



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**APROXIMACIONES A LA ENSEÑANZA DE LA
FINITUD: UNA MIRADA DESDE LA
EDUCACIÓN INICIAL**

Autora

Angie Julieth Sinitavé Correa

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Educación Infantil

Caucasia, Colombia

2019

APROXIMACIONES A LA ENSEÑANZA DE LA FINITUD: UNA MIRADA DESDE
LA EDUCACIÓN INICIAL

Angie Julieth Sinitavé Correa

Trabajo de grado para optar al título de:

Licenciada en Pedagogía Infantil

Asesora

Maribel Barreto Mesa

Doctora en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad, de Educación

Departamento de Educación Infantil

Licenciatura en Pedagogía Infantil

Caucasia, Colombia

2019

*"La muerte sólo tiene importancia en la medida en que nos hace reflexionar
sobre el valor de la vida." André Malraux*

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
1.1. Planteamiento del Problema	3
1.2. Objetivos	9
1.2.1 Objetivo General	9
1.2.2 Objetivos Específicos	9
2. MARCO REFERENCIAL.....	10
2.1 Educación Inicial.....	10
2.2 Enseñanza de la finitud	13
3. METODOLOGÍA.....	20
3.1 Enfoque	20
3.2. Descripción de los participantes	21
3.3. Contexto	22
3.4 Procedimientos	23
3.5 Consideraciones Éticas	23
4. RESULTADOS	25
4.1 Miedo, temores y alteraciones	25
4.2. Cuidar y/o Educar.....	28
4.3. Saber Ignorar	31
4.4 La Finitud como asunto educativo	34
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	38
6. REFERENCIAS.....	42
ANEXOS	48

RESUMEN

El interés por la enseñanza de la finitud en educación inicial ha aumentado en los últimos años. Recientemente Bajo esta consideración se han realizado algunos estudios que permiten tener un marco de referencia general. Sin embargo, en nuestro país apenas se identifican investigaciones exploratorias que se ocupan de estos asuntos. Con esta pesquisa se pretende aportar a este campo de indagación mediante la realización de entrevistas dialógicas realizadas con un grupo de maestras de diversas modalidades de educación inicial del Bajo Cauca Antioqueño. Los resultados muestran que para las maestras la finitud está cargada de afectaciones de orden individual, creencias y saberes construidos a partir de su encuentro directo con la muerte, y de manera periférica ponen a circular reflexiones en torno al potencial pedagógico que tendría incluir en sus interacciones con los niños y las niñas el encuentro con la contingencia, lo incierto, la vulnerabilidad, la fragilidad, el sufrimiento, la adversidad y demás situaciones que nos determinan como seres humanos.

Palabras clave: Enseñanza, Finitud, Ignorar, Miedo, Pedagogía.

ABSTRACT

Interest in teaching finitude in early education has increased in recent years. Recently, under this consideration, some studies have been carried out that allow for a general frame of reference. However, in our country there are hardly any exploratory investigations that deal with these issues. This research aims to contribute to this field of inquiry by conducting dialogic interviews conducted with a group of teachers of various types of initial education in Bajo Cauca Antioqueño. The results show that for teachers, finitude is fraught with affectations of individual order, beliefs and knowledge constructed from their direct encounter with death, and peripherally they circulate reflections around the pedagogical potential that they would have to include in their interactions. with boys and girls, the encounter with contingency, uncertainty, vulnerability, fragility, suffering, adversity and other situations that determine us as human beings.

Keywords: Teaching, Finitude, Ignore, Fear, Pedagogy.

INTRODUCCIÓN

Este texto tiene como propósito presentar el informe final de la investigación “Aproximaciones a la enseñanza de la finitud, una mirada desde la educación inicial” realizada para optar al título de Licenciada en Pedagogía Infantil. La cuestión principal que se retoma en este estudio surge de una experiencia vivida en una de las prácticas integrativas realizadas durante la formación como profesional de educación infantil.

La educación infantil en nuestro país ha tenido diversas denominaciones, sólo recientemente parece existir un cierto acuerdo en nominarla como educación inicial, con ella se hace referencia al período de cuidado y educación de los niños en los primeros años de su vida.

Este proceso ha recibido mayor atención en los últimos años, al reconocer la importancia que tiene en la promoción del desarrollo y la construcción de aprendizajes en los niños¹. Tanto desde las áreas sociales como las de salud, se pone de manifiesto la importancia de los primeros años de vida no sólo para la formación de la inteligencia, sino para el adecuado desarrollo cognitivo, psicomotor y social de las personas (Egido, 1999).

Como consecuencia del posicionamiento de la educación inicial en el sistema educativo, aparecen en los últimos años una serie de orientaciones técnicas que regulan la práctica y las intervenciones con niños. Muchos son los avances que nos exponen estas orientaciones, sin

¹ En el presente documento cuando se hable de niños, se deberá comprender que con ello consideramos todos los individuos de la especie, utilizando lenguajes no sexistas, que, para este caso, al menos preliminarmente, la división no se considera necesaria.

embargo, las últimas investigaciones nos muestran que aún existen asuntos que merecen la pena ser interpelados.

En este caso esta investigación se ocupa de conocer a partir de los discursos de maestras de educación inicial el aporte conceptual sobre la enseñanza de la finitud desde las experiencias de estas en los escenarios educativos.

En un primer momento se presentan el planteamiento del problema el cual se basa en las inquietudes que surgen derivadas de una experiencia personal y profesional; posteriormente en el marco referencial se presentan los soportes conceptuales de esta investigación, descritos principalmente en dos líneas, 1- La educación inicial, 2- La literatura frente a lo que se define por finitud y su valor en la enseñanza. Finalmente se presentan los análisis que se logran de las entrevistas dialógicas entabladas con maestras de primera infancia y las conclusiones a modo de reflexión acerca de la educabilidad de aspectos relacionados con la finitud de la vida.

1.1. Planteamiento del Problema

Como resultado de las movilizaciones sociales en favor de los niños y las niñas de primera infancia, las cuales iniciaron en el tratado de Ginebra en 1924, la británica y activista social Eglantyne Jebb en un acto de fe, expresó una esperanza en cinco numerales, hacía el reconocimiento de la humanidad, pues ésta aducía, en su momento que se le debía otorgar a los niños y niñas, enfrentando las barreras de la discriminación, la segregación de las “razas”, y el poder religioso.

Siguiendo dichas movilizaciones e ideales, para 1948 en la búsqueda de reconocimiento de la libertad, la justicia y la paz, los diversos escenarios permitieron la creación de un artículo dentro de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde la maternidad y la infancia se consideran momentos de especial atención, así mismo, se crean otras políticas que dieron surgimiento a la Declaración Universal de los Derechos del niño (Naciones Unidas 1959), estas incluyen un papel legal en lo que compete al cuidado de los infantes y, así se dio paso a la Convención de 1989 donde se logra reconocer que los niños tienen los mismo derechos que los adultos.

Ahora, En Colombia hasta 1991 se incluyen en la Carta Magna los principios de Protección Integral de la niñez; la Constitución Política de Colombia establece la Responsabilidad del Estado, la Sociedad y la familia, en la obligación de asistir y proteger a los niños y las niñas para asegurar su desarrollo armónico integral y el ejercicio pleno de sus derechos.

Una estrategia actual que se tejió es la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia De Cero a Siempre, donde se piensa aunar esfuerzos desde lo público y lo privado para garantizar una atención integral y un ejercicio de derechos de los niños y niñas entre cero y cinco años de edad.

Estas promulgaciones de leyes y programas que garantizan el ejercicio de los derechos de estos, ha aumentado el interés académico por parte de diversas disciplinas en conocer qué sucede y cómo promover el desarrollo de ellos y ellas en los primeros años de su vida.

