

infancias

imágenes





**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

infancias
imágenes

ISSN: 1657-9089

e-ISSN: 2665-511X

Vol. 20, no. 1, enero-junio 2021

Revista de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño, la Maestría en Infancia y Cultura, la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo y la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Público al que se dirige

Investigadores, docentes, estudiantes, instituciones y demás organizaciones y personas interesadas en el campo de la infancia.

EDITORORA

Dra. Flor Alba Santamaría Valero

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Martha Helena Barreto

Docente, Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

Dra. Gene Díaz

Docente, Lesley University, Massachusetts, Estados Unidos

Dra. Marcela Gómez Sollano

Docente e investigadora, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. José González Monteagudo

Docente, Universidad de Sevilla, España

Dra. Pilar Lacasa Díaz

Decana, facultad de documentación, Universidad Alcalá de Henares, España

Dra. Gladys Lecomte Andrade

Docente, Université de Genève, Suiza

Dr. Héctor Fabio Ospina

Profesor emérito, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales, Colombia

Dr. Humberto Quiceno

Docente, Universidad del Valle, Colombia

Dr. Ilich Silva Peña

Investigador, Departamento de Educación, Universidad de Los Lagos, Chile

Dra. Julia Simarra Torres

Coordinadora del área de niñez, Fondo para la acción ambiental y la niñez, Colombia

Dra. Carola Vesely Avaria

Docente, Universidad de Santiago de Chile, Chile

Mg. Nevis Balanta Castilla

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Mg. Karina Claudia Bothert

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dr. Jhonn Edgar Castro

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Mg. Diana Concha Ramírez

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Mg. Gary Gari Muriel

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dra. Cecilia Rincón Verdugo

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

ÁRBITROS DE ESTE NÚMERO

Dra. María Victoria Álzate Piedrahíta

Profesora de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Dra. Rita Gradaílle Pernas

Profesora e investigadora, Departamento de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, España

Mg. Karen Lorena Leal Leal

Profesora, Institución Educativa Santo Ángel, Colombia

Dr. Ladislao Adrián Reyes Barragán

Profesor investigador, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Dr. Orlando Silva Briceño

Docente investigador, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dra. Martha Ligia Calle Pinto

Profesora, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dr. Ilich Silva Peña

Investigador, Departamento de Educación, Universidad de Los Lagos, Chile

Dra. Carola Vesely Avaria

Docente, Universidad de Santiago de Chile, Chile

Dr. Edgar Oswaldo Pineda Martínez

Docente investigador, Universidad Santo Tomás, Villavicencio, Colombia

Dra. María Celeste Gómez

*Docente investigadora, Facultad de Psicología,
Universidad de Buenos Aires, Argentina*

Mg. Liliana Bohórquez Agudelo

*Docente investigadora, Universidad Autónoma de
Bucaramanga, Colombia*

Dra. Reyna de los Ángeles Campa Álvarez

*Profesora, Departamento de Psicología y Ciencias
de la Comunicación, Universidad de Sonora,
México*

Dra. Lorena Mónica Antezana Barrios

*Profesora del Instituto de la Comunicación e
Imagen, Universidad De Chile, Chile*

Dr. Pablo Andrada Sola

*Docente, Facultad Economía, Gobierno y
Comunicaciones, Universidad Central, Chile*

Mg. José Martín Gamonales Puerto

*Docente, Departamento de Didáctica de
la Expresión musical, Plástica y Corporal,
Universidad de Extremadura, España*

Mg. Jaime Alberto Castro Martínez

*Profesor investigador, Facultad de Sociedad,
Cultura y Creatividad, Institución Universitaria
Politécnico Grancolombiano, Colombia*

Mg. José Leonello Bazzurro Gambi

*Docente, Departamento de Literatura y Filosofía,
Universidad de Warwick, Reino Unido*

Dr. Jhony Alexander Villa Ochoa

Profesor, Universidad de Antioquia, Colombia

Dra. Elda Luz Cerchiaro Ceballos

*Docente, Facultad de Ciencias de la Salud,
Universidad del Magdalena, Colombia*

Dra. Carmen Beatriz Torres Castro

Profesora, Universidad Santo Tomas, Colombia

Mg. Julián Alberto Vanegas López

*Docente, Programa de Psicología, Universidad
Surcolombiana, Colombia*

Mg. Bibiana Alexandra González Vargas

*Universidad Pedagógica y Tecnológica de
Colombia, Colombia*

Dra. Doris Socorro Guerrero Contreras

*Profesora de la Universidad Católica del Táchira,
Venezuela*

Mg. Paula Andrea Mora Pedreros

*Decana, Facultad de Educación, Corporación
Universitaria Autónoma del Cauca, Colombia*

Dra. María Delia Martínez Núñez

*Profesora, Universidad Metropolitana de Ciencias
de la Educación, Chile*

Dr. Hernán Sánchez Ríos

*Profesor investigador, Universidad del Valle,
Colombia*

Mg. Nidya Esperanza Buitrago Rodríguez

*Experta temática. Programa de atención a la
niñez, Compensar, Colombia*

Mg. Ángela Fernanda Cabrera Fonseca

*Profesora, Facultad de Ciencias y Educación,
Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia*

Mg. Marisol Castiblanco Martínez

*Profesora, Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, Colombia*

COLABORACIÓN GESTIÓN EDITORIAL

Alejandra Wilches

ILUSTRACIÓN DE CARÁTULA

César Augusto Rodríguez

CORRECCIÓN DE ESTILO Y GESTIÓN EDITORIAL

Ingri Gisela Camacho

DIAGRAMACIÓN

Editorial UD

PRODUCCIÓN EDITORIAL

Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico
CIDC

COORDINADOR DE REVISTAS CIENTÍFICAS

Fernando Piraquive P.



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO
en Desarrollo
del Niño

Para envío de artículos, solicitud de información, comentarios y canjes, favor contactarnos a:

revistainfanciasimagenes@correo.udistrital.edu.co

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/index>

Indexada: Dialnet, Latindex, Redib y DOAJ

Tel. (+57601) 3239300, ext. 1704

Carrera 7 No. 40B-53, piso 7, oficina 10

Bogotá, Colombia



TABLA DE CONTENIDO

Nota editorial	6-7
Imágenes de Investigación	
Perspectivas intergeneracionales del cuerpo: estudio de casos Intergenerational Perspectives on the Body: A Case Study <i>Mario Andrés Burbano Chamorro, Andrés Mateo Jiménez Ramos</i>	8-19
La secuencia didáctica como estrategia pedagógica para abordar la oralidad a través de la atención visual Didactic Sequence as a Pedagogical Strategy to Address Orality Through Visual Attention <i>Kelly Johanna Ballén Parada, Gina Magali López Calderón, Martha Isabel Mora Galeano</i>	20-32
Protagonismos de las niñas: una práctica colectiva, inclusiva y necesaria en las escuelas Childhood Protagonism: A Collective, Inclusive, and Necessary Practice in Schools <i>Siu Lay-Lisboa, Valentina Garrido, Valeria Gutiérrez, Gisselle Oyarce</i>	33-48
Experiencia en educación ambiental con la participación de niños del municipio del rosal Experience in Environmental Education with the participation of children from the municipality of El Rosal <i>Jhom Alexander Melo Triana, Camilo Andrés Herrera Correa</i>	49-61
Aprender jugando con el relato ficcional infantil televisivo (Pakapaka) Learning by Playing with a Fictional Children's Story for Television (Pakapaka) <i>María Agustina Sabich</i>	62-78
Apropiación e impacto de la pedagogía amigoniana por parte de los profesionales en el proceso de reeducación de menores infractores en la Institución Educativa de Trabajo San José Appropriation and Impact of Amigonian Pedagogy by Professionals in the Re-Education Process of Juvenile Offenders in Institución Educativa de Trabajo de San José <i>David Esteban Zuluaga Mesa, Luis Eduardo Corredor Vargas</i>	79-92



Formación del docente inclusivo y la influencia en la transformación de su práctica pedagógica: revisión teórica 93-108
 Inclusive teacher training and the influence on the transformation of their pedagogical practice: theoretical review
Gabriel Román Meléndez, Eufasio Pérez Navio, Antonio Medina Rivilla

Los jóvenes escolares: una mirada desde las representaciones sociales de los maestros 109-121
 Young School Children: A look from the Social Representations of Teachers
Edilberto Hernández Cano

Separata especial

Los saberes de los niños y las niñas sobre violencia y reconciliación 122-133
 The Knowledge of Boys and Girls about Violence and Reconciliation
Joan Lisseth Sandoval Martínez, Yuly Paulina León Murcia

Prácticas juveniles en la comunicación audiovisual: más allá de las aulas 134-144
 Juvenile Practices in Audiovisual Communication: Beyond the Classroom
Pilar Lacasa Díaz

Guía para autores 145-147

Declaración de ética y buenas prácticas 148-149

Producciones de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño 150-153



Creative Commons

Esta revista científica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas está registrada bajo licencia de Creative Commons Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada 2.5 Colombia, que permite descargar los contenidos y compartirlos, siempre que se reconozca su autoría y no se modifiquen de ninguna manera o se utilicen comercialmente. Mayor información: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co/>



Creative Commons

This scientific journal is licensed under Creative Commons Attribution - Noncommercial - No Derivatives 2.5 Colombia, which lets you download and share content, provided that their authorship is acknowledged and not altered in any way or used commercially. More information: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co/>



Nota editorial

En este número de la *Revista Infancias e Imágenes* que correspondiente al volumen 20-1 presentamos a ustedes un conjunto de artículos que recogen importantes componentes de la investigación pedagógica, que se realiza tanto en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas como en otras importantes instituciones educativas de América Latina. Un primer grupo está integrado por trabajos que aluden a indagaciones referentes a la educación con infantes. Son ellos:

“Perspectivas intergeneracionales del cuerpo: estudio de caso”, elaborado por los docentes Mario Andrés Burbano Chamorro y Andrés Mateo Jiménez Ramos, a partir de un proceso investigativo en el cual se pudo establecer que el ser humano desde su creación empieza a desarrollar un cuerpo material donde percibe el mundo exterior a través de sus sentidos y va configurando una nueva realidad a través del tiempo, que le permite a su vez significar su cuerpo desde aspectos como la identidad corporal, el auto o hetero reconocimiento y la introspección.

De otro lado, se encuentra el artículo “La secuencia didáctica como estrategia pedagógica para abordar la oralidad a través de la atención visual”, redactado por las docentes Kelly Johanna Ballén Parada, Gina Magali López Calderón y Martha Isabel Mora Galeano, el cual registra una investigación desarrollada a partir de la pregunta de investigación ¿Qué estrategia pedagógica permite abordar la oralidad desde la atención visual?

Acto seguido, con “Protagonismos de las niñas: una práctica colectiva, inclusiva y necesaria en las escuelas”, escrito por las docentes y psicólogas Siu Lay-Lisboa, Valentina Garrido, Valeria Gutiérrez y Giselle Oyarce, se registra una investigación desarrollada en Chile, en la cual se pudo establecer que para las niñas el protagonismo es un ejercicio colectivo, inclusivo y de no discriminación, restringido principalmente por lógicas adultocéntricas.

Seguidamente se encuentra, “Experiencia en educación ambiental con la participación de niños del municipio El Rosal”, redactado por los docentes Jhon Alexander Melo Triana y Camilo Andrés Herrera Correa, relativo a una investigación que permitió establecer cómo el estudio puede ser un punto de partida para conocer de manera integral los procesos de desarrollo, enseñanza, participación y experiencias significativas, dentro de una categoría tan difícil de definir como es la infancia.

Para finalizar esta parte, se encuentra “Aprender jugando con el relato ficcional infantil televisivo (Pakapaka)”, escrito por la docente y magister en comunicación María Agustina Sabich, que nos informa sobre una importante experiencia comunicacional y pedagógica realizada en Argentina, con base en la creación de Pakapaka, el primer canal público y federal dirigido a niños y niñas del país y de Latinoamérica. El artículo explora las características de dos series audiovisuales especializadas en el tratamiento de la divulgación histórica y científica (*La asombrosa excursión de Zamba* y *Vuelta por el universo*). A partir de la identificación de diferentes escenografías multimediáticas, la investigación advierte que el relato ficcional televisivo establece diálogos con el discurso pedagógico, al mismo tiempo que pretende situar al espectador en una geografía local y regional.

El otro conjunto de artículos presenta una serie de iniciativas de investigación con diversas temáticas y grupos poblacionales de notable interés y actualidad.

“Apropiación e impacto de la *Pedagogía amigoniana* por parte de los profesionales en el proceso de reeducación de menores infractores en la Institución Educativa de Trabajo San José”, escrito por los docentes David Esteban Zuluaga Mesa y Luis Eduardo Corredor Vargas. El artículo da cuenta de cómo los

profesionales de la Institución Educativa de Trabajo San José (Bello, Antioquia), perciben, comprenden y vivencian “la pedagogía amigoniana” en la atención actual de los adolescentes en conflicto con la ley, remitidos por el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes en Antioquia, con el cual se logró identificar falencias en el proceso formativo y enunciar estrategias correctivas encaminadas al fortalecimiento de la institución en el cumplimiento de sus objetivos de formación.

Acto seguido, se encuentra el aporte “Formación del docente inclusivo y la influencia en la transformación de su práctica pedagógica: revisión teórica”, escrito por los investigadores Gabriel Román Meléndez, Eufasio Pérez Navío y Antonio Medina Rivilla. En este trabajo se definen los elementos teóricos de la formación del docente de básica primaria, mediante una línea de tiempo de 1990 al 2017, contextualizada en diferentes países latinoamericanos e iberoamericanos, por medio de un ejercicio de revisión documental.

El artículo “Los jóvenes escolares: una mirada desde las representaciones sociales de los maestros”, escrito por el docente e investigador Edilberto Hernández Cano, da cuenta de los resultados de la tesis doctoral titulada *Las representaciones sociales de maestros de educación básica secundaria y media de Bogotá sobre los jóvenes en su condición escolar*. El objetivo que orientó el estudio fue develar y comprender las representaciones sociales sobre los *jóvenes escolares* que han construido los maestros de tres colegios de la ciudad de Bogotá.

Dentro de la Separata Especial se encuentra el artículo “Los saberes de los niños y las niñas sobre violencia y reconciliación”, de las investigadoras Joan Lisseth Sandoval Martínez y Yuly Paulina León Murcia. Este artículo es resultado de un proyecto de investigación cualitativo que constituye un acercamiento a los saberes sobre violencia y reconciliación en relatos y definiciones de niños y niñas de 5 a 12 años. En el proceso se realizaron talleres donde los participantes contaron experiencias sobre estos temas que tradicionalmente son abordados desde una mirada adultocéntrica; dichas experiencias fueron analizadas a partir de categorías como intersubjetividad, sujetos, relatos y saberes, para comprender cómo los niños y las niñas definen estos términos, contrastar la estructura narrativa e identificar sus roles en diferentes situaciones. Emergieron también categorías que representan lo que ellos piensan sobre violencia y reconciliación, ampliando la comprensión de las formas cómo se relacionan con otros y habitan su entorno. Esta investigación reconoce la capacidad de agencia de los niños y las niñas y la importancia de sus saberes como elementos fundamentales para la construcción de escenarios de paz y reconciliación.

Por último, presentamos el artículo “Prácticas juveniles en la comunicación audiovisual: más allá de las aulas”, escrito por la docente e investigadora española Pilar Lacasa Díaz. En este texto, la autora reflexiona sobre las prácticas juveniles situadas en el entorno de las sociedades occidentales, europeas o americanas, en las cuales viven grupos que se definen, por rasgos específicos, pero también por otros que tienen en común, como el hecho de participar de un universo global mediado por instrumentos digitales, donde prima la movilidad y la rapidez en la comunicación. En un primer momento, muestra qué significa vivir en una sociedad móvil y luego, las oportunidades educativas que ello ofrece fuera de las aulas.

Gary Gari Muriel

Estudiante del Doctorado en Estudios Artísticos
UDFJC



Perspectivas intergeneracionales del cuerpo: estudio de casos*

Intergenerational Perspectives on the Body: A Case Study

Mario Andrés Burbano Chamorro¹  Andrés Mateo Jiménez Ramos² 

Para citar este artículo: Burbano, M. y Jiménez, A. (2021). Perspectivas intergeneracionales del cuerpo: estudio de casos. *Infancias Imágenes*, 20(1), 8-19

Recibido: 2 de abril de 2019.

Aceptado: 17 de junio de 2021.

Resumen

El presente artículo es el resultado de la investigación denominada *Reconocimiento del cuerpo en niños, jóvenes y adultos*, que fue realizada con la población del Colegio Sagrado Corazón de Jesús Hermanas Bethlemitas en la ciudad de San Juan de Pasto. Esta población de estudio se clasificó de la siguiente manera: niños y niñas de grado transición y primero de primaria; adolescentes mujeres y hombres de grados décimo y once en básica media; y adultos de género femenino y masculino, los padres de familia de los escolares. Este proceso investigativo se desarrolló a partir de una metodología de carácter cualitativo y crítico, que permitió identificar, reconocer y configurar, por medio de los relatos escritos y las representaciones gráficas realizadas por la población de estudio, los significados del cuerpo en cada una de las etapas generacionales. Como resultado de la investigación, se logró establecer unas categorías que llevaron a configurar las diferentes concepciones del cuerpo: 1) corporeidad, 2) percepción del cuerpo, 3) sensaciones del cuerpo, 4) subjetividades del cuerpo e 5) intersubjetividades del cuerpo.

Palabras clave: adultos, corporalidad, cuerpo, diversidad, educación física, intersubjetividades del

cuerpo, jóvenes, niños, percepciones, prácticas corporales, sensaciones, subjetividades del cuerpo

Abstract

This article is the result of the research called *Reconocimiento del cuerpo en niños, jóvenes y adultos* [Body recognition in children, youth, and adults], which was conducted with the population of the Sagrado Corazón de Jesús Hermanas Bethlemitas school in the city of San Juan de Pasto. This study population was classified as follows: children in the transition (pre-school) and first grades; female and male teenagers in the tenth and eleventh grades of high school; and female and male adults, the students' parents. This research process was carried out based on a qualitative and critical methodology, which allowed identifying, recognizing, and configuring, through the stories and graphic representations made by the study population, the meanings of the body in each one of the generational stages. As a result of this research, it was possible to establish some categories leading to configure the different conceptions of the body: 1) corporeity, 2) perception of the body, 3) sensations of the body, 4) subjectivities of the body, and 5) intersubjectivities of the body.

* El presente escrito surge del proceso investigativo denominado "Reconocimiento del cuerpo en niños, jóvenes y adultos". Inició del proceso investigativo año inicio 2015-año finalización 2017, documento requerido para optar el título de Magíster en Educación desde la diversidad, de la Universidad de Manizales.

1 Licenciado en Educación Física, Institución Universitaria CESMAG; docente en Colegio Sagrado Corazón de Jesús Bethlemitas, Pasto. Correo electrónico: mariobur26@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1521-2060>

2 Licenciado en Educación Física, Institución Universitaria CESMAG; docente en Institución Universitaria CESMAG; docente en Corporación Universitaria Autónoma de Nariño. Correo electrónico: matiu135@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7095-8009>

Keywords: adults, corporeity, body, diversity, physical education, intersubjectivities of the body,

perceptions, bodily practices, sensations, subjectivities of the body, youth

Presentación

El presente artículo es el resultado del proceso investigativo cuyo tema de discusión son los significados del cuerpo en niños, jóvenes y adultos pertenecientes al Colegio Sagrado Corazón de Jesús Hermanas Bethlemitas en la ciudad de San Juan de Pasto, es el insumo científico para obtener el Título de Magíster en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales, San Juan de Pasto (Colombia), años 2015-2017. Con el acompañamiento tutorial del doctor Germán Guarín.

La investigación se desarrolló bajo una metodología cualitativa de corte crítico, donde se emplearon como técnicas de recolección de información los relatos propios y las representaciones gráficas sobre las diferentes concepciones del cuerpo en las diversas etapas del desarrollo humano.

Justificación

Comprender que el cuerpo es un instrumento fundamental para el desarrollo del ser humano es entender que este es el medio a través del cual el hombre busca reconocerse y reconocer el mundo que lo rodea, por tal razón se debe buscar el crecimiento y desarrollo armonioso del mismo, desde la dimensión física pasando por aspectos, cognitivos, socio afectivos, emocionales, entre otros.

Ahora bien, el ser humano no es un ser único en el mundo, por el contrario, existe en él, en compañía de otros seres, que han entretejido formas y expresiones de un conjunto llamado sociedad, que en la actualidad, con los cambios tecnológicos, sociales y económicos, han creado una transformación en la concepción de cuerpo, que lamentablemente han relegado la ética del ser para encontrar una aceptación, que exige un mínimo de valoración y de respeto de sí mismo y del otro.

De esta manera este artículo de investigación se convierte en un insumo académico, que brindará una caracterización del cuerpo en las diversas etapas generacionales del desarrollo humano, a fin de comprender las nuevas configuraciones de la corporalidad para la sociedad actual, dentro de un marco educativo y pedagógico.

Antecedentes

Entre los trabajos investigativos de orden regional, nacional e internacional que sirvieron de orientación para el presente estudio, denominado *Los reconocimientos del cuerpo: un conflicto intergeneracional*, se logra destacar el proyecto: *Corporeidad y motricidad, una forma de mirar los saberes del cuerpo*, donde establece Hurtado (2008) que “la corporeidad es un concepto que se inscribe dentro de la condición humana, y reconoce el orden biológico, pero lo trasciende y relaciona con los procesos de interacción social y de meditación cultura” (p. 120). Esta investigación ayudó a diferenciar el concepto de cuerpo y corporeidad, donde al hablar de corporeidad no solamente destaca las cualidades biofísicas del ser, si no también incluye cualidades cognitivas, afectivas, perceptivas y sensitivas del sujeto.

Por otra parte, Tornero, et ál. (2009) en la investigación denominada *Imagen corporal y su aplicación en el currículo de educación física en la educación secundaria obligatoria*, se refiere a la imagen corporal como una variable que cambia según la necesidad y el trabajo que cada ser humano desarrolla en beneficio propio, pero que, a su vez, es desde la escuela donde se debe inculcar este trabajo, para poder de alguna manera cambiar modos de pensar, sentir y actuar de las personas.

Asimismo, Paredes (2003) en su trabajo denominado *Desde la corporeidad a la cultura*, manifiesta que nacemos con un cuerpo que, desde el momento del nacimiento, a través de la acción, del movimiento se adapta, transforma y conforma como corporeidad. Esta conformación viene dada por el movimiento, por la acción y por la percepción sensorial (vista, oído, tacto, gusto, olfato y percepción cinestésica). El cuerpo posee un dinamismo somático que se convierte en vitalidad transformadora y posibilita la interacción comunicativa con el mundo que le rodea.

Por último, Barbero (2001) en el trabajo de investigación denominado *Cultura corporal: ¿tenemos algo que decir desde la educación física?*, destaca unos valores creados por la cultura de las masas y el consumismo, aporta un pensamiento hacia la realidad vivida, donde se ve extremo cuidado

por el cuerpo dentro de la sociedad, la cual exige un modelo de cuerpo asociado a la belleza y a la buena presentación, la cual va a generar éxito y mayores oportunidades con un cuerpo exaltado y entregado hacia lograr la eterna juventud.

Planteamiento del problema investigativo

La presente investigación busca dar a conocer cuál es el significado del cuerpo para los niños, jóvenes y adultos en cuanto a sus experiencias vividas dentro de su contexto social; dicha necesidad surge a raíz del descuido del cuerpo y desinterés por la actividad en el espacio académico de educación física dentro del entorno escolar, en contraposición a ello se destaca la empleabilidad del tiempo para la ejecución de actividades extra escolares con el fin de mantener el cuerpo en buena forma física.

Por esta razón, es indispensable para el proceso identificar qué factores provenientes del entorno social han cambiado y trastocado la concepción del cuerpo en la población, que ha generado el seguimiento y la apropiación de diferentes estereotipos que se venden a través de los medios de comunicación.

Otro aspecto trascendental que ha dificultado la participación y actividad en las clases de educación física es la influencia de los avances tecnológicos y el diseño de nuevos métodos para la obtención del cuerpo ideal, pues según la población estos diseños facilitan y aceleran los resultados esperados por el sujeto para su propio cuerpo en condición de una perfección del mismo, lo que lleva al gran auge y demanda dentro del contexto social, por ser procedimientos sofisticados, optimizadores de tiempo y cómodos para los consumidores, ya que no exigen en el ser humano la disciplina y dedicación constante, para conseguir el cuerpo que cada quien sueña basado en los prejuicios de la sociedad, por medio de la práctica de la actividad física constante.

Pregunta problematizadora de investigación

A partir de lo anterior, la pregunta problematizadora de investigación es ¿Cómo el ser humano construye el significado de su cuerpo desde la interacción con el otro y el contexto?

Horizontes (a manera de objetivos)

General

El objetivo general del proceso investigativo consiste en: significar el concepto del cuerpo en niños, jóvenes y adultos del colegio Sagrado Corazón de Jesús Hermanas Bethlemitas - Pasto, a partir de la interacción con el otro y el contexto.

Específicos

Los objetivos específicos de la investigación son:

- Identificar el concepto del cuerpo en los niños, jóvenes y adultos.
- Reconocer qué factores influyen en la construcción del concepto corporal.
- Configurar la subjetividad corporal en las diversas etapas generacionales.

Descripción teórica

El estudio del cuerpo va más allá de un análisis anatómico del mismo, obliga a detenerse en su funcionalidad como elemento indispensable para la configuración del ser desde su origen hasta la muerte, puesto que es este el medio a través del cual el mundo exterior logra ser percibido e interiorizado para formar una concepción de la realidad, la cual es validada gracias a la existencia del otro. En este sentido, Husserl (1991) demuestra la importancia del cuerpo como órgano fuente de sensaciones, el cual permite la configuración de la subjetividad a partir de la existencia del yo, junto a otros yoes.

Por su parte, Alicia Grasso (2010), refiere la corporeidad como un conjunto de factores que permiten al ser humano constituirse como único y exclusivo, donde el físico, lo psíquico, lo espiritual, lo social, lo motriz, lo intelectual, entre otros, conforman a través del tiempo una identidad corporal, influenciada a su vez, por un modelo cultural, que genera la búsqueda constante por la aceptación ante la mirada propia y la del otro y, por consiguiente, la integración y aceptación en la sociedad.

De la misma manera se hace referencia a la subjetividad, donde León y Zemelman (1997) consideran que:

[...] no solamente es un problema posible de distintas teorizaciones, sino, además, constituye un ángulo particular desde el cual podemos pensar la realidad social y el propio pensar que organicemos sobre dicha realidad. Implica un concepto de lo social a partir de ese dinamismo particular que son los sujetos. (pp. 21-22)

De esta manera la subjetividad busca configurar la realidad a partir de la interacción de conceptos propios junto con los otros.

Es así como se involucra el concepto de intersubjetividad. Rizo (2007) manifiesta que es:

[...] donde se pueden [percibir] ciertos fenómenos que escapan del yo, pues el sujeto no puede percibir su experiencia inmediata, pero sí percibe la de los otros, en tanto le son dadas como aspectos del mundo social. Dicho de otra forma, el sujeto solo puede percibir sus actos, pero puede percibir los actos y las acciones de los otros.

A través de la intersubjetividad los sujetos integran vivencias, de tal manera que se pueda ver las experiencias vividas del otro generando así interacción de los sujetos dentro de un contexto social.

Para finalizar, autores como Arregui y Choza (1992), en su libro *Filosofía del hombre, una antropología de la libertad*, exponen: “que el cuerpo, propio, es dado a la conciencia. El modo primordial y fundamental es el tacto, cuya amplitud cognoscitiva se extiende tanto a la exterocepción como a la propiocepción y a la interocepción”. Es por ello por lo que podemos hablar sobre la subjetividad que cada ser humano tiene de su propio sentir del cuerpo, pero que debe de alguna manera convivir con las experiencias que el otro tiene y manifiesta convirtiéndose después de tener ya definida su realidad y concepto corporal, en un ser intersubjetivo, capaz de respetar y convivir con las nuevas experiencias sociales.

Metodología

La metodología empleada durante todo el proceso de investigación se fundamenta en el diseño cualitativo (Sampieri, et ál., 2010), pues “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el

proceso de interpretación”, por medio de este enfoque es posible acercarse a la realidad con el fin de dar a conocer las significaciones del cuerpo, que surjan de la experiencia vividas en la población objeto de estudio.

De igual forma, la investigación se abordó desde el método crítico, como afirma Alemán (2019), consiste en:

Hablar de perspectiva crítica contiene así una filosofía de la vida en la que se percibe la realidad interconectada en todos los elementos que la constituyen, en perspectiva con sus particularidades y recomprendida en su todo, siendo preponderante el todo mucho más que la suma de sus partes, desde lo histórico, dialéctico y natural. (p.8)

De esta manera se interpretaron las narrativas otorgadas de la concepción del cuerpo como un componente holístico, en el cual convergen todas las formas de accionar del ser humano en su entorno, con el objetivo de resocializar los valores dados al cuerpo del yo y de los otros yoes, dentro de un revisionismo histórico de experiencias vividas en un contexto social.

Asimismo, es adecuado rescatar que dentro de la metodología se empleó un proceso de investigación teórica, donde, como afirman Ato y Buena-vente (2013), se “incluyen todos aquellos trabajos que recopilan los avances producidos en la teoría sustantiva o en la metodología sobre una temática de investigación específica”. En este sentido es a través de este proceso que se recopila una serie de sustentos teóricos que dejan entre ver el estado de avance científico en torno al tema en mención y de la misma manera servirá como un apoyo teórico y pedagógico para futuros trabajos que se aborden en torno al cuerpo y la educación física. Es así como se traza un aspecto narrativo del proceso buscando destacar las subjetividades de pensamiento de los actores del proceso investigativo.

Descripción de población y muestra (unidad de trabajo)

Se definieron como unidad de trabajo los niños, jóvenes y adultos pertenecientes a la comunidad educativa del Colegio Sagrado Corazón de Jesús

Hermanas Bethlemitas Pasto, dieciséis niños de los grados transición y primero, entre las edades de 6 y 7 años entre los cuales se destacó que había ocho niños y ocho niñas; 30 jóvenes de los grados décimo y once, que oscilan entre las edades de 15 a 16 años, entre los cuales veinte fueron hombres y quince fueron mujeres; y por último diez adultos, padres de familia que habitualmente acuden al colegio, de los cuales cinco fueron mujeres y cinco fueron hombres. Los estudiantes están normalmente escolarizados y clasificados como regulares, es decir que ninguno de ellos ha repetido cursos por bajo rendimiento académico, mientras que los padres habitualmente se los encuentra en horas escolares debido a que muchos de ellos pertenecen a la junta de padres de familia del plantel. De esta manera se determinaron estos tres grupos con el objetivo de recoger información significativa de conveniencia desde una muestra de tipo teórico.

12 Criterios de selección (unidad de análisis)

Se determinó como unidad de análisis el concepto de cuerpo, por lo tanto, aquello que se pretende indagar es el “significado que cada etapa generacional le da al mismo”, es decir los conceptos que niños, jóvenes y adultos le dan al cuerpo desde su realidad vivencial. El análisis se realizó a partir de las visiones de los actores generacionales, los autores invitados y los propios investigadores; encontrando los elementos que posibilitan una visión crítica de diversos criterios que configura el concepto propio que cada sujeto tiene de su cuerpo como elemento de expresión y vivencia social. Por consiguiente, desde la subjetividad e intersubjetividad de los investigados se obtuvo la mayor cantidad de información, aplicando los instrumentos de recolección, los cuales otorgaron respuestas pertinentes a los horizontes investigativos.

Técnicas

Historias de vida y representaciones gráficas sobre el cuerpo

El trabajo de campo fue realizado a través de una estrategia llamada historias de vida, donde cada persona relató cuál es la mirada que tiene cada sujeto sobre su propio cuerpo; dicha técnica se la realizó a los jóvenes y adultos de la población

muestra ya mencionada, en cambio la estrategia empleada para los niños fue las representaciones gráficas de su cuerpo, donde ellos realizaban un dibujo de sí mismos y señalaron la parte del cuerpo que más le agradaba, la información obtenida fue arrojada a una matriz denominada “significados del cuerpo”, de esta recolección de información surgen cinco categorías las cuales permitieron comprender el concepto que tiene el cuerpo en las diversas etapas generacionales de este contexto anteriormente mencionados. Dichas categorías son:

- a. Corporeidad
- b. Percepción
- c. Sensaciones
- d. Subjetividad
- e. Intersubjetividad

De esta manera, se buscó presentar los resultados de forma narrativa, describiendo los hechos y los significados de cuerpo de los actores investigados, la fundamentación teórica y la mirada metodológica de los investigadores; a partir de un análisis holístico de la dinámica del proceso educativo.

Descripción de las técnicas:

- Narración historias de vida sobre el cuerpo (jóvenes y adultos)
- Representaciones gráficas (niños)
- Descripción de la parte corporal más importante para los niños

Instrumentos

- Relatos sobre el cuerpo
- Dibujos del cuerpo
- Diario de campo
- Equipos de cómputo para la transcripción, codificación y categorización de la información

Análisis e interpretación de resultados

Para este análisis, los investigadores han tejido un entramado relacional entre las categorías de investigación que devinieron de los datos de significado, el problema y la pregunta con las categorías

emergentes de investigación, quienes surgieron estratégicamente por la metódica utilizada. En suma, el lugar de llegada es la obtención del anhelado eureka, llamado aquí *categoría sistémica de investigación* (Serna, 2013) (Tabla 1).

Tabla 1. Categorías

Categorías de investigación	Categorías emergentes de investigación
Corporeidad	Identidad Corporal
Percepción del cuerpo	Autoreconocimiento
Sensaciones del cuerpo	Heteroreconocimiento
Subjetividades del cuerpo	Introspección
Intersubjetividades del cuerpo	Trascendencia

Fuente: elaboración propia.

Para la elección del marco interpretativo se tienen en cuenta dos aspectos, primero se retoma el enfoque que tiene la investigación el cual es de tipo cualitativo, por lo tanto la herramienta de análisis debe ser acorde a estas características; y segundo, el cuestionamiento problémico quien busca conocer las realidades e interpretarlas de una manera flexible y abierta, para no divagar en un mar de interpretaciones.

Luego de aplicar los instrumentos de recolección de información y a partir del análisis de los datos y su respectiva codificación, emergen las categorías de investigación, las cuales se interrelacionan e integran dando lugar a la construcción general de la categoría sistémica de investigación: pedagogía inter-subjetiva.

Hallazgos

Dentro del presente apartado se dará cuenta de las reflexiones realizadas por un grupo de sujetos de diversas etapas generacionales, apoyados sobre algunos estudiosos del cuerpo y en conjunto con la percepción que los investigadores tienen del cuerpo, con el fin de trascender la frontera del conocimiento y hablar sobre los significados intergeneracionales que se presentan en la actualidad sobre un cuerpo visto como herramienta de diversas relaciones sociales.

Corporeidad

El análisis de la información recopilada sobre el concepto de cuerpo dentro de los relatos compilados se tiene que:

El cuerpo está compuesto por características físicas, con órganos y sentidos tales como: cara, nariz, olfato, oídos, miembros superiores inferiores, sistemas y órganos vitales, por lo cual es pertinente mantener un cuerpo sano por salud más que por vanidad ya que el cuerpo es una herramienta para seguir adelante, tener buenas relaciones sociales y demostrar sentimientos y afecciones hacia los demás.

