

"Momentos muertos" y experiencias significativas en las CPI de Bogotá

"Down/free-time" and significant experiences at CPI in Bogotá

 **Carmen María Sánchez Caro**¹

Resumen

Utilizando un enfoque multidisciplinario en ciencias de la educación, este artículo pretende explorar la noción de 'tiempo muerto' en términos de práctica profesional propia de los profesionales de las comunidades indígenas de las CPI en Bogotá. A través de video-observaciones, entrevistas y charlas, intentamos captar las experiencias de 'tiempo muerto' de los niños en dos Casas de pensamiento indígena (CPI), con la mirada de padres, profesionales y líderes comunitarios (Taitas). Nuestros análisis nos conducen al continuum del tiempo de inactividad/actividad de los niños pequeños, a través del seguimiento pedagógico realizado por los profesionales indígenas, en relación con los momentos transcurridos en la discontinuidad del tiempo de inactividad o 'tiempos muertos'.

Palabras clave: Educación indígena; infancias indígenas; casas de pensamiento indígena; primera infancia.

Abstract

Based on a multidisciplinary approach in educational sciences, this article aims to explore the notion of "down/free-time" in what they represent in a pedagogical approach specific to Indigenous professionals in Bogotá. A methodology built

¹ Doctora en ciencias de la educación de la Universidad Sorbona Paris Nord. Docente e investigadora asociada al laboratorio Experice, Université Sorbonne Paris Nord, Francia. Email: carmenmsanchez@gmail.com

around video observations, interviews and *charlas*, strives to capture children's experiences of "down/free-time" in three Casas de pensamiento indígena (CPI), crossing the views of parents, professionals and community leaders (Taitas from now on). Our analyses lead us to the continuum of "down/free-time" and activity-time for young children, through the pedagogical follow-through provided by Indigenous professionals, in relation to moments spent in the discontinuity of "down/free-time".

Keywords: Indigenous education; autochthonous childhood; indigenous early; childhood education and care; early childhood.

1. Introducción

Los datos que se presentan en este artículo proceden de una investigación doctoral realizada entre 2015-2017, en la que se pretendía reflexionar sobre el valor de ofrecer un servicio de atención a la infancia para niños indígenas (CPI). El objetivo de esta investigación (Sanchez Caro, 2020) era averiguar si era posible hablar de una pedagogía indígena propia, y cómo se concibe y se pone en práctica en los lugares de atención a los niños pequeños, que son los CPI. Parte de los resultados de la tesis, nos llevaron a explorar la idea de una pedagogía propia, a partir de la postura de los adultos con los niños, las diferentes actividades realizadas con objetivos 'indígenas' por parte de las comunidades o bien el reconocimiento de un aprendizaje y una atención reconocida por los padres. Tanto la tesis como este artículo parten de un trabajo de etnografía institucional, o lo que Smith (2005) llama la sociología de las 'personas', pues se busca entender la realidad de los actores y su relación a los 'textos' o discursos sociales.

A partir de un enfoque multidisciplinario en ciencias de la educación, este artículo pretende explorar la noción de tiempo muerto/tiempo de actividad en la dualidad de lo que representan en un enfoque pedagógico propio de los profesionales de las comunidades indígenas de Bogotá. En primer lugar, se examina la pertinencia del término 'tiempo muerto', utilizado por otros profesionales, como criterio para distinguir los momentos de juego libre o recreación, del tiempo de

actividad "pedagógica" dentro de una estructura educativa para la primera infancia. ¿En qué consiste este tiempo de inactividad? ¿Qué hacen los niños durante estos largos periodos sin actividades específicas o definidas por los adultos? ¿Qué tienen de particular? ¿Cómo pensar la continuidad/discontinuidad entre una rutina con actividades educativas propuestas por los adultos y estos tiempos muertos en los que la educación se basa en la experiencia, sin saber lo que se va a aprender?

1.1. Entre recreación y experiencias significativas: el discurso institucional

Dorothy Smith y Alison Griffin (2022) describen la etnografía institucional como una metodología para explorar las relaciones sociales que dominan las vidas de los actores en cuestión. Esta sociología de las 'personas' trata de comprender los "textos" que regulan las prácticas cotidianas, al tiempo que reconoce estas experiencias como situadas y comprendidas por los propios actores. De hecho, el etnógrafo institucional puede reflexionar sobre las relaciones sociales de las personas observando sus acciones y los textos con y desde los que las personas regulan sus acciones (Smith, 2005, p. 166). Así, la importancia de los textos radica en su papel de "generalización de la organización social", como por ejemplo la idea de experiencia significativa y la recreación como pilar educativo.

Parte del discurso sobre la educación inicial en Colombia se centra en la idea de la "recreación" como uno de sus pilares. En español, esta palabra se refiere a la idea de "dejar que los niños hagan" lo que quieran. Según el discurso político, se trata de "tener momentos libres de obligaciones, en los que todos puedan configurar experiencias autónomas que propicien la realización, el descanso y el entretenimiento" (Presidencia de la República, 2015, p. 171). Esto quiere decir que depende del contexto, pero se reconoce y debe tenerse en cuenta en la reflexión local sobre la educación inicial. O como lo decía Malaguzzi: "Lo que queremos es activar en los niños el deseo, la voluntad y el gran placer que supone ser los autores de su propio aprendizaje" (1994, p. 52). Así, la política de la primera infancia se basa en la idea de una educación a través de la recreación, como propuesta de aprendizaje en el hacer (Brougère y Ulmann, 2009).

