



Educación holística y currículo queer, implicaciones en la educación infantil

Holistic education and queer curriculum,
implications in early childhood education

...

Educação holística e currículo queer: impli-
cações na educação infantil

Por:

Rubén Nanclares¹

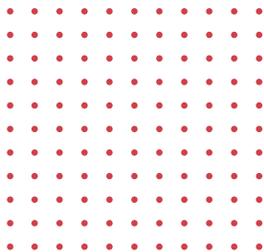
Universidad del Valle, Cali, Colombia.
ruben.montoya@correounivalle.edu.co

 : [0000-0003-1425-4776](https://orcid.org/0000-0003-1425-4776)

Maria Valentina Martínez Rendon²

Universidad del Valle, Cali, Colombia.
maria.valentina.martinez@correounivalle.edu.co

 : [0009-0008-0671-2953](https://orcid.org/0009-0008-0671-2953)



Recepción: 20/01/2024 • **Aprobación:** 18/02/2025

Resumen: Este artículo reflexiona sobre las implicaciones de la formación del profesional de las infancias. Inicialmente se presentan algunas problemáticas durante el proceso de formación, al concluir y en el ejercicio profesional. Igualmente se hace un contraste con discusiones alrededor del género, raza y clase, que tensionan los campos políticos, sociales, tecnológicos, económicos, educativos, etc., añadiendo otra óptica para analizar situaciones que antes no eran visibles. ¿Cómo resolver, así sea transitoriamente, tantas demandas que implica la formación de las maestras y maestros de la educación infantil? Con el fin de proponer una alternativa ante tales vicisitudes, se plantea un diálogo entre dos perspectivas que se enmarcan en lo que da Silva (1999) ha denominado perspectivas post-críticas: la educación holística (Diez *et al.*, 2010) y el currículo *queer* (Ramírez y Mena, 2014). Para ello se hizo un abordaje documental y hermenéutico que, sumados a las experiencias investigativas de los autores, los llevaron a proponer una alternativa teórico-práctica que añade capacidad analítica, creativa, innovadora y práctica a la formación de las maestras y maestros de la educación infantil, abriendo la posibilidad de realizar prácticas pedagógicas rizomáticas (Deleuze y Guattari, 1995) que permitan plantear alternativas para las problemáticas educativas actuales. Se concluye que tanto el currículo *queer* como la educación holística son fundamentales para la formación del educador infantil contemporáneo. A partir de ellas se cuestiona críticamente prácticas educativas excluyentes, clasistas, racistas, homofóbicas, y se proponen otras que entran en sintonía con la normatividad educativa y las necesidades de cada contexto.

Palabras clave: Educación holística; Currículo queer; Educación infantil; Educación integral; Pedagogía.

Abstract: This article reflects on the implications of the education of childhood professionals. Initially, some problems arise during the education process, upon completion and in professional practice. A contrast is also made with discussions around gender, race and class that stress the political, social, technological, economic, and educational fields, among others, adding another perspective to analyze situations that were not visible before. How to resolve, even temporarily, so many demands that the education of early childhood teachers implies? In order to propose an alternative to such vicissitudes, a dialogue is proposed between two perspectives that are framed in what da Silva (1999) has called post-critical perspectives, they are: holistic education (Diez *et al.*, 2010) and *queer* curriculum (Ramírez & Mena, 2014): For this purpose, a documentary and hermeneutical approach was made, which, added to the research experiences of the authors, led them to propose a theoretical-practical alternative, which adds analytical, creative, innovative and practical capacity for early childhood teacher education,



opening the possibility of making rhizomatic pedagogical practices (Deleuze & Guattari, 1995) that allow us to propose alternatives for current educational problems. It is concluded that both queer curriculum and holistic education are fundamental for the training of the contemporary early childhood educator. Because from them, exclusive, classist, racist, homophobic educational practices are critically questioned, and others are proposed that are in line with educational regulations and the needs of each context.

Keywords: Holistic education; Queer curriculum; Early childhood education; Comprehensive education; Pedagogy.

Resumo: Este artigo reflete sobre as implicações da formação dos profissionais da educação infantil. Inicialmente, expõe-se alguns problemas que surgem durante o processo de formação, na conclusão e na prática profissional; também se faz um contraste com as discussões sobre gênero, raça e classe que tensionam os campos político, social, tecnológico, econômico, educacional, etc., acrescentando outra perspectiva para analisar situações que antes não eram visíveis. Como resolver, ainda que temporariamente, tantas demandas que a formação de professores de educação infantil implica? Para propor uma alternativa a tais vicissitudes, propõe-se um diálogo entre duas perspectivas que se enquadram no que da Silva (1999) chamou de perspectivas pós-críticas: a educação holística (Diez *et. al*, 2010) e o currículo *queer* (Ramírez e Mena, 2014). Para tal, realizou-se uma abordagem documental e hermenêutica que, junto às experiências em pesquisas dos autores, levou à proposta de uma alternativa teórico-prática que agregue capacidade analítica, criativa, inovadora e prática à formação dos professores de educação infantil, abrindo a possibilidade de realizar práticas pedagógicas rizomáticas (Deleuze e Guattari, 1995) que permitam propor alternativas aos problemas educacionais atuais. Conclui-se que tanto o currículo *queer* quanto a educação holística são fundamentais para a formação do educador infantil contemporâneo. A partir delas, questionam-se criticamente práticas educativas excludentes, classistas, racistas, homofóbicas, e são propostas outras que estejam em consonância com as regulamentações educacionais e as necessidades de cada contexto.