Estas inquietudes conversan de algún modo con la invitación de la comisión intersectorial de primera infancia cuando convoca a todos los ciudadanos colombianos a:

[...] sellar un compromiso con la primera infancia, un compromiso que allane el camino para asegurar que las niñas y los niños puedan desarrollarse y configurar su vida tal y como la desean, incidir en sus entornos, contribuir al desarrollo de sus comunidades desde que nacen y continuar haciéndolo a lo largo de su vida. (Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos técnicos y de gestión. De cero a siempre. p.27)

Aunque parece existir un consenso con la gran mayoría de los miembros de nuestra sociedad en reconocer la necesidad de realizar los esfuerzos necesarios para garantizar, a través, de distintas formas y mecanismos que los recién llegados [hablo de niños y niñas] como la profesora Frigerio nombra, tengan las condiciones para un desarrollo adecuado, sabemos que la

tarea aún está lejos de cumplirse, pues, según la organización Save The children, Colombia es uno de los diez países donde los niños resultan más afectados por los problemas del conflicto y se ubica en el puesto 118 en el índice con mayores peligros para la niñez.

Entendiendo este panorama, desde el año 2016, Colombia cuenta con una política de estado que tiene como propósito, fortalecer el marco institucional para el reconocimiento, la protección y la garantía de los derechos de las mujeres gestantes y de los niños de cero a seis años de edad (Ley 1804, 2016) y con orientaciones estatales para implementar en los territorios programas para garantizar la atención integral.

Adicionalmente a esto, conocemos de forma específica que las propuestas de atención integral se concretan en los diferentes entes territoriales en programas educativos que, en algunos casos, se fundamentan en la línea técnica que durante más de 10 años ha construido el Ministerio de Educación, entidad estatal encargada de impulsar,

Un conjunto de acciones intersectoriales y articuladas que están orientadas a promover y garantizar el desarrollo integral de la primera infancia desde un enfoque de derechos, el cual se constituye en un horizonte de sentido para asegurar que cada niña y cada niño cuenten con las condiciones necesarias para crecer y vivir plenamente su primera infancia (p.13).

Estos programas han sido agrupados de algún modo en el sistema de educación inicial que fundamentalmente integra todas las acciones que los diversos sectores del estado realizan

para garantizar a los niños y niñas menores de 6 años el derecho a una atención integral y una educación inicial de calidad desde la gestación hasta su ingreso al sistema educativo en el grado de preescolar (MEN, 2014).

La educación inicial se comprende entonces como todas aquellas acciones intencionadas orientadas por un maestro para favorecer la inscripción de los niños en la cultura, no se trata de escolarización, sino más bien del suceso o acontecimiento a través del cual se reivindica lo educativo, la transmisión, la respuesta a la demanda, el cuidado, la enculturación de las nuevas generaciones, es decir, la posibilidad de hacer disponible para otros la gramática cultural que hemos heredado de nuestros antecesores (Mèlich , 2013).

En Colombia la profesionalización de los maestros de Educación Infantil corresponde a las instituciones de Educación Superior, mediante certificación avalada por el Ministerio de Educación Nacional, las Universidades acreditan a las personas que ejercerán esta labor, este profesional realiza de manera sistemática, estructurada y planeada acciones para propiciar los aprendizajes que los niños necesitan en función de su desarrollo (Sentido de la educación inicial. p.43).

Sin embargo, todavía tenemos grandes desafíos y retos en educación inicial y teniendo presente lo anterior, interesa en esta investigación interrogar algunos asuntos particulares que se escapan a las prescripciones y orientaciones estatales, específicamente aspectos asociados a la finitud de la condición humana.

El interés por el tema de la finitud en Educación inicial surge principalmente de una experiencia académica y personal. En calidad de estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, seccional del Bajo Cauca, realicé varias prácticas, y en una de ellas participé de una escena en la que un maestro quedó sin palabras, éste tutor, guardó un profundo silencio mientras una niña le contaba que su padre había muerto.

Para delimitar el objeto de indagación de esta investigación se coincide con las concepciones del filósofo catalán Joan-Carles Mèlich (2010)

La finitud humana no se refiere solamente al final, a la muerte, sino también al inicio. Somos finitos porque sabemos que vamos a morir, pero también porque vivimos la experiencia del comienzo. Somos finitos porque iniciamos, pero precisamente por eso no podemos eludir responder *al y del* pasado, *a y de* nuestra historia, *a y de* nuestra herencia gramatical. (Mèlich, 2010, p.22)

Como se ha mencionado anteriormente, si bien es cierto que el país ha realizado grandes avances en la línea técnica para orientar las acciones del maestro en educación inicial, son pocos los recursos que este tiene para enfrentar situaciones como la descrita anteriormente.

Por lo tanto, interesa con esta pesquisa, aproximarse a partir de los discursos de maestros de educación inicial, a cuestiones relacionadas con la enseñanza de la finitud en la educación de los niños menores de 6 años; sus elaboraciones orales permitirán construir unos puntos de

discusión que permita en un futuro cercano construir con otros maestros algunas orientaciones para trabajar estos asuntos en primera infancia.

En suma, esta investigación parte de la siguiente pregunta ¿Qué aporta a la aproximación conceptual sobre la enseñanza de la finitud, los enunciados que comparten un grupo de maestras de educación inicial del municipio de Tarazá?

1.2. Objetivos

1.2.1 Objetivo General

Realizar una aproximación investigativa a la enseñanza de la finitud a partir de los enunciados de un grupo de maestras de educación inicial del municipio de Tarazá.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Categorizar los enunciados que sobre la enseñanza de la finitud producen un grupo de maestras de educación inicial del municipio de Tarazá del Bajo Cauca Antioqueño.
- Construir a partir de los enunciados de maestras de educación inicial algunas consideraciones educativas generales sobre el sentido que tiene la finitud en programas de primera infancia.

2. MARCO REFERENCIAL

A continuación, se presentan de manera general los referentes que soportan esta investigación, en un primer apartado se delimita la educación inicial, haciendo énfasis en el papel del maestro de primera infancia, en un segundo momento se describe de manera general lo que se comprende de manera preliminar en la literatura especializada como enseñanza de la finitud.

2.1 Educación Inicial

El Ministerio de Educación Nacional concibe la educación para los niños en primera infancia como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes, que les posibilita potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida en función de un desarrollo pleno, y en los últimos años ésta se ha convertido en la oportunidad para garantizar un desarrollo sostenible del país, esto en razón de considerar que todo aquello que se realice por los niños en los primeros años de su vida tendrá un efecto determinante en su desarrollo. Por ello para la Unicef las decisiones que se tomen y las actividades que se realicen “influyen no solamente en la forma en que los niños se desarrollan sino en la manera en que progresan los países” (UNICEF, Estado Mundial de la Infancia, 2001, pág. 9).

Teniendo en cuenta que la educación inicial está lejos de entregar contenidos y preparar a los niños para ingresar a la escolarización, se comprende entonces esta como proceso mediado, planeado y estructurado a través del cual se construyen escenarios, experiencias y dispositivos para favorecer el desarrollo de los niños con fundamento en sus singularidades y posibilidades contextuales y biológicas (Bases curriculares, 2017).

Así pues, según las orientaciones estatales, educar en primera infancia requiere de la presencia de un adulto capaz de construir acciones intencionadas y, experiencias cada vez más complejas que promuevan aprendizajes en los niños.

En suma, la educación de la primera infancia no puede constreñirse y simplificarse a fórmulas, programas y normas, puesto que ni el niño, ni sus experiencias vitales, ni la propia realidad, pueden ser considerados individualmente o abordados desde una sola perspectiva o nivel, teniendo como base lo anterior, se puede afirmar que:

El rol del educador o educadora para la primera infancia ha de ser consecuente con las demandas y características de los contextos en coherencia con la Política de Infancia que se tenga, centrado en el reconocimiento del niño y la niña como sujetos de derecho, en el enfoque de atención integral (educación, salud y protección) y en el acompañamiento afectivo caracterizado por una clara intencionalidad pedagógica, que rompa con el esquema de escolarización temprana y posibilite el desarrollo no sólo de las capacidades cognitivas, comunicativas y afectivas sino el desarrollo de habilidades para la vida, a través de la lúdica y el juego, haciendo partícipes de dicho proceso a la familia y a la sociedad como agentes educativos corresponsables y garantes de un verdadero desarrollo integral (Zapata y Ceballos, 2010, p.1070).

Para Zapata y Ceballos (2010) el maestro en primera infancia está comprendido entre el profesional de la pedagogía que orienta y guía los procesos de aprendizaje y el investigador, lo

cual le permite ser el mediador entre el objeto de conocimiento y el sujeto que se construye y reconstruye.

