

LA RELACIÓN JARDÍN INFANTIL- FAMILIA DESDE LO COTIDIANO SEIS DIMENSIONES PARA SU FORTALECIMIENTO

Ofelia Reveco Vergara

Especialista en Educación Infantil
Doctora© en Educación
Coordinadora de Investigación
Magister en Educación
Universidad ARCIS, Chile

INTRODUCCIÓN

Diversas investigaciones han avanzado en la determinación de los factores que posibilitan superar situaciones de inequidad en la calidad de la educación. Una compilación realizada por Henderson muestra que la participación de las familias afecta positivamente el rendimiento de los alumnos y alumnas y que los efectos serán más o menos positivos según se den o no ciertas condiciones, tales como frecuencia y estilo de la participación de los padres, capacitación de los educadores, entre otros.

Al analizar la participación de los padres en la educación chilena y latinoamericana es posible observar que ésta se va dando de diversas formas: desde aquella casi puramente formal a través de comunicaciones, entrega de informes y reuniones de apoderados hasta las más innovadoras que dejan la responsabilidad del proceso educativo en madres y padres especialmente capacitados para asumir un rol de educadores.

Si hay ya suficiente evidencia respecto del efecto positivo de involucrar a las familias y a la comunidad en la educación, y si además las investigaciones señalan cuáles son las condiciones en que dicha participación es más efectiva, cabe entonces preguntarse por qué dicha participación no tiene la frecuencia y no cumple con las condiciones que la investigación propone.

En parte, tal vez sea por desconocimiento de los resultados de dichas investigaciones, lo que nos lleva al problema de la debilidad institucional de los sistemas de investigación de diseño e implementación de políticas con las propias escuelas. Pero, como ocurre con muchas otras dimensiones del actuar humano, es probable que aquí nos encontremos ante otro caso de un conocimiento que, surgido de la esfera académica o intelectual, no logra constituirse en parte de la vida cotidiana de las escuelas.

En este documento se pretende explorar la hipótesis de que la participación de la familia y la comunidad en el Jardín Infantil o la escuela, en las modalidades y condiciones que propone la investigación sobre el tema, no resulta de la poca valoración o el escaso conocimiento que exista al

respecto en las instituciones educativas, sino de sus dificultades para incorporarlas e integrarlas en su vida cotidiana.

Tal hipótesis exige la definición de distinciones más precisas acerca de cómo se constituye la cotidianeidad escolar; es decir, cómo es que "sedimentan" o se "estructuran" ciertos conocimientos y prácticas en el día a día, y cómo es que tales conocimientos y prácticas sedimentados impiden el cambio en la dirección señalada por la investigación. A partir de esta exploración, también resultará posible señalar algunas de las posibilidades para que el cambio se incorpore plenamente como un elemento más de la vida cotidiana.

Más precisamente, se trata de indagar en la relación del día a día de los educadores con los padres y las madres, las dificultades para involucrar en forma más sistemática y adecuada a estos actores y, por supuesto, también las posibilidades de cambiar tal relación, en el sentido propuesto por la investigación.

En consecuencia, será el tema de lo cotidiano lo que se constituirá en el hilo conductor de este estudio, y que dará lugar a un prisma con el que observaremos la relación de los educadores con los padres y las madres. Esta mirada desde lo cotidiano posibilita generar distinciones nuevas acerca del cambio en las instituciones educativas.

I. ANTECEDENTES TEÓRICOS: LAS SEIS DIMENSIONES DE LO COTIDIANO

Al tomar el tema de lo cotidiano desde la perspectiva de autores como Heidegger, Berger y Luckman, y Heller, e incorporando algunas de las ideas claves de Smith, se posibilita la distinción de al menos seis dimensiones de lo cotidiano, cada una de las cuales permite plantear las tradicionales preguntas acerca del cambio en educación de un modo nuevo. Al hacerlo así, se abren nuevas perspectivas de investigar y posibilitar el cambio en la educación. Las dimensiones y las preguntas a que dan lugar se presentan a continuación.

Primera dimensión: acciones, interacciones, objetos. Siguiendo los desarrollos teóricos de Berger y Luckman (1986), Heidegger (1988) y Heller (1972; 1977), respecto de la vida cotidiana, vamos a entender por tal el transcurrir rutinario, «natural» o «automático» de la vida de cada persona.