Palavras-chave: Educação holística; Currículo queer; Educação infantil; Educação integral, pedagogia.



Esta obra está bajo la licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0).

¿Cómo citar este artículo? / How to quote this article?

Nanclares, R. y Martínez Rendon, M. V. (2023). Educación holística y currículo queer, implicaciones en la educación infantil. *Praxis, Educación y Pedagogía*, (15), e40113508. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i15.13508

Contribución de los autores

Rubén Nanclares participó en la construcción del protocolo de investigación, realizó trabajo empírico, recolección en el trabajo de campo, el análisis de datos, reporte de resultados, revisión del manuscrito y redacción del documento. Maria Valentina Martínez Rendon realizó trabajo empírico, redacción del documento y revisión del manuscrito conjuntamente con el primer autor.

Financiación

Los autores declaran que no recibieron financiamiento para la escritura o publicación de este artículo.

Conflictos de interés

Los autores declaran que no tienen ningún conflicto de interés en la escritura o publicación de este artículo.

Implicaciones éticas

Los autores no tienen ningún tipo de implicación ética que se deba declarar en la escritura y publicación de este artículo.

Algunas problemáticas en la formación de los profesionales de la educación infantil

El ejercicio de la docencia en América latina conlleva de forma implícita varias problemáticas. Iafrancesco (2003) identifica varios factores sociales que dificultan los progresos en este ámbito, entre ellos están: “el demográfico, de la salud y nutrición, socio-económico, socio-político, socio-moral, socio-familiar y el ambiental” (p. 45), que conducen a la gran crisis educativa experimentada. De acuerdo con lo anterior, la educación infantil no está exenta de estas problemáticas, de ahí que la formación de las maestras y maestros que se desempeñan en este campo deben contar con las competencias para afrontarlas y superarlas.

La educación infantil tiene incidencia en lo que se denomina como primera infancia, en la que se da el desarrollo de los niños y niñas durante sus primeros años de vida. Quienes nos desempeñamos en este campo comprendemos que el ejercicio docente implica un gran compromiso, conocimiento y responsabilidad; en nuestras aulas se encuentra el futuro y presente de la humanidad, es por ello que la formación de los profesionales en este campo debe ser rigurosa y brindar implícitamente experiencias significativas que nos permitan afrontar las diversas problemáticas, encarnar y llevar a la práctica el rol del maestro que se necesita para acompañar la formación de las infancias del presente.



Al respecto, el trabajo de Castillo *et al.* (2017), sobre las necesidades de la formación profesional, presenta una serie de demandas que los estudiantes plantean, las cuales son categorizadas en necesidades: teóricas, curriculares, metodológicas y del trabajo con la familia y la comunidad; en ellas se destaca también el conocimiento específico de los niños y niñas menores de 4 años, además, que los programas de formación deben superar el asistencialismo con miras a un perfil profesional que tenga clara “la intencionalidad, el significado y la trascendencia de la atención y educación de la primera infancia” (p. 20). En este sentido se espera que:

Haya un proceso de formación mediado por una profunda capacidad de reflexión sobre las propias prácticas docentes y experiencias andragógicas en el aula universitaria, para la solución pedagógica de las situaciones que emergen en la cotidianeidad de un ambiente educativo. (Castillo *et al.*, 2017, p. 6)

Lo anterior devela las grandes expectativas sobre los profesionales que se desempeñan en la educación infantil, en la cual el maestro ya no solo es un sujeto cargado de valores y conocedor del desarrollo de las niñas y niños, sino que además debe conocer la cultura, interpretarla y adaptar su práctica a ella; es decir, ya no solo se debe ocupar de lo interno (niño-aula) sino de lo externo (cultura-sociedad) que se relaciona con las niñas y niños. Aquí se identifican situaciones que tienen que ver con la formación universitaria, previa al ejercicio profesional. Sin embargo, al momento de contar con el título profesional, los maestros de la educación infantil enfrentan dificultades, como las que señalan Fandiño y Castaño (2009), una de ellas se centra en la búsqueda de empleo, ya que la atención de los niños y niñas de 0 a 4 años está a cargo de madres comunitarias, jardines infantiles estatales y privados, que si bien están regulados por instituciones de bienestar familiar y social que cada vez más exigen formación especializada bien sea técnica, tecnología o profesional para atender a la primera infancia, hay una problemática generalizada en Colombia y es la falta de pisos o escalafón salarial para estos niveles formativos, que sean realmente regulados. Lo anterior deja a la deriva y al criterio de cada organización el pago para los maestros que se desempeñan en la educación infantil, dejando a muchos por debajo de la escala salarial que como profesionales deberían tener.