De esta manera el cuerpo es inicialmente considerado como un cuerpo orgánico, en lo posible siempre saludable. Prima la salud por sobre la vanidad de la belleza. El cuerpo es además, instrumento de relaciones sociales desde la expresión de sentimiento y afecciones, y termina siendo concebido como un cuerpo templo, objeto de cuidado y adoración. Por tal razón es pertinente hablar sobre corporeidad (Grasso, 2001) manifiesta que:

Es una construcción permanente de la unidad psico-física, espiritual, motora, afectiva, social, intelectual, es decir, del ser humano, a partir de lo que tiene significado para él y para su sociedad; es una concepción que rompe el habitus corporal que tiene incorporado es profesor, que busca la identidad corporal del alumno de educación física. Es imposible pensar la corporeidad sin la unidad y la identidad. la unidad situar al cuerpo como sinónimo de ser humano entero, completo y único. la identidad aporta su significatividad personal y social. a partir de esta conceptualización, el cuerpo debe dimensionarse en forma diferente en las clases prácticas. (p.19)

Por tal razón, al hacer referencia al cuerpo se deben tener en cuenta todas las dimensiones del ser humano, tales como las cualidades psicológicas, fenomenológicas, teleológicas, expresivas corporales, educativas y de salud, por tal razón invita a preservar su existencia ya que gracias a este el sujeto es parte de un mundo terrestre; por ello se torna importante concebir el cuerpo como un templo sagrado, por medio del que, se interactúa, se relaciona y se evoluciona en el mundo

cambiante, considerando que el cuerpo no está aparte del pensamiento, sino que son dos aspectos que se complementan entre sí, los cuales se modifican y crecen permanentemente, desde que nace el sujeto hasta que muere construyendo así la propia imagen corporal.

La corporeidad es la representación física de la persona, que ayuda de alguna manera a reconocer las diferencias que cada ser humano tiene, es por eso por lo que esa imagen corporal de alguna manera reconoce a cada ser humano y representa una imagen de él. Así, al hablar de cuerpo debemos reconocer a esa unidad molecular y celular que dan vida a un ser humano que representa celularmente un sistema complejo compuesto por órganos, sentidos, emociones e incluso sensaciones, que representan un organismo de vida llamado ser humano. De igual forma, algunos jóvenes manifestaron:

Para mantener un cuerpo sano y buena salud es necesario mantener un equilibrio en las diferentes etapas. Buena alimentación, ejercicio regular, dormir lo necesario y actitud positiva en todo.

Al respecto, Arregui y Choza (1992), afirman que:

El cuerpo puede ser considerado desde cuatro puntos de vista irreductibles entre sí. En primer lugar, puede ser estudiado desde la perspectiva de la exterioridad objetiva, tal como lo hacen la geometría, la física o la anatomía-fisiológica, en segundo lugar, el cuerpo puede ser estudiado desde la perspectiva de la intimidad objetiva tal como lo hace la metafísica. En tercer lugar, el cuerpo vivo puede ser estudiado desde la perspectiva de la intimidad subjetiva, tal como lo hace la fenomenología, por último, el cuerpo vivo puede considerarse desde la perspectiva de la exterioridad subjetiva tal como lo hace la antropología cultural o la teoría del arte. (p. 127)

Al analizar los diversos puntos de vista que las ciencias tienen para estudiar el cuerpo, observamos que, si bien el cuerpo se constituye en una realidad física con determinadas propiedades, también, debemos interpretar por qué el cuerpo es visto como un tipo de sustancia con factores que no

son únicamente exteriores, sino que tienen cierta relación e intimidad interna la cual, al unir con varias funciones orgánicas, generan cierto equilibrio y producto general llamado cuerpo. Ahora bien, es esta relación tanta interna como externa, la que de alguna manera expresa objetivamente lo que su propia intimidad e interrelación genera, podemos entender el comportamiento cultural que del propio YO existo y poseo.

Por otro lado, el cuerpo es el órgano de la voluntad de un “yo puedo”, que realiza movimientos libres y espontáneos, para mover libremente este cuerpo o los órganos en que articulan y para percibir mediante ellos un mundo externo (Husserl, 1952/1997, p. 191). Si hablamos de corporeidad, debemos distinguir distintos niveles de composición del mismo, de esta manera, encontramos como primer parte de formación del cuerpo a las moléculas, que son a su vez la parte más pequeña del cuerpo y así al unirse una con otra forman y componen las células, que una con otra forman tejidos, que, a su vez, dan lugar a los órganos que componen la parte interior que dan vida al cuerpo como tal. Los órganos se encuentran organizados en sistemas que al unirse y estar en continuo trabajo hace que el ser humano tenga sensaciones y percepciones del mundo que lo rodea.

Ahora bien la corporeidad como categoría de estudio, nos hace dar cuenta que esta a su vez ha ido modificando su sentido de representación, por lo que en algún momento de la historia el cuerpo fue considerado como un templo, el cual era cuidado tanto interna como externamente, por lo que todo lo que manifestaba externamente era lo que fácilmente representaba su interior; para ello era fácil ver cómo de alguna manera el cuidado del mismo era con sanas dietas e incluso largos ayunos y mucho ejercicio para la divinidad exterior, pero así mismo, la preparación mental era importante, por eso en las escuelas filosóficas daban cuenta de la preparación que muchos tenían, pero de manera selectiva.

Percepciones sobre el cuerpo

Entre las percepciones se logró recopilar que:

El cuerpo es importante para diferenciarse de los demás, autoafirmarse, identificarse, sin seguir

estereotipos sociales. Sentirse bien consigo mismo es lo fundamental en un cuerpo saludable.

Un cuerpo bello es sinónimo de no-vejez, prolongación de una condición infantil, juvenil, especie de eterna juventud. Prima la apuesta por una cara bella que refleja lo que se es: niña, joven, Soy grande pero no vieja.

La percepción es la manera en la que el cerebro de todo ser humano interpreta los estímulos recibidos a través de los diferentes sentidos para formar una impresión consciente y voluntaria de la realidad de su entorno más cercano, es así que los sentidos como herramientas para percibir, ayudan a almacenar de alguna manera los diversos acontecimientos que se están desarrollando alrededor de cada ser humano. La percepción describe cada proceso mental mediante el cual una persona selecciona, organiza e interpreta la información proveniente del exterior de manera adecuada y significativa en el desarrollo como persona.

Arregui y Choza, (1992), aseguran que:

La nutrición aparece como la primera forma de comunicación porque lo que era inorgánico y externo pasa a estar vivo y unido a los demás elementos vivos en la unidad del ser vivo. La nutrición aparece como eso proceso por medio del cual se desarrolla el crecimiento o sus diversas etapas de maduración vistas estas como el proceso de desarrollo que el ser humano atraviesa al transcurso de su vida, recolectando experiencias para el descubrimiento de su propia identidad y de los demás. (p. 65)

Los grandes pensadores expresan que serán los diversos estímulos percibidos por medio de los sentidos los que harán que el ser humano evolucione y desarrolle de alguna manera su propia identidad y así manifieste sus requerimientos personales para poder ser aceptado, e incluso rechazado por la diversidad de pensamientos que se pueden encontrar; es así que todo estímulo externo dependiendo de la energía con que se pueda adquirir serán mejor asimilados y puestos en manifiesto.

Toda sensación que el cuerpo viene del exterior, producto de diversas sensaciones que el cuerpo por medio de los sentidos produce en el ser, por ello,

serán el resultado de la percepción que el cuerpo tiene de su medio más próximo, es entonces que podemos ver como el tacto se convierte en el mecanismo más próximo para la adquisición de nuevas experiencias kinestésicas. Toda nueva sensación adquirida por el cuerpo, será llevada por medio de neuronas y sistemas complejos como el nervioso, a una respuesta cognoscitiva produciendo nuevas sensaciones y nuevos comportamientos sociales en el ser humano.

La percepción será la que de alguna manera forme esa imagen corporal en el ser, que día a día a través de la exploración y percepción con el medio más próximo desarrolle y conozca lo más importante para su transformación y desarrollo humano, es por eso que su cuerpo es el medio de adquisición de experiencias y los sentidos el canal principal para que este mecanismo de adquisición y percepción se lleve a cabo.

Esto se refiere a la alterabilidad que eventualmente pueden sufrir las cosas cuando tengo una cambiante percepción de ella, pero las cosas no dependen tampoco exclusivamente de las alteraciones con las que la podemos ver, sino que ella sigue siendo la misma, lo que se altera son los “modos de aparición”. Si la percepción del ser humano es cambiante y se modifica según la mirada del mismo, los conceptos sobre la realidad observada siempre serán más amplia por parte del ser humano, por lo que tendrá mayor criterio de indagación o profundización, pero, sobre todo, mayor análisis en cuanto a las nuevas apariciones que surjan después de un largo proceso de profundización y asimilación de nuevos conceptos.

Sensaciones del cuerpo

Dentro de las sensaciones del cuerpo el grupo de sujetos investigados refieren:

El cuerpo-sano, esbelto es fundamental para mantener una alta autoestima en las relaciones sociales y para mantener un bienestar propio.

El valor del cuerpo es estimado en el contraste entre alimentación y actividad física, prevaleciendo lo alimentario sobre lo ejercitable con el cuerpo.

Son las sensaciones, las herramientas que el ser humano tiene para precisamente “sentir” al mundo que lo rodea, en cualquiera de sus aspectos. Las sensaciones son estímulos que recibimos desde el exterior, desde nuestro entorno y que son captados por uno o más de nuestros sentidos: vista, olfato, oído, tacto o gusto. Son los sentidos los que ayudan de alguna manera a conocer el mundo exterior e interior, por medio de estos podemos conocer y llegar a lo desconocido e incluso a lo que nos genera tanto miedo descubrir. Si hablamos de percibir el mundo exterior, debemos necesariamente hablar de los sentidos que ayudan a que esta función se pueda desarrollar de la mejor manera.

Arregui y Choza, (1992) consideran que:

El primer modo de dependencia, las potencias intelectivas son anteriores a las sensitivas en cuanto rigen sobre ellas (y así puede decirse que el hombre no solo ve, sino que más bien, mira inteligentemente) y las sensitivas rigen sobre las vegetativas (y por eso en los animales el sistema nutritivo está mediado y depende del cognoscitivo y del motor). (p. 97)

A partir de un análisis podemos aclarar que son las sensaciones y el modo como el ser humano interpreta las diferentes realidades y culturas, las que llevan al sujeto a crear modos y hábitos de comportamiento social, que de alguna manera harán que se manifieste de diversas maneras hacia la cultura más pronta, manteniendo una relativa concordancia entre el ser humano interior el mundo exterior.

Cada sentido cumple su propia función y, aunque existen personas que de alguna manera pueden sobrevivir sin alguna de ellos, es necesario reconocer la importancia de cada uno y que cada sentido hace del ser humano un ser integral capaz de reconocer nuevos conocimientos y significados.

Arregui y Choza, (1992) afirman al respecto que:

La sensación, también conocida como procesamiento sensorial, es la recepción de estímulos mediante órganos sensoriales llamados sentidos. Estos transforman las distintas manifestaciones de los estímulos importantes para los seres vivos de forma calórica, térmica, química o mecánica del medio ambiente

en impulsos eléctricos y químicos para que viajen al sistema nervioso central o hasta el cerebro para darle significación y organización y convertirla en información que hará de alguna manera desarrollar al ser humano, en un ser capaz de convivir y vivir como ser sociable. (p. 98)

Ahora bien, al traer a colación los diferentes sentidos que el ser humano tiene para adquirir nuevas experiencias, es necesario tomar como referencia que existen diversos factores sociales externos, como estímulos, que harán que la sensación por acoger sea más fácil e incluso más fuerte, referenciada en la cantidad de energía que aplica el hombre, porque este hábito sea aprendido y adquirido de verdad, para que produzca una sensación real que será el sentido o el sentir final de dicho factor, al cuerpo humano vivo.

En este orden de ideas, encontramos la vista como uno de los principales sentidos que ayudan a descubrir y reconocer el exterior, de ahí la importancia de todo lo que se puede ver e interpretar si es bueno o malo; este sentido ayuda a descubrir y guiar nuestro andar por el mundo, el olfato otro sentido que hace conocer y diferenciar lo agradable de lo desagradable, así mismo, de reconocer a otro ser igual o diferente a nosotros, es también conocido como el sentido del olor, el cual clasifica lo bueno de lo malo. El sentido del gusto o del sabor, lo cual hace que clasifiquemos la amargo de lo dulce; otro sentido es el de la audición el cual hace reconocer lo alto o bajo en cuanto a sonidos expresados en el medio que nos rodean; y por último el sentido del tacto, que de alguna manera hace reconocer el áspero y lo liso. Cada sentido representa en el ser humano diferentes significados del mundo que lo rodea.

Subjetividades del cuerpo

Cuando se evidencian las subjetividades del cuerpo se hace referencia a dos elementos, los cuales ejecutan prácticas estrechamente ligadas entre sí, donde, el cuerpo es aquel elemento en el cual se encuentran las marcas dejadas por la vida y la subjetividad, forma aquellos significados, los cuales marcaron el cuerpo. Entre los significados del cuerpo la población de estudio manifiesta lo siguiente:

El cuerpo tiene características físicas y genéticas que viajan de generación en generación sin importar las fronteras, este cambia de acuerdo a las reglas de la biología y la genética, igualmente el cuerpo cumple un papel importante y es el de dar a luz a otra vida en el mundo, así mismo tenemos vivencias y experiencias que comprometen salud íntegra de un ser humano, ya que está propenso a lesiones y traumatismos, estas laceraciones del cuerpo en ocasiones impiden seguir realizando actividades apasionantes y dejan marcas que poseen un valor significativo para el sujeto.

Marcas del cuerpo, señales o cicatrices, se tornan como características significativas visibles y de gran trascendencia en vida que laten sin dejar olvidar que ocurrió en un determinado momento de la vida, mi cicatriz me recuerda la primera unión con mi madre, gran placidez dentro de ella y gran sufrimiento al salir de la zona de confort.

En relación con lo mencionado anteriormente, desde la perspectiva de Dussel (1999)

La subjetividad es más que consciencia, pero dice referencia a ella. Es el “vivenciar” lo que acontece (físicamente transmitido por el sistema nervioso) en la realidad. Cuando veo de manera consciente a un dedo de mi mano tocar a otro dedo, “siento” internamente (como subjetividad *in actu*) el contacto de los dedos ante mis ojos (como objeto de la subjetividad). (p.2)

De esta manera, Inicialmente el cuerpo es visto desde la genética cultural y valorado en orden a las vivencias, experiencias que ayudan a la vida integral. Las prácticas que se realizan con el cuerpo (deportivas, lúdicas, recreacionales, médicas, estéticas) conducen a formarse la concepción de que el cuerpo puede ser marcado al punto de configurar las identidades personales y colectivas, dentro de un contexto social.

Intersubjetividad del cuerpo

Las intersubjetividades del cuerpo se refieren a dichas experiencias del cuerpo en relación con el otro y con los otros, como un elemento que permite realizar prácticas sociales y tener relacionales interpersonales, de todo tipo adecuadas a la edad

biológica de cada persona, de este nivel intersubjetivo los investigados manifestaron:

Soy el barón deseado por papá que nunca llegó, de testaba a las niñas lloronas, pero actuaba en defensa de ellas por cuestión de género, el cuerpo deja herencias importantes y la oportunidad de vida que tenemos día a día gracias a Dios.

Retomando a Dussel (1999) donde habla de la intersubjetividad.

En el nivel de la mera “corporalidad” se encuentra intersubjetivamente la comunidad humana; comunidad de vida de los seres humanos corporales, en cuanto producen, reproducen y desarrollan su propia vida en un tipo de relación social fundamental, material, de contenido. (p.6)

Husserl afirma que la experiencia de un mundo solipsista donde solo existe un sujeto, en que me encuentro solo yo sin otros que me acompañen, falta el mundo animado como parte de mi experiencia, donde se constituye un mundo en el cual se puede encontrar diferentes sujetos los cuales han constituido y construido sus experiencias en relación con el otro.

De esta manera, el cuerpo está considerado en relación a la condición femenina en contraste con la condición varonil, donde desembocan diferentes significados de cuerpo que destaca valores de disciplina mental y corporal, significando así buena mentalidad y expresión de libertad, con el fin de cuidar del mismo y mantenerlo sano y esbelto, como sinónimo y horizonte de libertad, por medio del cual se crean unas relaciones sociales en el límite de disciplina y libertad (lo cual se puede llamar como salud social).

Es por esta razón que es importante destacar la perspectiva de género dentro del proceso investigativo de Candelaria Navas (2019, p. 351), quien manifiesta que:

El enfoque de género implica, entonces, comprender, cómo históricamente se han construido las relaciones entre mujeres y hombres en contextos específicos. Los estudios de género y desde el feminismo han sido

un aporte importante para comprender las condiciones sociales de las mujeres y los hombres.

Es así desde esta perspectiva que se busca articular la concepción del cuerpo en torno a las características propias de cada sujeto a través del cual no se busca segregar a un tipo de comunidad, si no por el contrario permite entender las condiciones, valores, deberes y oportunidades de todos los sujetos en el contexto social, que busque potenciar y empoderar a los sujetos para la construcción de una ciudadanía justa y equitativa a las condiciones de todos y todas.

Conclusiones

El ser humano desde su creación empieza a desarrollar un cuerpo material donde percibe el mundo exterior a través de sus sentidos y va configurando una nueva realidad a través del tiempo. Esta temporalidad hace que se evolucionen diversas generaciones, donde en cada una de ellas, se desarrollan concepciones diferentes del mundo exterior e interior, generalizando tres niveles de identidad corporal, el primero es el auto conocimiento donde se realiza un propio reconocimiento y la unen con la realidad individual, configurando sus primeras percepciones que resultan de la información recibida por medio de los sentidos.

En un segundo nivel podemos destacar en relación con los hallazgos que la percepción de la corporeidad trasciende el aspecto material biológico del ser humano para hablar de un aspecto de expresión a través de una herramienta esencial para las vivencias del sujeto e interacción social como es el cuerpo, el cual siente, percibe y expresan con su identidad corporal, contribuyendo así a establecer diversas relaciones sociales, guiándonos hacia la creación propia de diferentes concepciones subjetivas del cuerpo dentro de un mundo colectivo relacional.

Como tercer nivel se encuentra la percepción del cuerpo, donde cada persona recibe informaciones y estímulos del entorno a partir de las vivencias de la corporeidad, que le permitan al sujeto establecer una respuestas acordes a los estímulos con los cuales busque sentirse conforme con el accionar y el visionar de su cuerpo, para alcanzar un

nivel de aceptación, de sentirse bien con lo que es y ha desarrollado de su propio cuerpo, de su propio ser, un verdadero significado personal, el cual respeta y hacer respetar, por medio del cuidado y una suficiente autoestima.

En torno a las sensaciones del cuerpo, se destacan como las herramientas que tiene el ser humano para sentir y sentirse vivo dentro de un mundo activo, al reconocer que el hombre pasa por diversas etapas a lo largo de su vida y cada etapa de desarrollo tiene unas características, a través de las cuales genera experiencias reconocidas por los sentidos del cuerpo, tales como los ojos, el olfato, el gusto, el tacto que le permiten interactuar y solucionar problemáticas contextuales para poder subsistir en un habitud social.

En torno a las subjetividades del cuerpo es importante destacar que el cuerpo es un elemento a través del cual se vive en un mundo, es en este donde configuran significados de las experiencias de vida a través de las marcas o huellas dejadas el desarrollo humano en el cual para algunos se encuentra la familia, el trabajo, la diversión entre otros, lo cual hacen a cada persona única y diferente a las demás. Sin embargo, existe un factor permanente de generación en generación, llamado la herencia, el cual, transmite características anatómicas, fisiológicas, entre otras, de un ser a su descendencia, a través de la reproducción y cuyo factor permite al hombre la trascendencia de los rasgos del cuerpo, a otro, es decir, la corporalidad va a estar enmarcada e impresa, en nuevos seres.

Por último, en torno a las intersubjetividades del cuerpo se destacan esas formas de interacción del ser con sus semejantes, teniendo en cuenta que el cuerpo se ve desde dos perspectivas en condición masculina y en condición femenina destacando así una variable de género la cual se ha ido arraigando dentro de un contexto social, sin dejar de lado que esta condición no busca generar desigualdades, si no por el contrario determinar libertades de expresión del sujeto en el entorno social.

Recomendaciones

Desde las áreas donde se estudian de una manera más profunda la corporeidad, como es la Educación Física, se recomienda no estudiar el cuerpo

solo de manera anatómica sino más bien como un todo indisoluble donde confluyen una serie de componentes físico, afectivos, psíquicos, por medio del cual se puedan abordar las historias y las marcas de vida de cada sujeto social.

Buscar en el cuerpo las sensaciones de bienestar y felicidad por medio de la aceptación propia del cómo somos, siendo autónomos y capaces de NO seguir estereotipos impuestos por la sociedad que pretenden quitar en el sujeto el autoconcepto y el autorreconocimiento del cuerpo.

Referencias

- Alemán, J. (2019). Descolonización del hacer investigativo para la Regeneración Social Venezolana. *Cienciamatria*, 5(9), 187-198. <https://doi.org/10.35381/cm.v5i9.112>
- Arregui, V. y Choza, J. (1992). *Filosofía del hombre, una antropología de la libertad*. Ediciones RIALP.
- Ato, M., López-García, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Barbero, J. (2001). Cultura corporal: ¿tenemos algo que decir desde la educación física?. *Ágora para la EF y el deporte*, 1, 18-36 <http://www.Dialnet-CulturaCorporal-2257381.pdf>
- Dussel, E. (1999). Sobre el sujeto y la intersubjetividad: el agente histórico como actor en los movimientos sociales. *Revista pasos*, 84, 1-11. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/104.pdf>
- Grasso, A. (2010). *El aprendizaje no resuelto de la educación física*. Ediciones novedades educativas
- Husserl, E. (1991). *Problemas fundamentales de la fenomenología* [Edición y traducción de César Moreno y Javier San Martín]. Alianza Editorial.
- Hurtado, D. (2008). Corporeidad y motricidad una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Educação & Sociedade*, 29, 119-136. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000100007>
- León, E. y Zemelman, H. (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Centro regional de investigaciones multidisciplinares.
- Paredes, J. (2003). Desde la corporeidad a la cultura. *Revista digital*, 62. <http://www.efdeportes.com/efd62/corpo.htm>
- Rizo, M. (2007). Intersubjetividad, comunicación e interacción. Los aportes de Alfred Schütz a la Comunicología. *Razón y palabra*, 57. <http://razonypalabra.org.mx/anteriores/n57/mrizo.html>
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Tornero, I., Sierra, A. y Vera, C. (2009). Imagen corporal y su aplicación en el currículo de Educación Física en la educación secundaria obligatoria. *Revista digital*, 14(133). <http://www.efdeportes.com/efd133/imagen-corporal-en-el-curriculo-de-educacion-fisica.htm>





La secuencia didáctica como estrategia pedagógica para abordar la oralidad a través de la atención visual*

Didactic Sequence as a Pedagogical Strategy to Address Orality Through Visual Attention

Kelly Johanna Ballén Parada,¹ Gina Magali López Calderón² y Martha Isabel Mora Galeano³

Para citar este artículo: Ballén, K., López, G. y Mora, M. (2021). La secuencia didáctica como estrategia pedagógica para abordar la oralidad a través de la atención visual. *Infancias Imágenes*, 20(1), 20-32

Recibido: 21 de noviembre de 2019.

Aceptado: 6 de mayo de 2021.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la investigación “Secuencia didáctica basada en la atención visual para abordar la oralidad en grado primero”, que se enmarca en el enfoque cualitativo de tipo Investigación Acción (IA), la cual se desarrolló en tres fases importantes: la primera, selección de muestra de la población y la caracterización de estudiantes de la Institución Educativa Distrital Sierra Morena; la segunda, establecimiento de categorías que permitieron relacionar la realidad observada con campos de la investigación: oralidad y atención visual; y, en tercer lugar, el diseño de la secuencia didáctica “El baúl que habla y encanta”, como resultado obtenido dentro de la investigación y que permitió llegar a las conclusiones de tipo reflexivo frente a las prácticas pedagógicas. Lo anterior da respuesta a la pregunta de la

investigación planteada: ¿Qué estrategia pedagógica permite abordar la oralidad desde la atención visual?

Palabras claves: atención, lenguaje, pedagogía, oratoria

Abstract

This article presents the results of the research *Secuencia didáctica basada en la atención visual para abordar la oralidad en grado primero* [Didactic sequence based on visual attention to address orality in first grade], which is framed within a qualitative approach to Action Research (AI) which covered three important phases: first, selecting the sample of the population and characterizing the students of the Sierra Morena District Educational Institution; second, establishing categories that allowed associating the observed reality with fields of research:

* Este artículo es el resultado del proyecto de investigación denominado “Secuencia didáctica basada en la atención visual para abordar la oralidad en grado primero”, desarrollado en la Institución Educativa Colegio Sierra Morena, con el cual se opta para el título de Magister en Dificultades de Aprendizaje de la Universidad Cooperativa de Colombia, la fecha en la que se inició fue febrero de 2019 y su terminación fue en noviembre 2019. Asesora de la investigación: Norida Katerin Rosas Celis.

1 Magíster en dificultades del Aprendizaje, Universidad Cooperativa de Colombia; especialista en Aprendizaje escolar y sus dificultades, Universidad Cooperativa de Colombia; licenciada en Preescolar, UPN; docente del IED Colegio Sierra Morena. Correo electrónico: kellyballen68@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4700-3108>

2 Magíster en dificultades del Aprendizaje, Universidad Cooperativa de Colombia; especialista en Aprendizaje escolar y sus dificultades, Universidad Cooperativa de Colombia; licenciada en Psicología y Pedagogía, UPN; normalista superior con énfasis en educación artística, Escuela Normal Superior Distrital María Montessori; docente del IED Colegio Sierra Morena. Correo electrónico: gmlopezc@educacionbogota.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0226-8994>

3 Magíster en dificultades del Aprendizaje, Universidad Cooperativa de Colombia; especialista en Aprendizaje escolar y sus dificultades, Universidad Cooperativa de Colombia; licenciada en básica con énfasis en lengua castellana, Universidad del Tolima; normalista Escuela Normal superior María Auxiliadora; docente del IED Colegio Grancolombiano. Correo electrónico: moris1219@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8271-8304>

oral and visual attention; and finally, designing the didactic sequence *El baúl que habla y encanta* [The chest that speaks and enchants] as a result of the research, which allowed arriving at conclusions of a reflexive nature regarding pedagogical practices. The

above responds to the proposed research question: what pedagogical strategy allows addressing orality from visual attention?

Keywords: attention, language, pedagogy, public speaking

Introducción

El lenguaje abarca un campo muy amplio en el cual intervienen habilidades y procesos importantes a desarrollar en el ser humano desde sus primeros años de vida y que se complejiza a través del tiempo; este se encuentra inmerso en la cotidianidad y se va fortaleciendo a través de las interacciones con la familia, la escuela y la sociedad.

Así pues, dentro de las habilidades relevantes a tener en cuenta en el desarrollo del lenguaje se encuentra la oralidad, tema central de la presente investigación y desde donde surge el problema de la presente investigación. En ese sentido, uno de los investigadores es titular de este grupo y en sus prácticas pedagógicas pudo identificar la escasa expresión oral del grupo a nivel general, el bajo nivel de expresión corporal en sus opiniones y la escasa cantidad de palabras que se utilizan al responder una pregunta u opinar sobre un tema en el desarrollo de las actividades escolares. De la misma forma, a partir de las experiencias anteriores de todas las investigadoras con el grado primero, se coincide en la identificación del escaso desarrollo de oralidad en esta población, situación que el contexto agudiza ante las ausencias de experiencias significativas en este campo a nivel familiar, social, cultural e incluso educativo. Así, surge entonces la necesidad de buscar una estrategia que permita abordar y potenciar las habilidades orales y brindar espacios que ayuden a consolidar y reforzar este proceso desde los niveles morfosintáctico, semántico y pragmático, teniendo como base la atención visual.

Para determinar el desempeño de los estudiantes en cada nivel de la oralidad se emplearon tres instrumentos de recolección de información; la anamnesis, que aportó datos biológicos, clínicos y familiares del estudiante desde su gestación hasta la edad escolar; la evaluación pedagógica del lenguaje oralidad, que incluye: los niveles, subniveles y componentes que aportan información relevante frente a la conceptualización y uso del lenguaje de

acuerdo con su edad; y, por último, la entrevista a los padres de familia, que recolecta información frente al acompañamiento, gustos, espacios de estudio, entre otros, empleados por los estudiantes en su proceso educativo. Los instrumentos se aplicaron a una muestra seleccionada por número de lista y asistencia continua al colegio en el grado primero, conformando un grupo de veinte estudiantes en edades entre seis y ocho años.

Los resultados arrojados a través de los instrumentos en la fase diagnóstica permitieron detectar que la problemática a trabajar se centra en el uso del lenguaje, es decir, la forma como los estudiantes hacen sus producciones orales, evidenciando el corto repertorio, la poca organización estructural en las composiciones, tiempos verbales y en cantidad faltando claridad en estas; por lo tanto, se ve la necesidad de ampliar el repertorio, manejar el uso de tiempos, de cantidades y el orden cronológico en sus composiciones orales así como la cohesión y coherencia en su narrativa. De acuerdo con lo anterior, se tomó como referente la atención visual como medio para realizar actividades dinámicas, lúdicas y relevantes que aportaron no solo a la motivación en la adquisición sino en la percepción de la información para ser procesada y que se diera un aprendizaje significativo en el estudiante.

De tal manera, se proyectó diseñar una secuencia didáctica que partiera de la atención visual para abordar la oralidad en los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Colegio Sierra Morena ubicada en la localidad Ciudad Bolívar. Al respecto, Díaz (2013) afirma “las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (p.1). Es así como se planteó el diseño de una secuencia didáctica que contribuye a la organización y planeación de actividades enfocadas al trabajo de la oralidad propiciando varios

espacios que facilitaran el aprendizaje en los estudiantes. La secuencia didáctica está compuesta por dieciocho sesiones, cada sesión está numerada y contempla: la semana donde va a ser abordada, tema, nivel, subnivel, componente y el objetivo; se relaciona con un DBA a trabajar y los recursos; luego se presentan tres momentos en casa sesión, que son: la motivación, donde se contemplaron actividades de atención visual para que a partir de ellas se abordara el tema a trabajar; el eje central, donde se plasmaron las actividades en el nivel, el subnivel y el componente seleccionado; y, por último, el momento de cierre, donde se realizó una intervención directa de expresión oral de manera práctica e innovadora.

Referentes conceptuales

Los procesos de aprendizaje están presentes en las diferentes etapas del desarrollo del ser humano, estos se pueden dar a través de las experiencias con el entorno y de lo significativo que hayan sido; en la adquisición del conocimiento se involucra de manera fundamental el lenguaje y habilidades como hablar, escuchar, leer y escribir, con una función importante a nivel individual y social, que permite la apropiación y transformación del conocimiento, Baquero (2001). Con lo anterior, podemos reconocer que la verbalización es uno de los resultados del aprendizaje que a través de la oralidad y sus componentes se pueden relacionar el proceso básico de aprendizaje, la adquisición del conocimiento y la transmisión de este para el caso de la presente investigación.

A continuación, se abordaron algunas categorías, planteadas como eje central para llevar a cabo el objetivo de la investigación; la primera categoría fue el *aprendizaje*, se realizó un acercamiento a su conceptualización y a la necesidad de ubicarse dentro de una teoría partiendo de la premisa del reconocimiento del sujeto como ser particular y único; el segundo eje es la *oralidad*, que permite identificar los procesos de aprendizaje elaborados y las habilidades comunicativas adquiridas, comprendiendo esta categoría como el centro y guía de la investigación que permitió con los resultados obtenidos plantear y proponer como estrategia el diseño de una secuencia didáctica a fin de

fortalecer la oralidad desde la atención visual; en tercer lugar, de la búsqueda conceptual están los procesos cognitivos de aprendizaje específicamente la *atención*, abordando la conceptualización y la importancia de este proceso para el desarrollo de la oralidad en los estudiantes; como cuarto y último eje se desarrolló la *secuencia didáctica* como propuesta pertinente en tiempos, recursos y fines para la presente investigación. A continuación, se presenta de manera general la conceptualización de cada una.

Aprendizaje

Comprendiendo la importancia de este proceso se realizó una revisión de diferentes autores que permitieron evidenciar las características del concepto y la importancia para la investigación.

El aprendizaje está presente en cada etapa de la vida del ser humano, con diferentes grados de dificultad según los factores internos y externos que le rodeen. Es importante entonces alejarse de miradas que tiendan a reducir el aprendizaje a un proceso netamente neurológico (enfoque biológico) o desde una mirada emocional únicamente, mucho menos como un proceso de ingreso y egreso de información, pues esto delimitará toda capacidad del sujeto para evolucionar e interactuar con su entorno. El aprendizaje integra precisamente cada dimensión del ser humano, lo cerebral, lo psíquico, lo cognitivo y lo social, es un proceso neuropsicocognitivo que se da en un momento histórico, en una sociedad determinada y con una cultura singular (Salgado y Espinosa, 2014, p. 31).

Asimismo, Piaget explica que el proceso de desarrollo se divide en cuatro etapas, la sensorio-motora, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales, las cuales se presentan en ciertas edades del sujeto; durante el aprendizaje surgen procesos que son organizados y adaptables a las variantes de su contexto, estos fueron denominados como asimilación y acomodación que permiten la adaptabilidad al entorno (Linares, 2007).

De otro lado, para Vygotsky el desarrollo cognitivo se da en la interacción social y en la internalización de estas experiencias individuales y sociales, permitiendo una construcción de conocimiento el cual se da a través del lenguaje. El niño

nace con procesos mentales innatos como son la atención, la percepción y la memoria los cuales se van desarrollando a través de las experiencias con su entorno y se transforman en procesos superiores que, según el autor, se inician primero de forma (interpsicológica) con las personas de su entorno para luego ser (intrapsicológica) al interior del sujeto y realizar una transformación en el conocimiento (Vygotsky, 1993).

Existen entonces varios conceptos que Vygotsky ofrece para comprender de forma más amplia el aprendizaje y los procesos cognitivos que están implicados, plantea la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y la zona de desarrollo real (ZDR), las cuales están relacionadas con las habilidades adquiridas y la puesta en práctica de las mismas. La ZDR nos indica lo que el sujeto puede llegar a realizar de forma individual y normal; la ZDP, indica lo que el individuo puede llegar a hacer si se le facilitan las condiciones necesarias para la realización de una determinada actividad (Carrera y Mazzarella, 2001).

Es importante entender la gran influencia que tiene cada una de las experiencias de aprendizaje en el ser humano, esto permite establecer la organización de cada uno de los estímulos y la información recibida del exterior que logran la realización de construcciones cognitivas significantes o no. Se puede afirmar entonces que hay un aprendizaje implícito, considerado como aquel que se da de forma incidental y espontánea a partir de experiencias personales pero mediado siempre por el contexto socio-cultural; por otro lado, el aprendizaje explícito que se denota a partir de la intencionalidad en los actos de aprendizaje implica conciencia frente a este, además que se necesita ayuda del otro, recursos y un adulto significativo que acompañe tal proceso, se está hablando entonces del contexto escolar, de las rutinas del aula escolar y procesos de enseñanza dentro de la misma (Rivas, 2007).

Desde las teorías de aprendizaje, es importante considerar los fundamentos de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1994), teoría que “se caracteriza por estudiar cómo el ser humano conoce, piensa, recuerda, centra su atención en el papel, cómo elabora, crea e interpreta la información, cómo sus habilidades y capacidades son adquiridas

y desarrolladas de forma particular por un interés”. La teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) plantea una visión plural, reconociendo en ellas diversas facetas, deduciendo así que cada persona posee diferentes potenciales cognitivos. En el ámbito educativo, las IM proporcionan información relevante sobre los estilos de aprendizaje, contribuyendo a percibir a los estudiantes como sujetos que aprenden de maneras diferentes, lo que debiera generar estrategias metodológicas diversas para un mismo contenido, potenciando en el estudiante la posibilidad de reconocer y utilizar sus capacidades cognitivas al máximo (Suárez, et ál., 2010, p. 81).

