



Lenguaje, intersubjetividad y narrativa infantil¹

Flor Alba Santamaría²

Teniendo como marco la orientación interdisciplinaria como lo fue concebida desde la línea de investigación en el campo del lenguaje infantil, en la Maestría en Infancia y Cultura y en la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo, se tomaron como base inicial algunas nociones como son las de saberes, intersubjetividad, narración y relato por ser fundamentos de la perspectiva de investigación del grupo Lenguaje Discurso y Saberes.³

El lenguaje

316

El lenguaje ha sido considerado por varios estudiosos como el instrumento principal de la interacción humana. No hay ningún uso lingüístico que no esté enraizado en la cultura y no existen relaciones entre el lenguaje y sociedad que no se lleven a cabo al menos en parte, por medio de la *interacción verbal*.

En el campo de la lingüística esta preocupación es más bien reciente dadas las teorizaciones y estudios sobre las determinaciones sociales y culturales de las *interacciones comunicativas en la construcción de una significación compartida*.

Pero, es a principios de la década de 1970 cuando se asiste a un nuevo concepto de investigación en el que diversas formas de discurso y de interacciones verbales se convierten en objeto de una investigación sistemática. Desde su nacimiento hasta nuestros

días la literatura que trata esta temática es abundante; en un inicio proviene de los llamados moralistas cuyo punto de vista era esencialmente ético y estético, quienes pretendían desde una perspectiva normativa inculcar las reglas del arte del bien hablar. Sin embargo, hoy día, la perspectiva científica tiende a lo descriptivo; es decir, a partir de corpus grabados y minuciosamente transcritos se trata de ver en forma objetiva cómo son fabricados en el campo del lenguaje estos objetos particulares, entre otros, las diversas formas de discurso y de conversación.

Esta tarea ha sido asumida por el interaccionismo que actualmente se caracteriza por su diversidad: más que un dominio homogéneo, conviene hablar de un movimiento que atraviesa diversas disciplinas y cuya unidad reposa sobre algunos postulados fundamentales (entre otros, la idea de que el discurso es una construcción colectiva más que un conjunto de proposiciones descriptivas).

El análisis interaccionista del lenguaje es transdisciplinario en sus orígenes, por lo que está ligado entre otras con las siguientes disciplinas: psicología social y psicología interaccionista; microsociología, sociología cognitiva, sociología del lenguaje, sociolingüística, lingüística, dialectología (en particular urbana), estudios del folclor, filosofía del lenguaje, etnolingüística, etnografía, antropología, kinésica,

1 Los aspectos teóricos de este texto son tomados de la tesis titulada “Constances ed différences dans l’organisation de récits d’enfants colombiens évènements qui «Font peur» racontes par des filles et des garçons de 5 à 13 ans”, realizada por Flor Alba Santamaría Valero con la cual obtuvo el título de Doctora en Ciencias del Lenguaje de la Université Paris V René Descartes. Y también se tomaron apartados de la investigación “Los saberes de los niños y niñas acerca de los recursos hídricos: una aproximación al análisis desde sus narrativas e interacciones (2011)”, dirigida por Flor Alba Santamaría y de las coinvestigadoras: Karina Bothert, Andrea Ruíz y Carolina Rodríguez, con participación de Omaira Tapiero Celis.

2 Doctora y Magíster en Ciencias del Lenguaje, Universidad París V. Sorbona. Directora del grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes y de la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, desde la cual dirige la revista científica Infancias Imágenes y el programa Tripulantes Radio. Tiene una amplia trayectoria en investigaciones en torno al lenguaje, la infancia y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

3 Grupo de investigación adscrito al Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Clasificado en Colciencias. Con amplia trayectoria en investigaciones en el campo del lenguaje. Los integrantes de este grupo sustentan a la línea de investigación lenguaje y narrativas infantiles de la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Para consultar información, véase el siguiente enlace: <https://scienti.colciencias.gov.co/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=0000000000146>

etiología de las comunicaciones. Toda esta multiplicidad de marcas refleja una gran variedad de cuadros metodológicos, lo mismo que una cierta confusión en la articulación de las diferentes disciplinas en las que las fronteras se superponen a menudo.

Otras aproximaciones recientes se dan a partir de la etnografía de la comunicación, desde donde se plantea que la competencia lingüística debe estar dirigida a un conjunto más extenso en el cual *los saberes lingüísticos y los saberes socioculturales están intrincadamente mezclados*: la competencia comunicativa se puede definir como el conjunto de aptitudes que permiten al sujeto hablante comunicar eficazmente en situaciones culturalmente específicas. *Es en tanto que el individuo posee una competencia comunicativa y no solamente una competencia lingüística que puede vivir en sociedad.*

A partir de los planteamientos anteriores, para el trabajo que se pretende realizar, retomamos *la concepción de discurso como proceso de naturaleza interactiva, así como también el papel de la interactividad en la elaboración del sentido.*

La interacción humana

El desarrollo mental consiste en la apropiación, elaboración y dominio de un alto orden de estructuras simbólicas personificadas culturalmente, cada una de las cuales puede incorporar las anteriores. Estos sistemas de alto orden son en sí mismos productos culturales, que no solamente son apropiados por la mediación de la cultura y del lenguaje, sino que dependen de una interacción social continua. Para investigadores como Vigotsky (1987), por ejemplo, la vida mental se expresa primero a sí misma en la interacción con los otros, el desarrollo de la interacción es internalizado por la mediación principalmente del lenguaje. De esta forma, la mente no solamente expresa la cultura, sino que, en virtud de los poderes generadores, como, por ejemplo, la generatividad del lenguaje es capaz de ser libre o de ir más allá del orden cultural prevaleciente.

Es sobre todo a través de la *interacción* con otros que los niños averiguan de qué trata la cultura y cómo se concibe el mundo. *La intersubjetividad se considera como la capacidad humana para entender las mentes de otros ya sea a través del lenguaje*

verbal, el gesto u otros medios. No son solo las palabras las que hacen esto posible, sino también la disposición cognitiva y emocional para aprehender los contextos en los que las palabras, los actos y los gestos ocurren. Somos la especie intersubjetiva por excelencia y por esto podemos negociar los significados y construir sentido.

Los niños y las interacciones

El conocimiento que el niño tiene sobre el mundo nace de las interacciones recíprocas que se establecen entre él y otro, este otro puede ser la madre, el padre o cualquier otra persona que intervenga en su vida. Un niño que ve que una o varias personas le brindan una “base segura” es capaz de explorar su mundo con confianza, sabiendo que está protegido de todo lo que puede ser peligroso. Las interacciones que el niño vive con las personas de confianza son relativamente homogéneas, reconfortantes e imprevisibles. A partir de estas relaciones, el niño *aprende*. Los niños que establecen un vínculo sólido con el otro desde la más tierna edad demuestran mejores competencias sociales y exploratorias que los niños que no han tenido este vínculo.