Para reflexionar sobre el tiempo muerto como una propuesta pedagógica indígena, es necesario entender cómo se construye una "experiencia de vida" o "experiencia significativa" (para usar los términos de la ley colombiana) entendida como "lo que se va a hacer o se ha hecho para generar aprendizajes" (Bogotá, 2017). De esta manera, las actividades de educación inicial se conciben como actividades y momentos de aprendizaje, de acuerdo con lo que se consideran "intereses e inquietudes" de los niños y las niñas. Esto significa, al mismo tiempo, que las experiencias pueden ser significativas por sí mismas, luego de un análisis de las acciones y una reflexión, pero sin que necesariamente hayan sido diseñadas de antemano. El plan de estudios de 2010 es aún más preciso, en el sentido de que reconoce la posibilidad de que existan en cualquier momento, siempre que se den las condiciones necesarias:

[estas experiencias] generalmente tienen lugar en cualquier momento y en cualquier entorno que ofrezca condiciones propicias para la acción, la participación y la libertad. Si estas experiencias se valoran de manera positiva y se presenta una intervención que las convierta en oportunidades para potenciar el desarrollo, aprender, soñar y jugar, se convertirán en insumos y bases definitivas para que los niños y las niñas establezcan nuevas relaciones con su entorno y enfrenten las situaciones cotidianas de manera libre, creativa, proactiva y responsable. (Bogotá, 2010)

Uno de los conceptos clave del currículo indígena son las "experiencias vivenciales". Implican "experiencias que permiten a los niños reconocer su lugar en el mundo, construir sobre su comprensión y generar nuevos conocimientos y logros que los lleven a interactuar con el mundo, a través de la comprensión, la creatividad y la acción transformadora" (Molina y Díaz, 2010, p. 40). Esto implica una comprensión de los saberes específicos a transmitir y una reflexión sobre las formas en que esto se hace en las CPI. El currículo indígena define a los niños como aquellos que "crecen lentamente con el pensamiento, elemento que llevan en su cuerpo desde que nacen y que desarrollan en su conocimiento a lo largo del tiempo y en su continuo crecimiento" (Molina y Díaz, 2010, p. 30). Según Trilla y Puig (1996), esta pedagogía presupone el respeto a la autonomía y a la libre acción, y sitúa estos

momentos en una triangulación entre recreación, aprendizaje y experiencia, ya sea individual o colectiva. En definitiva, "los niños tienen derecho a no hacer nada", porque este "aburrimiento" "estimula el deseo de aprender de la vida cotidiana" (Presidencia de la República, 2015, p. 177).

A partir de los textos de las políticas, se puede afirmar que la educación de los niños pequeños, al menos en lo que se refiere a las experiencias significativas, es una fuente de aprendizaje siempre que haya una "conversión", una reflexión, un análisis de las acciones de los niños como "oportunidad para aprender". Y es a partir de este presupuesto que este artículo toma forma. Hoy en día, es un lugar común reconocer las guarderías como el primer espacio colectivo donde los niños, según su edad, se reúnen para algún tipo de objetivo educativo, en relación con un proyecto educativo o pedagógico. En el caso de los CPI, esto significa valorar lo que les es propio: sus actividades cotidianas, su proyecto y su forma de hacer las cosas. ¿Pero qué significa una pedagogía propia?

1.2. Definir el tiempo muerto

Aquí, en concreto, nos ocuparemos de lo que constituye la educación en las actividades cotidianas de los CPI y de cómo considerar significativas las experiencias de los niños durante el 'tiempo muerto'. Esos momentos en los que "nada parece estar sucediendo", definidos por una profesional de terreno, licenciada en educación, como 'tiempo muerto'. Para ella, parte del cotidiano de la CPI se reduce a momentos donde "los niños y las profesionales están ahí, nada pasa. Son realmente momentos muertos" (Notas de terreno, 2016). El objetivo será, a partir de algunos ejemplos, mostrar la complejidad de estos 'tiempos muertos'² en el día a día de las CPI a través del análisis de las observaciones registradas, donde por un lado los profesionales coordinadores, licenciados en educación, argumentan la falta de organización y planificación de las actividades por parte de sus colegas indígenas. Y por el otro, los profesionales indígenas, desde una perspectiva de educación

² Lo hemos traducido al inglés como "Down/free time" para poder conservar la lógica dual entre un tiempo de actividad libre, que supone escoger libremente su actividad y, al mismo tiempo, la posibilidad de un tiempo sin actividad, para volver a la noción de recreación del español.

relacional (Malaguzzi, 1994) tienen la oportunidad de construir otros aprendizajes, conocidos como experiencias de vida, inspirados de una filosofía centrada en la transformación y no solo en los resultados (Julien, 2009). Durante las entrevistas con los profesionales de una de las CPI, al observar estos momentos 'muertos', dos de ellas empezaron a discutir sobre la evolución en la acción de los niños:

PI2 (Profesional indígena): Si ve PI1, cambiaron la estrategia para coger la pelota.

PI1: Si, yo le dije que iban a terminar por encontrar una solución. Lindo verlo en el video, porque nosotras lo tenemos es aquí (señalando su cabeza).

(Entrevista CasaA, 2016)

Este diálogo fue una invitación a volver a los videos y el carácter iterativo que permite este medio. Así, nos dimos cuenta de que estos momentos, calificados de 'muertos' porque no había una actividad específica, ocultaban otro nivel de actividades, difusas pues son micro momentos en una transición, donde sólo se hacen evidente la actividad una vez deja de existir. Así, este artículo pretende, a través de algunos ejemplos en las CPI, describir y analizar las acciones desapercibidas, incluso "no observadas" a primera mano, que reflejan "experiencias significativas" (por utilizar el término institucional) una vez puestas en común con los profesionales indígenas. Son momentos que suscitan lo que François Julien (2009) denomina como "transformaciones silenciosas", pues son ellas el proceso, pero sólo existen cuando se hace evidente que algo ha cambiado.

