

Infancias críticas y diversidad cultural: retos para la educación

Luis Pincheira Muñoz (Comp.).



Datos de catalogación bibliográfica

Luis Pincheira Muñoz (Comp.).

Infancias críticas y diversidad cultural: retos para la educación

© Ediciones CELEI.

© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.

ISBN: 978-956-386-038-2

CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual.

Materia: educación inclusiva; derechos culturales; interculturalidad crítica; políticas educativas; políticas culturales; descolonialidad; matriz modernidad/colonialidad; estudios críticos de la infancia; estudios sociales críticos, educación intercultural, educación social, etc.

Páginas: 89



DICIEMBRE, 2021 (Primera Edición)

Luis Pincheira Muñoz (Coord.).

Infancias críticas y diversidad cultural: retos para la educación

ISBN: 978-956-386-038-2

© **Editor:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.

© **Edita y publica:** Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.

Ciudad: Santiago de Chile

Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI

Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Contacto: celei@celei.cl – ediciones@celei.cl



****Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Ediciones CELEI podrá iniciar acciones legales en contra de las personas que no respeten esta disposición, CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial Compartir igual.**

Publicación arbitrada internacionalmente por pares académicos.

INFANCIAS CRÍTICAS Y DIVERSIDAD CULTURAL: RETOS PARA LA EDUCACIÓN

Luis Pincheira Muñoz (Comp.)

Autores:

María Victoria Peralta Espinosa

Silvia López de Maturana Luna

Luis Pincheira Muñoz

Stefano Sartorello

Verónica Regina Müller



CONSEJO EDITORIAL

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI

Miembros Internacionales

- Dra. Verónica Violant Holtz | Univ. de Barcelona | España
Dra. Genoveva Ponce Naranjo | Univ. Nacional del Chimborazo | Ecuador
Dra. Inés Dussel | DIE-CINVESTAV | México
Mg. Óscar García Muñoz | Director de DILOFÁCIL | España
Dra. Elena Jiménez Pérez | Univ. de Jaén | España | Presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora | España
Dr. Emilio Ortiz | Universidad de Holguín y Centro de Estudios de Educación (CECE) | Cuba
Dra. Maria Izabel García | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) | Chile
Dra. Cecilia Navia Antezana | Univ. Pedagógica Nacional | México
Dra. Andrea Pérez | Directora del Observatorio de la Discapacidad | Univ. Nacional de Quilmes | Argentina
Dr. Roberto Follari | Univ. Nacional de Cuyo | Argentina
Dra. Maria Fátima Di Gregorio | Univ. Estadual Do Sudoeste Da Bahía | Brasil
Ph.D. Kelly Kathleen Metz | The University of Southern Mississippi | EE.UU
Dra. Zardel Jacobo | Univ. Nacional Autónoma de México | México
Dra. Concepción López-Andrada | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y Univ. de Extremadura | España
Dr. Juan Ramón Rodríguez Fernández | Univ. de León | España
Dra. Soledad Vercellino | Univ. Nacional de Río Negro | Argentina



Índice

Presentación	10
Luis Pincheira Muñoz	
Prólogo	14
Stefano Sartorello	
Capítulo 1	19
La difícil travesía de los pueblos afrodescendientes en el reconocimiento de su aporte a la sociedad chilena y su cultura. Avances para una educación intercultural en lo profundo	
María Victoria Peralta Espinosa	
Capítulo 2	39
Infancias en los senderos de la errancia	
Silvia López de Maturana Luna	
Capítulo 3	53
Diversidad cultural desafíos en la formación inicial docente en la primera infancia	
Luis Pincheira Muñoz	
Capítulo 4	69
Niñas/os y adultos/as: ventanas y curvas epistémicas hacia la educación social	
Verônica Regina Müller	
Sobre los autores	86



PRESENTACION

Luis Enrique Pincheira Muñoz
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)¹, Chile.

La presente obra "Infancias críticas y diversidad cultural: reto para la Educación", se enmarca en el contexto de la línea de investigación "Diversidad Cultural, Educación e Interculturalidad crítica", tiene como propósito de generar un espacio de reflexión transformativa en torno al trabajo con la diversidad cultural en edades tempranas, vivenciando experiencias de construcción intercultural que propicien una adhesión a un Otro culturalmente diferente.

El concepto de infancia críticas es de autoría del Dr. Aldo Ocampo González, director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile, el cual propone un desafío en teorizar y profundizar mediante una reflexión multiposicional nuevas perspectivas para problematizar la infancia como proyecto de conocimiento. Este sintagma, opera en la excedencia disciplinar conectando teorías, discursos, métodos y problemas procedentes de campos alejados a las Ciencias de la Educación. La presente edición, invita a la lectura y reflexión para los diversos grupos culturales, colectivos, organizaciones, ámbito educativo, diferentes profesionales, gestores culturales que trabajan en diversos contextos de desarrollo de la infancia en Latinoamérica.

En lo que se refiere a la Diversidad cultural para la primera infancia, el libro en sus temas, no solo orienta su actividad a las comunidades educativas desde la educación formal, lo que sería caer en un reduccionismo conceptual. Más bien, se considera de vital importancia ampliar la visión, involucrando a todas aquellas instituciones formativas que educan a niños/as en el ámbito de la infancia.

Hoy se hace necesario en el ámbito de la infancia abordar temáticas que se encaminan hacia una educación intercultural crítica como un proceso epistémico, político y ético a través del dialógico para nutrir las interacciones

¹ Primer centro de investigación creado en Chile y en América Latina y el Caribe (ALAC), dedicado al estudio teórico y metodológico de la educación inclusiva, articula su trabajo desde una perspectiva inter-, post- y para-disciplinar.

entre grupos sociales de diferentes culturas en edades tempranas como ciclo vital de desarrollo cultural, cognitivo, social y emocional.

Para Walsh (1999), la educación intercultural intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otra cultura subordinada y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad.

Tal desafío desde la primera infancia consiste en desestabilizar el modelo monocultural eurocéntrico-patriarcal, pues limitan las primeras experiencias relacionales con un Otro diferente cultural y políticamente, el paradigma monocultural priva a los niños y niñas para valorizar las diferentes identidades culturales que conviven diariamente. Se hace necesario crear un ambiente intercultural que pone en juego toda capacidad de organización y vivir comunitariamente como un lugar intercultural.

Es muy importante, que en la primera infancia niños y niñas puedan desarrollar experiencias socioculturales de las diferencias que coexisten para su formación como ciudadanos de un mundo real y diverso, que los llevará en su proceso de maduración poseer mayores herramientas de sensibilización con la Otridad de sus pares y valoración.

Tal como lo plantea, Rivera-Qusicanqui (2010), con su dedicación y búsqueda de nuevas metodologías que permiten acceder a otras formas de conocer y entender el mundo desde una "práctica descolonizadora" del objeto de estudio a indagar. Para alcanzar tales horizontes, será fundamental descolonizar ideas y prácticas, en este caso, en la primera infancia, con planteamiento metodológico y epistémico, bajo la propuesta con un saber práctico de compromiso político.

Materializar procesos de descolonización, requiere de la promoción y fortalecimiento de concepciones de mundo "ser-unos-con-otros" (Nancy, 2006), sobre todo en la primera infancia en las cuales se vivencian sus primeras relaciones posibles entre los infinitos "Otros" bajo el entendido que varios "Otros" se potencian un "nosotros"; no homogéneo.

A modo de clausura, esta presentación desde el enfoque de la interculturalidad-crítica-descolonial, las relaciones de la diversidad cultural se analizan a partir del cuestionamiento de la matriz colonial, y la ruptura del paradigma neoliberal de la interculturalidad teniendo como metas relaciones que concedan posicionamiento y reconocimiento a las otras culturas, así como también a la cultura propia.

La interculturalidad crítica para la convivencia descolonizada, debe afrontar todo relativismo cultural, articulando teoría y práctica para construir otro mundo y otra educación posible en la primera infancia.

Las y los investigadores, que nutrieron con su trayectoria epistémica y académica, engranan de forma transversal con sus trabajos los capítulos del libro, dando como resultado el valor significativo donde se problematizan realidades en la primera infancia. El texto se encuentra organizado así: Prólogo del Dr. Stefano Sartorello desde México, Cap. I. La difícil travesía de los pueblos afrodescendientes en el reconocimiento de su aporte a la sociedad chilena y su cultura. Avances para una educación intercultural en lo profundo de la Premio Nacional de Educación 2019, Dra. María Victoria Peralta, Cap. II. Infancias en los senderos de Errancias, de la Dra. Silvia López de Maturana, Cap. III. Diversidad cultural desafíos en la formación inicial de la primera infancia, del Dr. Luis Pincheria Muñoz. Y finalmente el Cap. IV. Niñas/os y adultos/as: ventanas y curvas epistémicas hacia la educación social, de la Dra. Verónica Regina Müller.

Para finalizar, el libro propone propuestas políticas epistémicas y éticas en el ámbito nacional y latinoamericano, como retos para la educación en la primera infancia para avanzar hacia la instalación de una educación intercultural, como ciclo vital de desarrollo cognitivo, social y emocional en el que se forman las identidades, como un espacio educativo donde se puedan nutrir las interacciones dialógicas entre grupos sociales desde visiones dinámicas entre las culturas que cohabitan.

Esperamos que los lectores compartan con nosotros estas reflexiones, dedicando este texto a quienes trabajan en la primera infancia, para poder formar las futuras generaciones de niños y niñas en la aceptación y valorización de la riqueza humana en su multiplicidad cultural que conlleva a conformar una sociedad intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Recuperado el 14 de marzo de 2021 de: <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Rivera-Qusicanqui, S. (2010). Ch'ixinakax utxiwa Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Recuperado el 02 de junio de 2021 de: <https://chixinakax.files.wordpress.com/2010/07/silvia-rivera-cusicanqui.pdf>

PRÓLOGO

Stefano Sartorello
Universidad Iberoamericana, México

El libro "Infancias críticas y diversidad cultural: retos para la educación" que publica el Centro Latinoamericano de Educación Inclusiva (CELEI), aborda desde un enfoque multidisciplinario y a partir de perspectivas plurales y diversas y un tema de gran actualidad y de mucha relevancia no sólo para el sistema educativo chileno, sino más en general, para todos los países del continente Latinoamericano.

Sin menoscabo de la gran diversidad que históricamente caracteriza los sistemas educativos latinoamericanos y de las diferentes políticas educativas estatales implementadas en las últimas décadas, desde finales del siglo XX todos los países del continente están enfrentando los retos y desafíos que la diversidad cultural implica para los procesos de formación de aquellas "infancias críticas" que, como sugiere Aldo Ocampo "un espacio imaginario y una praxis crítica dedicada a pensar una infinidad de problemas contingentes". En otra contribución de este libro, Verónica Regina Müller se posiciona en el paradigma de la educación social y señala la apremiante necesidad de desarrollar actitudes críticas en las y los infantes.

En este sentido, argumenta que los aprendizajes críticos son fundamentos importantes en la infancia y los adultos necesitan, para enseñarlos, aprender quienes son los niños. De esa manera, concluye la autora, "los niños sí pueden ser críticos, conscientes de si y de su realidad, *a su manera*, es decir, a su tiempo y con su forma propia de pensar y expresarse".

Es en este marco crítico y, añadido yo, reflexivo, que los diferentes textos reunidos en esta obra aportan a la comprensión de diferentes problemáticas específicas vinculadas al tema de las infancias que se mencionan a continuación.

En el texto que abre el libro, Silvia López de Maturana Luna, habla de las infancias en los senderos de la errancia y destaca que "una de las características de las infancias es ser alteridad pura en su máxima expresión ya que despliegan su confianza absoluta en quién o quiénes los acompañan en sus trayectorias vitales". Es por ello que resulta fundamental reflexionar

críticamente sobre el papel que en sus procesos de desarrollo intencionado desempeñan los adultos mediadores, quienes, en palabras de la autora, "debiesen procurar abrir caminos, muchas veces inciertos para mirarlos atentamente, ofrecerles árboles para trepar, charcos de agua para pisotear, piedras, ramas y hojas de árboles para jugar".

El segundo escrito que integra esta obra se analiza la difícil travesía de los pueblos afrodescendientes chilenos en el aún inconcluso y todavía incompleto proceso de reconocimiento de sus aportes a la sociedad y cultura nacional. María Victoria Peralta ofrece elementos históricos, culturales y sociales de gran relevancia para comprender el papel que estos pueblos han estado y siguen desempeñando en una sociedad chilena que históricamente se ha imaginado blanca y europea, ocultando su diversidad interna que no sólo depende de la presencia de los pueblos originarios que la habitaron antes de la Conquista, sino también de los afrodescendientes. Después de recuperar los antecedentes de la presencia de esta población en la historia moderna de Chile, la autora se centra en el tiempo presente y destaca que: "se hace necesario repensar la orientación del instrumento curricular que se va a crear desde el Mineduc y sus formas de implementación, pero también se deben planear estrategias comunicacionales y formativas para la apertura cultural general que se requiere para el verdadero reconocimiento de los pueblos afrodescendientes y de sus aportes a la historia y desarrollo del país". En este sentido, considera que, además de promover una nueva conciencia social nacional sobre la importancia de la esta población, es necesario colocar en el currículum educacional chileno aquellos contenidos profundos y significativos de cada cultura que integra el mosaico multicultural nacional, evitando el sesgo simplista, folklorizantes y, añadido yo, racista, que se ha tenido históricamente sobre ellas.

En el tercer escrito que integra esta obra, Luis Pincheira analiza los retos y desafíos implícitos en la formación inicial docente para la primera infancia desde y para la diversidad cultural de estudiantes. Posicionándose desde el paradigma crítico y decolonial de la interculturalidad promovido por Catherine Walsh, el autor denuncia que en Chile sigue existiendo una formación monocultural en el modelo cultural dominante del futuro profesional de la educación y, en este sentido, argumenta a favor de un cambio en las mallas curriculares que propicie "el desarrollo sensibilidades a la multiplicidad de singularidades de estudiantes con actitudes y destrezas". De esta forma se espera que las y los docentes desarrollen herramientas que les permitan rechazar estereotipos culturales y generar una adherencia a la diversidad cultural como un valor que se debe preservar, rompiendo con la formación monocultural del saber docente para encaminarse hacia una educación pluralista.

En línea con las principales tendencias críticas de la interculturalidad, Pincheira argumenta que no tiene sentido reducir la interculturalidad solo al ámbito educativo, ya que la diversidad es más bien un problema societal y, aunque la institución educativa desempeña un papel relevante en el proceso de pluralizar la sociedad chilena, "la escuela no puede asumir en parte lo que la sociedad no tiene resuelto".

En el cuarto capítulo, la contribución de Verónica Regina Müller destaca el papel fundamental que los adultos tienen en la oferta de oportunidades de crecimiento de los niños y desarrolla un andamiaje en el que, desde el enfoque de la educación social, se abordan tópicos de gran relevancia para comprender los vericuetos de la formación de niñas y niños críticos. Partiendo de una reflexión acerca de la ontología de la niñez, la autora ofrece interesantes ejemplos de cómo las y los niños desarrollan actitudes críticas y reflexivas y da cuenta de que "son capaces, como niñxs, y cada uno de forma singular e individual, influenciadx por lo que tienen acceso (cultura), de participar del mundo concreto de manera muy bonita y rica de ideas". Lo anterior implica que los adultos, en cuanto principales responsables del mundo al que se enfrentan las nuevas generaciones, asuman conscientemente el reto de "generar las condiciones educativas y culturales en el cotidiano informal, formal, en las instituciones, en la comunidad, en cualquier lugar".

No cabe duda de que los escritos reunidos en esta obra ofrecen aportes importantes para orientar las políticas sociales y educativas del estado chileno en las próximas décadas. Asimismo, señalan interesantes vetas que necesitan ser exploradas desde investigaciones comprometidas y dialógicas que nos ofrezcan miradas frescas acerca de las múltiples experiencias que dan cuenta de la enorme complejidad de una problemática amplia y articulada que necesita ser analizada a profundidad, desde perspectivas y paradigmas plurales y de enfoque colaborativos en los que tengan presencia los diversos actores – entre los cuales las y los niños, por supuesto - que intervienen en este campo.

Como es sabido, el tema de la diversidad en ámbito educativo tiene una larga tradición en un continente Latinoamericano en el que distintas políticas indigenistas o neo-indigenistas implementadas a lo largo de la historia han procurado, afortunadamente sin éxito, aniquilar, asimilar, castellanizar, integrar e interculturalizar a las poblaciones originarias, afrodescendientes, migrantes y, en general, a todo lo que es diverso de lo que se considera "normal" desde las coordenadas del poder estatal en turno. Las resistencias que pueblos, organizaciones, movimientos, comunidades y personas "diversas" han opuesto ante estos intentos de normalizar y homogeneizar las sociedades nacionales latinoamericanas, dan cuenta de las emergencias que surgen desde sujetos colectivos e individuales posicionados en el que Boaventura de Sousa Santos ha

denominado el lado colonial de la línea abismal instaurada por la Modernidad eurocéntrica, capitalista y patriarcal.

Son estas voces, entre las cuales las de las niñeces radicales ocupan sin lugar a duda un lugar importante, las que los autores de esta obra nos invitan a escuchar atentamente para construir con y desde ellas propuestas educativas menos adulto-céntricas sustentadas en las múltiples y variadas diferencias que hacen de la humanidad en general, pero de la niñez en particular, una experiencia naturalmente intercultural.



Capítulo 1

LA DIFÍCIL TRAVESÍA DE LOS PUEBLOS AFRODESCENDIENTES EN EL RECONOCIMIENTO DE SU APORTE A LA SOCIEDAD CHILENA Y SU CULTURA. AVANCES PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LO PROFUNDO

María Victoria Peralta Espinosa
Universidad Central, Chile
Premio Nacional de Ciencias de la Educación, 2019, Chile

INTRODUCCIÓN

Son muchas las exclusiones que tiene la sociedad chilena respecto a diversos colectivos chilenos que se expresan en diferentes grados y formas, entre ellos: los pueblos originarios, los discapacitados, las comunidades con diferentes orientaciones sexuales, los migrantes de diversos lugares y épocas, los adultos mayores e incluso aún, las mujeres. Entre todos ellos, existe un colectivo societal con el cual históricamente se detectan importantes prejuicios y distancias sociales, los afrodescendientes, quienes han sido sesgados por un conjunto de causas que cabe develar y analizar con el fin de poder avanzar a una educación intercultural donde estén incluidos efectivamente y considerados en su profundidad y plenitud.

Con motivo del reciente reconocimiento legal de este pueblo tribal² lo que incluye su "identidad cultural, idioma, tradición histórica, cultura, instituciones y cosmovisión", se plantea en el artículo 4 de esta ley, una importante labor a realizar en el campo educativo. Se establece que: "el sistema nacional de educación de Chile procurará contemplar una unidad programática que posibilite a los educandos el adecuado conocimiento de la historia, lenguaje y cultura de los afrodescendientes, y promover sus expresiones artísticas y culturales desde el nivel preescolar, básico, medio y universitario".

Este mandato legal, implica un desafío cultural y educacional, ya que no se debe reducir a la elaboración de una "unidad programática" como se señala, sino que se debe favorecer en todas las propuestas educativas actuales tendientes a la inclusión e interculturalidad que velan por la promoción y respeto de la diversidad y la eliminación de "todas las formas de discriminación

² Ley N° 21.151 del 8/4/2019.

arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes”³.

Estas aspiraciones educativas analizadas desde los contextos históricos, políticos, sociales y culturales del país desde la colonia hasta el presente, ofrece complejos problemas que dificultan no sólo la realización de una propuesta curricular oficial que resta por definir en su forma y fondo, sino también en todo lo necesario para su adecuada comprensión e implementación. Diversos estudios demuestran los problemas de racismo, exclusión, prejuicios, invisibilización y blanqueamiento permanente que ha tenido la sociedad chilena frente a la población africana y afrodescendiente, lo que la ha llevado incluso hasta la negación de sus propios ancestros por parte de algunos individuos (vergüenza étnica), como actitud de defensa y protección.

Las crónicas y censos realizados desde la Colonia, hasta los estudios de orígenes genéticos actuales (Cussen et al, 2015), demuestran la existencia de población africana y afrodescendiente desde el descubrimiento de Chile, lo que se evidencia, no sólo en su presencia actual en individuos en diversas ciudades, sino en pueblos tribales como los afroazapeños, que cultivan y difunden su cultura ancestral. A estas representaciones de comunidades o personas que podrían llamarse “históricas” por existir en el país desde hace más de dos siglos, se agregan las migraciones actuales de afrodescendientes de diversos países latinoamericanos (haitianos, venezolanos, colombianos, dominicanos, etc.), cuyos niños y niñas han nacido en Chile y tienen por tanto la nacionalidad y supuestamente el reconocimiento de sus diversos derechos. Estos estudiantes con sus familias que están en el sistema educativo en todo el país han pasado por diversas situaciones y experiencias sociales y educativas, pocas de reconocimiento de sus valores étnicos y culturales, y muchas de discriminación en diversas formas e incluso, de xenofobia hacia ellos y sus familias.

Por tanto, el tema es complejo educacionalmente y sus avances están estrechamente vinculados al cambio personal de actitudes y por tanto, a las tendencias sociales y culturales del país. Por ello, se hace necesario repensar la orientación del instrumento curricular que se va a crear desde el Mineduc y sus formas de implementación, pero también se deben planear estrategias comunicacionales y formativas para la apertura cultural general que se requiere para el verdadero reconocimiento de los pueblos afrodescendientes y de sus aportes a la historia y desarrollo del país.

En este contexto, es fundamental la participación de las organizaciones afrodescendientes y de estudiosos en el tema en la definición de los ejes culturales y objetivos a seleccionar, como igualmente en los instrumentos de

³ Ley N° 20.845 del 2015, artículo 3.

apoyo educativo considerado los diversos niveles del sistema educativo y las distintas comunidades educativas existentes.

A partir de la situación expuesta, en este artículo, se pretende sintetizar algunos de los muchos antecedentes que se hacen necesarios que la sociedad chilena tenga presente para sensibilizarse y avanzar en los derechos que tienen los pueblos afrodescendientes a ser no sólo reconocidos, sino valorados y respetados como base para una real interculturalidad en diversos planos, partiendo por lo educativo. Para ello, se ha considerado necesario sintetizar algunos hechos históricos que la historiografía tradicional ha minimizado, como forma de desmitificar las muchas creencias erróneas que la sociedad chilena tiene con los pueblos afroamericanos y sus culturas, con el fin de cambiar actitudes en función a una mejor convivencia y al respeto y dignidad que -como todo colectivo humano- requieren.