Es por esta razón que los procesos cognitivos de aprendizaje (PCA) se deben reconocer y potenciar según la habilidad de cada sujeto, son elementales para la adquisición del conocimiento y según su estimulación y constancia se convierten en procesos superiores según las etapas de desarrollo de Vygotsky apoyadas en Piaget, estos son la percepción, la atención, la memoria y el lenguaje, que desde luego son fundamentales para los procesos de enseñanza-aprendizaje, no solo en el contexto escolar sino en cualquier escenario. A continuación, se referencia cada una de ellas.

La atención, es una serie de relaciones entre procesos cognitivos internos como respuesta de estímulos externos, es claro que tales estímulos en su fase inicial son recibidos a través de algún sentido del sujeto, que le permite seleccionar y descartar dependiendo de los factores internos como intereses, creencias, disposiciones, actitudes, emociones, entre otros, para realizar el procesamiento de la información. La atención tiene categorías como lo visual, auditivo y kinestésico, que permiten un tipo de filtro mental, en cuanto son recibidas del exterior, dando paso a un aprendizaje y apropiación de un saber (Rivas, 2007).

La memoria es la capacidad mental de mantener, registrar, recordar experiencias imágenes, sentimientos, esta tiene categorías en lo visual, lo auditivo, memoria a corto plazo, memoria de trabajo, el cual es uno de los procesos cognitivos más complejos, con mayores estructuras mentales y evolutivas según el desarrollo del sujeto; así, “dada su intervención en los distintos procesos cognitivos, la memoria humana ocupa una posición central en

la estructura del sistema cognitivo humano” (Rivas, 2007, p. 166).

La percepción es un proceso mediante el cual los estímulos del medio son discriminados, seleccionados e interpretados, lo cual no solo se reduce a sensaciones, sino que implica la estructuración de una realidad basada en significados construidos a partir de la interacción social y cultural en la que está inmerso el sujeto. La percepción permite al sujeto extraer la información y seleccionarla para reeditar una construcción significativa (Matlin, 2008).

El lenguaje permite la estructuración del pensamiento humano, como proceso superior, elemento primordial en el desarrollo cognitivo, por tal motivo, cuando el sujeto se ha involucrado en el mundo de la palabra y de los símbolos, es más significativo la construcción de conceptos y la divulgación de nuevos conocimientos; según el fundamento teórico de Vygotsky, el lenguaje es una herramienta que permite la reconstrucción del pensamiento con significados (Vygotsky, 1995).

La oralidad

Es una habilidad comunicativa que se desarrolla a través de la interacción con los demás, relacionando un sistema lingüístico con un discurso contextualizado, por lo tanto, ya no se aborda el habla como un hecho de realización individual, sino como que esta se sujeta a condiciones de interacción propias del entorno cultural y de la situación comunicativa concreta (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Esta habilidad comunicativa permite la relación entre los procesos de aprendizaje y la socialización, evidenciando el proceso metacognitivo de conciencia frente a la atención, la reflexión y el discurso. La oralidad no solo hace referencia al hablar o construir frases gramaticalmente correctas, es saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar (Lomas, 2006).

Ong Walter (2006), plantea que la oralidad otorga elementos que permiten adquirir la capacidad de organizar y realizar la trasmisión de los conocimientos que enriquecen el aspecto cultural, que desde la interacción se construyen procesos de comunicación como la escritura, teniendo en cuenta las percepciones, conocimientos y vivencias de la cultura.

La teoría sociocultural hace referencia al desarrollo de procesos mentales, teniendo como factor importante la interacción para la construcción del lenguaje; el sujeto construye y relaciona el proceso de lenguaje y pensamiento, los cuales tendrán un proceso cada vez más complejo al tener como base la importancia de la socialización, logrando el desarrollo y fortalecimientos de procesos comunicativos (Vygotsky, 1995).

La oralidad permite la expresión del pensamiento y la construcción de saberes, por lo tanto, es importante que desde el aula el docente como mediador del proceso de aprendizaje establezca estrategias que permitan que los niños y niñas puedan construir lenguajes más elaborados, se debe propiciar espacios que aumenten y fortalezcan la competencia comunicativa, “foro de la cultura” y “espacio privilegiado” de la “negociación de la significación” (Bruner, 1990).

Secuencia didáctica

Al hacer referencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje es imprescindible tocar el tema de los recursos o factores que intervienen en esos procesos, la secuencia didáctica es considerada como una estrategia para cumplir el propósito del trabajo con respecto a sus elementos y metodología. Esta estrategia está planteada como propuesta que abarca diferentes aspectos que los profesores organizan, planifican y aplican sobre un contexto de aula después de realizar un diagnóstico de sus estudiantes y sus necesidades.

Como lo propone (Díaz, 2013), la elaboración de una secuencia didáctica es una tarea importante para organizar situaciones de aprendizaje que se desarrollan en el trabajo de los estudiantes. El debate didáctico contemporáneo enfatiza que la responsabilidad del docente es proponer a sus alumnos actividades secuenciadas que permitan establecer un clima de aprendizaje. Díaz, pone especial énfasis en la capacidad del docente en el proceso de enseñanza, la versatilidad en su contenido didáctico, las interacciones que logre con sus estudiantes y la gestión de aula que regule para lograr cumplir los objetivos.

La secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que

tienen un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es, que tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje (Díaz, 2013, p4). Así pues, esta fue la estrategia que se eligió para diseñar la propuesta pedagógica a fin de fortalecer la oralidad en el proyecto investigativo.

Metodología: el camino para alcanzar el objetivo

Una vez establecido lo que se pretendía conseguir con la investigación, fue posible generar las fases para el proceso que permitiera lograr los mismos. Por lo anterior, se planteó principalmente la investigación desde un carácter cualitativo, considerándolo como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, basado en ejercicios exploratorios y descriptivos. Ello hizo posible partir de esquemas particulares hacia un campo general, permitiendo, por un lado, obtener una mirada holística de los diferentes componentes a estudiar y, por otro lado, la ganancia de proponer una estrategia pedagógica en ese proceso que busca una transformación frente a esa realidad que logra verse de manera específica y clara generando un análisis claro y correlacional entre la realidad observada y la teoría que en ella se halla inmersa, el campo de la oralidad. El enfoque fue la Investigación Acción (IA), el cual permitió hacer un estudio de la realidad educativa, comprenderla y proponer una nueva estrategia ante la problemática identificada, tal como lo propone Colmenares (2012) para este tipo de enfoque.

Es importante rescatar que la Investigación Acción tiene tres fases esenciales tomando como referente a Hernández (2014), así:

- Observar: en donde se hace la identificación del problema y se realiza toda la recolección de datos.
- Pensar: en donde se analiza e interpreta la información.

- Actuar: se resuelve la problemática e implementan mejoras.

En esta investigación se logró en el primer momento construir y estructurar el problema de investigación a través de la observación, para luego analizar e interpretar las necesidades del contexto llegando al diseño de la secuencia didáctica que responde a los componentes de la oralidad, generando así una *propuesta* de acuerdo con la problemática identificada. Lo que permite ser un referente para futuras investigaciones en contextos pedagógicos.

Para el presente ejercicio se determinó el alcance de índole interpretativo pues, además de analizar situaciones académicas, procesos, contexto familiar y educativo, a la vez se diseña la secuencia didáctica “El baúl que habla y encanta”, como estrategia pedagógica para el aula escolar, de acuerdo con las necesidades del contexto y la particularidad de trabajar la atención visual como eje central para fortalecer así la oralidad; de esta manera a través de sesiones que implican diferentes materiales, actividades y ejercicios, se abordó así el proceso de la oralidad de los estudiantes de grado primero, específicamente de la IED Colegio Sierra Morena.

Fases del ejercicio investigativo

Una vez se han determinado elementos fundamentales para el desarrollo del ejercicio investigativo y se tiene claro su enfoque y alcance, fue posible plantear cada una de las etapas que permitieran tener un hilo conductor y coherente con la propuesta final. Por tratarse de un enfoque cualitativo se plantean fases que permiten tener autonomía en su orden y manejo en cada una (Hernández, 2014). Por lo anterior, se establecieron las siguientes fases a nivel metodológico: planteamiento del problema, desarrollo del marco referencial, marco metodológico, diagnóstico, propuesta, análisis y discusión de resultados y finalmente conclusiones y recomendaciones.

Inicialmente se realiza el planteamiento del problema e inmersión en el campo de estudio, generando unas categorías y subcategorías que permiten darle forma a la investigación y tener un rumbo claro frente a la misma. A fin de fortalecer estas categorías se establece un marco referencial

que incluye, en un primer momento, una búsqueda de antecedentes que permitan identificar anteriores investigaciones que den cuenta de trabajos basados en el mismo campo investigativo; lo anterior, se hace a nivel local, nacional e internacional y así establecer el estado del arte.

En tal marco, se fortalece la investigación desde la construcción de conceptos a partir de las diversas comprensiones desarrolladas por las investigadoras con lo que se establece un marco conceptual, que además le brinda al lector una claridad sobre las perspectivas en cada categoría para el ejercicio mismo. Asimismo, se plantea el marco legal que permite consolidar bases fuertes para la propuesta desde el campo educativo a nivel nacional y local. Una vez establecidos los anteriores elementos, se genera el marco teórico que permite dar sustento a partir de autores de cada campo con base en las categorías establecidas inicialmente, como aprendizaje (por tratarse de un ejercicio pedagógico los PCA como propuesta innovadora a partir del análisis de los antecedentes y la oralidad como categoría emergente luego de realizar la evaluación de lenguaje a la cohorte). Al haber desarrollado el marco referencial es posible construir el marco metodológico que da cuenta de la ruta investigativa que se ha desarrollado y las etapas que se generan después de ello para lograr dar respuesta a cada uno de los objetivos teniendo claro su enfoque, alcance, población e instrumentos. Estos últimos deben partir de una mirada holística y que posibilite la intervención y evaluación de diferentes factores que influyen en los procesos de aprendizaje de los estudiantes para lo cual se plantean tres instrumentos: la anamnesis, la evaluación pedagógica del lenguaje y la encuesta a padres de familia, diseñados por las investigadoras.

Con los instrumentos revisados y ajustados al propósito de la investigación se prosigue a determinar la muestra, planteando criterios de selección que más adelante se especifican. Se aplican entonces los tres instrumentos, en su respectivo orden, a los veinte estudiantes seleccionados para luego tabular tal información. Este ejercicio permite consolidar la fase de diagnóstico mediante la interpretación de los datos a través de las comparaciones y el análisis de las categorías propuestas. Lo anterior da lugar a la siguiente fase investigativa: la propuesta

y con ello el diseño de la secuencia didáctica que abarca la oralidad desde la atención visual, siendo el *plus* de la investigación, alejándose de las prácticas pedagógicas tradicionales basadas en procesos de lectura y escritura solamente. Se ha establecido que la secuencia llega hasta esta fase de propuesta por cuestiones de tiempo, que no permiten implementarla dentro de la muestra seleccionada y por tanto se establece de esta forma.

La siguiente fase de la investigación parte de los diferentes elementos que han arrojado las anteriores fases y con lo cual se desarrolla el análisis y discusión de resultados mediante una parte cuantitativa (tabulación de instrumentos), y una importante parte cualitativa que permite triangular los resultados desde las bases y construcciones que se han generado en anteriores etapas de la investigación.

Finalmente, tras un trabajo juicioso y detallado en cada fase se hace posible generar las conclusiones y recomendaciones partiendo, por una parte, de comprobar si los objetivos dan respuesta a lo que se ha desarrollado en la investigación y a partir de ello establecer unas recomendaciones que permitan a los docentes y al lector e interesados en la investigación analizar y reflexionar frente a las prácticas pedagógicas entorno al desarrollo de la oralidad en grado primero y en considerar la atención visual como una herramienta potenciadora de ello.

Población. Selección de muestra

En la investigación se tomó una muestra significativa de veinte estudiantes del grado primero seleccionados de manera aleatoria (números impares de la lista) del curso 102 de la jornada tarde, de la IED Colegio Sierra Morena pertenecientes a la sede C, llamada Divino Niño. Los parámetros de selección para el grupo de muestra, además del mencionado anteriormente frente al listado, se tuvo en cuenta la aprobación de participar en la investigación mediante el asentimiento y el consentimiento, con el fin de no frenar el proceso de aplicación de los diferentes instrumentos.

La institución educativa está ubicada en el barrio Potosí de la localidad de Ciudad Bolívar, esta población pertenece a los estratos socioeconómicos 0 y 1; los escenarios culturales o deportivos

son escasos, no se cuenta con parques cercanos ni bibliotecas públicas. Se encuentran redes de apoyo con fundaciones que ofrecen alimentación y acompañamiento de tareas en contra jornada. De la muestra abordada, solo un estudiante asiste a esta red. Los padres, en su mayoría, fueron padres adolescentes que alcanzaron el nivel de media en bachillerato en cuanto a sus estudios y conviven aún con sus padres.

Instrumentos diseñados y aplicados

La *anamnesis* es un instrumento recolector de información general brindada por la familia a partir de antecedentes biológicos y de crecimiento. Este arroja información a nivel familiar y personal que brinda un análisis holístico de cada estudiante,

El siguiente instrumento que se utiliza es la *evaluación pedagógica de lenguaje* mediante la atención visual para grado primero, que se elabora a partir de los niveles establecidos para el lenguaje precisamente: morfosintáctico, semántico y pragmático. Este permite principalmente el surgimiento de la categoría de oralidad como eje central para el desarrollo del lenguaje en la población seleccionada, y es además considerado el instrumento más importante de la investigación ya que permite relacionar la oralidad con la atención visual siendo esta última una estrategia para su implementación.

El tercer y último instrumento es la *encuesta a padres de familia* relacionada con hábitos de estudio, gustos y preferencias en actividades escolares y extraescolares. Ello permite contemplar los procesos de aprendizaje y la forma en que las experiencias significativas sean reconocidas como entradas importantes de adquirir conocimientos, en este caso en el ámbito familiar. Nuevamente se tiene en cuenta a la familia, considerándola núcleo esencial en el desarrollo del sujeto y además siendo coherentes con el enfoque de la investigación.

Estos instrumentos han sido generados por las investigadoras, en el ejercicio de diseño se hacen revisiones continuas y ajustes correspondientes. El ejercicio permite consolidar la fase de *diagnóstico* mediante la interpretación de los datos a través de las comparaciones y el análisis de las categorías propuestas; lo anterior da lugar a la siguiente fase investigativa: la *propuesta* y con ello el diseño de la

secuencia didáctica que abarca la oralidad desde la atención visual, siendo el plus de la investigación, alejándose de las prácticas pedagógicas tradicionales basadas en procesos de lectura y escritura solamente.

La triangulación de la información de los instrumentos usados se realizó de forma cuantitativa (tabulaciones y gráficas) por una parte, ya que los datos así lo permitieron, y de forma cualitativa, en aspectos que permitieron análisis más profundos con relación a todo el marco teórico de la investigación (cuadros comparativos teoría-realidad). Todo ello daría paso a la planeación y elaboración de la secuencia didáctica.

Resultados

Teniendo el resultado y tabulación de los instrumentos empleados en la investigación, como son: la anamnesis, la evaluación pedagógica del lenguaje y la entrevista a los padres de familia de la población seleccionada; se procedió a realizar la triangulación de la información, proceso que permitió aumentar la validez de los resultados y mitigar las posibles desviaciones en la información y dar mayor confiabilidad en la confrontación de los instrumentos; además, permitió identificar los diferentes procesos orales en los que se encuentran los estudiantes, los factores internos y externos que intervienen en tal proceso y la necesidad de abordar esta habilidad comunicativa. A continuación, se describen los resultados obtenidos con cada uno de los instrumentos aplicados.

La anamnesis fue el primer instrumento aplicado, que facilitó una primera caracterización del grupo muestra. En la información familiar, los padres y madres de los estudiantes en mención se ubican en un rango de edad desde los 20 años hasta los 46, en el caso de los padres ya que las madres son menores; la mayoría de los padres y madres son empleados, la mitad de las madres se dedican al hogar, hecho que resulta interesante en el momento de verificar el acompañamiento en casa frente al proceso escolar de los estudiantes que es escaso. En el nivel educativo de los padres y madres sobresale el nivel de bachiller; hay un mínimo de padres universitarios y otros que han cursado primaria o bachillerato incompleto, algunos no reportan sus

estudios, resultado que deja interrogantes frente al análisis de las respuestas; pero en general, estos padres han tenido experiencia académica, lo cual resulta importante en el momento de hacer acompañamiento a sus hijos en los procesos escolares. Las familias de los estudiantes en su mayoría son monoparentales, es decir, están compuestas por un progenitor y los hijos, o en varios casos la conforman un abuelo, un progenitor (sea madre o padre) y los hijos.

Esto evidencia que los estudiantes se deben enfrentar a diversas realidades y situaciones tanto afectivas, sociales como económicas debido a las particularidades de sus familias, lo cual directamente su estilo de vida, la relación con el proceso escolar, el desarrollo de habilidades que se puedan potenciar desde el hogar, la estimulación en la primera infancia y, por ende, su desempeño en la escuela.

En cuanto a las especificidades del periodo prenatal, se evidenció que todos los estudiantes fueron planeados desde el seno de su familia, por lo tanto, las madres en su periodo gestacional presentaron un adecuado desarrollo nutricional y un estado emocional estable reflejándose en el cumplimiento de los controles prenatales, necesarios para el seguimiento y control del proceso evolutivo y del desarrollo adecuado del bebé. Ya en los antecedentes perinatales, los estudiantes en su mayoría nacieron por parto natural, solo un 30% nació por cesárea debido a alguna complicación de la madre al momento de nacer. La mayoría de estudiantes al nacer, obtuvieron el peso y la talla adecuada para su tiempo gestacional y se concluye que los mismos estudiantes que presentan bajo peso, presentan baja talla, situación que influye en el proceso y desarrollo del estudiante. Luego del nacimiento, se evidencia buena salud en los participantes de la investigación, específicamente frente a que no reportan problemas de audición, algunos refieren problemas de visión; pero solo uno manifiesta necesitar lentes. Se resalta la acción negativa de las madres, al no llevarlos a los controles de crecimiento y desarrollo necesarios para garantizar el bienestar de los menores.

Los estudiantes registran antecedentes en su vida escolar, es decir, la mayoría asistió a grados

de preescolar como jardín y transición antes de ingresar al primer grado de la educación básica, pues algunos iniciaron su experiencia académica desde los 3 años. Solo un 25% no tuvo esa oportunidad y el grado primero se convirtió en su primera vivencia escolar, notándose la diferencia en los procesos académicos, motrices, orales de quienes ya tuvieron la experiencia frente a quienes hasta ahora ingresan a la escolaridad.

A partir de la aplicación de la evaluación pedagógica del lenguaje al grupo seleccionado, se pudo hacer un análisis claro y específico frente a cada uno de los niveles propuestos en la presente investigación, para comprender mejor el proceso de oralidad y con ellos los subniveles y componentes también establecidos.

En el nivel morfosintáctico se pudo determinar que el grupo presentó una variedad en sus producciones orales, no hay un número representativo que indique que son adecuadas las producciones orales y la forma en que hacen uso de estas. Si bien un poco más de la mitad logra hacerlo, no es suficiente para que se contemple como una habilidad generalizada, el manejo de tiempos es complejo para los estudiantes ya que no hay conciencia frente a la relación de tiempos y hechos ocurridos durante los mismos.

En cuanto al repertorio se indicó contar con poca cantidad para la edad y grado que se cursa, fue necesario dar ejemplificaciones y tiempos para responder, ya que al plantear situaciones que implican respuestas complejas con análisis o hipótesis, se observaron afanados o incómodos por no encontrar las palabras necesarias o suficientes para expresarse, pareciese no haber seguridad de sus producciones.

En el nivel semántico se pudo resaltar principalmente que hay dificultades en cuanto a la interpretación de la información y la capacidad de sustraer información importante de un enunciado para darle un cierre o conceptualización hacia cierta temática, incluso siendo temas comunes y de su interés. En el momento de generar producciones orales se les dificulta concretar la información. Es importante resaltar que el componente de resolución de problemas fue el que tuvo mayor producción completa y coherente, se les facilitó contextualizar ciertas

situaciones problema, posiblemente porque estaban identificados con situaciones del diario vivir en el aula, que implican tomar posturas y generar soluciones.

El último nivel, considerado el más complejo, se vio reflejada una relación directa entre lo verbal y no verbal, hacen uso de su cuerpo como un lenguaje consciente que les permite comunicarse con los demás, pero no es fácil expresar sus ideas por su poco repertorio y la debilidad ante concretar o conceptualizar, escuchar al otro fue una capacidad que se resaltó en general para todo el grupo.

Finalmente, se utilizó la encuesta a familias como instrumento de recolección de información que permitió percibir al estudiante en el contexto y desde una mirada familiar, esta se realizó con la finalidad de identificar hábitos de estudio, acompañamiento familiar, intereses académicos, dificultades en el desempeño escolar y con estos resultados reconocer los aspectos que se deben fortalecer para mejorar los procesos de aprendizaje. Teniendo en cuenta los datos arrojados por este instrumento inicialmente se estableció que hay un buen diálogo entre padres de familia o acudientes con sus hijos o acudidos, lo cual permite que haya un conocimiento por parte de ellos sobre las fortalezas y dificultades en los procesos académicos y convivenciales; asimismo, en relación con la identificación de los intereses, gustos y habilidades dentro y fuera del ámbito escolar, se encontró que las actividades de preferencia son actividades artísticas como cantar, bailar, dibujar, pintar, intereses que están ligados también a las lecturas y al deseo de aprender cosas nuevas durante el proceso de aprendizaje.

Se observó, en cuanto a hábitos de estudio y acompañamiento familiar, que los estudiantes tienen un lugar y tiempo establecido para la realización de tareas y refuerzo de temas en casa, lo que no significa que haya un acompañamiento adecuado en la elaboración y refuerzo de estos, ya que al ser relacionado con la respuesta a la pregunta frente a las dificultades presentadas académicamente esta arroja que el 55% de los estudiantes si presentan falencias, lo que permite considerar que el acompañamiento y orientación en casa pueden presentar algunos inconvenientes. Con respecto al seguimiento de instrucciones se estableció que los

estudiantes, en su mayoría, deben escuchar más de una vez la indicación a seguir y en otras, esta debe ser desglosada, lo cual se puede relacionar con alguna situación atencional, con lo cual se haya similitud frente a la respuesta de la dificultad que presentan los estudiantes en el momento de realizar la tarea en casa, ya sea por distracción o por no tener claridad en la indicación.

La información recolectada por medio de los tres instrumentos pedagógicos diseñados y aplicados, como anteriormente se ha explicado, permitió proponer una estrategia pedagógica a partir del modelo de secuencia didáctica que permitiera abordar los niveles de oralidad que se plantearon desde los referentes teóricos; este se basó en la atención visual ya que se evidenció gran interés y atención por parte de los estudiantes frente a las actividades que se aplicaban en la evaluación pedagógica de lenguaje y que implican imágenes, observación, detalles visuales de diferente tipo.

Dicha secuencia se denominó “El baúl que habla y encanta”, consta de dieciocho sesiones de trabajo que se centraron en los niveles de la oralidad: fonológico, semántico y sintáctico; las sesiones de la secuencia están repartidas por niveles de tal manera que en cada nivel se contemplan seis sesiones. Cada sesión se estructuró en tres fases: la motivación, donde por medio de actividades de atención visual se propicia un ambiente dinámico y se aborda el tema a tratar, el eje central donde se retoman actividades referentes a oralidad, de acuerdo al nivel específico seleccionado, partiendo del trabajo con cuentos infantiles y la actividad de cierre que consiste en una actividad que permite retroalimentar mediante ejercicios individuales o en conjunto, para que se evalúe el alcance de lo planeado. Todas las actividades tienen como referente la narrativa infantil.

En el formato que se manejó, la secuencia quedó organizada por semanas de trabajo, cada sesión tiene un tema, un nivel, tiene un objetivo claro que va relacionado con los DBA de grado primero en el área de lenguaje. Se mencionaron los recursos que se emplean y se desglosó paso a paso la actividad; finalmente hay un espacio para la evaluación, donde el docente debe escribir su apreciación frente al nivel evaluado en el estudiante. La secuencia

EXPRESATE Y DISFRUTA CON TUS COMPAÑERITOS!



**SESIÓN N° 1
NIVEL FONOLÓGICO**

OBJETIVO: Participar en una puesta en escena sobre el cuento de Blancanieves caracterizando un personaje a partir de sus conocimientos previos.

Motivación



Se solicita a los estudiantes previamente venir disfrazados de algún personaje del cuento Blanca Nieves y los 7 enanitos, cada uno pasa frente al grupo y se presenta mencionando su personaje y las características que tiene, así como su atuendo.

Eje central



Los estudiantes se reúnen formando grupos donde estén todos los personajes del cuento de Blancanieves, para entre todos organizar la puesta en escena de la historia. Se da un tiempo de 30 minutos para organizarse y ensayar su presentación. Se coloca el audiocuento para que se guíen en el parlamento.

Cierre



En el patio, los 3 grandes grupos realizarán su presentación frente a sus compañeros.

Recursos:
Disfraces de los personajes de Blanca Nieves y los 7 enanitos, patio, Sonido, audio cuento

*La anterior infografía es el diseño creado por las investigadoras el cual guía al docente que desarrolla la sesión, según los niveles establecidos (de lenguaje) y las etapas que cada intervención contiene: Motivación, eje central y cierre.

Figura 1. Ejemplo de guía para el docente.

Fuente: Elaboración propia

didáctica se planeó para ir desarrollando las actividades de acuerdo con un nivel de complejidad y que su avance se dé de acuerdo con el desarrollo de habilidades orales en los estudiantes. Finalmente se busca que este trabajo aporte a que los estudiantes mejoren sus producciones orales, sean coherentes con la estructura de sus narraciones, relacionen adecuadamente el tiempo, la cantidad y el género en sus composiciones, y amplíen su repertorio para elaborar cierres semánticos pertinentes acordes a su edad y grado de escolaridad, que mejoren la entonación, pronunciación y coherencia en su narrativa, lo anterior mediante la atención visual.

El baúl fue pensado para que los docentes y estudiantes pudieran interactuar con él directamente, por ello, las investigadoras materializaron la propuesta empleando un baúl de madera de tamaño grande y diseñaron para cada sesión una infografía con el paso a paso, formando una cartilla de manera que le sirva al docente como guía en la implementación, ya que explica cada fase de la sesión y permite su interacción en búsqueda de los objetivos. Igualmente, en este baúl se encuentran dieciocho bolsas con el material diseñado, planeado y elaborado por las investigadoras para cada sesión de acuerdo con el nivel de oralidad trabajado. Este material se caracterizó por su creatividad y diversidad, se incluyeron dinámicas nuevas y otras que ya se han trabajado en el aula, pero con elementos diferentes y auténticos; loterías, imanes para los tableros, títeres, dados, rompecabezas, fichas, entre muchos otros; hechos en materiales duraderos y seguros para los niños y niñas y que las maestras y maestros puedan utilizar las veces que se consideren necesarias (Figura 1).

Conclusiones: puntos importantes que permiten comprender la realidad investigada

A partir de la recolección de la información en la etapa de diagnóstico, se pudo concretar que es relevante trabajar no solo en las producciones orales sino también en la atención, específicamente, en la visual ya que los estudiantes demostraron mayor interés y gusto por las actividades que partían de ejercicios visuales y por otro lado, porque es importante fortalecer este proceso durante toda la

propuesta para estimular la recepción de la nueva información y que de esta manera se de cualquier aprendizaje de una forma significativa.

La secuencia didáctica “El baúl que habla y encanta”, permitió consolidar un trabajo planeado y organizado al abordar la oralidad desde la atención visual contemplando los niveles fonológico, semántico y sintáctico de manera que es aplicable a cualquier población de grado primero, sin importar el desempeño de los estudiantes en cada nivel del lenguaje pues las actividades están diseñadas para que se haga una intervención desde cada uno.

El proceso de oralidad en los menores se inicia en casa y es en la escuela donde se va consolidando debido a la interacción con el otro, de manera que se hace necesario propiciar espacios y actividades que permitan desarrollar el lenguaje oral y así fortalecer las habilidades implícitas en el estudiante para que resulte efectivo su proceso cognitivo y discursivo favoreciendo la construcción de saberes y el desarrollo de sus competencias comunicativas.

La realización de este proyecto investigativo permite una reflexión pedagógica frente a las prácticas en el aula, con las cuales el docente identifique la importancia de una planeación organizada y secuencial con espacios de experiencias enriquecedoras que logren en los estudiantes tengan una buena actitud, disposición para involucrarse transformar y comprometerse en el fortalecimiento de su aprendizaje.

Se alcanzaron los objetivos propuestos en la investigación, ya que primero se aplicó la evaluación pedagógica de lenguaje donde se logró establecer el desempeño de cada estudiante en sus niveles y detectar su empatía frente a las actividades visuales y lúdicas; luego se planearon actividades que permitieran relacionar los DBA con los resultados de la fase diagnóstica y finalmente, se presenta una propuesta para abordar la oralidad en niños y niñas de grado primero a partir de la atención visual. Con lo anterior, se alcanza el objetivo general de la investigación dando respuesta a la pregunta que surgió al iniciar: ¿Qué estrategia pedagógica permite abordar la oralidad desde la atención visual en estudiantes de Grado Primero de la Institución Educativa Distrital Colegio Sierra Morena?, dando

como resultado la secuencia didáctica “El baúl que habla y encanta” anteriormente desarrollada.

Reflexiones finales: un punto de partida hacia prácticas pedagógicas realmente significativas

Es importante pensar y replantear los procesos de enseñanza que se llevan a cabo en el aula, principalmente en el desarrollo del lenguaje. Las habilidades comunicativas deben ser un eje fundamental en cualquier etapa escolar, sobre todo en los primeros años escolares, es necesario relacionar cada dimensión del sujeto para contribuir a sus producciones orales y la calidad que en estos se vaya forjando.

Los instrumentos de recolección de información aportaron detalles importantes a tener en cuenta por mínimos que sean; en esta investigación, desde el diagnóstico se apuntó a identificar el desempeño de los estudiantes en cada nivel del lenguaje con respecto a las producciones orales y finalmente se encontró un gran interés y buen desempeño de los estudiantes frente a actividades visuales convirtiendo la atención visual en el medio para trabajarla, además de servir como motivación se fortalecen los procesos atencionales tan necesarios en el proceso académico.

Se pudo evidenciar la importancia de la elaboración de una propuesta de trabajo organizada de forma secuencial con complejidad en cada actividad frente a los procesos de oralidad y atención, estableciendo claramente los objetivos que se podían abordar frente a las dificultades de los estudiantes y que fuera interesante para ellos, logrando también que el maestro genere espacios con experiencias enriquecedoras y transformadoras en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Referencias

- Baquero, R. (2001). *Aprendizaje escolar*. Aique.
- Bruner, J. (1990). *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.

- Colmenares E.. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Díaz, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Comunidad de conocimiento*. UNAM.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La Teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Grall Hill Education.
- Linares, A. (2007). *Paidopsiquiatría, desarrollo cognitivo, las teorías de Piaget y Vygotsky*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Matlin, M. (2008). El concepto de atención y función en el aprendizaje. En M. Rivas(ed) p. 103 -110. *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Subdirección General de inspección Educativa de la Viceconsejería de organización Educativa de la comunidad de Madrid.
- Lomas, C. (2006). *Usos orales en la escuela*. Magisterio.
- Ong Walter, J. H. (2006) *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. Razón y palabra.
- Rivas, M. (2007). *Procesos Cognitivos y Aprendizaje Significativo*. Comunidad de Madrid.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto.
- Salgado G. y Espinosa T. (2014) *Dificultades en el aprendizaje y Autismo*. Madrid, España. Editorial Cultural.
- Suárez, J., Maíz, F. y Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, 25(1), 81-94.
- UNESCO (s.f.) *Tesaurus de la UNESCO*. <http://skos.um.es/unescothes/>





Protagonismos de las niñeces: una práctica colectiva, inclusiva y necesaria en las escuelas*

Childhood Protagonism: A Collective, Inclusive, and Necessary Practice in Schools

Siu Lay-Lisboa,¹ Valentina Garrido,² Valeria Gutiérrez³ y Gisselle Oyarce⁴

Para citar este artículo: Lay-Lisboa, S., Garrido, V., Gutiérrez, V. y Oyarce, G. (2021). Protagonismos de las niñeces: una práctica colectiva, inclusiva y necesaria en las escuelas. *Infancias Imágenes*, 20(1), 33-48

Recibido: 05 de noviembre de 2020.

Aceptado: 25 de febrero de 2021.

Resumen

Esta investigación cualitativa se sustenta en los nuevos estudios sociales de las infancias, tiene como pregunta principal ¿Cómo las infancias protagonizan sus prácticas de organización y toma de decisiones en el contexto escolar? Participaron catorce estudiantes de entre 10 y 12 años y cuatro docentes de un centro educativo en Chile. Se realizaron entrevistas y técnicas participativas dialógicas como dibujos parlantes, teatro social y grupos de discusión; los hallazgos indican que para las niñeces el protagonismo es un ejercicio colectivo, inclusivo y de no discriminación, el que es principalmente restringido por lógicas adultocéntricas de un modelo educativo tradicional. Las conclusiones proponen la implementación de estrategias colectivas y protagónicas en las escuelas, basadas en relaciones transformadoras y éticas entre docentes y estudiantes desde una perspectiva de derechos e incorporar a las familias en la discusión sobre la autonomía y bienestar de los niños.

Palabras clave: derechos, escuela, género, infancia, organización, toma de decisiones

Abstract

This qualitative research is supported by the new social studies on children. The main question it addresses is: how do childhoods become the protagonists of their organization and decision-making practices in the school context? Fourteen students between the ages of 10 and 12 and four teachers from a Chilean school participated in this study. Interviews and participatory dialogic techniques were used, such as talking drawings, social theater, and discussion groups. The findings show that, for children, protagonism is a collective, inclusive, and non-discriminatory exercise, which is mainly restricted by adult-centered dynamics from a traditional education model. The conclusions propose the implementation of collective and protagonist strategies in schools, based on transformative and ethical relationships between teachers and students from a rights perspective, as well as the incorporation of families in the discussion about children's autonomy and well-being.

Keywords: rights, school, gender, childhood, organization, decision-making

* Investigación realizada el año 2018 y 2019. Tiene la aprobación del Comité de ética científica facultado. La elaboración de este artículo cuenta con el apoyo del proyecto UCN1895 y del Observatorio de Investigación Interdisciplinaria de Educación para la Ciudadanía (OIIEC-UCN).

1 Dra. Académica de la Escuela de Psicología, Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile. Observatorio de Investigación Interdisciplinaria en Educación para la Ciudadanía (OIIEC-UCN). Correo electrónico: slay@ucn.cl Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9294-4337>
2 Universidad Católica del Norte, Chile. Correo: vagarridoa@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7516-2926>
3 Universidad Católica del Norte, Chile. Correo electrónico: valeriaagron@gmail.com
4 Universidad Católica del Norte, Chile. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2003-290X>

Introducción

Tanto las instituciones como las personas adultas regularmente mantenemos nociones respecto de niños y niñas como sujetos incompletos, pre-sociales, los *aún no* (Gaitán, 2018; Verhellen, 2002), situándoles desde una condición de espera, de moratoria social (Casas, 2010). Dicha situación repercute en que las niñas sean pensadas como seres *en camino a convertirse en* personas adultas, no son vistas por ejemplo como sujetos teóricos, sociales o políticos, sino más bien, quienes transitan por la época de la infancia serían seres indefensos e inocentes (Gaitán, 2006).

