

¿Cómo citar este artículo?

Robayo Noreña, S. (julio – diciembre, 2021). Educación para el amor: Relación agente educativo - niños y niñas, seres humanos con igual dignidad. Revista Reflexiones y Saberes, (15), 83 - 100

Educación para el amor:

Relación agente educativo - niños y niñas, seres humanos con igual dignidad*

Education for love: educational agent relationship - boys and girls, human beings with equal dignity

Sandra Milena Robayo Noreña**

Estudiante Contaduría

Fundación Universitaria Católica del Norte

E-mail: sandrarobayo48@gmail.com,

Resumen

Toda interacción con los niños y las niñas puede ser una acción educativa y, para que la acción educativa sea una acción ética, es necesario que el agente educativo se reconozca en su rol, reconozca tanto su dignidad humana como la de los niños y las niñas.

*Este artículo fundamenta su reflexión a partir de la Sistematización de experiencias “Cosechando Frutos de Esperanza”, presentada por la autora para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales – CINDE, realizada entre septiembre de 2013 y octubre de 2014

**Trabajadora Social de la Universidad de Antioquia, Administradora de Empresas de la Universidad CEIPA, Magister en Educación y Desarrollo Humano CINDE- Universidad de Manizales. Correo electrónico: sandrarobayo48@gmail.com, Celular: 3147296412

De estos temas se relacionan avances desde lo teórico y lo político; se hace alusión a las transformaciones que ha vivido el concepto de infancia y la educación inicial, transformaciones que, si bien han implicado desarrollos en el reconocimiento de la dignidad humana, aún no se ven reflejados a cabalidad en las prácticas educativas y en las relaciones con los niños y las niñas. Por tal razón, se propone una mirada a esas relaciones desde “una educación para el amor”.

Palabras Clave: Educación inicial, Infancia, Primera infancia, Agentes educativos, Dignidad del Ser Humano.

Abstract

Any interaction with children can be an educational action and, for the educational action to be an ethical action, it is necessary that the educational agent recognizes himself in his role, recognizes both his human dignity and that of boys and girls.

These topics are related to advances from the theoretical and the political; Allusion is made to the transformations that the concept of childhood and early childhood education have undergone, transformations that, although they have implied developments in the recognition of human dignity, are not yet fully reflected in educational practices and in relationships with boys and girls. For this reason, a look at these relationships is proposed from "an education for love."

Key Words: Early childhood education, Early childhood, educational agents, Dignity of the Human Being.

Infancia: un concepto que viene transformándose... unos sujetos que se han hecho visibles

“La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas”.

Abric, 2001

En un recorrido por la historia del concepto *infancia*, Álvarez (2011) relata que:

Los antecedentes más antiguos sobre el tema nos sitúan en el mundo Grecorromano, donde se observa la ausencia de un concepto para describir la niñez; más bien, este período de edad estaba vinculado a los conceptos de “*nutrir*”, “*criar*”, “*engordar*”, es decir, no existía una forma específica para referirse a este período de la vida (p.64).

Los adultos de la época se referían a los niños y las niñas como si se tratara solamente de un periodo de tiempo en el cual las personas se preparaban para ser ciudadanos, y no se los nombraba de una manera en particular.

Posteriormente, aparece la palabra “*infantia*”, que en latín significa “sin – habla”, expresión que solo hacía alusión a una condición del ser humano en este periodo de su vida, y no los representaba aun como concepto. En esos tiempos, los niños y las niñas se consideraban seres que requerían compasión o reprensión, eran simples objetos de derecho, posesión de los padres y las familias, con quienes se podía incluso hacer transacciones, y aunque fueran un número importante en la demografía, no se los nombraba. “Esta situación de casi negación de la infancia, es consistente con la práctica extendida y aceptada en la antigüedad respecto del infanticidio y sacrificio de niños(as) en diversos rituales”. (Álvarez, 2011, p.64).

En la época medieval, como se refleja en las obras del momento, lo que hoy llamamos infancia estaba limitado a la definición de un periodo muy breve en la vida de las personas. Los niños y las niñas, desde muy pequeños, una vez que pasaban el estricto y breve período de dependencia materna, se integraban totalmente al mundo de los adultos, vistiendo igual que ellos y realizando

las mismas actividades u oficios. Así, la sociedad de principios de la Edad Media sólo ve en el niño un hombre incompleto que pronto se haría, o debería hacerse, un hombre completo.