Un rasgo sobresaliente de lo cotidiano, en el cual coinciden estos tres autores es su carácter “no problemático”, “no pensado”, o “habitual”. Desde luego, un presupuesto básico que necesita ser explicitado es el siguiente: si un observador o investigador juzga que algo es no problemático, habitual -o por el contrario, que algo es inhabitual o extraordinario- es que observador y observado comparten una misma situación, cultura o ambiente. O bien que el observador se mueve al interior de una interpretación que, aún cuando sea diferente a la situación, cultura o ambiente, posee interpretaciones que le permiten juzgar acerca de lo habitual o inhabitual de lo observado. En esta investigación, nos situamos como observadores en el primer caso, esto es, compartiendo una misma cultura y ambiente con quienes observamos. Por lo tanto:

En lo cotidiano lo primero que aparece o debería aparecer “ante los ojos” (Heidegger. op. cit. Pág:112) de quien estudia u observa son acciones e interacciones realizadas sin preparación inmediata: se trata de acciones e interacciones “transparentes” para observador y observado. Por ejemplo, frente a una acción de los niños como el murmurar, una educadora de párvulos cantará la señal del silencio. Frente a una acción de «mala conducta», la profesora llamará la atención del niño.

También en lo cotidiano aparecen ante los ojos del observador u observadora, acciones de los observados realizadas con objetos “a la mano” de éstos. La Profesora, antes de iniciar la actividad de pasar asistencia, tomará el libro de clases. Antes de iniciar la reunión con los apoderados, correrá las mesas y ubicará cuidadosamente las sillas en una determinada posición. En consecuencia, lo primero que aparece “ante los ojos” del observador son: Acciones de los observados, Interacciones entre diversos observados y Acciones e interacciones de los observados con objetos e instrumentos que tienen “a la mano”.

Segunda dimensión: El Tiempo. Tanto para el observador como para los observados tales acciones e interacciones ocurren en el tiempo. En este caso, un tiempo "ordinario", tanto, que ni observador ni observado lo considerarán problemático. Es un tiempo marcado por horarios y calendarios al interior de ciclos. En el trabajo con los niños hay un determinado horario, en el cual un tipo de actividad sigue a la otra; el docente, al cabo de un tiempo, ni tan siquiera consultan su reloj ni el horario que cuelga en la pared.

En suma, lo cotidiano aparece "ante los ojos" del observador como series de acciones e interacciones de los observados, entre sí y con los objetos que están "a la mano", que se realizan en un tiempo marcado por horarios y calendarios al interior de ciclos. Estas acciones e interacciones con otros, y los usos con los objetos en un tiempo ordinario, se diferencian de otras acciones, interacciones y usos que pueden considerarse como no habituales, pensadas, problemáticos o extraordinarios. Pensemos, por ejemplo, en la presentación de un examen de grado. Ese momento se prepara concienzudamente, se estudia, se ensaya, etc., ya que tal acción define en mucho el futuro del alumno y se realiza muy pocas veces en la vida. Otro ejemplo son los ritos de pasaje. Son momentos muy especiales en la vida de los individuos y con ellos se entra a otro estado, a otra etapa del existir. Así, las bodas se preparan asistiendo a charlas, invitando a una ceremonia especial, con vestiduras y comidas únicas. Todos estos son momentos irrepetibles, puesto que, aunque alguien dé dos o más exámenes de grados, y tenga más de una ceremonia de bodas, esos momentos definen nuevas situaciones del existir, enriqueciendo la cotidianeidad anterior. En cuanto al tiempo, lo extraordinario inaugura, o da lugar a un nuevo ciclo en el existir, ciclo que estará marcado por calendarios y horarios dentro de los cuales se llevarán a cabo acciones e interacciones ordinarias. También lo extraordinario cierra o clausura un ciclo de cotidianeidad incluso para siempre. En consecuencia:

Lo no-cotidiano aparece "ante los ojos" del observador como acciones e interacciones que no estaban "ante los ojos" de los observados y que se presentaron como "problemáticas". Del mismo modo, los objetos que esas situaciones exigen no estaban "a la mano" de los observados. Las acciones e interacciones extraordinarias o problemáticas se diferencian de las ordinarias porque requieren ir explorándose, haciéndose de modo pausado y fragmentado. El ensayo o preparación es el inicio de la constitución de lo extraordinario en ordinario. Metafóricamente, su "asimilación".

Estas dos dimensiones de lo cotidiano, permiten precisar la problemática con que iniciamos este estudio. Así, ya no es necesario referirnos a "la relación diaria, cotidiana de los docentes con los padres y las madres" ni tampoco a "las dificultades y posibilidades que existen en esa relación cotidiana para involucrar en forma más sistemática y adecuada a estos dos actores", sino que ahora podemos precisar y referirnos a lo que aparece "ante los ojos" y lo que se tiene "a la mano" de modo ordinario en la vida de todo los días de la

escuela. O, más descriptivamente, por las acciones e interacciones, los recursos y materiales, y los procedimientos a través de los cuales se va conformando el tiempo del educador.