Dentro de estas nociones, Liebel (2007) analiza el paternalismo que ejerce el mundo adulto hacia las niñas y describe dos formas de expresarse, un paternalismo tradicional con la figura del “padre” autoritario y el “hijo-a” sumiso-a, y un paternalismo moderno, centrado en un “padre” protector y un “hijo-a” asistido-a. Ambos operan desde una imagen de infancia tutelada, donde la adultez interviene en lo que la niñez ha —o habría— sido capaz de resolver por decisión propia, que, en lugar de compensar las desventajas que tienen niños y niñas, hace verles aún más “pequeños” y “débiles” de lo que ya son para la sociedad (Liebel, 2019).

Esta tutela conlleva una hegemonía que responde a modelos adultocéntricos o adultistas (Alexgaías, 2019; Soto-Lafoy, 2020), que sitúan a las infancias en un espacio de reducida capacidad para tomar decisiones, desde una relación subordinada de poder respecto del mundo adulto (Montejano, *et al.*, 2017) y ubica a niñas y niños en el extremo inferior de la jerarquía del poder social (Liebel, 2019). Se priva a las infancias de responsabilidad y saberes, por tanto, les imposibilita para producir y visibilizar sus propios discursos o para organizarse en la autogestión colectiva de sus intereses y necesidades (Lay-Lisboa y Montañés, 2017).

Este modelo adultocéntrico dominante que separa a las niñas de la adultez, opera con otros sistemas de dominio y “se sustenta en los supuestos biológicos y patriarcales que otorgan mayor o menos poder a las personas en función de su género y edad” (Gaitán, 2014, p 177). Por tanto, desde una estructura cultural heteronormativa, niñas y niños deben adquirir y asumir roles de género asignados

y (re)producidos en la sociedad, mediando la expresión de formas de ser, hacer y relacionarse. Tempranamente se limita la capacidad de niñas y niños para decidir sobre determinados objetos, colores y juegos, y se les enseña a imagen y semejanza de lo que dicta la cultura (Yáñez-Yáñez y Lay-Lisboa, 2019).

Dicho paradigma adultocéntrico, proteccionista-tutelar y heteronormativo patriarcal, ha utilizado como principal argumento el resguardo por el *bienestar superior* de las niñas y niños, lo que se traduce en que sean ampliamente percibidos y tratadas, desde lo legal, social y cultural, como objetos de protección, cuidado y control por parte del mundo adulto (Liebel, 2019). Argumento que se basa en que las personas adultas sabrían mejor qué es lo bueno o malo para las infancias y, por tanto, podrían determinar las actuaciones, situaciones y actividades para protegerles (Liebel, 2013). Estos juicios de interés superior no se basan en preguntarles y saber por parte de las propias niñas qué desean o necesitan (Gaitán, 2016), y en muchas ocasiones, opera en detrimento para que sean ellas mismas quienes tomen sus decisiones, se organicen y desarrollen de manera autónoma sus propias ideas respecto su buen vivir colectivo, como un ejercicio de derechos.

Una forma alternativa de concebir a las infancias es como sujetos-as sociales, políticos, capaces de elaborar de manera crítica sus intereses, de tener un rol activo en la producción de significados e incidir y modificar la realidad en la que viven (Pavez-Soto y Sepúlveda, 2019; Vergara, *et al.*, 2015). Tal manera de repensarlas proviene de los nuevos estudios sociales (Vergara, *et al.*, 2015), y las *nuevas* sociologías de la infancia (Gaitán y Liebel, 2011; Gimeno 2003; Kohan, 2004; Liebel, 2000b; Pavez-Soto, 2012), y la teoría feminista ligada a la infancia (Gaitán, 2016).

Busca deconstruir el concepto clásico de infancia, para reflexionarla desde un rol primordial y central en su propio bienestar, comprendiendo a niños y niñas como capaces de transformar su realidad, con capacidad de agencia para ejercer y hacer valer sus derechos, tomar decisiones y dar soluciones (Morsolin, 2013; Pavez-Soto y Sepúlveda, 2019).

El protagonismo de las niñas en la escuela

La Convención sobre los Derechos del niño [niña y niño] (CDN) firmada a finales de los años 80, aparte de velar por su protección y provisión, también apunta hacia su participación social (Ramírez y Contreras, 2013). A partir de esta convención, al menos en lo declarativo, se genera una nueva consideración sobre las infancias, como sujetos-as de derecho. El concepto de participación infantil toma visibilidad como derecho, pero también como un concepto multidimensional que abarca distintos temas que se modifican unos a otros (Novella, 2012). Este alude a que las infancias son parte de algo, están involucradas en temas que le generan interés, por ende, la participación se relaciona con características y habilidades que potencian su desarrollo (Ramírez y Contreras, 2015). Sin embargo, el enfoque de protección, provisión y participación descansa en una visión evolucionista, donde se tendría acceso a algunos derechos y a otros no (Gaitán, 2018). Asimismo, el concepto de participación presenta controversias y resulta muy limitante, ya que no da cuenta de lo que pueden llegar a realizar los-as niños-as, y el cómo se relacionan con su contexto inmediato. En efecto, la participación que puedan tener niños y niñas no garantiza que las actividades de las que forma parte y *participa* sean propias o que responda a sus intereses (Hart, 1993; Trilla y Novella, 2001).

A diferencia de la participación, se promueve desde estos enfoques el concepto de protagonismo infantil, el que surgiría en América Latina a finales de los años 70, vinculado a la corriente de la educación popular y a los movimientos sociales de niñas, niños y adolescentes trabajadores-as (Liebel, 2000a). Tales movimientos sociales buscaban probar que niños son capaces de organizarse para conseguir sus propósitos y velar por sus intereses, en este caso trabajar para alcanzar la autonomía (Liebel, 2019). Este protagonismo tiene un carácter ético, social, cultural, político y espiritual, reconoce un rol principal de las niñas en cuanto a su propio bienestar y desarrollo como colectivo social, a fin de provocar cambios en las relaciones de poder respecto de lo que es ser adulto-a-niño-a, deconstruir el modelo adultocéntrico y entrar en

procesos de emancipación y mayor autonomía de las infancias, ya que contribuye al ejercicio de ciudadanía y garantía de derechos como sujetos-as (Voltarelli, *et al.*, 2018), e invita a los-as adultos-as, a repensar el estatus social de las niñas, su rol en la sociedad y cuestionar(se) sus propios privilegios como mundo adulto.

Uno de los espacios sociales donde niñas y niños pueden ejercer un protagonismo cotidiano es la escuela (García, 2015). Según Redón (2010) este es un lugar relevante para la transmisión de valores, la formación de ciudadanía y donde ejercer la democracia. Así, la escuela siendo una institución formadora de saberes y conocimientos, debiera provocar que niñas-os participen con su reflexión como actores-actrices sociales y, por ende, siendo agentes críticos de cambio (Delval, 2013).

No obstante, actualmente, en el espacio escolar el ejercicio de la participación es con regularidad más bien, restringido, controlado y heteronormado (Lay-Lisboa y Montañés, 2017). Lo anterior tendría su origen en que habitualmente la adultez es quien enseña, organiza y vigila la participación, desde un paradigma adultocéntrico (Ascorra, *et al.*, 2016). El sistema educativo y su cultura escolar es entendida como un conglomerado de prácticas y representaciones enlazadas a una tradición fundada en la disciplina y el castigo (Redón, 2010). La escuela enseña y prescribe los comportamientos y conductas socialmente aceptadas y adecuadas según una asignación de género, es decir, se enseña a ser niño y a ser niña; se reproducen roles asociados a un sistema binario de sexo-género, los cuales se relacionan con los valores culturales de una sociedad patriarcal, en donde se discrimina o segrega, por las acciones que “debe” realizar cada cual acorde a si es niña o niño (Redón, 2010), por lo que siguen existiendo profundas brechas entre niños y niñas respecto a diversas garantías, inclusive el juego (García, 2012).

En ese sentido, comprender cómo la escuela y los-as niños-as están ejerciendo su organización y toma de decisiones en el espacio escolar, permitirá potenciar y promover aquellas acciones que favorezcan el ejercicio de su protagonismo de manera autónoma (Liebel, 2007) y, a su vez, transformar y adoptar, por medio de la visibilización y

la discusión, nuevas prácticas e interacciones, centrando el proceso de aprendizaje en los-as estudiantes en lugar de la figura del docente (Bourdieu y Passeron, 1996).

Como investigadoras, asumimos que (co)habitamos en un contexto adultocéntrico, paternalista y patriarcal, asimismo que habitamos un cuerpo adulto y con lo cual problematizamos los privilegios que suponen la posición que ocupamos en la relación adultez-niñez. Conocer los significados que las niñas le atribuyen a las interacciones que surgen en el espacio educativo e intentar acceder a sus mundos simbólicos no-adultos, nos permite comprender desde su propia perspectiva la gestión de su cotidianidad, su participación social y el ejercicio de sus derechos y garantías sociales.

Pretendemos contribuir, desde una perspectiva sociocrítica de derechos, con esta nueva mirada hacia las niñas, tanto en la producción de conocimiento en ciencias sociales, como en visualizar las diversas expresiones que las infancias tienen para elaborar sus saberes y ejercerlos. Asimismo, evidenciar los obstáculos que como mundo adulto disponemos y mantenemos para dificultar un protagonismo más auténtico de las niñas.

Metodología

Esta investigación de metodología cualitativa pretende desde un enfoque sociocrítico acercarse a las subjetividades de los participantes, analizando sus discursos, comprendiendo e interpretando la realidad social y sus fenómenos en su contexto (Sandoval, 2002). Como objetivo de investigación

nos hemos planteado comprender cómo se ejerce el protagonismo de las niñas desde la toma de decisiones y organización en contexto escolar. Para ello nos hemos planteado explorar ¿Cómo las niñas protagonizan sus prácticas de organización y toma de decisiones en el contexto escolar? Y como preguntas directrices, a) ¿Cuáles son los significados que niños y niñas le otorgan al protagonismo infantil en el contexto escolar?; b) ¿cuáles son los espacios/lugares y momentos en que se organiza su toma de decisiones; c) ¿cuáles son las prácticas ligadas al ejercicio de su protagonismo dentro y fuera del aula?; y d) ¿cómo opera el modelo heteronormativo en la producción de protagonismo infantil?

El diseño de las técnicas e instrumentos de producción de información han sido elaborados en base a las cuatro categorías iniciales de análisis: significados del protagonismo; espacios y lugares de organización y toma de decisiones; prácticas protagónicas; y modelo heteronormativo y protagonismo. Toda persona participante firmó un asentimiento o un consentimiento informado, aprobado por el Comité de Ética Científica pertinente.

En el estudio participaron catorce estudiantes de quinto básico, siete niños y siete niñas de 10 y 11 años de un centro educativo de Antofagasta, en el norte de Chile. La nacionalidad, el rendimiento escolar u otra situación social no fueron criterios de exclusión, solo bastaba el interés y la voluntariedad. Participaron también cuatro docentes de distintas áreas del mismo curso (Tabla 1).

Tabla 1. Participantes y claves de codificación

Profesores y códigos	Estudiantes y ejemplo de códigos
<p>HH: Hombre, profesor de historia. MPJ: Mujer, profesora jefa MED: Mujer, educadora diferencial ML: Mujer, profesora de lenguaje</p>	<p>M1DP: Mujer nro.1, sesión de dibujos parlantes H1DP: Hombre nro. 1, sesión de dibujos parlantes M1TS: Mujer nro. 1, sesión de teatro social H1TS: Hombre nro. 1, sesión de teatro social M1GD: Mujer nro. 1, sesión de grupos de discusión H1GD: Hombre nro. 1, sesión de grupos de discusión</p>

Fuente: elaboración propia

En el caso de los docentes se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas y con las niñas se concretaron cinco sesiones; la primera fue para conocernos; la segunda, tercera y cuarta para desarrollar las técnicas participativas dialógicas de producción de información: los *dibujos parlantes*, el *teatro social* y el *grupo de discusión*; y la quinta sesión fue de devolución y cierre.

De manera inicial se han realizado los *dibujos parlantes*, inspirados en los *mapas parlantes* (Montañés, 2009) que, a diferencia de dibujar un territorio, se ha dibujado un concepto, de esta manera los niños y niñas realizaron una expresión gráfica y simbólica de lo que para cada uno es el protagonismo y, posteriormente, compartieron relatando sus dibujos con el grupo; en este momento se identificaron problemáticas compartidas, las que se han profundizado en la segunda técnica; en el siguiente encuentro se representaron mediante el *teatro social* (Baraúna y Motos, 2009) escenas de las situaciones que para ellos eran relevantes, las tensiones y conflictos diarios. Así, usando la expresión teatral, niños y niñas recrearon su propia cotidianeidad y las problemáticas típicas de su comunidad y se reflexionó sobre los significados que atribuían a las situaciones representadas y cómo resolverlas. Finalmente, se realizó el *grupo de discusión* (Ibáñez, 2003), donde de manera conjunta se debatió respecto de las temáticas abordadas en los encuentros, dando énfasis tanto a los tópicos derivados de las categorías de análisis, como a la emergencia de otras temáticas que sintieron pertinentes.

Tras la etapa de producción de información y de su transcripción, se realizó el proceso de interpretación con base en el análisis guiado por los datos (Gibbs, 2012), es decir, a partir de las categorías iniciales, se permitió incluir categorías analíticas emergentes. Este procedimiento se realizó mediante la codificación abierta, axial y selectiva, se elaboraron grillas de análisis que permitieron la organización, revisión comprensiva y comparación exhaustiva entre las categorías, subcategorías y sus relaciones. Si bien el proceso de codificación permite la sistematización y distinción rigurosa de las categorías, entre ellas se entrelazan interrelaciones que permiten una comprensión integrada del fenómeno objeto de estudio, por lo que existe un diálogo entre categorías y subcategorías, lo que da cuenta de este entramado socio-discursivo.

Resultados

A partir del análisis e interpretación de los discursos se han definido cuatro categorías, a saber: nociones de infancia; institución; protagonismo; y organización y toma de decisiones, las que se presentan justo a sus respectivas subcategorías en la Tabla 2. El reporte de los resultados muestra en cada categoría los discursos tanto de los docentes como de las infancias, identificados con su correspondiente código. Se relatan estos resultados recurriendo a los fragmentos discursivos enunciados en las distintas técnicas de producción y a la interpretación de manera articulada con la literatura.

Tabla 2. Categorías y subcategorías emergentes

Categorías	A. Nociones de infancia	B. Institución	C. Protagonismo	D. Organización y toma de decisiones
Subcategorías	A. 1. Sujetos Por-venir (y ya venidos)	B. 1. Familia	C.1.Pseudoprotagonismo	D.1. Momentos
		B. 2. Adultocentrismo	C.2. Autonomía	
	A.2. Género	B. 3. Modelo educativo	C.3. Apropiación	D.2. Lineamientos adultos
		B.4. Tecnología		

Fuente: elaboración propia.

Nociones de infancia

Esta categoría da cuenta respecto de las creencias, ideas y características atribuidas a las niñas y niños, donde conviven discursos tradicionales y divergentes y la noción de género emerge como relevante.

Sujetos por-venir (y ya venidos)

La adultez vería a los-as niños-as como sujetos-as proyectados-as hacia un futuro, ya que estarían en una etapa de preparación (Gaitán, 2014), donde los docentes expresan: “es nuestro proyecto a futuro, sí son nuestro proyecto a futuro” (ML), son: “una personita, [...] que está en vías de” (MED). Desde esta comprensión la adultez siente la necesidad de guiarlos: “tenemos que formarla, tenemos hacerla participar, que sea un ente afectivo, en todas las áreas ser el mejor, ser responsable, formar a estas personitas que vienen desde la infancia” (MED). Los docentes sienten el deber de entregarles el conocimiento acorde a su crecimiento desde una visión evolucionista: “entonces nosotros tenemos que ir mostrándole la realidad de acuerdo con su nivel” (MED). Como diría Narodowski (2011), la adultez ha determinado la (dis)capacidad de la infancia, volviéndolas dependiente y necesitada de una guía, lo que deriva en que el autogobierno es exclusivo de las personas adultas, lo cual sería permitido a las infancias en dosis “adecuadas” respecto de su edad.

Pese a estos relatos docentes, coexiste otra mirada hacia las niñeces, bajo la cual es reconocida como sujetos-as que se apropian de su actualidad y son capaces de generar un discurso crítico: “son opinantes totalmente opinantes, o sea ellos ya opinan” (ML).

Esta mirada de la adultez converge con discursos de las infancias, quienes se ven a sí mismas como agente de cambio, capaz de criticar y opinar (Figura 1):

Este es mi dibujo representando el protagonismo infantil, que acá mostré un poco sobre los niños de diferentes lugares y puse: ‘no discriminación’, porque hay algunas veces, no solo los niños acá en el colegio, también en las calles y los adultos... los chilenos, son como muy discriminadores [...] y todos somos iguales. (H3DP)



Figura 1. Dibujos parlantes, protagonismo infantil.

Fuente: elaboración propia

evidencia cómo identifican problemáticas que las afectan como comunidad y generan acciones para resolverlo y contribuir al bienestar colectivo:

Es que mi prima tiene una amiga con síndrome de Down, y a ella la tratan como diferente en el colegio por tener esa enfermedad y siempre le cuenta esas cosas a mi prima, y mi prima me lo contó a mí, así que yo le dije que sí podía jugar algún día con ella y me dijo que sí, y ahí nos juntamos las tres, y ahora nos juntamos siempre. (M5DP)

Reconociéndose como sujetos sociales, niñas y niños son capaces de tener un rol activo en la producción de significados y modificar la realidad en la que viven (Vergara, *et al.*, 2015) (Figura 2).

No obstante, este reconocimiento se vería dificultado por la rigidez de los roles que competen a los adultos y las infancias, donde las niñas y niños deberían adaptarse y aprender lo que el mundo adulto viene a enseñar (Vergara, *et al.*, 2015). Al respecto un docente señala: “pero hay patrón, un patrón que deben seguir, y dentro de ese patrón, de esa guía, ellos pueden optar a tomar decisión” (HH).

Dentro y fuera de la sala de clases los docentes intentan promover una participación de las infancias, sin embargo, al mismo tiempo la restringen. Es decir, se les propone y se les incentiva, dentro de lo que es aceptable por la adultez, lo cual perpetúa el modelamiento de su actuar y pensar, pues niñas y niños serían vistos como seres por socializar (Gaitán, 2006), lo que se refleja en los siguientes relatos: “a mí me encanta que participen, entonces

entre más participen mejor, ahora siempre y cuando respeten un poco la instancia de cómo participan” (HH). “Siempre tiene que haber un adulto como entregando las directrices, como marcando el territorio” (MED).



Figura 2. Dibujos parlantes, protagonismo infantil

Fuente: elaboración propia

Género

En una cultura heteronormativa, surgen nociones sobre las infancias basadas en la asignación de género, donde niños y niñas deben asumir distintos roles dentro y fuera del colegio. Se les exigiría más a las niñas, ya que se cree que son más organizadas, responsables y capaces que los niños:

Como que me apoyo más en ellas, como que confío más en las niñas, entienden lo que uno quiere que hagan, ¿Me entiendes? y lo van a hacer bien. En cambio, los cabros son cómo así que, “¿qué profesora?, ¿qué cosa hay que hacer”, como que no captan a la primera, les cuesta más. (MPJ)

En este sentido, se evalúa positivamente el orden y la disciplina escolar y se le vincula a la

organización y al protagonismo que ejercen las niñas. Estos parámetros adultos y academicistas (Lay-Lisboa y Montañés, 2017) reducen la organización espontánea en el ámbito escolar y se releva el liderazgo como valor en virtud de la disciplina, característica que se asocia a las niñas:

El niño anda peleándose con el otro, mientras la chica, las otras están hablando, no sé, de la materia [...] o de cómo hacer el esquema, etcétera, [...] la mayoría de los cursos que estoy las protagonistas son mujeres, damas. (HH)

de por sí las chicas son mucho más ordenadas [...] y su comprensión también es mejor. Y en los niveles de organización son ellas las que lideran. (HH)

De este modo, los docentes perciben a las niñas como autónomas, que no necesitan la aprobación de la adultez para organizarse o tomar decisiones. En cambio, los niños son visualizados como introvertidos o desordenados: “en los chicos, las niñas la llevan siempre. Sí, las niñas son más organizadas” (ML). “La mayoría de las niñas quiere participar, salir, ser dueña de los juegos” (MED).

Las infancias por su parte hacen distinciones vinculadas a que las niñas son más expresivas al hablar y que los chicos son más callados: “las mujeres somos muy, muy de hablar, entonces nos olvidamos como que hay hombres” (M6TS). Los hombres cumplirían un rol secundario, debido a que ellos mismos, según las niñas, se excluyen de estas actividades-labores, y solo acatan las decisiones de las niñas ‘ustedes [hablándoles a los chicos] viven en su mundo’” (M4DP).

Conviven igualmente relaciones de reciprocidad entre niños y niñas, las que reconocen como vínculos cercanos y de apoyo emocional: “a veces tenemos amigos hombres y cuando llegamos bajoneados, por algún problema, le contamos a ellos y ellos nos consuelan y es muy bonito eso” (M6TS). Asimismo, se enfatiza que realizan actividades de organización conjunta sin discriminarse, y mantienen relaciones inclusivas y afectuosas: “todos jugamos con todos, tenemos una relación súper bonita” (M3TS).

Institución

Esta categoría alude a las distintas instituciones y formas de regulación que, mediante sus ordenamientos, configuran las expresiones y actuaciones de las infancias en el espacio escolar.

Familia

Se evidencia que distintos modelos operan dentro del espacio escolar. La familia como institución, es uno de ellos, en la cual el paternalismo ligado a la sobreprotección de niñas-os promueve acciones y actitudes asistencialistas hacia las niñeces: “hay cursos en donde el apoderado tiene mucha influencia, donde los chicos son, claro, muchas veces sobreprotegidos y la sobreprotección en eso le genera demasiada inseguridad a un chico” (HH). Los docentes señalan diferencias entre niños y niñas, las que asocian a una sobreprotección por parte de los padres:

Los padres se meten mucho, como que protegen mucho, a diferencia de cuando uno es mujer, las mamás tienden a soltarlas más, pero los hombres todo lo contrario en mi curso, son muy guaguas [en Chile es bebé]. (MPJ)

Las niñeces expresan sentir una invalidación por parte de sus familias: “lo que pasa es que nuestros papás o mamás se meten en nuestros asuntos y nos hacen los trabajos, le empiezan a reclamar a la profe que por qué hace grupo” (M4DP). Esta actitud tutelar podría estar afectando la autonomía de niños y niñas en el ámbito escolar, y la posibilidad de organización conjunta y colectiva con su grupo de pares. En este sentido, las familias buscarían regular el ámbito académico, obstaculizando muchas veces la implementación de nuevos modelos pedagógicos, ya que priorizarían éxitos y desempeños individuales de sus hijos por sobre el trabajo colaborativo: “la familia te insisto en la que, es la que, como la barrera que tenemos en todos los temas” (MED).

Adultocentrismo

La cultura adultocéntrica cede los roles protagónicos al mundo adulto, desplazando a las infancias a un segundo plano, expectantes de lo que se les pueda enseñar y les permita aprender (Vásquez,

2013). La recursividad del modelo adultocéntrico permea las actitudes y lógicas de subordinación, en este caso, de las juventudes hacia las niñeces: “hay algunos niños grandes que vienen a robar comida. Se vienen a meter a los juegos [...] y lo hacen sin pedir por favor puedo ¿puedo jugar? en forma agradable (H3GD) (Figura 3).



Figura 3. Teatro social, patio del colegio como escenario

Fuente: elaboración propia

La adultez, esta vez representada por los “niños grandes”, invade los espacios de los “niños pequeños”, quedando supeditadas y limitadas sus prácticas lúdicas. Operaría una reproducción de superioridad de un grupo sobre otro, donde la “niñez mayor” ejercería el dominio sobre la “niñez menor”:

[Analizando la obra del juego en el patio...] A veces en el taca [en Chile, fútbol o futbol mesa], porque cuando estamos jugando a veces nos quitan la pelota, venían niños y nos empezaban a sacar la pelota, a veces nos mueven el taca, en la cuerda, nos paran la cuenta o se meten rápido, nos empujan a todos, y nos dicen garabatos. (H7TS)

El imaginario adultocéntrico constituiría una base sociocultural que naturaliza y privilegia a la adultez, le habilita de poder, de decisión y control sobre los cuerpos de las niñeces, posicionándolas en una condición de vulnerabilidad, inferioridad y subordinación.

Modelo educativo

El modelo educativo, según los discursos, perpetuaría el paternalismo y autoritarismo dentro del

aula: “el método tradicional de educación históricamente siempre ha sido el profe adelante y los chicos allá [...] el profe protagonista dando la clase, una especie de monólogo” (HH), mientras los niños se ven sometidos por las normas que les regulan y disciplinan, donde el miedo opera como dispositivo de control: “nos quedamos callados cuando entramos a la sala y más por nuestra profesora” (H5GD), “a mí me da miedo (M4GD), ¡cuando entregan la prueba nosotros nos quedamos así [...] derechitos” (H5GD).

Asimismo, fuera del aula, se instalan estrategias de vigilancia al comportamiento de los estudiantes: “ahí nosotros como que hacemos turnos durante la semana, o sea, a cada profesor le toca hacer turno en recreo” (MPJ). Este modelo escolar jerarquiza entre las personas adultas respecto de sus posiciones de poder, donde unas indicarían y otras acatarían los lineamientos establecidos: “cuando los cambios son muy rupturistas, por ejemplo, las cúpulas de poder les cuesta aceptar esos cambios, entonces uno tiene que eh echarse hacia atrás [...] tiene que aceptar lo que, lo que la dirección dice” (HH).

En la institución, no pocas veces el profesorado debe regirse por los valores propios de los centros educativos, teniendo que entrelazar sus formas de enseñanza con el paradigma de la institución (Bastías, 2013): “además que ellos tienen un decálogo, entonces el decálogo es siempre socializado, [...] y el decálogo es totalmente valórico” (ML).

Tecnologías

Según los relatos, el uso de las tecnologías digitales dentro y fuera del aula son beneficiosas: “claramente los chicos hoy en día tienen acceso a información, que son chicos que conocen muchas cosas que uno desconoce” (HH). No obstante, este acceso a la tecnología facilita que las familias intervengan y hagan propias las actividades que son de sus hijas e hijos, esta situación obstaculiza el reconocimiento de las infancias y que seas ellas quienes logren resolver sus asuntos, tal como lo retratan:

Aunque les digamos que no es cierto, que no tenemos que hacerlo le creen más al WhatsApp... le creen más al WhatsApp que a sus familiares. (H7DP)

Hay muchas mamás que empiezan a inventar y después llega otra mamá con la verdad, y después llega otra a decirle que no, y después otra más que no [...] mi mamá a veces me llama para saber qué es verdad, pero yo no sé porque están inventando. (M5DP)

El uso de aplicaciones como el *WhatsApp* entre las familias propiciaría una nueva forma para distinguir entre un discurso “infantil” de uno “adulto”. Así la adultez resolvería los asuntos de las infancias en un espacio donde ellas mismas no tienen acceso.

Las niñas justifican esta actitud por parte de la adultez, aludiendo a que en cierta medida lo merecen, bajo argumentaciones propias de discursos “adulterados” (Lay-Lisboa y Montañés, 2017):

Porque cuando los papás les preguntan a los niños, los niños no saben nada, porque no toman atención. Algunos niños, las mamás preguntan ¿qué hay que hacer? y el niño dice no, no sé y ahí empiezan de que niño tienes que poner atención. (M5DP)

Es decir, a partir de los discursos adultos, las infancias se auto-responsabilizan y se sienten merecedoras de algún regaño o sanción.

Protagonismo

En esta categoría se describen y analizan diversas manifestaciones, modalidades y nociones del protagonismo de las infancias en el ámbito escolar.

Pseudoprotagonismo

Una de las formas en que la adultez concibe el protagonismo, es entenderlo como análogo a la colaboración, a ofrecerse como voluntario ante alguna solicitud suya, al respecto, un docente ejemplifica:

[...] niños, hay que hacer los horarios del curso [...]. Hay que organizar la sala. Claro, uno puede traer algunas cosas, pero los chicos también buscan hacer cosas, tú les preguntas: ‘niños ¿quién quiere hacer el horario?’, cuarenta manos levantadas. (HH)

Otro caso es cuando se les solicita contribuir en alguna actividad ya programada:

yo tengo jefatura en sexto, ‘niños hay que organizarse para el día de, para el concurso de cueca’, ‘ya profe,

yo lo yo lo hago', 'tome, ahí está la hojita' y es él el protagonista, el sale adelante. (HH)

Por su parte las infancias advierten que los docentes asemejan el protagonismo con este tipo de acciones en el aula (Figura 4), lo que se ilustra en el siguiente relato:

Lo que yo traté de hacer fue como una profesora, llamando a niños que quieran salir a la pizarra a completar una actividad, y al parecer todos los niños quieren salir [...] entonces, como la participación que tienen ellos en el colegio o no simplemente en el colegio, sino que en la vida cotidiana. (M4DP)

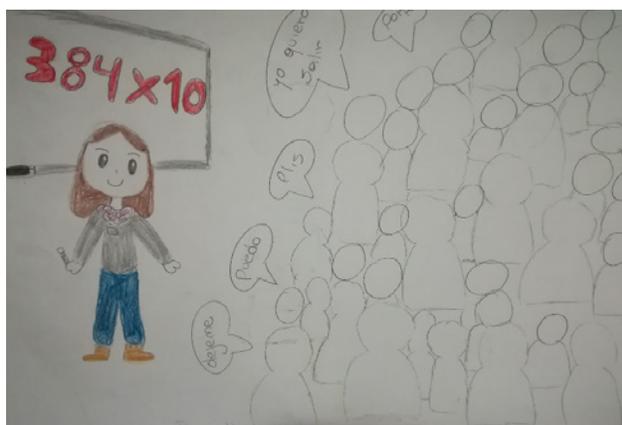


Figura 4. Dibujos parlantes, protagonismo.

Fuente: elaboración propia

Niños y niñas notan que para los docentes estos conceptos son similares, ya que es la forma en que se les invita a ser partícipes y como se menciona, no solo en el aula: *no simplemente en el colegio*, "sino que en la vida cotidiana". Habitualmente es cuando se les cede la palabra, responden a alguna pregunta de la profesora o salen a la pizarra por solicitud del docente: "es lo primero que se me vino a la cabeza o porque siempre 'hacemos como protagonismo infantil' porque siempre nos fomentan, nos sacan a la pizarra para participar" (H4DP). Sin embargo, se evidencia que para las infancias esto sería un pseudoprotagonismo (Lay-Lisboa, et al., 2018), una ficción o emulación-simulación de protagonismo, ya que usan recursos, como: "al parecer" todos los niños quieren, o "hacemos como"

protagonismo infantil, cuando en realidad, no lo es. A este tipo de actuaciones Hart (1993), le llamaría no-participación (simbólica) y Trilla y Novella (2001) participación simple. Ambas responden a la movilidad-actuación de parte del mundo adulto para que las niñas cumplan algún objetivo o tengan una respuesta ejecutiva ante una indicación.

También ocurre cuando el profesorado les concede momentáneamente a las infancias un lugar público para informar a sus compañeros y se les autoriza el uso de ese espacio:

Entonces me dicen, profesora sabe que me entregaron una información en la reunión de CEAL [centro de Alumnos] básica, ¿Nos puede dar un espacio de su clase para poder decirlo?, ya les digo yo, entonces ahí los niños transmiten la información. (MPJ)

Por tanto, los espacios protagónicos para las niñas son escasos, esta jerarquización se acepta sin cuestionarla o revelarse por mucho que esta no sea cómoda (Norambuena, 2016).

Autonomía

No obstante, aparecen otras formas de vivir su protagonismo, la autonomía. Las infancias señalan que la participación toma relevancia en los espacios de esparcimiento, en un clima de distensión: "así como participar en lo que queremos, por ejemplo, en los juegos [...] ahí me siento más libre" (H7DP). Lo que condiciona esa sensación de libertad en estos espacios radica en que no están mediados por un adulto. En el juego las infancias sienten control de sí mismas, pueden negociar, tomar decisiones y, de esta manera, tener una práctica de independencia, pues deciden cómo movilizarse, sin esperar que la adultez sea quien lo indique, señalando con desagrado que esto ocurre en las clases: "cuando estamos escribiendo y la profe nos dice que nos apuremos, que nos apuremos, pero como que nuestras manos, nos queremos apurar, pero no podemos" (M6GD). Al referirse a los momentos de mayor autonomía, refieren: "nos sentimos como en *frozen* [estira sus brazos y gira con entusiasmo, aludiendo a Elsa, de la película *Frozen*]" (H7DP).

En el patio se experimentaría la libertad, el recreo se convierte en un lugar donde tomar y ejercer

el poder, las infancias se apropian de sus emociones y de sus cuerpos, al preguntarles cuándo se sienten más felices, comentan: “cuando estoy en el recreo corriendo, saltando, divirtiéndome, corriendo” (H6GD). Así también lo expresa la adultez: “son relaciones interpersonales entre ellos y en su espacio que es el recreo, puede ser en un espacio que es fuera de lo formal que es el aula” (HH). El recreo es entendido por la comunidad escolar como un lugar propio de las infancias, donde la vigilancia adulta se diluye, y por tanto se hace dificultoso interferir en él, tal como lo expresa un docente: “hay poco monitoreo por así decirlo, para mí, por ejemplo, yo logro observar cuando las conductas o un juego ya traspasa o existe un conflicto con ese juego”.

Apropiación

La adultez señala que las niñas y niños han ido cambiando su forma de ser y de pensar, que actúan bajo sus propios criterios, sin miedo al adulto (Liebel, 2007), argumentando:

Porque vienen con una mentalidad hoy en día más abierta, por ejemplo, los niños de quinto básico, respetan por ejemplo la diversidad, para ellos no es ya algo raro, ni verlo raro. De hecho, tú puedes conversar con los niños sobre el tema, te dan su punto de vista, son como bien empáticos frente a estos temas que se están como recién dando. (MPJ)

Se reconoce entonces que mostrarían una actitud más respetuosa e inclusiva y mostrándose sin prejuicios ni discriminación respecto de las diversidades. Por su parte, algunos docentes intentarían estimular que las infancias se apropien de sus asuntos y gestionen por ellas mismas sus intereses, así lo expresa una docente: “yo creo que en este colegio los profes trabajan harto el tema del protagonismo infantil con los niños, que sean como autónomos, que sean, no sé, creativos, que ellos mismo busquen las soluciones a las cosas” (MPJ).

Las niñeces, demandan a su vez, más espacios o situaciones en el aula donde poder pronunciarse activamente y no tener que remitirse a realizar labores monótonas y desempeñar roles pasivos: “porque la verdad a mí me gusta no estar así escribiendo, escribiendo, escribiendo, sino que también

expresarse en la clase” (M4DP). Es decir, solicitan proponer ideas, relacionarse y tomar decisiones, por ejemplo, señalan: “a mí me gustaría que a veces nosotros podamos escoger nuestros grupos” (M4DP).

Para que, en efecto las infancias puedan apropiarse y hacer frente respecto de sus demandas, estos espacios, y particularmente el aula, debe caracterizarse por contar con docentes que faciliten la expresión de las infancias en un marco de respeto y valoración mutua. Ya que, cuando un profesor tiene un estilo autoritario, la sala se convierte en un lugar hostil, donde se infunde temor, con lo cual las infancias quedan inmovilizadas: “en la parte en que menos me siento libre es en matemáticas, porque la profesora grita mucho y cuando salgo a la pizarra me pongo, así como media paralizada” (M4DP).

Organización y toma de decisiones

En esta categoría se señalan las maneras en que las infancias negocian y acuerdan sus asuntos de interés y, a su vez, se describe cómo el mundo adulto imposibilita alguna de estas formas de organización.