Para ello, se utilizó una metodología multimétodo que consistió en una semana de observación general, 8 días de video-observación centrada en los niños, entrevistas con los profesionales y los padres, utilizando los videos como soporte metodológico para fomentar el intercambio (Collier y Collier 1986; Harper 2012), y charlas con el equipo profesional. Los diferentes métodos, tenían como objetivo permitir una comprensión de las experiencias cotidianas de los niños en las CPI. Este enfoque mosaico (Clark y Moss, 2022) permite poner en común las opiniones de los padres, de los profesionales de la atención infantil y de los líderes comunitarios (Taitas) frente a los videos del cotidiano de los niños. Para este artículo, la focal está en los 'tiempos muertos' de dos CPI, pues tratamos de entender si pensar la

actividad/inactividad de los niños y el acompañamiento de los profesionales indígenas, durante los momentos muertos, puede ser definido como una pedagogía propia a las CPI, donde el educador acompaña el proceso de las acciones de los niños, desde una postura de observador atento y en diálogo, sin clasificar un fin a sus acciones, sino más bien reconociendo en el proceso y no solo en el "destino", un aprendizaje (Julien, 2009, p.74).

2. Tiempos muertos en CPI

Esta sección examina estos 'tiempos muertos' en relación con una actividad educativa que forma parte de una rutina o guión institucional para organizar el día en los centros de cuidado infantil. En algunos casos, las actividades se imponen porque, como explica la coordinadora de CasaA, "los niños necesitan estar activos por la mañana para su desarrollo" (Notas de campo, CasaA). Sin embargo, muy a menudo la actividad pierde interés, o el tiempo de espera es largo, y los niños comienzan a realizar otras actividades, entran en recreación (tocar la trompeta, subir y bajar de la Maloca, jugar con sillas y mesas, y otras actividades de 'tiempo muerto').

En el caso de CasaA, todos los momentos, aparte de la hora de la comida, son 'tiempos muertos' en los que los niños están libres, con material a disposición, y hay adultos "presentes" (Piette, 2008, 2011), pero no hay una rutina preestablecida. Estos momentos no suponen un problema para los profesionales indígenas (PI), sino para los otros profesionales-coordinadores que no los ven como actividades, y que son la fuente de esta categorización como 'tiempo muerto'.

La coordinadora de CasaA, explica la importancia de ayudar a los profesionales Indígenas a "construir experiencias educativas para los niños, si no, no hacen nada, es tiempo muerto" (Entrevista PPE, CasaA). Por el contrario, para los profesionales Indígenas, esto no supone ningún problema: ellos "sólo están allí", como enfatizó PI1 durante la entrevista. Pero, ¿qué ocurre en esos momentos? A continuación, ofrecemos al lector algunas viñetas sociológicas de 'tiempos muertos', para pensar en ese espacio-tiempo referido como "muerto" pues parece no pasar "nada", pero que, en el detalle de la observación y la postura de los PI, puede pensarse más con una situación de aprendizaje vivencial, en el vínculo del tiempo

muerto discontinuo, que no se limita al tiempo de la rutina diaria, sino que pertenece al tiempo de la adquisición de aprendizajes por parte de los niños. A través del análisis de estas viñetas, se propone una postura pedagógica de los profesionales indígenas, centrada en el proceso del aprendizaje, que difiere de la postura de los otros profesionales centrada en el aprendizaje como resultado.

2.1. Simplemente "estar ahí" como postura pedagógica

El primer ejemplo tiene lugar en CasaA, donde los PI defienden la idea de "presencia con", que presupone un compartir la experiencia, una presencia "una capacidad de reposo en forma de confianza, relajación o cierta pasividad. La noción de reposo, que he desarrollado en mis trabajos recientes (Piette, 2011), nos permite jugar sobre el reposo y sobre (se) posar (apoyarse, contar con), designando así la capacidad del ser humano para reposar y apoyarse en soportes, por una parte, los suyos, sus competencias, su experiencia, sus razones para actuar; y por otra parte los de la situación, a veces presentes antes de la llegada, en todo caso exteriores a él" (Piette, 2013, p. 69)³. Este "estar ahí" es muy interesante a la hora de observar los momentos muertos, porque los profesionales indígenas "están ahí" para acompañar las vivencias de los niños. Por ejemplo, a CasaA una mañana de recreación, observamos la presencia de los profesionales sentados observando los niños en actividad libre alrededor de dos cajas con diferentes objetos:

PI1 se acerca a A (2,8), que está sentado en el suelo, para sonarse la nariz. Lleva consigo una trompetilla de plástico y papel higiénico. Una vez limpia la nariz, PI1 le da la flauta a A, que lleva un rato interesado en el objeto. Le habla en su idioma, repitiendo la misma frase. A se la lleva a la boca y toca los botones de la flauta. Oímos a PI1 repetir de nuevo la misma frase. A le da la vuelta y se la acerca a los ojos, mira un poco a su alrededor, echa un vistazo a PI2, que repite otra frase y, con sus gestos (las manos hacia la boca y los dedos moviéndose en cascada), acompaña una acción a distancia. A se pone la flauta en la boca, siguiendo los gestos de PI2, y esta vez sopla y la flauta suena.