Tercera dimensión: los sentidos. Las acciones cotidianas se diferencian de las acciones extraordinarias básicamente por los sentidos que se les atribuyen y en los que se desenvuelven. Entendemos por sentido el "significado que un actor da a las acciones" (Smith,1986. Pág:165); en otras palabras, lo que induce a hacer algo en una forma y momento determinado. Al respecto, consideraremos que las acciones no cotidianas o extraordinarias traen sentidos nuevos, distintos a los habituales. De allí que muchas veces ellas estén revestidas de carácter ceremonial o ritual; o si son únicas, que adquieran connotaciones históricas o memorables. En cambio, las acciones cotidianas se desenvuelven en sentidos conocidos y delimitados (Berger y Luckman.op.cit. Pág:37-40). Los sentidos nuevos permiten realizar acciones distintas a las anteriores, enriqueciendo la cotidianidad (op.cit. Pág:40-41). En consecuencia, los sentidos nuevos que conlleva lo extraordinario posibilitan también inaugurar nuevos ciclos, nuevos calendarios y horarios. Traen nuevas acciones e interacciones "a la mano". Las cuales, después de "asimiladas", cambian el ritmo y el número de las acciones e interacciones. Cambian los objetos en uso. La relación entre los objetos y los observados también se manifiesta en cambios de ritmos de actividad. Por ello, es posible que al interior de los nuevos ciclos se modifiquen los calendarios y los horarios; se inaugure un nuevo tiempo. Por ejemplo, al aprobar un examen de grado, la persona queda legítimamente calificada (por y ante los demás) para desarrollar una actividad profesional o académica y obtener una retribución por ella. Al casarse, la pareja constituye de inmediato una sociedad conyugal que tiene atribuciones distintas a las de las personas naturales por separado. El tipo de interacciones posibles es distinto al estado anterior. E inauguran ciclos de cosas nuevas que habrán de venir: nacimientos, crianzas, etc.(1).

Cuarta dimensión: el lenguaje. Esta perspectiva, para efectos de este estudio, lleva a la formulación de la siguiente pregunta:¿Qué sentido le asigna el educador en su desempeño profesional con padres, madres y comunidad a las actividades, recursos, material didáctico y procedimientos utilizados cotidianamente? y, también postularemos la centralidad del lenguaje en la construcción de los sentidos, aunque, retomando el punto anterior, haremos la siguiente precisión: Si bien ambos, el sentido de lo cotidiano y el de lo extraordinario son conformados por el lenguaje, en lo extraordinario el lenguaje que crea los sentidos es inmediato y constitutivo. Inmediato, porque va junto a la acción, y constitutivo porque inaugura nuevas acciones, nuevos tiempos y el uso de nuevos objetos. Por ejemplo, en el examen de grado a que hacíamos referencia, las palabras de rigor que abren el ceremonial, la redacción de un acta y la lectura final de la misma, son "explicaciones" inmediatas del sentido de las acciones que están ocurriendo. Constitutivo, porque tales acciones se traducen en

consecuencias que inauguran nuevas acciones, enriqueciendo la cotidianeidad (Reveco: 1990).

En cambio, en lo cotidiano, el lenguaje que conforma las acciones es mediato y constituido. Es decir, los discursos que conformaron o inauguraron las acciones, ya fueron realizados en el pasado, y no se reiteran cada vez que se realiza la acción. Se trata de discursos y acciones ya establecidos. Por ejemplo, la educadora, al cantar la señal de silencio, al citar al alumno de "mala conducta", no dice el sentido que tiene su acción, ni los efectos que con ella espera producir. Simplemente actúa. En la vida cotidiana a esto se llama "actuar sin siquiera pensar" (Reveco: op.cit.). Este actuar habitual se puede considerar de un modo positivo, puesto que es revelador del dominio de las acciones por parte de quien las realiza (por ejemplo, el virtuosismo de un músico), es "económico y pragmático" (Heller, op.cit.Pág:64), permite la existencia de lo común, del sentido común y por ende, de lo social (Berger y Luckman, op.cit. Pág:37). Sin embargo, al mismo tiempo, por ser un actuar automático, lo cotidiano está permanentemente amenazado por la pérdida del sentido, por la "enajenación" (Heller.op.cit. Pág: 69), el "aplanamiento"(Heidegger.op.cit.Pág:144) o la "opacidad"(Berger y Luckman.op.cit.Pág:40). Esta perspectiva abre la siguiente pregunta: ¿La cotidianeidad profesional del educador con respecto al trabajo con las familias y la comunidad, tiene sentido para éste? ¿Qué sentido tiene?

