

ROL DEL EDUCADOR COMO INVESTIGADOR DE LA INFANCIA

Gustavo Escobar Baena
MAESTRO INVESTIGADOR

Quiero empezar por recordar a un maestro que fue importante en mi vida y a quien sólo conocí dos días. Armando fue un maestro que se ganó mi consideración porque sabía de los niños, de las niñas, también de los maestros, porque en su cabeza andaba un mundo fascinante, el mundo de Latinoamérica a través de la literatura, del cual él, con su voz y con sus manos, iba sacando historias para contar qué han hecho los maestros y maestras en estos países para edificar la infancia, para construir una idea de Nación o para pensarse a sí mismos.

Con Armando tuve el primer sueño de mi vida como maestro, que fue el de explorar cómo a través de la literatura se podría reconstruir la imagen de nosotros los educadores. Infortunadamente tendría que ir a Medellín para tener varias noches de bohemia con él y poder ir entendiendo cómo, desde la literatura, se puede levantar ese mundo pasional de nosotros los educadores.

A los dos años murió Armando y me quede con la ilusión, pero de pronto ese encuentro no fue inútil. Ese encuentro me llevó a pensar en dos mundos que han cruzado mi vida de educador, el mundo de la calle, de la vida cotidiana y el mundo de un espacio cerrado como puede ser un salón de clase, un colegio, una institución.

Armando me indicó cómo, desde la literatura, se registra de manera asombrosa la vida de los seres humanos que hacemos algo de trabajo en estas sociedades. Pero también, la misma escuela me exigió despegarme del papel tradicional de enseñar para iniciarme en un ejercicio difícil, de tremenda dificultad, como es el de investigar algún tema o área específica en la cual nosotros podamos conversar con mayor autoridad. Quizá la primera lección que he aprendido al realizar este ejercicio de investigar la infancia es poder cambiar el concepto de autoridad a través de la nota, de la calificación, de la imposición por una autoridad buscada en el deseo de saber, en la búsqueda y en el poder conversar sobre lo obtenido.

Junto con Armando como maestro, también me he encontrado con esos niños y niñas, con esos jóvenes, incluso con los adultos, los ciudadanos comunes y corrientes de este país, quienes de alguna manera me indican que el ser humano prima antes que el estudiante, que el escolar, que el educando.

La vida cotidiana de la escuela me indicaba que, a través del lenguaje, los maestros nos referíamos con algunas expresiones indicadoras de algún problema que se podría llamar en investigación y es, cómo se crea una distancia entre el mundo del educador y el mundo del estudiante que participa con nosotros en la cultura escolar.

Esos buenos para nada, esas caspas, esos niños que no rinden, esos indisciplinados que ya rayan en la violencia, esos niños que no tienen futuro. Incluso algunas acciones que pueden llegar a sentir el acto de la vergüenza, me llevaron a indagar desde la psicología quién se había preocupado por estudiar a la infancia y la sociedad. Y me encontré con un autor como Erick Erickson,

que en un fascinante libro que se titula *Infancia y Sociedad* (1), se ocupa de definir las edades de los seres humanos; a la primera edad desde los cero hasta el primer año, Erickson la denomina como una edad de confianza o desconfianza. Dice él que: “*el niño en la relación con la madre y con los satisfactores externos, puede ya resolver la primera tensión que se presenta en la vida de existir como ser humano y es poder incorporar una disposición hacia la confianza o, por el contrario, ya anidarse en las dificultades de lo que es un ser desconfiado*”.

Dice Erickson que tres indicadores podrían mostrar cómo un niño puede crecer en un ambiente de confianza:

1. El alimento: en el contacto con la madre se nutre, no sólo del alimento sino también del afecto.
2. El mundo del sueño.
3. Finalmente los intestinos darían razón, si se produce el ambiente de confianza para un adecuado manejo intestinal.

Esta expresión, vista desde la psicología, me llevó a pensar en la institución educativa. Si el primer año de vida con la madre es tan fundamental por qué no habríamos de pensar en lo que yo he denominado como una “confianza cultural” donde el niño, la niña, el joven o la persona que comparte con nosotros los saberes —pero no únicamente los saberes, sino también la vida escolar del mundo de la relación con el otro, del encuentro con el otro— halle la perspectiva de construir alguna mediación, algún puente

(1) El ponente se refiere a: ERIKSON, Erik H., **Infancia y sociedad**, Ediciones Lumen-Hormé, Buenos Aires, 1993. Dicho ejemplar se puede consultar en la Colección abierta, área general de la biblioteca de la Universidad de los Andes bajo el número topográfico: 155.5,E634. (N. del E.)

que nos lleve a pensar que las instituciones y nosotros como sujetos dentro de ellas, podríamos ser partícipes de una confianza cultural que se anida en un país que es netamente desconfiado.