³ Traducción propia.

Toca los botones y vuelve a darle la vuelta para ver el interior de la flauta. Luego se la vuelve a meter en la boca con una mano y sopla varias veces, emitiendo sonidos con ella. Mira a PI1, sonrío y repite sus acciones dos veces más. Intenta metérsela en el zapato, mira a PI2, sonrío y sigue haciéndola sonar, esta vez tocando los botones, pero no parece funcionar. Sigue mirando la flauta, sobre todo los botones, y experimenta con el sonido de la flauta en diferentes posiciones: arriba, abajo, sobre la pierna. Toca los botones de colores y luego los amarillos, que no se mueven. Finalmente, se lo metió en la boca y sopló, golpeando los botones de colores. Primero todos a la vez, luego sólo un color, los amarillos, todos... y luego vuelve la cara hacia PI1 y sonrío. Da la vuelta a la flauta y ahora golpea los botones de colores con la mano derecha. Se la saca de la boca y golpea los botones mientras mira el instrumento. Cuando no hay sonido, se la vuelve a poner en la boca y se produce un sonido. Los experimentos continúan: sujetándolo con los dientes para que se mueva de un lado a otro, de arriba abajo; soplando hacia atrás; cogiéndolo entre los brazos para jugar con los botones... (Notas de campo, CasaA)

En esta primera parte de la viñeta, vemos a los PI acompañar desde la distancia la acción de A. Las profesionales están presentes para él, y su presencia se limita a acompañarle con la mirada y a veces con la palabra, la mayor parte del tiempo en su propia lengua⁴. Le dejan hacer lo que quiere; PI1 explica a la investigadora que a A "le encantan los instrumentos". Lo sabe porque le observa desde que A entró en la CPI. Su postura profesional es la de compartir conocimientos con los niños (A en nuestro ejemplo) sobre prácticas conocidas (tocar la flauta). Ninguno de ellos guía al niño, sino que siguen su interés y están ahí para compartir sus conocimientos, están con ellos, retomando la idea de presencia de Piette (2013). El interés por la música expresado por PI1 es similar al de su madre, que explicó durante la entrevista que a A "le encanta la música". La experimentación de A continúa, siempre seguida por la mirada de los PI:

⁴ El uso de la lengua indígena difiere de cada CPI, pues depende de la organización y el proyecto pedagógico (Cf. Sánchez Caro y Garnier, 2020b).

Por un momento, mira a PI2 y le tiende el objeto. PI2 le hace un gesto para que la acompañe. A hace ademán de levantarse, pero no se mueve y vuelve a tender el instrumento a la profesional. PI2 se acerca, coge el objeto y coloca su mano delante de A, que lo utiliza para levantarse. PI2 lo lleva hacia ella, se sienta en una silla de "adulto", se pone la flauta en la boca, coloca los dedos en los botones de colores y sopla moviendo los dedos. Atraído por el sonido, A la mira, se vuelve hacia PI1 y sonríe.

PI2 le coge la mano y se acerca a ella, sin dejar de tocar la flauta. Unos segundos más tarde, coloca a A entre sus piernas y le rodea con los brazos para ponerle la flauta en la boca y sus dedos en los botones de colores. Agarra la mano izquierda de A y la coloca también sobre la flauta, como para enseñarle a sujetar el instrumento. Después pulsa los botones de colores uno a uno, mientras A sopla. Pero pronto deja de soplar y es PI2 quien mueve las manos sobre el instrumento. PI2 le quita las manos de encima a A, que agarra la flauta, y sigue tocando, esta vez con las dos manos en los botones y soplando. No consigue realizar todas las acciones al mismo tiempo, así que intenta colocar su cuerpo entre las piernas de PI2, que levanta su cuerpo sobre la mesa y lo aleja de A. En un momento dado, le mira y A le propone jugar. PI2 declina la invitación con un gesto. A coloca la flauta sobre la mesa, intentando acercarse a la boca de PI2 para ofrecerle, sin preguntarle, tocar de nuevo. Cuando la flauta llega a su boca, PI2 sopla y toca los botones delante de A, que observa atentamente los gestos de PI2 y la posición de sus dedos (Notas de campo, CasaA).

PI2 participa ahora en la actividad con A, primero para hacerla ella misma y mostrarle cómo lo hace, y después acompañando el cuerpo de A para que lo haga a su vez. Al igual que en una comunidad de práctica, la participación en una situación situada implica compartir conocimientos y, por tanto, aprender (Lave y Wenger, 1991):

A sigue experimentando con la relación entre la flauta y la mesa: la mueve por los bordes, sobre la superficie; las paredes, el suelo, las sillas. De vez en cuando, los sonidos de su flauta resuenan aquí y allá en la habitación. PI2 empieza a organizar el equipo de lavado de manos, y A recorre el contenedor con su flauta, luego guarda otros objetos, pero siempre se queda con su

flauta. A veces la toca, a veces la pasea por la habitación. Unos minutos más tarde, señalando que todo estaba ordenado y que todos los niños estaban en el baño, PI1 vino y le pidió a A que le diera la flauta y se fuera al baño. (Notas de campo, CasaA)