A partir de estos antecedentes históricos y sociales se plantean algunas bases y sugerencias generales para avanzar en el cambio social y cultural y en el ámbito educativo en particular.

RESEÑA DE UNA DOLOROSA LLEGADA E HISTORIA DE LOS PUEBLOS AFRICANOS EN AMÉRICA Y EN CHILE Y DE SUS APORTES AL PAÍS

Toda historia referida a la llegada de los diversos pueblos africanos a América debería comenzar con resaltar el hecho de haber sido producto de secuestros, entendidos en su sentido más básico: privar a una persona de su libertad en contra de su voluntad de manera ilegal por una cierta cantidad de tiempo con el fin de obtener algo, generalmente, dinero o su trabajo forzado. La esclavitud ha existido desde siempre en la humanidad y sigue dándose a pesar del supuesto avance de los tiempos y de los Derechos Humanos, aunque en la forma en que se dio con los pueblos africanos pocos casos han sido tan duros y no son fáciles de ser asumidos a veces por los propios descendientes ni por la sociedad en general, ya que es una historia dolorosa y vergonzosa de la humanidad más reciente. El develar este pasado tenebroso, es fundamental en función a una reparación de la dignidad básica a lo menos, y debe ser el punto de partida de todo intento de una mejor convivencia e interculturalidad.

En el mundo occidental-europeo y en lo referido a los “negros africanos”, las primeras personas capturadas que registra la historia occidental fueron alrededor de 1444 por los navegantes portugueses quienes bordeaban las costas africanas en la búsqueda de la ruta hacia el Oriente para llegar a las Indias, lo que se reguló por el tratado de Alcacovas⁴ en 1479, y ratificado por el

⁴ Según este tratado, el reino de Castilla, así como las Islas Canarias, serían para Isabel y Fernando, mientras que Madeira, Porto Santo, las Azores y las Islas de Cabo Verde, así como el

de Tordesillas en 1494. Así, el navegante Bartolomeu Dias en 1488, logró llegar al paso interoceánico conocido como Cabo de las Tempestades, que conecta el océano Atlántico con el Índico, zona que fue renombrada como Cabo de la Buena Esperanza. Este antecedente le dio la posibilidad al navegante Vasco da Gama de cruzarlo, llegar a Mozambique y a la actual Kenia, para seguir su viaje a las Indias.

Desde estas primeras expediciones, estas salidas volvían con "botines", que además del oro y otras mercaderías valiosas, incluían esclavos que eran atrapados por los propios navegantes. Sin embargo, la resistencia se hizo cada vez más fuerte y las bajas de sus captores mayores, por lo que se cambió el procedimiento y se negoció con traficantes locales de esclavos quienes los capturaban o "cazaban" -lo que sería más propio decir-, o hacían trueque de ellos a cambio de baratijas, armas y alcohol, vendiéndolos a intermediarios. Con el tiempo, según señala el historiador Omer Freixa⁵, estas "piezas de ébano" se hicieron cada vez más deseados por otros europeos (ingleses, holandeses, franceses), abriéndose así un amplio mercado esclavista que se trasladó también a América.

Por tanto, millones de hombres, mujeres y niños/as capturados, después de lastimosas caminatas hacia los puertos occidentales de África y de Mozambique, fueron embarcados al comienzo a Europa, luego a las colonias en E.E.U.U., América Latina y el Caribe, en barcos "negreros"⁶, rompiendo familias, tribus, culturas y lenguas. En estas travesías atlánticas algunas de más de 80 días, muchos murieron por las condiciones inhumanas en que fueron trasladados, encadenados y amontonados para aprovechar el máximo de espacio, casi sin alimentación ni agua, muchas veces torturados y/o violados. Su ubicación en las bodegas en espacios de una altura de 60 centímetros era por grupos: hombres y jóvenes (en la proa), mujeres (popa), niños y niñas⁷(al centro), y se hacía a la vez, con personas de zonas diferentes para que no pudieran entenderse, ni organizar sublevaciones. Trataban de que no se "perdiera la carga", y se le sacaba a cubierta por momentos para que se movieran forzándolos a cantar, bailar y limpiar el barco. Las mujeres preparaban la comida basada en ñame⁸, arroz y legumbres. A pesar de estos pseudo

derecho de conquista del reino de Fez y el derecho de navegación al sur del paralelo de las Canarias, serían para Portugal.

⁵ Historiador africanista argentino Docente e investigador de las Universidades de Buenos Aires y Nacional de Tres de Febrero. Artículo: "Portugal y su periplo africano", diario "El país", versión América, 28/5/2018.

⁶ Podían llevar hasta más de 900 personas, según la capacidad del barco, y el pasaje de ellos se denomina "middle passage", por el pequeño espacio que ocupaban.

⁷ No era menor la cantidad de niños en un "cargamento", ya que ofrecían menor resistencia en la captura. Se ha documentado que niñas, al llegar al mercado, eran presentadas como adultas y pareja de algún hombre, para ser vendidos como familias.

⁸ Tubérculo comestible original de África, introducida en América.

“cuidados”, es necesario considerar además el nivel de contagio de enfermedades africanas y europeas que se daba en esas condiciones, por lo que se calcula una tasa de mortalidad de un 12%⁹ a un 33%¹⁰.

Los primeros africanos que llegaron a América fueron esclavos de españoles adinerados quienes requerían una licencia para salir de España porque pertenecían al Rey y debían ser empleados obligatoriamente en trabajos de administración pública. Se señala que Cristóbal Colón lo inició¹¹, ya que siempre viajaba en sus expediciones con un esclavo personal lo que se está confirmando, pues últimamente se han encontrado restos de quienes lo acompañaron en el segundo viaje (1492) en el cementerio del asentamiento de La Isabela, que parecieran ser africanos¹². Habría que agregar como antecedente que Colón navegó a África en 1483 y estuvo en diversos lugares hasta llegar a la costa de Guinea¹³.

Sin embargo, este traslado de esclavos con ese sistema restringido se evidenció que no servía para los propósitos de explotación agrícola o minera y se cambió el procedimiento. De esta manera, se empezó a transar directamente con los esclavistas que recorrían África capturándolos o comprándolos y/o a las Compañías¹⁴ que se formaron para ello. Los cálculos de la cantidad de personas que llegaron a América entre el siglo XVI y la mitad del siglo XIX son muy variables; algunas fuentes señalan que fueron más de 10 millones, y que, de ellos, 2/3 lo hicieron en las colonias controladas por España y Portugal¹⁵, pero cuando “la trata atlántica” fue declarada ilegal a comienzos del siglo XIX, muchos barcos siguieron contrabandeando los envíos de esclavos en cantidades que no se pueden conocer cabalmente por el ocultamiento de la información¹⁶. Por ese motivo fuentes como UNESCO señalan que fueron más de 17 millones de personas, a lo menos.

⁹ National Geographic. “Esclavos, la trata humana a través del Atlántico”.9/3/2018. Pág. Web: https://historia.nationalgeographic.com.es/a/esclavos-trata-humana-a-traves-atlantico_8681/1

¹⁰ Mancke, Elizabeth and Shamma, Carole. The Creation of the British Atlantic World. 2005, pp. 30-1.

¹¹ Zabala, Pilar. Esclavitud, asimilación y mestizaje de negros urbanos durante la colonia. Arqueología Mexicana núm. 119, pp. 36-39.

¹² Torres, Marta. Colón llevó los primeros negros a América en su segundo viaje. Diario La Razón, 24/5/2009, España.

¹³ Cortés, José Luis. El tiempo africano de Cristóbal Colón. [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/69948/El tiempo africano de Cristobal Colon Pr.pdf?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/69948/El%20tiempo%20africano%20de%20Cristobal%20Colon%20Pr.pdf?sequence=1)

¹⁴ Compañía de Guinea de Portugal, o la de Senegal de Francia, fueron algunas de ellas.

¹⁵ Antecedente entregado por la Afro-Latin American Research Institute Harvard at the Hutchins Center.

¹⁶ Por ejemplo, EE. UU. prohibió “importar” esclavos en 1808, pero la actividad se mantuvo hasta inicios de la segunda mitad del siglo ya que se necesitaba mano de obra, encontrándose el barco Clotilde que viajó en 1860 desde Benín hundido en el río Mobile (Alabama), para ocultar su actividad.

De esta forma, se produjo la "diáspora negra" llegando grandes grupos de personas de diversas zonas de África¹⁷ a los puertos americanos¹⁸ y a los respectivos mercados donde se realizaba la "trata legal", y desde allí, se repartieron a las expediciones en curso o a las haciendas, plantaciones, ingenios azucareros, minas, pueblos o ciudades a realizar los trabajos más duros ya que se suponía que tenían más condiciones para ello que los indígenas¹⁹ (quienes habían sido diezmados en muchos casos), además que resistían mejor el clima tropical y sus enfermedades.

Al llegar a sus destinos, en las primeras épocas se les marcó con hierros calientes una letra o signo, y se les ponía un nombre cristiano, seguido de la región o etnia de la que provenían: Pedro Fantis²⁰, Juan Aschantis²¹, María Nagós²², Miguel Yoruba²³, Juana Mandinga²⁴, Manuel Carabalí²⁵. En otros casos, traían apellidos de sus captores o cuando se establecían con sus "amos", les daban los suyos. Otros respondían a ciertas características fisonómicas: "Black Jack", "Big Tom" o a sus cargos anteriores: "King Joe". En la América española se les daba también como apellidos, los de su casta: María Zamba, Rosa Mulata, Pedro Moreno²⁶.

¹⁷ Algunos de las zonas donde más se capturaron fueron: Guinea, Ghana, Angola, Benín. Hubo mapas europeos en que incluso no se mantuvieron los nombres originales y se les llamó "Slave Coast"

¹⁸ Algunos de los principales fueron: Santo Domingo, La Habana, Veracruz (México), Cartagena de Indias (Colombia) Portobelo (Panamá), Salvador de Bahía (Brasil) y también Buenos Aires (Argentina), desde donde se revendían a Chile y Perú.

¹⁹ En ello cabe señalar que la labor de defensa de Fray Bartolomé de las Casas de proteger a los indígenas. dio como solución a la carencia de mano de obra, el emplear esclavos negros africanos; sin embargo, estudios más recientes han demostrado que en la medida en que el clérigo fue conociendo a los esclavos africanos, se retractó de este pensamiento. En textos redactados en 1560 señala que tomó conciencia de que los negros de Guinea estaban «injusta y tiránicamente hechos esclavos, porque la misma razón es de que de los indios». http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/b-de-las-casas-y-la-esclavizacin-de-los-negros-segn-las-aportaciones-de-i-prez-fernandez-o-p-0/html/04651a3d-6767-4cd6-80e5-489c70cf4fec_5.html#I_0

²⁰ Los fante o fanti, son un grupo étnico que habita en el sur de Ghana así como en Costa de Marfil.

²¹ Los ashanti o asantes son un importante grupo étnico del centro de Ghana y hablan la lengua twi.

²² Los nagó son una etnia que vive en Benín (antiguo Dahomey), es considerada un subgrupo yoruba

²³ Los yoruba (yorùbá según su propia ortografía) constituyen un gran grupo etnolingüístico del oeste africano, actual Nigeria.

²⁴ Los mandinga, mandinka, malinké, mandé o manden conforman un grupo étnico de África occidental: ubicados en Gambia, Senegal, Malí, Sierra Leona, Liberia, entre otros.

²⁵ La etnia carabalí procede de la costa Calabar, sur de Nigeria.

²⁶ Para más antecedentes sobre antroponimia, consultar: Cuba Manrique, María del Carmen: Pág. web:

http://sisbib.unmsm.edu.pe/Bibvirtual/publicaciones/Escri_pensam/2002_n10/antroponiamia_id entidad_negros.htm

A la par de estas asignaciones, debían incorporarse a una nueva cultura muy diferente a la suya, adoptar la religión católica y dejar sus dioses y creencias, aunque algunos se resistieron manteniendo ciertas prácticas en forma oculta o transformada. Por todo ello, se perdieron rápidamente sus lenguas y expresiones culturales, salvo en los "cimarrones"²⁷ que eran fugitivos rebeldes que trataban de mantener sus libertad y culturas en "palenques" (Colombia) o "kilombos" (zona atlántica), "mambices", "cumbes", "rochelas", "ladeiras", es decir poblados autónomos en lugares alejados.

En cuanto a las actividades que se les impuso a estos primeros esclavos africanos fueron variadas; al comienzo, fueron parte de las expediciones de conquista cargando pertrechos y realizando cualquier función que se necesitara. En la comitiva de Hernán Cortés llegaron los primeros africanos a México, entre ellos Juan Cortés y Juan Garrido; este último, durante once años combatió en la conquista de Cuba y Puerto Rico, además de participar en el descubrimiento de la Florida con Juan Ponce de León, y en la conquista de México fue pregonero, portero y guardián del acueducto de Chapultepec. Otro de los casos, fue el de Juan Bardales, esclavo que participó en las expediciones a Panamá y Honduras y el de Juan Valiente, quien se enroló voluntariamente en la expedición de Pedro Alvarado al Perú y luego en la de Diego de Almagro y de Pedro de Valdivia a Chile. Sin embargo, estas situaciones particulares no fueron lo común. Muchos murieron en los difíciles trayectos de las caravanas expedicionarias como fue el paso por el desierto de Atacama (Chile) en 1536, o en el acarreo de carga en el istmo de Panamá con mercadería proveniente desde Europa a Sud América y viceversa; también participaron en la defensa de las ciudades que se iban fundando como fue el caso de ciudad de Panamá con el ataque del pirata Morgan en 1671, o en las permanentes luchas contra los indígenas que tuvieron los conquistadores sufriendo la misma suerte de ellos. En el caso de México, se ha encontrado evidencia arqueológica de sacrificio de una mulata en un asentamiento acolhua de la región de Texcoco en 1520, quien era parte de una caravana formada por europeos y sus sirvientes (negros y mulatos) e indígenas aliados, provenientes de la Villa Rica de la Vera Cruz²⁸.

Grupos importantes fueron aprovechados por su manejo agrícola y/o ganadero, lo que fue útil en las plantaciones en especial en las Antillas; otros ocuparon labores en los servicios domésticos y realizaron diversos oficios y obrajes. Las

²⁷ En Panamá, Bayano, fue líder de los esclavos negros alrededor de 1556, y atacaba las caravanas en el camino real y la ciudad de Panamá; Alonso de Illescas nacido en Cabo Verde en 1528, fue un liberto cimarrón, fundador y líder del Cacicazgo Reino de los Zambos de Esmeraldas, en Ecuador. En Veracruz, México, Gaspar Yanga de Gabón fue líder cimarrón desde 1570 aproximadamente, fundó la primera colonia libre en América reconocida por la autoridad: San Lorenzo de los negros en 1609.

²⁸ Martínez, Enrique et al. El sacrificio de negros al inicio de la conquista de México, en: Arqueología Mexicana N° 119, enero-febrero 2013.

mujeres además de ser muchas veces abusadas por prácticas sexuales de sus amos fueron nodrizas de sus hijos legales. Avanzando en el tiempo, nuevas labores fueron surgiendo, como ser pajes o capataces en las fincas. Conocido es el hecho que religiosas entraban a los conventos con sus esclavas para atender sus diversas necesidades, como fue el caso de la escritora Sor Juana Inés de la Cruz (1648-1695), quien tuvo a la mulata Juana de San José por 10 años a su servicio, vendiéndola después junto a su hijo, a su hermana. Otro es el caso de la patriota ecuatoriana Manuela Sáenz (1797-1857) amada del libertador Simón Bolívar, quien tenía a Nathán y Jonatás a su cargo desde la infancia, servidoras que la acompañaron fielmente en todas sus actividades hasta su muerte en el exilio en Paita, Perú.

Otros, tuvieron destinos más duros. Recientes estudios de antropología física señalan el trabajo forzado que ejercieron en el Virreinato de Nueva España²⁹; tres individuos³⁰ de un grupo de 20 encontrados en un cementerio de Ciudad de México correspondientes a los comienzos del período colonial, revelan a través de la osteobiografía realizada, marcadores no específicos de estrés fisiológico, evidencia de estrés ocupacional y heridas graves curadas, además de desnutrición y enfermedades infecciosas³¹. Se calcula entre 130.000 y 150.000 los africanos que habían llegado a México hasta 1779, año en que se prohibió la importación de esclavos a Nueva España. De estos, aproximadamente 70.000 ingresaron entre los años 1600 y 1640³².

A la par de estas poblaciones que sufrían malos tratos y que eran tratados como una posesión más de sus dueños, algunos empezaron a ganar la confianza de sus amos y/o recibían algún dinero por sus trabajos, lo que les permitió comprar su libertad lo que posibilitaba la restringida legislación colonial, aunque debían pagar impuestos.

Acabándose el siglo XVIII, la Audiencia de Santo Domingo elabora en 1784 un Código Negro Carolino³³ sobre educación, trato, ocupaciones y diversiones de los esclavos, donde se regula en diferentes aspectos sus actividades. Se señala entre otros, que deben trabajar preferentemente en las plantaciones de sol a sol, y no en otras artes, pero que no deben trabajar los domingos y fiestas de guardar. En lo referido a educación expresa: "*No deben considerarse los negros como unos entes puramente físicos, incapaces de virtud y de razón, o*

²⁹ Abarcaba: Sur de EEU, México y Guatemala.

³⁰ Encontrados en la fosa común del Hospital Real de San José de los Naturales edificado entre 1529 y 1531 por la orden de los franciscanos.

³¹ Ibid.

³² Barquera et al. Origin and Health Status of First-Generation Africans from Early Colonial México. *Current Biology*: [https://www.cell.com/current-biology/fulltext/S0960-9822\(20\)30482-6](https://www.cell.com/current-biology/fulltext/S0960-9822(20)30482-6)

³³ Su verdadero nombre es: "Código de Legislación para el Gobierno moral, político y económico de los negros de la isla española". Archivo General de Indias, Audiencia de Santo Domingo, 1034.

*como puros autómatas útiles sólo para los penosos trabajos de la agricultura y demás ejercicios necesarios en las colonias agricultores, dirigidos por el camino de la opresión y violencia"...Serán honestos, laboriosos y razonables, conducidos por los sólidos principios de la educación, que es el resorte más delicado e importante de la policía y la Justicia".*³⁴ Esta norma no deja de ser interesante ya que expresa una concepción de ser humano y una valorización del rol de la educación.

Sin embargo, los derechos a asistir a una escuela eran mínimos. Se expresa: *"Las escuelas públicas de la enseñanza de las primeras letras y rudimentos de la Religión, abiertas hasta ahora indistintamente para los jóvenes de primera distinción, para los blancos de todas clases y para los pardos y negros libres, de cuya confusión y mezcla derivan respectivamente desde su niñez las siniestras impresiones de igualdad y familiaridad entre ellos, estarán cerradas por punto general en adelante para todos los negros y pardos primerizos, que deben destinarse todos a la agricultura, sin que puedan por eso mezclarse con los blancos, los tercerones, cuarterones y demás, que pueden ponerse en aulas separadas, pero dirigidas por personas blancas de probidad e instrucción, que impriman desde sus primeros años en su corazón los sentimientos de respeto e inclinación a los blancos, con quienes deben equipararse algún día"*³⁵.

En el capítulo 3, aparece una clasificación que va a ser usada en diferentes censos de la época y que da cuenta del fuerte mestizaje que ya se estaba dando: Indica: *"Primeramente en negros esclavos y libres, y éstos en negros, y mulatos o pardos. Es a saber, hijos de blanco y negra legítimamente casados, que será la primera generación, y segundo grado respecto del pardo, de cuyo matrimonio con persona blanca resultará el tercero, llamándose sus hijos tercerones: cuarterones los de éstos con persona blanca; mestizos sus nietos de persona también blanca, e hijos de mestizos los biznietos que se hallan en sexto grado de generación legítima, y deberán ser reputados por blancos"*³⁶. Esta clasificación se utiliza también para señalar también los tipos de castigos (latigazos y otros) que debían recibir si levantan la mano a un blanco.

Respecto a la crianza de los niños, se expresa que se debe cuidar a las negras embarazadas, alimentarlas mejor, no darles trabajos pesados, porque así cuidaran *"con esmero la crianza y educación de su prole"*³⁷.

Sin embargo, a pesar de las intenciones de este "Código Negro", el trato en la América colonial continuó con diversos énfasis, siendo adverso para la población africana y sus descendientes; sin embargo, los cambios políticos

³⁴ Opus cit. Capítulo segundo.

³⁵ Capítulo tercero, Ley 1.

³⁶ Capítulo tercero, Ley 6.

³⁷ Capítulo 26, Ley 3.

expresados con la independencia de las nuevas repúblicas, va a generar contextos diferentes que se van a expresar en la abolición de la esclavitud y en su reconocimiento legal como ciudadanos, aunque en la mentalidad de muchos sectores, va a persistir la discriminación negativa de ellos, que de diferentes formas perdura en la actualidad.

EL CASO DE CHILE: UNA HISTORIA INCOMPLETA, PERO CON CONSECUENCIAS SOCIALES QUE AÚN EXISTEN

Cuando se compara la situación actual de los diversos países latinoamericanos frente a la incorporación de los afrodescendientes a las sociedades nacionales, se descubre que hay claras diversidades. Países como Brasil, Cuba, Colombia, Panamá que tienen una mayor integración y mestizaje de esta población, presentan ciertos niveles de reconocimiento y valorización del aporte de estas personas y sus culturas a su evolución societal, lo que se evidencia incluso en el diario vivir. Otros países, como los del cono sur y en forma marcada, Chile, han generado una serie de mitos y creencias, sobre la supuesta no existencia y/o influencia de aportes de estas comunidades a su desarrollo social y cultural. Expresiones como: "no hubo negros en Chile", "se murieron de frío", "en Chile no hubo trata de esclavos", son algunas de ellas que se han transmitido por generaciones y que aún persisten. A la par, hay otro conjunto de expresiones que reflejan la discriminación hacia estas comunidades como "negra curiche" (gente negra) o "negra poto de olla", "mono", por nombrar algunas de las vigentes³⁸. Junto con ello, la llegada de nuevos colectivos de afrodescendientes latinoamericanos, han dado lugar a la manifestación de muestras de racismo o xenofobia en algunas comunidades escolares por parte de padres de niños o niñas chilenos que revelan la persistencia y quizás aumento de estas actitudes.