En suma, estudiar lo cotidiano con respecto del trabajo con padres y madres nos permite indagar acerca de acciones ya constituidas, habituales. También nos permite indagar acerca de la permanencia o ausencia de sentidos en ellas. Estudiar el trabajo con padres y madres desde la perspectiva de lo cotidiano permitirá describir acciones e interacciones con objetos diversos en el tiempo y comprender los sentidos que determinados - actores en este caso, los educadores asignan a ellos. Esto, porque una acción tiene múltiples sentidos: por ejemplo, para una psicopedagoga, el que la Educadora de Párvulos cante una señal puede ser interpretado como,"motivar un cambio de conducta"; para la directora de la Escuela, esa misma acción puede interpretarse como "mantener la disciplina"; para la supervisora, puede mostrar "tener manejo de grupo", mientras que para los niños puede ser simplemente "orden de callar". Pese a esta posibilidad de múltiples interpretaciones respecto del sentido de una acción, es posible postular que tal acción fue instituida en algún momento, con un sentido preciso y determinado. En el ejemplo, la señal, remite a la "hora del silencio" usada y pregonada por María Montessori, y al uso de la música en toda acción con el párvulo, postulada por las hermanas Agazzi(Reveco: 1979).

Respecto de este tema, diversas investigaciones sobre docentes realizadas en Chile y otros países, refieren una pérdida de los sentidos pedagógicos de las acciones de los docentes para ellos mismos y un desplazamiento o reemplazo de tales sentidos por otros de carácter estrictamente funcionario, burocrático o administrativo. Incluso, se habla del rol asignado (Vera,

Edwards:1989; Cerda, Silva, Nuñez:1991). Estas investigaciones proveen evidencia empírica de la sustitución de los sentidos pedagógicos originales que deberían tener muchas de las acciones de los docentes, por sentidos distintos, provenientes del ámbito administrativo o burocrático; en consecuencia, refuerza la validez de las preguntas sobre el sentido planteadas anteriormente.

Con respecto del tema de la constitución de los sentidos; tanto Heidegger (op.cit Pág:102-122) como Berger y Luckman (op.cit. Pág:40) señalan que el lenguaje es la fuente del sentido. Más aún, en Heidegger el lenguaje es constitutivo del "ser ahí"; en sus palabras, es la "casa del ser", crea un mundo humano. Para Berger y Luckman el lenguaje es y hace cotidianidad; pues proporciona a las personas objetivaciones y un orden de ellas de tal forma que adquieran sentido y proporcionan sentido a la cotidianidad de cada miembro de la sociedad; "marca las coordenadas de mi vida en la sociedad y llena esa vida de objetos significativos" (Berger y Luckman.op.ci.Pág:40). En consecuencia, es el lenguaje el que conforma (Heidegger) o el que construye la realidad social (Berger y Luckman). Podríamos decir, entonces, que para ambos autores; el lenguaje, es constituyente de acciones y sentidos. En suma, las acciones, interacciones y el uso de determinados objetos en un tiempo o ciclo de los docentes, así como sus sentidos, habrán sido constituidos lingüísticamente en algún momento de su formación o de su desempeño profesional. Recordemos, sin embargo, que la cotidianidad "habitual, natural, automática", está permanentemente amenazada por el sin sentido; la enajenación (Heller), el aplanamiento (Heidegger) o la opacidad (Berger y Luckman). Posiblemente, entonces, muchos de los educadores realizan el trabajo con padres y madres sin atribuirles a éstas, sentido pedagógico.

Quinta Dimensión: La Pasión. La presencia de los sentidos, para Heidegger, tiene que ver con un estado de "ánimo abierto" (op.cit.Pág:152 y ss.), que permite la superación del aplanamiento. Para Heller es la pasión la que permite la superación de la cotidianidad enajenada, entendiendo por pasión que cada ser humano "*se apropie de su realidad y le imponga su sello individual*" (op.cit., p.69)(2). En este enfoque, junto con el lenguaje e imbricado en él, la presencia o ausencia de sentidos tiene que ver con ciertas disposiciones anímicas que enriquecen o empobrecen la cotidianidad. De este modo, la pregunta acerca de cuáles son los sentidos de las acciones que realizan los educadores en su cotidianidad profesional, se explicará no sólo desde el lenguaje, sino también desde las disposiciones anímicas que ellas muestran. Referencias claves para estas observaciones son las de "inspiración", esto es, "*una fuerza invisible la fuerza elevadora de la decisión humana específica*" (Heller. op.cit.Pág:54), o las de un ser que "comprende", que "se dirige" y "se encuentra" (Heidegger.op.cit.Pág:154).(3) En suma, las acciones con sentido inmediato, "a la mano", con sentidos vivos y presentes, resultan de la pasión, del "estar ahí".