En esta observación, vemos que las acciones de los niños son acompañadas de lejos por el adulto, con su mirada, pero los niños son invitados a hacer cosas por sí mismos. La experiencia no está organizada, sino que viene del niño y continúa según sus deseos. También hay que destacar la importancia de la mirada del adulto, que siempre está ahí, y a quien el niño sonríe una vez que ha conseguido hacer sonar el instrumento. En esta viñeta, lo interesante es que los profesionales acaban de dejar el material en el suelo y, como de costumbre, vuelven y se sientan en un rincón de la sala a observar a los niños, "a estar ahí, sin hacer nada", como dicen los demás profesionales. Pero si se observa con detalle su presencia (Piette, 2011), hacen mucho más que "estar ahí". Siguen a los niños y les acompañan a petición, como en el caso de A y la flauta. En varias ocasiones, la mirada del niño se posa en la del profesional. A través de los ojos y las palabras, los dos profesionales acompañan a A mientras explora la flauta. La acción termina con una interacción individual entre A y PI2, que le enseña a tocar la flauta. El llamado momento muerto dura más de una hora, entre la exploración en solitario y con PI2. Pero existe porque la profesional "porta en su cabeza" otras informaciones de A: su gusto por la música, como a cada vez que hay instrumentos en la sala, A explora con ellos. Así, este 'tiempo muerto' se suma a otros momentos que, en su discontinuidad, han permitido a A aprender algo. A estos momentos muertos les siguen otros más breves, con actividades concretas que forman parte de la organización de la jornada: lavarse las manos, ir al servicio y comer en la mesa, o prepararse para salir del CPI, o aprender a decir flauta, soplar e instrumentos en español, como propone PI1 alternando entre su idioma y el español.

2.2. Actividades pedagógicas indígenas

Un segundo ejemplo, esta vez en CasaB, donde Taita propone una actividad en respuesta a las discusiones con los PI y los otros profesionales sobre lo que debería ser una actividad en lugares de atención a niños pequeños reconocidos

como indígenas. Para Taita, que trabaja en otra CPI, todo momento puede ser un espacio pedagógico indígena. Para las profesionales de CasaB la dificultad está en crear un momento de "actividad indígena". Así, Taita pidió a los profesionales que montaran una actividad musical, tocando para los niños y poniendo los instrumentos a su alcance, para reflexionar en el hacer de la actividad:

Los instrumentos se entregaban a los niños, que los tocaban e intercambiaban a su antojo; sólo había 5 flautas y 1 tambor y había más de 15 niños. PPE está en el suelo tejiendo con dos niños, PI1 está de pie en un rincón de la habitación también tejiendo con tres niños, PI3 está acompañando a B (1.3) con una tela portadora para caminar. Mientras tanto, encontramos a R (3) y P (2.9) compartiendo una flauta, en una esquina de la sala lejos de donde se realiza la actividad. P está tocando la flauta que R tiene en sus manos. Entonces R tira de la flauta y P tira de ella también, R dice "no, yo" y la coge en sus manos. P hace un gesto de desacuerdo con las manos y R se lleva la flauta a la boca y sopla, pero el sonido es apenas audible. La levanta hacia la cara de P, luego hacia abajo, pero el sonido es muy bajo. Entonces gira la flauta hacia la boca de P, pero justo antes de acercarse la gira y pone la parte inferior de la flauta en la boca de P, que sopla, pero no hay sonido y entonces hace el sonido con la boca. Entonces P gira el instrumento y sopla con fuerza y se produce el sonido. R vuelve a coger la flauta y la coloca en su boca correctamente y el sonido es ahora un poco más fuerte. (Notas de campo, CasaB)

Es cierto que el niño P no "participa" a dicha actividad, pero ¿cómo decidir que su acción, que podría calificarse de "periférica" en el sentido de que va a contracorriente del espacio donde se propone la actividad, es realmente ir a contracorriente, o no participar? Por supuesto, el niño viene, coge el objeto sin preguntar al adulto y sale corriendo para continuar su acción un poco más allá; pero ¿cómo podría considerarse esto como no participación o "contra" actividad? Y estas preguntas son producto de las acciones de Taita, que parecen no verse afectadas por "la pérdida de control de los niños" ni por el hecho de no "mantener un control sobre los instrumentos", tal y como lo definieron los profesionales al ver el vídeo. Para el grupo de profesionales, la cuestión se plantea porque hay un tiempo para cada actividad; pero para el Taita, la educación

no se construye sobre el tiempo definido y nombrado como tal, sino sobre la "discontinuidad de las experiencias que permiten el aprendizaje". Durante la actividad de música, las profesionales charlan, en el sentido de reflexionar sobre el sentido de las acciones o lo que Fals Borda (Fals Borda y Moncayo, 2009) llama "sentipensante", con Taita sobre lo que ocurre en la actividad de música. El equipo pedagógico construye su enfoque comparando diferentes formas de hacer las cosas, como se muestra en esta charla entre Taita y una profesional:

Taita: como le decía en nuestra comunidad no se educa simplemente, o sea, como nos educan en la escuela: una hora de religión, una hora de... a nosotros nos educan es revuelto, combinadito. A cada momento... acá en la ciudad existe la hora del almuerzo, allá no...

PPE: pues nosotros hacemos así... pero sumercé vio como los niños se ponen a hacer otras cosas con el material... es difícil que se queden en la actividad

Taita: Entonces acá es difícil, pues uno no puede enseñar como a nosotros nos enseñaron nuestros mayores... allá lo que uno ve haciendo a la mamá o al papá, los hijos empiezan a hacerlo. Por ejemplo, uno no puede prohibirse...

PPE: pero es diferente en la casa que en la escuela...

Taita: es diferente pero como le dijera... al fin el niño estaba haciendo lo mismo que yo y eso era la actividad

PPE: pero lo hace ahí solito...