Por todo lo expresado, se hace importante recordar algunos hechos históricos de la formación social y cultural de Chile, que evidencian la falta de base de estas creencias que como tales generalmente no tienen sustento racional por lo que es difícil su cambio, y, por lo contrario, el enorme aporte de las culturas afrodescendientes a la conformación de la sociedad chilena a lo largo del tiempo y en diferentes planos de su quehacer.

Al respecto, cabe señalar que la presencia de africanos se inicia desde la expedición de Diego de Almagro (1535) quien reunió entre 250 a 500 españoles, junto a unos 100 a 150 esclavos negros y más de 1500 yanaconas para el transporte de las armas, ropas y víveres³⁹. Entre ellos venía Juan

³⁸ Otros epítetos y ejemplos de discriminación aparecen en: Salgado, Marta. "Afro chilenos: una historia oculta". Krom, Arica, S/f, p., 122.

³⁹ Las cifras de cantidad de españoles, negros e indígenas son dispares en diversos registros.

Valiente⁴⁰ quien había obtenido su libertad y que se sumó a su "costa y minción", es decir, participó con sus bienes en el proyecto desempeñándose como capataz de los indígenas. Así marchó en la penosa travesía de Chile cruzando la cordillera y el desierto de Atacama, de la que sólo regresaron unos cuantos supervivientes; el negro Valiente entre ellos. Posteriormente, volvió con Pedro de Valdivia (1540) y su actuación en la defensa de Santiago tras el alzamiento de 1541, fue premiada por el Cabildo con una chacra en el oriente de la ciudad en 1546. Más tarde, en 1550, Valdivia le entregó la encomienda de los indios de Toquigua, entre los ríos Maule y Ñuble. Murió en el desastre de Tucapel en 1553 junto al Gobernador. Se había casado con Juana Valdivia, probablemente negra, teniendo descendencia.

En la expedición del "descubrimiento" de Chile, también vino la primera mujer negra; fue Margarita (o Malgárida) como acompañante de Diego de Almagro, nacida por 1498, comprada posiblemente en Panamá para que cuidara a su hijo Diego el Mozo, quien era mestizo ya que su madre era indígena. Malgárida a quien se le había otorgado la libertad, tenía 46 años cuando acompañó a Almagro quien contaba con 56 años, y sobrevivió a la dureza del viaje volviendo también a Perú. El Adelantado la menciona como una fiel y leal sirviente en su codicilo dictado en Lima en 1538. Fue ella quien recogió los restos de Almagro después de ser decapitado por orden de Pizarro, y los enterró en la iglesia de la Merced.⁴¹

Por tanto, en estos complejos y contradictorios procesos de conquista y fundacionales de los primeros avances españoles, dos de los africanos que vinieron a Chile eran libres y ejercieron diversas funciones de apoyo, dejando incluso en el primer caso, descendencia. De quienes los acompañaron, también africanos o descendientes, poco se sabe, más allá que a la vuelta, en el caso de la expedición de Almagro, muchos murieron como sucedió con muchos de los expedicionarios y sus acompañantes.

En el periodo colonial, nuevos africanos o descendientes fueron llegando; algunos acompañando a sus "amos" en labores de servicio doméstico, de nodrizas o para trabajos mineros, agrícolas o ganaderos. Las rutas fueron en los inicios a través del "circuito del Pacífico" que partía de África, llegaba por Cartagena de Indias, pasaba por Panamá y el Callao, y terminaba en Valparaíso, donde se hacía su "trata" o venta. Allí se producía la cruel marca a fuego que no fue abolida sino hasta 1784 por Carlos III.

⁴⁰ Nacido en Senegal, llegó a Veracruz (México), y fue comprado por un notable, Alonso Valiente (primo y secretario de Hernán Cortes), siendo bautizado como Juan Valiente, después de servir cinco años en México.

⁴¹ Barriga, Víctor M. Los Mercedarios en el Perú, Tomo II, p. 184. Citado por Mellafe, Rolando. La introducción de la esclavitud negra en Chile. Tráfico y rutas, p. 45).

Entre 1580 y 1640, según R. Mellafe, se produjo la máxima internación de negros africanos hacia el Reino de Chile; la mayoría provenía del Congo, Angola y Guinea y eran ingresados principalmente por la Cordillera de los Andes provenientes del puerto de Buenos Aires. La resistencia y baja participación indígena en trabajos en el campo, los hizo indispensables en la economía colonial rural. Pero su presencia no sólo se circunscribió a este medio. Estudios han establecido que entre 1633 y 1644, cerca del 33% de la población de Santiago era negra o afrodescendiente. De ellos, muchos fueron esclavos que no sólo sirvieron a los más pudientes, sino que también a sectores más populares. Según J.P. Zúñiga, durante ese período, "el recurso de la mano de obra africana se había generalizado"⁴².

A la par, en la medida que avanzaba la colonización, las relaciones entre los diversos grupos poblacionales se iban complejizando. El padre jesuita Alonso de Ovalle, trabaja evangélicamente con los "morenos", concepto que acuñó, y en su obra: "Histórica Relación del Reyno de Chile" (1646), hace diversas referencias a ellos: "*los negros criollos y los ladinos tienen tanta capacidad como los mismos españoles*"; y son: "*los más alegres y regocijados*". Agrega que es: "*difícil catequizar y confesar a los negros "bozales"*", y que: "*no parecen hombres sino bestias. Vienen de Angola, Guinea, Congo y otras partes de aquella África a nuestra América.*" Se señala que el padre Ovalle organizó y dirigió la cofradía de "morenos" de nuestra Señora de Belén, y a él también se atribuye la realización de la "Pascua de los negros" el 6 de enero⁴³, fiesta religiosa que se sigue realizando en el norte de Chile.

De esta manera, la presencia de negros y sus descendientes en Santiago y en general en el reino de Chile, se hizo notoria en la sociedad colonial y la elite hispano-criolla comenzó a temer por su seguridad, pensando en una posible alianza con los indígenas y la posibilidad que fueran atacados. Sin embargo, habían pasado a ser muy necesarios desarrollando oficios fundamentales como zapateros, barberos, sastres, lo que les permitió a algunos de ellos, lograr su libertad, antes de la abolición de la esclavitud. Quienes lograban esta condición, podían pasar a ser soldados en la Compañía de Artillería de Pardos, o en el Batallón de Milicias Disciplinadas de Pardos. Durante el gobierno de Agustín de Jauregui (1772-1780), se llevó a cabo un recuento de la población de 1778 del Obispado de Santiago, que abarcaba entonces el territorio comprendido entre los difusos límites del desierto de Atacama, por el norte y el río Maule por el sur. Se comprendió también la población de la provincia transandina de Cuyo, perteneciente entonces a la gobernación de Chile.

⁴² Zúñiga, Jean Paul. "Huellas de una ausencia. Auge y evolución de la población africana en Chile: apuntes para una encuesta", p. 89.

⁴³ Memoria Chilena, DIBAM. "La evangelización de los negros". Página web: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-95250.html>

Los resultados que se alcanzaron se distribuyen como sigue:

BLANCOS	190.919
MESTIZOS	20.651
INDIOS	22.565
NEGROS	25.508 = 11%
TOTAL	259.646

El análisis de estos antecedentes por otros estudios señala en Santiago una población de 38.243 habitantes, estando la mayor concentración de africanos o descendientes de toda la zona que comprendía el Arzobispado, en Santiago. Se señala un total de 7.174, desglosados en 1366 negros (4%) y 5808 mulatos (15%)⁴⁴, es decir un 19% de la población santiaguina (un quinto) eran africanos o descendientes a fines del siglo XVIII.

La independencia de Chile y el establecimiento de una república con todo lo que implicó, generó un nuevo cuadro de la situación social de los afrodescendientes. Por una parte, se decretó la Ley que otorgaba la "libertad de vientres" el 11 de octubre de 1811 promovida por Manuel de Salas en el gobierno de Carrera, que establecía que todo nacido de esclavos era libre. A ello se sumó, su participación en las batallas independentistas, en el regimiento N° 10 formado por libertos, y en especial en los batallones de infantería de línea 7 y 8 convocados por el general San Martín en Argentina para luchar a cambio de su libertad, ya que no había posibilidad de obtener más soldados libres. De hecho, señala al reclutarlos: "*Sólo nos puede salvar el poner a todo esclavo sobre las armas*"⁴⁵.

Esta última migración masiva cruzó los Andes como parte del ejército libertador y luchó en los campos de Maipú encabezados por O'Higgins, donde se señala que fueron "carne de cañón". De esta forma, esta población ganó una situación de potenciales ciudadanos, lo que sucedió al ser declarada la igualdad legal de todos los habitantes de la república en 3 junio de 1818. El decreto eliminó la palabra español de todo documento legal y la reemplazó por el término "chileno", dejándose de lado los epítetos de negros, mulatos y zambos. Como consecuencia de estos nuevos tiempos, el 24 de julio de 1823, se decreta la libertad absoluta de la esclavitud, lo que establece una base legal y social nueva para esta población, que favoreció también un mayor mestizaje.

⁴⁴ Klein, H. y M. Carmagnani. "Demografía Histórica: la población del Obispado de Santiago, 1777-1778", en: Boletín Academia Chilena de Historia N° 72, 1er semestre 1965, pp. 54-74.

⁴⁵ José de San Martín, 12 de mayo de 1816.

Para las autoridades de la época, los afrodescendientes en razón a sus oficios, su presencia social y su actuación en la guerra, constituían un núcleo de apoyo político y una capa social que no podía desaprovecharse. Ello por la proclamada igualdad jurídica de los chilenos y el cambio de los epítetos étnicos coloniales por otros más neutros y cívicos, como el de "ciudadano" que los mulatos portaban con orgullo pues percibían que dicha homogeneidad en términos generales les era conveniente. Esta nueva situación, explica también su mayor incorporación a la cultura criolla, sus instituciones y actividades cotidianas asumiendo oficios y servicios variados. Los cuadros del pintor alemán Rugendas que realizó en los principios del Chile independentista (1834-1842), muestran en diversas pinturas, su presencia en paseos y mercados, como parte de la población habitual del país.

Desde estos tiempos de inicios de la república a los actuales, muchas otras situaciones migratorias de diferentes partes del mundo se han dado en el país, introduciendo otros aportes genéticos y culturales; sin embargo, sin considerar aún las recientes incorporaciones de afrodescendientes latinoamericanos cuyos niños y niñas han nacido en Chile, la herencia de estas bases africanas iniciales de la colonia e inicios de la república, perdura aún en la genética de parte de la población chilena actual, como lo evidencian estudios actuales.

Por ejemplo, el importante estudio realizado por Cifuentes y equipo, de la Universidad de Chile y Tarapacá: Proyecto Chile Genómico⁴⁶ realizado en los años 2011 a 2015, con una muestra de 3.208 chilenos de 8 ciudades, encontró la siguiente ancestría africana:

CIUDADES	% AFRICANO
Arica e Iquique	3,7
La Serena y Coquimbo	4,3
Santiago Hospital público	2,5
Santiago Centros Privados	2,4
Chillán	1,9
Temuco	1,7

⁴⁶ Cifuentes, Lucia et al. Proyecto Chile Genómico, U. de Chile/U de Tarapacá, publicado en: Berrios del Solar, Soledad (Ed.). "El ADN de los chilenos y sus orígenes genéticos". Editorial Universitaria, Santiago, 2016, págs..37 a 62.

Estos antecedentes demuestran que, si bien la ancestría africana es el porcentaje más bajo respecto a la amerindia y europea, continúa genéticamente su presencia en parte de la población chilena, en especial, en el norte. A la vez, es interesante observar que en Santiago no hay mayor diferencia entre los concurrentes a servicios público o privados.

Este estudio que demuestra además fuerte ancestría indoamericana en todas las ciudades y estratos socioeconómicos, destruye las creencias tan instaladas de una genética europea pura, y deja constancia del mestizaje existente en la población chilena, y de las equívocas creencias de "blanqueamiento" al respecto.

CONSECUENCIAS EDUCATIVAS EN FUNCIÓN A LA INCLUSIÓN Y A LA INTERCULTURALIDAD

La búsqueda de propuestas educativas interculturales es uno de los avances significativos de la pedagogía actual sustentada en especial desde una perspectiva posmoderna de construcción del conocimiento. El enfoque moderno tradicional mayormente aplicado en los sistemas educativos y que conlleva una visión universalista de las sociedades, sus culturas y educación, está siendo paulatinamente superado por esta otra visión que reconoce la historia, los contextos, las diversidades, la participación de las comunidades educativas involucradas y, por tanto, las complejidades humanas.

Autores como Pourtois y Desmet (1997), aclaran qué comprendería una educación posmoderna. Expresan que se debe pasar del "*paradigma de la certeza caracterizada por la utilización de instrumentos didácticos bien programados, por la reproducción idéntica de saberes estereotipados y precisos, por el enclaustramiento del saber en unidades simplificadas, por el control de los resultados estrictamente escolares, por la objetivación de lo aprendido, a un paradigma de la incertidumbre que se inscribe en una forma de proyecto, donde hay situaciones no programadas que pone en práctica capacidades nuevas*"⁴⁷. De esta manera junto con ratificar el reconocimiento a la incertidumbre, se agrega *valorar: "la complejidad, la diversidad, la ausencia de linealidad, la subjetividad, la multiplicidad de perspectivas y las particularidades temporales y espaciales"*⁴⁸, como señalan Dahlberg et al. (1999).

Siendo la interculturalidad un tema de alta complejidad por lo que implica en lo central, una postura valórica frente a la diversidad que conlleva una adecuada selección cultural de los contenidos de los currículos que se desarrollan, -lo cual

⁴⁷ Opus cit. (Edición en francés) Pág. 44.

⁴⁸ Dahlberg, G. et al. Dahlberg, G., P. Moss y A. Pence. (2010) Más allá de la calidad en Educación Infantil". España, Grao, p. 45.

no es excluyente de dominancias, exclusiones, prejuicios, y etnocentrismos negativos-, se acentúa a nivel de educación inicial y básica. En efecto, dada la etapa tan sensible y formativa en la que se encuentran los párvulos y los escolares, su inadecuada aplicación o su ausencia en las propuestas educativas, desaprovecha los aportes que una formación intercultural puede aportarles tanto en función a sus identidades y culturas de pertenencia, como en función a reconocer las de sus compañeros, lo que es fundamental en la formación de la convivencia, la democracia y el respeto y valorización de las diversidades.

No está demás señalar las dificultades que implica avanzar a una educación intercultural que favorezca efectivamente la inclusión de todos los niños y niñas independientemente de sus culturas de proveniencia y pertenencia. Se ponen en juego temas valóricos, sobrevaloraciones, prejuicios, etnocentrismos negativos, xenofobias, racismo y otros, por parte en especial de los adultos involucrados a través de creencias implícitas no declaradas; así, puede suceder en directivos, docentes, equipos de trabajo, y en las propias familias de los "demás" niños y niñas que forman los grupos escolares. Por ello, se hace necesario considerar y trabajar otros conceptos relacionados con el tema como es el de relativismo cultural, en el que se asume que efectivamente todo sistema cultural es valioso, no sólo porque es la mejor respuesta que una comunidad humana ha creado para satisfacer sus diversas necesidades y aspiraciones, sino porque es un Derecho que tiene toda comunidad humana. Por tanto, toda cultura no puede ser juzgada -en cuanto a su validez- por patrones o parámetros externos a ella, que no llegan a compenetrarse de sus sentidos y relaciones, en especial, cuando habitualmente se hace desde la óptica de una cultura dominante. Esta postura, significa asumir un auténtico respeto hacia toda cultura de pertenencia, y a la vez, tener presente que, como obra humana colectiva que son, ninguna es perfecta y del todo autosuficiente, por lo cual se van recreando y enriqueciendo permanentemente con sus propios avances y/o complementándose con aportes de otras a través de un proceso de apropiación voluntaria, más aún cuando se participa de un mundo multicultural, como es el actual.

Por lo expresado, cabe reiterar el aporte insustituible que la propia cultura implica para quienes son partícipes de ella, tanto por ser un amplio recurso formativo y adaptativo que provee sentidos y medios de toda índole (ideacionales, espirituales y tangibles) para vivir adecuada e integralmente en ese contexto y desde ahí abrirse al mundo, como también porque responden a las necesidades específicas de identificación, pertenencia y sentido que todo ser humano requiere satisfacer.

Sin embargo, estas razones que se presentan como tan obvias y básicas cuando se trata de la propia cultura, no siempre se reconocen como tales cuando se trata de otras, y menos aún, cuando se refiere a culturas actualmente minoritarias como lo son las afrodescendientes en el caso de Chile, que, además, han cargado

con todo tipo de prejuicios instalados estructuralmente en las creencias de parte importante de la sociedad.

Por tanto, frente a este problema, para poder avanzar realmente desde un punto de vista educativo, cabe de partida también reconocer el etnocentrismo negativo que por lo general está implícito en nuestras creencias y acciones, y que se expresa en subvaloraciones y descalificaciones, que tenemos hacia otras culturas que son diferentes a la propia.

Por lo expresado, una educación intercultural no es solamente un tema técnico que se limita a manuales, guías y ciertas metodologías de trabajo como muchas veces se le ha enclaustrado, sino es una problemática ética profundamente humana y por tanto valórica, no fácil de cambiar, asumir e instalar, por ser un tema de formación estructural en la personalidad humana, y por el cuestionamiento personal y social que implica.

La diversidad de comunidades en Latinoamérica es extensa y aumenta cada día con las migraciones y avances político-sociales de los diversos países, y el multiculturalismo como presencia y coexistencia de estos grupos poblacionales, está presente en todos, constituyendo parte fundamental de su riqueza humana.

Los pueblos originarios y afrodescendientes; los provenientes de las diversas migraciones históricas y actuales (en especial asiática y africana), más la extensa población mestiza o ladina con todas sus variantes, constituyen un escenario humano y cultural para valorizar en la formación de las nuevas generaciones. De esta manera, junto con favorecer la identidad y el sentido de pertenencia tan importantes desde el punto de vista de desarrollo personal y social, se puede propiciar una adecuada apertura e interrelación con representantes de otras comunidades culturales lo que permite ampliar la convivencia, contribuyendo a una sociedad más democrática y respetuosa de todos sus miembros a partir de la valoración de sus diversidades.

Junto con estos planteamientos básicos a tener presente, se hace necesario tener presente también ciertos criterios generales para favorecer el desarrollo de una adecuada interculturalidad.

Es fundamental identificar y diagnosticar las características y necesidades del grupo de niños y niñas con que se trabaja en función a las diversas culturas representadas en ellos y a la vez, del contexto donde se encuentra la comunidad educativa, e iniciar un permanente trabajo con las familias a fin de ir realizando el proyecto educativo con los aportes efectivos de todas ellas y facilitar su apertura hacia las otras.

Como parte de este trabajo inicial es importante también analizar en lo personal y con el grupo de trabajo, cuánto se conoce de las diversas culturas a las que pertenecen los niños y niñas, y en especial, qué valoraciones, juicios y/o prejuicios se tiene ante ellas, como forma de visibilizar o transparentar las posiciones que se tienen al respecto y de superar posibles limitaciones que siempre se tienen sino se trabaja este aspecto. Esto último requiere un proceso y una cierta metodología para "remirarse" en este ámbito y reconstruir ciertas concepciones sobre las culturas partícipes del proyecto, a lo cual se hace necesario destinar cierto tiempo.

Con estas actividades de diagnóstico previas, puede abordarse el complejo proceso de selección cultural que todo currículo educacional implica, colocando los énfasis en los contenidos profundos y significativos de cada cultura, y no quedarse con las miradas simplistas y externas que se tiene muchas veces de ellas.

A partir de esa selección de contenidos profundos, debe generarse un conjunto de objetivos integrales, para convertirlos en criterios de trabajo de los ambientes humanos, en la ambientación física y sus materiales didácticos, en las experiencias permanentes y variables a realizar, en las estrategias pedagógicas, incluyendo procesos de etnoeducación en el caso de afrodescendientes y pueblos originarios. La evaluación debe ser evidentemente procesual y cualitativa, verificando las actitudes y saberes que se van alcanzando de estas culturas en la formación personal de cada niño y niña.

A MODO DE CONCLUSIÓN

A partir de los antecedentes que se han expuesto en este trabajo, se deduce que una verdadera formación intercultural de inclusión efectiva es un proceso complejo, que en el caso de los pueblos y culturas afrodescendientes se hace más marcado aún, por todas las razones históricas y sociales que se han señalado.

Para ello, se hace necesario un cambio de actitud en la sociedad chilena, lo cual no es fácil, pero que debe empezar por la sensibilización de los Derechos de reconocimiento que tienen las comunidades afrodescendientes, y por conocer y valorizar los aportes que se han realizado en el pasado y presente a la sociedad y cultura chilena. El reconocimiento de la "negritud" biológica y/o cultural que tenemos los chilenos, debe ser parte central de este proceso.

Propiciar una verdadera democracia no es fácil, que es lo que se plantea como necesario para que los países avancen realmente, ya que ello implica el reconocimiento y valoración de todos sus grupos poblacionales y sus culturas junto con actitudes de convivencia, y trabajo en conjunto para el bien común.

En este “repensar la educación” a que esta dolorosa pandemia nos ha llevado necesariamente, debemos incluir los saberes y haceres de los representantes de las diversas culturas afrodescendientes. Ello, porque son chilenos que estuvieron desde el principio en la conformación de este país y que continúan aportando en el presente, y por los Derechos humanos, que ello implica, que se supone que es la base de nuestra convivencia nacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, O. & Alfaro, I. (1998). *La esclavitud negra en Costa Rica*. San José: Progreso.
- Cifuentes, A. (Comp.). (1986). *La participación del negro en la formación de las sociedades latinoamericanas*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- Cifuentes, L. et al. (2016). “Proyecto Chile Genómico, U. de Chile/U de Tarapacá”, en: Berrios del Solar, S. (Edit.). *El ADN de los chilenos y sus orígenes genéticos*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Del Canto, G. (2003). *Oro Negro*. Santiago: Semejanza.
- Feliú, G. (1942). *La abolición de la esclavitud en Chole*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Mendoza T. (1988). La participación del negro en la formación de las sociedades latinoamericanas. *Boletín Museo Del Oro*, (21), 120-125. Recuperado el 06 de mayo de 2020 de: <https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/bmo/article/view/7162>
- Peralta, M.V. (2015). *Construyendo Currículos Posmodernos en la Educación Inicial Latinoamericana*. Rosario: Homo Sapiens.
- Salgado, M. (s/a). *Afrochilenos: una historia oculta*. Arica: Krom.