La noción de interacción niño-otro tiene un desarrollo considerable en los últimos 15 años. Hasta ese momento, según el modelo teórico prevaleciente, el niño se guiaba por líneas de desarrollo (libidinal, cognitivo, motor, etc.) y estos procesos de desarrollo eran sometidos a la influencia del otro. Actualmente, *la noción de interacción conduce a considerar por igual los efectos que ejerce a su turno el niño sobre los otros y, en consecuencia, a la manera como él influencia en su momento de manera activa al otro.* Esta dinámica aparece entonces como un encadenamiento de procesos direccionales que evocan el modelo de un espiral que algunos han llamado transaccional. Esta noción de espiral indica que con el tiempo los procesos de interacción se desarrollan, lo que enriquece el desarrollo psicológico del niño.

Existe por parte de los bebés un trabajo silencioso, no observable directamente, que es el que le permite activar sus competencias lingüísticas precoces, permitiéndoles pasar de un nivel a otro, del grito al balbuceo, del balbuceo a la palabra, por ejemplo. Son

los padres, la mayoría de las veces la madre, quienes a partir de su disposición psicológica y emocional le permiten al bebé realizar este y otros procesos de socialización. Sabemos también que es el contexto cultural el que estructura la interacción entre la madre y su bebé. Sin contexto no hay interacción.

Para Vygotsky (1987) es fundamental la idea de que la participación infantil en actividades culturales, con la de compañeros más capaces, permite al niño interiorizar los instrumentos necesarios *para pensar y acercarse a la resolución de problemas* de un modo más maduro que el que pondría en práctica si actuara por sí solo. Lo que el niño interioriza es lo que, previamente ha realizado en el contexto social; así, *el desarrollo individual está mediatizado por la interacción con otras personas* más hábiles en el uso de los instrumentos culturales. Plantea este autor que los procesos más antiguos aparecen en el plano social; estos procesos compartidos son interiorizados, transformados, para construir el plano individual y nos aporta el concepto de la “zona de desarrollo próximo”, de acuerdo con el cual el desarrollo infantil evoluciona a través de la participación del niño en actividades ligeramente distantes de su competencia, con la ayuda de adultos o niños más hábiles. La zona de desarrollo próximo es una región dinámica, sensible al aprendizaje de las destrezas propias de la cultura en la que *el niño se desarrolla, participa en la resolución de problemas junto a otros miembros de su grupo cultural que tienen una experiencia mayor*. De acuerdo con Vygotsky (1987), la intersubjetividad proporciona el *fundamento de la comunicación y, a la vez, apoya la ampliación de la comprensión infantil hasta informaciones y actividades nuevas*.

La investigadora Bárbara Rogoff (1993) nos aporta otra noción la de “aprendiz”, haciendo referencia al papel activo que los niños desempeñan en la organización del desarrollo; hacia la búsqueda de apoyo, por parte del niño, y así el modo en que se sirve de otras personas en situaciones de interacción; hacia las tareas y actividades socialmente organizadas; hacia la naturaleza, socioculturalmente ordenada, de los contextos institucionales; hacia las tecnologías y hacia las metas de las actividades cognitivas. La interacción relacionada con el concepto de “aprendiz” *alude a un número significativo de personas que*

mutuamente se utilizan como instrumentos para explorar el mundo, comprenderlo y aprehenderlo.

Siguiendo a Rogoff (1993), la niñez supone transformaciones en la naturaleza del proceso de compartir el significado entre compañeros. Para algunos, los niños nacen con la capacidad de compartir el significado con otras personas; mientras que, para otros, los padres interpretan las acciones infantiles que se suceden unas a otras de acuerdo con un ritmo o al azar. Algunos investigadores proponen que la intersubjetividad entre los bebés y los otros es innata, de tal manera que a partir de sus primeras interacciones los bebés están implicados socialmente en el acto de compartir el significado. Desde esta perspectiva, la contribución del niño cambia con el desarrollo, al igual que lo hace la naturaleza del significado que se comparte.

El niño es mucho más precoz de lo que creemos. Su inteligencia evoluciona de manera irregular, en una dinámica en la cual interfieren la memoria, las emociones y las interacciones sociales.

Lenguaje e intersubjetividad

Este concepto está íntimamente ligado con el de la interacción y partimos del presupuesto de que es a partir de la intersubjetividad que adquirimos nuestra humanidad. Los niños que no logran crear esta intersubjetividad están en riesgo de ser autistas o psicóticos. Es a partir de la intersubjetividad que nos adentramos en el mundo, lo comprendemos, lo transformamos.

La intersubjetividad se constituye hoy día como un concepto central en el estudio del desarrollo del niño. Su estudio no puede dissociarse del estudio de la emergencia de las representaciones mentales. Cuando hablamos de intersubjetividad también debemos referirnos al dominio del lenguaje —porque no hay lenguaje posible mientras el futuro sujeto viva interpenetrado o pegado al otro, sin que exista una zona “transicional”— el lenguaje reflejará la existencia de esta zona como lo afirma Winnicott (1993).

Sujetos discursivos y sujetos narrativos

En la actualidad se presentan dos grandes tendencias en el estudio del *sujeto* del discurso, la una interna al lenguaje que busca describir cómo se insatura el sujeto al interior de su propio discurso. Es el

enfoque que sitúa en cuenta como objeto de estudio la subjetividad en el lenguaje, representada inicialmente por los trabajos de Émile Benveniste. La otra tendencia, más centrífuga, busca articular las producciones discursivas con los valores sociales. Desde este punto de vista los sujetos enunciativos no son individuales sino colectivos, sociológicos e incluso ideológicos.

La teoría de la enunciación y la noción de sujeto

En este trabajo retomaremos algunos aportes de la primera tendencia, realizados por investigadores que desde la lingüística se han preguntado por el sujeto. Uno de los trabajos más importantes es el de Emile Benveniste, quien al proponer una aproximación enunciativa en el estudio del lenguaje plantea como tarea de la teoría de la enunciación retomar como objeto de análisis los modos de inscripción del sujeto hablante en sus producciones lingüísticas.

Para Benveniste, dentro de esta concepción de enunciación, la noción de subjetividad es un elemento fundamental pues al hablar existimos como sujetos y hacemos existir a los otros, agrega Benveniste “Es en el lenguaje y por el lenguaje que el hombre se constituye como sujeto, la subjetividad es la capacidad del locutor a colocarse como sujeto, es en la instancia del discurso donde designo al locutor que se enuncia como sujeto” (1966, pp. 259-262).

Este sujeto es el mismo que se apropia del aparato formal de la enunciación distribuyendo los papeles interlocutivos (YO-TU) y fijando los puntos originales a partir de los cuales se efectúan las estructuraciones del espacio y del tiempo (el aquí y el ahora). El sujeto hablante concebido así es el centro del proceso de la enunciación y de esta forma es responsable de su palabra.