Taita: si, pero por ejemplo mi hermana empieza a pelar las papas, y las niñas, las hijas, sin que uno tenga que venir a decirle venga colabore, ellas solitas vienen cogen su cuchillito y empiezan a ayudarle a hacer, a lavar ollas, ellas se fijan en todo... sin necesidad de que uno les diga, simplemente poner cuidado. Lo que uno hace al hijo, ya ellos aprenden. Así es la educación nuestra propia. Enseñarle a trabajar a los niños desde pequeñitos, allá no es delito. Es delito no enseñarles. (Notas de campo, CasaB)

Para Taita, la educación va más allá de la rutina de actividades programadas; es "revuelto, impregnado". Según él, el aprendizaje tiene lugar "en cualquier momento": un niño observa a los mayores hacer cosas, y luego las hace él mismo. Taita explicó a los PI que, aunque el niño no hubiera hecho la actividad con Taita, había jugado y experimentado con los instrumentos y eso significaba que había

"hecho la actividad". Profundizaron en lo que decía, explicando cómo se aprendían sus prácticas, sin necesidad de pedir a los niños que pusieran límites de tiempo a la actividad, sino participando en la misma comunidad, es decir, la idea de aprendizaje de la vida cotidiana teorizada por Brougère (2009, 2011, 2016; Brougère y Ulmann, 2009), inspirada en la idea de "comunidad de prácticas" desarrollada por Wenger (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998). Los niños que no participan directamente en la actividad acompañados por el PI pueden participar en la periferia (jugando con los materiales junto a ellos), en la participación observacional (para los niños que no hacen la actividad, pero se quedan alrededor para observarla) o en la no participación en la actividad (haciendo otra cosa). Gilles Brougère define estas participaciones como educación difusa, en el sentido de que "ofrecen espacios de interacción entre los niños y con los objetos que no son sólo juego, sino exploración, en gran parte guiada, pero no exclusivamente, o guiada indirectamente a través de los objetos, su disposición, las interacciones con los niños" (Brougère, 2016). Estas "posibilidades" de actividad permiten llevar a cabo una variedad de acciones y actividades de aprendizaje en la discontinuidad del tiempo, o en lo que Julien (2009) llama transformaciones silenciosas, para darle énfasis a la importancia del proceso.

Al analizar las actividades, fue importante destacar que tanto los 'tiempos muertos' como las actividades "indígenas" tienen en común una idea diferente de la convivencia en la diversidad. Parece interesante proponer una pedagogía propia de las CPI en la que tanto los adultos como los niños tengan algo que hacer, decir y, sobre todo, aprender de sus propias experiencias. Los 'tiempos muertos' son, de hecho, momentos de experiencia acompañados por los profesionales de forma diferente, es decir, hay una disponibilidad a través del seguimiento y acompañamiento de los profesionales, pero parece que no intentan contar o nombrar los aprendizajes, sólo saber que existen como proceso. Esta educación propia del CPI es justamente la que mantiene el objetivo de "potenciar el desarrollo del niño", sólo que no parece hacerlo intencionalmente, como propone el "currículo de la vida" (nombre familiar del currículo indígena): "El objetivo de la educación inicial es potenciar intencionalmente el desarrollo del niño" (Molina y Díaz, 2010, p. 40).

2.3. Del tiempo muerto a la experiencia de vida

En CasaA, el tiempo después del desayuno se utiliza para una actividad organizada por la coordinadora, aunque esto sólo ocurre ocasionalmente. Según ella "es muy difícil hacerles entender [a los PI] que durante este tiempo hay que hacer algo para los niños" (Entrevista PPE, CasaA). Una de las escenas de los montajes de video vistos con los profesionales Indígenas y PPE es un 'tiempo muerto'. Fue incluida en el video de los profesionales, sin más reflexión que la permitida por la temporalidad del trabajo de campo. Pero puso en evidencia algo más sobre estos momentos, algo implícito para los PI que siguen las acciones de los niños, que "portan" las historias de los niños en sus cabezas. Se trata de un momento de juego entre I y D en los cajones "escalones" de la maloca:

I (2.10) y D (2.10) están jugando con las pelotas de plástico, lanzándoselas el uno al otro. Cada uno tiene ahora dos pelotas que se golpean. I camina hacia la maloca, se para frente a los cajones y, mirando hacia adentro, le sugiere algo a D en lengua indígena. D la sigue con la mirada. Encuentra otra opción para su juego: lanza las bolas hacia dentro, momento en el que D se inclina y observa lo que ocurre. Al no ver la pelota, D también lanza una pelota hacia dentro, que vuelve a salir. Yo me levanto y rápidamente vuelvo la mirada hacia donde están los adultos, pero no hay respuesta. Mientras tanto, D sigue lanzando su otra pelota hacia dentro, pero esta vez no sale. Empiezan a ver juntos qué pasa, dónde están las pelotas. Se mueven de un lado a otro, mirando dentro de los cajones. De repente, D vuelve la mirada hacia los profesionales como buscando una respuesta, pero tampoco la obtiene. Empiezan a buscar las pelotas en los otros cajones, encima de la maloca. D sube las escaleras buscándolas, pero no las ve, y vuelve a bajar. Miran a los otros niños y dicen algo en lengua indígena; parece que les van a preguntar si saben dónde están. Se vuelven a sentar en el suelo, delante de los agujeros donde ponen las pelotas, y miran y hablan. Se ve que I acompaña sus palabras con los pies: estira las piernas y las contrae con los pies juntos y D la mira a ella y luego al agujero. En este momento, I mira a los profesionales y mueve las piernas hacia el agujero, casi todo su cuerpo entra en el agujero y vemos que utiliza los brazos para hacer un movimiento y luego saca lentamente el cuerpo. D sigue la acción con la mirada y cuando