Capítulo 2

INFANCIAS EN LOS SENDEROS DE LA ERRANCIA

Silvia López de Maturana Luna
Universidad Central, La Serena, Chile

INTRODUCCIÓN

Las infancias prístinas en su primera natalidad, portadoras de inocencia y esperanza radical, son empujadas al exterior pletórico de incertidumbres por quiénes les socializarán en el mundo. Muchas han sido absorbidas por estadios del desarrollo que las moldean y encasillan quitándoles el protagonismo gozoso y constructivo, que es uno de los atractores que definen la complejidad infantil.

Muchos rostros dolientes, abusados y tristes, se ocultan detrás de los moldes hechos a medida del sistema imperante, dando origen a la violencia simbólica de las profecías auto cumplidas. Su cuidado o abandono es un acto ético, social y político cuyas implicancias inciden en la humanización del mundo. Hablar de las infancias sin estar con ellas disfraza los lenguajes para narrarlas, y no da lo mismo si las pensamos y sentimos desde la alteridad o desde la alienación.

La presencia dialógica y respetuosa de los/as otros/as en contextos de libertad, voluntad y cooperación puede dar sentido a su presente en el pluriverso caótico por el cual transitan y aprenden. Mirar, escuchar y sentir a las infancias activas y curiosas que viven su propia potencia, increpa a los estereotipos de docilidad-utilidad generados por la pedagogía colonial que les inculca un existir ante la "normalidad". Pensar la educación de las infancias desde otras posiciones éticas puede garantizar los puntos de partida, resguardar el gozo por aprender, dar cobijo y no desigualdad.

Eso generaría dispositivos éticos sociales y políticos para revertir el efecto de la perspectiva monocultural de algunas instituciones escolarizantes que limitan su propensión a aprender y crean estados de privación cultural. De esos aprendizajes dependerá en gran medida su curso vital.

Esta no es una etapa cronológica preparatoria, sino antropológica, y vuelve a emerger después de la primera infancia, tantas veces nos asombremos genuinamente por las cosas.

Lanzarse por un camino con salida incierta exige un heroísmo tal que solo la infancia es capaz, aunque es necesario seducirla para que lo asuma (Serres,1999).

Niños y niñas errantes

Las infancias, portadoras de esperanza radical en su primera natalidad, se abren al mundo con un devenir incierto y dependiente de quiénes guiarán sus primeros pasos. Quiénes formen parte de la primera epigenética sociocultural tendrán como misión empujarle al exterior, a ese mundo asombroso aún no contaminado que se presenta ante sus ojos en un momento de su existencia en el que “las tentativas domesticadoras del mundo adulto aún no hacen mella en sus expresiones concretas de libre expansión” (Di Girólamo, 2017). A través de su inocencia y genuino asombro sentipensante, imaginarán caóticamente con todo su ser. Si los/as adultos/as observáramos lo que hacen y nos preguntáramos cómo pueden ejecutarlo con su corta edad, aprenderíamos respecto a cómo conocen, elaboran y comunican sus saberes y podríamos generar una epigenética más significativa y trascendente.

La genialidad de los niños y de las niñas la podemos observar en los aprendizajes informales y holísticos de su devenir cotidiano desde la primera infancia, en donde persistentemente interrogan al entorno, movilizan conocimientos, crean estrategias y aprenden todo de manera alegre, juguetona, autónoma y emergente. Aquello despliega las más grandes capacidades humanas que se activan en la etapa de la proto infancia (Chokler, 2020)⁴⁹. Desde allí se lanzan a la errancia sin prejuicios ni una meta fija al caminar porque en cada camino que descubren, aparecen nuevas posibilidades de conocimiento.

La primera infancia no es una etapa cronológica preparatoria, sino antropológica puesto que puede volver a emerger con distintas natalidades de acuerdo con el asombro genuino ante lo nuevo. Allí, volvemos a nacer ante el mundo que nos quiebra con experiencias que vuelven a dotar de sentido nuestras vidas. Cada natalidad es un signo de que todo puede suceder todavía y, lo mejor, realizarse finalmente (Arendt, 2001). Cada natalidad debe ser acogida con hospitalidad sobre todo en la primera infancia, porque es la bienvenida y la apertura al mundo.

Su cuidado o su abandono es un acto ético, social y político, cuyas implicancias humanizan al mundo. El cuidado debiese ser de toda la comunidad que los quiera, cuide, eduque y entregue valores a través de actitudes éticas que no necesitan ser enseñadas formalmente. De otra manera, estaríamos

⁴⁹ Curso con Myrtha Chokler, septiembre 2020. Corporación Educacional Aurea, La Serena. Chile.

contribuyendo a formar sociedades que les excluyen de su propio desarrollo humano.

Los niños y las niñas avanzan inevitablemente libres hacia lo incierto y se extravían en territorios ignotos, explorando diversos senderos sin saber ni importarles lo que pueda suceder, lo cual resulta muy difícil de comprender desde los estrechos marcos de muchos/as adultos/as que delimitan los caminos y dirigen sus primeros pasos. Eso sucede, muchas veces, por la obligación monocultural de responder a reglas, estándares, pautas y estadios del desarrollo que cierran los caminos de la errancia desde la más temprana edad.

Los niños y las niñas en su primera infancia son pura potencialidad y propensión a aprender, viven su propia posibilidad porque son el *experimentum potentiae* (Agambem, s./r.) que llevan a cabo y que les permite obtener los conocimientos cotidianos en sus entornos más próximos; por ejemplo, un niño campesino conoce el nombre de las plantas y árboles y sabe acerca de los animales que viven en el campo, así como tiene conocimiento del sembradío, del riego, del tipo de hierbas que sirven para aliviar dolencias; y un niño hijo de pescadores sabe acerca de la construcción de redes, de los botes, de las mareas y de los distintos peces o de la pesca.

En la proto infancia aprendemos, imaginamos y, a diferencia de otras especies, transformamos la realidad con preguntas, inquietudes, entusiasmo y curiosidad permanente. En sus preguntas hay potentes impulsos emocionales y cognitivos que se activan dentro de un marco epistemológico que les configura como seres sintientes y pensantes. Las infancias observan su entorno, se lanzan a la errancia y establecen relaciones inéditas porque son filósofos/as, científicos/as, artistas y pensadores/as genuinos/as y geniales (Gopnik, 2010). Si no vemos su capacidad y solo los miramos con ternura y simpatía porque son graciosos/as, les infravaloramos en su genialidad.

Infancias asumidas de manera crítica

Cuando veo los ojos de mi hijo, dice Rigoberta Menchú (Premio Nobel de la Paz, 1992), veo a millones de personas excluidas de las decisiones más sagradas de su futuro, creo en la humanidad, en una educación integral y multicultural; creo en el pleno respeto a la dignidad, a los derechos individuales y colectivos de las personas y de los pueblos. Creo en la educación como el camino para alcanzar esa nueva cultura de paz acompañada de justicia social.

Asumir de manera crítica el sentido de las infancias implica un acto pedagógico-político que les otorgue sentido y valor y las visibilice para re-fundar las estructuras de la sociedad que las racializan, inferiorizan y deshumanizan constantemente.

En la primera infancia se aprende informal, caótica y holísticamente, se interroga al entorno constantemente y se movilizan conocimientos que se recogen del devenir cotidiano, se crean estrategias y emerge la capacidad latente para aprender y vivir de manera alegre, juguetona, autónoma y emergente.

¿Qué aprenderíamos, entonces, si pudiésemos conocer y analizar la información de los niños y niñas cuando investigan su entorno? ¿Qué podríamos saber acerca de la comprensión del mundo cuando establecen relaciones? No cabe duda de que aprenderíamos como conocen, elaboran y comunican sus saberes y podríamos encauzar el proceso de enseñanza y de aprendizaje de una manera más significativa y trascendente.

Los niños y las niñas preguntan sobre las cosas y los hechos y no se hacen problemas, no se enredan por recibir respuestas que satisfagan el criterio adulto. Ellos/as mismos/as responden ante la provocación de una pregunta sobre todo si está realizada por otro niño o por otra niña quiénes la formulan por pura curiosidad. Hacen preguntas y dan respuestas con alegría, picardía, gusto y naturalidad.

Una niña de cinco años pregunta "¿Por qué salpica el agua cuando paso por una poza?" y Magda de cuatro años responde: "Porque es agua y las aguas salpican cuando tú caminas". La aparente obviedad de la respuesta esconde la complejidad de un sinnúmero de funciones cognitivas que se activan para elaborarla, entre otras, el establecimiento de relaciones, las comparaciones, el razonamiento lógico, la distinción de datos relevantes y la proyección de relaciones virtuales. ¿Qué hace posible que piense de esa manera? (López de Maturana, 2017).

¿Qué le preocupa, también, a un niño de cinco años cuando pregunta "¿Por qué ladran los perros?" y ¿qué relaciona Juan Manuel de cuatro años cuando responde "¡Porque así respiran!" ¿Estará comparando la respiración con el ladrido de los perros? ¿Podría ser que relacione el respirar con estar vivo? y qué le preocupa a otra niña de cinco años cuando pregunta "¿Por qué el mar arrastra las olas?" y ¿qué relaciona Estela de cuatro años cuando responde "¡Porque el mar es así!" ¿Qué funciones cognitivas están detrás de la naturalidad con que responde que el mar por ser como es arrastra las olas?

¿Comprenderán Magda, Juan Manuel y Estela que están operando con funciones cognitivas de alto nivel? Poco importa que lo sepan ya que lo que realmente interesa, por una parte, es que quiénes les educan sí lo sepan y, por otra, que Magda, Juan Manuel y Estela, así como cualquier otro/a niño y niña, sigan expresando libremente su propensión a aprender sin que aparezca el maestro o la maestra explicador/a que se afana en hacer que comprendan lo

que consideran es lo que deben entender. "Las palabras que el niño aprende mejor, aquellas de las que absorbe mejor el sentido, de las que se apropia mejor para su propio uso, son aquellas que aprende sin maestro explicador" (Rancière, 2010).

Quizá nosotros/as debiésemos preguntarnos si los/as niños/as preguntan solo por saber o porque algo trastoca todo su ser. Pensar en aquello nos permitirá romper aquel marco del preguntar de la razón adulta que elabora un marco epistemológico monocultural que la define, sin saber que las infancias también tienen su propio marco epistemológico que la configuran (Flores, 2017). No percibir aquello puede anquilosar la capacidad permanente de renovación connatural de las infancias y ello implica a los y a las maestros/as.

Por eso, develar la capacidad de aprendizaje no depende de la secuenciación ordenada y lineal de muchas escuelas sino de la mediación intencional y significativa de las y los maestras/os para lograr la reciprocidad de las y los niñas/os. Eso sembraría el camino de la trascendencia.

¿Quiénes abren los senderos para la errancia?

Hacer sitio al que llega y ofrecerle medios para ocuparlo (Meirieu, 2001).

Siempre hay un caminar juntos/as en la errancia de las infancias, uno/a enseñando y aprendiendo y el/la otro/a aprendiendo y enseñando. No se sabe qué es lo que aprenderá ya que desde sus propios tiempos y espacios irán formando las éticas que los acompañarán en el mundo, entre otros, mirando, escuchando e interpretando lo que ven y lo que oyen de acuerdo con las primeras experiencias visuales y auditivas. Por eso, una de las características de las infancias es ser alteridad pura en su máxima expresión, ya que despliegan su confianza absoluta en quién o quiénes les acompañan en sus trayectorias vitales.

Gran parte de la vida la vivirán acompañados/as de los y las maestros/as en las escuelas quiénes los prepararían para asumir sus responsabilidades y tareas de su desarrollo. Sería interesante saber si dentro de sus inquietudes sus maestros/as se preguntan, por ejemplo, ¿de qué manera miro el mundo de las infancias? ¿cómo reconozco su propensión a aprender para favorecer espacios y tiempos habitables? ¿soy consciente si favorezco o dificulto el desarrollo de la mente, el cuerpo y las emociones desde los primeros años de vida? ¿sé quién es ese/a niño/a o lo/a fabrico a la imagen de las pautas estandarizadas?

Hay prácticas escolares que vulneran la tremenda capacidad emocional y cognitiva de las infancias, les encasillan en prescripciones normativas y encapsulan cada movimiento, gestos, palabras para analizarles bajo parámetros

deterministas. Son muchos/as los y las profesores/as que tienen la idea de un niño y una niña ideal, separado/a, objetivado/a, generalizado/a y que creen que pueden modelar sus vidas porque manejan programas de estudios que fragmentan saberes, y planificaciones de los juegos, rincones, materiales, horarios que se restringen a espacios y tiempos limitados. Todos ellos son *cosificadores* que impiden a las infancias cumplir con su tarea de ser las creadoras de su propio mundo.

Por lo general, olvidamos que las infancias son potencia pura, libre y activa a la espera de cualquier descubrimiento que les asombre, porque son posibilidad real y no abstracta y porque manifiestan el placer por el descubrimiento permanente. Todo lo que suceda en esta primera etapa es crucial para el desarrollo futuro y es responsabilidad de los y las adultos/as que les rodean, porque que son las figuras de apego, de apoyo y de modelo; son quienes dan las primeras experiencias de alteridad.

¿Cómo analizamos, reflexionamos y actuamos cotidianamente en los tiempos y espacios escolares? ¿Qué entendemos por educar cuando evaluamos con pautas estandarizadas el caminar de los/as niños/as? ¿Desde dónde hablamos de las infancias, desde la técnica o desde los afectos, desde lo prescriptivo o desde las relaciones?

Conviene considerar que no hay una única infancia, pues coexisten las infancias rurales, ciudadanas, ricas, pobres, callejeras, miserables, desnutridas, amadas, cuidadas. Todas son construcciones históricas conducidas por los/as adultos/as, destinadas a incorporarse a la sociedad según el modelo de ser humano que se ha forjado para ellas. Sin embargo, todas necesitan ser reconocidas desde su propia singularidad para, de acuerdo con ellas, igualar el punto de partida en su camino educativo. Eso podría evitar las inequidades, los prejuicios y las profecías auto cumplidas que, en caso de ser negativas, devienen violencia simbólica, soterrada y perversa.

No resulta difícil darse cuenta, entonces, que el desarrollo de las infancias dependerá de quiénes se encuentran en su entorno próximo para recibirles, educarles y proveerles de los ambientes que encauzarán sus experiencias vitales, razón por la cual educar es una tarea compleja que abre un sin fin de posibilidades para que desplieguen toda su propensión a aprender. Su desarrollo no puede ser lo que el mundo adulto espera ni menos ser objeto de sometimiento, sino de una cuidada libertad.

Ningún aprendizaje evita el viaje. Bajo la conducción de un guía, la educación empuja hacia el exterior. Parte; isal! Sal del vientre de tu madre, de la cuna... (Serres, 1999).

Adultos/as mediadores/as

La prevención de la neurosis en el mundo solo será posible cuando aprendamos a cuidar de quien todavía está sano, de quien aún no fue dañado: nuestros/as niños y niñas (Reich, s/r)

Para Feuerstein (1991), las/os mediadores/as deben ser intencionales para buscar la reciprocidad de las infancias; es decir, ellos/as debiesen procurar abrir caminos, muchas veces inciertos para mirarlos atentamente, ofrecerles árboles para trepar, charcos de agua para pisotear, piedras, ramas y hojas de árboles para jugar. La mediación de los y las adultos/as es indispensable para el desarrollo infantil intencionando que ellos/as se involucren activamente en sus aprendizajes sin perder el encantamiento y el asombro. ¿Quién es, entonces, ese/a adulto/a que puede abrir tales senderos?

El/la mediador/a es quien favorece el desarrollo emocional y cognitivo, estimula el sentimiento de auto competencia, refuerza la autoestima, propone alternativas de cambio, les trata desde sus fortalezas y no desde sus etiquetas, les atribuye significados a los estímulos, provoca motivación e interés, influye en el desarrollo más que el método, crea la necesidad más que la satisface y enseña el poder del desafío (Feuerstein, 1991).

La mediación del desafío surge en el entorno familiar y comunitario y continua en la escuela. Implica una transformación profunda, humana y social que supera los estereotipos, los prejuicios y las exclusiones. Corresponde a un imperativo ético del que se espera nos eduquemos cooperativamente y tomemos conciencia de que aprender es un derecho humano, y que las infancias necesitan dignidad y presencia.

Mirar, escuchar y sentir a las infancias activas y curiosas que viven su propia potencia, increpa a los estereotipos de docilidad-utilidad generados por la pedagogía colonial que les inculca un existir ante la "normalidad". La perspectiva monocultural de algunas escuelas limita la propensión a aprender connatural a las infancias y les encasilla tempranamente en un mundo estereotipado ante el cual aprenden pronto a responder de una sola manera logrando que su curso vital, distinto para cada persona, se transforme en un itinerario previsible.

Cuando eso sucede encontramos listados de indicadores de lo que el niño y la niña debe hacer a los dos, tres, cuatro años, y así, sucesivamente. El riesgo de prescribir, estandarizar y exigir desconociendo lo que cada uno/a es realmente capaz, lleva a profanar su inocencia, controlar sus emociones, sus cuerpos, su capacidad de asombro y creatividad, lo que conduce a omitir su plan de vida.

Esas infancias terminan siendo absorbidas por estadios del desarrollo que las moldean y encasillan quitándole el protagonismo gozoso y constructivo, uno de los atractores que definen la complejidad infantil. Encontramos rostros dolientes, abusados y tristes que se ocultan detrás de los moldes hechos a la medida de quienes, *a priori*, les han trazado su trayectoria, dando origen a la violencia simbólica de las profecías autocumplidas que termina por invisibilizar a las infancias.

Todo aquello puede revertirse si existen experiencias de aprendizaje mediadas que acompañen a las infancias en su devenir cotidiano e impidan que, a temprana edad, se priven de las herramientas culturales que le permitirían aprovechar las posibilidades que la vida les ofrece. Se necesita de presencias amorosas que generen ambientes activo-modificantes para dar posibilidades de errancia segura, aunque caótica, intencionada, aunque libre.

¿Cuál es el mundo que se le presenta a ese/a ser tan extraordinariamente dotado/a? ¿Cómo entendemos los/as que les cuidamos el sentido de la etapa fundacional, esa primerísima etapa en donde se encuentra el origen? Es allí en donde las infancias desde que llegan al mundo van constituyendo las matrices de aprendizaje, de identidad y de actualización de toda su potencialidad cognitiva, afectiva, motora, espiritual, expresiva, social, entre tantas otras. Así como también otras; también activan las redes neuronales de base que permiten fijar la pregnancia del contacto gracias a la cual van estableciendo relaciones, construyendo sus primeras experiencias vitales y la meta comprensión de sí mismo/as. Esas son las huellas tónico-emocionales que se impregnan desde los primeros contactos con su entorno y que dejan marcas en la mente, en las emociones y en el cuerpo (Chokler, 2020).

Las y los mediadores/es que les educan facilitan el aprendizaje, proponen y no imponen, están presentes cuando se les necesita, pero sin agobiar con su presencia, no les importa si los y las niñas están equivocadas/as o si tienen razón, ya que lo que les importa es que saben que pueden equivocarse, probar y experimentar constantemente.

Acoger con hospitalidad

El abandono de las infancias a su propia suerte implica a toda la comunidad (Arendt, 2001).

La hospitalidad es la bienvenida y la apertura al mundo, es la atención y la preocupación por aquellos seres que han llegado y a quienes tenemos que ofrecer posibilidades de ambientes activos modificantes de aprendizaje y desafíos permanentes a su capacidad de asombro. En caso contrario, se corre el riesgo de instaurar ambientes pasivo aceptantes de hostilidad que levantan

barreras y planifican caminos rectos a los/as recién llegados/as al mundo, frenando las bifurcaciones de sus caminatas y su extraordinaria capacidad creativa de aprendizaje.

El reconocimiento y la posición ética acerca de la epigenética y de la propensión a aprender de cada niño o niña, favorece la hospitalidad y el acogimiento desde que comienzan a habitar en el mundo.

Aquello invita a transitar por otras posiciones éticas que no oculten los diversos rostros de las infancias, que atiendan a sus voces, profundicen en sus miradas, observen sus acciones, sus juegos, creaciones, inventos, descubrimientos, sueños, todo aquello que se vive en contextos de incertidumbre y aprendizajes informales. Es allí en donde se experimentan acciones que rompen las rutinas y van renovando permanentemente los estados emocionales y cognitivos que caracterizan a las infancias.

Los niños y las niñas viven en constantes estados óptimos de aprendizaje en donde dan "rienda suelta" a su propensión a aprender, gracia a la cual imaginan mundos diversos transitando entre el mundo real y el imaginario, en donde, por lo general, terminan eligiendo el imaginario (aunque distinguen claramente éste del mundo real⁵⁰). Reflexionan, comparten valores, aprenden informal y caóticamente, al tiempo que observan las características y consecuencias de los hechos propios y ajenos. Para ellos/as el tiempo es siempre *Aión*, ese tiempo de intensidad permanente, de no querer que un juego o un momento placentero termine, cuando ponen pasión y disfrute a sus juegos sin esperar nada a cambio.

En ese contexto es preciso detenernos para preguntarnos si acaso los vemos y escuchamos realmente, si les tratamos con afecto o de acuerdo con una pauta de desarrollo y si nos damos cuenta de las relaciones que establecen en su vida cotidiana.

Un contexto integrador de relaciones podría estar configurado por las propuestas de Elschenbroich (2010), quien señala que a los siete años los niños y las niñas deberían, entre otros, preguntar cómo se forma la vida; representar tres personajes o fenómenos con mímicas y formas de saludo de dos culturas; contar tres adivinanzas y tres bromas; decir un trabalenguas; haber estado en una librería, en una iglesia, mezquita, sinagoga y en un museo; saber qué es un diccionario, una lupa, un modelo arquitectónico; haber visto un reloj de sol; elaborar dos recetas de cocina para él y un amigo; describir un ejemplo de injusticia; saber cómo se alimenta a tres animales diferentes y regar una

⁵⁰ Gopnik, 2010. El filósofo entre pañales. Madrid. Temas de Hoy. También se puede revisar: Entrevista de Eduard Punset con Alison Gopnik, profesora de psicología en la University of California. Nueva York, 7 de octubre del 2009.

planta; haber cambiado o ayudado a cambiar a un bebé; haber subido alguna vez a un escenario y representado en público algo preparado junto con otros; realizar cuatro tareas del hogar (barrer el suelo, hacer la cama, tender la ropa o doblar toallas); conocer tres idiomas extranjeros o tres acentos por el sonido; haber construido un instrumento musical; dominar dos trucos de magia.

No es un listado para que un/a adulto/a planifique actividades y las evalúe, sino un llamado de atención para que tomemos conciencia del mundo que les mostramos y hacemos escuchar a las infancias a través de los cuáles van formando las éticas que les acompañarán en su vida.