Desde el siglo XVIII y hasta nuestros días, el mundo vive constantes cambios sociales, demográficos y culturales que gestan el desarrollo de un sentimiento nuevo con relación a la infancia, dándose procesos de conceptualización que además evidencian el tránsito entre lo privado y lo público. De acuerdo con Álvarez, en la vida privada, al interior de la familia, los niños(as) son seres entretenidos, dependientes y que por su indefensión requieren de atención y cuidados; mientras que, fuera de la familia, la infancia como concepto naciente es visualizada como *los futuros adultos* o como *la futura fuerza económica de la nación*, por lo cual se designa al Estado y a sus instituciones como responsables de su cuidado y educación, de tal manera que se empieza a instaurar la concepción de *protección hacia la niñez*, con sus diversas formas, normas e institucionalidad que caracterizan el asistencialismo, el tipo de educación y control social, muchas de las cuales –con diversos matices- permanecen hasta hoy”. (2011)

Infancia ha sido un concepto construido a través del tiempo, y si bien no se agotan las reflexiones, y en las prácticas se evidencia que aún permanecen concepciones de la edad media, la concepción actual los refiere como sujetos de derechos y principal población a proteger y a desarrollar todas sus potencialidades para lograr el desarrollo de los países.

También aparecen en los años 90 del siglo XX, los estudios sociales de la infancia, de manera que, desde la antropología, la sociología y la historia principalmente, se instaura un interés por aproximarse teóricamente a la infancia como una construcción social y a los niños y a las niñas como actores y agentes sociales, con capacidades para participar e incidir en sus vidas y en las de sus próximos.

Evidentemente ha sido todo un proceso de transformación que implica no solo los avances conceptuales y teóricos, sino que vincula las acciones mismas; según sea la representación que tenemos de los niños y las niñas, de esa manera nos relacionamos con ellos y ellas y determinamos nuestras prácticas en la interacción cotidiana, en el cuidado y la educación.

Este desarrollo conceptual sobre Infancia ha tenido implicaciones políticas y sociales, y se reconoce la importancia que tiene este periodo vital para el ser humano. Al respecto, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] señala:

Durante la primera infancia, en el cerebro se establecen miles de millones de circuitos neuronales, altamente integrados por medio de la interacción de la genética, en el medio ambiente y la experiencia. [...] Los primeros años son formativos porque el cerebro en desarrollo es muy plástico: su sensibilidad al cambio es mayor en la primera infancia y disminuye con la edad. (UNICEF, 2012, p.2)

De igual manera, se concibe la primera infancia como un período de vida humana, la época en la que se desarrollan componentes psicológicos fundamentales como la confianza en sí mismo, el potencial de relación con los demás, la curiosidad, la creatividad y la autonomía, dependiendo de las oportunidades brindadas por su entorno, logros que son básicos para su posterior desempeño educativo, social y laboral.

Dicho avance conceptual, y el reconocimiento de estas implicaciones, explican por qué en los últimos veinte años las organizaciones internacionales y países todo el mundo vienen haciendo grandes esfuerzos por el desarrollo de los niños y las niñas de la primera infancia. No solo porque es el periodo de mayor vulnerabilidad del ser humano y es importante su protección como derecho humano fundamental, sino también por motivos económicos, pues se considera que los niños y las niñas serán la base a futuro de su propia prosperidad y la de las sociedades de las que hacen parte.

De este modo, se puede afirmar que la conceptualización que una sociedad haga de la primera infancia, estipula las políticas creadas para ella y demarcan el accionar del mundo adulto sobre ellos y ellas. Sin embargo, a pesar de estos alcances, aún estamos lejos de reconocer y asumir la corresponsabilidad como un asunto ético y de relación entre seres con igual dignidad.