Momentos

Para las infancias resulta relevante que sus prácticas de organización y toma de decisiones sean llevadas a cabo en conjunto con todos sus compañeros, debido a que pueden generar cambios que atiendan a un bien común. Se genera un proceso social de negociación, en donde las niñeces se apropian de la gestión de su bienestar, y ejercen su protagonismo (Liebel, 2007). En el siguiente relato representado mediante el teatro social es posible evidenciar su organización y toma de decisiones, la escena es: las niñas quieren un juego y los niños quieren otro, y lo resulten así: “niños tenemos un juego para jugar, a bailar”. (M6TS) “Nosotros también, ¿qué van a bailar? [...] ¿Qué les parece si nosotros también les decimos nuestra opinión?” (H7TS). “Hagamos una cosa, como el recreo dura diez minutos podríamos jugar cinco minutos un juego y cinco minutos otro juego” (M3TS). “Levanten la mano que qué les parece la idea [...]” (M7TS) “¡Ya! ¡Sí!” (H1TS) (H4TS) (H6TS).

La organización, es relacionada por las infancias como una práctica colectiva y de compañerismo,

asociada a la inclusión e integración de la diversidad, sin discriminar. Así se refleja en la escena donde dejan de jugar y se reúnen como grupo cerca de un chico que está solo: “¿Qué les parece si jugamos con él?” (M7TS). “Sí niños, porque está solo” [luego se acerca uno de los niños] (H1TS) “¡Hola!, ¿Quieres Jugar con nosotros?, ¿cómo te llamas?” (H7TS). “Hola, me llamo Miguel” [se levanta y todos van a jugar y él se incluye en el juego tomando un extremo de la cuerda]”. Lo colectivo entonces se vuelve una oportunidad donde se producen espacios de reflexión e inclusión para afrontar la vida, y se adquieren nuevas habilidades para generar transformaciones (Corona y Morfín, 2001) (figuras 5 y 6).



Figura 5. Teatro Social, inclusión.

Fuente: elaboración propia



Figura 6. Teatro social, negociando

Fuente: elaboración propia

Lineamientos adultos

Aunque niños y niñas se organicen y tengan el interés de hacerlo, con frecuencia se ven disminuidas las posibilidades de materializar sus propósitos, esto debido a que habitualmente dependen de un adulto o de su autorización. El CEAL, por ejemplo, es una instancia formal donde la infancia podría organizarse para gestionar sus inquietudes, no obstante, para ello requieren de la aprobación de alguna autoridad: “ellos tienen la facultad de hacerla por escrito, hacer su petición e ir a dirección a hablar” (MED).

Desde esta lógica, se les dificulta autorregular su actuar, ya que la adultez es quien decide qué es lo que necesitan o qué es mejor para ellos. En el contexto escolar, la figura adulta define —con mayor o menor profusión—, tanto lo curricular como las normas de convivencia. De esta manera, los profesores dominarían el espacio escolar, y en consecuencia prescriben las formas adecuadas de organización y en ocasiones hasta la designación de los cargos escolares, así lo relata un docente, refiriéndose a la elección de directiva del curso: “depende del profe [...] un profe más antiguo dice, ‘ya, tú eres el presidente, tú eres el secretario, tú eres tesorero’ en dedocracia (*sic*)” (HH).

Es llamativo cómo las niñas al estar en una posición de subordinación, ha ido incorporando a partir de lineamientos adultos algunas formas de organización basadas en un sistema rígido por el orden y la disciplina. Por ejemplo, relacionan formas de organización con la obediencia colectiva: “en el bus nos empezamos, empezamos a cantar así todos, por ejemplo, el del profesor, el sombrero al profesor. Estamos entonces estamos así todos cantando hasta que la profe nos dice que nos callemos [...] porque estamos cantando” (M6GD); o “cuando estamos haciendo prueba [...] nos llamamos” (H6GD). Es decir, acatan al unísono, de manera conjunta.

Conclusiones

En el espacio escolar el ejercicio del protagonismo de las infancias se ve permeado por las nociones que las y los adultos tienen de las niñas y niños. Nociones que les conciben como sujetos proyectados hacia el futuro, por tanto, no como agentes

sociales o políticos. En consecuencia, necesitados de tutoría, direccionamiento, vigilancia o autorización por parte de una persona adulta. Al mismo tiempo, se siguen distinguiendo dentro del mismo grupo, a las niñas de los niños, asignando características particulares a cada cual, lo que prescribe significados, regulaciones y formas de actuar y de ser para unas y otros.

Las relaciones de poder-saber que se establecen entre la adultez y las infancias está transversalizado por el modelo adultocéntrico y heteronormativo, orientando las actuaciones que se desarrollan en las escuelas, que dificultan un protagonismo genuino de las niñas respecto de los asuntos que les interesan y afectan (Figura 7).

El protagonismo es comprendido por las infancias como una práctica colectiva, inclusiva y de no discriminación, es considerada como una forma de colaboración y de ayuda mutua, en donde el diálogo y la negociación les permite organizarse y tomar decisiones respecto de sus intereses. Mediante este ejercicio colectivo logran, por ejemplo, conciliar disputas de género que se dan a la hora de gestionar el juego, incluir a quienes pueden sufrir algún tipo de discriminación o resolver tensiones escolares cotidianas. El patio se configura como un espacio de mayor autonomía y donde las niñas experimentan una sensación de libertad, esto es atribuido a que, en ese lugar —a diferencia de otros espacios escolares—, no intervienen adultos y pueden tomar decisiones de acuerdo con sus propios criterios.

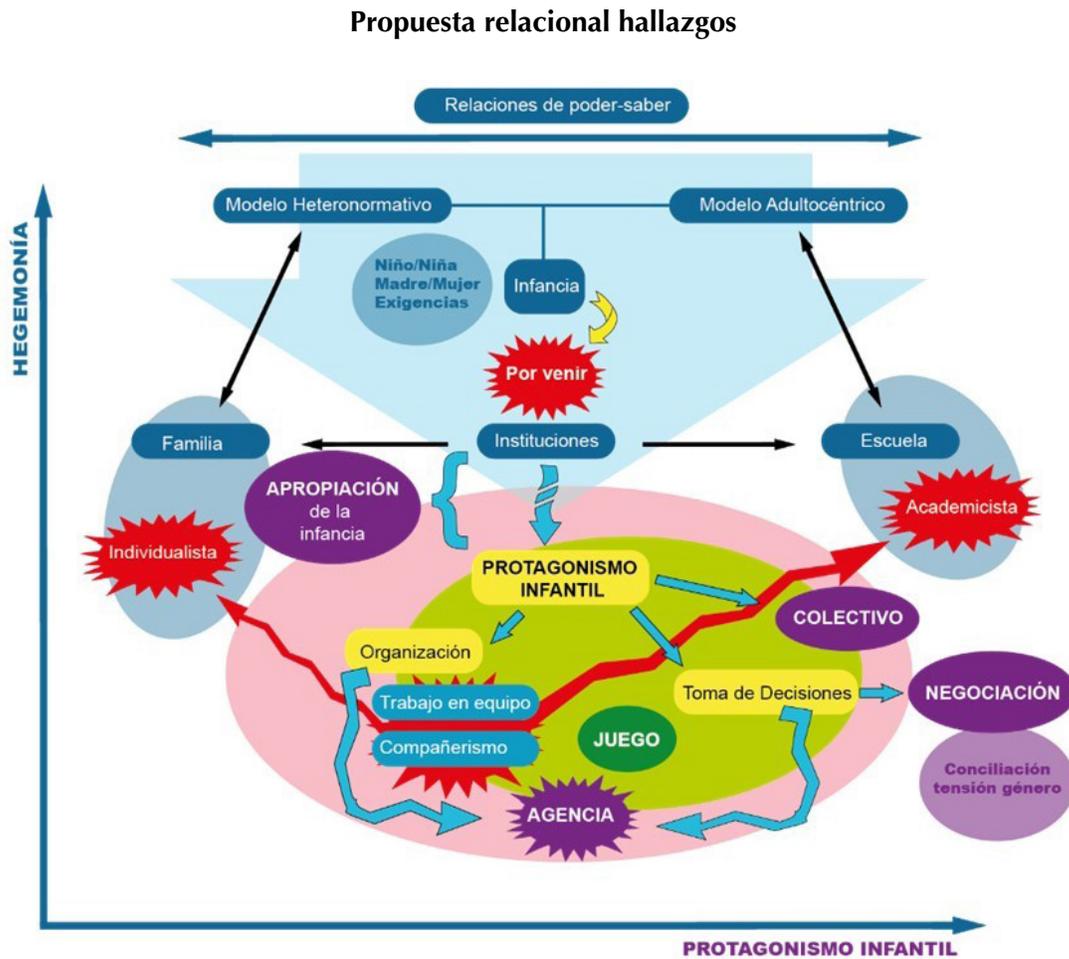


Figura. 7. Propuesta relacional hallazgos.

Fuente: elaboración propia

Por parte de los docentes se reconoce la importancia de facilitar estrategias que promuevan el protagonismo y la participación de niñas y niños en el contexto escolar. Sin embargo, se evidencia una discrepancia entre los discursos y las prácticas del profesorado. Por un lado, propenden a la autonomía del estudiantado y, por otro lado, se le controla y se decide por él. Entendemos que esto obedece a que las nociones que los docentes tienen respecto del protagonismo se circunscriben principalmente a un pseudoprotagonismo, ya que lo relacionan a prácticas vinculadas a la colaboración del estudiantado ante sus solicitudes. Es decir, cuando responden a alguna de sus preguntas o salen a la pizarra, cuando hablan a propósito de que se les ha cedido la palabra, o las niñas y niños se ofrecen para realizar alguna actividad ya programada. Con lo cual el protagonismo que los docentes promueven estaría remitidos a prácticas académicas, mediante lo que se conoce como participación simple.

Esta situación es conocida por las infancias, ya que explicitan que en clases “se hace como” protagonismo, advirtiendo con ello la ficción de participación que representan estas actividades. Ante lo cual demandan tener una participación efectiva, poder expresarse en clases, elegir sus grupos de trabajo y que esto se realice en un clima de respeto, ya que consideran que los docentes con estilo autoritario crean ambientes hostiles, donde sienten temor y, por tanto, no les es posible apropiarse y manifestarse libremente.

A pesar de que las familias no tengan la misma presencia que docentes y estudiantes en el espacio escolar, ellas juegan un rol primordial en la toma de decisiones, la organización y la autonomía de las niñeces. Según lo retratan los docentes, en ocasiones las familias serían un obstáculo a la hora de innovar e implementar prácticas pedagógicas colectivas y participativas. Lo anterior podría explicarse por una cultura que valora positivamente el éxito individual, en términos de logros a nivel académico. Bajo este escenario las familias sobrevalorarían un modelo académico individualista, competitivo, que diluye lo colectivo en los espacios educativos. También señalan que las familias tienden a sobreproteger a las infancias, principalmente los padres y a los niños, lo que repercute en el ejercicio de

la autonomía de las niñeces. Esta situación se refleja y se complejiza al considerar los relatos de las infancias, quienes señalan con malestar que sus padres y madres hasta les hacen sus trabajos y que, mediante el uso de *WhatsApp* de familias del curso, resuelven los asuntos escolares y las problemáticas propias de las infancias, sin ellas. Esto es visto por niñas y niños como una forma de deslegitimarles, invisibilizar sus puntos de vista y restarles credibilidad respecto de otras personas adultas, quienes ni siquiera son sus familiares, señalan.

Con los hallazgos de esta investigación se espera contribuir en la promoción de la autonomía en las niñeces y la reflexión respecto de su relevancia, en que el juego y el espacio propio de las infancias sea visto como un facilitador de su propio bienestar e incorporar las nociones de protagonismo colectivo en el aula y fuera de ella, tal y como lo comprende y lo demandan las niñeces. Asimismo, se pretende des-rigidizar las tradicionales nociones que de niñas y niños mantiene el mundo adulto, traduciéndolas en relaciones menos asimétricas y más inclusivas, que reduzcan las distinciones y segregaciones de género en la escuela, las cuales solo reproducen relaciones de poder. En lo relativo al ámbito escolar-familiar, la invitación es problematizar en conjunto con las familias, respecto a cómo su presencia y su forma de relacionarse entre la adultez y especialmente con las niñeces, incide en su autonomía, afectos y en su propio bienestar.

Finalmente, cabe destacar que, en coexistencia a un relato de hegemonía adultocéntrica, disputan discursos disidentes, propositivos y auspiciosos respecto de las infancias y del lugar que ocupan en su actualidad, ya no como sujetos proyectados hacia un futuro. En su conjunto estos discursos dan cuenta de niñeces opinantes, críticas, que se organizan y se expresan ante las desigualdades sociales, que no discriminan y que aceptan abiertamente la diversidad. Cuestión que nos permite seguir planteándonos un debate crítico de nuestro quehacer y ejercicio docente, el que promueva la reflexión, autonomía y protagonismo de las infancias, e instale la necesidad de posibilitar transformaciones que disputen contra los sistemas de dominio en el ámbito educativo.

Referencias

- Alexgais, A. (2019). *Manifiesto Anti-Adultista*. Rea-
cia Ediciones.
- Ascorra, P., López, V. y Urbina, C. (2016). Participo-
ción estudiantil en escuelas chilenas
con buena y mala convivencia escolar. *Re-
vista de psicología*, 25(2), 01-18. [https://doi.
org/10.5354/0719-0581.2016.44686](https://doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686)
- Baraúna, T. y Motos, T. (2009). *De Freire a Boal.
Pedagogía del oprimido. Teatro del Oprimido*.
Ñaque Editora.
- Bastías, M. (2013). Estilos de gestión pedagógica
presentes en profesores de escuelas de
la Región Metropolitana. *Estudios pedagó-
gicos*, 39(2), 7-24. [https://doi.org/10.4067/
s0718-07052013000200001](https://doi.org/10.4067/s0718-07052013000200001)
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción:
elementos para una teoría del sistema de ense-
ñanza*. Editorial Laia S.A.
- Casas, F. (2010). Representaciones sociales que
influyen en las políticas sociales de infancia
y adolescencia en Europa. *Pedagogía Social
Revista Interuniversitaria*, 17, 15. [https://doi.
org/10.7179/psri_2010.17.02](https://doi.org/10.7179/psri_2010.17.02)
- Corona, Y. y Morfín, M. (2001). *Diálogo de saberes
sobre participación infantil*. Universidad Autó-
noma Metropolitana.
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Si-
néctica*, 40, 01-18.
- Gaitán, L. y Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y de-
rechos de participación de los niños*. Madrid,
España: Síntesis.
- Gaitán, L. (2016). *El enfoque de género en los es-
tudios de infancia. XII Congreso Español de
Sociología* (Gijón, Asturias-España). Sesión de
comunicaciones orales franja 5: avances en los
estudios de infancia.
- Gaitán, L. (2014). *De "menores" a Protagonistas.
Los derechos de los niños en el trabajo social*.
Impulso a la Acción Social; y Consejo General
del Trabajo Social.
- Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y
los derechos de los niños. *Política y Sociología*,
43(1), 63-80.
- García, T. (2015). *La participación de las familias en
las escuelas*. [Tesis de maestría]. Universidad
Jaime I.
- García, R. (2012). La educación desde la perspecti-
va de género. *Revista de la Facultad de Educa-
ción de Albacete*, 27, 1-18.
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en
Investigación Cualitativa. Morata.
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*.
Morata.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de
participación simbólica a la participación au-
téntica*. UNICEF, Oficina Regional para Améri-
ca Latina y el Caribe.
- Ibáñez, J. (2003). Más allá de la sociología. El grupo
de discusión. Teoría y Práctica. Siglo XXI.
- Kohan, W. (2004). *Infancia entre educación y filo-
sofía*. Laertes.
- Lay-Lisboa, S. y Montañés, M. (2017). ¿Escue-
la Adultocéntrica, Contraadultocéntrica,
Exoadultocéntrica, Academicista? La infancia
nos habla de relaciones transformadoras en el
espacio educativo. *International Journal of So-
ciology of Education*, 6(3), 323-349. [https://doi.
org/10.17583/rise.2017.2500](https://doi.org/10.17583/rise.2017.2500)
- Lay-Lisboa, S., Araya-Bolvarán, E., Marabolí-Garay,
C., Olivero-Tapia, G. y Santander-Andrade, C.
(2018). Protagonismo infantil en la escuela. Las
relaciones pedagógicas en la construcción de
ciudadanía. *Sociedad e Infancias*, 2, 147-170.
<https://doi.org/10.5209/soci.59474>
- Liebel, M. (2019). *Infancias Dignas, o cómo desco-
nolonizarse*. Editorial El colectivo.
- Liebel, M. (2013). *Niñez y justicia social repensan-
do sus derechos*. Pehuén.
- Liebel, M. (2007). Paternalismo, Participación y
Protagonismo Infantil. En Y. Corona , Y. y M.
Linares, M. (Coord). *Participación infantil y ju-
venil en América latina* (pp. 113-146). Univer-
sidad Autónoma Metropolitana.
- Liebel, M. (2000). *La Otra Infancia. Niñez trabaja-
dora y acción social*. Ifejant.
- Liebel, M. (2000). *La Otra Infancia. Niñez trabaja-
dora y acción social*. Ifejant.
- Montañés, M. (2009). *Metodología y técni-
ca participativa, teoría y práctica de una
estrategia de investigación participativa*. Edito-
rial UOC.
- Montejano, R., Beltrán, M. y Mendezcarlo, V.
(2017). Un análisis transversal de los derechos

- humanos de la infancia ante la emergencia. *Revista: Redhes. Revista de derechos humanos y estudios sociales*, 18, 169-185.
- Morsolin, C. (2013). Protagonismo infantil y trabajo de los niños, niñas y adolescentes en Argentina: ¿Es posible construir un paradigma movimientista? *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, 8, 48-59.
- Narodowski, M. (2011). No es fácil ser adulto. Asimetrías y equivalencias en las nuevas infancias y adolescencias. *Revista Educación y Pedagogía*, 3(60), 101-114.
- Norambuena, N. (2016). *El adultocentrismo presente en las dinámicas de poder al interior de la familia. Desde la perspectiva de niños, niñas y jóvenes*. [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Alberto Hurtado.
- Novella, A. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *TESI*, 13(2), 380-403. <https://doi.org/10.14201/eks.9015>
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 0(27). <https://doi.org/10.5354/0719-529x.2012.27479>
- Pavez Soto, I. y Sepúlveda, N. (2019): Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>
- Ramírez, M. y Contreras, S. (2013). Deconstruyendo la noción de infancia asociada a ciudadanía y participación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 10(1), 91-105.
- Ramírez, M. y Contreras, S. (2015). Concepciones juveniles sobre participación infantil y derechos del niño. *Liberabit*, 21(2), 261-268.
- Redón, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 2, 213-239. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200013>
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. ARFO Editores e Impresores, Ltda.
- Soto-Lafof, S. (2020). ¿Por qué hablar del adultocentrismo hoy en día? *Problematizando las violencias hacia las niñas y adolescencias. La Otra Educación*. <https://laotraeducacion.cl/por-que-hablar-del-adultocentrismo-hoy-en-dia-problematizando-las-violencias-hacia-las-ninieces-y-adolescencias-parte-2/>
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Ibero-Americana*, 26, 137-164. <https://doi.org/10.35362/rie260982>
- Vásquez, J. (2013). Adultocentrismo y juventud. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 15, 217-234.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue1-fulltext-544>
- Verhellen, E. (2002). *La Convención sobre los Derechos del Niño*. Garant.
- Voltaelli, M., L. Gaitán, B. y Fatou, L. (2018). La sociología de la infancia y Bourdieu: diálogos sobre el campo en los países hispanohablantes. *Política y Sociedad*, 55(1), 283-309. <https://doi.org/10.5209/poso.56119>
- Yáñez-Yáñez, S. y Lay-Lisboa, S. (2019). Niñez y feminismo, tensiones entorno a la socialización de género. *Tierra Nueva*, 16, 65-85.





Experiencia en Educación Ambiental con la participación de niños del municipio El Rosal*

Experience in Environmental Education with the Participation of Children from the Municipality of El Rosal

Jhom Alexander Melo Triana¹  y Camilo Andrés Herrera Correa² 

Para citar este artículo: Melo, J. y Herrera, A. (2021). Experiencia en Educación Ambiental con la participación de niños del municipio El Rosal. *Infancias Imágenes*, 20(1), 49-61

Recibido: 20 de abril de 2019.

Aceptado: 19 de mayo de 2021.

Resumen

La investigación surge de la necesidad de generar una propuesta dirigida a la infancia, basada en las experiencias de los niños, buscando crear relaciones más armoniosas entre ellos y su entorno. De lo anterior surgió la pregunta investigativa: ¿Cómo la construcción de una experiencia dirigida a la enseñanza de la Educación Ambiental con niños y niñas de 4 a 6 años, que viven en el municipio el Rosal, Cundinamarca, contribuye a generar una relación más armoniosa entre ellos y su entorno? Todo enmarcado bajo un paradigma cualitativo, con un diseño hermenéutico. Metodológicamente establecimos tres momentos: una fase preparatoria, una fase analítica y, finalizando, una fase informativa, concluyendo a partir de los hallazgos que el estudio puede ser un punto de partida para conocer de manera integral cómo se dan los procesos de desarrollo, enseñanza, participación y experiencias significativas, dentro de una categoría tan difícil de definir como es la infancia.

Palabras clave: desarrollo, enseñanza, experiencia, infancia, participación

Abstract

The research arises from the need to generate a proposal aimed at children, based on the experiences of children, seeking to create more harmonious relationships between them and their environment. From the above arises the research question: How the construction of an experience aimed at teaching Environmental Education with children aged 4 to 6 years, living in the municipality of El Rosal, Cundinamarca contributes to generate a more harmonious relationship between them and their environment? All framed under a qualitative paradigm, with a hermeneutic design. Methodologically we established three moments: a preparatory phase, an analytical phase, and ending, an informative phase, concluding from the findings, that the study can be a starting point to learn in an integral way how the processes of development, teaching, participation, and significant experiences, within a category as difficult to define as childhood.

Keywords: development, teaching, experience, childhood, participation

* Artículo de investigación derivado del proyecto "La Educación Ambiental: Una propuesta de enseñanza desde la mirada de los niños y las niñas de 4 a 6 años, del municipio el Rosal, Cundinamarca", Maestría en Infancia y Cultura, Énfasis desarrollo infantil. Finalizado en agosto de 2018-1.

1 Magíster en Infancia y Cultura, Universidad distrital Francisco José de Caldas. Licenciado en biología, Universidad distrital Francisco José de Caldas. Docente de la IED Integrado de San Cayetano. Correo electrónico: oldjhom.8825otmail.es. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0401-7064>

2 Magíster en Infancia y Cultura, Universidad distrital Francisco José de Caldas. Licenciado en biología, Universidad distrital Francisco José de Caldas. Docente de la IE la Primavera. Correo electrónico: camiloudistrital@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5117-1809>

Introducción

Durante el último siglo, la transformación de los recursos naturales y el constante abuso de los mismos por parte del ser humano ha propiciado un desequilibrio ambiental, lo que ha generado múltiples problemas que se acrecientan, debido al modelo económico actual. El contexto colombiano actual no es ajeno a este modelo, convirtiéndose en uno de los mayores problemas políticos y económicos de nuestro tiempo; dicha crisis ambiental ha desencadenado un vasto proceso de concienciación popular para frenar sus efectos negativos ante este problema.

A partir de lo anterior, la investigación está enfocada a aportar una nueva perspectiva en la comprensión de las concepciones que tienen los niños y niñas frente al cuidado del ambiente, con el fin de construir una experiencia que más adelante posibilite otras maneras de llevar a cabo mejores prácticas ambientales y dar posibles soluciones a los problemas que enfrenta actualmente la sociedad, permitiendo la participación de todos los actores que la integran, entre ellos los niños que muchas veces son vistos como agentes pasivos.

Desde una mirada reduccionista de la infancia, se considera que los niños y niñas están en transición para ser integrados a la sociedad, basándose en aspectos biológicos, cognitivos y vivenciales, atribuidos por el adulto a esta etapa del desarrollo. Según Gaitán (2006), no se puede negar que el enfoque de la infancia como momento biológico es necesario para su comprensión, pero no es suficiente para abarcar todas las dimensiones de esta etapa como fenómeno social. Con base en esto, la sociología de la infancia surge como un campo de estudios multidisciplinar contemporáneo, cuyo principal aporte es mostrar la importancia de la experiencia social en la infancia, cambiando concepciones preconcebidas de los adultos y percibiendo al niño, ya no como un agente pasivo en el proceso de socialización, sino como un agente capaz y autónomo de poder intervenir en una acción concreta. Por lo anterior, es importante fomentar espacios de participación en el que niños y niñas pueden ser capaces de interactuar y dar significado a sus realidades particulares.

De ahí nace la importancia de la investigación, ya que genera conocimiento frente a los procesos de formación en Educación Ambiental en etapas iniciales, y favorece a todos los actores involucrados, en especial a los niños y niñas del municipio el Rosal, Cundinamarca pues pretende aportar al mejoramiento de su proceso formativo contribuyendo a la apropiación de una mayor conciencia ambiental, que conlleve a una relación más armónica con los procesos naturales propios del entorno, lo que permitirá definir sus posibilidades de desarrollo, pues las etapas iniciales son cruciales para la formación en valores, la determinación de actitudes frente a la vida y en general el desarrollo de la personalidad.

Es aquí en donde la Educación Ambiental resulta muy efectiva en el mejoramiento de la calidad de vida de la población humana, especialmente de los niños y niñas de la sociedad actual. Por lo anterior, la investigación surge de la pregunta ¿Cómo la construcción de una experiencia dirigida a la enseñanza de la Educación Ambiental con niños y niñas de 4 a 6 años, que viven en el municipio el Rosal, Cundinamarca, contribuye a generar una relación más armoniosa entre ellos y su entorno?

Para dar respuesta a este cuestionamiento, en primer lugar, presentamos una breve descripción del concepto de ambiente en que se posiciona la investigación, tomando una perspectiva sistémica del mismo, basados en los estudios realizados por Goffin (1996), quien explica que a partir de una serie de interacciones se pueden involucrar diferentes componentes del desarrollo del niño. A continuación, se da una caracterización sobre cómo ha sido comprendida la educación ambiental en la actualidad, teniendo como referentes a autores como Carrizosa (1992) y Bayón (2006), haciendo un análisis de la importancia de esta área de conocimiento emergente en el ámbito formativo y su relación con la categoría de infancia, donde se pueden evidenciar posturas reduccionistas frente a este grupo social en particular.

Por otra parte, se muestra cómo se puede llevar a cabo el empoderamiento infantil, basado en la participación por diferentes niveles de *empoderamiento*, partiendo siempre de la experiencia previa de los participantes, quienes les dan sentido a la

misma, a través de su voz, gracias a la generación de espacios donde pueden ser escuchados y a su vez entendidos.

Esto es importante, puesto que, al llegar al proceso de enseñanza, particularmente para el caso de la educación ambiental, puede generar una liberación del pensamiento, que en términos de Martínez (1991), debe salir de los dogmatismos que incita la escuela actual. Por último, el artículo concluye rescatando los principales aportes y desafíos que presenta este tipo de estudios investigativos en el campo de la infancia.

Marco conceptual

El ambiente como sistema

El sistema ambiental se puede entender como el conjunto de relaciones e interacciones que se establecen entre el sistema natural y el sistema social y que en la cultura juega un papel importante de mediación en diferentes niveles. La razón anterior aclara por qué la problemática ambiental tienen contextos y escenarios particulares y a la vez globales.

Goffin (1996), ilustra el funcionamiento sistémico del ambiente, presentando cuatro componentes fundamentales del sistema ambiental: los recursos, el espacio, la población y la sociedad. La población y la sociedad interactúan sobre los recursos y el espacio; la población lo hace a través del consumo y la ocupación espacial; y la sociedad mediante la utilización de los recursos y el manejo del espacio. La población y la sociedad están estrechamente relacionados interactuando mediante procesos de integración, participación, socialización y control. Entre tanto existen, también, interacciones entre el espacio y recursos, en las que el espacio da cuenta de la accesibilidad a los recursos y estos, a su vez, de las potencialidades de este.

¿De dónde surge la Educación Ambiental?: una aproximación a su definición

La Educación Ambiental debe ser considerada como el proceso que le permite al individuo, comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política,

económica y cultural. A partir de lo anterior, surge lo que se conoce como el problema ambiental, concebido como un problema social que deja ver el tipo de organización particular de la sociedad y la interacción permanente de esta organización con su entorno natural. De esta manera, la crisis no se puede ver como otro problema más, que los modelos actuales de desarrollo deben superar, más bien, se debe ver como una variable que hay que agregar, trabajando la Educación Ambiental desde una perspectiva que permita contribuir el repensar de la sociedad en conjunto, a partir de la construcción de nuevas realidades y formas de desarrollo, tanto de habilidades individuales como colectivas. Dentro de este marco, la Educación Ambiental debe hacer parte de transformación del proyecto educativo, de la reformulación del quehacer pedagógico y didáctico, de la elaboración de modelos para la construcción del conocimiento, formación de actitudes y valores, de acuerdo con las necesidades de los individuos y los colectivos.

¿Por qué hacer investigación en Educación Ambiental?

El proceso de globalización actualmente disminuye la diversidad cultural y crea estilos de vida insostenibles, que según Bayón (2006) se fundamenta en la existencia de un modelo actual de desarrollo que es desigual para las sociedades humanas y nocivo para los sistemas naturales. Por tanto, es importante que la Educación Ambiental defienda y favorezca la diversidad cultural a fin de garantizar que los individuos y los pueblos lleven a cabo sus proyectos singulares de construcción de la sostenibilidad. Aunque tener una cultura ambiental no garantiza un cambio en el comportamiento humano en beneficio del ambiente, varios estudios han mostrado que existe una relación positiva entre el nivel de cultura ambiental de una persona y la probabilidad de que realice acciones ambientalmente responsables (Sosa, *et al.*, 2010, en Miranda, 2013).

Algunos autores consideran que el grado de nivel cultural ambiental es una necesidad, y solo se puede lograr a través de la educación como herramienta para que el individuo interiorice la cultura y sea capaz de construir conocimientos, reorientar sus valores, modificar sus acciones y contribuir

como sujeto individual a la transformación de la realidad del medio ambiente (Ferrer, *et al.*, 2004, en Miranda, 2013).

En la investigación de Arias, *et al.* (2015), se puede evidenciar algunas de las razones principales para hacer investigación en Educación Ambiental:

Para enriquecer la intervención con una dimensión reflexiva, que sobrepase la relación anecdótica de nuestras experiencias; la investigación contribuye con un “valor agregado” a la intervención educativa: pone en relieve la significación, ella hace explícitos los fundamentos (frecuentemente implícitos), documenta y analiza la dinámica y los procesos, pone en evidencia los aspectos positivos, transferibles a otras situaciones.

Dentro de una perspectiva estratégica, la investigación contribuye igualmente a dar importancia a este campo de mediación formativa, mostrando su importancia; este reconocimiento es necesario para orientar el proceso de institucionalización de la Educación Ambiental, que se desarrolla actualmente a través de reformas educativas en diversos países. Son necesarios también para estimular la colaboración de diversos actores sociales. (Gómez, 2011).

La Educación Ambiental y la infancia en Colombia

En el contexto colombiano se ha intentado replicar las políticas internacionales y regionales en las que se enmarca la enseñanza y aprendizaje de la Educación Ambiental, pero se han evidenciado vacíos en cuanto a las posturas que tienen los diferentes autores, frente al desarrollo de niños y niñas y su proceso de enseñanza- aprendizaje en Educación Ambiental; puesto que, por un lado, el papel del niño es relegado a una posición reduccionista, es por lo general la que el docente supone que es la apropiada, pasando por alto la lectura e intelección que el niño hace, de donde pueden surgir soluciones novedosas que el adulto no preveía.

Consecuente a esto se hace un énfasis enmarcado en el producto final, y es casi nulo la presencia de un interés por las estrategias y procedimientos desplegados por el niño en una situación específica, sin contemplar situaciones didácticas que privilegien algo más que el aspecto verbal, puesto que

la intervención del maestro se caracteriza por buscar un acceso directo a la comprensión del niño, mediante unas preguntas, sin tener en cuenta otras formas de expresión.

Por otra parte, se podría afirmar que la enseñanza en Educación Ambiental para la primera infancia es un tema de carácter universal que se ha abordado desde diferentes perspectivas, las cuales se encaminan al desarrollo pleno de la personalidad y la estructuración del comportamiento social en las etapas iniciales, ya que las experiencias que los niños y niñas adquieran en esta etapa dejarán un aprendizaje significativo en su vida, aunque estas no surjan de ellos, sino sean instauradas por los adultos. De ahí la necesidad de comprender los métodos que orientan la enseñanza en Educación Ambiental, no solo como un asunto meramente conceptual, puesto que existe una incoherencia entre lo que se planea en las actividades y la forma de ejecución de estas, dado esto por las concepciones erradas sobre esta área de conocimiento y los hábitos propios de los tutores, perdiendo la integralidad de la intención formativa, la cual es principalmente la relación íntima entre sujeto y entorno.

La participación en niños y niñas: saliéndonos de las lógicas adultocéntricas

Según Lisboa (2015), la participación social de la infancia está enmarcada en el seno de lógicas adultocéntricas. Todas las iniciativas que intentan promover su participación, en su gran mayoría, son realizadas por personas adultas, sin considerar muchas veces las opiniones o intereses de la población infantil.

En su tesis doctoral, García (2001) advierte los siguientes dos problemas:

[...] por un lado, al no atenderse las necesidades e intereses de niños y niñas, no se capta su atención, por tanto, no se concita su participación, no atendiendo las convocatorias sus demandas. Y por otro, esta situación contribuye a reproducir representaciones sociales adultocéntricas sobre la infancia, las cuales describen una infancia infantilizada. Se reproducen prácticas participativas normativizadas, estereotipadas y validadas por la institución, privando a la infancia de una construcción más espontánea y genuina de participar.



Figura 1. Modelo de participación por niveles de empoderamiento.

Fuente: IIN y OEA (2011).

Es por eso por lo que la investigación busca dar voz a los niños, acerca de un tema fundamental como el ambiental, comprendiendo que son sujetos capaces de expresar sus ideas. Para ello es fundamental tener en cuenta el tema central del libro *Escuchemos a los Niños*, donde Smith, et al. (2010), resaltan al niño como sujeto activo, que es capaz de transmitir sus propias percepciones y opiniones e incluso de reflexionar sobre sus derechos.

Los autores también hacen referencia a que en el pasado era muy común considerar a los niños como receptores pasivos dependientes de la protección y seguridad que ofrecen los adultos o, de hecho, como una simple propiedad de su familia, considerándolos como objetos silenciosos y libres de precauciones y no se les ha tenido en cuenta como personas competentes y autónomas y que tienen su propio punto de vista. En este libro los autores afirman que: "la pieza que ha hecho falta para entender la niñez ha sido la voz del niño" (p. 21), lo que nos lleva a proporcionar el espacio para escucharlos y entenderlos.

A manera de conclusión, es necesario el cambio de paradigma del niño como sujeto pasivo, dependiente de las actitudes de los adultos, a sujetos activos capaces de expresarse por sí mismos (con sus propias palabras), ya que ellos pueden dar opiniones válidas para mejorar su futuro, muchas veces ignoradas por la sociedad.

Por otro parte, al darle voz a los niños y niñas, estamos asegurando un cambio de pensamiento y garantizando la defensa de sus derechos, de una manera más fundamentada y permitiendo que las decisiones sociales que sobre ellos recaen tengan un efecto positivo en sus vidas.

El empoderamiento infantil

De acuerdo con lo anterior, abordamos el tema de la participación desde un modelo de niveles de empoderamiento (Figura 1), ya que como sociedad necesitamos abrir nuestra mente, mediante la deconstrucción clásica de la niñez, si queremos brindar a los niños y niñas una educación basada en la conservación, la tolerancia, donde valoren

además los recursos y tenga una visión integral de su territorio.

