

LAS DIMENSIONES POLÍTICA, ESPIRITUAL, MORAL (PEM) DE LA NIÑEZ Y SU IMPORTANCIA EN LA EDUCACIÓN FORMAL

Nellie Zambrana Ortiz

jauranela@yahoo.es

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

Recibido: 03/03/2010 **Aceptado:** 01/06/2010

Resumen

La niñez como periodo de la vida y tema educativo promueve siempre controversias interesantes. Los niños y niñas son seres culturales que aprenden a articular lenguaje y las normas sociales leyendo su entorno. Los adultos, padres, educadores y defensores de la niñez muchas veces asumimos posturas para “protegerlos” que son limitantes y contradictorias, que no fomentan las dimensiones espirituales, morales y políticas en ellos y ellas. En este trabajo exploro las dimensiones políticas, espirituales y morales (PEM) de los niños a través de producciones verbales, iconográficas y escritas para iniciar un trabajo con un enfoque interpretativo. Además propongo definiciones para las categorías de análisis que son espiritualidad, pensamiento sobre lo político, posicionamiento moral para ubicar la temática de las situaciones. Utilizo el diseño de estudio de caso o situación (Nota 1) y mis análisis son contextualizados en la luz de la perspectiva histórico – cultural de Lev Vygotsky (1995; 1994) y los trabajos investigativos y analíticos de Robert Coles (1990, 1987,1986).

DIMENSIONS POLITICAL, SPIRITUAL, MORAL (PEM) FOR CHILDREN AND THEIR IMPORTANCE IN THE FORMAL EDUCATION

Abstract

Childhood has raised interesting controversies, issues and disputes as a stage of development as well as an educational subject. Children are cultural beings who learn to articulate language and social norms by reading their environment. Adults, parents, educators and advocates of children often assume positions that can be double standard, are contradictory and limit children’s political, moral and spiritual dimensions. In this work I explore the political dimensions, spiritual and moral (PEM) of children on the verbal, written and iconographic productions for children to start a job of interpreting an interpretative approach. Furthermore I propose definitions for categories of analysis are spirituality, thinking about the political, moral positioning to place the subject situations. I use the case study design or situation and my analysis are contextualized in the light of historical perspective - cultural Lev Vygotsky (1995; 1994) and the research and analytical work Robert Coles (1990, 1987, 1986).

Preámbulo

La concepción de la niñez, como periodo de la vida que hay que proteger, ha traído controversias interesantes. Las percepciones generales y más conservadoras apuntan a que los niños están incompletos en su formación social y por ello no son valorados sus reclamos ni sus

manifestaciones. Sin embargo, los niños y niñas son seres culturales que aprenden a articular lenguaje de la misma forma como aprenden a leer su entorno y con diversas manifestaciones lingüísticas (verbal, iconográfico, etc) preguntan, crean, analizan y reclaman participación más activa en la sociedad. En ese entorno estamos los adultos que los “protegemos” en formas que más bien limitan su desarrollo como seres espirituales, morales y políticos. Por ello en este artículo exploro las dimensiones políticas, espirituales y morales a través de producciones verbales, iconográficas, poéticas y escritas de niños para iniciar un trabajo de interpretación con un enfoque hermenéutico (Nota 2). Además propongo unas definiciones para las categorías de análisis (Espiritualidad, Pensamiento sobre lo Político, y Posicionamiento Moral) para ubicar la temática de las situaciones. Pretendo despertar la curiosidad investigativa y crítica en los educadores contemporáneos para contrarrestar la educación formal que intenta salir de la “caja bancaria (Nota 3)”, pero aún demuestra timidez para reconocer el potencial de los niños para construir su conocimiento informado.

Las situaciones (datos) que interpreté son verbalizaciones escritas o verbalizadas en peticiones, preguntas y diálogos de niños y niñas con otros adultos; dibujos con temática contextualizada y las edades fluctúan entre los 4 y 10 años. Para este trabajo sólo presentaré tres de las diez situaciones trabajadas. Las situaciones o viñetas se dieron – y sigues ocurriendo - en distintos contextos, algunas mediatizadas por adultos y otras de forma espontánea; algunas en el contexto escolar, otras en situación de entrevista y otras en hogares. Utilizo el diseño de estudio de caso o situación (Nota 4) y mis análisis son contextualizados en la luz de la perspectiva histórico – cultural de Lev Vygotsky (1995a; 1995b) y los trabajos investigativos y analíticos de Coles (1990, 1987,1986).

Marco conceptual

Las dimensiones Política, Espiritual y Moral (PEM) muchas veces quedan escondidas en los trabajos e investigaciones sobre la niñez. No siempre se la reconoce como portadora de conocimiento en estas áreas, ni como participativa, aunque se escucha a menudo decir que “*los niños son sabios y nunca mienten*”. Nuestro hablar coloquial está lleno de expresiones y afirmaciones como la anterior que parecerían confirmar el potencial de la niñez para ser contados, consultados y respetados. Lo cierto es todo lo contrario. Son pocas las instancias en las que los educadores en escenarios formales e informales permiten ser influenciados por las ideas que los niños y las niñas aportan en el plano político, espiritual y moral. Aunque muchos educadores resaltan que los niños y las niñas tienen mucho que decir e ilustrar a los adultos sobre su entendimiento del mundo social, aún es mucho lo que los currículos formales y la crianza deberían cambiar.

Diferentes académicos, maestros, investigadores y defensores (*advocates*) han dado la voz de alerta de no subestimar la capacidad de los niños de pensar y expresarse en diversos medios y foros *con una voz propia* ante temas y eventos de carácter (o relacionados con lo) político, moral y espiritual. Me inspiran y me provocan constantemente a la problematización

los tres de los libros de Robert Coles, reconocido psiquiatra de niños y autor de 50 libros sobre la niñez y sus asuntos en un mundo de adultos: *Spiritual Life of Children* (1990), *Moral Life of Children* (1987), y *Political Life of Children* (1986). Me inspira también el marco conceptual de la teoría histórico-cultural de Lev Vygotsky que se ha perfilado con un conjunto de postulados que permiten resaltar dimensiones casi “invisibles” o inconcebibles en la niñez desde la educación formal.

A continuación, destaco tres postulados esbozados por Lucci (2006), elaborados por Arias Beatón (2005) y la autora, que explican la visión histórico-cultural de Lev Vygotsky:

1. El desarrollo mental es, esencialmente, un proceso sociogenético desde el cual la herencia biológica nos ofrece unas funciones naturales que son transformadas filogenéticamente, en la vida social. La vida social de los seres humanos es política en sí misma puesto que supone relaciones de poder, toma de decisiones, la acción civil, el entendido y ejercicio de leyes de convivencia social y la participación en procesos ciudadanos, entre otros (Zambrana Ortiz, 2009). Por ello la actividad cerebral superior no es simplemente una actividad nerviosa o neuronal superior, sino una actividad que interioriza significados sociales que están derivados de las actividades culturales y mediados por signos que tienen significados (Arias-Beatón, 2005) y que se enraizan en nuestro cerebro emocional para rebotarlos a la corteza cerebral. La actividad cerebral está siempre mediada por instrumentos y signos que han sido creados por el ser humano, y se convierten en extensiones o prótesis de su ser cultural.
2. El lenguaje, en su expresión amplia, es el principal mediador en la formación y en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores (Lucci, 2006). El lenguaje comprende varias formas de expresión: oral, gestual, escritura, artística, iconográfica, musical y matemática, entre otras. A través de todas estas formas de lenguaje los niños y jóvenes interpretan y articulan sus ideas sobre lo político, lo moral y lo espiritual. Por otro lado, el lenguaje y las herramientas que creamos a través de la cultura nos cambian y transforman generación tras generación lo que hace que la niñez de hoy refleje un potencial socio-político, ético-moral y espiritual amplio desde edad muy temprana.
3. Las emociones, y sus concepciones humanas como los sentimientos, son básicos para el pensamiento; pensamiento y emoción son una sola unidad *sentipensante* que impone niveles de control y coordinación en las respuestas del cuerpo y permiten “ensanchar” las posibilidades de acción. Un enfoque instruccional que avala y sostiene el importante rol de las emociones para promover aprendizaje y el desarrollo debe considerar varias dimensiones que incluyen el desarrollo emocional, moral, social, espiritual, estético y motivacional (Zambrana Ortiz, 2009). Todas estas dimensiones o áreas se relacionan entre sí para formar y representar el tejido humano mucho más complejo de lo que en ocasiones

pretendemos representar. Las emociones son además, un punto de encuentro para entender nuestro ser físico y nuestro ser biológico, tema fascinante que no puedo abordar en este escrito por razones de tiempo y espacio.