Lo anterior significa, que el adulto debe estar disponible para no poner en el centro de la actividad la transmisión de contenidos, sino más bien la disposición para atender otros asuntos fundamentales de la compleja condición humana. Para Morín (1999) se trata de interpelar mediante la enseñanza eso que nos hace semejantes, en un acto de restitución de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos (p.2).

Complementariamente la educación de los niños debe representar para el maestro un acto político y ético que le permite ocuparse del asunto simbólico, la carga transferencial y el efecto que tiene sobre los niños, inscribirlos y volver disponible para ellos lo que el adulto considera como herencia cultural. Para autores como Mèlich (2010) siempre heredamos, aunque no lo sepamos, aunque no lo deseemos “nuestro ser, el ser que somos, que vamos siendo y nunca está del todo hecho, el que se va configurando en el tiempo y en el espacio, es ser gramaticalmente heredero” (p.16).

Con fundamento en lo anterior, se comprende entonces que el maestro en primera infancia debe interpelar permanentemente su práctica y, para lograrlo la investigación sistemática puede ayudar, en tanto permita hacer un alto en el camino para reflexionar sobre lo que hace, valorarlo, ordenarlo y extraer aprendizajes que puedan ser compartidos con otros actores sociales (MOVA, 2017, p.335).

2.2 Enseñanza de la finitud

En un sentido más general, la finitud es definida por la Real Academia Española, como cualidad de finito, que proviene Del lat. finītus, acabado, finalizado, y semánticamente parece encubrir todos aquellos procesos biológicos, emocionales, o situaciones que tienen un punto de inicio y un punto final.

Para lograr una suerte de delimitación conceptual, se acude a Mèlich (2012) para quien la finitud define distintas caras de la moneda –realidad- que se expresa en la pluralidad de las palabras, de la experiencia, el olvido, el deseo, el silencio, el placer y el testimonio,

Somos finitos, pero la finitud no es la muerte sino el trayecto que va desde el nacimiento hasta la muerte. La finitud es la vida, la vida que uno sabe limitada, la vida anclada en el tiempo y en la contingencia. (Mèlich, 2011 pp. 35).

La finitud desde este punto de vista, es un suceso que implica un entrecruzamiento de estructuras individuales y culturales que aunque es parte de nuestra propia existencia, parece que no necesariamente es un asunto educativo, es justamente este el punto de partida de investigaciones realizadas en el contexto español en los últimos años, del que se ocuparon Rodríguez y otros (2012), reconocer el valor formativo de la finitud para la evolución como ámbito perenne del ser humano, la normalización de los procesos donde se ve implicados asuntos relacionados al cierre, terminación o finalización de ciclos, en las interacciones educativas, la intervención educativa en situaciones de enfermedad y el análisis de experiencias didácticas y de formación de los profesionales en educación.

Siguiendo esta idea, con relación a los aportes conceptuales de Mèlich (2012), nos señala que:

Como ya hemos puesto de manifiesto en otros lugares, lo cierto es que los humanos somos y no podemos dejar de ser unos seres inevitablemente finitos. Pero ¿qué quiere decir *finitud*? ¿A qué nos referimos con este enigmático vocablo? *Finitud* significa no solo que podemos anticipar nuestra propia muerte, sino que irrumpimos en un mundo que no hemos escogido y que no controlamos. Somos finitos porque heredamos una tradición, una gramática, esto es, un conjunto de signos, símbolos, valores, actitudes, ritos, mitos... que configuran, sin querer, la imagen que tenemos del mundo, de los demás y de nosotros mismos. No es posible, precisamente porque somos finitos, construirnos o crearnos a voluntad, sino solo «desde y en» la gramática que hemos heredado y que nunca podremos abandonar (al menos del todo). (Melich, 2012 pág.123).

Ahora bien, afrontar los temas de enseñanza de la finitud en primera infancia, conduce a un camino de muchas incertidumbres, en la mayoría de los textos institucionales no se encuentra referencias explícitas, sólo algunas investigaciones se han ocupado de tratar estos temas. A continuación, se describirán algunas de ellas:

Uno de los pioneros y grandes investigadores sobre la educabilidad de la conciencia frente a la finitud de la vida es Joan Carles Mèlich, Doctor en Ciencias de la Educación, quien ha dedicado gran parte de su trayectoria al análisis de lo que acontece alrededor de esta condición

humana; a continuación, retomamos a Cortina (2010) quien sintetiza en su tesis doctoral las 3 producciones de Mèlich frente a esta temática:

Situaciones límite y educación (1989) nombrado con anterioridad, está basado en la lectura de Jaspers y llega a la conclusión de que se hace necesario educar para la conciencia de la muerte, del sufrimiento, de la lucha y la culpabilidad, las cuatro situaciones-límite que plantea Jaspers y que Mèlich desarrolla y analiza como finalidades educativas. En *Pedagogía de la finitud* (1987), actualmente agotado, desarrolla la tesis de que la muerte no es un tema a tratar sino el tema. Según este autor, una pedagogía de la finitud no puede eliminar la angustia de la muerte, sino que es, ante todo, una forma de vivir, un “arte de vivir” en la provisionalidad, la fragilidad y la vulnerabilidad, es una pedagogía que presta especial atención al otro, especialmente al sufrimiento, al dolor y la muerte del otro. Y en *Filosofía de la finitud* (2002), en palabras del autor en su contraportada: “se presta una especial atención a las transmisiones educativas como un aspecto fundamental de una filosofía de la finitud. El educador debe dar testimonio de la provisionalidad, de la vulnerabilidad, y de las contingencias propias de la condición humana. Sin este testimonio, la educación llega a ser fácilmente un instrumento al servicio del totalitarismo. Por este motivo, una filosofía de la finitud es sobre todo una crítica radical del poder” (Cortina, 2010, p.30).

Cortina (2010), en su Tesis doctoral investiga y analiza las experiencias pedagógicas frente a la finitud de la vida, para presentar una propuesta formativa para el profesorado. En el

apartado “Normalizar la muerte es educar para entender la vida”, nos da un recuento de lo que hemos venido analizando en este trabajo:

La muerte [Como una de las manifestaciones de la finitud] forma parte de la vida y de la evolución. Cualquier ser viviente, independientemente de si vive más o menos, acaba muriendo. No hay vuelta de hoja. Desde el momento en que se entra en la existencia cíclica, no hay manera de vivir al margen de ella. Aunque las cosas sean bellas y hermosas, acaban desapareciendo o transformándose porque forma parte de su naturaleza y de la nuestra que disfrutamos de ellas. Por sentido común, si la escuela no tiene en cuenta el sufrimiento, la adversidad o el dolor está descartando importantes cantidades de vida y por tanto, una enseñanza que no tenga en cuenta la muerte [entiéndase también, las diversas formas de pérdida que se conciben en la finitud], no se está dirigiendo a los seres humanos, impide una mirada global, un percibir al ser humano como perteneciente a una especie que habita un lugar que nos condiciona y al que condicionamos, que nos nutre y al que nutrimos, como habitantes de un planeta inserto en un universo, el cual –tanto planeta como universo- evoluciona a través de la muerte, del cambio, de la transformación, de la extinción. Estas reflexiones invitan al alumno a observar la naturaleza y sentirse parte de ella, por tanto, a respetarla, así como les motiva cuando se les habla de las transformaciones físicas y químicas, de la evolución de las especies desde la óptica del continuum vida-muerte. Les despierta el interés sobre la evolución (Cortina, 2010, p.57).

En la búsqueda realizada se encontraron muy pocas referencias que abordan el tema de la finitud, sin embargo, una amplia gama de investigadores se ha pensado en uno de los aspectos relacionados a la finitud de la vida, la muerte, retomaremos algunos aspectos de los escritos de la pedagogía de la muerte para abstraer elementos que competen a la enseñanza de la finitud.

Ramos y Camats (2019) en una investigación realizada a maestros por medio de estudio de casos dan cuenta de una educación para la vida, tomando como punto de partida las situaciones que atraviesan los estudiantes en su día a día.