En este sentido, el proceso participativo dependerá de las personas, sus expectativas, intereses y de lo que se genere en la interacción, partiendo siempre de la experiencia previa para proclamar nuevas formas de relación y convivencia. No se habló de proceso como la suma o traspaso de etapas, sino como la vinculación de estados o niveles de empoderamiento que pueden vincularse uno a otro, pero tomando o recogiendo del que le antecede. Es así que el acto de participar se convierte en un momento de posibilidades, en el cual el actuar, ser parte, tener, decidir y ser, direcciones a consensos, y con ello, se orienta a que surjan nuevas acciones para permitir la apertura a nuevos espacios y experiencias cada vez más significativas en los sujetos involucrados.

La experiencia en niños y niñas vista desde la primera infancia

Para entender la experiencia como categoría debemos tomar algunos planteamientos de Alfred Schütz sobre experiencia y vivencia. Para él, la experiencia es una reflexión sobre la propia vivencia que se hace significativa en la relación pasado futuro. Cuando una vivencia se rescata de una corriente interrumpida de vivencias y se dirige a futuro en un acto, la experiencia adquiere significado “el significado solo puede entenderse en este caso como la mirada atenta dirigida no a una vivencia que transcurre, sino que ya ha pasado” (Schütz, 1993, p.21), el significado no se atribuye mientras está ocurriendo la vivencia, sino que se hace de manera retrospectiva. “El significado no se asigna a la vivencia como tal sino a las vivencias que se captan reflexivamente por el “yo”. La mirada reflexiva aísla una vivencia transcurrida y la constituye como significativa” (Schütz, 1993, p. 100).

Schütz además de explicar la manera en que el yo considera su vivencia, plantea la manera en que nos enteramos de las vivencias de los demás y del modo de comprensión de lo que es otro o ajeno a los otros, es decir “el problema de la comprensión intersubjetiva” (Schütz, 1993, p. 21) o la comprensión auténtica de la otra persona.

Es así como en la investigación, se tuvo en cuenta el reconocimiento de las posibilidades que ofrecen los adultos, en nuestro caso, nosotros como investigadores para que los niños ejerzan su derecho a participar y adquieran las habilidades y conocimientos necesarios, que les permita apropiarse de su ambiente, a fin de generar relaciones más armoniosas con este.

La enseñanza: más allá de la práctica

Para nuestra propuesta investigativa la perspectiva de Martínez (1991), nos hace cuestionar sobre cómo la enseñanza ha sido tan pobremente conceptualizada desde urgencias pragmáticas, instrumentales, empíricas; si su destino ha sido la eficiencia, el rendimiento, el logro y su única relación estudiada la que la amarra al aprendizaje como interacción maestro-alumno, nos lleva buscar nuevas conceptualizaciones que partan, ya no de la transmisión de contenidos, del conocimiento, de la erudición, del saber hacer, sino del pensamiento como acontecimiento complejo. Es ir más allá de lo que acontece en la clase y en la escuela. Si bien el acto de enseñar implica una variedad de elementos y relaciones, no son estos elementos ni sus relaciones, ni su conjunto, lo que se entiende por enseñanza.

Acorde con Martínez (1991), creemos que una concepción de enseñanza más acorde a nuestra investigación se puede resumir en la siguiente apreciación:

La enseñanza entonces no es tan evidentemente definible. Preguntémosnos más bien qué no es y en esa perspectiva diremos que: no es solo la relación de sujetos (maestro-alumno); no es solo una reproducción o la repetición de una lógica estatuida y dada por válida, de una racionalización clausurada dogmáticamente. No solo apunta al conocimiento como su único destino en cuanto su intención es hallarse, situarse, tomar posición dentro del pensar, recrearlo, hacerle variaciones a voluntad y por ello no se inscribiría en una relación de un sujeto que da algo a otro o que guía a otro hacia un fin determinado, con lo cual constituiría un sujeto auto consciente. (p.123)

En pocas palabras, lo que se pretende es entender la enseñanza, más específicamente, a nivel

ambiental como liberadora del pensamiento, entendiendo este, como libre incursión en lo nuevo, sacándonos de los dogmatismos que incita la escuela y que opacan nuevas formas de ver y decir, en nuestro caso, a través de la experiencia de los niños con su ambiente, ya que si lo que vamos a hacer es “enseñar” Educación Ambiental, estaríamos cayendo en los mismos dogmatismos, ya que pensar va más allá de la suma de teoría y práctica; es una actitud hacia el mundo y una forma de proceder en el discurso, que nos invita como docentes investigadores a repensarnos en nuestra práctica y reflexionar a quienes queremos y estamos educando. Es pensarse la enseñanza de otra manera, no como instrumento de poder, sino contra el poder *normativador* que constriñe el pensamiento y que no permite desarrollarlo en toda su potencialidad liberadora.

Metodología

Esta investigación se enmarcó bajo el paradigma cualitativo, cuyo tipo de investigación es de carácter hermenéutico, pues pretende comprender e interpretar la realidad, a partir de las experiencias de los participantes; todo esto, con el fin de obtener un conocimiento significativo sobre el impacto que está generando la Educación Ambiental en el desarrollo de los niños y niñas, en espacios no necesariamente vinculados con la escuela.

En cuanto a la selección de la muestra Martínez (2004) comenta lo siguiente:

En la investigación cualitativa, la muestra estadística se considera inapropiada en los siguientes casos: cuando no han sido identificadas todavía las características de la población más amplia, cuando los grupos no están bien delimitados, cuando no se busca la generalización como objetivo importante, cuando las características que se van a estudiar están distribuidas en forma desigual entre los grupos, cuando solo algunas características de la población son relevantes para el problema en estudio, cuando el investigador no tiene acceso a toda la población.

La selección de la muestra en un estudio cualitativo requiere que el investigador especifique con precisión cuál es la población relevante o el fenómeno de investigación, usando criterios, que pueden basarse en consideraciones teóricas o conceptuales,

intereses personales, circunstancias situacionales u otras consideraciones. En la muestra intencional se elige una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación. (p.33)

Para la selección de la muestra se logró formar un grupo base de cuatro niños (dos niñas y dos niños), cuyas edades oscilaban entre los 4 y 6 años. Estos niños y niña pertenecen al municipio del Rosal, ubicado en la provincia de Sabana Occidente, a 20 km de Bogotá. En cuanto a las características socioeconómicas, los niños pertenecen a los estratos 1, 2 y 3, y la zona cuenta con los servicios públicos básicos como alcantarillado y luz. En el casco urbano, cuentan con estas utilidades además de internet y telefonía. Por último, cabe resaltar que todos se encuentran inmersos en el sistema educativo y pertenecen al mismo sector.

Para reconstruir y analizar la realidad de los niños basados en su experiencia se utilizaron diferentes técnicas y herramientas para recopilar la información. Entre las técnicas utilizadas se encuentran la observación participante, entrevistas semiestructuradas, tanto individuales como grupales y el dibujo como técnica, aplicado en las distintas sesiones, el cual se convierte en uno de los principales insumos para la posterior categorización y análisis de la información recolectada a partir de la construcción de diferentes matrices.

Fases de la investigación

Para poder cumplir con los objetivos planteados se establecieron tres fases en la investigación, las cuales se describen a continuación:

Fase 1. Recolección de la información: esta se divide en cuatro momentos que fueron estructurados de la siguiente manera: selección de la muestra, observación participante, entrevista y dibujo.

Fase 2. Categorización y análisis: se inició la categorización, lo que nos permitió clasificar las partes en relación con el todo, a medida que se revisaba el material, iba emergiendo el significado de cada dato recolectado; para categorizar y realizar el posterior proceso de triangulación nos fue útil la construcción de matrices para el posterior análisis de la

información. Con el propósito de realizar un buen análisis, lo mejor fue comenzar con un proceso de integración de categorías específicas en categorías más generales y comprensivas; este proceso se pudo facilitar un poco, a partir del diseño de ciertas anotaciones en forma de mapas o gráficos, que nos permitieron integrar y relacionar muchos datos, captando cosas que antes no eran visibles si se observaban de manera aislada.

Fase 3. Resultados y conclusiones: en esta etapa final de la investigación es donde relacionamos y contrastamos los resultados con lo presentado en nuestro marco conceptual, lo cual nos permitió explicar de una mejor manera lo que la investigación verdaderamente significa. Cabe recordar que el marco de referencia es una fuente valiosa de información en la medida que nos informó de lo que han realizado otras personas, en diferentes contextos y con distintos métodos, lo cual nos permitió comparar y contraponer nuestras conclusiones con las de otros investigadores, enriqueciendo el cuerpo de conocimientos de la investigación referente a la enseñanza en Educación Ambiental en etapas iniciales. Esto solo se logra con el diálogo con los autores que nos han precedido en nuestra área de estudio, no para seguir verdades absolutas de lo

que ellos digan, sino para enriquecer y profundizar la comprensión de lo que estamos estudiando.

Para el análisis de la información recolectada se establecieron unas categorías que se derivaron del marco conceptual, previamente definidos por los investigadores, de donde aparecieron otras categorías llamadas emergentes. Por último, es importante tener presente que el proceso de categorización, análisis e interpretación deberá estar guiado fundamentalmente por conceptos e hipótesis que provengan o emerjan de la información recabada y de su contexto propio, que muy bien pudieran ser únicos, y no de teorías exógenas, las cuales solo se utilizarán para comparar y contrastar los resultados propios (Martínez, 2006).

Resultados y conclusiones

Luego de la implementación de la metodología antes mencionada y teniendo como eje articulador la pregunta problema ¿Cómo la construcción de una experiencia dirigida a la enseñanza de la Educación Ambiental con niños y niñas de 4 a 6 años, que viven en el municipio el Rosal, Cundinamarca, contribuye a generar una relación más armoniosa entre ellos y su entorno?, los resultados de la investigación se condensan en la matriz presente en la Figura 2.

CATEGORÍAS EMERGENTES TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN					
CATEGORÍA BÁSICA	DIBUJO	ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS	OBSERVACIÓN	ANÁLISIS	CATEGORÍAS EMERGENTES FINALES (CONCLUSIONES)
DI	Creatividad	Valores y creencias	Comunicación y lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> Integración e interdependencia de los procesos de desarrollo e integración con la teoría ecológica 	Desarrollo como sistema dinámico
E.A	Representación clásica de ambiente	Residuos sólidos	Moralización del ambiente	<ul style="list-style-type: none"> Debilidad al vincular problemáticas ambientales y las relaciones entre el ambiente natural y sociocultural. Poco trabajo educativo sobre la realidad ambiental fuera de la escuela Confusión conceptual 	La Educación Ambiental y su simbiosis con el modelo Ecológico
P	Subjetividad	Liderazgo	Relación con pares	<ul style="list-style-type: none"> Proceso que implica el replanteamiento y desarrollo de opiniones, escenarios diversos y dinámicas sociales 	Participación como proceso cíclico
E.N		Visión reduccionista del problema	Buena enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> Poca formación de actitud científica Formas no científicas de pensar la realidad 	Enseñanza como cambio de paradigma

*La categoría experiencia será trabajada de manera transversal con el resto de categorías establecidas.

Figura 2. Matriz de la triangulación de datos y relaciones entre categorías.

Fuente: elaboración propia.

Teniendo presente que es una investigación cualitativa bajo un enfoque hermenéutico, cuyo propósito principal nace de la pregunta ¿Cómo la construcción de una experiencia dirigida a la enseñanza de la Educación Ambiental con niños y niñas de 4 a 6 años, que viven en el municipio el Rosal, Cundinamarca, contribuye a generar una relación más armoniosa entre ellos y su entorno? pudimos encontrar lo siguiente.

Como primer objetivo en la investigación se propuso conocer cuáles son las concepciones de ambiente que tienen niños y niñas a partir de la recolección de sus ideas previas, el cual se desarrolló de una manera amplia durante el trabajo de categorización y análisis. Hasta aquí podemos concluir lo siguiente:

Las herramientas y técnicas utilizadas durante la fase de recolección de la información fueron pertinentes, puesto que permitieron dar cuenta de las representaciones de ambiente que tienen los niños y niñas en esa edad.

1. En los instrumentos incluidos tenemos un ejemplo del uso de la expresión libre detallada en los dibujos trabajados por cada uno de ellos, sobre todo porque el impacto de las actividades propuestas es captado en menor o mayor grado en cada uno de los niños. Esto demuestra que el grupo a través de la sencillez en el lenguaje del que hicieron uso, expresaron la fácil comprensión en el desarrollo de las actividades propuestas en las distintas sesiones. Esto último nos corrobora que el incluir galerías de fotos, cuentos, herramientas audiovisuales, nos puede asegurar una mejor comprensión de las temáticas a desarrollar.
2. Por otra parte, el mundo simbólico que dejaron ver los niños dio pistas de las representaciones sociales y ambientales más relevantes con respecto al ambiente y su lugar en el entorno. Estas representaciones han sido formadas por la educación escolar, social y familiar, por eso resaltamos la riqueza de la información aquí contenida, pues muestran sus experiencias, su realidad local y representaciones sociales que han sido construidas colectiva e individualmente.

Se logró conocer que las concepciones ambientales de los niños, niñas están permeados en gran medida por las creencias, entendidas como la forma en que los seres humanos se relacionan con el ambiente y determinan su predisposición para actuar favorable o desfavorablemente frente a esta. Encontramos que tienen representaciones muy reduccionistas, ya que pudimos observar que en la mayoría de ellos prima una separación del hombre y la naturaleza, pues solo mostraban elementos naturales que se encuentran dentro de su entorno. Estas concepciones nos llevan a pensar que los niños y las niñas en esa etapa inicial, se consideran aislados de la naturaleza, no se reconocen como seres vivos que están inmersos dentro de ella y son dependientes de la misma, como todo el resto de los seres vivos.

En cuanto a los docentes, encontramos que, a pesar de ser profesionales en educación, no tienen unos criterios claros, en cuanto a lo que se debe enseñar en etapas iniciales para educar ambientalmente. Esto se debe a visiones reduccionistas y fragmentadas de ambiente que no se pueden develar el conjunto de relaciones e interacciones que se establecen entre el sistema natural y el sistema social y que en la cultura juega un papel importante de mediación en diferentes niveles. La razón anterior aclara porqué las problemáticas ambientales no solo se ven desde lo natural, sino que deben ser abordadas en distintos contextos y escenarios particulares y a la vez globales. De ahí la concepción de ambiente que apropiamos durante la investigación.

Otro de los objetivos planteados para llegar a la respuesta de la pregunta problema fue proponer situaciones problema que le permita a los niños y las niñas el logro de un acercamiento hacia la posible solución a una problemática ambiental, de lo cual se puede concluir lo siguiente:

1. A fin de lograr el acercamiento de procesos educativos satisfactorios resaltamos el valor de este tipo de situaciones problematizadoras, puesto que, en la búsqueda de calidad en la enseñanza en ciencias naturales, se han desarrollado diferentes estrategias pedagógicas y de investigación en la apropiación de conocimientos, en nuestro caso aplicadas a la Educación Ambiental.

2. Los resultados señalan múltiples causas de los diversos niveles de aprendizaje de los niños y niñas que, a partir de su creatividad, relacionan los problemas presentados con aspectos que van desde el conocimiento empírico, hasta llegar a respuestas que dan soluciones válidas, formuladas desde su cotidianidad.
3. Evidenciamos que los niños pueden proponer soluciones a problemas contextualizados, razón por la cual la investigación presenta un gran aporte, donde desde el rastreo de antecedentes pasando por la práctica docente, se desconoce la voz y voto de los niños frente a este tipo de procesos basados en la experiencia.
4. Se logró en cierta medida, desde las situaciones problema particularidades, conocer concepciones, contextos, actitudes y habilidades en los niños, muy propias de su cultura y desarrollo.
5. Por medio del desarrollo de este objetivo se busca ampliar la reflexión sobre las concepciones de ambiente, puesto que presenta gran cantidad de posibilidades para la mitigación y apropiación de una realidad ambiental particular.
6. La participación tuvo un papel importante en la aplicación de las actividades programadas. La aceptación de hacer parte activa en esta experiencia conjunta, permitió que los niños y niñas realizaran un ejercicio de análisis y comprensión de su entorno, generando y adquiriendo conocimientos entre ellos mismos y formulando de manera conjunta, posibles soluciones para situaciones que se les podrían presentar dentro de su entorno inmediato.

Un último objetivo planteado, tuvo como finalidad indagar acerca de cuáles son los intereses que los niños y las niñas manifiestan sobre ambiente desde de la realidad de su contexto inmediato, del cual se puede hablar lo siguiente:

1. Los temas ambientales deben existir hoy más que nunca en la enseñanza de los niños desde temprana edad, en este caso uno de los intereses observados durante la investigación es el de hacer uso racional y consciente de los re-

ursos naturales y, por medio de la Educación Ambiental, iniciar a transformar la relación con todos los niños promoviendo el desarrollo de valores ambientales para cuidar el ambiente.

2. Otro interés suscitado fue conocer algunas características que existen entre las funciones y procesos que se dan de manera natural en el ambiente, como lo es la de ser proveedor de recursos, especialmente el de querer conocer la “formación” de los árboles a través de las semillas y la relación entre factores abióticos, como el agua y el aire para la supervivencia y mantención de los seres que están dentro este.
3. El descubrimiento más interesante fue que, aunque el ser humano en cualquier etapa de su desarrollo es capaz de transformar y modificar el ambiente, desde pequeñas acciones se puede realizar pequeñas transformaciones para minimizar problemáticas particulares en el planeta, la sinergia entre el trabajo colaborativo, procesos participativos y apropiación de su realidad, son vitales para la generación de comportamientos ambientales óptimos. Por esto, aunque en consenso las soluciones suministradas por los niños apuntan a iniciar por ejemplo acciones de reciclaje, hablar sobre el cuidado del agua es clave también. Aunque si colabora en algo la situación medioambiental, las transformaciones reales solo podrán ser medibles. Así también, las investigaciones deben tener una mayor extensión cronológica y por otra parte involucrar otros actores presentes en el desarrollo del niño, que lleven a responsabilizarse y disfrutar de su entorno natural.
4. Con esta investigación mostramos como profesionales e investigadores nuestro interés particular en exaltar al medio ambiente como un tema que cada día presenta más importante para la sociedad en la que vivimos y nos desarrollamos, con especial atención en los niños y niñas que son las generaciones a las cuales se les debe mantener y garantizar un planeta más armonioso y sano; y, aunque este tipo de investigaciones son hasta ahora acercamientos mínimos a la contemplación de una realidad, son vitales en la consolidación por una parte de un área

de conocimiento más sólida, además de ser un punto inicial para generar procesos más integrales y vinculantes con las realidades existentes en el contexto colombiano, en las cuales todavía existen grandes fragmentaciones y sesgos en la implementación de actividades acordes con las necesidades evidenciadas actualmente en las diferentes regiones de nuestro territorio.

En términos más generales, el recorrido dado en el transcurso de la presente investigación, nos llevó a bastantes interrogantes como: ¿Qué sentido tiene la Educación Ambiental en Colombia para la primera infancia?, ¿cuál fue la propuesta?, ¿a qué condujo la propuesta?, ¿qué sentido tuvo haber trabajado fuera del aula? y ¿sirvió para algo?

Ahora bien, el pensamiento marxista surge en una coyuntura histórica, donde el hombre necesita respuestas concretas y no simples abstracciones sobre su rol en la naturaleza, demostrando entre otras que la marcha de la historia humana es un proceso enmarcado bajo conceptos de lucha, poder, dominación y abuso, más específicamente, haciendo alusión al uso de los recursos naturales que hay actualmente en la tierra. Es dentro de esta nueva forma de contemplar la relación del ser humano con su ambiente donde se busca generar un cambio de paradigma, convirtiendo la Educación Ambiental en una forma de equilibrar la marcha de nuestro estilo de vida acelerado y cuya meta es la organización racional de la vida humana en plena conciencia, racionalidad y libertad sobre nuestro futuro como una población en la Tierra. Así pues, es indispensable fortalecer las relaciones humanas, los valores esenciales para la convivencia y crear espacios de reflexión para cambiar de actitud y no repetir acciones realizadas de manera inconsciente con el ambiente. Para ello es fundamental contar con el apoyo y el ejemplo de los padres, educadores y en general las comunidades para cultivar desde allí una conciencia crítica, con relación a su contexto inmediato.

Es así como durante la infancia ocurren cambios en el desarrollo, que son muy favorables para aprender a mirar el mundo desde un lente analítico, en donde sus intereses parten de la realidad inmediata y del universo que los rodea, siendo su

capacidad de asombro infinita; esto los lleva a mantener un deseo de exploración latente, que posibilita la manifestación de intereses, conocimientos y habilidades respecto a la Educación Ambiental. Por estas características constituyen una categoría donde se puede fijar la mirada para cimentar las bases de cultura ambiental y un estilo de vida ecológico. Si queremos asegurar un mejor futuro a las generaciones venideras y mayores probabilidades de preservación del planeta, es tarea en la cual la escuela, los docentes, padres y en general los adultos se debe comprometer a la generar procesos participativos, partiendo de experiencias enriquecedoras para formar actitudes más amigables con el ambiente.

Estamos de acuerdo en el sentido que la Educación Ambiental no debe instaurarse solamente en la escuela, sino que esta debe convertirse en un punto de conexión y extensión para que dicha educación permee otros espacios y sea compartida entre toda la comunidad, en especial los niños; debe ser vista no como el único espacio donde se puede educar en valores, actitudes y comportamientos pro ambientales, pues existen otros espacios alternativos donde se pueden fomentar, a partir de experiencias como la planteada en el presente trabajo.

Creemos que esta experiencia constituye un buen ejemplo de lo que se conoce como educación *para* el ambiente, porque ha tratado en lo posible de acercar a los niños y niñas a un tema tan complejo como este, y esto en un futuro permitirá a través de otras investigaciones y proyectos educativos impulsar una formación ciudadana capaz de comprender la realidad natural y social, y de intervenir en la resolución de problemas ambientales, pero que debe ser promovida desde las etapas iniciales, ya que como lo dijimos anteriormente, es a través de la educación que se forma a los nuevos ciudadanos y son ellos quienes mediante interacciones entre sí y su entorno, pueden determinar el manejo sustentable de los recursos naturales, generando una relación más armoniosa con el ambiente, porque los niños y niñas son las semillas del futuro.

De este modo, se ha expuesto una experiencia de Educación Ambiental desde una perspectiva comprensiva, sin tratar de juzgarla, sino de explicarla y comprenderla, para que pueda servir como

marco de interpretación para otras experiencias. Así, nuestra investigación podría tomarse como una experiencia que, pese a los inconvenientes y dificultades, se desarrolló con estrategias que influyen positivamente en el proceso educativo de los niños y las niñas, por lo que es necesario hacer notar que podría ser replicada en otras comunidades con condiciones semejantes y con las respectivas adecuaciones contextuales.

La percepción ambiental está mediada por características individuales de nuestros valores, actitudes y personalidad, pero también está influida por factores económicos y sociales. En el caso de los niños y las niñas al apreciar lo ambiental desde lo físico natural, reflejan un tipo de conocimiento adquirido quizás desde la misma interacción social y lo que el lenguaje les ha permitido configurar. Por eso es tan importante aclarar que el niño aprende con su ambiente y transforma sus relaciones cognitivas a través de sus relaciones con los otros y su contexto (familia, escuela, pares, profesores), de ahí su forma de actuar y representar la realidad.

De otro lado, la experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo, como lo expresa Larrosa (1989), siempre y cuando se tenga la posibilidad de imprimirle un uso preciso, en nuestro caso, nosotros como adultos y profesionales en educación, fuimos los encargados de direccionar y propiciar escenarios ricos en ella, para que resultaran procesos diferentes de enseñanza. Por otra parte, la categoría mencionada anteriormente es difícil de definir en cuanto a su uso real, y ha sufrido grandes abusos en el contexto educativo. Siendo utilizada sin ser pensada, con poca conciencia de sus enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas. Se trata aquí de pensar la experiencia y desde la experiencia, para generar posibilidades de un pensamiento más integral de la educación actualmente.

Consideramos que en gran medida se lograron promover espacios de socialización, de igualdad de oportunidades de expresarse, de escucha activa y la posibilidad de tomar decisiones, sin olvidar que este tipo de acciones necesita ser guiadas. De aquí que se vea también al proceso de participación como una oportunidad de socialización y aprendizaje, tanto para los niños y las niñas como para nosotros como investigadores. Además, entendimos

que la sola proclamación del derecho a participar no garantiza su ejercicio y reconocimiento. De esta manera, la participación solo se hizo evidente por el nivel de empoderamiento que los niños y niñas pudieron desarrollar a partir del reconocimiento de su derecho, en función de sus propias iniciativas, del respeto a sus edades y del abordaje a sus temas de interés, en cuanto al ambiente.

Por último, condensando todo lo expuesto a lo largo del trabajo, pensamos que la Educación Ambiental cuenta como una dimensión esencial de la educación inicial que debe estar orientada a una esfera de interacción, cuyo impacto incide considerablemente en las relaciones con el ambiente y que dentro de sus objetivos se encuentra incidir en las dinámicas ambientales a nivel local y regional, construyendo cada vez redes más amplias de apoyo, promoviendo un pensamiento crítico hacia las realidades socio-ambientales, además de una comprensión autónoma y creativa de los problemas actuales y las posibles soluciones, vistas desde perspectivas diferentes y que deben llegar a una convergencia, con el fin de apreciar al ambiente en toda su amplitud. Finalmente, hay que destacar que, en palabras de Bronfenbrenner, no todas las investigaciones ecológicas van a cumplir con todos los criterios o todos los resultados existentes, y teniendo como base las dinámicas sociales en las cuales está inmerso el ser humano, siempre habrá fenómenos por descubrir, encontrar o profundizar los procesos del aprendizaje ambiental que impactan el desarrollo de los niños. Aunque se buscó dar una visión amplia e integral bajo un paradigma sistémico del ambiente, que quiso comprender las interrelaciones, establecidas entre los sistemas de la teoría ecológica, esto es solo un pequeño aporte, pero lo más valioso, da un punto de partida interesante para conocer de manera integral cómo se dan los procesos de desarrollo, enseñanza, participación y experiencias significativas, dentro de una categoría tan difícil de definir como es la infancia.

Referencias

Arias, A., Estrada M. y Rendón, L. (2015). Caracterización de los procesos educocomunicativos de las instituciones educativas que conforman la red de proyectos ambientales escolares (red

- PRAE). *Producción + Limpia*, 10(1), 105-118. <https://doi.org/10.22507/pml.v10n1a9>
- Bayón, P. (2006). *Educación Ambiental, participación y transformación social sostenible en Cuba*. *Revista Interface*, 2(4), 89-104. <http://biblioteca.filosofia.cu/php/export.php?format=htm&id=2335&view=1>
- Carrizosa, J. (1992). Informe final. *Nueva sociedad*, 120, 26 - 31.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43 (1), 9-26. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A/22625>
- García, F. (2001). *Modelo Ecológico/Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana*. XI Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias Factores emocionales del desarrollo temprano y modelos conceptuales en la intervención temprana. *Real Patronato sobre Discapacidad*. Madrid. https://www.academia.edu/9002513/Modelo_ecologico_y_modelo_integral_de_intervencion
- Goffin, L. (1996). *Formación de actitudes y valores en Educación Ambiental*. Serie Documentos Especiales MEN.
- Gómez, C. (2011). *La Educación Ambiental en la formación superior en Medellín: estudio de caso en dos niveles de tres instituciones* [Tesis de postgrado]. Universidad de Medellín, <http://www.bdigital.unal.edu.co/4535/1/34001081.2011.pdf>
- Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN) y Organización de Estados Americanos (OEA). (2011). *Manual de herramientas para promover y proteger la participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas. La participación como acción creadora*. OEA.
- Larrosa J. (1986). La experiencia, Universidad de Barcelona. *Revista educación y pedagogía*. 87-112. http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/_la_experiencia_Larrosa.pdf
- Lisboa, S. (2015). *La participación de la infancia desde la infancia: la construcción de la participación infantil a partir del análisis de los discursos de niños y niñas*. [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social.
- Martínez, A. (1991). *Pedagogía y Epistemología*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*. 9(1), 123-146. http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf
- Miranda, L. (2013). Cultura ambiental: un estudio desde las dimensiones de valor, creencias, actitudes y comportamientos ambientales. *Producción+ Limpia*, 8(2), 94-105.
- Smith, A., Taylor, N., y Gollop, M. (2010). *Escuchemos a los niños*. Fondo de cultura económica.





Aprender jugando con el relato ficcional infantil televisivo (*Pakapaka*)*

Learning by Playing with a Fictional Children's Story for Television (*Pakapaka*)

María Agustina Sabich¹

Para citar este artículo: Sabich, M. (2021). Aprender jugando con el relato ficcional infantil televisivo (*Pakapaka*). *Infancias Imágenes*, 20(1), 62-78

Recibido: 30 de abril de 2020.

Aceptado: 1 de julio de 2021.

Resumen

62 En Argentina, la promulgación de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual 26.522 de 2009 permite, entre otras cuestiones, la creación de Pakapaka, el primer canal público y federal dirigido a niños y niñas del país y de Latinoamérica. Con una programación que recupera contenidos del nivel inicial y primario, la señal surge bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación de la Nación, motivo por el cual es posible identificar la estrecha relación que el canal tiene con la educación formal. Es por ello que el artículo explora las características de dos series audiovisuales especializadas en el tratamiento de la divulgación histórica y científica (*La asombrosa excursión de Zamba* y *Vuelta por el universo*). A partir de la identificación de diferentes escenografías multimediáticas, la investigación advierte que el relato ficcional televisivo establece diálogos con el discurso pedagógico, al mismo tiempo que pretende situar al espectador en una geografía local y regional.

Palabras clave: educación, infancias, relato ficcional televisivo

Abstract

In Argentina, the 2009 proclamation of the Audiovisual Communication Services Law No. 26.522 allows, among other matters, the creation of Pakapaka, the first public and federal channel aimed at children in the country and in Latin America. With a programming that recovers preschool and elementary school contents, the signal arises under the responsibility of the National Ministry of Education, which means the possibility of recognizing the close relationship that the children's channel has with formal education. This is why the article explores the characteristics of two audiovisual series specialized in the historical and scientific dissemination treatment (*La asombrosa excursión de Zamba* and *Vuelta por el universo* [Zamba's amazing trip and Around the universe]). Based on the identification of different multimedia scenographies, the research notes that the fictional television story establishes dialogues with the pedagogical discourse while it tries to place the audience in a local and regional geography.

Keywords: education, childhood, fictional television story

* El artículo constituye la síntesis de una investigación finalizada que se titula: "Infancias en disputa: un análisis sociosemiótico sobre Pakapaka en perspectiva diacrónica". El proyecto se encuentra radicado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

1 Magíster en Comunicación y Cultura, UBA; licenciada y profesora en Ciencias de la Comunicación (UBA); becaria de doctorado UBA (2015-2020); docente de Semiótica de los Medios II de la carrera de Ciencias de la Comunicación, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: agustinasabich@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4126-4208>

Introducción: el lanzamiento de la señal

El 17 de septiembre de 2010 la expresidenta de la nación Cristina Fernández de Kirchner presenta el lanzamiento del primer canal infantil público de Argentina dependiente del Ministerio de Educación de la Nación: Pakapaka, que en lengua quechua significa “escondite” (juego de niños). El acto tiene lugar en la residencia presidencial de Olivos y cuenta con la presencia de numerosas figuras provenientes del mundo del espectáculo, de la cultura, de la educación y de la política nacional. La propuesta audiovisual se desarrolla de manera exploratoria unos años atrás dentro del canal Encuentro, un espacio televisivo que también se inscribe bajo la órbita pública. En ese entonces, explica Smerling (2015), se busca darle prioridad a un público de nivel inicial y de nivel primario para trabajar en una línea de programación que cubra, simultáneamente, dos problemáticas: por un lado, que genere un distanciamiento de la televisión privada comercial y, por otro lado, que construya cierto empoderamiento de la audiencia con la finalidad de reivindicar el protagonismo de los niños y las niñas en las pantallas, en el marco de la confección de una grilla que está destinada a un público de entre 2 y 12 años.

La construcción de la identidad de Pakapaka bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación de la Nación le asigna el marco institucional y jurídico *necesario* para dar a conocer la estrecha relación que la señal infantil tiene con la escuela. Al respecto, la resolución 1015, sancionada el 27 de julio de 2010 por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, explicita que los programas televisivos tienen la función de garantizar una distribución igualitaria de los intercambios simbólicos. En ese sentido, el comunicado enfatiza la idea de que es necesario crear un espacio audiovisual como Pakapaka que muestre una nueva estética de la niñez, con el objetivo de atender a la representación de las minorías, al respeto de sus diferencias y al enriquecimiento del mundo infantil. La normativa también hace referencia al artículo 102 de la Ley de Educación Nacional 26.206, en el que se especifica la importancia de realizar actividades de producción y emisión de programas

de televisión educativa y multimedial destinados a mejorar la calidad educativa y a fortalecer las tareas del Ministerio. Así, Smerling (2015) indica que la señal pública tiene como objetivo distanciarse de la televisión privada, fundamentalmente porque en esta última se interpela a los niños como consumidores, a través de la pauta publicitaria. La propuesta, entonces, es la de pensar un canal que sea al mismo tiempo novedoso, divertido y atractivo, es decir, que compita en el mercado de la animación infantil; pero —y al mismo tiempo— que manifieste una propuesta estética de “comunidad” frente a los crecientes procesos de individualización y de transnacionalización que la cultura digital construye (Martín-Barbero, 2000).

Así, frente a una grilla restringida y poco diversificada en lo que respecta al desarrollo de contenidos dirigidos a niños y niñas (Lanati, 2020), algunos autores plantean que el surgimiento de Pakapaka se encuentra en estrecha relación con la iniciativa de producir una televisión de calidad. Solo para mencionar algunos, los textos de Salviolo (2012; 2013) y Fiorito (2014) proponen una mirada en la que los medios tienen que reconocer a los niños y a las niñas como sujetos de derechos y como productores simbólicos y materiales de las sociedades que integran. Desde esta perspectiva, Salviolo especifica que los chicos no son “sujetos a futuro”, que potencialmente serán “algo” en la sociedad, sino que son actores históricos y sociales en tiempo presente, con inquietudes, con preguntas y con conflictividades; en ese sentido, la niñez no significa ser “menos adulto” sino que constituye una experiencia de estar y de habitar el mundo. Al partir de estos supuestos teóricos, la televisión pública establece un contrato diferenciado con sus espectadores que no es, particularmente, el de capturar el interés de la audiencia a “secas”, sino el de configurar esa atención de manera significativa. Todos estos lineamientos suponen la idea de que los niños tienen el derecho de acceder a contenidos de alta calidad, cuyo diseño y narrativa es propicio para el desarrollo de la diversión, de la configuración de nuevas estéticas, del aprendizaje, de la construcción de la identidad, de la apertura de experiencias y de la creación de una sociedad más equitativa (González, 2012).