Origen, inspiración y justificación

Los postulados expuestos ayudan a enmarcar mi otra inspiración: los trabajos, dibujos, verbalizaciones y ocurrencias de mi hija Aura y sus amigos; mi trabajo como psicóloga clínica y escolar, mi vinculación con el Pleito de Clase y otras instancias de lucha por los Derechos de los Menores en Puerto Rico a través del Proyecto Educando para la Libertad de Amnistía Internacional (PEL-AI), sección de Puerto Rico. El PEL-AI basa su trabajo educativo en la divulgación y educación sobre y la Convención Internacional de los Derechos de la Niñez, la educación en derechos humanos y para la paz (ver Yudkin-Suliveres; Zambrana-Ortiz & Pascual-Morán, 2002). La Convención se convirtió en un referente innovador, pero retante, de los nuevos marcos jurídicos y de programas, proyectos y políticas sociales que pretenden garantizar las condiciones económicas, sociales y culturales necesarias para el desarrollo integral de la niñez y juventud. El mandato de la Convención es progresista pues persigue que se respeten en acciones concretas y consistentes cuatro categorías de derecho que son desarrollo, supervivencia, participación y protección. Estas últimas dos han sido sumamente difíciles de articular pues depende en gran medida de una reformulación de la naturaleza de la niñez en las dimensiones PEM que este escrito aborda.

En nuestra sociedad decimos que protegemos a la niñez pero realmente tenemos dobles varas para ello y más adelante daré algunos ejemplos concretos. De la misma forma, los derechos a la participación son la otra categoría que presenta los mayores retos a toda sociedad humana (Pascual Morán, 1999). Desde el 1989, cuando la Organización de las Naciones Unidas la aprobó en Asamblea General, la Convención ha recorrido etapas disímiles de evolución en materia de implantación y divulgación en los países que la han ratificado. Persisten problemas en la implementación de mecanismos ágiles para la materialización de derechos de participación y protección y una gran deuda con la niñez y la juventud. Como en otros ámbitos de la realidad social, una legislación adecuada es necesaria, pero nunca suficiente. Los menores de edad – que son objeto de mucha discusión a la hora de solicitar fondos fiscales que “justifiquen” el trabajo por ellos – son una categoría legal que las sociedades modernas manipulan y que poco comprenden. En la sociedad puertorriqueña, por ejemplo, aunque este panorama se repite en muchas otras sociedades, se perciben visiones represivas alegando supuestos excesos en los derechos y déficit de deberes.

Por el trabajo psicológico y educativo con menores, entiendo que la protección de la que debemos ocuparnos más es la de no lacerar el germen de las expresiones y manifestaciones espirituales, morales y políticas de los niños y de la posibilidad de que crezcan creyendo en sus anhelos y aspiraciones. Por la violencia institucional, gubernamental

y mediática de la que nuestros hijos son carnada, nuestra concepción de la protección debe contenerse dentro del marco de la honestidad y no la falsedad o doble vara de valores. Lo que llamo el defecto de ser hipócritas – condición social heredada- lo enfoco en la actitud y acciones contradictorias de las instituciones sociales. Más es así que no defendemos sus derechos masivamente – sólo lo hacen algunos grupos de interés - cuando el gobierno desatiende y cierra las escuelas y deja de ofrecer servicios educativos. Otro ejemplo es predicar la paz y no hacer nada - hacer poco- para evitar que el Departamento de la Defensa norteamericano, utilizando de pretexto la Ley No Child Left Behind (Nota 5), obtenga información de los estudiantes de nivel secundario para darle oportunidad de reclutarlos en las fuerzas armadas. No nos indignamos cuando, a pesar de que violan la ley, el Gobierno conoce y mantiene un incumplimiento de sus deberes con los niños excepcionales, y el Sistema Judicial no los emplaza. Tampoco denunciarnos los daños morales, económicos y civiles que causa la dependencia creada por el Estado.

Los niños y niñas son seres culturales y sujetos de derechos

Aprenden a articular lenguaje de la misma forma que aprenden a leer su entorno, con sus injusticias y sinsabores. En ese entorno estamos los adultos que los “protegemos”- usando dobles varas o medidas- en formas que más bien limitan su desarrollo como seres espirituales, morales y políticos. Veamos la dimensión política en el discurso de una educadora incuestionable, *Isabel Freire de Matos*:

En primer lugar, el niño debe conocer e interpretar su patria para amarla ... Gradualmente se internacionaliza para integrarse a otros pueblos. Conocer es ampliar horizontes, intercambiar ideas, disfrutar de su creación, solidarizarse con el prójimo. Es urgente, además, encauzarlo hacia los valores esenciales de la vida como son la verdad, la justicia, la honestidad, el sentido de solidaridad y el concepto de libertad. Al mismo tiempo que se le instruye en el conocimiento de sus deberes, se pone en contacto con sus derechos. (Freire de Matos, 1997:14)

Parecería un disparate decir que “amar la patria” es algo político, pero eso es amar. El amor es un acto político de entrega y sacrificio. Desde mi interpretación de la perspectiva histórico - cultural y como buena lectora de Paulo Freire, el amor y la experiencia emocional mediatizada por el “otro” - sea la patria en este caso - es un acto de decisión, político en su naturaleza, de posicionamiento de “cómo la pretendemos amar” y porque es entrega y compromiso. De ahí que Paulo Freire, pedagogo brasileño, plantee que el amor radical (en Kincheloe, 2004) es esencial para la lucha de las causas difíciles porque es una reserva de afecto que nos mueve. Muchos padres y madres prefieren – y debido a que “no hay muchas opciones”- dar una educación académica neutral y orientada al alto aprovechamiento de valores dominantes, excluyentes y elitistas que una sensible a la justicia social. Piensan que los valores patrios son asuntos políticos, algo controversiales porque pudieran activar el germen de la pregunta, la duda, y la transgresión. Piensan, además que no es necesario aprender a amar la patria porque bastaría con sentir orgullo por nuestros atletas y artistas, ondear la bandera boricua cuando hay que “demostrar nuestra puertorriqueñidad” o cuando compramos símbolos de resistencia política como banderas de Lares, camisetas de don Pedro

Albizu Campos, entre otras. De pronto la resistencia política sí es permitida, siempre y cuando sea puramente simbólica.

En un país que prefiere sentirse “colonizado y feliz” a la vez, esta postura que describí anteriormente, es la norma y es también uno de los mayores obstáculos para encaminar y articular una educación formal hacia la sustentabilidad social y económica. De hecho, lo oficial y lo legal en nuestro sistema educativo y de crianza es desconocer la historia de lucha y resistencia de nuestro pueblo y por ello “hablar de política” o del estatus político o la posible descolonización no es educativo en la corriente regular o estándar; de hecho es peligrosa, para muchos. Incluso para muchos educadores y educadoras es incómodo relacionar la educación y la política reduciendo la segunda a la política partidista. Esto es a su vez el reflejo de educadores que fueron formados en la “deformidad” de currículos muy lineales, que ocultan la verdadera historia y que han fomentado el colonialismo psicológico (Zambrana Ortiz, 2008b) y han perpetuado el encerramiento de las emociones que nos liberen de tal jaula mental. Sobre esto, Freire de Matos (1997:14) dice: “*Sería muy doloroso que a un niño se le tomara de pretexto para el fomento de actitudes que necesariamente son negativas e históricamente falsas*”.