Las investigaciones de Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina (2) nos han caracterizado muy bien sobre en qué ha consistido este país que es tremendamente desconfiado. A comienzos de siglo, cuando el maestro curiosamente era visto como un soldado, tanto por la pedagogía católica como la pedagogía de la escuela activa; los católicos veían en el maestro a un soldado a favor de los educadores básicos que eran la Iglesia y la familia.

La escuela activa la experiencia del Gimnasio Moderno en Agustín Nieto Caballero, su principal pensador, identifica al maestro como un soldado, es decir, aquel hombre que podría convertirse en un legionario. Cincuenta serían los años necesarios para iniciar el camino de transformar las prácticas pedagógicas en el país. Pero los niños también eran vistos desde concepciones bien singulares. La Iglesia católica, por ejemplo, inspirada en el trabajo de Juan Bautista de la Salle, pensaba hacer al niño como un ser de virtud, un ser al que se debería preparar para desempeñarse bien en este mundo y para conquistar las bondades del mundo eterno. Era un ser de quien habría que hacer un ser de virtud. Pero por el contrario, o de una manera muy distinta, también la escuela activa miraba al niño desde una manera muy

(2) El ponente se refiere al trabajo que se encuentra en: SÁENZ Obregón, Javier; SILDARRIAGA, Óscar y OSPINA, Armando, Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 193?-1946, Vols. 1 y 2, Colciencia, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia/Clío, Medellín, 1997. (N. del E.)

particular, ya allí él no era un ser tan estático y tan introspectivo: el niño era más un ser del movimiento, un ser que había que considerar como gestor de su propia educación.

Por ejemplo, en los estudios de Saénz, Saldarriaga y Ospina sobre la infancia, referidos a la pedagogía católica y a la escuela activa, vemos dos facetas de dos tipos de escuela, que en cierto modo podrían contrastar la una con la otra. Los autores nos indican que fue una escuela la que se involucró, como diríamos hoy, en el lenguaje actual desde la cultura, una escuela que sufrió y que de una u otra manera, con una u otra influencia, contribuyó a que se pudiera constituir lo que llamamos el sujeto social.

La desconfianza consistía en que en los primeros siglos se desconfiaba del pueblo. Se nos llamaba una raza enferma, ignorante, violenta. Pero también se desconfiaba del individuo, es decir, en esa época eran individuos que no podían pensar por sí mismos desde el mundo del deseo. Pero también se desconfiaba de los discursos; por ejemplo, Rousseau, a comienzos de siglo no era bien visto por la pedagogía católica, e inclusive el historiador Renán Silva (3), llega a manifestar que uno de los estudiantes fue separado de la institución por leer a Rousseau.

Éste es un país que también ha desconfiado de sus educadores desde el modelo de la tecnología activa o de la llamada

(3) Sobre el tema es posible consultar las siguientes obras del autor: SILVA Renán, José, "La educación como método" en **Boletín cultural y bibliográfico (Bogotá)**, Vol. 23, No. 9, pp 83-84 y SILVA Renán, José, **Escolares y cate-dráticos en la sociedad colonial: informe final de investigación**, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, Bogotá, 1985, que se pueden consultar en la hemeroteca de la Biblioteca Luis Ángel Arango y en la Biblioteca Pública Piloto de Medellín, respectivamente. (N. del E.)

reforma curricular. El educador no sería el hombre o la mujer que pensara el mundo de la educación, el mundo de la escuela, el mundo del ejercicio diario de enseñar; se necesitaría de los expertos, de los hombres y mujeres con profundos saberes para que le crearan diseño, y entonces él o ella serían relegados a cumplir simplemente el papel de aplicar lo que otros habían pensado: él o ella era un ejecutor de propuestas de especialistas.

Los maestros hemos tenido reacciones frente a estas formas de concebirnos y a estas formas de indicarnos un camino.

Se dice que bajo la imposición de la pedagogía católica, donde lo más importante era lo que pudiera decir el sacerdote o lo que se pudiera construir en familia, algunos maestros empezaron a pensar en el porqué de tanto predominio y hegemonía del cura.