Como señalamos, dentro de estos estudios se explicita un criterio bastante retomado en los trabajos sobre el audiovisual infantil, las políticas públicas y la participación estatal, que es el de la cuestión de la “calidad”. Para Salviolo (2013), la calidad no se restringe a la idea del protagonismo infantil en la pantalla, sino también, a las relaciones que los medios proponen con las experiencias de los chicos, como son, la vida hogareña, el barrio y la comunidad, las amistades, los juegos y los juguetes y los diálogos con el jardín y la escuela. El planteo sigue la propuesta conceptual denominada *Children in the centre* (Los chicos en el centro, en español), una iniciativa filosófica creada por Jan-Willem Bult, quien hasta el año 2013, se desempeñó como director del canal holandés KRO. *Children in the centre* significa, entre otras cuestiones, que los niños tengan espacios donde puedan expresarse, que cuenten con ámbitos en los que puedan narrar sus propias historias, lo que se diferencia de aquellas instancias en las que los niños son utilizados para contar las historias de los adultos. Al mismo tiempo, la calidad se expresa mediante la configuración de una estética que construya otras representaciones de los niños y de las niñas, atendiendo a sus posibilidades y a sus necesidades, estética que debe alejarse de los roles de género y de los estereotipos que con frecuencia los medios comerciales producen. Por su parte, para Fiorito (2014), la calidad también debe ser entendida desde la perspectiva de la “responsabilidad”. En este sentido, la teórica señala que un canal público como Pakapaka tiene el compromiso de desarrollar contenidos en los que el abordaje de los temas se desarrolle cuidadosamente, a fin de atender a las características del crecimiento psíquico y emocional de la audiencia. Por tal motivo, el asesoramiento de especialistas y expertos en diferentes ámbitos — pedagógico, científico, jurídico, cultural— resulta de gran importancia para el tratamiento de tópicos como el maltrato, la violencia, los miedos, las nuevas adversidades, los conflictos del mundo y las tensiones propias de la sociedad.

Simultáneamente, destacamos la relevancia de propuestas como las de Pakapaka frente a la crisis sanitaria mundial que la sociedad atraviesa, como producto de la circulación del coronavirus y los procesos de confinamiento. En Argentina, el

segmento televisivo y digital *Seguimos Educando* articula el trabajo con Pakapaka y, desde el 2020, desarrolla una diversidad de materiales pedagógicos de acompañamiento destinados al nivel inicial, primario y secundario. En el sitio *web*, la propuesta fragmenta los contenidos por destinatarios (estudiantes, docentes y directivos) y por niveles educativos; también lo hace por áreas temáticas (ciencias naturales, ciencias sociales, lengua, matemática) y por años (“primer grado”, “segundo y tercer grado” y “cuarto y quinto grado”). Incluso, dentro del ámbito de “secundaria”, es posible hallar recursos de materias específicas, provenientes de la filosofía, de la biología, de la física, de la química y de la educación tecnológica. Al hacer *click* en cada elemento, la página redirecciona al usuario hacia colecciones disponibles en *Educar* o hacia la plataforma YouTube, en donde es posible encontrar las diferentes emisiones del programa televisivo.

A partir de estas consideraciones generales, en donde contextualizamos las condiciones de producción del canal, en este artículo proponemos un análisis sobre las características construidas en dos programas ficcionales televisivos de Pakapaka. En particular, llevamos a cabo un estudio sociosemiótico “en producción” (Verón, 1998) y otro semiótico-discursivo (Steimberg, 2013) de las primeras temporadas de las series *La asombrosa excursión de Zamba* (2010) y *Vuelta por el universo* (2013). Al mismo tiempo, proponemos una articulación interdisciplinaria que retoma aportes provenientes de la narratología literaria, del análisis del discurso, del estudio del relato audiovisual, de la comunicación en el entorno de las infancias y de la didáctica.

A continuación, detallamos los aportes teórico-metodológicos que dan sustento a la investigación.

Aspectos teórico-metodológicos

Según indicamos, el artículo presenta un enfoque interdisciplinario que incluye los aportes de la sociosemiótica, de la semiótica discursiva, de la didáctica, de las ciencias de la comunicación, de la narratología literaria y del análisis del discurso. A modo de inspiración, se retoman los aportes de la sociosemiótica de Verón, propuesta teórica “no intencionalista”, “no subjetivista” y “no inmanentista”

centrada en el estudio de las condiciones de producción, circulación y recepción de los discursos en el marco de las sociedades mediatizadas e hipermediatizadas. La Teoría de los Discursos Sociales (TDS) consiste en “el conjunto de hipótesis sobre los modos de funcionamiento de la semiosis social”, semiosis social a la que el teórico define como una “red significativa infinita (...) que tiene la forma de una estructura de encastramientos” (Verón, 1998, p. 129). El artículo considera, también, las conceptualizaciones que Steimberg (2013) formula acerca de los tres niveles de construcción textual. Para este semiólogo, dichos niveles son: *el retórico, el temático y el enunciativo*. Siguiendo los planteos de Bremond y Durand, Steimberg señala que el orden retórico no debe entenderse como aquél que se corresponde con los elementos del *ornamento* del discurso; lo retórico constituye, por el contrario, una dimensión esencial a todo acto de significación y abarca todos los mecanismos de configuración de un texto. Por su parte, lo “temático” refiere a las situaciones y acciones que responden a “esquemas de representabilidad, históricamente elaborados y relacionados, previos al texto” (2013, p. 52). Por último, la dimensión enunciativa se define como “el efecto de sentido de los procesos de semiotización mediante los cuales se construye una situación comunicacional en un texto, a través de dispositivos que pueden ser o no de carácter lingüístico” (Steimberg, 2013, p. 53).

Para ampliar las formulaciones de Steimberg, incluiremos también los planteos de Verón (1998 y 2004) quien, retomando la segunda tricotomía elaborada por Peirce, compuesta por ícono, índice y símbolo, hace referencia a los “tres órdenes de funcionamiento significativo”, es decir, lo icónico (analogía), lo indicial (contigüidad) y lo simbólico (convencionalidad). En lo que respecta al orden “icónico”, se considera, también, además de los distintos tipos de imágenes, el vínculo que los componentes lingüísticos establecen respecto de ellas, generando de esta manera, una serie de identificaciones con personajes, lugares o situaciones. En cuanto al orden “indicial”, de contacto y deslizamiento metonímico, se contemplan las operaciones que “llaman compulsivamente” la atención del destinatario. Por último, el orden “simbólico” se

focaliza en todas aquellas operaciones que puedan remitir a reglas de género y estilos de época.

Asimismo, los planteos formulados por Maingueneau (2004) serán de utilidad para identificar los diferentes espacios en los cuales el sujeto enunciador se desdobra y manifiesta actitudes diversas. El autor explica que la configuración enunciativa se desarrolla a través de la existencia de tres escenas: *la escena englobante, la escena genérica y las escenografías*. Las dos primeras son necesarias para definir el marco escénico del texto, el cual debe definirse como “pragmáticamente adecuado”, mientras que las escenografías sufren mayores variaciones, dependiendo de la situación de comunicación en la que se inscriban. Como explica el autor, la escena englobante se relaciona con el tipo de discurso que define el estatus de los participantes en un espacio pragmático concreto (en nuestro caso, el discurso narrativo). De este modo, la escena genérica, según Maingueneau (2004), se relaciona con el contrato establecido por el discurso y un género o un sub-género específico (el relato ficcional televisivo infantil). Por último, las escenografías instituyen la escena de enunciación que legitima el discurso para convencer e interpelar al destinatario desde diferentes zonas enunciativas.

Aplicadas al relato ficcional televisivo, la investigación también utiliza ciertas nociones provenientes de la narratología literaria. Nos inspiramos, así, en el concepto de “secuencia” formulado por Bremond (1970). El autor señala que, una vez integrada al mundo del relato, toda secuencia se compone de tres “fases” o “funciones” obligatorias: la primera que “abre la posibilidad del proceso en forma de conducta a observar o de acontecimiento a prever”, la segunda, que “realiza esta virtualidad en forma de conducta o de un acontecimiento en acto”, y la tercera que “cierra el proceso en forma de resultado alcanzado” (Bremond, 1970, p. 87). Asimismo, la investigación propone establecer un cruce entre el discurso narrativo y el discurso pedagógico. Al respecto, Orlandi (2009) define a este último como un discurso circular que sostiene un decir institucionalizado y que se legitima en la institución escolar. Por eso, además de la función explicativa explícita, configura un *ethos* escolar persuasivo autoritario. Según Orlandi (2009) y Verón (1999), la configuración

del discurso pedagógico supone, en primera y última instancia, el establecimiento de un diálogo *asimétrico*: por un lado, el enunciador es la figura que posee el saber, mientras que la figura del destinatario no lo tiene y, por lo tanto, debe adquirirlo. En la medida en que el destinatario alumno no puede responder las afirmaciones que el enunciador realiza, la teórica brasileña destaca que se trata de un discurso autoritario. Asimismo, al hablar en nombre de la ciencia, este tiende a disimular su carácter de agente transmisor, el que se vehiculiza mediante dos estrategias en particular: el uso del metalenguaje y la apropiación del papel del científico realizada por el profesor (Orlandi, 2003). No obstante, partimos del supuesto de que el discurso pedagógico se entrelaza con el discurso narrativo y con ciertas escenografías multimediáticas para atenuar la relación asimétrica entre el enunciador y del destinatario.

A continuación, nos proponemos explorar las características de las series audiovisuales infantiles mencionadas con la finalidad de comprender algunos de los mecanismos de configuración del relato ficcional televisivo en el ámbito de la divulgación histórica y la divulgación de la ciencia. A estos mecanismos los denominamos “estrategias lúdico-pedagógicas de reconfiguración del saber” y en ellos pretendemos reconstruir las intersecciones que se establecen entre los rasgos del discurso narrativo y los rasgos del discurso pedagógico. Como se verá más adelante, en ciertas escenografías la dimensión narrativa se hace más evidente, mientras que, en otras instancias, la pedagógica cumple una función primordial. En simultáneo, el espectador es interpelado no solo en calidad de consumidor de tecnologías, sino también, en tanto integrante del territorio nacional y latinoamericano.

Resultados

Las estrategias lúdico-pedagógicas de reconfiguración del saber

Tal como señala Tosi (2018), el análisis del discurso pedagógico incluye la configuración de un saber que debe transmitirse y verificarse, razón por la cual este tipo de discurso suele comprobar la adquisición de los conocimientos desplegados. No obstante, y tal como señala la autora, la construcción de

escenografías mediáticas habilita la posibilidad de establecer un contacto lúdico con el destinatario, al cual se interpela como usuario de tecnologías; de este modo, el vínculo asimétrico prototípico del discurso pedagógico tiende a mitigarse. En el análisis de nuestros *corpus*, es posible reconocer la presencia de una serie de estrategias lúdico-pedagógicas organizadas en tres campos: 1) *las secuencias descriptivas de encabezamiento*; 2) *las secuencias narrativas y explicativas*; y 3) *las secuencias de control de los aprendizajes*. Las primeras cumplen la función de presentar las características del programa y sus personajes, anticipar *grosso modo* el contenido de la historia y configurar un escenario llamativo que sirva para capturar la atención de la audiencia. Las segundas, es decir, las “secuencias narrativas y las explicativas”, tienden a ocupar una parte importante en la duración del episodio y en estas puede identificarse un grupo variado de estrategias y de comentarios icónico-indiciales que le ofrecen al niño diferentes marcos de aprendizaje. Por último, las “secuencias de control de los aprendizajes” ponen en juego una actividad específica que es la de resumir y “controlar” los contenidos desarrollados en el segmento precedente.

Las secuencias descriptivas de encabezamiento

Las “secuencias descriptivas de encabezamiento” cumplen una doble función en el desarrollo del episodio de la serie audiovisual: por un lado, presentan las características generales del programa y de los personajes y, por otro, anticipan el contenido pedagógico a ser enseñado. Se trata de una instancia *clave* que dura apenas unos segundos y que tiende a ser un “punto crítico” en el cual la audiencia televisiva se siente atraída y estimulada.

Ambientado en el periodo que transcurre entre principios del siglo XIX y fines del siglo XX en Argentina, *La asombrosa excursión de Zamba* es un programa infantil producido por *El perro en la luna*, con dirección de Sebastián Mignonga y guión de Fernando Salem, Gabriel Di Meglio y Nicolás Dardano. En las primeras temporadas, los sucesivos acontecimientos son recreados por un niño inquieto y curioso (Zamba también conocido como José) que recorre la historia argentina y dialoga con distintas figuras políticas y militares, entre las cuales se

destacan Domingo Faustino Sarmiento, José de San Martín, Juan Manuel de Rosas, Manuel Belgrano y Cornelio Saavedra. El primer elemento distintivo de la serie infantil es que el protagonista es trigueño, vive en Formosa y le gusta el chipá. Dado que Zamba surge en el contexto de los festejos del Bicentenario en Argentina, en los primeros capítulos se desarrollan temáticas ligadas al patriotismo, la conformación del Estado nación y las figuras de los próceres nacionales. Por el contrario, a partir del 2014 la serie comienza a expandirse y a desarrollar contenidos un tanto más diversificados, entre los que conviven temas como la historia argentina reciente, la batalla en las Islas Malvinas, la memoria y el holocausto (Ana Frank, Vahán Tekeyán son los protagonistas de los episodios), el fenómeno del mundial y las revoluciones campesinas. También otros tópicos “expandidos” son frecuentes, entre ellos, la Revolución francesa, la alimentación y el cuerpo humano, los escritores del siglo XX (donde no pasan desapercibidas figuras como las de Julio Cortázar, las de Miguel de Cervantes o las de Jorge Amado) y los científicos del siglo XX (en donde aparecen representantes como Florentino Ameghino, Humberto Fernández Morán y Pedro Emilio Paulet). Incluso en estos últimos episodios, puede observarse una tendencia por ampliar las temáticas a los países vecinos —posiblemente, con la intencionalidad de conformar en el plano audiovisual, aquello que en el ámbito político se entiende como Patria Grande— y a profundizar la problemática de género, por lo que, gradualmente, puede evidenciarse una mayor inclusión de personajes femeninos que asumen posiciones de liderazgo, como es el caso de Juana Azurduy, Frida Kahlo y Rigoberta Menchú.

La introducción en *La asombrosa excursión de Zamba* comienza con la aparición en pantalla de un niño trigueño, de cabeza grande y cuerpo pequeño que camina hacia la escuela pública por una ciudad arbolada, colorida y despejada (Formosa, provincia de Argentina). El trayecto del personaje se ve acompañado de un tipo de música incidental que podría asociarse con el género chamamé pero en un ritmo acelerado, como si se tratara de ajustar la variedad musical a la discursividad videolúdica, con un estilo en dos dimensiones semejante al *Super Mario Bros* (figuras 1 y 2). Como indica

Bernardo (2015), al tener como condición de producción a las lógicas narrativas del videojuego y del videoclip, *La asombrosa excursión de Zamba* interpela y cautiva el interés de los niños y niñas, quienes presentan una educación televisiva construida alrededor de animaciones con características comerciales específicas.



Figura 1. Captura de pantalla de *La asombrosa excursión de Zamba*.

Fuente: Mundo Zamba (2010).

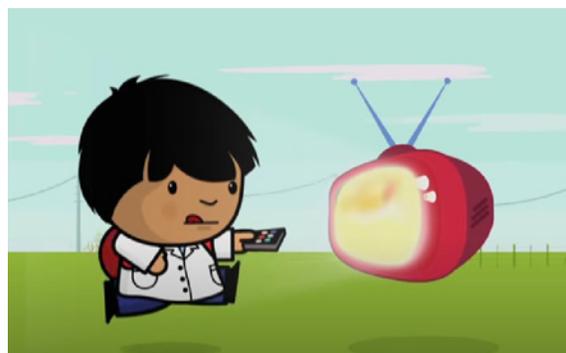


Figura 2. Captura de pantalla de *La asombrosa excursión de Zamba*.

Fuente: Mundo Zamba (2010).

Ahora bien, junto con la sucesión de las imágenes, se escucha la presentación del personaje principal, Zamba, a partir de la presencia de una voz en *off* que narra de manera autobiográfica los aspectos más importantes de su vida. Un elemento que llama compulsivamente la atención, y que contribuye a generar cercanía con el personaje, es la relación desproporcionada entre el rostro y el cuerpo, comúnmente utilizada en otros programas infantiles, como en *Dora la Exploradora*. La mencionada desproporción se vincula con la percepción visual

humana que, desde tiempos muy antiguos, tiene dispositivos cerebrales en la filogénesis tendientes a focalizarse de manera predominante en el rostro y en la gestualidad. Esta capacidad proviene de la época en la que el lenguaje se basaba fundamentalmente en la comunicación gestual, por lo que el rostro, los ojos y el cuerpo eran las principales vías para interpretar “supervivencia”, “amistad” o “enemistad” (Fuenzalida, 2016).

Por su parte, *Vuelta por el universo* (2013) es una serie animada nacional producida por BANZAI Films con dirección general de Javier Salazar y guion de Gabriel Lembergier, basada en la historia de tres amigos (Gaby, Manu y Leo), quienes ponen en funcionamiento un cohete para viajar al espacio. En el desarrollo de los diferentes capítulos, los personajes conocen aspectos de la tierra y de otros lugares del universo, acompañados por una computadora inteligente llamada Maqui, que les aporta datos específicos sobre el planeta tierra, las placas tectónicas, las tormentas solares, el oxígeno y el sistema solar. A su vez, en esta serie, puede verificarse el despliegue de temas orientados a la promoción de la divulgación científico-técnica: entre tales temas se destacan, el oxígeno y la respiración humana, la atmósfera de los planetas, las primeras exploraciones al espacio, los eclipses lunares, las tormentas solares y los procesos de rotación y traslación de la tierra. Un aspecto semántico interesante que convoca la atención del programa es que algunos de los nombres de los capítulos imitan en un tono lúdico algunas variaciones morfológicas de las declinaciones del latín: *rotatium*, *basurum*, *basurus*, *pocoxigenus*, *solazum*. Siguiendo los planteos Gelbes (2011), los títulos tienen tres funciones específicas: identificar el producto, designar su contenido y atraer el interés del destinatario. Por ello, mediante la inclusión de esta clase de palabras, la serie infantil anticipa el contenido lúdico-educativo de la misma, y crea una expectativa de “pseudo ciencia”, al transformar los contenidos enciclopédicos en elementos ligados con el orden del juego y el entretenimiento.

Entonces, las secuencias de encabezamiento de esta serie se inician con una cortina musical de tipo “didáctica” que cumple la función de anticipar la temática de la serie. Además, con su nombre, el programa brinda un homenaje a la canción “Vuelta

por el universo”, del compositor argentino Gustavo Cerati. Desde una forma lúdica y a través de la cortina musical, el relato ficcional introduce algunos términos proactivos (viaje, aventura, búsqueda y curiosidad) que tienen la finalidad de construir la imagen de un destinatario infantil explorador que se estimula ante la investigación, la búsqueda de respuestas y el interés por aquello que se presenta como inexplicable. No obstante, a pesar de que el niño es representado como “protagonista de la historia”, el mismo es guiado por Maqui, una computadora que funciona como recurso “divulgador” o “experto” y que le brinda a los personajes información condensada en definiciones teóricas, a partir de las cuales los chicos toman decisiones que pueden resultar cruciales en el desarrollo de la historia. Asimismo, la cortina musical en *Vuelta por el universo* se encuentra articulada visual y musicalmente, con la lógica escenográfica del videoclip (figuras 3 y 4).



Figura 3. Captura de pantalla del segmento introductorio de *Vuelta por el universo*.

Fuente: Pakapaka (2013).



Figura 4. Captura de pantalla del segmento introductorio de *Vuelta por el universo*.

Fuente: Pakapaka (2013).

La especificidad del videoclip puede verificarse a través de la presencia de elementos que incluyen, por ejemplo, la utilización de la técnica del *collage*, la experimentación con la imagen, la presencia de figuraciones, la fragmentación de la pantalla y, en consecuencia, la subordinación de la pieza musical a la imagen. La utilización de este género pretende crear una rápida identificación y generar familiaridad con el ámbito del rock nacional, ya que —entre otras cuestiones— la música de apertura está a cargo del grupo musical argentino Karamelo Santo. Simultáneamente, el enunciador cumple la función de posicionar al espectador en una atmósfera sonora nacional que entra a jugar y a disputar el lugar de otras musicalizaciones televisivas o cinematográficas, provenientes comúnmente del ámbito anglosajón. En la instancia de encabezamiento, el relato ficcional televisivo anticipa de manera descriptiva el contenido de las series y recurre a diferentes géneros audiovisuales e interactivos para instalar un efecto de familiaridad y de entretenimiento en el espectador, al que se interpreta como portador de competencias multimediáticas. A su vez, se utilizan ciertos géneros musicales que tienen como principal finalidad legitimar la producción artística argentina y, paralelamente, pretenden situar al destinatario en una escenografía sonora nacional. A continuación, veremos cómo se desarrollan las estrategias lúdico-pedagógicas en las siguientes secuencias, es decir, en las explicativas y en las narrativas.

Las secuencias narrativas y las secuencias explicativas

Las secuencias narrativas y las secuencias explicativas se desarrollan a través de una serie de mecanismos discursivos específicos. Así, mientras que las “narrativas” suelen evidenciarse a partir de la construcción de una historia, la cual se muestra organizada con base en la presencia de situaciones de “equilibrio y desequilibrio”, la puesta en escena de una situación-problema y la confrontación clásica entre héroes y villanos (Todorov, 1991); las “explicativas”, en cambio, suspenden momentáneamente el desarrollo del relato, se dinamizan a través de comentarios lingüísticos y audiovisuales y son las que se vinculan directamente con el discurso pedagógico.

Las secuencias planteadas en primer término, es decir, las narrativas, ponen el foco en la dimensión ficcional del episodio, dimensión en la cual se desarrollan una serie de acciones que se suceden unas a otras a partir de la configuración temporal de un núcleo inicial, otro, el segundo, conflictivo, y un tercero, resolutorio o final. Este tipo de secuencias presentan “lugares visuales comunes” previamente conocidos por el destinatario, en la medida en que incorporan recursos que son propios de los géneros televisivos, cinematográficos, videolúdicos o literarios. Su función no es la de enseñar un contenido conceptual explícito, sino la de establecer continuidades y discontinuidades narrativas con la finalidad de generar cierto efecto de “atracción” y darle pie a la explicación siguiente. Las segundas, es decir, las secuencias explicativas, resaltan el aspecto pedagógico del programa, por lo que ocupan partes o fragmentos específicos en el cuadro y tienden a apartarse de la historia. En este sentido, actúan como verdaderos “índices didácticos” porque tienen la finalidad de enseñarle al enunciatario cuál es la información que debe ser recordada.

Las secuencias narrativas

Las secuencias narrativas se componen de algunos elementos característicos que incluyen, por un lado, el despliegue de situaciones de “equilibrio” y “desequilibrio” para generar una instancia de transformación en el relato y, por el otro, la presencia de “motivos” tradicionales relacionados con las figuras de héroes y villanos. En el lenguaje audiovisual, el relato ficcional televisivo opera a través de una multiplicidad de elementos, a la vez verbales, corporales y sonoros, y persigue diferentes objetivos: el de enseñar un contenido, el de interpelar socioafectivamente a la audiencia y el de inculcar valores relacionados con el comportamiento social, la ciudadanía y la institucionalidad.

Como decíamos, en las series infantiles registramos la existencia de situaciones de “equilibrio” y “desequilibrio” que ponen en funcionamiento el relato y la situación de expectación en el espectador. Así, en *La asombrosa excursión de Zamba* es habitual que el personaje principal —quien actúa como “ayudante” de los próceres— aparezca recorriendo diferentes sitios históricos y posteriormente ingrese

a lugares desconocidos que lo lleven de viaje a la historia argentina, donde puede encontrarse con las figuras militares de la época. Al respecto, creemos que la serie dialoga con la propuesta audiovisual *Time Squad* (en español, *Escuadrón del tiempo*), una serie animada producida en 2003 por Cartoon Network en la que los personajes viajan al pasado para resolver los problemas del futuro. En el caso de *Zamba*, la recreación de distintas guerras o batallas, como pueden ser La batalla de Chacabuco, El cruce de los Andes, El desastre de Cancha Rayada, La batalla de Maipú o Las invasiones inglesas, contribuye a la construcción de un relato en el que los personajes tienen que atravesar diferentes obstáculos para poder obtener, en términos de Greimas (1970), el objeto de deseo, es decir, la liberación de América. En estas narraciones, también son comunes las luchas entre los realistas y los independentistas, entre San Martín y Napoleón Bonaparte, entre los unitarios y los federales, y entre Juan Manuel de Rosas y la escuadra anglo-francesa. Con la finalidad de aportar datos específicos sobre la historia, debemos señalar que, además de protagonizar los hechos que refieren a ella, los próceres cumplen la función de “divulgadores estrellas” o de “divulgadores ídolos”, motivo por el cual, los niños se sienten fanatizados por ellos.

En *Vuelta por el universo* los personajes también atraviesan algunos obstáculos que los conducen a tomar decisiones y a trabajar en equipo (por ejemplo, el hecho de quedarse sin energía y recurrir a la utilización de paneles solares o bien llegar a un planeta en donde se encuentran con un vendedor que los quiere estafar). La situación conflictiva vehiculiza una estrategia discursiva que permite, por un lado, mostrar *la psicología de los personajes* (Manuel, un chico observador y detallista, Gaby una chica responsable y atenta a las dificultades del grupo y Leo, un chico creativo que tiende a distraerse con facilidad); y por el otro, enseñar una serie de comportamientos y de rasgos que caracterizan al accionar científico, entre los que podemos mencionar, la interrogación, la observación, la experimentación y la búsqueda de soluciones (Furman, et ál., 2019). A su vez, existe una invariante en las dos series animadas y es que, con la finalidad de representar la imagen de un niño

autónomo y con capacidad resolutive, ambas producciones construyen a los personajes por fuera del ámbito doméstico y de las actividades cotidianas que incluyen la presencia de las familias. Tal como indica Fuenzalida (2016), la nueva concepción del “niño-audiencia” se constituye a partir de la valoración del tono emocional en la pantalla, la presencia de voces adultas cálidas y afectuosas, la búsqueda de interactividad, imaginación lúdica, exploración y curiosidad y el aprecio de la adquisición de autoestima y autoconfianza.

Si bien los programas parecerían construir las figuras de enunciatarios aparentemente diferentes, en un caso un niño-destinatario “científico” y, en otro caso, un niño-destinatario interesado por la historia argentina del siglo XIX, existe una “filosofía común” en torno a la construcción de una sociedad que subraya la soberanía y que podría traducirse en la reivindicación del patrimonio nacional y de los próceres que lucharon para defenderlo; y la promoción de la ciencia y del espíritu científico como motores de la autonomía política, económica y cultural, vectores de reivindicación de lo “propio”. Otra de las estrategias interesantes presentes en las secuencias narrativas es la retoma de los esquemas clásicos que incluye la confrontación entre héroes y supervillanos. Así, en las primeras temporadas de *La asombrosa excursión de Zamba*, existe una clásica disputa entre el ejército independentista, liderado por San Martín, y el ejército Realista, encabezado por el capitán español. Por su parte, en *Vuelta por el universo*, a menudo los personajes se encuentran con villanos que cumplen el rol de “malos”, como el brujo Salván, que posee el monopolio del agua en un planeta y engaña a los habitantes, y Taatchán, un vendedor que quiere intercambiar la nave espacial de los chicos por objetos obsoletos. Efectivamente, como dijimos en la introducción del artículo, si bien la señal infantil busca distanciarse de los atributos de la televisión comercial, también vemos cómo recurre a algunos de sus elementos para convocar la mirada de los niños y de las niñas.

A continuación, nos proponemos describir en profundidad el funcionamiento de las secuencias explicativas que, tal como mencionamos, tienden a ocupar fragmentos específicos en la pantalla, diferentes de las que ocupan las secuencias narrativas.

Las secuencias explicativas

Las secuencias explicativas pueden verificarse a través de la presencia de cuatro elementos: la musicalización de los contenidos, la utilización de separadores, la aparición de “autoridades del saber” y la inclusión de escenografías mediáticas y lúdicas.

1) La musicalización de los contenidos

Las reversiones patrióticas, las canciones autobiográficas y las canciones con tendencia a exaltar la soberanía nacional acompañada generalmente de ritmos bailables como el rock nacional, el *ska*, la murga y el *reggae*, la musicalización de los contenidos opera a través de tres operaciones diferentes: la *re-versión de canciones patrióticas* (entre las que podemos mencionar, el himno nacional, la marcha de las Malvinas o el saludo a la bandera), *las canciones autobiográficas* (en las que se realiza una breve presentación de los próceres argentinos) y *las canciones destinadas a exaltar la soberanía nacional* (en las que pueden observarse letras relacionadas con la “defensa” y la “protección” de los recursos argentinos). A nivel icónico, estos procedimientos suelen ser fácilmente identificables en la medida en que se recurre al uso de colores fluorescentes que llaman compulsivamente la atención del espectador (por ejemplo, el amarillo, el fucsia o el verde) y se utiliza una escenografía similar a la de un videomusical, que se diferencia ostensiblemente de la empleada en el relato.

Tanto la “reversión de las canciones patrióticas” como las “canciones autobiográficas” tienen la función de instalar cierta “cultura patriótica”, acercando las figuras de los próceres al universo infantil, con la finalidad de hacer de la enseñanza algo atractivo, resignificando lo que comúnmente podría ser una ceremonia escolar. Así, Sarmiento manifiesta una actitud “rapera”, por lo que viste una gorra, un buzo con capucha y tiene los brazos cruzados (Figura 5), y Juan Manuel de Rosas se muestra como músico de rock, al tocar una guitarra que tiene la forma del territorio argentino, frente a un público de mujeres que, representadas en siluetas, proclaman su nombre, posicionándolo desde un lugar de “estrella” o de “artista” que genera fanáticos (Figura 6). Algo para destacar, además, es que compositores argentinos como Soledad Pastorutti, Kevin

Johansen, León Gieco, Hilda Lizarazu, Luna Sujatovich y los grupos *La Mosca* y *Piola Vago* participan en la realización musical de algunos episodios de *La asombrosa excursión de Zamba*.



Figura 5. Captura de pantalla de *La asombrosa excursión de Zamba*.

Fuente: Mundo Zamba (2010).



Figura 6. Captura de pantalla de *La asombrosa excursión de Zamba*.

Fuente: Mundo Zamba (2010).

A diferencia de las otras dos musicalizaciones, es decir, por un lado, la reversión de las canciones patrióticas y, por el otro, las canciones autobiográficas que relatan parte de la vida de los próceres argentinos, en las canciones que exaltan la soberanía nacional, el enunciador expresa su subjetividad y actúa mediante la “disputa” y la “confrontación”, manifestando un posicionamiento político: el de reivindicar el patrimonio nacional y el de rechazar las perspectivas colonialistas. En este sentido, pueden reconocerse en las letras musicales expresiones coloquiales como: “que pague dios” o “¡que negociación!”. Dicho posicionamiento se ve articulado en el plano icónico mediante la comparación entre el

Rey Fernando y un monstruo o bien a través de la representación de “signos monetarios” en los ojos de un comandante anglo-francés, quien se muestra deseoso de concentrar dinero, poder y fortuna en el territorio latinoamericano. Como indica Yébenes (2007), la música resulta un fenómeno clave en la animación infantil, ya que constituye un atractivo sensorial y educativo primordial para el público: “la música actúa de forma invisible y casi secreta, influyendo en el subconsciente del espectador, eligiendo por él de entre todo lo que ofrecen las imágenes aquello que considera esencial” (2007, p. 152). Por ello, entre las diferentes características que la musicalización adquiere en la pantalla, se incluyen la articulación entre el sonido y la acción de los personajes, la sincronización entre la música, las voces y los efectos sonoros y las relaciones entre el ritmo, el silencio, la dinámica “tensión-reposo” y el dinamismo. De hecho, a partir de la realización de diferentes estudios en recepción, los investigadores señalan que los niños reconocen la importancia que la música tiene como “orientadora espacio-temporal” de la narración, y en igual modo, advierten su pérdida de interés y de significado cuando la misma desaparece: “se ha comprobado cómo la música tiene sentido muchas veces por sí misma, siendo en algunos casos más significativa que la imagen” (Porta, 2017, p. 90).

2) Los separadores

La utilización de separadores es un recurso muy común en estos programas televisivos. Se trata de elementos que poseen una importante funcionalidad didáctica y cumplen al menos cuatro propósitos: resumir el episodio previo, situar espacial y temporalmente al espectador, acompañar visualmente la explicación y titular los acontecimientos de la narración. En este tipo de secuencias, el relato ficcional suele recurrir a separadores con la finalidad de interrumpir el tiempo de la diégesis y organizar la información que se quiere que el destinatario fije. Así, los separadores que podríamos denominar “narrativos” (Figura 7) son utilizados para resumir episodios anteriores, o bien cuando se requiere cambiar de locación y ubicar espacio-temporalmente al espectador; de este modo, se busca establecer continuidades entre los capítulos

que se fragmentan en varias partes. En otro caso, encontramos separadores que llamamos “de titulación”, utilizados comúnmente, para nombrar el acontecimiento histórico a tratar en el capítulo. También registramos los separadores “expositivos” (Figura 8) que, a modo de diapositivas, sirven para acompañar visualmente la explicación realizada por Maqui, la computadora inteligente de *Vuelta por el universo* que aporta información enciclopédica sobre el sistema solar y la tierra.



Figura 7. Captura de pantalla de La asombrosa excursión de Zamba.

Fuente: Mundo Zamba (2010).



Figura 8. Captura de pantalla de La asombrosa excursión de Zamba.

Fuente: Mundo Zamba (2010).

A diferencia de los separadores narrativos, que sitúan espacial y temporalmente al espectador, y los de titulación, que sirven para nombrar y diferenciar los eventos históricos, los separadores expositivos cumplen la función de pizarra audiovisual para acompañar icónicamente la explicación. En este momento, el discurso adquiere un mayor nivel de experticia, ya que el enunciador aporta fuentes de

diversa índole, como por ejemplo, mapas, estadísticas, porcentajes e imágenes que le aportan legitimidad y autoridad a su relato.

3) Las autoridades del saber

Las autoridades del saber se encuentran representadas por figuras “adultas” e “infantiles” que, en ocasiones, actúan como personajes principales o secundarios y, en otras, como divulgadores de conocimiento. La función central de estos es la de aportar información diversa al destinatario, en un proceso dialógico que implica el esclarecimiento de conceptos, la formulación de respuestas, la colaboración en la toma de decisiones y el despliegue de definiciones teóricas. En el caso de Zamba, y durante las primeras temporadas, las autoridades adultas se representan en los próceres, mientras que las autoridades infantiles se encarnan en figuras como “niña” o “el niño que lo sabe todo” (Figura 10). Por el contrario, en *Vuelta por el universo*, no se registran autoridades infantiles; las que cumplen esa función son las computadoras inteligentes: Maqui y, ocasionalmente, Compu (Figura 9). En cualquiera de los casos, las interacciones entre las autoridades “adultas” y los protagonistas contienen matices dialógicos socráticos, a partir de los cuales se desarrollan modelos de conversación en donde el rol principal del maestro es guiar el aprendizaje del alumno para incentivar el pensamiento crítico, la memoria, la escucha atenta y la capacidad de fundamentación. En *Vuelta por el universo*, las definiciones que las autoridades adultas brindan se acompañan de diapositivas didácticas y se soportan en un tipo textual con base expositiva, orientada a la divulgación geocientífica, a través de un conjunto de expresiones coloquiales que hacen de la transmisión pedagógica un proceso “amigable”. En estas secuencias también puede verificarse la construcción de un destinatario “curioso”, quien motivado por el conocimiento científico, se propone realizar diferentes preguntas sobre el universo y el sistema solar:

Pregunta: Maqui, ¿Cuándo vemos la luna llena en nuestro planeta?

Respuesta de Maqui: En nuestro planeta vemos la luna llena cuando la tierra está justo entre el sol y la

luna. La luz del sol llega hasta la luna e ilumina toda su cara, eso ocurre una noche al mes.

P: Maqui, ¿por qué los polos de la tierra se ven blancos?

R: Los polos de la tierra se ven blancos porque están cubiertos de hielo.

Comentario del personaje: Claro, pero el hielo no nos sirve, nosotros necesitamos agua.



Figura 9. Captura de pantalla del segmento introductorio de *Vuelta por el universo*.

Fuente: Pakapaka (2013).



Figura 10. Captura de pantalla de *La asombrosa excursión de Zamba*.

Fuente: Mundo Zamba (2010).