Cuando en el centro docente se aborda la temática de la muerte, normalmente se está vinculando el contenido de forma explícita con la educación para la salud. Pedrero y Leiva (2011) apuntan que, si la salud no solo se entiende como ausencia de enfermedad, sino también como la posesión de un alto grado de calidad de vida (física, mental y social), esta también comporta la educación para la muerte. Los mismos autores denominan este hecho como «tratamiento saludable del tema de la muerte» (Pedrero y Leiva, 2011: 10). De esta forma, seríamos educados para la vida y, así, viviríamos más plenamente (p.276).

Rodríguez y otros (2015) desarrollan muestran el potencial formativo que tiene la enseñanza de la finitud de la vida, para ellos

La muerte es un ámbito de estudio relativamente aceptado, desde perspectivas diferentes, en disciplinas como la Psicología, Biología, Sociología o Antropología. Sin embargo,

hasta hace pocos años no lo era en Pedagogía. Si aquellas disciplinas han centrado su atención en una lectura de la muerte como pérdida, sufrimiento y factor cultural, la Pedagogía puede y debe liderar la normalización educativa y social de la muerte como posible constructo desde el que promover una sociedad más humana, solidaria, culta y madura (Rodríguez Herrero, De La Herrán Gascón, & Cortina, 2015, p.192).

Al hacer referencia a la enseñanza de la finitud en la educación inicial y retomando los estudios previos, es posible pensar en considerar las contingencias, los fracasos, las desigualdades, la violencia, que se viven en diversos escenarios, y son parte de las rutinas de vida de los niños y niñas, no como problemas sino como oportunidades y posibilidades para construir un plan de vida de calidad, que permita trascender esa herencia tomada del contexto, para ello Mèlich nos habla desde el ámbito educativo el sobre el valor que nace entender la herencia gramatical.

La educación es, por de pronto, la transmisión de una «herencia gramatical», no solo de un lenguaje, sino de toda una gramática, es decir, de un universo sígnico, simbólico y normativo. Entiendo por «gramática» un conjunto de signos y símbolos, de hábitos y de costumbres, de mitos y de rituales, de valores y de normas que son propios del mundo que me ha tocado en suerte (Mèlich, 2013, p.126).

Frente a estas investigaciones y puntos de vista de lo que puede desarrollarse desde la concepción y el entendimiento de la finitud en la educación, doy paso al desarrollo de las entrevistas realizadas a maestras de educación inicial, donde se pondrá en interacción las

experiencias de las maestras con la teoría que he venido analizando, es decir, los sucesos que se dejaron leer y que atañen a estas desde sus percepciones y aprendizajes en sus praxis, así como también, las posibilidades o limitaciones que surgieron en las conversaciones dialógicas.

3. METODOLOGÍA

3.1 Enfoque

Esta investigación educativa se realizó a través de un estudio de caso, dado a que esta tiene la bondad y permite conocer las experiencias de las maestras de educación inicial con relación al objetivo planteado, por ello, se valió de las narrativas de estas, para construir desde sus vivencias una línea de base sobre la enseñanza de la finitud en educación a la primera infancia. Es cualitativa porque, en palabras de Ghuiso (2000):

Se caracteriza por desarrollar procesos inductivos que asumen una comprensión de la realidad en un movimiento secuencial que va de lo particular a lo general, de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo singular a lo universal, de lo específico a lo general y viceversa; interesándose en los supuestos iniciales y en el contacto directo con la realidad investigada; así mismo utiliza un diseño flexible con interrogantes vagamente formulados, donde las categorías de análisis puedan ser redefinidas y re-elaboradas según lo requiera el objeto de estudio. (p. 40).

El estudio de casos es pertinente porque en palabras de Martínez, (2006) es:

Una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares”, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría (p.174).

Esta investigación educativa cualitativa realizada a través de estudio de casos, utilizó la técnica de la entrevista dialógica dado el potencial que tiene para promover la interacción y la explicitación de enunciados por parte de las maestras participantes en el estudio

La técnica de la entrevista dialógica (Botero y Vallejo, 2018), permite establecer diálogos con las maestras de educación inicial, mediante una actitud de atenta escucha y de reconocimiento de las experiencias permitió la construcción de unidades de sentido, que procesadas mediante un proceso de triangulación entre teoría, enunciados y saberes experienciales, serán presentados más adelante como resultados de esta investigación.

Los enunciados que surgieron de las entrevistas dieron sentido a las formas de habitar los distintos espacios en los que sucede la educación inicial, a través de ellos se conocieron las formas que toman las ideas, los anhelos, los temores, y las emociones que elaboran las maestras sobre nuestra indiscutible condición de finitud.

3.2. Descripción de los participantes

Para la elección de los entrevistados se tuvo en cuenta:

1. Vinculación de los entrevistados con educación inicial.
2. Disposición y apoyo de los entrevistados para participar en la etapa de generación de la información.
3. Tiempo de experiencia mayor a 5 años en programas de educación inicial.

En esta investigación participaron 7 maestras profesoras de diversas edades, con una experiencia desde los 5 a los 17 años de ejercicio como docentes, en distintos programas de educación inicial del municipio de Tarazá, se eligieron 4 de las entrevistas que concretaron y sintetizaron los puntos de encuentros en los enunciados, además, del potencial que aportan al ejercicio y retoman asuntos de mayor interés para este trabajo de investigación.

3.3. Contexto

Tarazá es un municipio de Colombia, localizado en la subregión del Bajo Cauca del departamento de Antioquia. Limita por el norte con el departamento de Córdoba, por el este con el municipio de Cáceres, por el sur con los municipios de Anorí y Valdivia y por el oeste con el municipio de Ituango. Su cabecera municipal dista 222 kilómetros de la ciudad de Medellín, capital de Antioquia. El municipio posee una extensión de 1.569 kilómetros cuadrados, con una población aproximada de 39.257 habitantes, cifra que va en disminución dada las grandes problemáticas actuales por la disputa territorial de bandas criminales [este enunciado parte de mi vivencia personal, lo que veo cada día en mi territorio]. La educación de la primera infancia sucede principalmente en: Centros de Desarrollo infantil coordinados por la corporación de Empuje para la colaboración y ayuda social (PECAS), los Hogares de Bienestar familiar (ICBF), y los programas monitoreados por la Secretaría de Salud Pública dirigidos a madres gestantes y lactantes.

3.4 Procedimientos

Una vez se eligieron las entrevistadas, siguieron varios pasos: En primer lugar, se programó una reunión con cada profesora para presentar el proyecto, establecer algunos acuerdos y firmar el consentimiento informado.

Posteriormente se realizó una primera sesión de entrevista dialógica, por medio de una premisa general se dio paso a una conversación abierta y espontánea sobre una situación personal o profesional que implicó cierre de ciclos, pérdida o enfermedad de un niño o ser afectivamente cercano, ruptura, separación, es decir, asuntos concretos de la finitud.

Finalmente se realizó una segunda sesión de conversación, esta incluyó preguntas más específicas que cruzaron la experiencia narrada anteriormente y, los elementos técnicos descritos en otras investigaciones sobre enseñanza de la finitud.

3.5 Consideraciones Éticas

Las consideraciones éticas en esta investigación se asumen principalmente desde los compromisos que como investigadora asumí al construir, presentar y divulgar los datos colectados en el trabajo de campo, para Avanzas y otros (2011) estos tienen en que ver con los siguientes aspectos:

- Honestidad intelectual para proponer, ejecutar y presentar los resultados del estudio realizado.

- Detallar con precisión y veracidad las contribuciones de otros autores al campo de indagación.
- Presentar la información de tal manera que favorezca la interacción entre las distintas comunidades científicas y el intercambio de recursos.
- Protección de las personas que intervienen en la investigación.
- Adicionalmente se diligenció un consentimiento informado para cada participante, en este documento se formalizaron las responsabilidades mutuas entre la investigadora y los participantes.

4. RESULTADOS

Con una serie de sinsabores, inquietudes, temores y expectativas sobre lo que hallaría, entablé con las maestras de las diversas modalidades de educación inicial una conversación, a partir de las cuales surgieron las unidades de sentido que se desarrollaron.

Cabe resaltar que la interpretación que realizaron las maestras con base en las preguntas guías, tuvieron respuestas encaminadas hacia situaciones de finitud, de su propia existencia, refiriéndose a un asunto que, aunque habitual sigue siendo muy complejo de tratar en nuestra sociedad.