Estos estudios comenzaron a preocuparse de otros ámbitos más allá de la espiritualidad, como era el ámbito de la vida familiar. Desde la imposición del modelo curricular los maestros también generamos una rebeldía, la de querer volver a pensar nuestro oficio, de querer volver a adquirir eso que hoy llamamos autonomía, de poder ligar de alguna manera la vida escolar con las expectativas de la comunidad, en lo que nosotros llamamos defensa de la educación pública. Digamos que no nos ha faltado el mundo de ilusiones. Pero de pronto tendríamos que agudizar en la investigación, sobre por qué entre el mundo del deseo y el mundo de la vida hay tan diversa separación.

Cuando uno es educador generalmente comparte mucho la vida con las mujeres, son mayoría, y comparte mucho la vida con los niños, de quienes se dice que son débiles. Sin embargo, la imagen del niño cambia cada vez. Curiosamente, los discursos,



así sean desde la más honda moda como la posmodernidad, nos llevan a encontrar expresiones que nos generan desconcierto. Por ejemplo, Lyotard, en su discurso sobre la posmodernidad (4), se refiere a la infancia como ese espacio terrible para los filósofos, pero también como ese espacio de complicidad. Incluso, finalizando una carta que él envía a un amigo, llega a decir: *“que la infancia para los filósofos solamente se logra alcanzar cuando se tienen 35 o 40 años de edad en adelante, porque antes pareciera estar negado el ejercicio de la filosofía”*. Sin embargo, no todo lo podemos crear desde lo escrito. Rimbaud (5) fue un gran poeta que desde los primeros años ya escribía filosofía, y a los 20 asombraba con una postura profundamente filosófica.

Desde el mundo de la informática, el mismo Lyotard nos indica que la máquina pudiera ser reemplazada por el enseñante, es decir, la tecnología tendría que ver con la acreditación de nosotros, los seres humanos, frente al saber. Será que se le olvida a Lyotard que el mundo de la pedagogía no es sólo el mundo de lo instrumental, sino que el mundo de la pedagogía es también el mundo de la vida, de los seres que quieren aprender, vivir, reconocerse en el otro, soñar y luchar para conseguir, de alguna manera, una existencia digna. Me permito desconfiar de la posmodernidad en ese sentido.

4) Entre los múltiples textos del autor nos atrevemos a reseñar algunos: LYOTARD, Jean François, **La fenomenología**, Buenos Aires, Eudeba, 1967; LYOTARD, Jean François, **La posmodernidad explicada a los niños**, Madrid, Gedisa, 1996 y LYOTARD, Jean François, **La condición postmoderna: informe sobre el saber**, Madrid, Ediciones Cátedra, 1994. (N. del E.)

(5) Del maravilloso poeta francés recomendamos: RIMBAUD, Jean Nicolas Artur, **Oeuvres complètes**, Paris, Gallimard. (N.del E.)

Desde la cultura escolar hay una cartelera que no se me olvida en mi vida de investigador de la infancia, es una que recoge dramáticamente la distancia entre el mundo del sueño del educador y el mundo de la realidad. La cartelera decía: *“Un niño es un rayito del sol que entra por la ventana y calienta el corazón”*, y la práctica cotidiana de la escuela se encargaba, en muchos casos, de negar ese hermoso postulado.

Si tenemos en cuenta a algunas indagaciones etnográficas, y si acatamos la “famosa disciplina” como lo hacíamos antes los educadores, se revela, cómo, de manera inconsciente, vamos borrando, con el mundo de la posibilidad, lo que es el mundo del deseo. El niño que llega a las escuelas, o el joven que llega a los colegios, o el adulto que llega a la educación popular, pueden correr el riesgo de ser vistos más como estudiantes, más como escolares que como seres humanos.

He pensado que de ahí pudiéramos levantar otro principio, que es el principio profundo por la existencia del ser humano, por el reconocimiento del niño o de la niña, del joven, del adulto, del anciano ya que hoy, en la nueva teoría de la educación, se nos dice, y yo estoy de acuerdo, que la educación debe ser un esfuerzo para toda la vida. Entonces, el otro y yo estamos trabajando por educarnos cada día, cada instante, hasta que finalice nuestra existencia.

En la institución escolar tendríamos que tener la rebeldía de pensar antes en el ser humano en relación con la cultura, que bajo las categorías de escolar y de estudiante.