Quien educa no somete, controla ni domina; por el contrario, ofrece espacios y tiempos de libertad y de hospitalidad desde los primeros años de vida, ese comienzo radical en donde todo podría suceder y realizarse (Arendt, 2001). ¿Cuán necesario es darnos cuenta de lo que sucede cuando comienzan a hablar, a caminar, a decir, a leer y a escribir sus primeras palabras!

Trayectorias de aprendizajes

Las trayectorias de aprendizaje para las infancias podrían crearse leyéndoles cuentos, mirando imágenes, paseando por el vecindario, nombrando lo que observan, haciendo preguntas, incitando sus cuestionamientos, dándoles mucho vocabulario, construyendo hipótesis, distinguiendo datos relevantes, entre otros.

Larrosa (2017, p.103), señala que lo que podemos encontrar en los/as niños/as, no es tanto el lenguaje de la infancia sino la infancia del lenguaje, es decir, el lenguaje en estado naciente.

[...] No las preguntas de la infancia sino la infancia de las preguntas, esto es, las preguntas en estado naciente. No el mundo de la infancia sino la infancia del mundo o, dicho de otro modo, el mundo en estado naciente. La infancia de las preguntas no es lo mismo que su puerilidad. Las preguntas que nos interesan son las preguntas infantiles, no las infantilizadas. Por eso no hay que confundir la escuela infantil, la escuela de la infancia y para la infancia, con la escuela infantilizada e infantilizadora, esa que, como el shopping, supone que los niños son graciosos y divertidos y los convierte en protagonistas, en clientes, riéndoles todas las gracias (Larrosa, 2017, p.103).

Las niñas y los niños saben más de lo que parecen y aprenden de todo y de la mejor manera si lo hacen descubriendo y asombrándose; pueden “perder el tiempo” en asuntos que a los/as adultos/as nos pueden parecer inútiles y en divagaciones que creemos que no tienen provecho. Pero “eso es lo que esperamos de ellos y eso mismo es lo que deberíamos ofrecer o posibilitar o, al

menos, no impedir (Skliar, 2017). Lo que importa es que los/as adultos/as se den cuenta de aquello y que no lo duden.

Una prueba de aquello la vemos en cada niña y niño cuando aprende a hablar, a caminar, a controlar esfínteres, a socializar sin que necesite una escuela para eso. Lo aprendió a través de su propia inteligencia, la misma que, una vez, en la escuela, pareciera que ya no le sirve y comienza a serle ajena (Rancièrè, 2010).

Las trayectorias de aprendizajes van a depender en gran medida de las atribuciones que los/as adultos/as den a los/as niños/as desde los primeros años y las expectativas que se formen. Ello conduce a las profecías autocumplidas, mencionadas anteriormente, con el consecuente riesgo de tratar a los/as niños/as de acuerdo con la capacidad o incapacidad que se les atribuyó *a priori*. Si acontece el caso negativo se generan rostros miedosos, dolientes, precarios, resentidos y desesperanzados, sin derecho a nuevas natalidades.

Cuidar, amar, respetar a las infancias es el primer principio ético de la condición humana que gracias a la presencia activa, comprometida, responsable y amorosa de quiénes les cuidan, posibilitan vivir la alteridad a través de las relaciones que ellos/as mismos/as van creando. De esa manera, la crianza en el hogar y la educación escolar estarían orientadas más al desarrollo pleno del desenvolvimiento de la propensión a aprender, de querer a otros/as y al mundo y de ser ciudadanos/as autónomos/as, que a generar máscaras sociales impuestas por la acción adulta. Esas vivencias podrían ser vías de desarrollo pleno para las trayectorias de aprendizajes, diferidas pero congruentes con sus propias vidas, talentos, gustos e intereses.

Las experiencias de aprendizaje mediadas podrían revertir el efecto de la perspectiva monocultural de algunas instituciones escolarizantes que limitan la propensión a aprender de las infancias y crean estados de privación cultural. Visibilizar, entonces, a los niños y a las niñas más allá de las cifras, estándares y categorías; implica arrancar a las infancias de la lógica de la vida adulta y construir una nueva ética y estética de sí mismos/as como educadores/as y como tarea política.

Pensar la educación de las infancias desde esas otras posiciones podría, a través del cuidado y el involucramiento de las familias y las comunidades, garantizar la igualdad de oportunidades desde el punto de partida, para que ningún niño o niña queden rezagados/as ni desiguales ante el gozo, los asombros, las curiosidades y los deseos de aprender.

Los ambientes activo-modificantes que abren caminos de errancia dejan a las infancias la libertad para elegir por donde corren, les integran con libertad,

propician la autonomía porque confían en los procesos propios de autorregulación de la vida. Esos procesos son parte de la propensión a aprender propia de los seres humanos que se manifiestan con singularidad dentro de la epigenética sociocultural que les recibe en su primera natalidad.

Entender que las bifurcaciones del primer caminar son múltiples y que no podemos marcarle una línea recta ni altos muros que impidan el libre caminar, amplía la mirada hacia horizontes infinitos de aprendizajes.

Hay mucho que redimir en los tratos y respeto hacia las infancias, a quiénes es preciso hacerles sitio y ofrecerles los medios para ocuparlo con autonomía, colaboración, respeto, amor y compromiso (Meirieu, 2001). Si los miramos y escuchamos más allá de los estándares esperados, valoraríamos sus subjetividades, resacralizaríamos lo que les hemos quitado y les dejaríamos vivir más sus "fantásticas" que las lógicas adultas (Rodari, 2016).

Esperamos que las infancias desacralizadas tengan la oportunidad de nuevas natalidades, y se escapen de la lógica adulta, de las cifras, los estándares y las categorías nunca pierdan el *Aion* para que disfruten de los espacios y tiempos de intensidad y sigan gozando de cada momento que no quieran terminar.

[...] Los tiempos de aprender son largos y el corazón se abre sólo allí donde encuentra un espacio respetuoso y cálido... El punto crucial de mi trabajo es dejar que cada niño y cada niña que encuentre dejen en mí una huella profunda, nutriendo la esperanza de que sea una posibilidad más de que algo suceda también en ellos (Migliavacca, 2002, p.60-71).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (2001). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Chokler, M. (2020). *Curso de capacitación*. La Serena: Corporación Educacional Aurea.
- Di Girólamo, C. (2017). "La dis-lógica de las preguntas y respuestas infantiles: curiosidad, caos y anti-caos"; en: López de Maturana, S. (Edit.). *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil*. (pp.64-66). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Elschenbroich, D. (2010). *Todo lo que hay que saber a los siete años*. Barcelona: Destino.
- Feuerstein, R. (1991). *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning implications*. London: Freund Publishing House.
- Flores del Rosario, P. (2017). "Una mirada a la epistemología infantil desde la perspectiva de sus preguntas"; en: López de Maturana, S. (Edit.). *¿Por*

qué ladran los perros? Epistemología infantil. (pp.71-73). La Serena, Chile: Universidad de La Serena.

Gopnik, A. (2010). *El filósofo entre pañales*. Madrid: Temas de Hoy.

Larrosa, J. (2017). La infancia de las preguntas. En *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil*. La Serena, Chile: Universidad de La Serena.

López de Maturana, S. (Edit.). (2017). *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil*. La Serena: Universidad de La Serena.

Meirieu, Ph. (2001). *Frankenstein educador*. Madrid: Laertes.

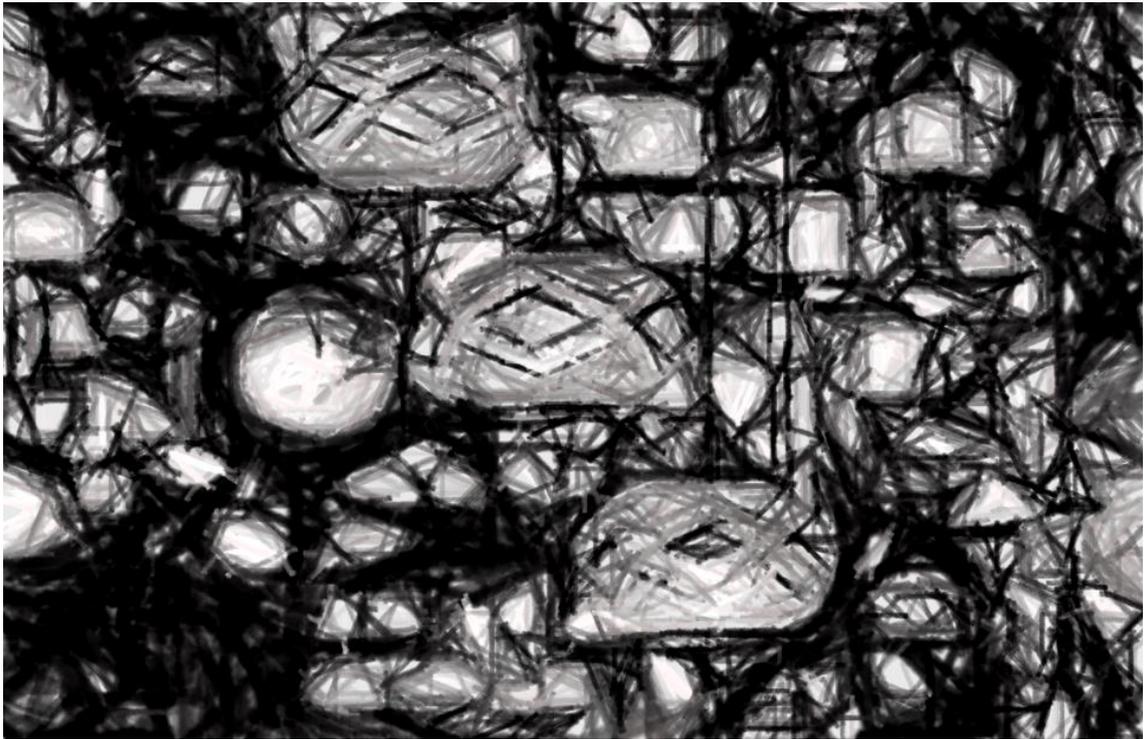
Migliavacca, F. (2002) "Dejarse tocar". En: VV.AA. *DIÓTIMA: El perfume de la maestra*. (pp.i-xxii). Barcelona: Icaria

Rancière, J. (2010). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

Rodari, G. (2016). *La gramática de la fantasía*. Barcelona: Planeta.

Serres, M. (1999) *El tercero instruido*. Traducción: Luis Alfonso Paláu. *Revista de Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, Nº 6, 318-330.

Skliar, C. (2017). "Prólogo"; en: López de Maturana, S. (Edit.). *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil*. (pp.11-13). La Serena: Universidad de La Serena.



Capítulo 3

DIVERSIDAD CULTURAL DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LA PRIMERA INFANCIA

Luis Enrique Pincheira Muñoz

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)⁵¹, Chile

INTRODUCCIÓN

La formación inicial docente para la primera infancia desde y para la diversidad cultural de estudiantes es un desafío en la actualidad, se hace necesario poder encontrar alternativas de formación que consoliden propuestas pedagógicas, en sala cunas, jardines y establecimientos educativos en el ámbito público dada la realidad actual. La formación de niños y niñas entre cero a seis años es el ciclo vital para su desarrollo cognitivo, social, emocional y sociocultural en favorecer las interacciones sociales, los intereses, las necesidades y las particularidades.

En la medida que se logre vivenciar experiencias positivas sobre la aceptación de diferentes identidades culturales que comparten la cotidianidad en la primera infancia, profesionales, estudiantes y familias estarán aportando a la germinación en las nuevas generaciones experiencias significativas de aceptación de Otro diferente logrando en su comportamiento habitual. También, deshacer tensiones derivadas de actos violentos, racistas y discriminatorios formando una persona para las etapas futuras con una sensibilidad de vivir una sociedad que se valoriza a un Otro diferente culturalmente.

Delgadillo, et. al, (2011), ilustran la complejidad de la problemática y agregan:

[...] la mayoría de los escenarios de formación de la infancia, los contenidos curriculares no desarrollan lineamientos diferenciales y menos interculturales su organización por competencias, estandariza la pertinencia cultural dominante de enseñanza convirtiéndose en jardines y establecimientos en dispositivos de reproducción de una sociedad que discrimina, violenta y xenofóbica (p.11-12).

⁵¹ Primer centro de investigación creado en Chile y en América Latina y el Caribe (ALAC), dedicado al estudio teórico y metodológico de la educación inclusiva, articula su trabajo desde una perspectiva inter-, post- y para-disciplinar.

DIVERSIDAD CULTURAL

La diversidad cultural como objeto de estudio en educación es relativamente reciente y solo se consolida en términos de educación multicultural (como se denomina en el mundo anglosajón) en la década de los 70.

Otro hito importante se produce en la década de los 80, producto de la preocupación de la Comunidad Económica Europea a los problemas de escolarización relacionados con la inmigración. Con el tiempo, este concepto se popularizó por la fuerte incidencia de organizaciones como la UNESCO y el Consejo de Europa, con su interés por impulsar una perspectiva internacional de la educación que evitara la desaparición de las identidades plurales (López, 2002).

Desde entonces, la diversidad cultural en educación ha sido conceptualizada a partir de diferentes perspectivas. De acuerdo con Ytarte (2002, p.98), las diferencias entre los discursos en su aplicación se han centrado en dos modelos: educación multicultural e intercultural.

[...] Hablamos pues, de educación multicultural, cuando nos encontramos antes procesos formativos en los que participan miembros con una diversidad cultural manifiesta, y con relación a los cuales, existen distintos niveles de aceptación, comprensión y compromiso, que responden a premisas filosóficas y sociopolítica diferentes. Consideramos, por tanto, que el término de "educación multicultural" hace referencia a uno de los rasgos que definen al contexto en que esta educación se lleva a cabo, pero poco o nada dice de los rasgos y condiciones que definen a dicho proceso [...] La interculturalidad, sin embargo, representa una clara demarcación de la mera multiculturalidad, por cuanto penetra en la esencia misma del proceso educativo en una determinada dirección. Como superación del multiculturalismo se está potenciando en todos nuestros ámbitos escolares y sociales, el concepto de interculturalidad (Interculturalismo), para explicar que es necesario ir más allá de la aceptación evidente de la existencia de diferentes culturas, buscando sobre todo el intercambio, la reciprocidad, la interacción, la relación mutua y la solidaridad entre diferentes modos de entender la vida, los valores, la historia, las conductas sociales, etc., en condiciones de influencia paritaria (López, 2002, p.31-32).

Por su parte, el modelo sociocrítico asume que las estructuras dominantes y los sistemas de poder reproducen las situaciones de desigualdad en los grupos culturales y, sobre esa base, considera que la cultura debe ser abordada en articulación con los sistemas con los que interactúa.

Por lo tanto, este es un ideal por alcanzar en los contextos educativos desde la primera infancia, ya que la escuela está llamada a adoptar un modelo que realmente produzca un cambio a nivel político, y sociocultural en su contexto.

En este punto, se propone integrar la diversidad cultural a los currículos por medio de procesos de deliberación y corresponsabilidad comunitaria como procesos en los que el docente tiene un rol vital como transformador social.

[...] Educar para la diversidad cultural desde la perspectiva crítica, es educar para el cambio social y estructural que nos conducen a tomar conciencia de las interacciones que mantenemos con los demás y las condiciones en que éstas se producen. Este conocimiento impulsa la reciprocidad y favorece los intercambios, haciendo posible los acuerdos políticos y axiológicos necesarios para garantizar mayores cotas de libertad, igualdad y justicia social. Pero estos acuerdos requieren de una reflexión crítica que para Bolívar (1992) es ante todo una reflexión discursiva que incorpora criterios ético-morales y que permite analizar la práctica y fines educativos, las actividades que pueden contribuir a satisfacer las necesidades y propósitos humanos de justicia-equidad (López, 2002, p.97).

Chile, es un país que posee una diversidad cultural desde sus orígenes como nación, la cual durante muchas décadas no ha sido debidamente reconocida. En los últimos años en el marco de la globalización, como país ha tenido que incorporarse al mercado mundial internacional. Por lo tanto, surge la necesidad instrumental de utilizar el concepto de diversidad cultural como un requisito importante para que el país se familiarice con la complejidad de las sociedades extranjeras con las cuales la economía chilena realiza intercambios mercantiles.

En la actualidad, el contexto educativo municipalizado –jardín infantil, escuela y liceo–, está demandando con el ingreso del estudiante en situación de tránsito migratorio, que se integra

[...] con un pasado, una historia escolar y familiar; dejando su país de origen por variadas razones: pobreza, persecución, intolerancia, las familias inmigrantes llegan con sus hijos/as con una esperanza común: Vivir en un mundo mejor y poder tener un futuro...la escuela es el primer paso a ese camino de esperanza (UNESCO, 2005, p.379),

ellos ingresan y se escolarizan sin conocer aspectos culturales que condicionan las formas de comprender y comunicar, haciendo compleja su situación en el aula.

El fenómeno migratorio en el ámbito educativo es relevante, debido a la escasa información y sistematización de esta.

[...] Los derechos de la salud y educación en el caso de los estudiantes inmigrantes en Chile no existen estadística precisa y actualizada respecto a la situación migratoria, tampoco sobre sus principales características. Esto genera que hay escaso conocimiento sobre los focos que requieren mayor atención, como podría ser la inserción educacional, el acceso a servicios locales su integración cultural (Fernández, 2012, p.242).

La escuela pública –jardín infantil, la escuela básica y liceo– como institución social es un micro espacio que refleja el nivel macro la sociedad de los adultos, en su nueva configuración nuestra la sociedad multicultural del siglo XXI. El estudiante inmigrante no ha estado exento de actitudes de discriminación y conductas racistas, contrarios con los principios de igualdad y de oportunidad como derecho de todos/as; esta institución educativa, ha debido realizar grandes esfuerzos para acoger y promover el respeto por el “Otro” diferente.

[...] La escuela para el estudiante es el primer espacio público, en el cual se tiene la experiencia de vivir y aceptar a otros/as con una diversidad cultural diferente o distinta, que pone en juego toda capacidad de organización y vivir comunitariamente en la convivencia diaria como un lugar determinante para el aprendizaje y coexistencia (Mardones, 2006, p.16).

Por lo tanto, este contexto educativo, directivos, docentes, profesionales no docentes, y las familias suman un reto importante en su configuración heterogénea de la diversidad cultural, de sus estudiantes, pues está por delante en construir esfuerzos como comunidad educativa multicultural urbana entre todos los actores disminuir actitudes de discriminación y transmisión de estereotipos negativos; esta demanda se hace imperativo desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI), poner en marcha en el jardín infantil, escuela y liceo que consigne el trabajo con la diversidad cultural bajo un enfoque que deba transitar a la implementación de un educación intercultural.

EL RETO DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS EN LA PRIMERA INFANCIA PARA LA DIVERSIDAD CULTURAL

Las instituciones de Educación superior como espacios formadores están demandando en la formación de un educador/a de párvulo recursos para la atención en la diversidad cultural cuya fundamentación es la actual realidad del sistema educativo urbano con el ingreso de estudiantes migrantes y pueblos originarios con alta concentración en la matrícula. Esta realidad nos obliga a realizar un cambio en las mallas curriculares de formación para la primera infancia, dado que sigue existiendo una formación monocultural del modelo cultural dominante del futuro profesional.

Frente al reto de la diversidad cultural, se deben tener en cuenta como desarrollar una formación metodológica de enseñanza que induzcan a la reflexión y al análisis en la construcción epistemológica crítica descolonial que pueda aunar e interpretar diferentes creencias filosóficas educativas y sus cosmovisiones, que conllevan a un modelo educativo intercultural. Los actuales educadores/as y aquellos que están en su proceso formativo en la educación superior deben desarrollar sensibilidades a la multiplicidad de singularidades de

estudiantes con actitudes y destrezas que permitan rechazar estereotipos culturales y una adherencia a la diversidad cultural como un valor que se debe preservar, que pueda romper con la formación monocultural del saber docente y se encamine hacia una educación pluralista en sus concepciones.

El componente de las prácticas de enseñanzas de un curriculum formativo adherente a la diversidad cultural debe estar asociado y en conexión con la realidad del contexto sociocultural situado tales como: comunidades étnicas, espacio multicultural urbano grupos migratorios para articular la teoría y práctica, de lo contrario y lo que sucede en la cotidianidad es una aceptación retórica, dado que en el diario vivir el curriculum oficial realiza un proceso de asimilación de la cultura que acoge a la diversidad de estudiantes.

Desde hace algunas décadas, la diversidad cultural de estudiantes en los espacios escolares sala cuna, jardines infantiles, escuela y liceos chilenos en el sector municipalizado ha ganado un creciente reconocimiento y protagonismo encaminado a la inclusión social y educativo, este fenómeno sociocultural se convierte en un desafío en la formación de profesionales en el ámbito educativo en todos los niveles.

Para Stahl et al. (2019), en este escenario multicultural educativo urbano en la actualidad, la capacitación o formación de educadoras/es de párvulos y profesorado representa una demanda cada vez más evidente y urgente.

Según Roig-Vila & Urrea-Solano (2020), que citan a (Kelchtermans, 2019; Voss & Kunter, 2019),

[...] manifiestan que numerosos estudios han destacado el choque entre la realidad y la formación pedagógica que suelen experimentar los docentes la falta de apoyo y de orientación, son algunas de las características en el ámbito profesional cuando se integran a la vida laboral (p.21).

Continuando con Roig-Vila & Urrea-Solano, que citan a Piot, Kelchtermans & Ballet (2010),

[...] consideran que la diversidad étnico-cultural del alumnado y la diversidad cultural de estudiantes se ha convertido para la educador/a de párvulo y profesor/a en un importante factor de presión o dificultades e los aspectos como: giro lingüístico-cultural, Identidad cultural, Otredad que los separa de sus estudiantes (p.9).

Por su parte, Hyry-Beihammer et al. (2019), afirman que el profesorado percibe la diversidad en el aula como una cuestión problemática, ajena a su capacidad de formación y ante la que se reconoce incapaz.

Frente a este incierto panorama, parece quedar fuera de toda duda la necesidad que las entidades de educación superior en sus mallas curriculares de formación realicen una apuesta real de cambio de configuración en la formación inicial docente que compatibilice con la realidad actual en el ámbito educativo, se deben incorporar cursos o módulos tales como: reconocimiento y valorización de las diferentes identidades culturales, Otredad y alteridad de las singularidades, educación antirracista, etc., por nombrar algunos para una escuela abierta a la heterogeneidad desde un curriculum que implemente una educación intercultural.