saca las piernas vemos una pelota entre sus pies. La coge con las manos y la lanza hacia su izquierda por debajo de la maloca. I repite la acción en el mismo agujero, esta vez un poco más lejos y discute con D, señalando los otros agujeros. Saca el cuerpo y esta vez no hay nada. Sentada, vuelve a mirar dentro del agujero, buscando la pelota. Se aleja y ahora es D quien mira dentro y saca los brazos buscando la pelota. I va a buscar la pelota que han guardado, y D se da la vuelta y entra en el agujero utilizando el mueble. Mientras tanto, I vuelve con la pelota guardada, y la coloca en el agujero de arriba, pero la pelota sale inmediatamente, como rebotando y cayendo al suelo. De repente, se ve a D salir lentamente del agujero, I se acerca y D le da otra pelota guardada. D vuelve a intentarlo en el mismo agujero y tira otra pelota. I va a la caja de material y trae dos pelotas grandes e I dice a D "Grande". D le enseña la otra bola que ha salvado y siguen intentando sacarlas todas. (Notas de campo, CasaA)

A pesar de su duración, este momento se añadió al vídeo mostrado a los PI y se eligió para este escrito por dos razones. En primer lugar, es un ejemplo de una acción realizada por los niños, que representa un 'tiempo muerto', un "dejar pasar el tiempo" y "dejarlos hacer"; y, en segundo lugar, porque durante la entrevista con los profesionales, éstos sugirieron una idea de "seguimiento pedagógico". Aunque para la coordinadora este momento muestra "que los niños están aburridos y que han intentado hacer algo, porque no se propone nada", para las profesionales indígenas había algo más. Vieron esta parte del montaje varias veces y lo comentaron entre ellos. Pidieron volver a ver las imágenes; finalmente, PI1 explicó que querían volver a verlas porque "no estamos acostumbrados a verlas así" y después añadió que era interesante poder "volver a ver para confirmar". Por último, PI2 explicó que "I y D juegan mucho juntos. Juegan y tratan de entender, puedes verlos. Aquí son las pelotas y los cajones, pero pasa algo más...", PI1 añadió, "ahora vemos que por fin sacan las pelotas, antes las encontrábamos cuando limpiábamos, pero ahora ya ves, son ellos los que las recuperan" (Entrevista PI, CasaA).

Estos dos comentarios nos permiten hablar de una "experiencia significativa" en el sentido de que los profesionales observan una acción que es recurrente, que cambia con el tiempo y que conduce a algo. Es cierto que, en el momento de la

acción, podría parecer que los profesionales "no hacían nada", o que los niños estaban "aburridos". Sin embargo, esta observación puntual forma parte de una historia más larga, con tiempos muertos discontinuos, que es registrada por los profesionales, y que ha permitido a los niños vivir la experiencia. Aunque el seguimiento no se registre en un cuaderno ni forme parte de una "documentación pedagógica", como ocurre en Pistoia (Italia) o en el Forskolan sueco (Autor(a) 2014), la idea de pensar las acciones de los niños en la discontinuidad del tiempo como un proceso está muy presente en las palabras de los PI. Incluso es posible discutir esta idea con la forma en que cuentan sus historias, que son diferentes, en el sentido de que las prácticas profesionales de los PI son más orales que escritas, pasan y se construyen en las charlas como un proceso epistemológico de sentipensante como decía Fals Borda (Fals Borda y Moncayo, 2009). Esta noción representa para los escritores de la región, una postura de la relación con y en el mundo y con y hacia los otros (Borda y Moncayo, 2009).

Después de ver las observaciones de estos "momentos muertos", volvimos a encontrar en los vídeos de los otros días "estos cambios" notados y seguidos por los profesionales, pero de forma diferente. De hecho, este juego entre D e I era una actividad recurrente, desde el principio de las observaciones, pero era de alguna manera diferente cada día, como nos explicaron los PI. Es fundamental preguntarse si sería posible reconocer este momento, entre otros, como un aprendizaje desde el punto de vista de un tipo de pedagogía en 'los tiempos muertos', como una pedagogía propia a las CPI. Hay una acción realizada por los niños, un seguimiento realizado por los profesionales indígenas, ambos dentro de un proceso sin objetivo fijo. Aunque la acción no sea registrada o listada como podría ser para los otros profesionales, pero hay conciencia de un cambio, de un progreso en la exploración de los niños, como dice Julien una transformación que se da en la suma de pequeños momentos, imposibles de contar, que existen solamente cuando se nombre el cambio (2009, p.71), en nuestro caso, cuando las profesionales constatan que I y D logran sacar las pelotas. Esos reconocimientos de las contribuciones de los momentos muertos, en el acompañamiento de los profesionales, podrían ser considerados como experiencias vivenciales y, por lo tanto, situaciones de aprendizaje.

3. Conclusión: ¿Una pedagogía de los momentos muertos?

Nuestros análisis nos llevan, en última instancia, a cuestionar la idea de tiempo de inactividad para los niños pequeños, dada la complejidad de las experiencias de los niños durante estos largos períodos, y el seguimiento pedagógico realizado por los profesionales indígenas, que va más allá del momento estudiado, en la relación con los momentos transcurridos (Julien, 2009) en la discontinuidad de los 'tiempos muertos'. Posturas pedagógicas trabajada por Malaguzzi (1993, 2021) en el caso de Reggio Emilia, donde la invitación a los adultos es aprender a esperar el desarrollo de la acción y a repensar el rol del adulto en la educación de la primera infancia. El primero, como lo hemos visto con los ejemplos, invita a centrarse en el proceso de la actividad; el segundo, desarrolla una postura de adulto educador que acompaña con la observación, que es presencia con (Piette, 2011).