En Colombia, según el Consejo Nacional de Política Económica y Social [CONPES], El niño desde la gestación, sus primeros años, y sin importar los distinguos de edad, género, raza, etnia o estrato social, es definido como ser social activo y sujeto pleno de

derechos. Es concebido como un ser único, con una especificidad personal activa, biológica, psíquica, social y cultural en expansión. Asumir esta perspectiva conceptual de niño, tiene varias implicaciones en el momento de diseñar políticas públicas con y para ellos: al ser reconocido como ser en permanente evolución, posee una identidad específica que debe ser valorada y respetada como parte esencial de su desarrollo. Al reconocer en el niño su papel activo en su proceso de desarrollo, se reconoce también que no es un agente pasivo sobre el cual recaen acciones, sino que es un sujeto que interactúa con sus capacidades actuales para que, en la interacción, se consoliden y construyan otras nuevas. (2007, p.21)

Esta manera de concebir la primera infancia se acerca mucho al concepto de Dignidad del ser humano, pero, cabe cuestionarse ¿Qué tan cerca de esta concepción está el accionar cotidiano del mundo adulto? Si es evidente que en muchas ocasiones los adultos y adultas, en sus dinámicas familiares, sociales, laborales, culturales y económicas, no se perciben a sí mismos como agentes educativos.

Es importante reconocer que existen desarrollos legislativos en Colombia de acuerdo con el cumplimiento de la normatividad mundial que permiten apropiar recursos y esfuerzos para esta población. Por ejemplo, la Ley 1098 de Infancia y Adolescencia, Ley 1804 de 2016 Política Pública Nacional de Primera Infancia, los lineamientos de los Ministerios de Salud, Educación y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, y algunos entes territoriales también formulan sus propia Políticas y los lineamientos para la Atención Integral a la Primera Infancia y la Educación Inicial.

También es importante mencionar que en el país existen diferentes entidades que se ocupan de la investigación sobre el tema, tales como: la Red de Primera Infancia, la Alianza por la Niñez Colombiana, la Red de Universidades y Centros de Investigación con Programas de Niñez, el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Alianza CINDE - Universidad de Manizales y la Red Latinoamericana y Caribeña por la Defensa de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (REDLAMYC), y otras figuras, como los Observatorios de Infancia en diferentes universidades y entidades territoriales, evidenciando que es un tema inacabado que ha tomado relevancia en la academia, la política y la vida cotidiana.

A pesar de todos los avances es claro que, según los lentes con que miramos el desarrollo de los niños y las niñas, será nuestro accionar, y se percibe que aún lo hacemos desde una visión adulto – céntrica, que indica que los adultos estamos bien y que ellos, los niños y las niñas están en falta, que somos nosotros los adultos los que sabemos todo y que ellos tienen que aprender todo de nosotros.

El desarrollo de esta reflexión encuentra su soporte en teorías como la de las representaciones sociales (RS), que indica que “cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican y, además, los evalúan, es porque tienen una representación social de ese objeto” (Araya, 2002, 11), lo que explica que la infancia, como concepto, aparezca y se transforme, permitiendo que en la actualidad los niños y las niñas sean visibles como sujetos.

Siendo claro que tenemos representaciones sociales sobre la primera infancia, que “constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa” (Araya, 2002, p. 12), en esta reflexión se invita a seguir preguntándonos e investigando sobre ellas, ya que, como lo plantea Araya (2002), el abordaje de las RS permite reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, posibilita entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales.

Tal y como lo precisa Mèlich (1994) “La vida cotidiana se constituye dinámicamente en función de las interrelaciones que los sujetos establecen entre sí” (p.69); devolviéndonos de nuevo al cuestionamiento, pero esta vez desde el mundo de la vida, desde las acciones mismas y la cotidianidad de cada uno de nosotros, se invita a preguntarse: ¿cómo vemos a los niños y las niñas?, ¿cómo nos vemos a nosotros mismos en la relación con ellos y ellas? Teniendo en cuenta que, según las nuevas tendencias, todos y todas somos agentes educativos, así no interactuemos con los niños y las niñas de manera intencional.

Tratándose de la educación de los niños y las niñas, todos somos agentes educativos

*“Si la concepción de infancia se transforma,
la manera de educarlos, también”.*

Los primeros años de vida en la infancia son fundamentales para consolidar la base biológica, psicológica y cultural requerida para el desarrollo de los niños y niñas. Ésta es una etapa de rápido crecimiento en la que se forman las redes neuronales y se configura la matriz de comportamiento social para sus vidas, por lo cual se requiere un entorno social que ofrezca interacciones ricas en estímulos humanizantes, mediante rituales y prácticas cotidianas mediadas por el contacto, el lenguaje, el afecto, la simbolización y el juego.