Desde un enfoque enunciativo, *el sujeto hablante* es quien construye un *espacio discursivo* que existe en la medida en que es el sujeto hablante quien lo construye, convirtiéndose en un sujeto productor de discurso. Es decir, el sujeto no solo produce el discurso, sino que también es un producto de él. En este sentido lo que interesa a la investigación lingüística con respecto al *sujeto*, aquel que se dibuja en los *movimientos discursivos*, es el sujeto como

figura que se deja ver a través de su puesta en escena a través de las palabras.

La aparición de un enfoque enunciativo constituye para la lingüística probablemente el cambio más importante que haya tenido la disciplina en toda su historia. Sin embargo, la noción de sujeto explicada con antelación ha sido criticada por considerar al sujeto como totalmente autónomo en sus producciones discursivas.

El lingüista Ducrot, en lo referente a la noción de *polifonía*, utilizada por él para aplicarla al campo de la lingüística lo confirma al decir que: “He querido adaptar la noción de polifonía al análisis propiamente lingüístico de esos pequeños segmentos de discurso que llamamos enunciados” (1990, p. 16). Con esta noción, Ducrot trata mostrar que el autor de un enunciado no se expresa directamente, sino que pone en escena en el mismo enunciado un cierto número de personajes y que el sentido del enunciado nace de la confrontación de esos diferentes sujetos; es decir, el sentido del enunciado no es más que el resultado de las diferentes voces que allí aparecen.

Ducrot (1984, p. 205) concibe también la multiplicidad del sujeto en su función de locutor y de enunciativo, según él hay un sujeto hablante que es el productor efectivo del mensaje puede o no coincidir con el locutor (ser discursivo).

El sujeto en situación de comunicación

En cuanto al sujeto discursivo en situación de comunicación y la necesidad de estudiar este sujeto como ser semiotizante del mundo, uno de los autores que se ha ocupado de esta temática es Charau-deau (1995). Esta habla de un sujeto comunicante y concluye que todo sujeto cuando quiera existir como *sujeto hablante* debe resolver tres problemas:

- Cómo entrar en la palabra.
- Cómo posicionarse en relación con el otro.
- Cómo organizar y problematizar el contenido de lo que va a decir.

Lo anterior determina tres espacios de inserción del sujeto o espacios de palabra que el autor ha denominado como: espacio de locución, espacio de relación y espacio de tematización- problematización.

Lo mismo que para la comunicación en general, en el relato, se articulan dos espacios de significación:

- Un espacio externo al texto donde se encuentran los participantes del intercambio lingüístico: el autor y el receptor esos dos sujetos, cuyo objeto de intercambio es el texto (como cosa escrita o dicha) son seres con identidad social. Corresponden al sujeto hablante y al sujeto receptor-interpretante del dispositivo general de la comunicación.
- Un espacio interno al texto donde se encuentra los dos sujetos del relato: el narrador y el receptor-destinatario. Esos dos sujetos, cuyo objeto de intercambio es una forma particular de texto, son unos seres con identidad discursiva. Corresponden al enunciador y al destinatario del dispositivo general de la comunicación.

Los desarrollos actuales de la noción de *sujeto lingüístico*, que se dibuja en los movimientos discursivos tienen un carácter heterogéneo en su dimensión enunciativa y en las diferentes formas en que él se deja ver en la constitución misma del discurso. *La tarea de los lingüistas desde los diferentes enfoques es entonces dar cuenta de esta dimensión heterogénea, compleja de la producción del discurso.*

Por lo anterior, cuando se hace un análisis, por ejemplo, de narrativas infantiles, se trata de observar en la muestra de relatos cómo se presentan y se dibujan los niños como *sujetos* autores de sus propias narraciones.

Los niños y las niñas como sujetos de palabra

Los niños y las niñas son *sujetos*, partícipes activos de su comunidad y de su entorno, influenciados por las relaciones que establecen con las personas y con los contextos que conforman sus vidas, pero al mismo tiempo son modificadores de estos.

Al hablar del niño como sujeto hacemos alusión a la imagen y concepción de un sistema múltiple complejo que es a la vez biológico, psíquico, social, individual, colectivo, cognitivo, supeditado a procesos de organización lingüística, cultural, política y a un programa genético, el de la vida y la especie, como también a un programa cultural, el de la

sociedad. En cuyas interacciones y conversaciones se accede a las experiencias, a los entornos sociales, físicos, biológicos, culturales y lingüísticos en la medida en que todas las acciones, pensamientos y comportamientos dependen de estos componentes, que sujetan y hacen de cada individuo un montón de relaciones que a la vez son sistemas de observación, de conocimiento, conservación y transformación.

¿Qué nos hace sujetos? La unión y acción conjunta de procesos y sistemas psíquicos, sociales y culturales que constituyen la actividad del “yo”, como un movimiento de autoorganización continua y permanente en la vía de la autonomía y la dependencia. A los seres humanos nos hace sujetos todo aquello que nos sujeta a lo otro, a los otros, nos hace semejantes, diferentes, autónomos independientes de los demás; es decir, todas las relaciones e interacciones que tenemos como seres humanos.

Lo que es, piensa y actúa un sujeto humano es el resultado de la intersubjetividad, de las interacciones con los otros sujetos individuales y colectivos, de las interacciones de él como sujeto individual y partícipe de sujetos colectivos, con la naturaleza, con las formas históricas de sociedad, de relaciones con el entorno, de pensamientos, ideas, paradigmas y acciones.

Cada sujeto es subjetivo como individuo diferenciado e igual a los demás, lo que significa que está constituido con partes de los otros, está atravesado por todo aquello que son, actúan y piensan los otros. Pero, al mismo tiempo, desde su punto céntrico trasciende lo intersubjetivo hacia un estado propio y autónomo que es la metasubjetividad; lo que significa que cada sujeto está en igualdad de condiciones con los demás, pero se ubica más allá y más acá de todos y de cada uno de los otros sujetos reafirmando en su propio mundo y en su propia visión del universo.

Esta perspectiva de sujeto requiere un desplazamiento de las nociones de libertad y autonomía desde la filosofía hacia la teoría de la auto-eco-organización. La idea de autonomía, que es la de auto-organización, se hace indisoluble de la idea de dependencia ecológica en relación con el medio.

Acerca de los saberes

El campo léxico del término es en definitiva reducido. La lengua francesa no tiene ningún sustantivo

específico, y el sujeto que sabe no es un sabio. “Saber” es un verbo respecto del cual el diccionario *Littré* afirma que tiene por lo menos 27 usos, y han tenido que “retorcer” el verbo para designar algo que el “conocimiento(s)” no logra expresar, pese a que a los anglosajones les resulta suficiente. Son los latinos y los usuarios de las lenguas de occidente, y más tarde los germanos, quienes desarrollaron el “saber”.