II. LA REUNIÓN, FORMA DE RELACIÓN COTIDIANA ENTRE LA ESCUELA y LA FAMILIA

Objetos "a la mano". Tres Educadoras/es entran a la sala de reuniones, conversan entre ellas y empiezan a re ubicar las sillas, bancos y una mesa de otra forma. Una silla tras de otra. Han bajado la mesa de un proscenio y queda ocupando un lugar central delante de todas las sillas y bancas.

Tiempo. La Educadora inicia la reunión de pie, enfrente de las madres, delante de la mesa. La inicia a las 15.15 horas. Saluda y anuncia lo que se realizará durante la sesión; especifica las actividades: primero algunos temas informativos, después el tema central que, por ejemplo, "en el día de hoy versa sobre el desarrollo del niño".

Acciones e Interacciones. Luego vienen las acciones; lo primero es informar: la educadora lee el reglamento de la Escuela, explicita las diversas normas que los padres deberán respetar y cumplir durante el periodo de permanencia de su hijo o hija en el establecimiento. Cuando termina la larga disertación, que consumió la mitad del tiempo de duración de la sesión, da la palabra a los apoderados. Pregunta: "¿Alguien quiere decir algo? ¿Tienen alguna duda?". Normalmente, nadie habla, nadie pregunta. El educador espera un rato, y rápidamente retorna la reunión, señalando que ahora se tratará el tema central.

Y más Interacciones. Están encargados de entregar el tema de hoy, el educador que da una charla. En ocasiones el docente ha preparado lo que denomina "una dinámica". Las madres (los padres casi nunca asisten) observan y escuchan sumidas en sus pensamientos, unas pocas atentas y otras calladitas cuchicheando entre ellas. La reunión finaliza solicitando mayor preocupación por la presentación de los hijos, puntualidad en el pago de las cuotas del Centro de Padres. La educadora finaliza la reunión señalando la fecha y hora de la reunión del próximo mes. ¿Por qué se realizaron las actividades antes descritas? ¿Por qué la reunión se realizó a las 15 hrs. ? ¿Por qué el educador habló la mayor parte de la reunión? ¿Por qué las sillas y las bancas se ubicaron una tras de otra? ¿Por qué la mesa se ubicó en un lugar central del local y el docente delante de ella? ¿Qué sentido tiene la realización de una reunión con esas características, en esa hora, con el mobiliario ubicado de esa forma? ¿Los sentidos que tienen son pedagógicos? Si no son pedagógicos, ¿qué otros sentidos tienen?

Acciones. La mayor parte de las acciones de la reunión surgieron y fueron realizadas por la educadora. Fue el docente quien ubicó el mobiliario y lideró la reunión. Entregó y solicitó información, y para hacerlo utilizó terminología propia de la educación: habló de "educandos", "actividades programáticas", "evaluación formativa", "desarrollo evolutivo", "aprestamiento" etc., etc. Quizás lo hizo simplificando –mejor aún–,

empobreciendo los conocimientos, pero utilizó términos técnicos sin explicar su significado. Las acciones de las madres se limitaron a atender lo que la docente decía, ocuparon los escritorios de sus hijos en silencio, y escucharon en silencio el tema que se les propuso.

Interacciones. Las interacciones fueron iniciadas por el educador, la mayor parte de la sesión la ocupó ella, hablando. Algunas madres respondieron cuando alguna de ellas preguntó: ¿Está la mamá de tal o cual niño? No hubo ninguna interacción iniciada por el grupo de madres.

Objetos. La sala contaba con bancas y sillas, un grupo de sillas estaban apiladas, una mesa estaba sobre un proscenio. Las Educadoras/es cambiaron estos objetos de ubicación, organizando el espacio de otra forma. El docente que dirigía la reunión con el reglamento del curso en su mano, lo consultaba mientras hablaba.

Tiempo. Fueron los educadores quienes fijaron la hora, la fecha y organizaron los diversos temas en un ciclo. Fue el Profesor quien utilizó la mayor parte del tiempo de reunión. Las madres y padres asistentes, en todas las actividades mencionadas, tuvieron el menor tiempo para poder participar; preguntar, responder, y permanecieron en silencio.