Visto desde apuntes tradicionales, de manera inicial son las familias quienes acogen al niño o a la niña, satisfacen sus necesidades básicas cotidianas y acompañan el agenciamiento de su desarrollo. Pero a la familia la acompañan otras personas en la interacción, atención, cuidados y educación de sus hijos e hijas. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2012) son agentes educativos

El médico pediatra que revisa periódicamente su crecimiento; las enfermeras y prestadores de servicios de salud que le atienden y le ponen las vacunas; los cuidadores, quienes de forma permanente o esporádica asumen la atención de los bebés, niños o niñas, ya sea en la casa del bebé o en la del cuidador; las personas que atienden a los niños y las niñas en espacios institucionales de primera infancia: educadores, auxiliares, personal de servicio, profesionales como psicólogos, nutricionistas, fonoaudiólogos, etc., y brindan apoyo especializado de acuerdo con las necesidades de los niños y las niñas; los vecinos, tenderos, amigos de la familia y otros adultos que forman parte de la comunidad a la cual pertenece el niño o la niña y que constituyen su entorno. (párr. 2)

Todas estas personas que interactúan de una u otra manera con el niño y la niña, agencian su desarrollo - aunque no lo hagan intencionalmente - razón por la cual se les considera "agentes educativos" y están involucrados en la atención integral y la educación de niños y niñas menores

de cinco años. Ellos deben ejercer el principio de corresponsabilidad que impone la ley, tanto a la familia, como al Estado y a la comunidad.

En esta concepción se evidencian dos asuntos de discusión. Por un lado, la transformación en el concepto de infancia, porque como se planteó antes, no siempre se ha reconocido a los niños y niñas, no siempre ha sido visible la infancia como población y como sujeto de derecho y sujeto político. De otro lado, el hecho de que ahora todos y todas tenemos que ver con el desarrollo infantil y la educación inicial, siendo legalmente corresponsables de ello. Al respecto, Mèlich (2002) plantea:

No toda relación con los otros puede ser calificada de educativa [...] pero, toda educación es, de una manera u otra, relación. Y esta relación con los otros, es el lugar en que cada uno de los seres humanos puede encontrarse, o bien acogido, o bien amenazado. (p.48).

Esa situación depende básicamente de cómo es percibido ese otro y cómo se percibe la relación que se teje entre las partes. Se puede evidenciar desde la historia cómo conceptos y perspectivas acerca de la infancia han marcado la manera como educamos a los niños y a las niñas. En tal sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2012) identifica cuatro perspectivas que han marcado la educación inicial desde sus inicios hasta la actualidad en nuestro país:

1. La educación inicial, desde una perspectiva asistencialista. Relacionada con las primeras instituciones de atención a la primera infancia, creadas en el mundo occidental para atender, fundamentalmente, a los niños y niñas más pobres de la sociedad, satisfaciendo necesidades básicas de alimentación, salud, higiene, la formación de hábitos y, en ciertos casos, la preparación para la primaria.

2. La educación inicial desde una perspectiva de adelantamiento para la escolaridad. Evidenciándose que las primeras instituciones de atención a los niños y niñas pobres y a los hijos e hijas de las trabajadoras, respondieron a la necesidad de enseñar contenidos de la escuela primaria. Esto es lo que se ha denominado como *primarización*, traer los objetivos y contenidos de la escuela primaria a la educación de la primera infancia.

La Educación Inicial hoy está centrada en la preparación para la escuela, esta preparación pone su mirada en lo que se hace en la escuela primaria y busca que los niños y niñas se ejerciten tempranamente en algunas de estas solicitudes. Aquí el énfasis está en la preparación para la lectura, la escritura y la aritmética, y se sostiene en lo que tradicionalmente se ha llamado aprestamiento. (MEN, 2012, p.26)

Asunto relacionado con el ciclo que la Ley de General de Educación denomina preescolar (Congreso de la República, 1994). La percepción de estos planteamientos es que niños y niñas no pierdan el tiempo, orientación que se relaciona directamente con la sociedad competitiva a la que nos impulsa el neoliberalismo.