Dimensiones PEM y sus definiciones: propuestas de trabajo

Para este trabajo, que es una propuesta de estudio e investigación, elaboré definiciones amplias que pudieran recoger e identificar conductas y manifestaciones propias de las tres dimensiones aludidas: la espiritual, la moral y la política. Este es un trabajo en ciernes que pretende despertar interés en el estudio de las dimensiones PEM en la niñez y provocar posturas más críticas en el estudio del desarrollo humano. Como punto crítico, desafío la noción limitada del desarrollo humano que ha sido definida ampliamente (Santrock, 2008) como: “*The pattern of movement or change that begins at conception and continues through the human life span.*”

Desde el marco conceptual en el cual me apoyo, el desarrollo ya es mucho más que *patrones de movimiento*. Es una experiencia que se repite todos los días; es una experiencia colectiva de la humanidad que incluye *movimiento* y el hecho de que todos crecemos y avanzamos en distintas partes del mundo en distintos lenguajes y en distintas religiones y culturas; y que el ser humano no es el protagonista del desarrollo, sino todo cuanto existe, se desarrolla y vive también es parte fundamental del mismo. Una propuesta es que veamos el desarrollo como:

el proceso continuo de cambios, secuencias, momentos, estadios, etapas, entre otras que sufrimos y construimos todos los seres vivientes. Se ven, se aprecian, se intuyen, se estudian, se miden y cambian a través del tiempo y espacio. Estos cambios y sucesos ocurren y son provocados en nuestro cuerpo biológico, cuerpo emocional, cuerpo espiritual, cuerpo cultural e histórico y cuerpo mental y tienen múltiples efectos en la persona como individuo y en la persona como parte del mundo (Zambrana-Ortiz, 2008a:2).

Por lo dinámico e históricamente contextual que es el desarrollo humano, las dimensiones PEM se inscriben como protagonistas del mismo: La *espiritualidad* es una dimensión que incluye un amplia gama de manifestaciones sobre nuestras ideas de la integridad humana, cercanía con el mundo natural (fauna y flora), místico y humano. Además, puede concernir nuestras ideas sobre lo místico, sobre la fe y las creencias, valores y conductas que pueden tener una base religiosa sectaria, no sectaria o interdenominacional o incluso agnóstica. Los valores espirituales se pueden traducir a códigos de convivencia y proceder y pueden o no estar representados con signos, símbolos, instituciones o estilos de vida que promueven esos valores.

Por otra parte, la dimensión *moral* se destaca por manifestar o pronunciar, explícita o implícitamente lo correcto o incorrecto, según la construcción o cánones de la sociedad y sus códigos de convivencia, en lo concerniente a género, edad, condición social, y muchas otras áreas de la experiencia colectiva. Cuando hablamos de moral y no de ética, hablamos de la dimensión histórico cultural de los consensos humanos. Aunque no es lo mismo que la ética, ambas se entrelazan pues las construcciones no convencionales o liberales sobre lo correcto o incorrecto han sido el producto de luchas sociales y negociaciones generacionales e intergeneracionales mediatizadas por procesos políticos, económicos e históricos que transformaron los valores y cánones aceptados por unos más éticos e inclusivos.

La dimensión *política* se manifiesta en ideas sobre las relaciones de poder en diversas áreas de la convivencia humana, lo relacionado a la gobernabilidad y las leyes, el funcionamiento del poder, no sólo a nivel macro –sociedad- pero a nivel micro –entre pares-, que incluyen pero no se limitan a las restricciones o libertades que impone o propone la ciudadanía e imposiciones y la vida ciudadana. Lo político es polémico por su naturaleza social diversa y dinámica e incluye aquellas ideas, preguntas e insatisfacciones de los niños sobre cómo se ejerce la fuerza, el poder, las recompensas, etc.

Como buen binocular, los lentes con los que interpretamos el mundo son una herramienta de enfoque. Pero la meta es lo que guía el enfoque y sin ésta nuestros lentes no serían más que una herramienta inútil. Por ello, desde la perspectiva histórico cultural, las herramientas evolucionan cuanto más evolucionados somos quienes las hacemos; en consecuencia, los lentes tienen que cambiar al ritmo de la cultura de manera que podamos apreciar el desarrollo históricamente atado. La educación, como espacio crítico de la historia oficial, puede ayudar a balancear estos poderes mediante el desarrollo de nuevas formas de interpretación de los trabajos de los niños que marquen al currículo y hagan la ruta propuesta, como la he trazado en este mapa (figura 1). El mismo traza caminos circulares continuos que conectan los planos histórico y sociocultural y contienen en una forma triangulada las tres dimensiones del desarrollo de la niñez que nos ocupan en este escrito.

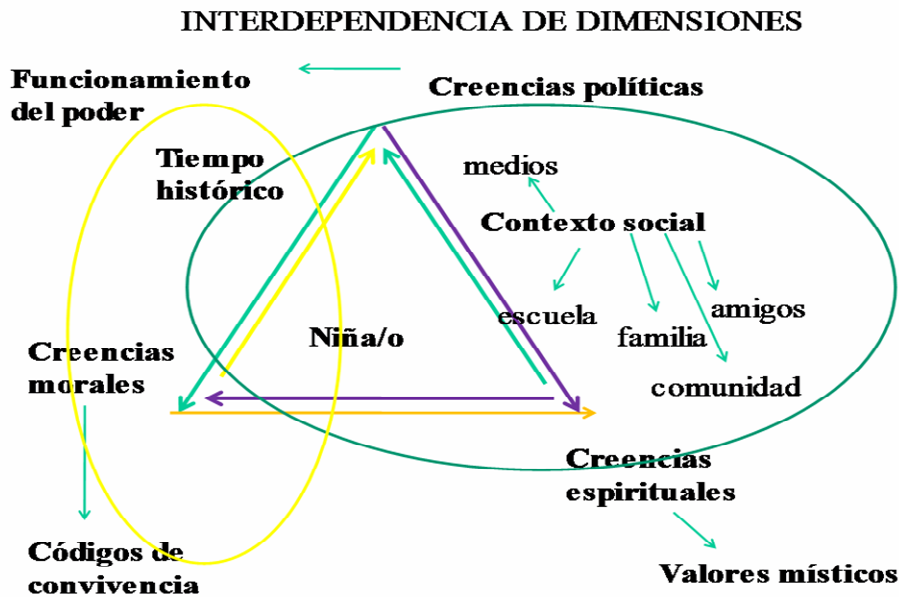


Figura 1 Interdependencia de las dimensiones PEM

Defectos sociales-morales-políticos

La moralidad del niño, al verla manifestada través de sus elaboraciones lingüísticas, dibujos, y diálogos, parece trascender los cánones sociales y se asoma una voz de “Oye, lo que yo opine también cuenta!” La relación es de dos personas iguales...que tienen que luchar en una relación de poder. Queremos conformar al niño en la sociedad, queremos que sea hábil, competente, queremos que sea como nosotros... ahí está el defecto... Tal vez por eso cantamos convencidos y emocionados– desde nuestro yo espiritual - *‘Tienes que ser un niño para ir al cielo’*. Defectos políticos: Cuando la vida infantil la vemos como un depósito del “progreso” social es porque queremos perpetuarnos, pero haciéndolos responsables a ellos de nuestros errores. Les dejamos en herencia un sistema educativo sin norte social, con deficiencia financiera, quebrado de valores y pretendemos que arreglen su futuro. Por eso debemos ocuparnos en validar sus visiones solidarias y éticas, entender sus orígenes y sus razones, y así promover currículos más actualizados y pertinentes en materia de contenidos para enfrentar los defectos sociales de los adultos.