Adicionalmente en muchas instituciones no se cuenta con espacios apropiados para atender a los niños y niñas, hay poco material didáctico, hacinamiento (aulas con más de 30 estudiantes por maestro) y estudiantes con diversidades funcionales, provocando mayor grado de desgaste físico y emocional (González, 2012). A ello se suma que muchas maestras sienten que “son vistas más como cuidadoras que como maestras” (Fandiño, 2012, p. 205), lo que subvalora su perfil profesional. Al iniciar el ejercicio de su práctica profesional, los maestros de las infancias encuentran, según Marcelo (1999), que este es un periodo muy importante porque los estudiantes ya licenciados deben asumir su lugar como profesores que orientan el proceso formativo de sus estudiantes, lo cual genera miedos, “dudas y tensiones, debiendo adquirir un adecuado conocimiento y competencia profe-

nal en un breve espacio de tiempo” (p. 104). Si bien este impacto es inevitable, puede superarse rápidamente si el estudiante, ahora maestro, ha tenido dentro de su trayectoria formativa contacto con el ejercicio profesional a través de las prácticas.

Otra tensión difícil de manejar para los jóvenes maestros es el enfoque pedagógico, manejo del currículo y estrategias de trabajo de algunas instituciones educativas que en ocasiones son muy estrictas, así como sus normas y reglas rígidas, al respecto Fandiño y Castaño, (2009) mencionan que “en muchas instituciones las directivas y algunos colegas son muy exigentes con las normas de control disciplinar y muy poco tolerantes con el ruido propio de una actividad infantil, exigiéndoles mayor normatización con los pequeños” (p. 121), esto puede detener la creatividad de la maestra o maestro, frenando la posibilidad de desarrollar una práctica que sea cercana al grupo y comunidad en la que se desempeña.

Tal como lo hemos presentado, la formación del profesional de las infancias implica unas problemáticas en el transcurso y culminación del proceso, así como en el quehacer profesional, que son multifactoriales. Sumado a esto, actualmente se han planteado discusiones alrededor del género, raza y clase que tensionan los campos políticos, sociales, tecnológicos, económicos, educativos, etc., añadiendo otra óptica para analizar situaciones que antes no eran visibles, o que sí lo eran pero no se consideraban como asuntos a resolver directamente en la formación de los profesionales de la educación.

Teniendo en cuenta lo anterior, proponemos una alternativa teórico-práctica que esté alineada con la educación integral y sume capacidad analítica, creativa, innovadora y práctica a las maestras y maestros de la educación infantil.

A nivel teórico-práctico, el maestro de las infancias debe propiciar un ambiente en el cual se realice una formación integral, pero: ¿qué se entiende por formación integral en la educación preescolar? María Priscila Rey (1995) presenta un artículo abordando este concepto, en el que hace una lectura sobre el contexto colombiano y su relación con la educación holística. En su texto se muestra la importancia que representa para nuestro sistema educativo tener un modelo de formación integral, pues este rescata varios puntos de vista como son:

- Antropológico: plantea al hombre como ente real, no abstracto, perteneciente a una sociedad en la cual se conjugan lo biológico, psicológico y lo histórico.
- Socio-político: muestra al hombre como un agente de actividad consciente y deliberada.
- Epistemológico: concibe el conocimiento humano como todo un proceso que contempla una serie de fases, entre estas: motivacional, de proyección, de objetividad, de análisis y de trascendentalidad.
- Naturaleza histórica: se presenta al hombre como un ser con conciencia retrospectiva y prospectiva; el hombre hace la historia y se hace a sí mismo.

Estas perspectivas comienzan a dar pistas sobre las bases que consideran una educación integral. Sobre este tema podemos ver que para algunos autores pensar una educación holística es sinónimo de una formación integral. Para Zarzar (2003), la formación integral implica tres factores: el primero es la adquisición de información, comprende la información que se puede manejar; el segundo es el desarrollo de capacidades, compuesto por habilidades intelectuales (en especial el desarrollo del lenguaje), destrezas físicas o motoras, métodos de investigación y sistemas de trabajo; por último está el desarrollo de la subjetividad, que incluye los hábitos, actitudes y valores.

En esta misma línea de ideas, la ley 115 de 1994 plantea que la educación integral se concibe como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (p. 1). De igual forma en los lineamientos para preescolar (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1998) se retoma esta idea haciendo referencia a las dimensiones de desarrollo: “ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva y espiritual” (p. 3) las cuales son esenciales para propiciar una formación integral.

En los siguientes apartados presentaremos discusiones alrededor de la educación holística y el currículo *queer* ligados a la educación preescolar, los cuales consideramos pueden ayudar a ampliar la posibilidad de referentes para propiciar tanto en el maestro como en las infancias una formación integral.

¿Qué es la educación holística?

Inicialmente realizaremos un acercamiento al concepto del término holístico y lo que implica que esté asociado a la palabra educación, de acuerdo con González (2009) y Briceño *et al.* (2010). Para estos últimos, “etimológicamente el holismo representa ‘la práctica del todo’ o ‘de la integralidad’, su raíz *holos*, procede del griego y significa “todo”, “íntegro”, “entero”, “completo”, y el sufijo *ismo* se emplea para designar una doctrina o práctica” (Briceño *et al.*, 2010, p. 7). Si bien estos autores sitúan al filósofo sudafricano Smuts y su obra *Holismo y evolución*, como uno de los pioneros en este tema, Yus (2001) plantea que:

La tradición Holística hunde sus raíces en filósofos y pedagogos del siglo XVIII, incluyendo a románticos como Rousseau, Pestalozzi, etc. Así como a liberales, humanistas, trascendentalistas, etc., pasando por prestigiosos pedagogos de principios del siglo XX, pero aun influyentes, como Maria Montessori, Rudolf Steiner, Ferrer y Guardia, Dewey, Decroly, etc. (p. 21)