Si bien la finitud es un posicionamiento frente a la vida en sus desaciertos y, contingencias, una de las expresiones de esta para las maestras fueron las más impactantes y de las cuales desearon hablar y fueron las relacionadas con la muerte, dado al incremento de la tasa de mortalidad en hechos violentos que se vivencian en el municipio, -relatan ellas-.

4.1 Miedo, temores y alteraciones

Si bien es cierto que los adultos son conscientes de la condición finita, se encontraron reacciones que Colomo, Gabarda y Motos (2018) Retomando a otros autores denominan como el miedo y la ansiedad a la muerte:

Los resultados reflejan que el temor a la muerte es una reacción emocional habitual y normal del ser humano, fruto del instinto de supervivencia. Sentir cierta ansiedad ante aquello que envuelve a la mortalidad es algo natural, como ocurre con el miedo a morir,

el sufrimiento que provoca una enfermedad, lo que ocurre después de la muerte, etc.

(p.63)

Los siguientes enunciados nos permiten comprender lo que afirmó una de mis interlocutoras:

MT: *“yo le tengo mucho miedo a la muerte, yo le pido a Dios que me dé al menos 20 años más, pero con salud, que el día que me vaya a morir que yo esté aquí y ya, dormida, pero que no me ponga como a las otras personas postradas en una cama o en una silla.”*

Frente a lo expresado por la maestra, la educación jugaría un papel importante en la proyección y creación de perspectivas más ciertas e intensas de la vida, dotando de recursos existenciales para cuando sucedan las pérdidas, perder dinero, rompimiento de la familia, fallo de la salud, decepción amorosa, fracaso escolar y profesional, entre otras. También, no se puede desconocer el carácter de su respuesta, pues ella, transmite o representa su imaginario o la proyección de su vida frente a la muerte, antepuesta al centro y/o visión de la pedagogía y los alcances que esta contiene en los niños para formar y agenciar sujetos capacitados para enfrentar a la finitud y el despliegue de estas.

MT: *“Uno si es consciente de la muerte, es que todo tiene un principio y un final, si no fuera así en el mundo no cupiera nadie, pero de que no se asimila, no se asimila.”*

Retomando estas expresiones que demuestran un temor inherente a la condición humana, la muerte es un hecho inevitable y, su miedo es ancestral ante lo desconocido, dado que, los seres

humanos no hemos conseguido superar, la condición de pérdida en nuestro ciclo de vida (Colomo, Gabarda, Motos, 2018).

La muerte apela a todo ser humano. Sólo él sabe que va a morir y ha de vivir contando con su final. Por eso, mientras los demás animales se limitan a morirse, el hombre vive sabiendo que es mortal, otra cosa es que decida ignorarlo (Cortina, 2010, p.25).

MT: *“Pero es muy difícil hacer que un niño asimile que su mamá se murió, por ejemplo uno puede coger un niño de 4-5 y decirle que su mamá se murió, que ahí está la abuela que nosotros como profes vamos a hacer lo posible que se sienta bien, pero él nunca va a entender porque le faltó lo que es todo para uno, para mí es un tema de nunca acabar, así sean psicólogo o el profesional más grande nunca alcanzará que la gente capte de que la vida es un ciclo que se va cumpliendo, todos pensamos de que es un ciclo que nos da miedo”*

Analizando estos enunciados es posible imaginar una educación sostenida a partir de una pregunta vital, la pregunta por la finitud, el cuestionamiento por el final de un ciclo desconocido, la propia vida y la muerte como oportunidad para construir saberes sobre nosotros mismos, sobre los otros y sobre el mundo, como lo nombra Frigerio (2012), un deseo de saber e ignorar que nos mantiene como curiosos incesantes.

4.2. Cuidar y/o Educar

En educación inicial no resulta fácil establecer una diferencia entre cuidar y educar, ambas son prácticas que suponen por parte del adulto acciones y decisiones que traen consigo el reconocimiento del *otro*, la acogida e inscripción de un recién llegado y la ejercitación de relaciones asimétricas que permiten habilitar las oportunidades para que ese *otro* se haga adulto en algún momento.

Entendiendo el panorama conceptual antes descrito, resulta indiscutible reconocer que en educación inicial un elemento crucial tiene que ver con el cuidado mutuo, esto es “Nadie puede sobrevivir sin ser cuidado, y todos cuidamos a otros en distintos momentos de la vida... Cuidar no es solamente cambiar pañales. Es además escuchar, contener, ofrecer refugio, preocuparse por el otro, brindarle herramientas”. Dicho de otro modo, corresponde a brindar bienestar, más allá de la figura asistencial en la cual han ubicado a los pedagogos infantiles. (Faur, 2017, p.88).

Algunas de las maestras entrevistadas en situaciones de orden de acompañamiento de bienestar y asistencial, tomando como base lo antes expuesto, nos comparten sus acciones y decisiones, tomadas ante una situación de duelo de niños que estaban bajo su cuidado.

AC: “El niño era al que más se le notaba la afectación, con una edad de 3 añitos, él decía que iba a matar a los policías que habían matado al papá, entonces que cuando fuera grande se iba a convertir en un chico malo, para matar a esos hombres, entonces me salía con esas expresiones. A mí me tocó remitir a psicóloga, porque me salía con esas cosas, yo era ¡Ay

Dios mío!... al niño si le dio duro la muerte del papá. Por los comportamientos se volvió muy agresivo. En serio que uno se ve a veces como ¡uy! yo que le digo. Yo le decía no mi amor, pero no eso no se dice.”

CP: *“entonces la psicóloga del CDI me ayudó mucho, porque el apego a mí fue total, total, entonces en los días de madre el niño me traía regalitos hasta la casa y donde me veía el niño muy querido conmigo, hoy en día Sergio va para 9 años y es un niño muy feliz, porque la mamá le ha dado mucho afecto. Prácticamente la psicóloga se encargó de él, ya la parte mía era acompañarlo y brindarle ese afecto, no alcahuetear pataletas eso no, sino que cuando hacía los trabajos felicitarlo decirle -lo hiciste muy bien-, motivarlo, es más de acompañar con afecto, mucho afecto”*

Situaciones como las descritas anteriormente nos interpelan y confrontan sobre las implicaciones y lo que se pone en juego cuando un adulto decide actuar, para este caso cuidar a un niño, niña que acaba de perder a su padre, simbolizan que aun en situaciones de duelo, dolor y sufrimiento ante la pérdida, la pedagogía de finitud aporta un concepto de la realidad y un posicionamiento frente a la vida. Así de este modo, las apreciaciones de Rolando Martiñá licenciado en psicología clínica y educacional, nos complementa lo siguiente:

Cuidar y cuidarse no significa, de ningún modo, adoptar una actitud pusilánime, sobrecontroladora o invasiva. Significa asumir el riesgo de vivir, a sabiendas de que en cada uno de nosotros anidan capacidades para el bien y para el mal, y que vale la *pena*, pero también vale la *dicha*, tratar de potenciar el *bien* y al menos tratar de mantener a raya el

mal. En fin, cuidar significa: saber los riesgos, tomar las precauciones y, de todos modos... salir a jugar. (Martíñá, 2007, p.41)

Sin duda, asumir la tarea de educar y cuidar en un momento de duelo nos conduce por caminos muy inciertos, y nos exige hacernos cargo de un proceso educativo que contribuya a la transformación de los referentes culturales que han generado violencia e indiferencia, para ello Abad (2018) afirma:

Queremos transformar saberes, sentimientos, comportamientos y actitudes que han generado respuestas violentas en el contexto colombiano; también, poder romper el paradigma frente a que las pequeñas acciones no tienen un efecto sobre cambios a gran escala y ampliar la capacidad de creer que es posible construir una sociedad justa, en paz y solidaria. (p.18)

Comprendiendo las ideas de los autores antes citados podemos decir que, estas nociones son complemento en la aproximación sobre que, si los niños están advertidos frente a la finitud, podrán situarse ante la vida de manera distinta, es decir, representar la realidad, no figuras fantásticas, ni mitos ideatorios sobre cuentos fantásticos, presentarle a las nuevas generaciones el mundo en su finitud, y con ello lograr que visualicen la significación y la comprensión del cuidado de la vida.