Para los primeros saber es tener sabor, tener un gusto agradable; en sentido figurado llegará a significar tener sabiduría y buen juicio. Su uso como sustantivo comienza en el siglo IX, y hasta el siglo XIX se lo emplea solo en singular: “*El saber es el conocimiento adquirido mediante el estudio y la experiencia*”.

El saber es lo que es sabido, lo que ha sido adquirido, un estado estático y una apropiación íntima; algo que, se supone, no ha de ser olvidado ni perdido. En el saber hay certidumbre y carácter definitivo. La proximidad con la sabiduría nos recuerda que saber y conciencia de saber se superponen. Así, esta palabra vieja, de mil años, parece simple, y es su simplicidad aparente lo que aquí importa.

Cuando el saber se convierte en saber hacer y saber vivir se trata de una habilidad, la frecuentación de objetos y de personas. En definitiva, es posible señalar dos fuentes del pensamiento europeo sobre el saber: una relacionada con ver, con forma, con imagen, que lleva al discernimiento (definición primera de la ciencia), y otra relacionada con la experiencia y la sabiduría.

El amplio uso del término “saber” y de sus compuestos, así como los estudios epistemológicos e históricos a que ha dado lugar en los últimos 20 años, explican sin duda por qué los autores se han visto obligados a multiplicar las definiciones; han procurado determinar las posiciones respectivas de varios términos análogos a fin de establecer distinciones apropiadas. Es pertinente mencionar en especial a Michel Foucault, quien ha dado un nuevo *status* a la noción de saber y ha hecho de ella el tema central de su obra *La arqueología del saber*.

Según Foucault (1980):

A ese conjunto de elementos, formados de manera regular por una práctica discursiva y que son

indispensables para la constitución de una ciencia, aunque no estén destinados necesariamente a constituirlos, se lo puede llamar saber. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que de este modo resulta determinada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no una condición científica [...]; un saber es también el espacio en el que el sujeto puede posicionarse para hablar de los objetos de los que se ocupa en su discurso [...]; un saber es también el campo de coordinación y subordinación de los enunciados en el que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman [...]; por último, un saber se define por las posibilidades de utilización y de apropiación que ofrece el discurso [...]. (pp. 306-307).

El saber, por lo tanto, no puede confundirse con la ciencia ni siquiera cuando se tiene de esta una concepción amplia: es “científica” toda elaboración teórica de un campo de fenómenos que reduce la arbitrariedad de la descripción, siempre que esa elaboración recurra a procedimientos lo suficientemente formalizados para ser admitidos como legítimos por el consenso colectivo.

Sin duda la mayor dificultad es la que plantea la proximidad con la noción de *conocimiento*, ya que si por conocimiento se entiende familiaridad, intuición, sensibilidad, el saber es entonces más intelectual, más conceptual, y designa un cuerpo de enunciados; y el conocimiento, si se opone a la acción, designa toda la producción intelectual. Cuando los saberes remiten *al saber hacer y a la experiencia*, el conocimiento, en sentido subjetivo, permanecería unido al ejercicio del pensamiento, a la representación por medio de ideas del objeto y de lo real.

Desde otro punto de vista, si los saberes de un sujeto o de una sociedad pueden entenderse como el conjunto de los saberes almacenados, los *conocimientos*, por su parte, solo designarían los saberes específicos, en especial aquellos que se aprenden en la escuela o mediante el estudio. Se justifica entonces que haya diferencias en el uso de saber(es) y conocimiento(s).

En suma, se atribuyen al saber cuatro características (según Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi, 1988):

- El saber se halla próximo al saber hacer, porque solo existe realmente a través de la acción que él hace posible: lo que importa no es su almacenamiento sino su puesta en práctica (las teorías cognitivas contemporáneas demuestran que el saber se aprende mediante la acción y la actividad mental).
- Los “saber hacer” son siempre hablados, y se despliegan en una realidad social y cultural; se convierten así en prácticas sociales de saberes, que son a su vez fuente de prácticas sociales de producción de bienes y de símbolos.
- Las prácticas sociales de saberes implican la conciencia de sí mismas: el saber implica una conciencia de saber.
- Las prácticas sociales y habladas de saberes se ejercen siempre en interacción, incluso colectivamente. La función organizadora de la realidad social es pues esencial, incluida la del imaginario social que, en lo que respecta al saber, se expresa en particular en el mito de una totalidad unificada de los saberes. Esto es lo que recuerda la historia Lacaniana de la “relación con el saber” asociada al “sujeto supuesto saber”: la dimensión fantaseada que contiene el saber se deposita como una totalidad existente en el libro, el sabio o el analista. Recomenzar desde el psicoanálisis es pues indispensable, ya que fue este el que introdujo, con Freud, la pregunta fundamental: “¿qué es lo que nos impulsa a saber?”.

Para algunas corrientes lingüísticas los saberes son considerados como las representaciones o sistemas de representaciones que han dado lugar a enunciados proposicionales y que constituyen el objeto del juicio social, situándose en los registros de lo verdadero o falso o de lo eficaz o ineficaz, según el dominio en el que están inscritos: de la cognición, (conocimiento) del mundo natural o humano o de transformación de ese mundo (Galatanu, 2000).

Los saberes pertenecen así, según esta definición, a la zona semántica de las representaciones mentales hechas públicas (Sperber, 1996). Es decir, se basan en enunciados relativamente estables y tienen por objeto la valorización social sancionada por una actividad de transmisión-comunicación.

En el caso de los maestros o de quienes tienen la función de enseñar, se considera que transmiten unos saberes y se apropian a la vez de los saberes profesionales o los producen ellos mismos y son evaluados por la inferencia de un saber hacer y de un saber ser que serían específicos de la profesión docente o de quienes tienen la función de enseñar.

Desde el campo de la psicología social, por ejemplo, Mugny y Pérez (1988) en su libro *Psicología social del desarrollo cognitivo*, relacionan el conflicto sociocognitivo en la dinámica de la construcción del saber. Los autores hablan de la condición del paso del conocimiento a las nociones que dan cuenta de él y sobre las cuales se podrá elaborar el saber, presupone que el sujeto regule cognitivamente el conflicto sociocognitivo en el que se encuentra necesariamente, dada la confrontación de las experiencias, que en esencia son irreductibles entre ellas. El hecho de enfrentarse al otro lleva al sujeto a revisar su sistema de comportamiento. Una situación de este tipo puede engendrar dos posibilidades diferentes de conductas sociocognitivas:

- El sujeto desarrolla una proyección, plasma su propia realidad sobre el otro distinto de sí mismo. Centrado exclusivamente en su propio conocimiento, procede a afirmarse a sí mismo, creyendo que es posible una reducción de los puntos de vista. De alguna manera busca la validez de su conocimiento en el otro.
- El sujeto denuncia la proyección. Se encuentra así situado en la realidad de su conocimiento. Este movimiento sitúa el conocimiento en un procedimiento que puede permitirle especificarlo a través de la confrontación de su alteridad esencial con la del otro.