Si bien no puede decirse directamente que estos se identificaban como pedagogos holísticos, sus propuestas reúnen todas las características de este paradigma. Del mismo modo, Yus

(2001) menciona que el término “Educación holística” fue utilizado por primera vez por el canadiense J. P. Miller en su trabajo *El currículo holístico* de 1996, quien propone el término para “designar el que hacer de un conjunto heterogéneo de liberales, humanistas y románticos que tienen en común la convicción de que la personalidad global de cada niño debe ser considerada en la educación” (como se citó en Yus, 2001, p. 25). Lo anterior permite observar que para Miller, la educación holística está basada en el principio de interconectividad, el cual busca desarrollar aproximaciones a la enseñanza y al aprendizaje, fomentando conexiones entre materias, el conocimiento adquirido y las realidades en las que viven los sujetos.

Por otra parte, Espino de Lara (2002), basándose en la propuesta de Gallegos (1999) menciona tres momentos históricos que se complementan con los expuestos por Yus (2001). El primero iría desde la edad media (alta, siglo V; baja, siglo XV) hasta el siglo XVII, momento donde predominaba una visión del mundo que podemos llamar dogmática; el segundo, que inicia en el siglo XVII hasta fines del siglo XX en donde se hace una crítica a esa visión dogmática y se construye un paradigma científico (positivista); y el tercero, en el que nos encontramos, donde surge un “nuevo espíritu científico”, en donde el concepto de ciencia adquiere diferentes connotaciones y el proceso de producción de la misma se hace complejo, de ahí que sea

Necesario hablar de algo que de pauta no sólo a la descripción discursiva acerca de lo que puede ser la nueva sociedad científico-humanista, sino de algo que sea contundente y conduzca adecuadamente un proceso educativo que dé respuesta a las necesidades de la sociedad actual. (Espino de Lara, 2002, p. 4)

Aun así, llevado al ámbito de la educación, todavía es necesario trascender la visión de educación como tecnología en donde se implementa una educación mecanicista que ve a todos los niños y niñas como iguales, sin importar sus singularidades, a una educación como arte (Gallegos, 1999), en donde se aprecien las diversidades y potencial de cada ser.

Podemos visualizar que el concepto holístico ha estado relacionado con la producción de conocimiento proyectado a entender y explicar de manera consciente y desde varias concepciones los fenómenos presentes en la naturaleza y en las sociedades humanas, es así que para la Global Alliance For Transforming Education [GATE]:

El holismo es un paradigma en resurgimiento, basado en la rica tradición de muchas disciplinas eruditas. El holismo afirma la interdependencia inherente de la teoría, la investigación y la práctica en constante evolución. El holismo tiene sus raíces en la proposición que el universo es una totalidad integrada en el cual todo está conectado. (GATE, 1991, p. 6)

Tal como se ha presentado, la visión holística ha permeado la educación, configurándose como un paradigma emergente, sin embargo, de acuerdo con Espino de Lara (2002): “Ese tipo de educación no es una ‘estructura curricular’, ni una ‘metodología determinada’; es un conjunto de proposiciones” (p. 2), lo que implica que el maestro conozca gran variedad de modelos pedagógicos y tenga la habilidad para emplearlos de manera práctica en el momento que los necesite; de esta manera podrá responder a las necesidades educativas de cada contexto. La educación holística no concibe la teoría por fuera de la práctica o la práctica sin soporte teórico, de ahí que para la GATE (1991) en la educación holística sea vital la formación humana debido a que se preocupa por los aspectos intelectuales y vocacionales del desarrollo humano, así como por:

Los aspectos físico, social, moral, estético, creativo y, en un sentido no sectario, espiritual. La educación holística toma en cuenta el profundo misterio de la vida y del universo además de la realidad de la experiencia. (p. 6)

En el paradigma holístico de la educación, cada actor del proceso educativo (familia, maestros, estudiante, sociedad) es un partícipe activo; si bien cada uno tiene una función, como unidad conforman un todo, por medio del cual se integrará, por ejemplo, el niño-estudiante a la sociedad. Sin embargo, en nuestro contexto, por ser una práctica poco difundida aún, debe ser el maestro quien desarrolle estrategias que le permita cultivar no solo en sus estudiantes sino en la comunidad educativa en general una visión holística, la cual tal como hemos señalado tiene perspectivas que van más allá de lo social y trascienden a las necesidades de todos y todas las formas de vida que conviven en el planeta. Podemos concluir entonces que la formación y la puesta en práctica de la educación holística no se limita al aula o las labores académicas, la visión holística es un estilo de vida que “despierta en el niño al igual que en el adulto, esa fuerza de sabiduría y amor oculta en el corazón de cada uno” (Weil, 1993, p. 28).