Educar sobre la finitud significa que las maestras podrán responder a las preguntas existenciales que hacen los niños; una de ellas es la pregunta sobre la muerte. Reconociendo que

lo hacen desde sus propias culturas, representaciones e ideas de lo que es ser un niño, de lo que es educar y de lo que es cuidar.

4.3. Saber Ignorar

Para iniciar esta unidad de análisis quiero mostrar el término ignorar en un sentido amplio, que implica un saber práctico y discreto, práctico en el sentido que propone la Real Academia Española, como no saber algo o no tener noticia de ello y discreto como lo propone Frigerio (2012) pues ella habla de un saber del cual nos desentendemos, que termina por sorprendernos, y da lugar a experiencias o renegamientos:

Los humanos se caracterizan por estar habitados por enigmas estructurantes que se intentan desentrañar. Un “no saber” (no aún, no totalmente, no ahora), es decir, un saber no sabido, ignorado u olvidado habita de manera excepcional en el aparato psíquico de los sujetos. Lo enigmático trata de un manojito de interrogantes sin respuestas definitivas que movilizarán preguntas alternativas y, con ellas, la ocasión de construir saberes sobre sí y sobre el mundo (p.83).

Para efectos de este estudio, uno de los saberes ignorados que tiene que ver con la finitud es el relacionado con una de sus expresiones, la muerte, pues pareciera que ninguna de las explicaciones ofreciera comprensión definitiva; en el constante cambio de los seres humanos es temido o no se habla del fin de la vida, dado que nuestra naturaleza es el último matiz de un estado precedente -la vida- se dice entonces que somos un estado cíclico de intercambio en la

naturaleza (Thomas, 2015) quizás aquí cabe resaltar que esto también incluye lo que no se debe saber y lo que quizás jamás se sabrá, es decir lo que se debe, tiene y quiere ignorar.

...en el sentido de des-oír; ¿de-construir, des-naturalizar? ² El lector comprenderá que en lo que estamos planteando no estamos haciendo el elogio de una ignorancia que sea equivalente a un no saber. Sino al trabajo de dejar de lado, desnaturalizar, desoír, aquello de lo que al no ser pensado se traduce en pre-juicio que influye, condiciona, hace pantalla, impide el encuentro con el otro (con lo enigmático del otro) y con el saber (con lo enigmático de lo por conocer). (Frigerio, 2012, p.93).

Surge esta categoría a propósito de los enunciados de las maestras donde expresan el miedo del no saber qué hacer frente a las situaciones de finitud y de muerte, a continuación, algunos ejemplos nos permiten ilustrar lo anterior:

AC: *“Yo le decía no mi amor, pero no eso no se dice, pero ya después lo remití con la psicóloga y ya ella si lo trató en forma.”*

CP: *“Entonces yo empecé a hablar con él y hablé con la psicóloga y le dije que tenía ese caso... entonces la psicóloga del CDI me ayudó mucho, porque el apego a mí fue total, total”*

Se puede visibilizar en nuestro contexto educativo con las afirmaciones y respuestas, que a las docentes y maestras no se les capacita para sobrellevar o comprender temas como el de la

² “des-naturalizado (entiéndase aquello que habiéndose vuelto “natural” debe recuperar su carácter de construcción política, social y pedagógica).” Gabriela Frigerio (2012)

finitud y la muerte, para casos puntuales donde se le pueda hacer el acompañamiento al cuerpo educativo y esto sea una respuesta activa y pertinente que den claridad a los sucesos imprevistos en casos de violencia, duelo, sufrimiento y dolor que son el pan de cada día al contexto donde se elabora el presente artículo. Además, situaciones del no saber, ignorar o desconocer las llevaron a buscar otros profesionales, lo cual en educación inicial es posible porque generalmente los niños son atendidos por profesionales de distintas disciplinas, no obstante, interesa analizar aquí, ¿qué sucedería donde estos profesionales no estuvieran a la mano? Lo anterior para subrayar que el maestro está imperativamente comprometido con el mundo de la vida social de sus alumnos y, por lo tanto, su rol no puede ser el de reproductor de contenidos, debe realizar ejercicios de búsqueda, indagación que le permitan respaldar su ejercicio. (MOVA 2017)

MG: *“Yo Buscaba cómo abordar la muerte con niños así tan pequeñitos, y eso fue lo que leí, aunque creo que me falta, me falta fortalecerme en esa parte porque abordar la muerte con ellos siempre es una cosa muy... es que uno tiene una visión de la muerte que uno dice, bueno y ¿cómo la llevo a ellos? y Traté de trabajar con ellos toda esa parte solidaria, bueno vamos a entender a Matías. Yo casi siempre busco un amigo que es psicólogo y él es el que me ayuda en todo, cualquier situación que se nos presenta el inmediatamente me dice cómo abordarlo, considero que es una herramienta muy buena que yo tengo ahí, y esta vez no lo hice, no me vi cómo tan embalada, como hay ¿y cómo abordo esto?, no, yo pienso que también a las cosas se les debe abordar con mucha naturalidad”*

El rol del maestro para la primera infancia ha de ser consecuente con las demandas y características de los contextos, asimismo debe estar centrado en el reconocimiento del niño y la

niña como sujetos de derecho, y en el acompañamiento afectivo caracterizado por una clara intencionalidad pedagógica, que posibilite el desarrollo no sólo de las capacidades cognitivas, comunicativas y afectivas sino el desarrollo de habilidades para la vida (Zapata y Ceballos, 2010).

Bataloso basado en Edgar Morín dice que una de las misiones fundamentales de la educación consiste en el conocimiento y aprendizaje de la complejidad humana (Morín, E.; citado en Bataloso, 2010, p.10). Complejidad de la condición humana:

...como seres complejos, multidimensionales e irreducibles a cualquier representación. Toda educación de, con y para la condición humana no puede constreñirse y simplificarse en fórmulas, programas y normas, puesto que ni el ser humano, ni sus experiencias vitales, ni la propia realidad, pueden unidimensionalizarse o ser consideradas y abordadas desde una sola perspectiva o nivel. (p.10)

4.4 La Finitud como asunto educativo

A partir de los enunciados, es decir las palabras de las entrevistadas, surgen algunos interrogantes por ejemplo ¿cómo y de qué forma las consideraciones de finitud se pueden implementar en interacciones educativas planificadas y, ¿cuáles deben ser las características de los dispositivos metodológicos que incluyendo asuntos relacionados con la finitud podrían favorecer otros aprendizajes en los niños en la primera infancia ?, ¿ qué asuntos relacionados con la finitud , pueden ser transmisibles?

El análisis de lo dicho por las maestras muestra de algún modo una suerte de desconocimiento frente a los asuntos metódicos, dudas frente a cómo proyectar en su práctica y en los encuentros con los niños estos asuntos.

Las expresiones de las entrevistadas que se leerán a continuación, frente a lo que ellas consideran enseñanza de la finitud, permiten introducir lo que desde algunas perspectivas se ha denominado como Pedagogía de la Finitud,

MT: *“Yo a mi edad con todo lo que he bregado niños, yo soy de las que aseguro que nadie se quiere morir y nadie quiere que la familia le falte.”*

Los lugares comunes de las maestras frente a la finitud como el miedo a la muerte y el acompañamiento a los niños en los asuntos de duelo muestran una oportunidad para cuestionar este asunto, Herrán y Cortina (2009), señalan que al enseñar la finitud no se está haciendo referencia a asuntos psicológicos, postraumáticos, religiosos, o de adoctrinamiento, por el contrario, suponen un camino para la educación de la conciencia, desde la cual hay un amplio potencial formativo.

Complementariamente para Wass (2004). “La muerte forma parte de la vida y es una realidad que no puede quedar al margen del contexto pedagógico” (Citado por Colomo Gabarda, Motos, 2018, p.64). Por lo anterior se coincide con estos autores en que es necesario despojar a los maestros de la investidura pacífica de depositar contenidos en los niños o implementar modas que se imponen, el acto educativo es posicionarse con lo que aqueja realmente a las

comunidades, es cuestionar, replantear, pensar, argumentar y crear o fomentar lo que no alcanzó a percibir el otro, es darle respuesta a la particularidad de su contexto.