Lenguaje y Sentidos. La reunión antes descrita es un caso de cotidianidad enajenada. La existencia de una cotidianidad con respecto al trabajo con adultos unido a la exigencia de trabajar con ellos, lleva a los educadores a echar mano a dicha cotidianidad asumida como propia y conformada posiblemente a partir de lo observado en otras educadoras, de lo transmitido lingüísticamente por profesores y colegas, y quizá también, a través de la experiencia como madres o padres participantes en los colegios a los cuales asisten nuestros hijos. El Educador usa entonces actividades, recursos, materiales didácticos y procedimientos; acciones e interacciones con objetos y en un tiempo que ha asumido como propio, pero cuyos sentidos fueron constituidos por otros, en un tiempo ajeno al de la educadora del ejemplo. Es un caso de enajenación, de aplanamiento. ¿Cómo salir de ello? ¿Cómo constituir el trabajo, las relaciones con sus padres y madres en acciones e interacciones con objetos y en tiempos con el sello individual, en hechos extraordinarios? ¿Cómo lograr que los sentidos estén a la mano y se generen, se inauguren nuevas acciones con objetos y en tiempos nuevos?

III. LA REUNIÓN: UNA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA DA LUGAR A UNA COTIDIANIDAD ENRIQUECIDA

Déjenme mostrarles una salida a través de la observación de otra docente: Fui a observar reuniones de su curso, en una escuela de una determinada población de escasos recursos de Santiago, y conversando con ella mientras los niños corrían en el patio, me contaba cómo invitaba a los padres y madres a la reunión: *-“tienen que sentirse importantes, yo he observado que*

en todas partes los relegan. Cuando van al consultorio, quedan últimos, van al seguro a buscar el cheque y quedan últimos. Nunca son tratados como personas importantes, por eso nosotros decidimos hacer tarjetas bonitas y personales, y para la reunión entre las profesoras juntamos plata y una de ellas horneó galletitas. Además en la reunión, más que dar nosotras un tema, tratamos un tema "na' que ver" con la educación de los niños, hablamos de las relaciones de pareja. Las mamás decían: "Señorita, nunca habíamos recibido una invitación así, con la sola invitación me dan ganas de venir. Nunca tenemos un lugar para conversar temas tan importantes como las relaciones entre los papás, esta reunión no sólo me ha servido para saber cómo llevar una mejor relación de pareja, sino que también he salido bien"-

Las Acciones. Esta Educadora observó, se salió de la cotidianidad en la cual estaba, escuchó con atención lo que un grupo de madres hablaba y no sólo escuchó y observó, sino además recordó otras observaciones de madres y padres de otros cursos con nombres y con rostros. La *distinción "no ser considerado persona"* no estaba vacía de sentidos, porque el recuerdo y la importancia que ella intuyó en la conversación de dos apoderadas, la llevó después a planificar una reunión distinta, armando así una nueva actividad educativa. Un hecho cotidiano se transformó en extraordinario, se apropió de su realidad y le impuso su sello individual.

Interacciones. Las interacciones en este caso fueron iniciadas por las madres al conversar entre ellas y compartir con la docente "su sentir" con respecto del trato que recibían comúnmente en las diversas instituciones con las cuales se relacionaban. La educadora respondió a esta interacción diseñando, elaborando y enviando tarjetas diferentes, "personalizadas", como ella las denominó. Frente a estas tarjetas las madres respondieron asistiendo en un 96% a la reunión, pues "se sintieron consideradas personas", como decía la educadora. En la reunión, la educadora propuso un tema que a las madres preocupaba y ellas participaron activamente. La Profesora y la alumna en práctica, como una forma de interacción distinta, les ofrecieron té y galletas, creando además un ambiente propicio para una interacción horizontal.

Objetos. El uso de dos objetos especiales "*aparece ante nuestros ojos*", una tarjeta y las galletas. La tarjeta fue elaborada con dedicación, con especial preocupación por hacer sentirse "personas" a esas madres. La misma cartulina y los mismos lápices usados cotidianamente en el trabajo con las niñas y los niños dieron ahora lugar a un objeto nuevo. Tratemos de ponernos en el lugar de esas Profesoras y recordar cómo se crea. Las docentes discutieron la forma, el dibujo, la lectura que tendría la tarjeta; se encargaron de confeccionarlas aquellas docentes que tenían más habilidad. En suma, todo un rito. Con respecto de las galletas, recordemos que fueron elaboradas según una receta aprendida recientemente, por lo cual no fue un actuar rutinario el hacerlas, sino también una actividad extraordinaria. Para la realización del ritual se releyó la receta, se compró cada ingrediente

en la cantidad necesaria y luego en la cocina, con la receta escrita en un papel, se siguieron paso a paso las instrucciones. En la hora de la reunión, nuevamente cual un rito, entraron las Profesoras con las tazas, el té, el azúcar y las galletas, dándose inicio a la ceremonia de reunirse con un motivo especial, conversar sobre las relaciones de pareja.