¿Currículo queer? Prejuicios y posibilidades

Antes de entrar en materia, debemos reconocer en qué contexto se comienza a utilizar el término queer. Tal como lo plantea da Silva (1999), surgió en la década de los 90 en los Estados Unidos, en un escenario político homofóbico, heteronormativo, racista y clasista. De acuerdo con Fonseca y Quintero (2009), esta palabra inglesa tiene varias acepciones: como sustantivo, aduce a “maricón, homosexual, gay”, es usado de manera despectiva hacia los homosexuales; como verbo transitivo, queer expresa el concepto de “desestabilizar, perturbar, jorobar” lo preestablecido como “normal”, por último, el adjetivo queer significa “raro, torcido, extraño, exquisito, poco común, fuera de lo normal, excéntrico”, es decir, algo que consigue subvertir “la normalización que la escuela” (Vázquez, 2021, p. 26) y la sociedad en

general instituyen. Es una perspectiva subversiva, que pretende develar lo que está por fuera de lo que se establece como “normal”, cuestionando esa “normalidad” y las intenciones que hay detrás de los planteamientos que promueven la homogeneidad y niegan la heterogeneidad característica de la humanidad; en palabras de Spargo (2013), se trata de “una diferencia destinada a perturbar el statu quo” (p. 50).

Si bien en un primer momento el término era usado como un “estigma paralizante” (Butler, 1993/2002), este poco a poco se ha ido constituyendo como una teoría, que ha reconceptualizado el término y ha permeado las discusiones curriculares en una línea post crítica. Es así como, de acuerdo con Escapil (2019), la teoría *queer* es una caja de herramientas que fisura “las estructuras de lo inteligible y exploran desde las abyecciones fronterizas formas de producir conocimiento, de habitar los cuerpos, de ser y estar en el mundo” (p. 65). Ya no es un término asociado a la homosexualidad, sino que nos invita a ver de manera crítica los estereotipos de género, raza, clase, etnia, entre otros, y a crear acciones desde lo pedagógico para no reproducirlos.

Después de esta pequeña inmersión en la teoría *queer*, es necesario establecer sus relaciones e implicaciones en el currículo. El desarrollo de la teoría curricular ha estado cimentado sobre un escenario de grandes conflictos y disputas de poder; en un principio, con el predominio de una tendencia tradicional (Moreira, 2001), caracterizada por una visión positivista y tecnificadora, preocupada por la “normalización”, la “estandarización” y el control del saber en las diferentes áreas y niveles educativos. Es así como el currículo era una herramienta para la regulación de contenidos, elegidos por los “expertos”, los cuales deben ser enseñados (reproducidos) en las instituciones educativas por los docentes y aprendidos por los estudiantes. Esta tendencia vertical en la comprensión de la teoría curricular fue sustentada por la visión de Bobbit y Taylor, las cuales son prescriptivas; ven el currículo como una selección de contenidos, como un dispositivo “neutral”, científico, universal y desinteresado.

Para esta reflexión, tomamos inspiración en las discusiones sobre el campo curricular que hemos tenido en el semillero de investigación -SIFEC - y de la participación del grupo de investigación FORMACCE, desde el cual se considera que hablar de currículo es preguntarse por la formación y viceversa. Igualmente, se comprende el currículo como todo lo que está involucrado en el proceso formativo, es decir, no solo el contenido. En esta misma línea, Macedo (2007) plantea que “el currículo indica caminos, cruces y llegadas que son constantemente retroalimentados y reorientados por la acción de los actores/autores de la escena curricular” (p. 27). Desde esta postura, la idea de que el currículo es construido por “expertos” se supera, planteando la posibilidad de que los sujetos vistos como actores curriculares puedan “interferir” en él y que sus resonancias incidan en la retroalimentación de la experiencia formativa; lo cual va en contravía de la visión tradicional de currículo (vertical) definido, creado solo por especialistas, mostrándonos una construcción colaborativa de la formación y el currículo (horizontal) inacabado y en constante transformación.

Escapil (2019) acuña la expresión “queerizar” el currículo escolar, lo cual invita a deconstruir la visión de currículos fijos, “heteronormativos, clasistas, capacitistas que naturalizan formas

de conocer, ser, estar, habitar el espacio educativo-escolar” (p. 69), currículos estandarizados o sesgados a lo que se denomina como “normal”. Por su lado, da Silva (1999) plantea que un currículo inspirado en la teoría *queer*, fuerza los límites de las “Epistemes dominantes”, cuestionándolas, oponiéndose a sus postulados, tensionándolas, yendo incluso más allá de la postura de que el conocimiento es socialmente construido, proponiendo una “exploración de aquello que aún no fue construido” (p. 15).

Educación holística y currículo queer en la educación infantil

En los apartados anteriores hemos presentado un marco de referencia para reconocer un poco la educación holística y el currículo *queer*. Si bien cada uno de manera individual tiene un gran potencial y despliegue de propuestas para la educación infantil, vale la pena preguntar: ¿por qué nos empeñamos en unir ambos? ¿No es la educación holística una visión amplia de la formación y el conocimiento?, ¿para qué anexarla al discurso de la teoría *queer*? Para responder esto, reconocemos que por un lado, la educación holística, bajo su principio de integralidad, por ejemplo, nos permite ver la formación y el conocimiento como una amalgama de situaciones relacionadas en donde los sujetos pueden construir sus propias visiones. Aun así, es posible que dentro de esta visión aparentemente amplia, algunos asuntos relacionados con la raza, la clase, el género, etc., no sean considerados de manera explícita, o incluso sean cosificados; de ahí que la teoría *queer*, nos brinde un polo a tierra, para que el “exceso de luz” que podamos encontrar en la perspectiva holística no nos enceguezca y podamos vislumbrar estos asuntos que parecen sutiles, pero que deben ser pensados de manera consciente y directa en los procesos formativos.