En el mecanismo del paso del conocimiento al saber se da en el sujeto un abandono necesario de un saber por otro (por ejemplo, la referencia exclusiva al saber del maestro). El conocimiento para poder ser comunicado debe ser objeto de una transferencia a un campo formalizado. De este modo se puede considerar el saber en tanto que realizado mediante la asunción del conocimiento en diversos marcos metodológicos.

Las producciones lingüísticas infantiles: perspectivas de investigación

La investigación realizada sobre análisis de juegos del lenguaje, creación y diversidad en relatos de niños y niñas de 5 a 13 años de escuelas públicas de Bogotá se ha constituido como el punto de partida para hacer una amplia reflexión acerca del relato infantil y sus múltiples posibilidades de análisis, de interpretación y de investigación.

La investigación en mención trata sobre el análisis de relatos de niños de las escuelas públicas de Bogotá, a partir de experiencias vividas. La muestra la constituyen 50 relatos, que fueron analizados teniendo en cuenta aspectos referidos a las constantes y variaciones en su organización; es decir, a su estructura, así como a los mecanismos que los niños utilizan para darles la heterogeneidad y singularidad que estos poseen. De otra parte, se identificaron también los temas abordados por los niños en los relatos y las relaciones que se establecen con el mundo cultural y social. Se muestran igualmente en este estudio los diversos procedimientos empleados para expresar las relaciones espacio-temporales que constituyen la variedad narrativa, donde los niños aparecen en su verdadera dimensión de autores y creadores de sus relatos.

Elementos teóricos acerca de la narración

Para hablar de narración es necesario tener en cuenta en primera instancia al *sujeto que habla*, el cual puede situarse bien sea como sujeto comunicativo, en tanto ser que pone en escena su discurso en función de la diversidad de influencias que tiene sobre el otro, o como *sujeto discursivo*, empeñado en una actividad descriptiva, narrativa o argumentativa. De la actividad de estos dos tipos de sujetos dependerá el tipo de texto. Se trata entonces de un sujeto que enuncia, describe, narra, argumenta, al interior de un contexto de comunicación en el cual construye su “proyecto de palabra”, como lo afirma el lingüista Charaudeau (1995).

Antes de describir los componentes del orden narrativo es importante preguntarse, en términos generales, ¿qué es relatar?

Consideramos que relatar no es solamente describir una serie de hechos o de eventos, como dice el

diccionario. Para que haya relato se requiere de *un narrador* (que podrá llamarse cuentista, escritor, testigo, etc.) que esté provisto de una *intencionalidad*, es decir, de un *deseo* de transmitir algo (una cierta representación de la experiencia del mundo) a alguien, un destinatario (que se podrá llamar lector, espectador, auditorio, etc.), y *con una cierta manera de contar*. Para que una secuencia de eventos contados se transforme en relato, es necesario un contexto.

Relatar es una búsqueda constante e infinita; responde a las preguntas fundamentales que se plantea el hombre: ¿quiénes somos?, ¿cuál es nuestro origen?, ¿cuál es nuestro destino?, ¿cuál es la verdad de nuestro ser? El hombre no cesa de construir, a través de su imaginario, relatos de los hechos y los gestos de los seres humanos que revelan parcelas de esa verdad. Entonces, *relatar es una actividad lingüística que se desarrolla en medio de cierto número de tensiones y hasta de contradicciones, como las existentes entre relatar la realidad y la ficción, entre la unidad y la pluralidad, etc.*

El relato es una totalidad; lo narrativo uno de sus componentes

323

Así pues, los relatos tienen variadas formas de darse. Uno de esto es el relato oral.

Cuando se hace alusión al relato oral es importante tener en cuenta que este se encuentra emparentado con el relato literario. El primero ha sido estudiado y analizado por diversas corrientes literarias y cuenta con una ciencia especializada: la narratología.

El relato oral, que se encuentra en todas las interacciones de la vida cotidiana —principalmente, pero no de forma exclusiva, en la conversación—, aparece como una de las prácticas lingüísticas humanas. Gracias al relato se aprehende el mundo y se formaliza la interacción social.

La transmisión de la cultura se hace masivamente por el acto narrativo oral en las diferentes situaciones que este organiza. Es, asimismo, por la “puesta en relato” que se producen, se verifican y se reconducen los diferentes vínculos de identidad.

“Narro, ergo sum” (“narro, luego soy”), dice Jacques Brès (1993) en un compendio sobre el relato oral producto de un coloquio sobre el tema realizado en Francia.

Es a Labov, socio-lingüista norteamericano, a quien se le debe el haber convertido el relato oral en objeto de investigaciones tanto lingüísticas como etnológicas. En este interés por el estudio del relato oral el autor dio prioridad a la heterogeneidad discursiva y a los mecanismos de combinaciones y secuencialidad utilizados por los narradores como elementos primordiales para hacer sus relatos interesantes. Para el autor en mención el relato no es más que un medio, entre otros, de recapitular la experiencia pasada, y consiste en hacer corresponder una secuencia de acontecimientos supuestamente reales a una secuencia idéntica de proposiciones verbales (1988, p. 295).

Para Labov (1988) las narrativas completas tienen una estructura con un principio, un desarrollo y un desenlace, pero existen otros elementos de las estructuras narrativas que se encuentran en otros tipos de narrativas desarrolladas más ampliamente. Una narrativa desarrollada puede constar de las siguientes partes: síntesis o presentación, orientación (o indicaciones), desarrollo (que contiene la acción complicante), evaluación, resultado o resolución y coda.

Perspectivas de investigación

El enfoque basado en la necesidad de estudiar los comportamientos lingüísticos de los niños, teniendo en cuenta la diversidad discursiva en sus producciones orales, fue planteada por François y otros, hace ya algunos años. Así lo expresan cuando dicen:

Apprendre à parler et à comprendre, c'est apprendre bien autre chose que du lexique et des structures grammaticales: en gros c'est apprendre les différents types d'enchaînement des énoncés sur le discours de l'autre ou sur mon propre discours, c'est entrer dans différents jeux de langage tant par rapport à la réalité qu'au discours de l'autre ou au discours de moi, c'est savoir alternativement répondre, raconter, argumenter, comparer.⁴ (1984, p. 7)

4 "Aprender a hablar y a comprender es aprender otra cosa diferente del léxico y las estructuras gramaticales: en general es aprender los diferentes tipos de encadenamiento de los enunciados en el discurso del otro y en mi propio discurso, es entrar en los diferentes juegos del lenguaje tanto en relación con la realidad como con el discurso del otro o con mi propio discurso, es saber alternativamente responder, contar, argumentar, comparar". [Traducción propia].

En cuanto productor de sus propios discursos, el niño se puede considerar también como autor. Este autor tiene múltiples posibilidades de organizar su producción y de crear la heterogeneidad tanto de personajes como de movimientos discursivos. Frédéric François (2004, p.16) propone en su reciente producción una "lingüística del 'événement' (acontecimiento)". Es decir, los discursos son acontecimientos. Privilegia su *aprehensión como hechos singulares más que como modelos*. Esta concepción privilegia también la manera de *ir de los acontecimientos a las posibles generalizaciones, antes que partir de estructuras establecidas para llegar a sus componentes*.