Ahora bien, algunas maestras reconocen la importancia de abordar los temas relacionados con la finitud, es decir, las pérdidas, los fracasos, las rupturas y la muerte con los niños, y tener formación que les permita diseñar mecanismos educativos acorde a las características del contexto más inmediato,

AC: *“Cuando a uno le pasan esas cosas es ahí donde uno ve que, si se considera importante ver esos temas, y que le enseñen a uno como agente educativo, como abordarlos en el momento que le toque vivirlo.”*

MG: *“yo pienso que también a las cosas se les debe abordar con mucha naturalidad y no ponerle mucha cosa como un angelito, o cosas así tan fantasiosas, pienso que no, no recuerdo haber trabajado eso en los contenidos de la universidad ni nada, pero tampoco pienso que se debe ver así. No sé.”*

CP: *“Que nos enseñen a afrontarlo y cómo manejarlo con los niños, los que los estamos cuidando deberíamos saberlo, cómo ayudarles a ellos y a nivel personal, porque partamos de que el educador es una persona, un humano”*

En suma, para las maestras que participaron en esta investigación existen razones de peso para incluir estos asuntos como la muerte, el duelo, el padecimiento, el sufrimiento, la

pérdida, que son asuntos propios de la finitud en la educación de los niños, y tal vez para superar una acción asistencialista que suponga exclusivamente respuesta a la demanda ante el sufrimiento, los maestros pueden como lo propone Herrán (2012) reconstruir la muerte conscientemente como una situación límite a la cual todo ser humano, para reconocer la angustia que ella produce y aceptar la propia existencia, para Mèlich:

“El educando que se autodesconoce, que no se acepta como aquello que es, que se niega a {existir}, podrá ser feliz, pero será la felicidad del bruto, como decía B. Russell, los brutos tienen como finalidad de su paideia la felicidad. En este sentido, aunque habitualmente uno no se da cuenta, educar para la felicidad es educar inhumanamente.” (Mèlich, 1989, p.38).

Con esta premisa de Colomo (2014) sintetizamos las sensaciones, los miedos, y el accionar de las docentes, quienes frente a su experiencia narrada en las conversaciones visualizaron la posibilidad de despojarse del silencio, y tal vez emprender un camino hacia la creación de los espacios donde se hable de las complejidades humanas.

Pese a que la muerte y las situaciones de duelo son una realidad inevitable por las que todos pasamos en algún momento de nuestras vidas... Una educación completa requiere el tratamiento de todos aquellos temas que afecten a nuestra condición de seres humanos, siendo nuestra finitud un ámbito sobre el que profundizar para un completo crecimiento y desarrollo a nivel personal y social (p.63).

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Como resultado del análisis de los enunciados de las maestras, me permito presentar a modo de consideraciones algunos elementos que puedan ser tenidos en cuenta para futuras discusiones y aproximaciones a lo que de manera preliminar coincido en nombrar como enseñanza de la finitud en educación inicial.

Un primer elemento que quiero presentar tiene que ver con reconocer que la enseñanza de la finitud en la educación inicial se encuentra en estado incipiente, las referencias que se hallaron corresponden a investigaciones realizadas principalmente por profesionales de otros campos disciplinares y son pocos los estudios en el campo de la Pedagogía Infantil; desde el repositorio digital de la Universidad de Antioquia solo se encontró una investigación fenomenológica-hermenéutica de la infancia y la finitud realizada con niños y niñas que padecen cáncer (Álvarez y otros, 2010)

Enseñar la finitud no implica solo hablar de la muerte, implica el fin de las diversas situaciones que acompañan el diario vivir, el fin de una relación, el agotamiento del amor, un trabajo [empleo] que toca abandonar, un recurso, un negocio, una amistad que se acabó; con la comprensión de ello, podemos demostrar lo esencial que es educar para la vida desde el ser conscientes que todo acaba o se transforma, pero que aun en los finales se pueden encontrar nuevos inicios. “Es por eso que cuando el niño se enfrenta con la enfermedad presiente su finitud y es capaz de hacerse cargo de su propia proyección, aceptar sus limitaciones y lanzarse nuevamente a sus posibilidades.” (Uria y Robert, 2008 p.82).

Aunque en los análisis se encontraron aspectos relacionados con el miedo, el pánico y una actitud de no querer enfrentar de manera directa esto con los niños; es imperativo considerar que introducir estos temas en la educación inicial puede aportar elementos significativos para el desarrollo social de ellos y ellas en este estudio pedagógico.

Cuando surgen eventos relacionados con la finitud aquellos que alteran y descompensan la rutina de vida, requieren de una pronta respuesta para que su impacto no sea decadente; una acción a implementar en lo que compete a entender la finitud y su valor formativo, implica reconocer al otro en su contingencia, filósofo Mèlich (2005) denomina esta acción como ética de la compasión “En las lenguas derivadas del latín la palabra *compasión* significa que no podemos contemplar impasibles el sufrimiento de los demás; significa saber vivir junto al otro su desgracia, pero también sentir con él cualquier otro sentimiento: alegría, angustia, felicidad, dolor...” (p.25).

Las maestras que participaron en las entrevistas mostraron desconocimiento frente a las formas de abordar situaciones de muerte, duelo, sufrimiento, padecimiento y por su puesto finitud, ello nos sugiere que es necesario construir propuestas de cualificación que reconozcan la naturalidad del suceso y el potencial que tiene para promover otros aprendizajes que nos permitan reflexionar sobre el valor de la vida.

En el escenario de los discursos dialógicos se lograron comprender varios asuntos que competen al rol del maestro en su labor educativa, los cuales definitivamente no tratan de emitir

juicios de valor frente a quien asumió o no la posición de educar para la vida a través de las experiencias de duelos vivenciadas por sus estudiantes, compañeros, o familiares, sino más bien por el sentido o la significación particular de ver el valor formativo que hay en eso que el otro vive, dicho de otra forma es convertir las situaciones que padecen o atraviesan los estudiantes en un asunto educativo, Mèlich (2005) a través de un ensayo lo nombra como el lenguaje de los símbolos:

El lenguaje simbólico no se preocupa de lo que “es” el mundo, sino de lo que “significa”, es decir, de su sentido. A diferencia de los lenguajes de la(s) ciencias(s), desde el punto de *vista simbólico* lo interesante no es cómo es el mundo, sino *por qué* el mundo es, y *para qué es*, y *qué hago yo* en el mundo, y *qué relación o relaciones* puedo establecer con los otros... Por todo ello, y porque los hijos del tiempo no podemos dejar de formularnos estas cuestiones relativas a la *contingencia*, necesitamos sentido(s), aunque sea(n) provisional(es), porque sin un sentido la vida sería invivible, sería insoportable (p.42).

Los resultados de esta investigación pueden ser de interés para los maestros y aquellos encargados de crear las orientaciones estatales, y con ello, la invitación a incluir en las políticas y los programas la finitud como elemento prospectivo de la vida humana, esto, reconociendo su dimensión social y la posibilidad de interpelar a partir de ella, las narrativas y las gramáticas que como sociedad hemos creado en torno a dejar de existir, y así transmitir valores y sentimientos como la generosidad, la conciencia social, la solidaridad y reivindicar el milagro de la vida.

Finalmente quiero presentar que una limitación identificada durante el desarrollo de la investigación fue la escasa literatura local sobre el tema, esto no permitió establecer relaciones,

que aglutinaran las declaraciones y afirmaciones en el contexto social que imperan en las dinámicas de conflicto y violencia presentes en el municipio de Tarazá. Sin embargo, esta situación constituye una oportunidad para que se siga tejiendo una herramienta fuerte que garantice el cumplimiento de las metas que la educación inicial se traza.

Esta consideración construida como aporte al pensarse la educación inicial en sus contingencias deja preguntas que requieren seguirse investigando, como aquellas relacionadas con el para qué y el cómo abordar la finitud en la educación infantil, y con ello el sentido de pensarlo o no curricularmente en los distintos niveles del sistema educativo.