Por otro lado, hay que desmitificar las concepciones conservadoras de que al reconocer la conciencia moral-política en los niños los hacemos activistas políticos o subversivos. Pues bien, la mejor “literatura” es nuestro propio país. Si se tratara de eso, muchos más adultos jóvenes estarían engrosando las agrupaciones políticas independentistas, y más, luego de la gesta de Vieques. Pero ahí está el mito. El desarrollo de una conciencia propia hacia el activismo solo opera en el contexto apropiado, por lo que en Puerto Rico es una verdadera tarea quijotesca el poder convertirse en independentista o activista sindical, o

activista en derechos humanos y practicante. Lo que hay que reconocer y respetar la posibilidad de que se convierta en uno. Por ello las dobles varas de “moralidad” internalizadas en nuestros currículos y nuestras mentes adultas son de lo que verdaderamente debemos proteger a nuestros niños y niñas. Cuando evitamos que los menores “se atribulen y entristezcan” con asuntos de la guerra, las drogas, el maltrato, el racismo, la política del país... los sumimos en una pedagogía del silencio, muda, sorda y ciega. Esto cegará cualquier currículo al silencio y con ello a la complicidad.

De la misma manera, la literatura infantil y los textos escolares por mucho tiempo fueron muy conservadores perpetuando roles sexuales, sociales y políticos paralizantes y estereotipados. No obstante, en las últimas tres décadas del siglo 20, he visto la proliferación de una literatura infantil más auténtica que revela relaciones, escenas y temas francos que invitan a los niños y niñas a expresar sus diversas opiniones y sus historias. El aprecio por la literatura infantil auténtica permite el análisis de viñetas, anécdotas, dibujos, peticiones, preguntas y diálogos de niños y niñas como ejemplos de manifestaciones de su entendimiento del mundo. Nos permite ampliar la interpretación desde la óptica no –lineal para entender modos diferentes de pensar y actuar y usarlos de mapa. Eso hace sabio a un adulto/a, a un maestro.

Situaciones límite: manifestaciones espirituales provocadas por los extremos

Los niños en situaciones límite, extremadamente difíciles y antihumanas, alejados de sus familias, o aparentemente desconectados, han podido maximizar esta expresión de la espiritualidad o esencia mística que no se puede explicar con la lógica convergente, pero sí la divergente y con la intuición. Por ejemplo, en los trabajos de hace 20 años pero que siguen siendo muy ilustrativos, de George Eisen (1990) en Children and Play in the Holocaust: Games among the shadows, los niños son capaces de crear contextos de juego y materiales de juego transformando lo que encuentran para dar una significación a su realidad alterada y crear hiperrealidades: maderas y bloques en tablas de brinco, trapos- en muñecos (as), soldados, osos, cartas de cajas de cigarrillos, entre otros. También expresan sus emociones e ideas escribiendo poemas, dibujando, cantando, pueden crear instrumentos musicales, juegos de añoranza, robos, guerra y muerte, usan amigos imaginarios.

Podríamos interpretar que la niñez es capaz de utilizar el juego para reestablecer el equilibrio moral y espiritual. Vuelve el control en el descontrol. Es emancipador. Los juguetes como herramientas tienen un especial significado y eso le da su función más allá de la simbología: llenan un vacío, construyen otro espacio y brindan seguridad. Ayudan a hacer un puente humano de emociones y promesas (Eisen, 1990). En contextos conflictivos los niños son capaces de recurrir a las herramientas intuitivas que dan paso a la espiritualidad: *“Don’t cry, my little doll. When the German’s come to grab you, I won’t leave you. I’ll go with you, like Rosie’s mother”* (Eisen, 1990:76). Asimismo, según la narrativa que analiza Eisen en su trabajo, el espíritu de la protesta y el desafío se volvió una parte conciente de los juegos en los guettos de manera que la capacidad expresiva y crítica permanecía viva. Este aspecto podría

sentar las bases para las explicaciones del factor resiliencia. Este factor llamado resiliencia está muy vinculado con, desde mi óptica, la dimensión espiritualidad como la defino en este trabajo. Es un tema para futuros escritos e investigaciones vinculantes con el desarrollo de competencias psicoemocionales en estudiantes que atraviesan situaciones límite sin estar en medio de un conflicto armado. Este es el caso de niños, estudiantes y jóvenes de nuestra sociedad puertorriqueña que viven situaciones de violencia institucional. También es el motor para el desarrollo de postulados sobre el factor resiliencia en educadores que también sufren los embates de la violencia institucional y que desarrollan fortalezas increíbles que los hacen sobrevivientes.

Niños(as) como sujetos-epistémicos desde la fenomenología

Un acercamiento hermenéutico implica reconocer que las valorizaciones y los significados de la realidad son una construcción interpretada que nosotros hacemos de ella. Los hechos no pueden ser separados de los valores del observador, quien no está separado de lo observado. Desde la propuesta de una pedagogía de la (*e*)*moción*, como le he llamado (Nota 6), los estudios de Labouvie-Vief (2008) sobre el afecto apoyan y dan mucho sentido a la misma. Argumenta Labouvie-Vief que la complejidad de la sociedad amerita un pensamiento que no necesariamente se base en la lógica pura [lineal]. Se requiere un pensamiento flexible que permita procesos interpretativos y refleje el hecho de que las razones de los hechos del mundo real son sutiles y tienen muchos matices. La *pedagogía de la (e)moción*, concepto que estoy desarrollando en otros escritos, valora el rol crucial de las emociones en el pensamiento y de la naturaleza movida y dinámica del mismo. Los límites de las teorías se cuestionan al entenderlas como pautas tentativas y por ello la necesidad de la flexibilidad, la cuales importante para movernos a la acción, imbuida de perspectivas postmodernas sobre la producción de la subjetividad, que contribuye a una reconceptualización de la niñez y lo que sería respetarla y protegerla. El plano afectivo es parte del plano cognitivo, una sola cosa, no dos. El mundo vivo es un mundo emocional-pensate. El cómo educamos y el enfoque que damos al currículo y sus contenidos y formas impacta el desarrollo cerebral (Alvarez, 2006; Csikszentmihalyi, 1996). El acto y los eventos de aprendizaje están ligados a diversas emociones y sentimientos que nos afectan. Estos influyen enormemente en las disposiciones hacia el aprendizaje (Meyer & Turner, 2002; Park, 2004).

Método de análisis de las producciones infantiles

Como investigadora entiendo que los hechos no pueden ser separados de los valores, el observador no está separado de lo observado. Esto es lo que caracteriza el componente de análisis del constructivismo como paradigma investigativo; el investigador no se separa del objeto que estudia (Kincheloe, 2004; Lucca Irizarry & Berríos Rivera, 2003). En la visión de la realidad hay entendidos compartidos y otros no; los últimos no dejan de ser parte de la multiformidad de la realidad. Por ello no deja de ser genuina o auténtica. El “método” en sí mismo es producto de un consenso humano. Como indica Polakow (1997) hay varias vías

válidas para conocer, incluyendo las llamadas no “racionales” e intuitivas que recogen la subjetividad de la experiencia. El conocimiento viene a través de comprender la interdependencia, el sentido y su calidad y es, una interpretación de la experiencia sensorial, perceptual y conciente. Al generar conocimiento estamos aportando interpretaciones de consenso, de crítica, de contraste, de innovación, entre otras, que aumentan la posibilidad de nuevos debates e investigaciones. El enfoque que uso en este trabajo es uno interpretativo fenomenológico y hermenéutico, que privilegia la flexibilidad y no-linealidad de la interpretación de la realidad. Esta es una metodología cualitativa, interpretativa e inductiva.

Participantes y Diseño

Las tres situaciones que se presentan pudieran llamarse “casos” en la tradición más clásica. Representan situaciones que explico en detalle en la próxima sección y que fueron escogidas de doce (12) situaciones trabajadas en un documento mucho más amplio. Le he llamado situación porque describe y nombra mejor lo que representan. Cuando decidí explorar estas dimensiones (PEM) del pensamiento infantil lo hice reflexionando en las muchas y variadas instancias en las que he recogido preguntas, peticiones, escritos y dibujos de niños y niñas ya sea con propósitos evaluativos, académicos, por curiosidad investigativa y personales. Las tres situaciones representan a: una misma niña a la edad de casi 6 años (La pregunta); y a la edad de 9 años (El poema); los dibujos fueron escogidos entre 15, y realizados por una niña y un niño de 8 años.