Tiempo. La reunión en realidad empezó tiempo antes, en la reunión preparatoria en la cual las docentes, conversaron, diseñaron lingüísticamente la reunión. Hubo opiniones, reflexiones y decisiones de consenso. Se explicitaron los sentidos de esa reunión y de cada una de las acciones que se realizarían en esa ceremonia. Empezó también cuando se diseñaron, ejecutaron y enviaron las tarjetas. La reunión se realizó después del horario de retirar a los niños y dos docentes cuidaron de ellos. La Educadora, aunque tenía un tema central, permitió tomar té y comer galletas. Posibilitó que el tema fuese construido en conjunto a través del diálogo que se produjo. No importaba tanto fijar tiempos rígidos a cada momento, sino que las acciones e interacciones con los objetos propuestos se dieran en un tiempo que se ordenase en la acción de conversar, tomar té y comer galletas.

El sentido: El Lenguaje y la Pasión. En el ejemplo de estas educadoras vemos que junto con el lenguaje, la creación de una distinción lingüística “no ser considerados”, la discusión que permitió preparar la reunión en equipo, en la cual se explicitaron sentidos; imbricados con el lenguaje, la presencia o ausencia de sentidos tuvo que ver con cierta disposición anímica que enriqueció la cotidianeidad de esa reunión. Esta educadora y la alumna en práctica, fueron capaces de crear una situación educativa nueva, con acciones e interacciones distintas apoyadas con objetos y en un tiempo no cotidiano. Fue a partir del mismo trozo de cartulina y de la misma pintura que se diseñó una invitación diferente, “extraordinaria”. La educadora y la practicante, crearon con pasión una actividad en la cual ellas y los apoderados se involucraron. Fue una actividad con “sentido nuevo” y “a la mano”: “hacerlos sentirse personas”, “aprender a partir del sentirse dignos y capaces”. Ello, permitió la generación de una nueva cotidianeidad y al hacerlo, se enriqueció el repertorio de acciones posibles de la profesión.

Estas docentes nos están mostrando que a los padres y madres les interesa ser invitados personalmente y asistir a reuniones en las cuales se conversa junto con beber una taza de té calientita, acompañada de la nueva receta de galletas que la alumna aprendió a hacer. Nos está mostrando también que una invitación con determinadas características, y el tratar otros temas que tocan necesidades sentidas por los adultos, facilita la interacción educador-apoderado. Las observaciones de esta educadora posiblemente están abriendo un nuevo campo a investigar, el de la cotidianeidad de los padres y madres.

Posiblemente, la reunión y las diversas actividades que el educador realiza con el adulto no forman parte de la cotidianeidad de estos actores, no

tienen sentidos a "la mano", ni generan en ellos "la pasión" necesaria para involucrarse en las acciones e interacciones que el educador propone; pero dado que este trabajo mira el fenómeno desde los educadores, me limito a dejar planteado este nuevo problema de estudio.

Desde una perspectiva pedagógica, estas docentes nos enseñan que el rito de reunirse en torno de alimentos especialmente preparados para la ceremonia genera un ambiente que facilita la interacción, que el tiempo puede ser organizado en conjunto entre educadores y apoderados y, que los objetos tienen un lugar especial en el trabajo educativo con adultos. Todo esto lo descubrió esta atenta Educadora y esta practicante, y no fue enseñado por ningún tratado de educación de adultos. Para lograr una cotidianeidad enriquecida, no enajenada, se requiere de un educador con *un "estado de ánimo abierto"* atento a lo que está sucediendo con los educandos. De los resultados de esta atenta observación, la educadora va hilvanando, entretejiendo nuevas acciones e interacciones con objetos y en tiempos flexibles con cada uno de los educandos, en el momento mismo en el que ocurren las observaciones. De esta forma cada momento, cada acción, cada interacción, se transforma en extraordinaria. Para "estar ahí" para vivir con "pasión" la educación, es necesario estar atenta a los detalles; Heller dice: *"la mayoría de las personas vive habitualmente en la cotidianeidad pues, para salir de ella, es necesario que la pasión principal del individuo se oriente a lo específico y que cuente, además, con la capacidad para ejercer esa pasión"* (Heller.1987.op.cit). Un educador atento a lo que sucede, atento a sus propias acciones e interacciones con objetos y en el tiempo, y atento a lo que produce su actuar con "sentidos vivos" y "a la mano" y con la "pasión" orientada al educador en ese tiempo, será capaz de estar enriqueciendo permanentemente la cotidianeidad del trabajo con las familias y la comunidad.