3. La educación inicial desde la perspectiva de la precocidad. En la misma vía de que niños y niñas *no pierdan el tiempo*, se busca mostrar que ellos y ellas pueden realizar aprendizajes en edades anteriores a lo que comúnmente se acepta, lo que se denomina “precocidad”. Si bien en esta perspectiva hay un reconocimiento de las capacidades del niño y la niña, parece existir en ciertos padres el afán de mostrar que sus hijos e hijas las tienen, incluso existen algunas posturas pedagógicas y psicológicas que los refuerzan. Parecería que son propuestas que estimulan el desarrollo, sin embargo, están planteadas más para responder a expectativas de ciertos sectores de la sociedad globalizada, que a la agencia del desarrollo de niños y niñas como seres humanos.

4. La educación inicial desde la perspectiva del potenciamiento del desarrollo. No es una perspectiva nueva en pedagogía; sin embargo, es una invitación a ampliar las miradas para incluir todas las dimensiones humanas, pues el mismo concepto de desarrollo sigue en reinvención.

Esta perspectiva se incorpora en los Lineamientos para la Educación inicial,

En aras de diferenciar la educación dirigida a la primera infancia se realiza la educación inicial como un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derechos. Como tal, requiere un cuidado y acompañamiento apropiado del adulto que favorezca su crecimiento y desarrollo en ambientes de socialización sanos y seguros.

Es así como el sector educativo hacia mediados de la primera década del siglo XXI incluyó en sus políticas y acciones la atención a la primera infancia y enrutó su discusión y orientación diferenciándola del preescolar. (MEN, 2013, p.8).

Por otro lado, el Consejo Nacional de Política Económica y Social –CONPES (2007) planteó la Educación Inicial como estrategia para potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 6 años; estrategia que tiene como marco conceptual el enfoque de competencias para la primera infancia, y orientaciones pedagógicas que “favorecerán la creación de ambientes tempranos de aprendizaje no escolarizados, que incluyan como elemento fundamental el juego, el arte, la literatura y demás lenguajes expresivos”. (p. 30).

A estas tendencias pasadas y presentes, aún les falta algo elemental y trascendental a su vez, quizás no en lo conceptual sino en lo práctico, en lo vivencial, lo cotidiano, en el mundo de la vida. Retomando a Maturana (1996) “Había que convertir el aprendizaje en una educación para el amor”. (p.10).

En esas construcciones definidas desde estamentos gubernamentales, la forma de percibir a los niños y a las niñas se ha transformado, de manera que han sido concebidos y concebidas como seres que requieren que los adultos satisfagan sus necesidades básicas; seres que deben recibir instrucción y adiestramiento; seres con “precocidad” que pueden realizar aprendizajes en edades anteriores y seres que tienen la necesidad de que los adultos les ayuden a desarrollar sus potencialidades. Pero falta aún, para que sean concebidos y concebidas como Seres Humanos con igual Dignidad que los adultos y las adultas.

En las prácticas cotidianas, por ejemplo, se vive con frecuencia dicotomías como la que expresa Maturana (1996):

Si pienso que un niño hace algo que está mal porque el niño es flojo, mi conducta va a revelar lo que pienso, y va a constituir la negación del niño como flojo; si pienso que el niño hace algo que está mal porque aún no tiene la práctica adecuada que le permita hacerlo bien, mi relación con el niño va a reflejar mi darme cuenta de que la dificultad del niño en hacer lo que yo espero que haga tiene que ver con su práctica y no con su

ser. En el segundo yo voy a corregir la práctica del niño, en el primero voy a corregir su ser. (p.45).