Como parte del trabajo investigativo – además de proponer unidades de análisis y una conceptualización gráfica que las contextualiza- se presentan unas situaciones que se han originado en contextos familiares cercanos a la investigadora como lo son la supervisión de los trabajos de estudiantes universitarios, como psicóloga escolar y evaluadora de procesos cognitivos, y como “observadora vulnerable” (Nota 7) que no se desliga de su rol de educadora en su hogar. Las lecturas e interpretaciones de las situaciones que se presentan en este escrito son parte de la experiencia de la investigadora como educadora universitaria y practicante de la psicología como profesión. Por ello asumo la identidad de intérprete, conciente de mis vulnerabilidades como observadora y testigo de expresiones fenomenológicas de varios niños. Como parte del análisis se hace validación con los padres o encargados de los niños y con los mismos informantes para darle voz al marco de referencia del mismo niño. Esto es parte del mismo concepto de fenomenología en la investigación, cuando se sostiene que la realidad es construida mediante definiciones individuales o colectivas (Lucca Irizarry & Berríos Rivera, 2003). El interés es entender cómo entiende el mismo informante su realidad (Kincheloe, 2004), permitiendo develar la complejidad y multiformidad de la experiencia humana, en este caso, de niños y enmarcados en las categorías PEM.

Los trabajos investigativos y analíticos de Coles (1990, 1987, 1986) que incluyen memorias de docenas de entrevistas a niños por casi todos los continentes del mundo sobre las dimensiones espiritual, política y moral de la niñez proveen una base fenomenológica en tanto usa las verbalizaciones de las que el investigador es partícipe para entender el contexto en el

que se dan, validarlas desde la voz y experiencia del niño y atrevernos a proponer currículos y prácticas pedagógicas con vida y con “ojos” (visión). El trabajo que presento sólo se circunscribe a tres situaciones que han estado bajo mi cuidado como profesora supervisora de investigación y como madre (con mi hija Aura). Las situaciones que presento son representativas de tres expresiones semióticas: la pregunta, el dibujo y la poesía. En la versión más extensa se presentan doce situaciones en las cuales mi función ha sido de evaluadora y supervisora.

Los datos que llamé “situaciones” y sobre los cuales hago análisis e interpreto, son las verbalizaciones escritas e iconográficas en trabajos, dibujos, peticiones, preguntas de niños entre los 6 y 10 años. Los análisis son contextualizados a la luz de los postulados antes expuestos de la perspectiva histórico – cultural de Lev Vygotsky y los escritos de Robert Coles. El enfoque de análisis es hermenéutico porque interpreta que el desarrollo y aprendizaje en la niñez dan saltos cualitativos impredecibles, no lineales y multidireccionales que dan cuenta de la complejidad e intersubjetividad del estudio humano. Esa postura ayuda a posicionarnos en el contexto de la problematización social y política y no desde la compasión o el déficit. Hermenéuticamente el desarrollo humano depende de ver el ser humano en su historia, su contexto, de la bioquímica, es multidireccional, es multi-dimensional y dura toda la vida. Lo definen influencias histórico culturales; en otras palabras, para entender el desarrollo hay que entender la historia de la niñez y su evolución.

Situaciones e interpretaciones: tres muestras

A continuación se presentan tres situaciones o casos, piezas de escritura corta, dibujos, preguntas y canciones que vale la pena examinar para sostener el asomo de un método de análisis que valora la interpretación contextualizada cultural e históricamente ubicada.

Situación 1: *¿Tú también fuiste a la cárcel, Papi?:Pregunta sobre un dilema político-moral*

Contexto:

Al hablarle a una niña (mi hija Aura) sobre las razones de las protestas por las prácticas militares en Vieques, ella concluyó: “*Tú también fuiste a la cárcel? Pero tú hiciste algo bueno por Vieques... puedes ir a la cárcel por hacer algo bueno?*”. Ella (la niña de casi 6 años) observa una foto de propaganda política, donde está el líder independentista Rubén Berríos acostado boca abajo en el suelo, con sus manos amarradas (esposadas) en la espalda y un soldado agarrándolo por sus manos. Ella identificó por su nombre a la persona en el piso de haberlo visto en actividades políticas a las que su familia asiste. Así comenzó una serie de preguntas: ¿Por qué está en el piso?, ¿Qué le están haciendo? Por qué hacen esas prácticas de guerra? Como suele ocurrir con temas difíciles para los adultos, los niños preguntan para conocer mejor su mundo y las mismas preguntas los llevan, como llevó a esta niña, a la pregunta culminante: “*Entonces a ti también te tiraron al piso... papi?[Sí, en el piso nos esposaron, eso es que te ponen unas amarras en las muñecas, detrás de tu espalda para que*

no te puedas mover.” El padre le describió cómo eran las esposas; de plástico, distintas a las de metal.] El uso de la palabra entonces, al comenzar las preguntas denota el inicio del desarrollo de una aseveración. Sus padres decidieron contestar a todas las preguntas que la niña nunca había hecho en el pasado. De esa pregunta, la otra pregunta “¿Tú también fuiste a la cárcel?” [Sí, yo también estuve en la cárcel... y muchas otras personas que creían que Vieques necesitaba paz, salud y espacio para su gente.]

Cuando ella tenía un año, en el 2000, su padre fue un desobediente civil al traspasar los terrenos que la Marina de Guerra de los Estados Unidos (EU) tenía en Vieques. Cuando comenzaron sus preguntas (cinco años después) se le comenzó a explicar que su padre actuó en protesta por las maniobras militares que desde hace más de 60 años estaban ocurriendo en Vieques y Culebra – dos pueblos de Puerto Rico- y por sus creencias políticas y éticas, como hicieron cientos de otros puertorriqueños/as en años recientes y hace muchos años atrás. La fotografía, recortes periodísticos y otros murales por la ciudad hicieron brotar preguntas que activaron su memoria cultural, la cual está anclada en su historia biográfica y familiar. Cuentan sus padres que, luego de esa cascada de preguntas tan bien procesadas, ellos decidieron darle detalles de los acontecimientos y al pasar por la cárcel federal en Guaynabo los diálogos continuaban. Esta vez la curiosidad de Aura era: *¿Papi, y qué tú hacías adentro?, ¿Cómo comías? ¿Fuimos a verte?*

Interpretación:

Esta situación representa la dimensión política-moral del pensamiento infantil. Fue un momento que sus padres sabían que llegaría: las preguntas en contexto. Cuando esto ocurre el niño generalmente está preparado para las contestaciones, pues la pregunta es el mejor indicativo de querer saber. Como dice Silvio Rodríguez en El Escaramujo, “yo vivo de preguntar, saber no puede ser lujo... si saber no es un derecho, seguro será un izquierdo”. Las respuestas que dieron sus padres fueron parcas y directas, para no abrumentarla. Al momento de describir la situación del pueblo viequense, sus padres explicaron y relacionaron la información con visuales, noticias y otros eventos sociales para acercar a la niña a la situación de forma pertinente. Sería lo esperado que en el hogar de esta niña se hable de temas políticos. Esta niña vive en un contexto donde se privilegia el pensamiento político y el activismo. No es casualidad que se aprenda más de la pregunta que de una clase o “lección”. Finalmente, la niña de la situación dijo, a manera de pregunta-conclusión, que se podría ir a la cárcel por hacer un buen acto. Este tipo de tormenta de ideas es un ejemplo de reflexión crítica que es a la razón lo que el oxígeno es al fuego. Cuentan sus padres que, en otra ocasión, cuando pasaron cerca de las instalaciones de la cárcel del gobierno federal de Estados Unidos, le dijeron que en ese lugar había estado encarcelado su papá. Este evento desencadenó más preguntas sobre la vida de su padre en la cárcel y lo que ocurría en la vida de la niña con su mamá. Todos estos diálogos promovían más entendimiento y alcance por parte de la menor sobre su contexto familiar e ideológico.

Situación 2: “¡A dibujar!”

