendieta. Bogotá. Cátedra Educación para la Paz y la Formación Ciudadana. Bogotá: Colombia. Universidad del Bosque.

Vásquez, A. (2013) Peter Sloterdijk: Experimentos con uno mismo, ensayos de intoxicación voluntaria y constitución psico-inmunitaria de la naturaleza humana. España. *Revista de Antropología Experimental* n° 13.

Vega, R. (1999) *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Bogotá: Colombia. Antropos.

Vergara, A. Peña, M. y Chávez, P. (2015) *Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso*. Valparaíso: Chile. Editorial: Revista Psicoperspectivas vol.14 no.1.

Volante, P. (2001) *Una antropología relevante: la "condición humana" desde Hannah Arendt*. Chile. En *Pensamiento Educativo*. Vol. 28.

Zamora, S. (7 de Junio del 2018). *Ser invidente no le impidió llegar hasta lo más alto: Doctor en Educación. Noticias investigación*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Recuperado de:
<http://www.pedagogica.edu.co/home/vercaja/13>

Zemelman, H. (1998) *Sujeto: existencia y potencia*. Centro regional de investigaciones multidisciplinarias. México. UNAM.