En ese orden de ideas, para establecer una relación donde el otro (niño/niña) se sienta acogido/a, es necesario, reconocerlo/a en su Dignidad de ser humano y que los adultos/as pasemos por reconocer–nos como Agentes Educativos. Ese sería el primer paso, el reconocimiento, para que se efectúen acciones de manera natural, de manera ética, para que la educación inicial, que nos compete a todos y todas, sea reconocida, para que sea vivida como lo plantea Van Mannen (1998):

La educación paternal y la escolar derivan de la misma y fundamental experiencia de la pedagogía: la tarea humana de proteger y enseñar a los más jóvenes a vivir en este mundo y a responsabilizarse de sí mismos, de los demás y de la continuidad y el bienestar del mundo. (p.23)

Relación agente educativo - niños y niñas: una relación de seres humanos con igual dignidad

“Una educación para el amor”

La Dignidad de Ser Humano no es una categoría vacía. Cada vez se llena de más contenidos y sentidos. Está llena plenamente de sentido por lo maravilloso que ha hecho la naturaleza de los humanos y lo que conocemos de ello, claro, sin desconocer los demás seres que habitan el mundo y su relevancia.

El ser humano es un ser de dimensiones, tan complejo e inacabado que ha requerido de todas las ciencias, de los todos los enfoques, de todos los paradigmas, de todas las teorías, de todos los otros... para explicarse, un poco, a sí mismo. Ha sido importante, por ejemplo, que, desde las neurociencias, se haya estudiado el desarrollo de los seres humanos, y hayan hecho posible describir cómo un ser humano se va transformando de acuerdo con sus etapas del desarrollo, entendiendo cómo pasan cambios en su interior y exterior físicos, en su biología, en sus músculos, en sus órganos, en sus huesos, en sus neuronas, en sus subsistemas. Pero allí no se ha agotado todo. Hay otras ciencias y disciplinas que se han encargado de estudiar las

transformaciones en su lenguaje, sus comportamientos, sus costumbres, sus hábitos y sus aprendizajes.

De acuerdo con Jiménez (2006), ha resultado difícil encontrar una definición precisa y acabada del concepto “Dignidad”, ya que corresponde a uno de esos conceptos que no se pueden definir formalmente, sino que necesitan ser comprendidos en sí mismos, un concepto que no admite una definición lógica. Por eso, la invitación en este apartado será reflexionar el concepto en el marco de la relación entre los agentes educativos y los niños y las niñas. Para Ortega citado por Jiménez (2006)

El término dignidad designa en latín lo que es estimado o considerado por sí mismo, no como derivado de otro. La dignidad humana significa el valor interno e insustituible que le corresponde al hombre debido a su ser, no por ciertos rendimientos que prestara ni por otros fines distintos de sí mismo. (p.20)

Para Millán, citado también por Jiménez (2006) “la dignidad que todo hombre sostiene por el hecho de serlo constituye una determinación axiológica formal, independiente de los contenidos de la conducta” (p.21). Como es algo que existe en cualquier hombre, la dignidad de la persona humana no puede ser nunca la superioridad de un ser humano sobre otro.

Esa Dignidad de Ser Humano la tenemos todos los seres humanos, desde el momento mismo de la concepción; dentro del vientre materno se da su desarrollo y su diferenciación con los otros seres del mundo. Es desde el vientre que comienza a gestarse una nueva vida y no una vida cualquiera, sino la vida de un ser humano que transformará el mundo, su mundo y el de sus próximos.

En ese desarrollo intrauterino se da gran parte del desarrollo en el Sistema Nervioso Central, que es más que el cerebro; es el sistema que integra, que articula y transmite, que conecta y desconecta. Es el desarrollo de una de las condiciones especiales que nos dan la dignidad de humanos, es decir, en este desarrollo se adquieren condiciones biológicas que hacen que seamos la especie que somos.

En el desarrollo intrauterino del Sistema Nervioso Central del ser humano, desde el punto de vista de sus unidades funcionales, se pueden describir tres etapas: la proliferación neuronal, la formación de interconexiones neuronales y la mielinización, procesos que van dando forma y darán forma a ese ser humano, sus células, sus órganos, sus sistemas, su cuerpo. Y es allá, dentro del vientre, donde se comienza la vivencia de esa corporeidad que apenas se está formando y la naturaleza ha comenzado a dotar de maravillas; se comienzan a presentar la actividad refleja, la conducta motora y la destreza.