Contexto:

Los dibujos que siguen nacen de un contexto muy particular. La estudiante universitaria, -hoy día maestra- Xaymara Romero, del programa de Educación Elemental de la Facultad de Educación, residente en Vieques, escogió como proyecto de investigación en el curso EdFu 3001 Desarrollo Humano en el 2002, comparar los dibujos de estudiantes de la escuela elemental de San Juan con los de una escuela elemental en Vieques. La tarea para los niños fue “Dibujar libremente, lo que quieran.” Los dibujos (1 y 2) muestran la imagen de un tanque de guerra y una bomba que es lanzada frente a una residencia y el dibujo de la derecha muestra unas viviendas con banderas de Puerto Rico en un día soleado. En esta pequeña investigación se compararon y analizaron los dibujos de tema libre realizados por 15 niños de la Escuela Elemental de Playa Grande en Vieques con los dibujos de 15 niños de la Escuela Elemental de la Universidad de Puerto Rico. Estos niños se cursaban el tercer grado. Los categorías de comparación: elementos en el dibujo, contexto social, tema.

Interpretación

Esta situación representa la dimensión política y espiritual. A través de este análisis se comprueban las diferencias en las formas como los niños de Vieques y los niños del área metropolitana, por medio de los dibujos, se expresan sobre su ambiente. Se observó diversidad en varios aspectos de sus vidas plasmadas en los dibujos: formas de interacción entre ellos y su sociedad. El análisis comparativo llevó – a la estudiante-maestra y a mí- a decir que existen diferencias tanto en las temáticas como en el uso de elementos, y en la forma como los niños de Vieques y los niños del área metropolitana se expresan en los dibujos sobre su ambiente y su entorno. Las formas diferentes de interacción entre ellos y su sociedad; los eventos cotidianos, y sus preocupaciones. En el caso de los dibujos de Vieques los niños dibujaron la presencia militar (13 de 15 dibujos) y el daño que ellos perciben. Presentaron banderas de Puerto Rico como símbolo de la lucha que lleva el pueblo en contra de esa presencia militar. En torno a los niños del área metropolitana la mayoría (9 de 15) dibujó muñecos y caricaturas de juguetes, de personajes de películas y de televisión. Además hay dibujos sobre carros, cumpleaños y niños volando chiringas (6 de 15).

El dibujo es una manera de hacer texto de tus ideas y tu entorno. El “texto” de los dibujos de los niños viequenses fue la presencia militar, la cual, en el tiempo en que se da la investigación, fue muy evidente en los medios de comunicación masiva, entre la gente de la isla municipio y de la isla grande, por la muerte de un joven viequense en el área de las prácticas militares (puesto de observación). Fue también evidente que los niños de la metrópoli no dibujaron la situación viequense, más bien optaron por dibujar lo más cercano a sus vidas. Escogí estos dos dibujos por el contraste en paisajes, pero también por la vinculación entre ellos.



Dibujo 1



Dibujo 2

El niño viequense (Dibujo 1) dibujó su situación de conflicto en la cual hay un tanque de guerra, que dispara una bala de cañón a una casa; y la niña de San Juan (Dibujo 2) dibujó el paisaje cultural primaveral en el cual hay tres casas coloridas, cada una con una bandera de Puerto Rico y en el cielo un arcoíris y un sol que sonríe. Nuestro análisis permite decir que ambos imaginarios están bien situados. Primero, tenemos que aceptar que los dos son paisajes culturales. El niño viequense dibujó el que representa su situación de vida; una situación sostenida por años y por generaciones que, en este periodo en particular, se discutió con profundidad dada la muerte de un viequense por fuego directo durante las maniobras militares. Hay que resaltar las miles de muertes por cáncer que se han registrado en Vieques relacionadas con la contaminación del ambiente –aire, mar y tierra- proveniente de la toxicidad de los armamentos utilizados en las prácticas por más de 60 años.

La niña de la metrópoli por su parte, está representando en su dibujo su entorno, plácido, pero vigilante. La inclusión de las banderas puertorriqueñas es un elemento interesante para advertir la “vigilancia” en el dibujo. El tema de Vieques y la presencia militar en esa isla fue un tema constante en los medios y en estas escuelas en particular. Las banderas representan la resistencia y vigilancia de los puertorriqueños al atropello con Vieques y otra señal de que los niños están alertas a las situaciones sociales y políticas. La esperanza podría ser un tema para este dibujo. Se puede notar que todas las casas tienen la bandera de Puerto Rico en sus techos y éstas pueden ser señales de resistencia y triunfo ante una crisis que permitió que se hablara de varios temas políticos y éticos que nunca se discuten en las escuelas ni los hogares: la situación colonial de Puerto Rico, posturas de derechos humanos desde la comunidad internacional, entre otros. Por otro lado, Vieques fue también un evento mediático que logró educar en la historia porque en la televisión se desplegaron documentales y vídeos de otras décadas que daban cuenta de eventos históricos ocurridos en las islas municipio de Culebra y Vieques. El despliegue del tema en los medios de comunicación a nivel nacional e internacional y la intensidad y frecuencia con la que la sociedad puertorriqueña se manifestó en las calles con protestas, actos ecuménicos, artísticos y políticos provocó que nos ocupáramos

del tema y la causa viequense como un asunto nacional inmediato. El asunto viequense y la gesta del pueblo puertorriqueño todavía es y puede utilizarse como un excelente detonante para la manifestación de las dimensiones PEM en los niños y para un currículo para la paz.

Situación 3: Poema de una niña “ocupada” en la naturaleza

Contexto:

El siguiente poema fue escrito por Aura en cuarto grado en la clase de Artes del Lenguaje (Español) como parte de una unidad en la que la maestra les pidió que construyeran rimas y poemas. Esta niña es muy activa en un grupo ambiental de su escuela y desde corta edad ha manifestado su asombro por los procesos de la naturaleza. Su educación preescolar la tuvo en una escuela que aplica el método Montessori y promueve, curricular y socialmente, el aprecio y respeto por la naturaleza.

No rechazes la naturaleza

9 años

La naturaleza me enseña la belleza
de la grandeza
que me brinda la tierra.

El mar me expresa la tristeza:
Qué me puede ocurrir
cuando me haga falta?

El aire me cuida,
me cuida sin cesar.
Por eso me dice
que me ponga a pensar.

Este poema – como mencioné- fue una producción literaria y creativa de una estudiante de cuarto grado en su clase de Artes del Lenguaje y además perseguía motivar a los estudiantes a exhibir sus creaciones con motivo de la Semana de la Lengua. La maestra introdujo el tema de la poesía dos semanas antes de la Semana de la Lengua, con el fin de exhibir las producciones de los estudiantes durante esa semana. La niña expresó que el poema lo hizo pensando en el daño que los seres humanos hacemos al ambiente y la naturaleza.

Interpretación:

La dimensión aludida en el poema es la espiritual que asume una postura de conexión y aprecio total por la naturaleza y su legado a la vida humana. Pero también tiene puntos de tangencia con los actos políticos y sociales que emanan de decisiones intencionadas como producto de la reflexión crítica (tercera estrofa) de emprender en el presente “*que me ponga a pensar*” con miras hacia el futuro. También los tiene con la dimensión moral en tanto

establece una voz que rescata su responsabilidad para con la naturaleza. Para esta niña su poema “*quiere decir que cuidemos la naturaleza, como ella nos cuida a nosotros.*”

Es una reflexión con tristeza y esperanza. Es una expresión de amor filial – maternal y paternal- que se manifiesta en los verbos: *me enseña, me brinda, me expresa, me cuida* con los cuales articula su discurso sencillo y profundo a la vez. Por otro lado, su mensaje se va transformando por etapas cuyas transiciones ocurren marcadas por las estrofas y que va estableciendo la relación de aprecio, respeto y agradecimiento por lo que la naturaleza le brinda; así que podemos interpretarlo como un estado emocional de alegría y gozo; luego pasa a un estado de alerta, miedo, y tristeza por la posible ausencia y termina con un estado senti pensante que reconoce la voz de la naturaleza que le habla y le advierte que piense con sensibilidad. Esta última estrofa es una reflexión de lo que la naturaleza le llama a hacer.