Otra consideración es que la educación holística, tal como lo mencionamos, no es una estructura curricular, ni una metodología establecida, sino un conjunto de proposiciones (Espino de Lara, 2002), por lo tanto, al considerar el currículo *queer*, tendremos un ancla que nos permita centrarnos en los asuntos mencionados. Además, se vincula la educación holística a una perspectiva de currículo que consideramos ideal para la educación infantil, pues abraza el principio de formación integral bajo el cual hoy en día se orientan muchas políticas educativas.

En este sentido, podemos afirmar que tanto la educación holística como el currículo *queer* se enmarcan en lo que Connell (1993/2006) y Torres (2011) denominaron “justicia curricular”, concepto bajo el cual, por un lado, se generan “culturas contrahegemónicas a favor de los menos favorecidos, con frecuencia marginados o excluidos de los sistemas educativos” (de la Cruz, 2016, p. 6); y por otro, se concibe como una “práctica metodológica que indaga el diseño, puesta en acción, evaluación e investigación de un currículo” (Escapil, 2019, p. 72). En este caso los niños y niñas podrían ser condicionados para que crean en una realidad maquillada por los adultos, en donde por ejemplo una visión de mundo universal, la exclusión, el racismo, el machismo y la homofobia, sean vistos como lo políticamente correcto o carentes de importancia, lo cual sería opuesto a lo planteado desde la educación holística y el currículo *queer*, en donde se aboga por una formación en la que los niños y las niñas construyan su propio sistema de creencias y tengan la libertad de tomar decisiones sobre su lugar en

el mundo, a partir del conocimiento y experiencias formativas que tengan a lo largo de su trayectoria de vida. Antes de continuar desarrollando este aspecto, es necesario identificar algunas directrices, en cuanto a la normatividad que se ha creado para la atención de la primera infancia.

Tomando como referencia el contexto de la educación infantil en Colombia, encontramos que hay una extensa legislación al respecto, después de la constitución de 1991 en la cual se da pie para la creación de la ley general de educación o ley 115 de 1994, en donde se expone que en la república de Colombia la educación preescolar (inicialmente se consideró solo el grado conocido como transición, en el cual hay estudiantes de alrededor de 5 años) es concebida como educación formal, obligatoria y garantizada por el estado. En el artículo 15 se plantea que el servicio educativo ofrecido a los niños y niñas de estas edades estará encaminado hacia “su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas” (p. 5); es decir, el cuidado, que es el aspecto más relevante en los sistemas asistencialistas, aquí es solo uno de los aspectos que contemplan la formación de los niños en edad preescolar.

En 1998 se publican los lineamientos curriculares de preescolar, los cuales están fundamentados en siete dimensiones del desarrollo infantil, que son: socio-afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética (MEN, 1998, pp. 17-22), apuntando nuevamente a una atención integral del desarrollo de los niños y niñas. Sumado a esto, se presenta el documento denominado *CONPES social 109. Política pública nacional de primera infancia, Colombia por la primera infancia* (2007), en donde se establecen indicadores sobre la atención de los niños y niñas de la primera infancia y, entre otras cosas, se presentan argumentos bajo los cuales se sustenta la atención integral a esta población, de los cuales se destacan los relacionados con el desarrollo humano, científicos, sociales y culturales, legales y políticos, ligados al contexto institucional y programático, y argumentos éticos (pp. 2-8), lo cual le da mayor profundidad y ratifica la intención estatal en la atención integral a la primera infancia.

Si bien a lo largo de los años los distintos gobiernos han seguido presentando referentes técnicos para la educación inicial y preescolar nos detendremos a analizar uno de los últimos documentos, denominado *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar* (MEN, 2017), en el que se destaca que haya un papel preponderante de un currículo basado en la experiencia, el cual es propiciado desde las acciones que las maestras y maestros realizan, utilizando las actividades rectoras (exploración del medio, el juego, las expresiones artísticas y la literatura) para crear las situaciones de aprendizaje. En este documento se socializa un esquema sobre cómo debería ser la organización curricular y pedagógica, las cuales deben girar en torno a: las actividades rectoras, los propósitos de la educación inicial, el desarrollo y aprendizaje, y la organización de la práctica pedagógica.

Retomando la discusión sobre la educación holística y el currículo *queer*, podemos identificar que ambos van en sintonía con la atención integral, inclusiva y de calidad que promueve el MEN. En este punto relacionamos esta visión amplia de la concepción del conocimiento y la formación con la perspectiva multirreferencial propuesta por Jacques Ardoino, la cual “parte de la premisa de que todo y cualquier saber vive una inarrendable incompletud, la totalización es una ilusión inalcanzable”

(Arduino, 2012, como se citó en Macedo, 2015, p. 63). Tal planteamiento se propone como opuesto a las perspectivas positivistas; es una crítica epistemológica “a los excesos iluministas, a las epistemologías explosivas, a los epistemicidios, a las barbaries de las perspectivas monológicas” (Macedo *et al.*, 2012, p. 37).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede notar que tanto los planteamientos gubernamentales (al menos en lo escrito) frente a la atención de los niños y niñas en su visión de atención integral, como la educación holística y el currículo *queer*, son multireferenciales, pues reconocen el carácter singular de los niños y las niñas; por lo tanto, plantean una formación que desarrolle sus capacidades teniendo en cuenta las características heterogéneas de cada uno. Aquí vale la pena preguntar entonces, ¿cuál es el aporte de estos dos referentes a la atención de los niños y las niñas de la primera infancia?