Estas viñetas sirven para mostrar cómo las acciones de los niños se fomentan a medida que llegan, es decir, sus acciones no se organizan *a priori*, sino que se desarrollan a medida que exploran, acompañados de lejos o de cerca, pero sin intervención. El currículo indígena ilumina esta forma indígena de hacer las cosas, al reconocer a los niños y niñas como actores de su propia vida: Sus saberes son utilizados para resolver problemas de la vida práctica; son seres activos y seres de su propio saber, aplicando las cuatro formas del conocimiento (imaginación, exploración, reverberación y acción), con la ayuda de la familia y la comunidad (Molina y Díaz, 2010, p. 30).

La observación atenta revela sutiles diferencias con una pedagogía clásica, pues la pedagogía indígena se centra en las transformaciones silenciosas en palabras de Julien (2009), en el sentido de que se trata del proceso de un repertorio de acciones de los niños, apenas visibles, reconocidas por el profesional, en postura de presencia con, una vez un cambio es observado (cese de la actividad, cambio de la acción, etc.). ¿Cómo no definir estos "momentos muertos" como experiencias de vida? ¿Acaso no son experiencias significativas que permiten a los niños desarrollar sus capacidades y curiosidad?

Por lo tanto, es posible hablar de una pedagogía en CPI, entendida como momentos de experiencia libre que se construyen haciendo, en la discontinuidad del tiempo, sin coacciones, sin expectativas particulares, y es prudente añadir, sin expectativas determinadas. Lo que plantea la cuestión de esta pedagogía, fuera de los CPI, es el hecho de que se convirtió rápidamente en una reflexión pedagógica que en la vida cotidiana de los CPI parece tomar diferentes formas: en CasaA, largos momentos de "no hacer nada" acompañados de una postura de educador que "porta la historia de los niños en su cabeza"; y en CasaB, un deseo de dar forma a actividades indígenas en la forma y en el contenido (Sanchez, 2019; Sanchez Caro y Garnier, 2021) (semilleo, pesca, etc.), ambas acompañadas de una postura de adulto que se permite esperar, observar y dejarse asombrar por las experiencias de los niños y niñas en CPI.

Referencias bibliográficas

- Bogotá. (2011). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación Inicial*. Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación de Bogotá.
- Bogotá (2017). *Lineamientos y estándares técnicos de calidad para los servicios de educación inicial en Bogotá*. Secretaría Distrital de Integración Social.
- Fals Borda, O. y Moncayo, V. M. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo del hombre y Clacso.
- Brougère, G. y Ulmann, A.-L. (Éds.) (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Presses Universitaires de France.
- Brougère, G. (2009). Vie quotidienne et apprentissages. En G. Brougère y A.-L. Ulmann (Eds.), *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 21-31). Presses Universitaires de France.
- Brougère, G. (2011). Apprendre en participant. En É. Bourgeois y G. Chapelle (Éds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 116-124). Presses Universitaires de France.
- Brougère, G. (2016). De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle. *Le Télémaque*, 49, 51-63.
- Clark A. y Moss P. (2011) *Listening to Young Children: the Mosaic Approach*. JKP.

- Collier J. y Collier M. 1986 *Visual anthropology: Photography as a Research Method*. UNM Press.
- Harper D. (2012). *Visual Sociology*. Routledge.
- Julien, F. (2009). *Les transformations silencieuses*. Grasset.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young children*, 49(1), 9-12.
- Malaguzzi, L. (1994). Your image of the child: Where teaching begins. *Child Care Information Exchange*, 52-52.
- Malaguzzi, L. (2021). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Ediciones Octaedro.
- Molina Murillo, F. y Díaz Baron M. (2010). *Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá D.C.* Alcaldía de Bogotá, IDIE, OEI, SDIS. Disponible en <https://lc.cx/rKwfG9>
- Piette, A. (2008). L'anthropologie existentielle : présence, coprésence et leurs détails. *Antrocom*, 4(2), 131-138.
- Piette, A. (2011). *Fondements à une anthropologie des hommes*. Hermann.
- Piette, A. (2013). Au cœur de l'activité, au plus près de la présence. *Réseaux*, 6, 57-88.
- Presidencia de la República. (2015). *De cero a siempre. Estrategia de atención integral a la primera infancia*. Bogotá: Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia.
- Sanchez Caro, C. M. (2019). Niños/as indígenas en Bogotá, o de la dualidad vulnerable/agente. *Sociedad e infancias*, 3, 153-169.
- Sanchez Caro, C. M. (2020a). «Éduquer c'est faire du politique et vice versa»: Les *Casas de pensamiento indígena* à Bogota, une question politique et poly-éthique (Doctoral dissertation, Paris 13).
- Sanchez Caro, C. M. y Garnier, P. (2020b). Indigenous caregivers and indigeneity in Bogota: between two worlds. *Early Years*, 40(4-5), 499-513. DOI: 10.1080/09575146.2020.1818060

Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*. Rowman Altamira.

Smith, D. E., y Griffith, A. I. (2022). *Simply institutional ethnography: Creating a sociology for people*. University of Toronto Press.

Trilla, J. y Puig, J. M. (1996). *La pedagogía del ocio*. Laertes.

Fecha de recepción: 15 de febrero de 2024

Fecha de aceptación: 11 de junio de 2024



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)