En cuanto al relato, se lo concibe como discurso si se tiene en cuenta que los efectos de la puesta en palabras de un locutorencuentran la interpretación favorable de un receptor; por lo tanto, el discurso no puede ser considerado como la simple expresión de significaciones discretas, codificadas o decodificables.

En cuanto al sentido inmerso en los discursos, solamente se percibe a través de los movimientos discursivos, que *revelan tanto afinidades como rupturas*. En cuanto a la riqueza y la heterogeneidad de los relatos de los niños, debe tenerse en cuenta el papel de las teorías para poder dar cuenta de lo que es particular a cada relato y de lo que tienen en común entre ellos. Tales elementos se pueden mirar en su estructura y en sus formas de organización.

Por la necesidad del narrador de fijar un punto de vista es que ciertos hechos son seleccionados como acontecimientos y otros aparecen como circunstancias. Es así como se construye una estructura narrativa. Se puede decir que son raros los hechos que son notables por sí mismos; es la forma de enfocarlos y de contarlos la que les confiere un valor narrativo.

Analizar los discursos infantiles de manera global es hacerse las mismas preguntas que se hacen con el discurso de los adultos. No se trata de definir una manera infantil de contar, sino de hacerse preguntas de manera diferente.

Una síntesis de algunos aspectos importantes a tener en cuenta en el estudio del relato infantil son:

- Los niños no cuentan como lo hacen los adultos, y por lo tanto construyen relatos reconocidos como tales por sus interlocutores, no importan quiénes sean.
- Es lo particular lo que constituye el interés de intercambio, y no el hecho de decir la misma cosa.
- Contar aparece como una práctica más compleja y más diversa cuando no se hace de la manera como lo hacen los adultos, sino a partir de datos de las producciones infantiles.

Muestra de análisis

El estudio del relato se nos presenta como una forma privilegiada de acceder al mundo de los niños y de las niñas, así como indagar también acerca de la mirada que ellos tienen sobre sí mismos y sobre su entorno. Es así como hemos iniciado algunas investigaciones tomando diversas temáticas, en diferentes contextos, a partir del registro de relatos de niños y de otras formas de lenguaje infantil, como diálogos y conversaciones.

Muestra de estas investigaciones la constituyen los relatos con los que se busca conocer los saberes que tienen los niños y las niñas sobre los recursos hídricos de su entorno mediante la recolección y el análisis de sus historias y relatos, así como la observación e interpretación de sus interacciones. También contamos con una muestra de relatos recogidos por estudiantes de la especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo y de la maestría en Infancia y Cultura como parte de la investigación que adelantan como trabajo de grado, también como parte de la realización del programa radial *Tripulantes*⁵, se hacen grabaciones permanentes sobre diversos temas a partir de las voces preguntas e interacciones con los niños, este espacio permite registrar sus voces para que sean percibidas por las múltiples audiencias. También se realizan proyectos para registrar y conocer las voces y la palabra de los niños mediante su difusión en programas de radio y medios digitales y audiovisuales.

5 Programa de radio producido por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño. En el siguiente vínculo se muestra en video el inicio, evolución y actualidad del programa de radio *Tripulantes*: <https://www.youtube.com/watch?v=vVrBjLxoHyA>

Recopilación de la información, constitución del corpus

Algunas ideas a tener en cuenta cuando se indaga mediante el lenguaje verbal.

- *El corpus*. Corresponde a la muestra (por ejemplo, de relatos, diálogos, historias de vida) con la que se va a hacer el análisis. Para el trabajo es necesario delimitar la muestra y saber qué técnicas se aplicarán para su recolección (entrevistas abiertas, preguntas específicas, sesión de historias de vida, sesión de relatos etc.).
- *Características de la población*. A quiénes se va a entrevistar y en qué tiempo (por ejemplo, maestros, niños, padres y algunos habitantes de la región). Requiere describir el contexto sociocultural de los entrevistados. Se puede caracterizar la población, por ejemplo, según la edad y el género, la escolaridad, los oficios, las profesiones. En algunas de las investigaciones se ha seleccionado el medio escolar como espacio de indagación acerca de los relatos, teniendo en cuenta que la narración en la escuela ocupa un lugar importante. A menudo en la interacción escolar los estudiantes cuentan a sus profesores de forma espontánea lo que les sucede en la vida cotidiana, y otras veces, por solicitud del profesor, como tarea o para él tener conocimiento de ciertas problemáticas de sus estudiantes. También son importantes los ejercicios de cartografía que ayudan a determinar el contexto.

Elementos metodológicos

Para la recolección de la información acudimos a algunos de los aportes de la etnografía, esencialmente la técnica de entrevista cualitativa, considerada esta como un instrumento de interacción que opera como centro organizador del trabajo etnográfico, facilitando el contacto y conocimiento de los miembros de la comunidad, en este caso, la comunidad escolar. La entrevista abierta es, pues, una técnica cualitativa de producción e interpretación a través del análisis del discurso. En este sentido, la entrevista abierta se puede tomar como una técnica auxiliar del trabajo de recolección de la información.

El registro se puede hacer mediante grabaciones de audio y de video. Es importante obtener grabaciones claras y audibles y crear un ambiente

comunicativo propicio para que los niños puedan expresarse en forma espontánea. Son importantes también las instrucciones para formular una pregunta, y motivar a los niños a que comiencen a narrar con tranquilidad y con confianza. Para seleccionar a los niños que van a narrar se debe tener en cuenta, en primera instancia, que el niño manifieste el deseo de querer contar voluntariamente.

Formulación de la pregunta y características de la muestra seleccionada

En la investigación de la tesis construimos una pregunta en la que les solicitamos a los niños que nos contaran algo que les hubiese sucedido, y que recordaran por haber sido agradable o desagradable, de igual forma si el acontecimiento vivido les produjo miedo, tristeza, alegría, risa. Pretendíamos que las respuestas fueran expresadas en una diversidad de relatos de donde pudiésemos escoger la muestra para el análisis.

326 Algunas sugerencias

En nuestro caso, al trabajar con relatos de experiencias vividas es importante la pregunta o la solicitud que se hace al niño sobre el mayor susto que ha tenido en su vida o si estuvo en situación de peligro alguna vez para obtener lo que se busca con el análisis.

Es diferente solicitar al niño que cuente alguna historia real a que cuente lo que hizo en vacaciones o lo que hizo en el día, son solicitudes demasiado generales, es decir, la misma pregunta debe contener cierto grado de interés y de suspenso para que el niño logre desencadenar la narración como tal.

También es diferente si se les pide a los niños contar historias de miedo o de terror (ficción). No todos los niños están en disposición de hacerlo, y a lo mejor no las han escuchado. En esto entra en juego la experiencia cultural y familiar de aprender historias escuchando a otros que las cuentan.