Es cierto, los educadores deben hacer planes, respetar objetivos y programas, construir rutinas. Cuando se planifica desde lo cotidiano, desde el "no estar ahí" y se intenta a toda costa que esos planes resulten, sin ver lo real, ciertamente que lo planificado se vuelve irrelevante, sin sentido, aún cuando el plan sea técnicamente perfecto, el recurso final que queda para afrontar tal fracaso es el autoritarismo, la relación vertical con los niños, los adultos y las organizaciones. O por el contrario, el dejar hacer, sin ocuparse de ellos, a la espera de que termine una jornada, una reunión que, en esas condiciones, se vuelve agotadora e interminable.

La cotidianeidad y todo la experiencia sumado a lo aprendido en la Universidad son el bagaje, la "mochila" con la que se llega al Jardín Infantil, o a la Escuela. Pero no son la respuesta a todo. Cuando se "está ahí", los niños y niñas dejan de ser unos seres revoltosos a los que hay que encuadrar en silencio para que hagan lo que el educador quiere, y los apoderados dejan de ser "las madres o padres despreocupados de sus hijos". Las actividades dejan de ser las rutinas que se hacen día tras día de la misma forma y en el

mismo tiempo. Cuando se considera la tarea de educar en toda su plenitud y su riqueza, ante nuestros ojos los educandos se vuelven niños, madres, padres y niñas singulares, únicos, sabios y divertidos incluso. Sus interacciones y conversaciones se transforman en fuente de educación y de aprendizaje para quienes somos docentes. Las actividades se transforman en entretenidas e interesantes acciones para el educador y sus alumnos. Los objetos se preparan con detalle y con cariño. El horario deja de ser aquello impuesto, aquello que se debe cumplir. Mágicamente, todo, todo adquiere nuevos sentidos.

NOTAS

1. Habrá un tipo de acciones extraordinarias que traerán "a la mano" sentidos que no formaban parte de lo cotidiano. Son las acciones e interacciones extraordinarias, de "clausura definitiva". Los ritos que acompañan el fin del tiempo de algún observado: los rituales fúnebres.
2. Heller señala: *"la mayoría de las personas vive habitualmente en la cotidianidad pues, para salir de ella" es necesario que la pasión principal del individuo se oriente a lo específico y que cuente además con la capacidad de ejercer esa pasión"* (Heller, 1987, op.cit.p.62)
3. Cabe señalar que *"el ser en un estado de ánimo no se refiere primariamente a lo psíquico, no es ningún estado interno que se exterioriza de un modo enigmático y destiñe sobre cosas y personas (...) Este es una forma existencial fundamental del "estado de abiertos" con igual originalidad del mundo, el "ser ahí" con la existencia, porque ésta última es esencialmente "ser en el mundo"* (Heidegger.op.cit.Pág©)

Bibliografía

Berger, Peter y Tomás Luckman.1986. La construcción Social del Conocimiento. Amarrortu Editores. Buenos Aires, argentina.

Freire, Paulo: 1969: La Educación Como Práctica de la Libertad. Santiago, OCIRA,

Heidegger, Martín: 1988; El Ser y el Tiempo. Fondo de Cultura Económica, México.

Heller, Agnes, 1972. Historia de la Vida Cotidiana. Editorial Grijalbo. Mexico.

Heller, Agnes, 1977. Sociología de la Vida Cotidiana. Ediciones Peninsula. Barcelona

Reveco, Ofelia; 1987. El método psicosocial en la escuela. En Cuadernos de Educación. Julio 1987, pp.21-23 Santiago, CIDE.

... 1992, "Discursos de la Educación Parvularia: Preguntas para la Formulación de un Currículum de Formación de Educadoras" En: Filp, Johanna y Ana María Cabello, Editoras: Mejorando las Oportunidades Educativas de los Niños que entran a la Escuela. Santiago, UNICEF-CIDE

...1995 "La Cotidianeidad Profesional de la Educadora de Párvulos: Un estudio etnográfico" Tesis, para optar al grado de Doctora en Educación. UAHC

Smith, Dorothy. 1986.El Mundo Silenciado de las Mujeres. PIIE-CIDE-OISE, Santiago, Chile.