A pesar de que las políticas educativas van en línea con una perspectiva multirreferencial, en la práctica aún hay muchas falencias para que la atención integral de la población infantil sea de calidad y universal. Igualmente, tal como esbozamos brevemente al principio de este texto hay muchas problemáticas asociadas a la formación de los maestros y maestras que se desempeñan en la educación inicial y preescolar, así como en su posterior ejercicio profesional. Consideramos que tanto la educación holística como el currículo *queer* pueden ofrecer alternativas principalmente en cuanto a lo pedagógico y de esta manera plantear una solución a algunas de las problemáticas que encontramos en este aspecto, tanto durante la formación universitaria, como en el desempeño profesional.

Debido a que tanto la educación holística como el currículo *queer* deben ser propuestas de manera singular para cada contexto, para lo cual, de acuerdo con Macedo (2016, p. 30) son teorías coyunturales, ninguna de las dos tiene una receta general para ser puesta en práctica, pues su desarrollo debe corresponder a cada contexto en el que sea implementado. Aun así, nos autorizamos a plantear que de manera general algunas repercusiones que ambas podrían presentar para el perfil de las maestras y maestros de la educación infantil, además de las ya esbozadas, podrían incidir en el desarrollo de la creatividad generando prácticas pedagógicas innovadoras que correspondan a las necesidades y propicien el desarrollo de las habilidades de los estudiantes. Del mismo modo, la creatividad permitirá a los maestros y maestras adaptarse a los diferentes entornos en los que laboren, haciendo buen uso de los recursos que tengan a su disposición y teniendo competencias para el manejo de relaciones interpersonales que les permitan gestionar y solucionar situaciones con el personal directivo, los padres de familia, entre otros.

La aptitud crítica desarrollada desde su formación hará que estos profesionales estén siempre inquietos por buscar estrategias para realizar un acompañamiento integral que reconozca y desarrolle las capacidades de las niñas y niños. Es por ello que un profesional de la educación infantil que tenga esta influencia tendrá una práctica pedagógica que materialice (o critique) la intención de atención integral que promueve el MEN, además de llevar a cabo un trabajo en el que se evidencien los cuatro pilares de la educación a lo largo de la vida propuestos por Delors (1996): aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos, aprender a vivir

con los demás y a ser (pp. 96-106). En consonancia, conseguirá adaptarse a los diferentes contextos, haciendo lectura de las realidades institucionales y de los estudiantes, logrando atender la diversidad de situaciones, consiguiendo una formación personalizada que corresponda a las necesidades de los educandos y sus contextos.

Conclusiones

La educación holística se presenta como una visión amplia de la formación y el conocimiento, que busca una educación integral y contextualizada, promoviendo conexiones entre el conocimiento y las realidades de los sujetos. Por otro lado, el currículo *queer* se plantea como una teoría subversiva que cuestiona las normas y estereotipos relacionados con género, raza, clase, etc., buscando desestabilizar la normalización y promover la diversidad.

Se debe evitar caer en prejuicios frente a la teoría *queer*. Tal como la presentamos, lo *queer* se aleja de las posiciones homogéneas, resaltando el carácter singular de cada sujeto, e invitando a los maestros a realizar una formación bajo esta perspectiva. En este sentido, podríamos afirmar que lo singular sumado a la visión holística correspondería a la tan anhelada formación integral que el sistema educativo profesa.

La integración de la educación holística y el currículo *queer* se hace necesaria pues se pone un polo a tierra para considerar algunos asuntos que a veces pueden quedar diluidos o por fuera de la perspectiva holística, permitiendo enfocarse en temas como la diversidad, la inclusión y la subversión de las normas establecidas. Ambos enfoques se enmarcan en los planteamientos de justicia curricular, que buscan la construcción colaborativa de un currículo equitativo; y la multirreferencialidad, que concibe que el conocimiento está interrelacionado, por lo tanto la pureza epistemológica es inalcanzable.

La propuesta de integrar la educación holística y el currículo *queer* en la formación de maestros de educación infantil se presenta como una alternativa para afrontar las demandas de la sociedad actual y promover una educación más integral, diversa e inclusiva que, si bien se propone para la primera infancia debido a los requerimientos de los documentos oficiales del MEN, es aplicable a todos los niveles de la educación.

Ni la educación holística ni el currículo *queer* son unas panaceas pedagógicas, son marcos de referencia teórico-prácticos que, llevados al campo de la educación, nos ofrecen elementos para asumir la formación de los futuros maestros para que estos a su vez orienten las generaciones de estudiantes que estarán a su cargo bajo estas perspectivas.