6. REFERENCIAS

Abad, H. (2018) *Cultivar lo humano. Programa de formación ciudadana: propuesta pedagógica con niños, jóvenes, adultos y comunidades*. Medellín: Corporación para la Educación y la Salud Pública Héctor Abad Gómez; Universidad de Antioquia. Facultad de Medicina; Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2018

Arias, R. *Aportes de una lectura en relación con la ética del cuidado y los derechos humanos para la intervención social en el siglo XXI*. Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad de Colombia. núm. 9, agosto-noviembre 2007, pp. 25-36

Avanzas, P., Bayes, G., Perez, L., Sanchiz, J., Heras, B., Consideraciones éticas de la publicación de artículos científicos. Revista Española de Cardiología. 6 de abril de 2011 Vol. 64. Núm. 5. Pág. 427-429

Batalloso, J., (2010) Educación y condición humana. Recuperada de:

<https://www.tendencias21.net/attachment/251312/>

Colomo, M., *Pedagogía de la muerte y Proceso de Duelo*. Cuentos como recurso Didáctico. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2016, 14(2), pp. 63-77, doi: 10.15366/reice2016.14.2.004

Colomo, E., Gabarda, V., Motos, P. *Pedagogía de la muerte: estudio sobre la ansiedad ante la muerte en profesionales de la educación*. INNOEDUCA. international journal of technology and educational innovation Vol. 4. No. 1. Junio 2018 pp. 62-70

Cortina, M. (2010). El cine como recurso didáctico de educación para la muerte: Implicaciones formativas para el profesorado (Tesis Doctoral) Universidad Autónoma de Madrid, España.

Herrán, A. de la y Cortina, M. (2009). *La muerte y su enseñanza*. Diálogo Filosófico (75), 499-516.

Feijo, P., & Pardo, A. (2003) *Muerte y Educación*. Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, núm. 33, pp. 51-76 Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/viewFile/7255/7608>

Frigerio, G. *Curioseando (Saberes e Ignorancias)* Revista Educación y ciudad. Buenos Aires, N.22 enero-junio 2012 Pág. 81-102

Lucio, A. *Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones*. Revista de la Universidad De La Salle, núm. 17, 1989, pp. 35-46.

Leguizamón, M. & Paredes, M. (2016) Educación para la muerte: hacia las pedagogías de la humanización. (Tesis de Pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C.

Martínez, L. (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. Revista Perfiles Libertadores. pp. 74-80.

Martínez, P., El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica Universidad del Norte, Pensamiento & gestión, núm. 2006 20. Pág. 165-193

Martiñá, R. (2007). *Cuidar y Educar, Guía para padres y docentes*. Recuperado de:
https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=lang_es&id=QOeD-S2mKnsC&oi=fnd&pg=PA9&dq=cuidar+o+educar&ots=0Zrg8WAVtJ&sig=jUs1UWe2LH74FZSGYn2qBZ8NrQM&redir_esc=y#v=onepage&q=cuidar%20o%20educar&f=false

Mèlich, Joan-Carles, “La persistencia de la metamorfosis. Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud”, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVII, núm. 42, (mayo agosto), 2005, pp. 11-27

Mèlich, J. (2012) *Filosofía de la Finitud*. Heder Editorial, S.L., Barcelona

Mélich, J., Paradojas (Una nota sobre el perdón y la finitud). Universitat Autònoma de Barcelona Ars Brevis. 2013. Pág. 122-134

Ministerio de Educación Nacional (2014). *Sentido de la educación inicial*. DOCUMENTO NO. 20 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá. Panamericana formas e impresiones S.A. Consultado el día 10 de septiembre 2018, en: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>

Narodowski, Mariano, *No es fácil ser adulto. Asimetrías y equivalencias en las nuevas infancias y adolescencias*, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 60, mayo-agosto, 2011, pp. 101-114.

Ordoñez, A., y Lacasta, M. (2007) *El duelo en los niños (la pérdida del padre/madre)*. Duelo en Oncología., España. Sociedad Española de Oncología Médica

Ramos, A., Camats, R., Consideraciones generales respecto a la necesidad de practicar una pedagogía sobre la finitud humana en la educación formal. Estudio de caso Universidad de Lleida. España. Educar 2019, vol. 55/1 Pág. 273-290

Rodríguez Herrero, P., Herrán, A. de la y Cortina, M. (2012). *Antecedentes de Pedagogía de la Muerte en España*. Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica, 30 (2), 175-195.

Rodríguez, P., y Goyarrola, F. *Propuestas didácticas para una pedagogía de la muerte desde la creatividad artística*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2012) - Volumen 10, Número 2

Rodríguez Herrero, P.; de la Herrán Gascón, A. y Cortina Selva, M. (2015). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje de servicio. Educación XX1, 18(1), 189-212. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12317

Sanjurjo, L., Caporossi, A., España, A., Hernández, A., Alfonso, I., Foresi, M., (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones

Thomas, L.-V. (1983). *Antropología de la muerte*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

UNICEF (2001). Estado Mundial de la Infancia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177828_archivo_pdf_estado_mundial_infancia_UNICEF.pdf

Vargas, J., y Ramírez, C., (2015) *Finitud, cuerpo y Escuela (Trabajo de Grado)* Universidad Pontificia Javeriana, Bogotá, Colombia.

Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). *La profesión docente y la ética del cuidado*. Revista Electrónica de Investigación Educativa [Número Especial]. Consultado el día 8 de agosto del 2018, en: <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenidoverdera.html>

Uria, C., Robert, M., *El niño en situación de enfermedad como centro de una distinción pedagógica*. Diálogos pedagógicos, Año VI, N° 11, abril 2008. Pág. 80-84

ANEXOS

Entrevista Dialógica

Introducción

Educar hoy a niños y niñas en primera infancia en el Bajo Cauca, implica reconocer la existencia de situaciones que tal vez en otros momentos no resultaban tan frecuentes, o al menos no alteraban de manera directa nuestras esferas públicas y privadas, haciendo referencia a actos de violencia, enfermedad, ausencia de prácticas de promoción y prevención de la salud, e incidentes que implican la pérdida de una vida humana.

Guion de la entrevista

Universidad de Antioquia

Seccional Bajo Cauca

Facultad de Educación

Licenciatura en Pedagogía Infantil

Nombre:

Nivel Académico:

Edades de los niños y niñas con los que trabaja:

Tiempo de ejercicio como docente:

- En las experiencias escolares surgen acontecimientos que alteran las dinámicas de aula, sobre todo cuando son asuntos relacionados con las transiciones o los ciclos de la vida, frente a esto, qué experiencias ha vivenciado en relación a lo enunciado.
- Cree que en las orientaciones estatales relacionadas con educación inicial se puede identificar un interés en tratar estos asuntos con los niños y las niñas en primera infancia.
- ¿En la formación que recibió durante su licenciatura o formación técnica, recibió orientaciones para afrontar estas situaciones?

Correa Raigoza, A. (27 de 04 de 2019). Aproximaciones a una concepción de finitud, una mirada desde la educación inicial. (A. J. Sinitavé Correa, Entrevistador)

Guarín Gutiérrez, M. M. (26 de 04 de 2019). Aproximaciones a una concepción de finitud, una mirada desde la educación inicial. (A. J. Sinitavé Correa, Entrevistador)

Pérez, C. (25 de 04 de 2019). Aproximaciones a una concepción de finitud, una mirada desde la educación inicial. (A. J. Sinitavé Correa, Entrevistador)

Toro, M. (24 de 04 de 2019). Aproximaciones a una concepción de finitud, una mirada desde la educación inicial. (A. Sinitavé Correa, Entrevistador)

PERFIL DE LAS PERSONAS ENTREVISTADAS

<i>Nombre</i>	Ocupación	Tiempo de Trabajo	Nombre de la Entidad Educativa
<i>Martha Toro</i>	Técnica en Atención al Infante	17 Años de Ejercicio, con la primera infancia.	Cooperativa Multiactiva De Madres Comunitarias (COOMACO)
<i>Claudia Pérez</i>	Técnica en Atención Integral a la Primera Infancia	15 Años de Trabajo, con Primera Infancia	Corporación de Empuje para la Colaboración y Ayuda Social (PECAS)
<i>Margarita María Guarín Gutiérrez</i>	Licenciada en Pedagogía Infantil (UdeA)	18 Años de Ejercicio en Educación	I.E Rafael Núñez
<i>Andrea Correa Raigoza</i>	Técnica de Atención a la Primera Infancia; Licenciada en Pedagogía Infantil	5 Años de Ejercicio como Docente	Corporación de Empuje para la Colaboración y Ayuda Social (PECAS)