Para Mèlich (1994) la corporeidad supone la síntesis antropológica entre lo físico, lo social y lo existencial, que se construye espacial y temporalmente a través del entorno en el mundo de la vida. Ser corpóreo significa abrirse a dimensiones antropológicas y sociales. Ser sí-mismo, con otros y en el mundo. Pero no ser-en el mundo de una manera pasiva, sino, fundamentalmente activa.

Así transcurre la vida de un nuevo ser, un nuevo humano que habita una familia, una sociedad y en ese devenir nada pasa porque sí; todo en el desarrollo de ese humano tiene una razón de ser. Un ser que es energía, que es química, que es física, un ser que combina no solo lo biológico y las interconexiones neuronales dentro de su cerebro, sino que, de hecho, ese desarrollo en su cuerpo físico, guarda una estrecha relación con ese cuerpo social que lo espera (con deseo o sin él), que lo estimula (adecuada o inadecuadamente), y que lo recibirá (con las condiciones necesarias para su desarrollo o sin ellas), haciendo sinapsis cotidianamente con ese mundo que lo rodea, con esos otros y esas otras que componen su universo.

Si bien somos una de las especies más vulnerables dentro del reino animal, esa vulnerabilidad no le resta Dignidad en ninguna de sus etapas de desarrollo. Y quizá podríamos decir, en términos de Martha Nussbaum citada por Mèlich (1994) que “la peculiar belleza de la excelencia humana reside en su vulnerabilidad” (p.14). Cuando nacemos necesitamos más y durante más tiempo de los cuidados, dedicación y amor, que cualquier otro cachorro mamífero. “El nacimiento de un bebé supone el abandono de un mundo conocido y la entrada en un tiempo y en un espacio de inseguridad” (Mèlich, 2002, p.35), y por eso requerimos ser acogidos. Este autor plantea que la *acogida*, es lo que hace posible humanizarse:

El recién nacido tiene que ser acogido, recibido por una familia que hará la función de introducirlo en un mundo, el suyo y el de los otros... Nacer es sobre todo ser acogido. Sin esta hospitalidad que proporciona el ámbito familiar no hay posibilidad de vida humana” (2002, p.35).

Por tal razón, nacer biológicamente no es suficiente; es necesario ser acogido amorosamente por otros y otras para hacer parte de la humanidad. Cuando ya tenemos al bebé entre nuestras manos, ese ser humano continúa con su desarrollo, con un crecimiento permanente, con procesos de mutación, de transformación y formación que lo acompañarán el resto de su vida. Continúa recibiendo estímulos del mundo que habita y se sigue configurando su ser, siendo digno de serlo por el mero hecho de ser humano.

La Dignidad de ser humano nos es propia a todos los humanos por igual; siendo células dentro del vientre materno, siendo bebés, siendo niños, niñas, siendo jóvenes, o siendo adultos, los años no nos quitan o nos dan Dignidad Humana; las diferencias en el color de la piel, el tono del cabello, la estatura o el peso, las diferencias en los niveles académicos, ninguna de nuestras diferencias nos quita o nos da Dignidad Humana. Ésta es una condición que nos es propia, solo por ser Humanos.

Vivir a plenitud esa condición humana, supone expresarse a través de gestos, palabras y todos aquellos signos que configuran el lenguaje y la comunicación. La interlocución ubica el ejercicio de la participación en un contexto de diálogo, en el que se reconoce que las niñas y los niños, desde el principio de su vida, tienen la capacidad para comprender y aportar elementos importantes al propósito que les convoca, y en el que también se reconoce que hay otros con esas mismas capacidades, que pueden ser pares o personas adultas. Ello implica que las personas adultas asuman su lugar de interlocución de forma democrática y reconocedora de los niños y niñas como partes activas de las decisiones que afectan su vida y la de la comunidad.

Esta es la reflexión que básicamente se resalta en este apartado: asumir *una educación para el amor*, que requiere reconocer que la relación agente educativo – niños y niñas, es una relación entre seres humanos con igual Dignidad.

Una relación de compasión y de responsabilidad. Siendo importante resaltar que la ética es una reflexión práctica encaminada a la acción, y la responsabilidad es un sentimiento, la trascendencia de una emoción, que nos invita a “pasar por la vida escuchando, interpretando y respondiendo a las demandas del otro”. (p.50).