Preguntamos: ¿Quién puede ser un educador o una educadora en este tiempo? Es una vida de intenciones en dificultades,

por las continuidades que ya nos han expresado, y que llaman de larga duración. Es una idea de un conflicto, entre las posibilidades de una escuela pública y las posibilidades de una escuela privada; una escuela que se entienda, no tanto como espacio de la enseñanza o como sitio, sino como acontecimiento del saber. A lo cual yo diría, yendo más allá, que se debe procurar una escuela que sea un acontecimiento de la vida para el saber, para evidenciar al otro, para identificar la cultura de la escuela y la cultura de la vida. Es decir, tendríamos que pensar en la posibilidad de integrar ambos mundos: el de la institución educativa y el de la vida cotidiana.

Ernesto fue un gamín del cual aprendí bastante. Por esas épocas en que conocí a Armando, ese maestro que desde la literatura me pudo haber indicado que, de pronto, el maestro sería como una especie de Honrafo, el de La Vorágine, que guía para que Arturo no se pierda en los recovecos de la selva, en la frondosidad de sus especies. En la literatura, en el Quijoté de la Mancha, cuando don Quijote es el hombre que piensa, se duerme en sus sueños y cabalga sobre Rocinante, Sancho es el hombre que lo aterriza y le dice dónde está la dificultad, e incluso lo atemoriza, para que no acometa contra los molinos de viento.

De pronto, desde la literatura podríamos construir una imagen del educador, pensado más como el guía cultural, como el intelectual que orienta, que ayuda a no extraviarse, que siempre está atento a reconocer mejor el mundo del cual forma parte, pero que también es celoso en buscar los nuevos conocimientos, las nuevas verdades en el conjunto de los saberes.

Pensar en el educador hombre, o mujer, llevaría a pensar también en un país profundamente conmocionado como el nuestro, en donde la infancia sufre el peor impacto. Un país que ha recorrido

este siglo con la violencia en muy buena parte de sus espacios y sus tiempos. Es un país que invitaba a los niños de la guerra de los Mil Días a salir de las escuelas para irse al combate. Están las fotografías en los libros de la historia de la infancia, de los niños embutidos en los uniformes de los adultos, con fusiles más altos que ellos, dispuestos a ganar esas batallas que no tenían claras, pero que a lo mejor los adultos perseguían. Era por el fervor de sus padres o del mismo pueblo del cual ellos hacían parte que decidían constituirse en combatientes de la guerra. Como hoy, con más de 2000 niños en la guerrilla, un buen número de menores de edad en los ejércitos, varios de ellos conformando los grupos paramilitares y altas poblaciones sumidas en la violencia, tanto en la vida dentro como fuera de la escuela.



El niño padece el impacto de la guerra, un impacto que podríamos registrar desde un ejercicio un poco tranquilo, reflexivo de pensar: ¿qué le ofrece este país a sus niños? Le ofrece los imaginarios de un país que somete a los más infantes a crecer viendo caer muertos a sus compañeritos de existencia, viendo a otros mutilados, a otros con el dolor interno cuando sus padres o sus familiares han perdido la guerra, han dejado de existir. Es una infancia constreñida en su desarrollo porque el impacto del dolor y del duelo, desde muy temprano, gana su existencia. Pero es una infancia que se desarraiga, que no puede encontrar identidad porque sus familias no pueden permanecer en el espacio en el cual han crecido. Es una infancia de los desplazados, de aquellos adultos y niños que la Defensoría del Pueblo nos dice que son 1.000.000 y que podríamos calcular en 500 o 600 niños en el país que tienen que venirse desde sus sitios de nacimiento y de sus juegos iniciales, para llegar a barrios subnormales de las ciudades,

a padecer el rigor de ser desconocido, de no poder hablar de sus experiencias porque sus padres les indican que hay que callar. Estos niños no pueden acceder al derecho de salud o de educación, así existan los programas, ni tampoco identificarse en un mundo bastante diferente de ese otro en el cual han crecido. Ésta es la realidad de la infancia de la guerra.

Hay otra violencia que nosotros los educadores, hombres y mujeres, conocemos muy de cerca y es la violencia del maltrato. De ese maltrato que en el discurso de los cuerpos, trabajado por cupo, cada día nos permite ver en las escuelas que es el mejor territorio en donde queda la huella de la imposición adulta, de la falta de respeto por el niño.

Es que esos niños, vistos desde el concepto como los vería por ejemplo María Montessori (6), son niños que se comportan desde su propia especificidad, son niños cuya característica principal es el juego porque son seres independientes del adulto y no adultos en miniatura, son niños en cierta manera ignorados por la educación, y por la vida, cuando son tratados como sus mayores.