ROMPER EL PARADIGMA COLONIAL DE FORMACIÓN Y SU DESESTABILIZACIÓN REPROGRAMANDO LA PERSPECTIVA DECOLONIAL EN LA FORMACIÓN EDUCATIVA

La construcción del conocimiento y del poder está arraigada en el colonialismo que reproduce las estructuras de poder colonial (Díaz, 2010; Quijano, 2019; Aguiló Bonet, 2011).

El conocimiento colonial como Sousa Santos lo llama “el pensamiento abismal,” se puede entender como una característica del pensamiento moderno occidental que traza un sistema de distinciones visibles (sociedad civil, metrópoli, saberes, hegemónicos, humanidad) e invisibles (estado de naturaleza, zona colonial, saberes subalternos, inhumanidad) que divide la realidad en dos mundos ontológicamente opuestos” (Aguiló Bonet, 2011, p.146).

El ámbito educativo chileno desde sus comienzos siempre ha estado impregnado por el paradigma colonial en la formación inicial de docentes en primer lugar las escuelas normales hasta el año (1973) que fueron disueltas por la dictadura de Pinochet y posteriormente en las universidades estatales que iniciaron los institutos pedagógicos en la formación de educadores el patrón transversal ha sido desde “una perspectiva de conocimiento y un modo de producir el conocimiento ceñido al carácter del patrón mundial de poder: colonial / moderno, capitalista y eurocéntrico (Quijano, 2019, p.276). Es lógico que, en el jardín, escuela y/o, liceo se considere un espacio en que la colonialidad está instalada con la formación profesional de su educador/a con prácticas que validan ciertas voces mientras invalidan a otras (Aguiló Bonet 2011; Díaz 2010; Ocaña & López 2019).

Los siguientes autores, Ocaña & López (2019), mencionan:

[...] no hay nada más colonizante que las palabras; por medio de éstas y la educación es un vivo ejemplo ... Podemos observar cómo el discurso del maestro o educador/a se torna colonial, supeditado a un currículo dominante, pensamiento impregnado de la cultura de occidente; colonial

y a su vez el estudiante desde el hablar, convirtiéndolo en un subalterno (p.40).

La formación en el ámbito educativo en Chile ha sido impregnada por el colonialismo a través de una perspectiva única y dominante, perpetuándose en estructuras de poder exclusivas y desiguales. Es claro, entonces, que las/os jardines, escuelas y liceos necesita un educador/a cuya formación profesional sea de giro descolonial el cual implica reconocer esos saberes otros en el reconocimiento del "modo otro" que significa diferentes maneras de pensar, sentir, percibir, vivir, ser como uno igualmente validado y legítimo a un ser de la dominancia colonial.

Ocaña y López (2019), ilustran esta dinámica escribiendo: "el diálogo de saberes sólo es posible a través de la descolonización del conocimiento y la descolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento" (s.p.).

Para descolonizar la formación en educación se debe tomar en cuenta las experiencias prácticas de la educación popular y la pedagogía crítica que entienden el rol del contexto situado en este proceso y trabajan cotidianamente para realizarlo. Como se describe en el libro de Paulo Freire (1968), *Pedagogía del oprimido*, la educación formal funciona como un instrumento que se utiliza para facilitar la integración de la generación más joven en la lógica de un sistema colonizador y lograr su objetivo.

Díaz (2010), describe tres pilares fundamentales en la práctica desde la pedagogía decolonial: la comprensión crítica de la historia, el reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatorias y la desestabilización de la perspectiva epistémica colonial.

Continuando con Díaz (2010), el primer pilar, ve la comprensión histórica como parte crucial de este proceso es poderosa porque "presupone desestabilizar y debilitar la visión eurocéntrica dominante de la perspectiva de occidente, abriendo la posibilidad de reconocer otras formas de verla, comprenderla y configurarla" (p.222).

El segundo pilar, es el reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatorias reconoce a la educador/a o profesor/a y la pedagogía como actores políticos porque son responsables de la construcción del saber y tradicionalmente del ejercicio de poder, por el contrario se debe hacer el cambio en "reposicionar dando un carácter que contiene resistencia, creación y alternatividad; es visibilizar la acción y naturaleza política que le reviste como apuesta capaz de fragmentar los parámetros impuestos por el pensamiento moderno a través de la colonialidad del poder" (p.226).

Finalmente, al desestabilizar la perspectiva epistémica colonial e instalar como lo manifiesta de Sousa, las ecologías de saberes permiten que otros conocimientos sean vistos como válidos y legítimos y el estudiante como un protagonista fundamental.

Por lo tanto, en la cotidianidad en jardín infantil, escuela y/o liceo desde la perspectiva descolonial el reposicionamiento de otros saberes debe ser parte fundamental en la estructura de un nuevo espacio de construcción epistemológica en los diferentes contextos situados, lo cual a la vez implica que las Universidades a través de sus Institutos pedagógicos de formación inicial deban descolonizar sus actuales mallas curriculares que sintonicen con la diversidad cultural de sus estudiantes en el aula valorizando las epistemologías desde el Sur.

LA DIVERSIDAD CULTURAL Y SU PUESTA EN ACCIÓN A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En primer lugar, hay que dejar claro que la educación intercultural no es una educación compensatoria, ni una educación para extranjeros, aunque así lo entiendan algunas corrientes anglosajonas. Tampoco es una educación con sentido sólo en aquellos colegios o aulas donde existen diferentes culturas, donde hay estudiantes visiblemente diversos por su color de piel, idioma, país de origen, etc.

La educación intercultural, en América Latina, su discusión se ha centrado en espacios en lo que la Diversidad Cultural, está definida por la diferenciación étnica, en términos de población indígena o pueblos originarios.

Para Walsh (1999), la educación intercultural intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otra cultura subordinada y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad.

Por su parte, Dietz (2012), manifiesta:

[...] el paradigma de la Educación Intercultural en Europa es aquella que opta por una educación que transversaliza el fomento de las competencias interculturales de las minorías marginadas y sobre todo de las mayorías marginadoras. Continúa diciendo, en América Latina por su parte la educación Intercultural aparece como un discurso propio en una fase posindigenista de redefinición entre el Estado y los pueblos indígenas (p.5).

Entonces, reducir la educación intercultural solo al ámbito educativo no tiene sentido, considero que la atención a la diversidad cultural es un problema societal, que de alguna forma la institución educativa tiene su parte que

contribuir, la escuela no puede asumir en parte lo que la sociedad no tiene resuelto, el discurso educativo sobre las culturas no puede separarse de la realidad social donde se ubica.

Considerar la educación intercultural como una parte de un proceso de educación en valores, no ha de obviar el reto de atender socioeducativamente a estudiantes inmigrantes en muchas sociedades que acogen con movilidad de personas entre países.

La política educativa actual en Chile (2018-2022) para estudiantes extranjeros en su propuesta está centrada en la inclusión en todos los niveles de formación que incluye las culturas originales del país de proveniencia, al menos esto señala el discurso oficial en las normativas que orientan hacia su inclusión. Sin embargo, en las praxis formativas, esas propuestas se contradicen, dado que prevalece el modelo educativo mono cultural a través del currículum único para toda la población de estudiantes.

Frente a la inercia del actual sistema educativo que no logra articular propuestas educativas interculturales críticas y descolonizadora y que desaprovecha la enorme riqueza de diversidad sociocultural, lingüística y cosmovisiones de sus estudiantes, la actual retórica desde los discursos educativos hegemónicos, muestra una falta de voluntad política de producir cambios que implemente un dinamismo de valoración de la Alteridad de las identidades cultural que actualmente coexisten quedando atrapada en el reconocimiento de una visión superficial y folclórica tradicional.

[...] dentro del debate sobre la interculturalidad están en juego perspectivas que, por un lado, intentan naturalizar y armonizar las relaciones culturales a partir de la matriz hegemónica y dominante (el centro, la verdad o la esencia universal del Estado nacional globalizado) y, por el otro, perspectivas que denuncian el carácter político, social y conflictivo de estas relaciones" (Walsh, 2002, p.116).

Se podría decir, que la educación intercultural es una propuesta educativa que se basa en la igualdad de todas las culturas, sin llegar a la homogeneización, el cual desarrolla el derecho a la diferencia cultural entendida como un hecho positivo; propugna la justicia frente a las desigualdades, sostiene el derecho a la diferencia y el enriquecimiento mutuo como uno de los pilares en un clima de reciprocidad y aceptación de la diversidad cultural de los grupos que conviven.

Es muy importante, que en la primera infancia niños y niñas puedan desarrollar experiencias socioculturales de las diferencias que coexisten para su formación como ciudadanos de un mundo real y diverso, que los llevará en su proceso de maduración poseer mayores herramientas de sensibilización con la Otredad de sus pares y valoración.

Por lo tanto, trabajar la educación intercultural es conseguir que, desde las edades tempranas, las personas adquieran una sólida competencia cultural, entendida como un bagaje de conocimientos, actitudes y procedimientos que permitan funcionar adecuadamente en las actuales sociedades multiculturales. En este sentido la educación intercultural no es ni debe identificarse con la educación de inmigrantes, sino que es la educación de todos para convivir y colaborar dentro de una sociedad intercultural.

Para avanzar, hacia la educación intercultural en la primera infancia cada institución educativa deberá trabajar la Diversidad Cultural de sus estudiantes, en primer lugar, se debe transitar en la práctica desde el modelo de educación monocultural dominante colonizadora hacia un cambio curricular que exprese el reconocimiento de todas las manifestaciones socioculturales en todos los ámbitos.

En relación a todos los autores que menciono anteriormente y que comparto su adherencia, creo que se debe hacer un esfuerzo reflexivo crítico en la actualidad lo que debiera ser la educación intercultural, porque hago este alcance, en la actualidad los diferentes modelos de educación intercultural neoliberal que se presentan existe una esencia asimiladora, aquella que pretende que bajo el ropaje intercultural los otros de las diferencias culturales se asimilen a imagen y semejanza de la cultura hegemónica, pero con retórica de diálogo, se institucionaliza la educación intercultural.

En las respuestas teóricas y prácticas de la interculturalidad subyace una gran contradicción: los sistemas educativos se declaran interculturales, porque dicen ser y tienen como propósito reconocer y respetar la diferencia, pero no reconocen a los otros sistemas educativos diferentes, a las otras instituciones, a las otras prácticas del saber y el aprendizaje en la educación, a los otros educandos, a los otros programas, a las otras visiones y praxis de educación interculturales alternativos.

Esta dimensión del no reconocimiento de los otros sistemas educativos no oficiales, la podemos comprender en lo que Bonfil (1987), denominó la civilización negada, al referirse a "un país minoritario que se organiza según normas, aspiraciones y propósitos de la civilización occidental que no son compartidos (o lo son desde otra perspectiva) por el resto de la población nacional" (Bonfil, 1987, p.10), lo que constituye esa civilización profunda, negada.

De-construyendo la educación intercultural

La educación intercultural estaba dirigida exclusivamente a los grupos subalternizados, en general étnico-raciales, indígenas y, con menor frecuencia,

afroamericanos, ellos son los "otros", los "diferentes" que deben ser integrados en la sociedad nacional, en la óptica de la interculturalidad funcional.

Sin embargo, particularmente desde la década de los 1990, se viene afirmando la posición de que la interculturalidad debe de ser trabajada por los actores sociales, si realmente si se quiere que sea una característica de la sociedad como un todo en su proceso de construcción democrática. La interculturalidad crítica acentúa esta búsqueda e intenta trabajarla desde esa óptica.

Asumimos la perspectiva de Walsh (2009), cuando afirma:

[...] el concepto de interculturalidad es central a la (re)construcción de un pensamiento crítico-otro —un pensamiento crítico de/desde otro modo— precisamente por tres razones principales: primero porque está concebido y pensado, vivido y pensado desde la experiencia vivida de la colonialidad, es decir, desde el movimiento indígena; segundo, porque refleja un pensamiento no basado en los legados eurocéntricos o de la modernidad, y tercero porque tiene su origen en el sur, dando así una vuelta a la geopolítica dominante del conocimiento que ha tenido su centro en el norte global (p.25)

Según Tubino (2005), en su texto: "la Interculturalidad crítica como proyecto ético-político" (p.5), diferencia dos perspectivas fundamentales: la interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica.

Parte de la afirmación de que la creciente incorporación de la interculturalidad en el discurso oficial de los Estados y organismos internacionales tiene por fundamento un enfoque que no cuestiona el modelo sociopolítico vigente en la mayor parte de los países, marcado por la lógica neoliberal, "no cuestiona las reglas del juego" (2005, p.3).

Siguiendo a Tubino (2005), afirma:

[...] en este sentido, la interculturalidad es asumida como estrategia para favorecer la cohesión social, asimilando los grupos socioculturales subordinados a la cultura hegemónica. Se trata de promover el diálogo y la tolerancia sin afectar las causas de la asimetría social y cultural actualmente vigentes (p.5).

Las relaciones de poder entre los diferentes grupos socioculturales no son puestas en cuestión así, la interculturalidad funcional tiene por objetivo disminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diversos grupos y movimientos sociales que focalizan cuestiones socio-identitarias, sin afectar la estructura y las relaciones de poder vigentes.

Sin embargo, poner estas relaciones en cuestión es exactamente el foco de la perspectiva de la interculturalidad crítica, se trata de cuestionar las diferencias y

desigualdades construidas a lo largo de la historia entre diferentes grupos socioculturales, étnico-raciales, de género, orientación sexual, entre otros.

La interculturalidad crítica apunta a la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de una democracia capaz de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias entre los grupos socioculturales, lo que supone empoderar aquellos que fueron históricamente considerados inferiores.

Siguiendo a Tubino (2005), la asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico. Por eso, no se debe de empezar por el diálogo, a mi modo de ver se debe empezar por la pregunta y las condiciones del diálogo. O, diciéndolo de modo más preciso, es necesario exigir que el diálogo entre las culturas sea en primer lugar un diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc., que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas.

Esta exigencia es hoy imprescindible para que no se caiga en la ideología de un diálogo descontextualizado, que se limita a favorecer los intereses creados de la civilización dominante, no llevando en consideración la asimetría de poder que reina hoy en el mundo. "Para que el diálogo sea real, es necesario comenzar por visibilizar las causas del no-diálogo, lo que pasa necesariamente por un discurso de crítica social" (Tubino, 2005, p.5)

La interculturalidad crítica quiere ser una propuesta ética y política orientada a la construcción de sociedades democráticas que articulen igualdad y reconocimiento de las diferencias culturales, que propone alternativas al carácter monocultural y occidentalizado en la mayoría de los países del continente Latinoamericano.

El desarrollo de una educación intercultural crítica es un proceso complejo, que traspasa tensiones y desafíos, exige problematizar diferentes elementos del modo como hoy, concebimos nuestras prácticas educativas y sociales.

En el caso del ámbito de la educación, esta discusión no está presente en las instituciones responsables de formación de educadores, lo que constituye un gran obstáculo para su desarrollo. Sin embargo, existe una sensibilidad de las diferencias en las prácticas escolares muchas veces desde situaciones conflictivas, lo que permite afirmar que el debate está llamado a través de la polémica y confrontación de posiciones.

A modo de conclusión, este punto desde el enfoque de la interculturalidad crítica descolonial, las relaciones de la diversidad cultural se analizan a partir del cuestionamiento de la matriz colonial, y la ruptura del paradigma neoliberal de

la interculturalidad teniendo como metas relaciones que concedan posicionamiento y reconocimiento a las otras culturas, así como también a la cultura propia. La interculturalidad crítica para la convivencia descolonizada, debe afrontar todo relativismo cultural, articulando teoría y práctica para construir otro mundo y otra educación posible.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Es importante como primera propuesta que los profesores y los educadores de párvulo sean capaces de reconstruir su mirada en comprender la multiplicidad de diversidades culturales e identidades en la actual sociedad multicultural, desde el paradigma inclusivo constituye una necesidad innegable como el horizonte hacia donde caminar.

Continuando con las propuestas, consideramos que el actual escenario producto del proceso migratorio coloca retos y desafíos en el cotidianidad a la educador/a de párvulo y los distintos profesionales que trabaja en la primera infancia desde su quehacer profesional con sus estudiantes y familias en los diferentes niveles: sala cuna jardín o escuela, se hace necesario desde su formación requerir conocimientos y sensibilidad, para dar respuesta en las características de las comunidades educativas multiculturales.

La formación en el ámbito educativo en Chile ha sido impregnada por el colonialismo a través de una perspectiva única y dominante, perpetuándose en estructuras de poder exclusivas y desiguales. Ante esta realidad, como siguiente propuesta, es claro, entonces, que las/os jardines, escuelas y liceos necesita un educador/a cuya formación profesional este impregnada de un giro descolonial el cual implica reconocer esos saberes otros en el reconocimiento del "modo otro" que significa diferentes maneras de pensar, sentir, percibir, vivir, ser como uno igualmente validado y legítimo a un ser de la dominancia colonial.

Entre los desafíos de este educador/a los retos cabe destacar la búsqueda y consolidación de una conciencia adherente al cambio cultural que se ha producido producto del fenómeno migratorio en este siglo XXI, ampliando una conciencia respetuosa de las diferencias en la atención educativa que responda a las necesidades del territorio situado.

Una siguiente propuesta, consideramos que los profesionales que trabajan en la primera infancia, se debe hacer un esfuerzo de indagar reflexivamente la complejidad de la diversidad cultural, que supone ir más allá del modelo culturalmente dominante monocultural que privilegia lo cognitivo en las prácticas cotidianas la riqueza sociocultural diversa está en sintonía con las

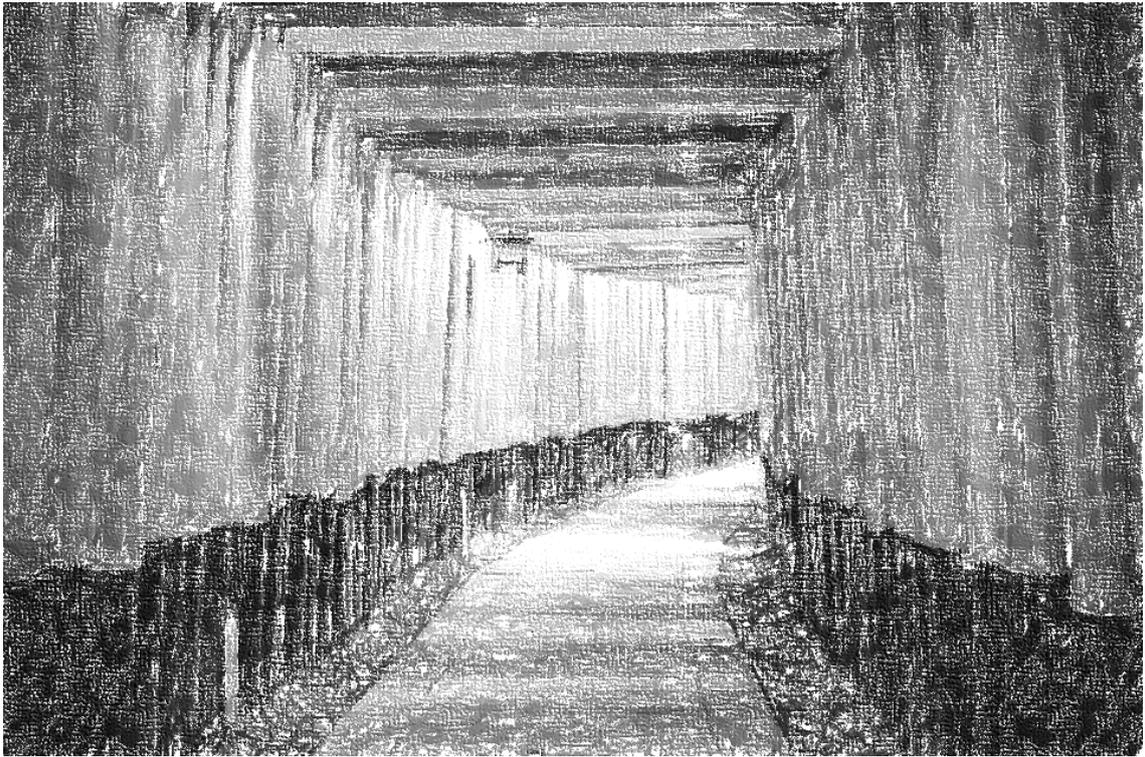
bases curriculares vigente de Educación de Párvulos plantean el trabajo del desarrollo integral en sus educandos.

Por último, para la educador/a de párvulo y los profesionales que trabaja en la primera infancia, es recomendable tener presente una actitud vigilante que analiza, investiga su propia práctica, valorando los orígenes culturales de sus estudiantes, los propósitos de las familias, la implementación de las acciones axiológicas que debe fomentar en sus estudiantes para adquirir conductas proactivas de aceptación de la 'Otridad' y 'alteridad' entre pares y adultos que conviven en estos contextos situados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiló Bonet, A. J. (2011). Reseña. "Descolonizar el saber, reinventar el poder" de Boaventura de Sousa Santos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 16, núm. 54, 145-147.
- Bonfil, G. (1987). *El México profundo. Una civilización negada*. Madrid: Grijalbo.
- Delgadillo, I. (2011). *Tendiendo puentes entre culturas*. Bogotá: Secretaria Distrital de Integración Social.
- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: Entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, 13, 217-233. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/320579157>
- Diez, G. (2012). *Multiculturalismo, Interculturalismo y Diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, R. (2012). *Una mirada a los derechos de los niños, niñas y adolescentes inmigrantes en Chile. Avances y desafíos pendientes*. Santiago: Andros.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Garth, S., Brock, C., Young, J., Caldwell, D., Sharplin, E. & Boyd, F. (2020). Disposiciones hacia la diversidad: las experiencias de dos profesores en formación de vivir y enseñar en una comunidad indígena remota. *Pedagogía, Cultura y Sociedad*, 28, 4, 525-542.
- Hyry-Beihammer, E. K., Jokikokko, K., & Uitto, M. (2019). Emotions involved in encountering classroom diversity: beginning teachers' stories. *British Educational Research Journal*, 45 (6), 1124-1139.
- López, M. (2002). *Diversidad Sociocultural y formación de profesores*. Bilbao: SMU.