Son pocas palabras que encierran grandes lecciones para la niña que construye el poema. Esta versión fue la primera y única versión del poema, el mismo fue creado en el salón de clases como un borrador inicial. Por ello se interpreta que la relación de la autora del poema con el contenido del mismo refleja una mediación creada por los contextos escolares y su inmediatez y presencia en la vida de estudiantes. Como indiqué, ambas escuelas en las que la niña ha cursado estudios son contextos que de una forma u otra promueven, celebran y articulan un discurso y práctica a favor de la defensa del ambiente y la concienciación ciudadana.

Interpretación crítica: un lente para “ver” resultados

Reconociendo la multiformidad de la realidad y la acción cultural que cambia, altera y forma el desarrollo humano, planteo que las verbalizaciones y creaciones infantiles manifiestan las tres dimensiones aludidas: políticas, espiritual y moral. Las dimensiones PEM son construcciones culturales y a la vez espejos que reflejan, de formas no lineales o predecibles, las intenciones de los niños de entender su mundo y de poderlo transformar. Las creaciones y verbalizaciones infantiles que he interpretado a través de mi experiencia profesional y personal revelan la posibilidad de la niñez como ente epistémico, que tiene el germen de la reflexión y la acción.

La interpretación fenomenológica desde un acercamiento crítico e histórico cultural no pretende dejar la experiencia humana en el plano del mero fenómeno que se hace solo y no se puede explicar. La propuesta es entender las dimensiones política, espirituales y morales del ser humano que es el niño hoy; y que el presente se estudie desde la historia de la sociedad que ha sido su cuna y casa. Entonces no podemos negar que tales dimensiones existan, se manifiesten y sean válidas en la vida infantil porque sería negar la naturaleza social y cultural del niño y de la niña.

En su libro *Teaching to Transgress*, bell hooks (Nota 8) cita al escritor y crítico literario Terry Eagleton, cuando dice que:

Children make the best theorists, since they have not yet been educated into accepting our routine social practices as “natural”, and so insist on posing to those practices the most embarrassingly general and fundamental questions, regarding them with a wondering estrangement which we adults have long forgotten. Since they do not yet grasp our social practices as inevitable, they do not see why we might not do things differently (1996:59).

Estas palabras nos provocan pensar más en cómo estamos los adultos concibiendo la realidad de manera inmutable cuando la historia de la humanidad misma, de las ciencias y las disciplinas es un reflejo de profundos y constantes cambios ideológicos, políticos y culturales. Es preciso problematizar, reconocer y evaluar las dimensiones espiritual, moral y política de la niñez cuando poseen gran curiosidad epistemológica en momentos de conflictos armados o relacionados – dibujo portada, conflicto laboral, conflicto legal, conflicto familiar, relacional (con otros) conflicto decisional, elecciones de gobierno, enfermedad y muerte, entre otras. Esta tarea es fundamental aprovechando el espacio escolar para ello, como lugar privilegiado para el diseño de un currículo con sentido en la realidad sociohistórica y cultural.

Las metáforas e imágenes de la niñez que he identificado como educadora en 20 años son muchas, variadas y contradictorias: Sujeto – esponja, Sujeto – cultural, Sujeto – inventor; Sujeto – espiritual, Sujeto – ciudadano/a, Sujeto-político, Sujeto-moral (Nota 9). Problematizar algunas de estas metáforas precisamente fue el foco de este trabajo; explorar el alcance del entendimiento del niño cuando se convierte en sujeto mismo de problematización, es muy revelador. El aprecio por la literatura infantil auténtica – contraria a la literatura *romántica*- el uso de viñetas, anécdotas, dibujos, peticiones, preguntas y diálogos de niños y niñas son pivotes para generar conocimiento sobre su entendimiento del mundo y de cómo se pueden volver seres más participativos. Ampliar la interpretación desde la óptica no –lineal para entender modos diferentes de pensar y actuar; y, usarlos de mapa, hace sabio a un adulto/a que intenta educar y educarse.

Contexto como cuna-hogar-escuela

“La niñez es un deber hoy ...
para llegar al mañana”.
Nellie

Las situaciones presentadas denotan cómo los contextos hogar y escuela nutren y estimulan la experiencia de los niños para manifestar las dimensiones PEM. El contexto de con-vivir entre otros sensibiliza al niño con la lectura de lo civil, lo convencional y lo puede ayudar o no a tener una lectura post-convencional. El usar herramientas y símbolos “estira” el pensamiento, las hace más elásticas, con más alcance. Los lenguajes expresivos como la pregunta, la poesía, el dibujo son recursos extraordinarios para la pedagogía de la emoción. Las relaciones y expresiones afectivas son básicas para construir experiencias significativas, dan andamiaje para la herencia cultural. Lo que primero fue una regulación biogenética, el apego, es la fortaleza de nuestro cerebro sentipensante: el cerebro emocional. Para que los niños sean sujetos de derechos deben ser protagonistas de su contexto y desarrollo como seres

capaces, participativos y activos, pero se lo hacemos más fácil cuando le reconocemos y respetamos su potencial. La escuela es un contexto crucial para entrecruzar valores, cuestionar situaciones y exponer a los niños a la expresión creativa y discursiva de sus ideas sobre el mundo.

Las situaciones presentadas, sólo como muestrario- demuestran la posibilidad que tiene la educación intencionada y contextualizada para entender la forma como la niñez se ubica en una posición intérprete de la realidad. Se resalta el rol de los adultos – padres, educadores en formación, maestros – como mediadores de significado y los niños como gestores de significado y conocimiento. Por ello entender y reconocer las dimensiones morales, espirituales y políticas en la niñez promoverá educadores más reflexivos y sensibles que hagan cambios curriculares, educadores más honestos y conectados con sus propias contradicciones y deficiencias, educadores que se conviertan en defensores, no cómplices y en adultos que des-romanticen la niñez y la vean poderosa y capaz. En esto se materializa una educación crítica pero a la vez sensible, que deja manifestar las dimensiones política, espiritual y moral (PEM) en la niñez para usarlas activamente en el entendimiento y transformación de los códigos de convivencia o valores. Debido a que la nuestra es una cultura que ha reprimido la participación de la niñez en las dimensiones PEM, este trabajo es una invitación a entender la riqueza y posibilidad de una participación de la niñez en asuntos sociales de una forma más protagónica.

Es difícil traer y tratar los temas que nos ocupan en el terreno de la educación formal, en un país “colonizadamente feliz”, pero no tarea imposible. La niñez, en su espontánea e inquisitiva naturaleza, nos permite descubrir al ciudadano crítico, sensible y espiritual, que a través de la acción cultural, el lenguaje y la lectura del mundo se manifiesta en posibilidad. Por ello, la educación formal y los educadores deben reconocer cómo se manifiestan las dimensiones política, espiritual y moral en los niños desde edades tempranas y asumir la responsabilidad de analizar e interpretar las mismas a favor de la niñez y sus derechos humanos. Esto presupone no limitar los currículos ni sus contenidos, sino enriquecerlos. Presupone un posicionamiento pedagógico crítico a los efectos de revisar los currículos de las escuelas en todos sus niveles para incorporar temas, situaciones y posibilitar la discusión de temas políticos, morales y espirituales. También requiere el uso de la reflexión constante sobre nuestros prejuicios adultos para desarrollar herramientas creativas y sensibilizarnos ante las manifestaciones y pronunciamientos de los menores.

El ser humano es un ser inacabado, por eso está en constante búsqueda: búsqueda de sí mismo, de ser sujeto de su propia historia. Pero ese ser humano primero es niño o niña por espacio de aproximadamente doce años –desde la infancia hasta la niñez – periodo crucial para el desarrollo de su personalidad como ser cultural histórico y biológico. Nosotros educadores no debemos olvidar que nuestra formación, como dijo José Martí (en Sirley dos Santos, 2006), tiene inicio in la cuna y acaba en la tumba. Debemos cuestionarnos si el contexto que construimos es terreno fértil para la buena formación y desarrollo infantil o si por el contrario

es un terreno “socialmente tóxico” como revela James Garbarino (1995), reconocido psicólogo e investigador de temas tangentes con las dimensiones PEM como lo es la resiliencia (resilience).