Desde comienzos de siglo, otra concepción de niño irrumpe en este país y cobra vida en los manuales. Se trata de la

(6) Al respecto se puede consultar: MONTESSORI, María, **El método de la pedagogía científica: aplicada a la educación de la infancia[...]**, Barcelona, Editorial Araluce, 1937; MONTESSORI, María, **La mente absorbente del niño**, México, Editorial Diana, 1986; MONTESSORI, María, **Antropología pedagógica**, Barcelona, Editorial Araluce, 1950; MONTESSORI, María, **El niño el secreto de la infancia**, México, Editorial Diana, 1982; MONTESSORI, María, **La autoeducación, la escuela elemental**, Barcelona, Editorial Araluce, 1950; MONTESSORI, María, **La educación para el desarrollo humano: comprendiendo a Montessori**, México, Editorial Diana, 1979. (N. del E.)

concepción de Pestalozzi (7): el niño es visto como ese ser germinal, es decir, es quien tiene en su vida toda la potencia del ser, todas las potencialidades para llegar a ser adulto, pero que necesita desarrollarlas. Y así como una flor va abriendo los pétalos, así el niño irá abriendo sus pétalos para pasar de las facultades básicas a lo que Pestalozzi llamaba las facultades superiores.

La concepción de infancia desde la pedagogía sí se ha pensado, pero quizá nosotros los educadores no nos movemos bien en este campo en el cual nos identificamos, que es el de la pedagogía. Esto ocurre porque ha habido traspiés y desconocimientos a la negación de una identidad de nosotros los educadores, ondas culturales fuera de la institución educativa y del ejercicio docente nos han llevado a extraviarnos del camino. Digamos que el ejercicio de la pedagogía, así tenga todos los contrastes y todas las limitaciones de las disciplinas, es un ejercicio que nos puede identificar en relación con los otros saberes y en un diálogo creciente entre lo que pasa en el mundo de la educación y lo que ofrece el mundo de los saberes específicos: es un diálogo alrededor de problemas de la educación.

Esto no es fácil, porque el maestro que quiere irrumpir, que quiere ser innovador, que quiere investigar, curiosamente encuentra las dificultades en el mismo interior de su ejercicio, es decir, en el espacio de su escuela o colegio, en el espacio de su

(7) Se pueden consultar del autor mencionado: PESTALOZZI, Juan Enrique, **El canto del cisne**, México, Porrúa, 1982; PESTALOZZI, Juan Enrique, **Cómo Gertrudis enseña a sus hijos**, Buenos Aires, Centro de Educación de América Latina, 1967; PESTALOZZI, Juan Enrique, **Leonardo y Gertrudis**: libro para el pueblo, Madrid, Ediciones D. Jorro, 1913; PESTALOZZI, Juan Enrique, **Cartas sobre educación infantil**, Madrid, Editorial Tecnos, 1988. De éstos, la mayoría se encuentra en la Biblioteca Luis Ángel Arango. (N. def E.)

administración educativa, en el espacio del ámbito de investigación, y en su reconocimiento. O sea, que todavía se sigue desconfiando de la posibilidad que el educador o la educadora puedan tener en el campo de la innovación, de la investigación o de la búsqueda por los nuevos saberes de la pedagogía.

Para eso existen unos grupos. Los maestros no debemos sentirnos desesperanzados. Por el contrario es necesario abrir más el espacio del colegio, de la práctica cotidiana como un espacio de diálogo alrededor de lo que nosotros podamos indagar, de lo que podamos buscar con ayuda de distintas personas de otras disciplinas, y de otros profesionales.

Ese es un dialogo fructífero. La primera dificultad será superar las barreras mentales que tenemos nosotros mismos para establecer ese tipo de comunicación, es decir, sin pensar que el año escolar es un año que empieza y que el primer día de clase se planea todo lo que pasa en el año escolar, como pudiera indicarnos el maestro tradicional. Eso no debe ser así, en el primer día escolar se debe vivir el ímpetu de la dificultad y también de la esperanza por encontrar unos momentos pedagógicos que construyan, como diría Pestalozzi a comienzos de siglo: “*no podríamos dejar de ser activos*”. Pienso yo que al final del siglo tendríamos que tener el mismo reto de Pestalozzi: la educación es una educación para edificar al ser humano. No sólo se nace humano, hay que construir diariamente el carácter de humanidad.