Es diferente también trabajar con historias de vida, por ejemplo, con adultos. Especialmente en contextos rurales hay una riqueza narrativa muy importante, por lo que desencadenar narraciones sobre aspectos de la vida de las personas no es muy difícil. Desde el punto de vista *del lenguaje*, ¿qué se podría analizar, por ejemplo, en un corpus de relatos de

niños acerca de los saberes sobre el agua? ¿Se podría mirar la organización de sus discursos, lo que dicen en estos (temas), los saberes sobre su entorno, las diversas formas de narrar y de interactuar?

El análisis que se realizó con la muestra de relatos seleccionados para la tesis partió de los textos transcritos de lo oral, pero no se consideraron los matices dados por la voz de los niños en sus discursos, y efectivamente, en la voz hay una cantidad de elementos significativos que se expresan, y que la transcripción escrita no puede contener. En esta ocasión iniciamos con un ejercicio de escucha y una breve interpretación de lo que podemos encontrar en los movimientos de la voz de cada niño. Podemos detenernos un poco en escuchar las diversas formas de narrar de cada niño, los efectos de sentido que dan la modulación de la voz, la entonación, la repetición, la rítmica, los silencios, los suspiros, las risas, las onomatopeyas, etc.

Es por el movimiento de la voz que hay un posicionamiento del sujeto frente al contenido y frente a lo trágico. El niño se las arregla para introducir en lo trágico algo dramático, y en ocasiones algo jocoso.

La voz es un aspecto muy importante en el relato, el investigador tiene que ser consciente y ser un buen escucha, ya que esta permite observar e identificar los mecanismos y las estrategias que utiliza el niño en su narración. El relato no se trata solamente de contar lo que hice ayer, ni es solamente leer los cuentos de la cartilla, sino también propiciar que las experiencias del niño, y las historias de vida tengan un espacio y a partir de ellas iniciar también procesos de apropiación y de reflexión sobre el lenguaje mismo.

Abordar el relato infantil debe hacerse desde una mirada interdisciplinaria. No solo los lingüistas son los invitados a adentrarse o a trabajar con los relatos: artistas, psicólogos, antropólogos, sociólogos, filósofos y pedagogos encuentran una pista de reflexión y un camino al conocimiento en los relatos infantiles. Nuestro grupo ha indagado, por ejemplo, en dominios tales como los mitos urbanos sobre el río, el lugar de los niños como productores de saberes, los saberes rurales y urbanos sobre el agua.

Se pueden analizar también otro tipo de producciones que pueden considerarse como relatos gráficos producidos por los niños, susceptibles de

ser leídos e interpretados: la imagen, la fotografía, el dibujo, la maqueta, el mapa.

Escuchar el discurso de los niños, registrar y aprender a escuchar y analizar sus relatos, nos permite comprender e interpretar su mundo, generar un diálogo de saberes donde los niños participan como productores y creadores de sus saberes

El relato tiene aquí una importancia grande tanto para que el niño y la niña como sus padres y las personas más cercanas puedan interpretar su propia vida al hablar de sus experiencias emocionales. El relato pone en relación el mundo interno con el externo, promueve el pensamiento. El pensamiento es un procedimiento para descargar la psiquis, para la intervención del especialista, del terapeuta, a través de propiciar encuentros en los cuales se convoque el lenguaje; y los relatos sobre cómo se perciben los eventos y las personas involucradas, favorecen el compromiso y la posibilidad de construcciones en común, como también los desplazamientos hacia nuevas formas de pensamientos y hacia nuevos significados de los vínculos.

Los aportes de investigaciones en este campo pueden contribuir a ampliar las posibilidades que nos brinda el lenguaje para ser mejores individuos y para lograr el desarrollo de unas relaciones más gratificantes entre los adultos, los niños y las niñas.

El lingüista Evelio Cabrejo considera que el relato es una propiedad del lenguaje (2007, p. 78). No se conoce una lengua donde no haya relato. Y si el relato existe en las lenguas, naturalmente se puede analizar desde diferentes puntos de vista, y todo lo que es lingüístico está arraigado de tres maneras en el hombre: está arraigado neurológicamente —biológicamente—, psíquicamente y culturalmente. Ahí se ve la complejidad de analizar el lenguaje, y cómo somos seres del lenguaje que nos construimos a medida que entramos en la lengua, y entonces se nos hace muy difícil analizar el lenguaje, porque es como el pez que nada en el agua, se confunde con nosotros.

El relato crea una nueva forma de tiempo, el tiempo que enunciamos de una manera muy sofisticada, qué es la fórmula de la literatura de tipo “érase una vez...”. Esa forma de tiempo es una astucia del lenguaje es una astucia cultural para proteger la psiquis humana. Cuando yo comienzo una

historia diciendo que “cuando estaba con la abuela”, esta es una forma de presentarla ausente en este momento, y presente en otro momento.

El lenguaje es un juego permanente de representación de la ausencia y la presencia. Cuando yo me pongo presente en este momento y ausente en otro puedo decir inclusive cosas dolorosas sin ser afectado directamente; esta es una astucia cultural, del lenguaje y de la psiquis para protegerse de lo que es doloroso.

Las ciencias humanas están representadas en estos relatos; ellos son lo que quisiera en lugar de tener un discurso. Los relatos de los niños servirían muchísimo a los adultos para comprender mejor la inteligencia, la astucia del lenguaje, la manera como los niños se defienden de la agresividad. El ser humano es capaz de transformar lo trágico en dramático, y lo dramático en cómico, y a veces los niños pueden transformar lo trágico en cómico.

Entonces, el trabajo con la oralidad es un trabajo de detenerse, de reflexionar sobre cómo los niños cuentan, sobre cómo los niños narran, sobre cómo son las preguntas que hacen los niños. Esto es, sobre cómo se aprende a nadar: nadando. No se pretende enseñar, sino mostrar una forma de sensibilizarse con la palabra del niño, con sus relatos, de aprender a escuchar. Hay profesiones en las que se es más propicio para aprender a escuchar: el psicoanalista, el psicólogo, el médico, trabajan siempre con el escuchar relatos de los otros.

En cuanto a la didáctica es importante reflexionar un poco más. Las ideas que nos transmiten los relatos de los niños nos pueden llevar a trabajar en la escuela de manera espontánea, y es ahí donde entra la didáctica. Se tiene que desprender una reflexión. Recordemos que la didáctica es esa reflexión permanente a partir del trabajo que hacemos nosotros. Vamos creando una reflexión y vamos creando una teoría; los maestros son quienes forman la teoría añade el lingüista Evelio Cabrejo.