Por esto invito a retomar y desarrollar trabajos y posturas que han problematizado las interpretaciones de los adultos sobre la niñez como Valerie Polakow, *The erosion of childhood*, Jonathan Kozol, *Savage Inequalities*, Robert Coles, *LIVES OF CHILDREN- serie*, y otros. Los trabajos de reformistas educativas como Linda Darling-Hammond - *The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools that Work*, *Kinderculture* de Joe Kincheloe y Shirley Steingerg, y de James Garbarino, *Raising Children in a Socially Toxic Environment*, entre otros. Además hay que mencionar las propuestas en materia de educación para la paz y educación en derechos humanos que promueven el reconocimiento social y político de la niñez como lo han demostrado los trabajos de educadores en materia de derechos humanos en Puerto Rico (ver Yudkin-Suliveres, Zambrana-Ortiz, & Pascual-Morán, 2002).

Insisto en que el contexto sociocultural es el terreno donde se encuentran las posibilidades mediatizadas por el lenguaje, los signos, la acción cultural y el “otro” y se convierten en pedagogía, en currículo, en conocimiento. A la vez, esas herramientas nos cambian en nuestra manera de organizarnos y de pensar. En el contexto cultural también se forman los códigos de convivencia y ética social que asumimos como sociedad. Debemos entender que estos códigos son dinámicos y cambiantes y que por ello los educadores no podemos fosilizarnos ante esta realidad. Los valores de lo que es espiritual, político y moral cambian por la acción cultural que está, a su vez, determinada por la historia y las condiciones materiales que provocan su constante evolución. Entonces, hagamos de los contextos educativos terrenos de posibilidades que transgredan la moralidad convencional. Es vernos desde la niñez y rescatar la posibilidad. El siguiente poema es denuncia y a la vez un llamado al rescate de esa posibilidad. Este es un asomo al mundo tan amplio de la niñez y las dimensiones política, moral y espiritual. Es también un gran reto.

LA “GRANDE” NIÑEZ

Dedicado a mis estudiantes...que en sus muchas historias me
dejaron ver la otra cara de la grande niñez.

Nellie

No Kinder, no hay juego.
Mil regaños por jugar.
Mil castigos por saber.
Mi niñez se apena, se me pierde
y se me lastima.

Sabiendo tanto sufro
porque no estoy supuesto a ser
una persona con anhelos,
una persona con piensos.

Un ser que reclame
su tiempo para pasmarse
en la lindura de la flor
en la humedad del rocío
y en la tibieza del sol.

Una copia revisada he de ser
una copia de la historia que los mayores viven
sin saber que matan
la delicada esencia, el travieso germen
de la añorada niñez.

Miércoles, 29 de enero de 1997

NOTAS

NOTA 1: Los trabajos, obras, diálogos y verbalizaciones se usan contando con la autorización de los padres, madres o encargados de los menores.

NOTA 2: Es el conocimiento y arte de la interpretación, sobre todo de textos, para determinar el significado exacto de las palabras mediante las cuales se ha expresado un pensamiento.

NOTA 3: Inspirada en el concepto educación bancaria de Paulo Freire decidí hablar de caja bancaria o de banco, a manera de metáfora. Véase de Paulo Freire títulos como *Pedagogía del oprimido* (1987), *Siglo XXI* y *La naturaleza política de la educación* (1990), Editorial Paidós, para abundar en el concepto.

NOTA 4: Los trabajos, obras, diálogos y verbalizaciones se usan contando con la autorización de los padres, madres o encargados de los menores.

NOTA 5: Última reforma educativa implantada por el gobierno federal de los Estados Unidos; aplica a los estados de esa nación y al territorio colonial de Puerto Rico.

NOTA 6: Estoy escribiendo ensayos sobre este concepto. Todos son parte de un libro que está a cargo de Springer Publications y se espera publicar en el 2010.

NOTA 7: Este término lo acuñó la antropóloga cubana-judía Ruth Behar, quien ha publicado varias obras y trabajos etnográficos que abordan a la comunidad judía en Cuba.

NOTA 8: La escritora bell hooks escribe su nombre de esta manera.

NOTA 9: La Dra. Ana Luisa Bacca, en su disertación doctoral realizada en el 2006, identifica muchas más desde los trabajos seminales de Lev Vygotsky y Jean Piaget.

Referencias

- Alvarez, H. J. (2006). *Los hallazgos de las neurociencias y su aplicabilidad en la sala de clases: Teoría y práctica*. Guaynabo: Aula XXI Santillana.
- Arias-Beatón, G. (2005). *La persona en el enfoque histórico cultural*. Brasil: LinearB
- Coles, R. (1986). *The Political Life of Children*. New York: Atlantic Monthly Press.
- Coles, R. (1987) *The Moral Life of Children*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Coles, R. (1990). *The Spiritual Life of Children*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.
- Eisen, G.(1990). *Children and Play in the Holocaust: Games among the shadows*. Amherst, MA: The University of Massachusetts Press.
- Freire de Matos, I. (1997, enero). La escuela elemental puertorriqueña. *Claridad*. 17-23 de enero.
- Garbarino, J. (1997). *Raising Children in a Socially Toxic Environment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- hooks, bell. (1994). *Teaching to Transgress*. New York: Routledge
- Kincheloe, J. (2004). *Critical Pedagogy: Primer*. New York: Peter Lang.
- Labouvie-Vief, G. (2008) When differentiation and negative affect lead to integration and growth. *American Psychologist*, 63, 564-565.
- Lucca Irizarry, N. & Berríos Rivera, R. (2003). *Investigación cualitativa*. San Juan: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Lucci, M.A. (2006). La propuesta de Vygotski: La psicología socio-histórica. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10, <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev102COL2.pdf>
- Meyer, D.K. & Turner, J.C. (2002). Discovering Emotion in Classroom Motivation Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 107-114.
- Park, S. (2004, Jan.). Building Bridge between Learning and Positive Emotion: How to Apply Emotional Factor in Instructional Designing Process? Vol 1, *Annual Proceedings of the Association for Educational Communications and Technology*, 27th, Chicago, IL

- Pascual Morán, A. (1999) ¿Habrá que crecer con sinsabores y sin ilusiones? Derechos de las niñas, niños y adolescentes: Opción preferencial en la edificación de una cultura de paz. *Revista Jurídica de la Universidad Interamericana de Puerto Rico*, 35 (2), 211-244.
- Polakow, V. (1997). *The Erosion of Childhood*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Santrock, J.W. (2008). *Life-Span Development*. Eleventh Edition. Boston: McGraw-Hill.
- Sirley Dos Santos, M. (2006). Paulo Freire y el concepto de concienciación en la educación. *Presentación en el VII Encuentro de Pensamiento y Educación*, Ponce, PR
- Vygotsky, L. S.(1995a). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (3ra edición). Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L.S. (1995b). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Yudkin Suliveres, A., Zambrana Ortiz, N. & Pascual Morán, A. (2002). Educación en derechos humanos y derechos de la niñez: herramientas en la construcción de una cultura de paz. *Pedagogía*, 36, 25-35.
- Zambrana Ortiz, N. (2009). Pedagogy in (e)motion: Bridges across cognition. *Pedagogía*, 42 (1), 145-170.
- Zambrana Ortiz, N. (2008a). *El rollo del desarrollo y una introspección para muchas reflexiones*. Documento inédito. 2p
- Zambrana Ortiz, N. (2008b, Julio). *Romper con el colonialismo psicológico*. El Nuevo Día, Voces, 8 de julio.

La Autora:

Nellie Zambrana Ortiz, Ph.D.

Catedrática

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

Facultad de Educación

Departamento de Fundamentos de la Educación

PO Box 23079, San Juan, PR 00931

jauranela@yahoo.es