Referencias bibliográficas

- Briceño, J., Cañizales, B., Rivas, Y., Lobo, H., Moreno, E., Velásquez, I., y Ruzza, I. (2010). La holística y su articulación con la generación de teorías. *Educere*, 14(48), 73-83. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35616720008>
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"* (A. Bixio, trad.) (1ª ed.). Paidós Mexicana. (Trabajo original publicado en 1993).
- Castillo-Cedeño, R., Ramírez-Abrahams, P., y Ruíz-Guevara, L. (2017). Necesidades de formación profesional en el ámbito de la primera infancia: Percepción y aportes del estudiantado. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.9>
- Connell, R. (2006). *Escuela y justicia social* (3ª ed.). Morata. (Trabajo original publicado en 1993).
- Corte Constitucional. (2015). Constitución Política de Colombia. Actualizada con los Actos Legislativos a 2015. <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo* (I. Cappellacci, trad.) (2ª ed.). Autêntica.
- de la Cruz, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-16. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/616>
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1995). *Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia* (A. L. de Oliveira, A. Guerra y C. Pinto, trads.) (Vol. 1). Editora 34.
- Delors, J. (Ed.). (1996). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. UNESCO. https://catedraanimalesysociedad.org/wp-content/uploads/2017/03/DELORS_S.pdf
- Diez, I., Valle, M., Montoya, R., Rengifo, X., y Zapata, Y. (2010). *Aportes del paradigma educativo holístico a las prácticas pedagógicas en el nivel preescolar* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/21449/1/DiezIsabel_2010_AportesParadigmaEducativo.pdf
- Documento CONPES Social 109. Política pública nacional de primera infancia. Colombia por la primera infancia. Colombia por la primera infancia.* (2007). Ministerio de la Protección Social. Ministerio de Educación Nacional. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.-pdf
- Escapil, A. (2019). *Invitaciones inflexivas para queerizar el currículo escolar* [Trabajo de especialización, Universidad Nacional de la Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/89202>
- Espino de Lara, R. (2002). Educación holista. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 1-8. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/330Espino.pdf>

- Fandiño C., G. (2012). Variaciones en los problemas de enseñanza de las maestras principiantes de educación infantil, entre el primero y el tercero año de su ejercicio profesional. *Pedagogía y Saberes*, (37), 201-209. <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064827014.pdf>
- Fandiño C., G., y Castaño S., E., (2009). Haciéndose maestro: El primer año de trabajo de las maestras de Educación Infantil. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 117-128. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733009view/13565>
- Fonseca H., C., y Quintero S., M. L. (2009). La teoría queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, (69), 43-60 <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v24n69/v24n69a3.pdf>
- Gallegos, R. (1999). *Educación Holista: Pedagogía del amor universal*. Editorial Pax México.
- Global Alliance For Transforming Education. (1991). *Educación 2000. Una perspectiva Holística*. <https://www.ties-edu.org/wp-content/uploads/2017/09/Education2000sp.pdfescargar&idFile=31685>
- González G., A. M. (2009). *Educación holística: la pedagogía del siglo XXI* (1ª ed.). Kairós.
- González, W. (2012). *El rol de los educadores en la infancia. Transformando la manera de aprender en el aula infantil el rol de los educadores*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://oei.int/wp-content/uploads/2012/03/el-rol-de-los-educadores-en-la-infancia.pdf>
- Iafrancesco V., G. M. (2003). *La educación integral en el preescolar. Propuesta pedagógica* (1ª ed.). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Macedo, R. (2007). *Currículo. Campo, Conceito e Pesquisa* (5ª ed.). Vozes.
- Macedo, R. (2015). *Pesquisar A Experiência. Compreender/Mediar Saberes Experienciais*. Editora Crv.
- Macedo, R. (2016). *A pesquisa e o acontecimento. Compreender situações, experiências e saberes acontecimentais*. Edufba.
- Macedo, R., Barbosa, J., y Borba, S. (Orgs.). (2012). *Jaques Ardoino & a educação*. Autêntica.
- Marcelo G., C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *OEI-Revista iberoamericana de educación*, 19, 101-143. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a03.-htm>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie lineamientos curriculares*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf
- Moreira B., A. F. (2001). Para quem e como se escreve no campo do currículo? Notas para discussão. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 73-93. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414105.pdf>
- Ramírez, F., y Mena, M. (2014). Aportes desde la perspectiva queer para la reforma curricular de la escuela en búsqueda de la equidad de género. *Ciudad Paz-ando*, 7(1), 106-124. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2014.1.a06>

- Rey, M. P. (1995). La formación integral. *Revista: sociedad, educación y desarrollo*, 68-74.
- Spargo, T. (2013). *Foucault y la teoría queer* (1ª ed., reimpresión). Gedisa.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Vázquez M., N. A. (2021). Pedagogía Queer en Latinoamérica. Estrategias y aproximaciones. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio De México*, 7(1), 1-42. <https://doi.org/10.24201/reg.v7i1.615>
- Weil, P. (1993). *Holística: una nueva visión y abordaje de lo real*. Ediciones San Pablo.
- Yus R., R. (2001). *Educación Integral: una educación holística para el siglo XXI*. Tomo 1-2. Desclée de Brouwer.
- Zarzar, C. (2003). *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*. Fondo de Cultura Económica.

Notas

- ¹ Doctor en educación, Universidad Federal de Bahía -UFBA-, Salvador-Bahía, Brasil. Profesor de cátedra, Universidad del Valle y en la University of Technology and Education. Profesor de preescolar, Escuela Normal Farallones, Cali, Colombia. Correo electrónico: rubennanclares@gmail.com ruben.montoya@correounivalle.edu.co
- ² Estudiante de Licenciatura en educación infantil, Universidad del valle, Cali, Colombia.
- ³ Semillero de investigación en estudios curriculares (SIFEC) de la Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- ⁴ Grupo de investigación FORMACCE – UFBA/FACED en Salvador, Bahía, Brasil.