Al respecto, el mismo autor afirma que no hay educación sin ética. Aquello que distingue la educación del adoctrinamiento es precisamente que la primera tiene ineludiblemente un componente ético. [...] La ética no es extraña a la ambigüedad y al conflicto. La educación, pues, es ética, es una relación responsable con el otro, y el educador es alguien apasionado por la palabra, por la transmisión de la palabra, por la acogida y la hospitalidad, por la donación. (p. 51).

Esta relación de seres humanos con igual dignidad requiere ambientes que ofrezcan interacciones ricas en estímulos humanizantes, donde se vivan rituales y prácticas cotidianas mediadas por el contacto, el lenguaje, el afecto, la simbolización y el juego, procesos que son fundamentales para las experiencias significativas e integradoras de sus aprendizajes.

Esta relación de seres humanos con igual dignidad invita a seguir transformando la forma de conceptualizar, teorizar y producir conocimientos, como Van Mannen (1998) lo plantea:

La mayoría de los libros de educativos [...] se dirigen principalmente a los adultos, a padres o profesores, y no a los niños. Les preocupa la cuestión de cómo los educadores deberían pensar, actuar, sentir e interactuar con los niños o cómo lo hacen en realidad. Pero este tipo de enfoque no tiene en cuenta dos consideraciones importantes. Primero, este énfasis en el adulto pasa por alto cómo experimenta el niño su mundo doméstico, escolar y comunitario [...] La segunda consideración es que dar importancia sólo al trato de los adultos para con los niños descuida la influencia directa o indirecta que los niños tienen sobre ellos, y en especial sobre sus padres. (p.28).

En esta relación de seres humanos con igual dignidad, se admite que los primeros años de la vida son definitivos para el desarrollo integral del ser humano y el lenguaje es una herramienta fundamental, una condición que nos humaniza y nos sitúa frente a la postura ética de sentirnos

responsables y ofrecer ambientes libres y estimulantes, donde, como agentes educativos, tomemos conciencia de nuestro rol: agenciar el desarrollo de otros seres humanos, brindando todas las posibilidades para explorar el arte, el juego y la literatura; acceder al lenguaje, construir los significados de la cultura y hacer parte de un conglomerado humano que comparte unas reglas de juego, unos canales para la comunicación, unos pactos contruidos con palabras, gestos y entonaciones, unos símbolos, unos rituales y un legado cultural.

Entre otras invitaciones, esta relación de seres humanos con igual dignidad propone observar no solo al niño y la niña en sus dimensiones del desarrollo, sino ver en ellos, ellas y en nosotros, la humanidad, la esencia de los seres humanos: somos seres en permanente devenir con esperanzas, miedos, gustos, sueños, preferencias, con un cuerpo biológico que demuestra que todo en nosotros puede cambiar excepto ser, SER HUMANO.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Álvarez, J. (2011). Primera Infancia: un concepto de la modernidad. *El Observador*, 7: 62-75.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, 127: 9-82.
- CONPES Consejo Nacional de Política Económica Social (2007). *Documento CONPES Social 109. Política Pública Nacional de Primera Infancia "Colombia por la Primera Infancia"*. Bogotá: CONPES
- Congreso de la República. *Ley 115 de 1994, Ley de General de Educación*. Colombia: El Congreso.
- Jiménez, J. L. (2006). Los fundamentos de la dignidad de la persona humana. *Revista Bioética*, 6(1): 18-21. Recuperado en <http://cbioetica.org>

- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo Humano*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Mèlich, J.C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Mèlich, J.C. (2002). *Filosofía de la Finitud*. Barcelona: Empresa editorial Herder S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. - MEN (2012). *Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia. Documento base para la construcción del Lineamiento pedagógico de Educación Inicial Nacional*. Colombia: El Ministerio. Recuperado de <http://mineduccion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Colombia: El Ministerio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *¿Quiénes son los agentes educativos?* Colombia: El Ministerio. Recuperado de <http://mineduccion.gov.co>
- UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (2012). *Inequidades en el desarrollo de la primera infancia: Qué indican los datos*. Nueva York: División de comunicaciones, UNICEF. Recuperado de <http://www.unicef.org>
- Van Mannen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Buenos Aires: Ediciones Paidós