Posibles formas de hacer

Aunque aquí los lingüistas aportan, si nosotros no vamos construyendo esa teoría no podemos hablar de didáctica. La didáctica no está afuera, está adentro del trabajo pedagógico. A partir del trabajo que hagamos, de la práctica educativa, se tiene

que ir desarrollando una reflexión teórica, y sobre esta reflexión teórica hay que volver a montar la práctica pedagógica. Hay necesidad de pensar una cantidad de cosas para que no vayamos a convertir el relato en una costumbre,

En el trabajo con el relato, tendría primero que pensarse cuándo un relato es expresión, y cuándo es comunicación. Hay una diferencia entre los dos términos. Tendría que pensarse en cómo el relato puede ser una alternativa para lograr la oralidad, Tendríamos que pensar en cómo darle esa oportunidad a lo oral a través del relato, pero también tendríamos que pensar en para qué vamos a estudiar el relato, cuál es la función de hacerlo, qué hay ahí detrás. Creo que la reflexión sobre la lectura y la escritura nos han llevado a replantear el sentido de escribir en la escuela. No es simplemente porque está en el currículo, es porque existe la necesidad de llenar unas funciones que la vida actual nos reclama. Entonces, también el relato hay que ubicarlo: ¿para qué lo vamos a enseñar? Aquí también viene otra cosa: enseñar. ¿Vamos a enseñar el relato? ¿“Enseñar”? ¿qué hay en esa relación?

328

Esos son problemas para la didáctica, por eso nos parece interesante este planteamiento de la didáctica, porque este es uno de los puntos que los maestros tenemos que profundizar de esa práctica, esa práctica tiene que ser reflexiva, y ese juego es el que nos permite mejorar.

Cuando hablamos de revisar las prácticas pedagógicas, también tendríamos que revisar el léxico que usamos para ellas. Entonces, la respuesta es que revisemos la práctica discursiva, y entonces encontraremos no solo si hay necesidad de corregir, o si hay necesidad de acompañar, cuando hablamos, *por ejemplo, de la escritura como proceso.*

Los niños como creadores del lenguaje. En este campo interesa la recolección de información para constituir corpus discursivos que tengan por objeto de estudio de las subjetividades infantiles, a fin de analizar las interacciones lingüísticas que median las relaciones sociales y culturales que se establecen los niños en diferentes contextos. Son importantes desde este punto de vista los estudios de la producción y creación infantil a partir del relato infantil, sus primeras palabras, sus balbuceos, sus diálogos, sus relatos, sus historias, sus conversaciones,

las formas de nombrar los objetos de la realidad la explicación que dan a los fenómenos humanos y naturales y las formas de interactuar y de argumentar con los otros.

El estudio de la construcción del desarrollo del lenguaje y el pensamiento en el niño, teniendo en cuenta la construcción de las primeras gráficas y símbolos, el dibujo y la relación con la escritura y sus usos impresos y virtuales, son esenciales para abordar y comprender el mundo de la infancia.

El análisis de las formaciones discursivas que tienen por objeto la infancia, como los discursos políticos, pedagógicos, de protección entre otros. Así mismo, llama la atención los corpus producidos por las nuevas tecnologías de la comunicación y la información como, por ejemplo, la radio y la televisión infantil y nuevos formatos de comunicación como Facebook, blogs, páginas web y otros que en la actualidad predominan como formas de comunicación diferida y que facilitan la construcción de colectivos y comunidades de práctica.

Lenguaje y subjetividad infantil. Interesa pensar nuevas formas de análisis discursivo que favorezcan las relaciones entre las teorías lingüísticas, la sico-sociolingüística y la filosofía de lenguaje y la literatura, que permitan identificar líneas de creatividad y de formación de subjetividad. Este campo de trabajo considera importante generar una reflexión sobre el papel de la ética y de la política en la configuración de nuevas formas de participación y decisión de los niños en los diferentes ámbitos sociales y culturales⁶.

Referencias

- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (1988). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Brès, J. (dir.) (1993). *Le récit oral*. París: Université Paul Valéry (Montpellier III).
- Cabrejo, E. (2017). El relato como fuentes de organización creación infantil. En F. A Santamaría y M. H. Barreto (comps.), *Lenguaje y saberes infantiles*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

⁶ Véase Santamaría-Valero, F. A. (2017). Relatos de niños y niñas, y algo más. *Infancias Imágenes*, 16(1), 22-30. DOI: <https://doi.org/10.14483/16579089.12390>

- Charaudeau, P. (1995). Análisis del discurso, lectura y análisis de textos. *Lenguaje: Revista de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle*, 22, 4-49.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. París: Éditions de Minuit.
- Ducrot, O. (1990). *Polifonía y argumentación*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Foucault, M. (1980). *La arqueología del saber*. México D. F.: Siglo XXI.
- François, F., Hudelot, C., Sabeau-Jouannet, É. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. París: PUF.
- François, F., Delamotte-Legrand, R. (2004). *Enfants et récits*. Villeneuve d'Ascq, Francia: Presses Universitaires du Septentrion.
- Galatanu, O. (2000). *Signification, sens et construction discursive de soi et du monde*. En J. M. Barbie y O. Galatanu (eds.), *Signification, sens formations*. París: PUF.
- Labov, W. (1988). *La transformación de la experiencia en sintaxis narrativa*. Cali, Colombia: Centro de traducciones Universidad del Valle.
- Mugny, G. y Pérez, J. (1988). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Anthropos.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Sperber, D. (1996). *La contagion des idées*. París: Ed. Odile Jacob.
- Vygotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- Winnicott, D. (1993). *El hogar nuestro punto de partida*. Argentina.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza S.A.
- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires*. París: Retz.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo (2004). Una mirada a las infancias. *Infancias Imágenes*, 3, 4-13.
- Galindo, J. (1977). Encuentro de subjetividad y objetividad descubierta. En *Sabor a ti* (pp. 169-205). México D. F.: Universidad Veracruzana.
- Galindo, J. (1994). *Metodología y cultura*. México D. F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Rey, A., Santamaría, F. A., Tapiero, O. (2000). *La argumentación en el discurso del maestro*. Bogotá: Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico, Universidad Distrital Francisco José de Caldas e Instituto de Investigaciones y Desarrollo Científico IDEP.
- Santamaría, F. A. (2011). *Los saberes de los niños acerca de los recursos hídricos: una aproximación al análisis de sus narrativas e interacciones*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Santamaría, F. A. y Colectivo de maestros. (1995). *Vidas en el umbral. Aproximación al problema de la identidad cultural*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Santamaría, F. A. (2005). Procesos de recopilación de la información y constitución del corpus. En *Constances et différences dans l'organisation de récits d'enfants colombiens: événements qui «font peur» racontés par des filles et des Garçons de 5 á 13 ans*. Tesis de Doctorado en Ciencias del Lenguaje, Universidad René Descartes, París V. París.

Bibliografía complementaria

- Bajtín, M. (2012). *Estética de la creación verbal*. México D. F.: Siglo XXI.
- Bruner, J. (2013). *La educación puerta de la cultura*. España: Visor S.A.