- Ministerio de Educación Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018- 2022
Recuperado el 323 de julio de 2021 de:
<https://migrantes.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/88/2018/06/POLITICANACIONAL-EE-Final-1-1.pdf>
- Mardones, P. (2006). *Exclusión y sobre- concentración de la población migrante bajo un modelo de segregación socio- territorial*. Buenos Aires: Clasco.
- Ocaña, A. O., et al. (2018). *Decolonialidad de la educación: Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Santa Marta: Unimagdalena.
- Ocaña, A. O., & López, M. I. A. (2019). Hacer decolonial: Desobedecer a la metodología de investigación. *Revista Hallazgos*, 16 (31), 147-166.
- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina *Revista Espacio Abierto*, 28(1), 255-301.
- Roig-Vila, R., & Urrea-Solano, M. E. (2020). Formación colaborativa en interculturalidad del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 4 (1) 7-19.
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Lima: Ediciones Continental.
- Unesco. (2005). *Diversidad Cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. Santiago: AMF.
- Walsh, C. (1999). La interculturalidad en el Ecuador: Visión, principio estrategia indígena para un nuevo país. *Revista Identidades*, 20, 1-24.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Ediciones Universidad Andina Simón Bolívar.
- Walsh, C. (2002). La (re) articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en Ecuador: reflexiones sobre el capitalismo y la geopolítica del conocimiento. *Nepantla: Vistas desde el sur*, 3, 61-97.
- Ytarte, R. (2002). Análisis de la educación intercultural y propuesta de un modelo de pedagogía intercultural. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Recuperado el 28 de abril 2020 de: <http://ldei.ugr.es/cddi/uploads/tesis/Ytarte2002pdf>



Capítulo 4

NIÑAS/OS Y ADULTOS/AS: VENTANAS Y CURVAS EPISTÉMICAS HACIA LA EDUCACIÓN SOCIAL

Verônica Regina Müller
Universidade Estadual de Maringá, Brasil

INTRODUCCIÓN

La convocatoria del presente libro es muy provocativa en cuanto a cada término utilizado en el título "INFANCIAS CRÍTICAS Y DIVERSIDAD CULTURAL: RETOS PARA LA EDUCACIÓN". Cada palabra trae añadida a sí importantes significados, e, inmediatamente nos conduce a preguntarnos: ¿de qué infancias puede ser pertinente hablar? ¿Las de otros tiempos o las de hoy? ¿Las de diferentes territorios? Y esos, ¿de América Latina o también de otros continentes? ¿Las de diferentes clases sociales o de diferentes edades y etnias? Son tantas... este tema está en mis prioridades investigativas⁵², pero aquí decido focalizar, un poco en contracorriente, en la ontología, justo lo que a lxs niñxs⁵³ les asemeja.

La siguiente expresión del título es la *crítica*. Esta puede referirse a las situaciones críticas en las cuales se encuentran niñas y niños. Y eso puede ser bastante relativo, lo que he aprendido definitivamente viendo en la televisión hace unos años, una periodista española que preguntaba a una monja recién regresada de estar un tiempo en una comunidad africana. Así fue el diálogo. *Periodista: ¿y es dramática la situación de las personas dónde usted ha estado? Monja: ...pues mira...seguramente si hicieras la pregunta a ellos, contestarían diferentemente de mí, pues, cuando llegué allá, la señora que me recibió con su bello vestido, sin chanclas, poca agua, poca comida, una casa de barro, prácticamente sin muebles, en el diálogo conmigo fue sacando sus conclusiones. Me dijo: entonces no tienes una vaca?...no... y no tienes un*

⁵² Entre otras publicaciones relativas a diferentes manifestaciones de infancias, he organizado la serie *Crianças: histórias culturais e direitos*, con cuatro libros, constituidos de escritos de autores de diferentes países (*Crianças de Língua Portuguesa; Crianças na América Latina; Crianças em Fronteiras; Crianças em Itinerância*).

⁵³ En el texto uso la expresión niñxs con x, siempre que quiero expresar la intención de hablar de infantes, independiente de género. Así evito la cultura masculina en el lenguaje y también la equivocación de en este caso, separar niños y niñas.

marido? ...no... y no tienes un hijo? ...no... Pobrecita...ven aquí... Y me abrazó...

Pero también la palabra crítica podría referirse a la necesidad de que se enseñe a la población infantil a ser crítica. ¿Y eso que es? De eso venimos⁵⁴ tratando hace décadas y a cada día profundizamos más los análisis a ese respecto. Me lo reservo para de eso tratar.

Ya cuando llegamos a la *diversidad cultural*, un mundo se abre en tiempos, tradiciones, territorios, estilos, colonizaciones, innovaciones, resistencias, lenguajes, derechos, jerarquías, poderes, educación, escuela, historias, éticas, instituciones, calle, público, privado... pero sí, normalmente muchísimo más trabajado académicamente relacionado al mundo adulto, aunque exista quien entienda que la cultura es algo propio del humano de cualquier edad. Direcciono mi mirada por ahí, al ser humano ontológicamente cultural.

¿Y los retos? Es imposible para mi oído brasileño no relacionar con los sentidos de *reto* en portugués. *Reto*, curiosamente, es el nombre que se da al canal que desemboca en el orificio corporal llamado anu en castellano. Es también la adjetivación dada a algo que no tiene curvas. Para algo que tiene una línea recta, en portugués se dice *reta*, lo que es recto en castellano, es *reto* en portugués. Pero aquí se invoca el sentido de metas, objetivos, utopías viables, devenires, quizás, destinos. Y para mí esos son, a priori, caminos erráticos, que me hacen imaginar curvas como los caminos que eligen los niños/as jamás el camino más rápido y práctico. Elijo tratar de infancias con derechos violados y sus anti-destinos, unas ventanas que presentan curvas para llegar a los retos.

En cuanto a la *educación* (esa de la cual nosotros los adultos entendemos tanto y que solemos usar como sinónimo la palabra escuela), está para mí en la composición de lo que es necesario para un buen desarrollo de las personas y del mundo. Ahí me mantengo en la misma posición de algunos autores de siglos pasados...es necesaria y es derecho. Pero quiero hablar de otra educación, no la escolar, de la educación social, necesaria a este siglo.

Perfilado el trayecto de los pensamientos iniciales, suspeso lo que hay en mis impresiones, los argumentos que justifican el libro en la Convocatoria, el número de páginas para desarrollar las elucubraciones que emergen con ese estímulo y tomo la decisión de introducir al ser humano adulto en medio a las ideas y desarrollar en este escrito las siguientes tesis:

⁵⁴ Al introducir la primera persona del plural me refiero al Colectivo a que pertenezco, compuesto por el PCA/UEM- Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente da Universidade estadual de Maringá; AESMAR- Associação de Educadores Sociais de Maringá; Grupo de Investigación: Infância, Adolescência e Juventude.

- Lxs adultxs, en sus diferentes roles, cumplen papeles fundamentales en los aprendizajes de lxs niñxs y de manera general, están defraudando la infancia.
- Los aprendizajes críticos son fundamentos importantes en la infancia y lxs adultxs necesitan, para enseñarlos, aprender quienes son lxs niñxs.
- Las características ontológicas de lxs niñxs conducen a la necesidad, y por lo tanto al derecho a la educación social, que, en parte se caracteriza por la oferta educativa de amplia cultura en favor del desarrollo humano y social.

La inspiración conectiva aliciente de este escrito adviene del contenido traído por el profesor Marcelo Morales en una charla titulada "Educación social en tiempos de pandemia-Ventanas⁵⁵", dónde presentó parte de la obra y de la filosofía del arquitecto de Viena, señor Hundertwasser⁵⁶, quien entendía que las ventanas son la parte más importante de una casa, que cada uno debe tener derecho a su propia ventana, que ninguna deba ser igual a otra. Y, además, que las líneas de la naturaleza no son rectas y tenía aprecio por las líneas curvas. Las imágenes son de lo que ha construido este artista.

LXS NIÑXS Y SU ONTOLOGÍA



Aclaraciones previas.

La primera ventana, en cuanto a una posición ética para la búsqueda epistémica: ¿Por qué puede interesar saber más sobre qué constituye este ser

⁵⁵ La charla realizada es la tercera de la serie Tertulias desde el Sur- Educación Social en tiempos de pandemia, promovida por el grupo de profesores Diego Puppato (Argentina), Lalo Ribó (Argentina), Marcelo Morales (Uruguay) y Verónica Müller (Brasil).

⁵⁶ "Friedensreich Hundertwasser nació en 1928 en Viena como Friedrich Stowasser y murió como neozelandés en el año 2000. Comprometido con el medio ambiente y con la búsqueda armónica de curvas, espirales y colores, rechazaba las líneas rectas y los autoritarismos. Hundertwasser fundó una corriente que él mismo denominó transautomatismo, una suerte de surrealismo centrado en la interpretación subjetiva del espectador". https://elviajero.elpais.com/elviajero/2013/07/12/actualidad/1373629485_596979.html. Consultado en 27.06.2020.

llamado niñx? Porque lo que importa en cada decisión política o pedagógica, jurídica o familiar, es el sujeto. Cuanto más se sabe sobre el sujeto, mejor se puede actuar, y, cuando este no puede defenderse por sí mismo, más grande es la responsabilidad adulta. Esta es la posición humanista en la cual este texto se apoya y se direcciona.

La segunda ventana, una aclaración respectiva a lo que podría ser una contradicción teórica: Alguien podría preguntar- Ya que ninguna persona vive sin estar en relación con un lugar y una cultura en el mundo, es posible encontrar la esencia/la ontología del ser humano/niñx? Sí. Cuando hablamos de niñxs en China, Amazonia, Maringá o Agudo, sabemos mínimamente de quien hablamos: de personas, que independientemente del lugar, están en el inicio de la vida.

Son lxs infantes, entendidos en la categoría llamada de infancia. Así como hay adolescentes, adultos, viejos que tienen características propias, lxs niñoxs también las tienen. Es decir, por la categoría generacional podemos encontrar características específicas de una generación que se difieren de otra generación. Eso no quiere decir que cada sujeto existe apartado de una cultura, al revés, no existen sujetos fuera de un mundo, y sí, siempre se encontrarán las particularidades culturales constituyentes de los sujetos.

La tercera ventana es una observación sobre el cuidado que los adultos deben tener con el uso de la expresión "niñxs", pues son muy diferentes en función de la edad que tienen. Es muy diferente si hablamos de niñxs con dos años, o de once años, por ejemplo.

Y la cuarta ventana, es para alertar que, así como ninguna persona negra es igual a otra por tener esa característica, o, ninguna mujer es igual a otra por ser mujer, ningún niñx es igual a otrx, aunque tenga la misma edad, la misma etnia, o viva en la misma casa, etc. Cada unx es singular, particular, individual.

Por eso mismo ya decíamos "*ser criança e ter infância não é a mesma coisa*"⁵⁷ (Müller, 2007). Y por eso, tiene congruencia conocer la generalidad de lo que significa ser niñx, la misma etnia, o viva en la misma casa, etc. Cada unx es singular, particular, individual.

Los principales estudios ontológicos que encontramos sobre niñxs ubican-se en el área de la psicología. Pero voy por otro camino, fruto de la experiencia propia directa con ellos/as por más de 30 años en el ámbito de la educación, más

⁵⁷ Mantengo en el texto el idioma original de las citas en castellano o portugués. La justificativa es de que, seguramente, con algún esfuerzo, podemos entender los dos idiomas y esa actitud de intentar comprendernos es importante para que nos comuniquemos en cuanto latinoamericanos.

precisamente de educación social, añadida de lecturas y de los estudios de master y doctorado que vengo orientando en la última década⁵⁸.

Y entonces, ¿cómo son los niñxs?

NIÑXS

NATURALEZA

SON SERES

De relación, de crecimiento, de movimiento, de sensaciones, de sentimientos, de sensibilidad, de intelecto y de voluntad. Nacen con la potencialidad de desarrollo de lenguaje, de educación⁵⁹, de cultura⁶⁰, de ética, de política⁶¹, de espiritualidad y todo eso se va constituyendo al mismo tiempo desde muy temprano.

BUSCAN

Placer /Libertad⁶²

Relaciones

COMPORTAMIENTO

Son crédulxs

Son fantasiosxs⁶³

Son enseñantes⁶⁴

Son aprendices

Son auténticxs

Son corajosxs⁶⁵

Son persistentes

Son curiosxs

Son intentadores de posibilidades

Son intensxs

Son sencillxs

Son movidxs

Son pensadores

Son francxs

Son inventivxs

Son amistosxs

Son seres del tiempo presente

Conviven con el devenir

Son libres

LES GUSTA

Reír

Inventar

Participar

ACTIVIDADES

Fiesta

Paseo

Música

⁵⁸ En 1997 he creado el Proyecto de Extensión Universitária Brincadeiras com Meninos e Meninas de e na Rua, que sigue vigente. Tiene el objetivo de la formación y organización política de niñas y niños, y lo hacemos por medio de la cultura lúdica. El Proyecto hace parte del PCA/UEM- Programa Multidisciplinar de Estudos, pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente.

⁵⁹ Para saber más leer Núñez, Violeta (1999).

⁶⁰ Huizinga (2020).

⁶¹ Para saber más leer: Rodríguez (2014).

⁶² Para saber más leer: Colavitto (2017).

⁶³ Ídem Colavitto (2017).

⁶⁴ Para saber más leer Marchi & Müller (2020).

⁶⁵ Para saber más leer: Tada & Müller 2020.

Pensar	Baile
El silencio	Pintura
El desafío ⁶⁶	Magia
Jugar	Juegos
Estar con amigxs	Tocar instrumentos
Estar con gentes, animales, naturaleza	Teatro
Ser elogiado	Disfraz
Ser acogido	Columpio
Opinar	Aventuras
La rutina	
La novedad	CON QUIEN y CON QUE
El misterio	Con animales
El resultado conocido	Con gente
Aprender	Con la naturaleza
Enseñar	Solos
Repetir	Con y sin materiales
Moverse	
Compartir	DONDE
Resolver problemas	Espacios amplios sin nada y también con equipamientos
Acertar	Casas de familiares
Colaborar	Ceras
Tocar	Calles
Ganar	Instituciones
Conquistar	Habitación
Estar seguros	Cerca de y en árboles
Algunas reglas ⁶⁷	Parques
La libertad	
	EN QUE TIEMPO
	Presente ⁶⁸
	Devenir ⁶⁹

QUIEREN
Recibir y dar cariño
Atención
Comprender
Disfrutar
Participar
Aprender
Libertad
Mover-se
Relacionar-se

COMO SE COMUNICAN

Con todos los sentidos y partes del cuerpo principalmente por medio de un lenguaje lúdico

COMO GUARDAN LAS MEMÓRIAS

Por el sentimiento⁷⁰

⁶⁶ Ídem Colavitto 2017.

⁶⁷ Para saber más leer Müller y Rodríguez (2002).

⁶⁸ Idem Muller e Rodrigues.

⁶⁹ Idem Colavitto 2017.

⁷⁰ Para saber má leer Abib (2018). Livro de Quasnada. CRV, Curitiba.

*Siempre se manifestarán así desde que tengan adecuadas condiciones de sueño, alimentación, vivienda, afecto, seguridad, cuidados, libertad, dignidad. Autora: Verónica R. Müller.

El cuadro no pretende ser completo. Es más, una evidencia de reconocimiento a adultos que se darán cuenta de que sí, los niños que conocen son así. Lo elaboré para pensar y subsidiar respuestas a cuestiones provocadas por la propuesta de ese libro. ¿A partir de lo que son los niñxs, se puede esperar que sean críticxs? ¿Si pueden, queremos (lxs adultxs) que sean? ¿Por cuál educación y por cual cultura queremos (lxs adultxs) luchar?

NIÑXS, ADULTXS Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO



Blumau Hotel

Voy a empezar con una preocupación que nos viene ocupando los pensamientos, basados en las observaciones de algunos respetables movimientos de izquierda y algunas organizaciones sociales que trabajan con niñxs. Cuando presentan alegres en eventos el/la niño/a exponiendo resultados sobre cuestiones políticas, ocurren dos situaciones: una- lxs niñxs hablan lo que los adultos admiran, es decir, contenidos y formas que coinciden con lo que lxs adultxs identifican como correcto (quiere decir, parecido al adultx); dos- que se pierde la práctica de la democracia participativa y se hace preponderante la práctica representativa de la democracia, y acaba elegido/a el/la más fluyente en comunicación para hacer la performance final de la presentación de lo que el grupo discutió anteriormente. Es decir, muchas veces, contenido de adultxs, formas de adultxs.

En Freire la educación crítica es necesaria para la transformación política de la sociedad. Bruini (2020), nos recuerda que para Paulo Freire su pedagogía crítica implica en el desarrollo de la capacidad de análisis del sujeto de la realidad cultural, histórica y social, en consecuencia, educador y educando pasan a ser, con su voluntad y coraje, agentes de transformación de la sociedad. Esa praxis debe resultar éticamente en la defensa de la justicia social y en la profundización del rigor democrático.

Es decir, la formación crítica Freireana implica en pensamiento y acción concomitantemente. Es racionalidad compleja y acción concreta con valentía para la denuncia y el anuncio de nuevas posibilidades. Considerando los argumentos previos, yo pregunto: ¿Es posible que niñxs desarrollen análisis críticos?

Voy a contar un aprendizaje que hemos tenido con la investigación-acción de Renata Pereira (2018), cuando desarrolló talleres de teatro con un grupo de niñxs y adolescentes, orientada por la filosofía y método lúdico-político-pedagógico del PCA, que pretende la formación política infanto-juvenil. Cuando los chicos decidieron escribir una historia para presentar como performance final, la llamaron *A cidade que foi salva pelas crianças*. Estábamos curiosas para ver cuales soluciones encontrarían para los problemas que componían la trama, pensando que serían por la vía política, ya que fue ese el contenido que compuso todos los talleres con teatro como medio. Pero este fue el final de la obra:

[...] as crianças encurralam a bruxa e com amor fazem ela voltar a ser fada. A fada não pode desfazer o feitiço e por isso elas mesmas tentam salvar os adultos, com o poder do amor e então, todos voltam ao normal. No fim uma família adota o narrador para ele não ficar sozinho (Pereira, 2018, 117).

Fue extraordinario lo que nos brindaron. No pusieron el poder en el contenido político, y sí, lo pusieron en ellos mismos, nítidamente en su sentimiento. Muestran que creen en los adultos, pues, a pesar de ser lxs adultxs quienes hacían maldades, eran, originalmente buenos, pues cuentan al inicio, que niñxs y adultxs estaban felices, jugando juntos cuando fueron alcanzados por un hechizo de la bruja. La bruja y el hada son más débiles que ellxs, pero están presentes, porque los niñxs fantasean. El amor hace que todo vuelva al normal (lxs adultos vuelven a ser buenos) y de la manera que probablemente ningún adultx terminaría, acogen también al narrador de la historia para que no se quede solo.

Una mirada superficial podría contestar *no* a la pregunta de si hubo o no aprendizaje político para esos niñxs, ya que no citaron defensa de género, etnia, y otros temas; o, porque no citaron las estructuras del sistema político para la resolución de los problemas. Pero sí hubo un profundo aprendizaje político: se reconocen en el mundo en relación con todxs lxs demás y se sienten más allá de responsables, con poder para hacerles bien. En esa historia aparece la racionalidad ética de la justicia a partir del sentimiento. Y, además, con alegría, con fantasía. Ética que cita la teoría freiriana como resultado esperado del aprendizaje crítico.

Si retomamos el concepto de Freire, quizás se sienta que el concepto esté escrito más para adultxs, pues cuenta con la racionalidad de una consciencia más intelectual. Pero lo que aprendimos es que sí, los niñxs sí pueden ser críticxs, conscientes de si y de su realidad, *a su manera*, es decir, a su tiempo y con su forma propia de pensar y expresarse. *Y eso solamente será percibido con el cultivo (cultura) en el tiempo*, raramente de forma eventual. Por lo tanto, a) en oportunidades repetidas de actividades educativas/culturales, con explicaciones, con libertad, placer, relaciones de confianza y no solamente en las palabras de un cartel o del micrófono; b) actitudes, gestos, palabras, expresiones artísticas, expresadas en varias oportunidades, c) en convivencia multigeneracional, dónde colectivamente exista un crecimiento del sentimiento de pertenencia y cada uno se reconozca como singular y con legitimidad para expresarse.

Otra historia rápida. La periodista chilena Piola Vagueta, en el video dónde entrevista niñas en una manifestación por las mujeres en Santiago de Chile en noviembre de 2019, obtiene esta respuesta de una de niña que tiene entre 7 a 8 años, cuando pregunta porque viene a la manifestación: *vengo a luchar por las mujeres. [...]y que quieres ser en el futuro? Un gran superhéroe.*

En esta misma oportunidad otras niñas probablemente entre 10 a 13 años contestan al porque están allí: *"siento que es necesario que los otros sepan lo que pensamos"; "es mejor ver con mis propios ojos lo que está pasando"; "vengo a luchar para que no violen más a las mujeres y no les hagan más daño"; "porque hay muchas mujeres que se han muerto".* Ante el cuestionamiento sobre como imaginan un Chile más justo para las mujeres, las mismas niñas contestan: *"que los hombres y las mujeres tuvieran los mismos derechos"; "que los hombres no las violaran, pues somos todos seres humanos y nadie merece vivir así"; "que todo fuera puro feminismo"; "lo que no me gusta son los pacos que hacen daño a las personas"; "que los carabineros nunca ganen".* Cuando se les pregunta que sensaciones sienten estando en la manifestación, contestan: *"es liberador"; "toda la gente está luchando"; "las niñas bailan muy lindo"; "todos los letreros son muy buenos, con mucho sentimiento, se entiende todo lo que quieren decir"; "al no callar vamos a hacer un cambio muy grande, eso va a ser algo muy grande"; "que eso es para que tengamos libertad"; "chiquillas, algún día vengán a luchar por lo que ustedes quieran".*

Ellxs son capaces, como niñxs, y cada uno de forma singular e individual, influenciadxs por lo que tienen acceso (cultura), de participar del mundo concreto de manera muy bonita y rica de ideas. Lxs adultxs deben responsabilizar-se por presentar las condiciones educativas y culturales en el

cotidiano informal, formal, en las instituciones, en la comunidad, en cualquier lugar.

[...] portanto, é fundamental garantir liberdade para que juntas e diferentemente dos adultos, nas sociedades e nos governos e em relação a si próprias, as crianças participem (re) imaginando, (re) inventando, (des) construindo, potencializando opiniões, interesses, vontades e decisões político-sociais (Rodrigues, 2014, p.77).

Depende-se de allí la deducción de que una institución escolar, aunque fuera en la realidad igual a una institución idealizada por los especialistas en Educación, aun así, no sería suficiente para atender a las necesidades de la infancia, si consideramos la ontología de esta generación. ¿Y cuál la relación de eso con lxs adultxs? Toda. Porque son ellxs que hacen las políticas, que ofrecen la educación y la cultura y vienen decidiendo todo sobre la vida y los destinos idealizados para las infancias.

NIÑXS, ADULTXS, EDUCACIÓN SOCIAL Y CULTURA



Existen clásicos de la Educación Social en los cinco continentes. En América del Sur tenemos el autor que primer ha defendido con énfasis una educación social junto a una educación popular, el preceptor del revolucionario Simón Bolívar, el maestro Simón Rodríguez. Escribió en 1874: "para todo hay escuelas en Europa, en ninguna parte se oye hablar en Educación Social" (Cúneo, 2004, p.95). En el mismo texto Rodríguez expresa: "para todo hay escuela en Europa, en ninguna parte se escucha sobre escuela social" (BBAV, 2004, p.85).

En la actualidad, la argentina Dra. Violeta Núñez⁷¹ es una referencia para la política pública de educación social en España, Uruguay y en sectores de Brasil. Para esa autora:

⁷¹ Violeta Núñez es actualmente profesora jubilada de la Universitat de Barcelona, ciudad que la recibió en su exilio político en la época de la dictadura militar argentina. Tiene vastos escritos

[...] La educación social es un conjunto de prácticas educativas que pueden realizarse en diferentes instituciones y que se orientan a la promoción cultural (con efectos sociales) de los sujetos. Esa promoción se relaciona con la posición de esos sujetos de derechos y deberes, lo que posibilita la transmisión (traspaso, recreación, circulación, incremento, pérdida, transformación) del patrimonio cultural de una generación a otra, y entre los diversos grupos, pues genera nuevos vínculos sociales al facilitar el intercambio y la actualización cultural de los (Núñez, 1999, p. 36).

A autora clarifica que:

[...] La educación social encuentra lo específico de su definición en el cruce de la labor pedagógica con diversas instituciones de la política social; trabaja en favor de la promoción cultural de los sujetos para su *inclusión en lo social* propio de cada época (Núñez, 1999, p. 37).

Núñez (1999), sustenta

[...] Que los modelos de educación social postulan como intencionalidad última de la educación social la promoción cultural de los sujetos. Se trata de una apuesta social sobre el futuro: la incorporación de cada sujeto particular a las redes *normalizadas* de época. La educación social promueve la sociabilidad del sujeto para posibilitar su acceso y circulación por los circuitos sociales amplios. Se trata siempre de un trabajo particularizado, es decir, levando en cuenta las peculiaridades de un sujeto, la oferta de recursos de socialización y culturalización valiosos para el acceso a la actualidad de época. Este servicio es siempre individualizado, aun que puedan utilizar-se técnicas grupales y/o de desarrollo comunitario (p. 40-41).

Para Violeta Núñez cultura es un "constructo social, histórico en todos los casos: plural, complejo, arbitrario". Y el sujeto de la Educación Social:

[...] Es aquél sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que el social le exige, en un momento dado, para integrar-se (acceder, permanecer, circular) a la vida social considerada *normalizada*. Es decir, la categoría de sujeto de la educación es un lugar que la sociedad oferta en este sentido, es la primera responsabilidad de los adultos a respecto de cada nueva generación), un lugar para poder saber sobre el vasto y complejo mundo (Núñez, 1999, p. 46).

Para Paula Marçal Natali, es tarea del/la educador/a social:

[...] articular procedimentos educacionais de transmissão e aquisição de conteúdos culturais e sociais em direção à potencialização da participação social nas realidades onde os sujeitos envolvidos estão inseridos e têm direitos a serem conquistados (Natali, 2016, p. 174).

Cléia Renata Teixeira de Souza define la Educación Social como:

sobre educación social, siempre ocupada en resaltar la necesidad de que quien trabaje en ese campo deba ser un profesional con formación universitaria específica.

[...] a prática social com caráter político, cultural, social, pedagógico e militante, que se situa em distintos contextos, dentro ou fora da escola. Abrange a discussão, a construção e a reivindicação de justiça social, defesa de direitos humanos, participação política. É uma ação tradutora⁷² e mediadora no processo de formação política dos sujeitos partícipes dessa práxis. Deve promover impacto nos âmbitos individual, coletivo e comunitário. (Souza, 2016, p. 160).

La autora Núñez (2016), comenta que “pretender disminuir los contactos de los sujetos con la cultura plural es cercar la posibilidad de encuentros inéditos y de construcción de plataformas culturales capaces de vincularlos a los deberes”. Para ella el lugar del profesional educador social es el del profesional del “anti-destino”⁷³ “É alguém que cruza a tendência histórica e atua diretamente na redefinição do curso geral da vida de algumas pessoas”⁷⁴.

Cabe resaltar que la idea no es para nada, salvacionista. No se defiende la educación social como la solución para la desigualdad, la pobreza, las violaciones de derecho, las discriminaciones y la exclusión social. No, pues sería una gran inconsistencia argumentativa. Y lo sería para cualquier política aislada dado que los sujetos necesitan de todas ellas (y para eso existen), para promover el ejercicio de la vida ciudadana en los más amplios entendimientos. Así por ejemplo, como la política de salud, sola, no es suficiente, pero sí es necesaria su existencia para que se ocupe específicamente de la salud, es imprescindible que exista también en cada país (como ya existe en muchos), una política pública de Educación Social (formación universitaria, leyes previendo esos profesionales en programas y proyectos permanentes en hospitales, escuelas, fórum de la justicia, cárceles, instituciones con niños en adopción, con personas que sufrieron violencia, proyectos deportivos, artísticos, plazas públicas, otros).

Ya decía Gramsci, que existe una “indisociabilidad entre conocimiento histórico, praxis política y cultural y procesos de formación humana” (VIEIRA, 1999). En este sentido, argumentamos que el profesional solo no vencerá las circunstancias, pero es su papel apostar en el sujeto y en las transformaciones mayores con la semilla del conocimiento, voluntad y sentido de responsabilidad de cada uno, lo que deberá ocurrir, idealmente, con las acciones de mediación,

⁷² Para saber más sobre el sentido de Traducción, leer SANTOS, Boaventura Souza. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. Porto: Afrontamento, 2006.; SANTOS, Boaventura Souza, MENEZES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. Outros do mesmo autor.

⁷³ COLECTIVO DE AUTORES. Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay. Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. 2016.

⁷⁴ MÜLLER, Verônica Regina (Org). Pedagogia social e educação social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina. Vol.2. Appris: Curitiba, 2017.

traducción y enseñanza del/la educador/a social en la cotidianeidad. Hemos dicho en otra oportunidad:

[...]. Sim, existem as condições concretas, mas dentre elas pode haver a concretude do encontro de um/a educador/a social com um menino ou menina e aí se celebrar o avanço de uma relação profícua. A profissionalidade do/a educador/a juntando-se com a particularidade histórica, sentimental, racional da criança e do/a adolescente, suas percepções e sua disposição para ir acreditando na vida, vão caracterizar algo muito particular em cada vivência. E então, os destinos serão conduzidos passo a passo, cada vez com mais força, pelas mãos da própria pessoa, e não pelas circunstâncias sociais e familiares. (Paiva, Rodrigues & Müller, 2017, p. 55).

A MODO DE CONCLUSIÓN. VENTANAS Y CURVAS PARA LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA CON NIÑOS/AS Y ADULTXS

El mundo que lxs adultxs vienen dejando de herencia para la población infantil presenta altos grados de desigualdad, discriminación, negligencia, violencia, omisión, silenciamientos, gritos. Para Tomás (2006), a pesar de todas las diferencias (como las etarias, de género, étnicas, nacionalidades, entre tantas otras), culturalmente lxs niñxs componen el grupo social peculiar que más sufre las consecuencias de la globalización y de las políticas neoliberales.

Ese mundo organizado con la centralidad en lxs adultxs y con el sistema construido para la utilidad, practicidad, ganancia, ventajas y placeres adultos, incluye la reducción de la comprensión de educación, como sinónimo de escuela y la escuela, casi que sinónimo de cultura suficiente para los niños.

Ubicada para el éxito en el futuro, existe una pobreza alarmante en la formación infantil propuesta en las políticas y eso interviene en el amplio crecimiento de los infantes, ya que para ellos todo viene junto en el presente: formación política, ética, espiritual, crítica, artística, lúdica.

Por lo tanto, los rectos de la educación que respeta el ser humano y quiere dejar una herencia de valores respetables al mundo, como solidaridad, justicia social, igualdad de derechos, cuidado hacia el otro, necesariamente indican que se debe

- “Contraer el futuro y expandir el presente” (Boaventura, 2010), en cuanto los niños/as son nixs, pues en el futuro estos ya serán adultos;
- Promover el pensamiento crítico y todo el desarrollo infantil en abundante oferta cultural (cultura histórica, lúdica, artística, científica, política, económica, filosófica, sociológica, antropológica, técnica,

psicológica, de ocio) en variados espacios institucionales y otros de la comunidad propia dxi niñx y de otras comunidades;

- Proporcionar actividades que sean sugeridas por lxs niñxs, y otras, siempre con la consciencia de sus características ontológicas;
- Implementar un sistema de educación escolar y de educación social amplio, que entre otras características contengan las experiencias sistemáticas con la naturaleza, con la vivencia educativa por diferentes espacios, con amplio contacto con la cultura en general y profunda vivencia comunitaria;
- Potenciar las relaciones de amistad entre lxs niñxs y experiencias intergeneracionales como condición básica para el crecimiento de las nociones éticas que orientarán a lxs niñxs en sus percepciones y decisiones en dirección a la construcción de lo que consideran correcto para sí y para los demás.
- Asumir el concepto amplio de Educación, dónde en las políticas públicas se establezcan los sistemas de educación escolar y educación social, todos con profesionales formados en grado superior.

En suma, es imprescindible dejar las retas adultas en segundo plano y recorrer las trayectorias curvas para el encuentro de diferentes ventanas que presentarán horizontes de posibilidades singulares de modo que cada niñx esté fuertemente instrumentalizado para la elección de su destino o de su anti-destino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arruda, F. (2011). *A cidade pensada pelas crianças: conceitos e ações políticas para a consolidação da participação infantil*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá.
- BBAV. (2004). *Simón Rodríguez. Inventamos o erramos*. Caracas: Latinoamericana.
- Bossi, F. (1926-1937). *Diccionario Gramsciano*. São Paulo: Boitempo.
- Bruini, C. (2020). *O professor crítico-reflexivo*. Recuperado el 23 de julio de 2020 de: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/o-professor-critico-reflexivo.htm>

- Colavitto, M. A. (2019). *Estado de infância: a poiesis na arte da palhaçaria*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá.
- Gramsci, A. (1978). *Concepção dialética da história* (3º Ed). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Huizinga, J. (2020). *Homo ludens*. Sao Paulo: Perspectiva SA. Edição
- Mager, M. et al. (2011). *Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados*. Maringá: Edue-Editora da Universidade Estadual de Maringá.
- Marchi, J. & Müller, V. R. (2020). *"Faz Assim Ó"-Modos de Ensinar das Crianças como Subsídio para a Educação*. Maringá: Appris.
- Morales, M. (2020). *Live Tertulias desde el Sur- Ventanas*. Recuperado el 17 de agosto de 2020 de: <https://www.youtube.com/channel/UCwO7NdyUVSBNchkwhGGVLVw>
- Müller, V. R. & Rodríguez, P. C. (2002). *Reflexões de quem navega na Educação Social: Uma viagem com crianças e adolescentes*. Maringá: Clichetec.
- Natali, P. (2016). *Formação Profissional na Educação Social: Subsídios a Partir de Experiências de Educadores Sociais Latino Americanos*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: Cartas para navegar em el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Núñez, V. (2016). *Los juegos artesanos de la educación social: transgresión, bricolaje, postproducción*. Barcelona: UOC.
- Paiva, J. S., Rodrigues, P. C. & Müller, V. R. (2017). A prática educativa/social do anti-destino: uma história, um conceito, uma posição. Müller, V. R. (Org). *Pedagogia social e educação social reflexões sobre as práticas educativas no brasil, Uruguay y Argentina*. Curitiba: Appris.
- Pereira, C. (2018). *A cidade que foi salva pelas crianças: prática teatral com crianças e adolescentes com direitos violados*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá.
- Rodrigues, P. (2014). *Participação política de meninos e meninas: expedições de experiências e reflexões em curso*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá.

- Santos, B. S. & Meneses, M. P. (Org.). (2010). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.
- Souza, R. (2016). *Educação social e avaliação: indicadores para contextos educativos diversos*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá.
- Tada, E. V. S. & Muller, V. R. (2020). *A infância e a coragem de ser: o que não está no diálogo entre Carl Rogers e Paul Tillich*. São Bernardo do Campo: Revista eletrônica Correlatio v.19, n.1. (Aceito para publicação).
- Tomas, C. (2006). *Há muitos mundos no mundo...direitos das crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. Braga: Universidade do Minho.
- Vagueta, P. (2020). *Las Pequeñas Grandes Luchadoras*. Santiago, Chile: Plaza de La Dignidad. Recuperado el 06 de marzo de 2021 de: <https://chileokulto.com/video-los-ninos-y-las-ninas-de-la-dignidad-impresionante-registro-de-ninos-as-que-vivieron-la-lucha-en-la-plaza-de-la-dignidad/>
- Vieira, E. (1999). *Cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci*. São Paulo: Educação e pesquisa.

SOBRE LOS AUTORES

María Victoria Peralta

En su trayectoria profesional, ha ejercido como Educadora de Párvulos y Profesora de aula en el Sistema Escolar Nacional. Magíster en Ciencias Sociales Mención Antropología – Universidad de Chile. Magíster en Ciencias de la Educación Mención Currículum – Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Educación – Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Premio Nacional de Educación de Chile, 2019. Gracias a su especialización en las áreas de Currículo, Historia de la Educación Infantil e Interculturalidad ha sido invitada a exponer sus conocimientos en diferentes universidades chilenas y de Latinoamérica. En ellos, destaca su capacidad de liderazgo como directiva en varios de ellos, trabajo por el que es reconocida a nivel nacional e internacional.

Es miembro de diversos organismos gremiales y académicos donde destacan la Asociación Chilena de Currículo Educativo y la Organización Mundial de Educación Preescolar OMEP. En esta última, fue Vicepresidenta del Comité chileno y para América Latina, mientras que, a nivel mundial, fue declarada Socia Honoraria de la misma. Ha participado como asesora en temas de educación para organismos nacionales e internacionales; Consejo Nacional de Educación, Comisiones Reforma Curricular en Mineduc, Fundación Integra, UNESCO, OEI, Comisión Científica CINDE, entre otros.

Durante su trayectoria profesional le ha correspondido asumir diversos cargos de responsabilidad educativa nacional (Vicepresidenta de JUNJI, Coordinación Reforma Curricular donde se diseñaron las Bases Curriculares, diseño de Programas educativos, Coordinación de la Unidad de Educación Parvularia del MINEDUC). En síntesis, María Victoria Peralta es reconocida por su relevante aporte a la Educación de la Primera Infancia, siendo una destacada Educadora de Párvulos, que ha participado activamente en los procesos educativos de los últimos 50 años.

Contacto: mvperaltae@ucentral.cl

Silvia López de Maturana Luna

Doctora en Pedagogía y Diplomada en Estudios Avanzados y Suficiencia Investigadora, por la Universidad de Valencia, España, misma universidad en que desarrolló estudios postdoctorales en Psicología Evolutiva y del Desarrollo. Magíster en Educación y Magíster en Psicología Comunitaria por la Universidad de Chile. Educadora de Párvulos y Educadora Diferencial, por la Universidad de La Serena. Trainer en Modificabilidad cognitiva por el The International Centre for the enhancement of learning potential (ICELP) Jerusalem. Ha publicado libros y artículos relacionados con: infancias, profesionalidad docente, ambientes educativos, historias de vida del profesorado, modificabilidad cognitiva, experiencias de aprendizaje mediado, formación de maestros, autoconfianza docente, posicionamiento político del profesorado, autonomía en el aula, políticas sociales en educación, descentralización del currículum, inclusión y diversidad, entre otros. Ha participado en diversos proyectos de investigación Fondecyt sobre epistemicidio, propensión a aprender,

complejidades educativas, profesionalidad docente, y en otros financiados por otras fuentes, sobre funciones cognitivas, pedagogía comunitaria, sinergias educativas, prácticas pedagógicas, historias de vida del profesorado, entre otros. Actualmente, profesora jubilada de la Universidad de La Serena y docente de post-grado en la Universidad Central de Chile, sede La Serena. Colabora académicamente con otras universidades nacionales e internacionales.

Contacto: silvialml@gmail.com

Verónica Regina Müller

Licenciada en Educación Física por la Universidad Federal de Santa María (1982), Máster en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul (1986), Doctorado en Historia de la Educación Social Contemporánea - Universidad de Barcelona (1996) y postdoctorado en la misma zona de Barcelona. Actualmente es profesora de la Universidad Estatal de Maringá (Graduación en Educación Física, Maestría y Doctorado en Educación) y coordinadora del PCA (Programa Multidisciplinario de Estudios, Investigación y Defensa de la Niñez y la Adolescencia). Tiene experiencia en el área de Educación, con énfasis en Educación Social, actuando principalmente en los siguientes temas: historia de la infancia, culturas infantiles, juegos, derechos de la niñez y adolescencia, fundamentos históricos y filosóficos de la educación física brasileña.

Contacto: veremuller@gmail.com

Luis Pincheira Muñoz

Profesor de Educación Diferencial con Mención Audición y Lenguaje Universidad Austral de Chile. Educador Popular (CIDE), Magister en Educación Mención Escuela y Comunidad. Universidad Artes y Ciencias Sociales Arcis. Post Título en Dirección y Jefes Técnicos CEPEIP. Doctor en Educación Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Experiencia académica a nivel de Pregrado y Post Grado en Universidades Privadas, Estatales del Consejo de Rectores e Institutos Profesionales en las ciudades de Santiago, Talca, Valparaíso y Concepción. Dirección de Tesis, Supervisión de Practicas intermedias y profesionales en las Carreras de Psicología, Educación de Párvulos, Educación Diferencial, Educación Básica y Fonoaudiología. Actualmente, Investigador Asociado del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

Contacto: luis.Pincheira@celei.cl

Stefano Claudio Sartorello

Politólogo por la Universitàt degli Studi de Milán (Italia), es Maestro en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en

Antropología Social (CIESAS) y Doctor en Educación por la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. Entre 2014 y 2015 ha cursado una Estancia posdoctoral en el CIESAS DF en convenio con CONACYT. Desde 2015 es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel 1). Fue Director del Instituto para la Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, donde trabaja desde agosto del 2015 como investigador titular de la línea de "Educar para la interculturalidad". Ha sido Asesor de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB-SEP) (2004-2007), y profesor-investigador de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) (2007-2013). De 2017 a 2019, en colaboración con María Bertely del CIESAS y la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN), ha coordinado el proyecto "Milpas Educativas: Laboratorios socio naturales vivos para el Buen Vivir", patrocinado por la Fundación W.K. Kellogg, dirigido a consolidar el Método Inductivo Intercultural como enfoque educativo para el buen vivir en 48 comunidades indígenas de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca. Sus temas de interés giran alrededor de: a) la interculturalidad, la educación, las pedagogías indígenas, la formación docente y la elaboración de materiales educativos; b) las epistemologías emergentes, la producción de conocimientos interculturales y las metodologías colaborativas y horizontales.

Contacto: stefano.sartorello@ibero.mx

Esta obra forma parte del Sello Editorial Producción de otros mundos de Ediciones CELEI.

Concebida como una estrategia de difusión del conocimiento y la reflexión práctica sobre los desafíos que enfrenta la educación de la multiplicidad de diferencias en el contexto de la Justicia Educativa.

La presente obra se editó por primera vez en diciembre de 2021, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Candara, a través del programa Adobe Systems.

El libro representa posturas críticas desarrolladas por sus autores y autoras, no es una colección de artículos, es la coherencia que busca en los temas de infancias crítica un análisis expresado en tendencias emancipadoras. La búsqueda de propuestas educativas interculturales es uno de los avances significativos de la pedagogía actual sustentada en especial desde una perspectiva posmoderna de construcción del conocimiento. El enfoque moderno tradicional en los sistemas educativos con la visión universal de las sociedades, culturas y educación eurocéntrica se resiste a la interculturalidad crítica de giro descolonial que reconoce la historia, los contextos, las diversidades, la participación de las comunidades educativas involucradas desde las complejidades humanas. El primer capítulo, analiza los antecedentes expuesto se deduce que una verdadera formación intercultural de inclusión efectiva es un proceso complejo, que en el caso de los pueblos y culturas afrodescendientes se hace más marcado aún, por todas las razones históricas y sociales que se han señalado. Para ello, se hace necesario un cambio de actitud en la sociedad chilena, lo cual no es fácil, pero que debe empezar por la sensibilización de los derechos de reconocimiento que tienen las comunidades afrodescendientes y por conocer y valorizar los aportes que se han realizado en el pasado y presente a la sociedad y cultura chilena. El reconocimiento de la “negritud” biológica y/o cultural que tenemos los chilenos, debe ser parte central de este proceso. El segundo capítulo refiere a mirar, escuchar y sentir a las infancias activas y curiosas que viven su propia potencia, increpa a los estereotipos de docilidad-utilidad generados por la pedagogía colonial que les inculca un existir ante la “normalidad”. Pensar la educación de las infancias desde otras posiciones éticas puede garantizar los puntos de partida, resguardar el gozo por aprender, dar cobijo y no desigualdad. El tercer trabajo está referido al desafío de las Instituciones de Educación Superior en la formación de en un educador/a de párvulo para la atención de la diversidad cultural de estudiantes el cual propone realizar cambio en las mallas curriculares actuales desde el modelo monocultural dominante para formar un profesional sensible a la heterogeneidad de Identidades que coexisten con una metodológica de enseñanza que induzca la reflexión y al análisis en la construcción epistemológica crítica descolonial que pueda aunar e interpretar las diferentes creencias filosóficas educativas y cosmovisiones, que conllevan a un modelo educativo intercultural. Finalmente, el cuarto tema, de este texto trata de reflexiones respectivas al papel determinante de los adultos en la oferta de oportunidades de crecimiento de los niños. Se confecciona un hilo argumentativo que empieza con la ontología de los niños, para pasar por su posibilidad de ser críticos y finalmente enganchando la educación social como una alternativa para las ofertas educativas y culturales en la infancia.



EDICIONES CELEI

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

Primer centro de investigación creado en ALAC y en Chile, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Articula su actividad desde una perspectiva inter, post y para-disciplinar.