En el caso de Zamba, los intercambios dialógicos se desarrollan entre el protagonista y las autoridades infantiles y adultas. Al tratarse de un discurso histórico, que revive la historia argentina del 1800, el programa recurre a la consulta de diferentes fuentes que tienen el objetivo de aportar no solo información enciclopédica, sino también

testimonial y/o biográfica, donde los personajes simulan el “haber estado allí”. Las autoridades infantiles se encarnan en personajes como Niña, una mulata que usa un delantal y un pañuelo en la cabeza, y brinda información valiosa sobre la esclavitud; y también encontramos al “niño que lo sabe todo”, otro personaje carismático y un tanto egocéntrico que, vestido con guardapolvo, capa y antifaz, oficia de “nerd” y de “súper-héroe”, y suele proporcionar definiciones específicas, como por ejemplo, la biografía de algún prócer:

Soldado: ¿de dónde salió este Belgrano?

Niño que lo sabe todo: ¡Yo lo sé! Manuel Belgrano nació en 1770 en Buenos Aires. Ahí estudió en el Colegio San Carlos y después se fue a estudiar Leyes a España donde se recibió de abogado con medalla de oro. Además mientras estuvo en Europa fue la revolución francesa, y eso cambió mucho su forma de ver las cosas [...]

74

En Zamba, las autoridades “adultas” están encarnadas en los próceres de la Independencia; en particular, durante las primeras temporadas, el protagonista tiene una especial admiración y fanatismo por San Martín, a quien considera un héroe y un ídolo. Por eso, la función que cumple el libertador no es solo la de aportar información testimonial, sino también la de provocar fascinación en los niños, como si se tratara de un superhéroe; de allí que su vestimenta combine elementos típicos del uniforme militar con una capa roja, similar a la que utiliza el personaje de *Superman*. Entre los atributos y valores que equiparan a San Martín con este último, encontramos el cuerpo robustecido y la actitud en la postura, la mirada al horizonte que simula reflexión, la sensibilidad, la capacidad de generar enamoramiento, la preocupación por las “injusticias” y la voluntad por defender a los “buenos” de los “malos”, es decir, a América de los españoles. Por otra parte, es interesante observar las representaciones de científicidad que se construyen en un programa y en otro; así, dada su impronta aparentemente “rígida”, las definiciones conceptuales que brindan las autoridades en *Vuelta por el Universo* son realizadas por máquinas y/o computadoras, mientras que el relato histórico en Zamba permite

mayores intervenciones testimoniales y biográficas, lo que da una imagen de la disciplina más “flexible”, e inculca mayores puntos de vista, haciendo de la explicación un acto polifónico y no monódico. A continuación, examinaremos otro conjunto de estrategias en las cuales se despliegan recursos mediáticos y lúdicos.

4) La inclusión de escenografías mediáticas y lúdicas

Las escenografías mediáticas y lúdicas suelen emplearse con un doble objetivo: por un lado, se pretende configurar la imagen de un enunciadore-multimedia (que se muestra atento a los intereses multimodales de los destinatarios) y, por otro, se espera utilizar estos espacios para repasar el aprendizaje de los contenidos desarrollados. En nuestro *corpus*, varias escenografías pueden interpretarse como un videojuego, un programa de concursos televisivos, un videoclip, una discoteca, un parque de diversiones, un concierto musical:

La escenografía que con mayor frecuencia aparece en los programas analizados es la del discurso televisivo, siendo precisamente el género “programa de concursos” el que prevalece, y la del discurso videolúdico (Figura 11), en la que puede visualizarse la representación de un videojuego. En algunos casos, las escenografías son empleadas para repasar, a modo de juego, los contenidos explicados y, en otros, para contribuir a la función “distribucional” del relato. En relación con esto último, Barthes (1977) señala que a diferencia de las funciones “nucleares”, las acciones entendidas como “catálisis” o “complementarias” —que podríamos asociar con estas escenografías— sirven para distraer o detener el relato y para mantener en contacto al enunciadore con el espectador. Si bien se trata de actividades que podrían considerarse como “secundarias”, las escenografías son empleadas, por una parte, para generar cierta “empatía” con el televidente, al que posiciona en un escenario convergente o multimediático, y por otra, para aportar comentarios “esclarecedores” que permitan optimizar la comprensión del contenido temático. Al mismo tiempo, el discurso de la divulgación histórica recurre a este tipo de escenografías para re-localizar al espectador en *una temporalidad feminista*;

en una suerte de mecanismo paródico, se convoca la idea del matrimonio de tiempos remotos, pero se le asigna un tono humorístico, a partir del cual, las mujeres buscan maridos revolucionarios con sentido patriótico (Figura 12).



Figura 11. Captura de pantalla de La asombrosa excursión de Zamba.

Fuente: Mundo Zamba (2010).



Figura 12. Captura de pantalla de La asombrosa excursión de Zamba.

Fuente: Mundo Zamba (2010).

En el próximo segmento, veremos otro conjunto de estrategias que buscan controlar los saberes aprendidos y poner en juego una síntesis de los contenidos más destacados de los episodios.

Las secuencias de “control” de los aprendizajes

Las secuencias de “control” de los aprendizajes se ubican al final de cada episodio y, mediante el despliegue de fórmulas, tienen la función específica de “monitorear” el aprendizaje de los contenidos a través de la presencia de diálogos con matices socráticos; en estos, un personaje actúa como guía

y como maestro e incita al niño a resumir el contenido del capítulo de manera constructiva.

En *La asombrosa excursión de Zamba*, la secuencia de “control” de los aprendizajes se “despega” de la narración, a partir de la inclusión de un fondo plano con colores llamativos que simulan la presencia de un set de grabación o de un croma (Figura 13). En este caso, el prócer invitado es el que asume la responsabilidad de guiar las respuestas del niño, mientras se suceden algunas imágenes que recapitulan los hechos más relevantes del capítulo. En *Vuelta por el universo*, en cambio, la secuencia se compone de los niños que conversan con la computadora, Maqui, y al final de cada episodio, realizan una bitácora del viaje en la “Enciclopedia Universal Planetaria” (Figura 14), recapitulando la información más importante. Entre las funciones que los diálogos cumplen, encontramos aquellos que intentan “comandar” la explicación, en un tono constructivista, con el objetivo de que el interlocutor brinde una respuesta: “¡Mejor cuéntame lo que aprendiste hoy!”. Esta última clase de función es bastante recurrente y posiciona al enunciador en un rol de competencia de acción en tanto que la solicitud exigida (indicación, orden o sugerencia) adquiere un carácter de obligatoriedad (Ciapuscio, 1994). A su vez, en este segmento, mientras que el niño apela a la utilización del “voseo”, en un tono informal y coloquial, el prócer emplea el “tuteo”, posicionándose desde un lugar que pone en juego una idea de “distancia” o “diferencia”. Por su parte, en *Vuelta por el universo*, la “secuencia de síntesis o cierre” asume un modelo de conversación representado en una “situación de laboratorio”, en la cual los personajes no solo repasan los contenidos aprendidos, sino que, por el contrario, formulan preguntas, registran información, consensuan titulaciones, construyen objetos de estudio y realizan bitácoras (Figura 14): “Tengo una duda sobre los meteoritos. Maqui, ¿qué pasaría si cayese un meteorito en la tierra?”. Por eso, a diferencia de Zamba, en *Vuelta por el Universo* se reconoce una estrategia que apuntaría a la construcción creativa del saber, orientada a la realización específica de actividades, propia de la disciplina. En este caso, las actividades de recapitulación comprenden, entre las numerosas opciones, no solo tareas de

memorización, sino también ejercicios de comprensión u opinión, el descubrimiento de “nuevas” ideas, el despliegue de consignas que apelen a la consolidación y el refuerzo de los aprendizajes relativos a conocimientos previos.



Figura 13. Captura de pantalla de La asombrosa excursión de Zamba.

Fuente: Mundo Zamba (2010).

76



Figura 14. Captura de pantalla del segmento introductorio de Vuelta por el universo.

Fuente: Pakapaka (2013).

Conclusiones

A lo largo de este artículo, señalamos que el relato ficcional televisivo recurre a diferentes estrategias lúdico-pedagógicas de reconfiguración del saber para hacer de la divulgación científica y de la divulgación histórica un proceso entretenido y a la vez didáctico para los niños y las niñas. Como vimos, tanto *La asombrosa excursión de Zamba* como *Vuelta por el universo* se fragmentan en tres

segmentos: las secuencias descriptivas de encabezamiento; las secuencias narrativas y las explicativas; y las secuencias de control de los aprendizajes. En las primeras, la cortina musical, la remisión a géneros multimediáticos como el videojuego en 2D y el videoclip y la presentación de personajes curiosos y autónomos son los pilares de un relato ficcional que busca, no solo cautivar el interés de un espectador tecnológico, sino también, el de establecer un diálogo con la cultura musical del territorio nacional, en una instancia en la cual distintos géneros folklóricos son convocados. Por su parte, las secuencias narrativas y las explicativas ponen en juego un conjunto diverso de mecanismos: mientras que las narrativas construyen situaciones de equilibrio y desequilibrio en las que los superhéroes y los villanos adquieren protagonismo, las explicativas, en cambio, suelen vincularse de manera más estrecha con el discurso pedagógico, al desarrollar momentos para la exposición, momentos para el repaso y momentos para reivindicar la biografía de los próceres. Asimismo, en esta instancia destacamos la presencia de “separadores” de diverso tipo que, muchas veces, son empleados para ubicar espacio-temporalmente al espectador; en otros casos, también evidenciamos la inclusión de escenografías mediáticas y videolúdicas que re-sitúan el rol de la historia argentina en una temporalidad feminista, frente a un pasado occidental que exhibe rasgos conservadores con relación al matrimonio. Por último, advertimos un tercer segmento que tiene la finalidad de “monitorear” los aprendizajes adquiridos a través de la presencia de diálogos con matices socráticos, de manera que el relato ficcional busca reponer la situación áulica.

Entonces, si bien Pakapaka busca distanciarse de la televisión comercial —nos referimos, de manera genérica a las producciones de Cartoon Network, Nickelodeon y Disney Channel—, vemos cómo en realidad la señal dialoga permanentemente con los productos de estas cadenas. Como vimos, las propuestas de *Dora la exploradora*, *Superman*, *Escuadrón del tiempo* y *Super Mario Bros* son convocadas para cautivar el interés del espectador. No obstante, también apreciamos el hecho de que Pakapaka contribuye al desarrollo de una red productiva más amplia en la que la señal pública

establece conexiones con otros ámbitos extra-televisivos, entre los cuales, se destacan, la animación infantil, los aportes que brindan los especialistas en didáctica, en historia y en astronomía, la cultura musical regional y los vínculos con la educación formal. Finalmente, destacamos las relaciones que las propuestas audiovisuales formulan con el diseño curricular de nivel primario. Por ejemplo, tal como lo expresa el diseño curricular para la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires (Siciliano, 2018), en esta etapa, uno de los objetivos principales es el de recuperar la carga emotiva de los actos escolares y brindar un homenaje a los próceres nacionales que lucharon para alcanzar la soberanía nacional, algo que, como vimos, *La asombrosa excursión de Zamba* repone. También en el ámbito de la tierra y el universo, el diseño contempla la posibilidad de que los estudiantes de nivel primario identifiquen las ubicaciones, las similitudes y las diferencias entre los planetas, los satélites, las estrellas, las galaxias y otro tipo de objetos observables en el cielo, situación que *Vuelta por el universo* expresa en el desarrollo de sus capítulos. En efecto, además de la configuración de un destinatario-niño curioso que se muestra interesado por la historia y la divulgación científica argentina, también observamos la construcción de un destinatario-maestro, al cual se convoca para nutrir sus planificaciones didácticas con una perspectiva que incluye a la alfabetización multimediática.

Referencias

- Barthes, R. (1977). Introducción al análisis estructural de los relatos. En Verón, E. (Dir.). *Análisis estructural del relato* (pp. 9-44). Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Bernardo, N. (2015). Pakapaka, una cartografía posible sobre la construcción de subjetividades y las tecnologías. *Oficios Terrestres*, 1(33), 121-131. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/article/view/2645>
- Bremond, C. (1970). La lógica de los posibles narrativos. En *Análisis estructural del relato* (pp. 87-110). Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Eudeba.
- Fiorito, V. (2014). La necesidad de un canal público infantil. En A. P. Nicolosi (Comp.). *La televisión en la década Kirchnerista. Democracia audiovisual y batalla cultural* (pp. 223-238). Universidad Nacional de Quilmes.
- Fuenzalida, V. (2016). *La nueva televisión infantil*. FCE.
- Furman, M., Jarvis, D., Luzuriaga, M. y de Podestá, M. E. (2019). Aprender ciencias en el Jardín de Infantes. Aique.
- Gelbes, S. (2011). Títulos de ponencias, ethos y desangentivación: de diferencias y similitudes entre disciplinas. En M. García (Coord.) *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica* (pp. 67-98). Editoras del Calderón.
- González, L. (2012). Nuevos modelos de industrias culturales nacionales: Pakapaka y la producción de contenidos para niños. En L. Gómez (comp.) *Construyendo historia(s). Ver para creer en la televisión. Relatos y narrativas en la televisión digital argentina*. Ediciones EPC.
- Greimas, A. J. (1970). Elementos para una teoría de la interpretación del relato mítico. En *Análisis estructural del relato* (pp. 45-86). Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Lanati, V. (2020). *Infancias y televisión pública: un análisis de Pakapaka desde la perspectiva de los derechos comunicacionales de la niñez 2010-2015* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Nacional de Rosario
- Maingueneau, D. (2004). ¿Situación de enunciación o situación de comunicación? *Discurso*, 5, 1-8. <http://semiologia-cbc-distefano.com.ar/bibliografia/unidad-2/Maingueneau-2003-Situacion-de-enunciacion-y-situacion-de-comunicacion.pdf>
- Martín-Barbero, J. (2000). *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*. Universidad Central de IUC; Siglo del Hombre editores.
- Mundo Zamba (2010). La asombrosa excursión de Zamba. YouTube https://www.youtube.com/results?sp=mAEB&search_query=mundo+zamba
- Orlandi, E. (2009). A Linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso. Pontes.
- Pakapaka (2013). *Vuelta por el universo*. <https://www.youtube.com/watch?v=UyMQEep1nFs>

- Porta, A. (2017). La música y sus significados en los audiovisuales preferidos por los niños. *Comunicar*, 25(52), 83-92. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-08>
- Salviolo, C. (2012). La experiencia de Pakapaka. En E. Duro (Ed.). *Crecer juntos para la primera infancia. Encuentro regional de políticas integrales* (pp. 120-124). UNICEF.
- Salviolo, C. (2013). Pakapaka: la construcción de un nuevo relato sobre la infancia. En A. Guerin, A. Miranda, R. Olivieri y G. Santagata (Comp.). *Pensar la televisión pública ¿Qué modelos para América Latina?* (pp. 409-420). La Crujía.
- Siciliano, S. (2018) (Coord.). *Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires Diseño curricular para la Educación Inicial: Segundo Ciclo*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Smerling, T. (2015). *La otra pantalla: educación, cultura y televisión. 2005-2015. Una década de Canal Encuentro, Pakapaka y las nuevas señales educativas*. Ediciones Educ.ar.
- Steimberg, O. (2013). *Semióticas. Las semióticas de los géneros, de los estilos, de la transposición*. Eterna Cadencia.
- Todorov, T. (1991). *Los géneros del discurso*. Monte Ávila Editores.
- Tosi, C. (2018). El discurso pedagógico. En *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula* (pp. 45-66). Paidós.
- Verón, E. (1998). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa.
- Verón, E. (1999). *Esto no es un libro*. Gedisa.
- Verón, E. (2004). *Fragmentos de un tejido*. Gedisa.
- Yébenes, P. (2007). La música en el mundo de la animación. *Contratexto Digital*, 15, 141-161. <https://doi.org/10.26439/contratexto2007.n015.778>





Apropiación e impacto de la *pedagogía amigoniana* por parte de los profesionales en el proceso de reeducación de menores infractores en la Institución Educativa de Trabajo San José*

Appropriation and Impact of *Amigonian Pedagogy* by Professionals in the Re-Education Process of Juvenile Offenders in Institución Educativa de Trabajo de San José

David Esteban Zuluaga Mesa¹  y Luis Eduardo Corredor Vargas² 

Para citar este artículo: Zuluaga, D. y Corredor, L. (2021). Apropiación e impacto de la Pedagogía amigoniana por parte de los profesionales en el proceso de reeducación de menores infractores en la Institución Educativa de Trabajo San José. *Infancias Imágenes*, 20(1), 79-92

Recibido: 30 de junio de 2020.

Aceptado: 19 de mayo de 2021.

Resumen

Este artículo da cuenta de cómo los profesionales de la Institución Educativa de Trabajo San José (Bello, Antioquia) perciben, comprenden y vivencian la *pedagogía amigoniana* en la atención actual de los adolescentes en conflicto con la ley, remitidos por el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes en Antioquia. Para ello se realizó una investigación cualitativa de corte fenomenológico, apoyada en una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas, a fin de conocer las apreciaciones de los educadores con respecto a cuatro categorías: identidad *amigoniana*, pedagogía *amigoniana*, carisma *amigoniano* y adolescente en conflicto; mediante las

cuales se logró contrastar las apreciaciones de los servidores *amigonianos* con los fundamentos teóricos que sustentan dicha pedagogía. Todo esto sirvió para identificar falencias en el proceso formativo y enunciar estrategias correctivas encaminadas al fortalecimiento de la institución en el cumplimiento de sus objetivos de formación.

Palabras clave: delincuencia juvenil, educación de los presos, enseñanza correctiva, juventud desfavorecida

Abstract

This article gives an account of how the professionals of Institución Educativa de Trabajo de San José

* Este artículo se deriva del proyecto de investigación: "Estudio nacional sobre el papel de la universidad y las instituciones amigonianas en la formación de los estudiantes universitarios y educadores sociales como agentes constructores de paz desde el enfoque del Desarrollo Humano en diez ciudades colombianas (Medellín, Apartadó, Manizales, Bogotá, Montería, Popayán, Pasto, Yopal, Tunja y Palmira)", ejecutado por los grupos de investigación Educación, infancia y legua extranjera; Filosofía y Teología Crítica de la Universidad Católica Luis Amigó y el Centro de Investigaciones: Carisma y Saber de los Religiosos Terciarios Capuchinos Provincia San José.

1 Doctor en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana; director del Doctorado en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín; miembro del grupo de investigación Filosofía y Teología crítica. Correo electrónico: david.zuluagame@amigo.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8975-5957>

2 Magíster en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó; coordinador Pedagógico de la Institución Educativa de Trabajo San José, Bello-Antioquia; coordinador académico de Institución Educativa María Auxiliadora Proyecto Extra edad, Sabaneta, Antioquia; miembro del grupo de investigación Filosofía y Teología Crítica y Educación, infancia y lengua extranjera. Correo electrónico: luiseduardo0828@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1726-7759>

(Bello, Antioquia) perceive, understand, and experience the amigonian pedagogy in the current care of adolescents in conflict with the law, who are referred by the Criminal Responsibility System for Adolescents in Antioquia. To this effect, a qualitative research of phenomenological nature was conducted, which was supported by a semi-structured interview with open questions in order to know the educators' opinions on four categories: amigonian identity, amigonian pedagogy, amigonian charisma,

and adolescents in conflict; by means of which it was possible to contrast the appreciations of amigonian servers with the theoretical foundations that support said pedagogy. All this served to identify weaknesses in the training process and enunciate corrective strategies aimed at strengthening the institution in meeting its training objectives.

Keywords: juvenile delinquency, correctional education, remedial instruction, disadvantaged youth

Introducción

El artículo presenta resultados parciales de la investigación *Estudio nacional sobre el papel de la universidad y las instituciones amigonianas en la formación de los estudiantes universitarios y educadores sociales como agentes constructores de paz desde el enfoque del Desarrollo Humano*, ejecutado por los grupos de investigación Educación, infancia y legua extranjera; Filosofía y Teología Crítica de la Universidad Católica Luis Amigó y el Centro de Investigaciones: Carisma y Saber de los Religiosos Terciarios Capuchinos Provincia San José.

El artículo, de modo particular, se ocupa de indagar cómo los profesionales de la Institución Educativa de Trabajo San José (Bello, Antioquia) en adelante IETSJ, perciben, comprenden y vivencian “la pedagogía amigoniana” a partir de algunas nociones y conceptos de la pedagogía reeducativas (Arias, 2000) y del Manual pedagógico de los Terciarios Capuchinos (1985), en la atención actual de los menores infractores remitidos por el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes en Antioquia.

Para lograr tener una visión amplia de la percepción, comprensión y vivencia de dicha pedagogía, se definieron cuatro categorías de análisis: pedagogía amigoniana, identidad amigoniana, carisma amigoniano y adolescente en conflicto (fundamentadas en las consideraciones de Vives (2001; 2015) en relación con la identidad, el carisma y la pedagogía amigoniana), que sirvieron como pretexto para conversar con los servidores amigonianos de la IETSJ que fueron clasificados en tres campos de trabajo: educación-formación, psicosocial y apoyo. Todo esto a la luz de los referentes teóricos y conceptuales que fundamentan la Pedagogía amigoniana expresados por León, *et al.* (2010).

El artículo no tiene como propósito principal resolver un problema en particular; su relevancia radica en la posibilidad que ofrece de identificar algunas falencias en el proceso formativo de los adolescentes en conflicto con la ley remitidos por el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes en Antioquia a la IETSJ y enunciar estrategias correctivas encaminadas al fortalecimiento de la Institución Educativa en el cumplimiento de sus objetivos de formación.

Método

El enfoque con el que se desarrolló la investigación fue cualitativo y el método fenomenológico, buscando con ello identificar de qué forma perciben, comprenden y vivencian los educadores de la IETSJ la identidad amigoniana en sus procesos pedagógicos.

Muestra

Hicieron parte del estudio trece empleados de la IETSJ de distintos campos disciplinares, entre ellos: uno de psicología; tres de pedagogía; uno del área laboral; un docente académico; dos de trabajo social; uno de nutrición y cuatro administrativos de las unidades de gestión humana, sistemas integrados, coordinador de apoyo y coordinación pedagógica de un programa ambulatorio.

La pertinencia de la IETSJ para el desarrollo de la investigación radica en que fue la primera institución de trabajo reeducativo de los Religiosos Terciarios Capuchinos en Colombia (1951 y aún vigente) que toma como modelo la pedagogía amigoniana para la atención de adolescentes en conflicto con la ley o en condición de riesgo por la vulneración de sus derechos; población de la cual se ocupa la

pedagogía amigoniana, como narran sus postulados teóricos.

Instrumentos

La recolección de la información se hizo mediante una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas relacionadas con: principios y carisma amigonianos; perfil del educador amigoniano; formación de formadores amigonianos; vivencias y experiencias amigonianas; pertinencia y participación de la familia en los procesos de formación; participación de las áreas de atención y estrategias de atención; percepción de la identidad institucional en su misión, objetivo, rol y responsabilidad de la pedagogía amigoniana frente a la concepción de conflicto. Sin embargo, atendiendo a las limitaciones obvias de extensión que supone un artículo, aquí solo se hará referencia a lo que tiene que ver con principios, carisma, perfil, formación de formadores e identidad institucional. Aunado a lo anterior, el instrumento fue validado por tres expertos, dos vinculados a la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Luis Amigó (Medellín, Colombia) y uno del Centro de Investigaciones Carisma y Saber de los Religiosos Terciarios Capuchinos Provincia San José (Bogotá, Colombia).

El propósito de la entrevista fue identificar lo que comprenden los educadores amigonianos acerca del quehacer de la pedagogía amigoniana en el contexto de la IETSJ ubicada en el municipio de Bello, Antioquia.

Procedimiento para el análisis de la información

Para el análisis de información se diseñó una matriz analítica en la que se relacionaron las categorías: identidad amigoniana, carisma amigoniano, pedagogía amigoniana y adolescente infractor, con los campos de trabajo formación-educación, psicosocial y apoyo y las áreas de atención que alimentan dichos campos (pedagógica, académica, técnica, psicológica, familiar, salud y administrativa), con las respuestas obtenidas mediante la entrevista semiestructurada. El instrumento permitió sistematizar y analizar las respuestas ofrecidas por los participantes y su vinculación con los demás componentes inherentes a la investigación.

La matriz se elaboró considerando la organización del trabajo en la IETSJ para el desarrollo del proceso formativo atendiendo a que su enfoque pedagógico está basado en el humanismo cristiano, en la re significación de servicio social realizado por San Francisco de Asís a la Iglesia y a la tarea de acción formativa social con niños, adolescentes y jóvenes que por múltiples razones viven marginalidad, como lo encargó el fundador de la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos, Fray Luis Amigó y que, para alcanzar la finalidad educativa y reeducativa, privilegia el trabajo interdisciplinar a partir del cual se definen las áreas de trabajo referidas atrás.

La relevancia de las áreas de atención abordadas en la matriz está representada en que estas dinamizan el trabajo diario en la IETSJ en cuanto se integran con la propuesta pedagógica amigoniana, se articulan con la intención pedagógica y educativa, así como permiten definir el “qué”, el “para quién” y el “cómo” de la formación.

Asimismo, la articulación de las categorías, los campos de trabajo y áreas de atención en la matriz analítica permitieron determinar el actuar del educador amigoniano como “agente principal de la misión regeneradora de la congregación” (González, 2004, p. 145), estableciendo parámetros para construir el vínculo pedagógico a través de la “empatía”, relevante en cuanto los educadores deben actuar bajo un horizonte misional que integre el trato amable, cordial, humano, respetuoso e implementando planes de trabajo en los que se involucre también actores como la familia.

Finalmente, la matriz permitió indagar la relación y coherencia entre las concepciones básicas que poseen los trabajadores de la IETSJ y la misión, carisma y principios planteados por la pedagogía amigoniana que son identificados en el perfil del educador amigoniano.

Resultados

A continuación, se exponen de manera sintética los resultados analizados luego de la recolección de datos mediante la entrevista semiestructurada. La enunciación de los resultados incluye una breve descripción de la categoría correspondiente y, posteriormente, la enunciación de las respuestas más

recurrentes discriminando por campo de formación. Los campos de formación son unidades sintéticas que congregan diferentes funciones inherentes a actividad con que se relacionan, así, el campo de trabajo formación-educación se compone de áreas afines al proceso de enseñanza-aprendizaje como: área pedagogía, área académica y área de formación laboral. El campo de trabajo psicosocial por el área de psicología y trabajo social. El campo de trabajo apoyo, congrega áreas administrativas (secretarías, logística, contabilidad y gestión humana, entre otras), áreas de servicios generales y mantenimiento y, finalmente, el área de la salud (medicina, nutrición y enfermería).

Identidad amigoniana

La identidad amigoniana se entiende como esa manera de ser y ese estilo de hacer, de vivir en el día a día que según Vives se refleja en “la persona del padre Luis Amigó [...], en las grandes líneas de pensamiento y vida que cruzan [...], en la pedagogía amigoniana [...], en la persona de los educadores amigonianos [...], en su saber pedagógico [...], y en la inspiración espiritual” (Vives, 2001, p. 10); elementos que sirve de bastión para soportar la misión, el objetivo y la vivencia de los principios amigonianos en la IETSJ.

Esta categoría se divide en cuatro subcategoría, a saber: misión, objetivo, vivencia de los principios amigonianos y elementos diferenciales de la IETSJ, y atendiendo a los diferentes campos de formación en los que se desenvuelven los agentes formativos de la misma, evidencian lo que viene a continuación.

Misión

Los servidores amigonianos, según el campo de trabajo en el que se desenvuelven, consideran la misión de la Institución Educativa de la siguiente manera:

- **Campo de trabajo formación-educación:** acuerdan en señalar que la misión de la institución es formar sujetos (niños, adolescentes y jóvenes vulnerables y en conflicto con la ley), que necesitan resignificar sus vidas para que sean seres humanos garantes de derechos y de-

beres. Indican que la misión concebida desde este punto puede ocasionar transformaciones que mejoren la calidad de vida de las personas.

- **Campo de trabajo psicosocial:** exponen que la misión de la institución se orienta a la formación, transformación y resignificación de las personas que conforman la comunidad educativa.
- **Campo de trabajo de apoyo:** consideran que la misión de la Institución es acompañar y atender a los estudiantes y a sus familias en la tarea de descubrir sus capacidades y fortalezas, para que replanteen sus proyectos de vida y de esta manera puedan estar en el medio social sanamente.

Las respuestas de todas las personas encuestadas apuntan a considerar que la misión de la Institución está orientada a formar, transformar, acompañar y resignificar los proyectos de vida de los educandos que llegan a la institución. No obstante, estas apreciaciones evidencian variaciones significativas dependiendo de la pertenencia de los encuestados a un campo de trabajo en particular. Por ejemplo, algunas personas vinculadas al campo formación-educación, dan a la misión un carisma de servicio a través del cual los seres humanos son capaces de transformarse y transformar a través de las interacciones y acciones pedagógicas y educativas.

Por su parte, en el campo psicosocial, se percibe que la misión no solo se encamina a los sujetos de la atención pedagógica amigoniana, sino que amplía su alcance a todos aquellos que desarrollan la propuesta, a través del acompañamiento para la transformación de seres humanos con dificultades.

Lo anterior tiene sentido en tanto estas áreas de atención presentan un soporte teórico con enfoque sistémico y holístico de los seres humanos, atendiendo situaciones particulares de orden social, cognitivo, fisiológico o ideológico a partir de los cuales los seres humanos se relacionan con su entorno. Para los integrantes de este campo, la misión es extensiva a la familia y a la comunidad educativa en general.

Finalmente, en el campo de apoyo, se percibe la misión desde la perspectiva del amor y la misericordia. Consiste en darle al educando “lo que le falta” asumiendo que “apoyar” se muestra como

soporte en el proceso de formación de personas “que no han tenido”, “que están en falta”, “que están en riesgo”, porque no cuentan con todas las condiciones de derechos en las que deberían estar desde los ámbitos legal, personal, familiar y social.

Objetivo

En el marco de los objetivos la IETSJ define tres líneas: i) objetivos de calidad; ii) objetivos ambientales; y 3; objetivos de seguridad y de salud en el trabajo. Atendiendo a la intencionalidad del estudio solo se referirá al objetivo de calidad que propende por “asegurar que el personal cumpla con las competencias requeridas de acuerdo con los perfiles existentes para cada cargo a través del suministro de formación permanente y el mejoramiento de su desempeño” (Institución Educativa de trabajo San José, párr. 6).

Al indagar acerca de la percepción del objetivo fundamental de la IETSJ, se obtuvieron las siguientes consideraciones:

- **Campo de trabajo formación-educación:** el objetivo fundamental está encaminado a la reeducación.
- **Campo de trabajo psicosocial:** la resignificación de las historias de vida de los educandos y la reestructuración de los proyectos de vida.
- **Campo de trabajo de apoyo:** hay común acuerdo en los entrevistados de las diferentes áreas de atención del campo de trabajo apoyo, al considerar que el principal objetivo de la institución es atender, apoyar y acompañar a los educandos y sus familias al descubrimiento de sus capacidades y fortalezas, para que con ello afronten las situaciones que se les presenten; ello en consonancia con la posibilidad de re significar sus proyectos de vida que les facilite estar en el medio familiar y social nuevamente pero con una participación constructiva de sociedades y relaciones interpersonales sanas.

Las respuestas de las personas encuestadas apuntan a considerar que el objetivo de la Institución está orientado a apoyar, ayudar, acompañar, transformar, humanizar, resignificar historias de vida y, por ende, a reestructurar los proyectos de

vida de las personas implicadas en el proceso formativo y sus familias a través de la reeducación.

Cuando se habla de reeducación se hace referencia a las “prácticas clínicas y sociosanitarias con el significado de ‘Educación compensatoria’ y de ‘educación correctiva’” (Arias, *et al.*, 2000, p. 25), que los Terciarios Capuchinos retoman y re significan como “la acción de educar de nuevo” (Terciarios Capuchinos, 1985, p. 13) para poder hablar de pedagogía reeducativa, y que en su evolución académica debe entenderse como: “educación social especial”, concepción que invita a pensar que las personas sujetos de la educación presentan condición de educabilidad y por ende de enseñabilidad, capaces de transformarse, de cambiar, lo cual posibilita restablecer las relaciones interpersonales, familiares y sociales como personas que participen y contribuyan a la construcción del tejido social.

Por otro lado, si bien es cierto que en todos los campos de trabajo se tiene claro que el objetivo de la Institución está fijado en la reeducación, se insiste de manera particular desde el campo de trabajo formación-educación en la necesidad de capacitar a los servidores amigonianos para abordar las diferentes formas de conflicto y la manera como estas se gestan en escenarios sociales. Solo así se puede llegar a dar cumplimiento al objetivo de la Institución.

Vivencia de los principios amigonianos

Los principios amigonianos hacen referencia al corazón mismo, al impulso, del quehacer amigoniano. Al indagar acerca de la percepción que los servidores amigonianos entrevistados de IETSJ tienen de estos, se obtuvieron las siguientes apreciaciones, según el campo de trabajo.

- **Campo de trabajo formación-educación:** enmarcan la vivencia en un elemento relacional: el encuentro con el otro.
- **Campo de trabajo psicosocial:** consideran que la vivencia está puesta en el amor y que este tiene lugar en el encuentro (elemento relacional señalado por formación-educación), durante el proceso de enseñanza en el que afloran relaciones de exigencia mutuas y transformaciones personales.

- **Campo de trabajo de apoyo:** considerar que el principio fundamental está enmarcado en el cambio, en la recuperación de los chicos y el bienestar de sus familias.

En términos generales las respuestas acerca de los principios y vivencias amigoninas se centran en una consideración: el encuentro como acción inicial para propiciar el cambio en los estudiantes; asunto que se propicia desde la propuesta pedagógica de la Institución y que subyace de la pedagógica amigoniana. Este carisma de cercanía y creencia del cambio posible se plasma desde el momento de ingreso de un usuario nuevo, acogiéndolo abiertamente, con afecto y respeto, con misericordia, dignidad, haciéndole sentir que se recibe a un ser humano y no a la conducta por la que llegó, ofreciéndole un trato misericordioso, es decir, “haciendo efectiva la capacidad de traer al propio corazón las necesidades, las carencias, las miserias de los demás [...] y de colaborar activamente para superarlas” (Vives, 2015, p. 84).

Por otro lado, se hace evidente una preocupación entre los entrevistados con mayor tiempo de trabajo en la Institución, a saber: la llegada de profesionales que desconocen el sentido profundo de los principios amigonianos y que traen consigo un bagaje de saberes y experiencias de otras pedagogías o instituciones, que, por supuesto son valiosas, pero que nada tiene que ver con las dinámicas de trabajo en reeducación, lo cual termina entorpeciendo los procesos formativos y educativos de la IETSJ.

Elementos diferenciales de la IETSJ

Si bien es cierto que la IETSJ es un centro de atención para adolescentes y jóvenes en condición de vulnerabilidad y en conflicto con la ley penal, asunto que parece estar claro para los servidores amigonianos, se consideró oportuno indagar acerca de la impronta que, según apreciación de los empleados, la caracteriza, frente a las demás instituciones y centros educativos. Las consideraciones, según los diferentes campos de trabajo, son las siguientes:

- **Campo de trabajo formación-educación:** los entrevistados coinciden en decir que la “reeducación”.
- **Campo de trabajo psicosocial:** coinciden en señalar que lo que identifica a la institución es su visión antropológica según la cual “un ser humano [cuenta] con capacidad de potencializarse y de reconocer al otro ser humano en sus relaciones”.
- **Campo de trabajo de apoyo:** coinciden en que la distinción entre esta Institución y otras instituciones dedicadas a la atención de adolescentes en conflicto con la ley es el carisma amigoniano, lo que hace que la IETSJ se caracterice por el profesionalismo, la calidad humana y su capacidad de servicio.

La reeducación, como la impronta institucional, de acuerdo con lo manifestado por los participantes, se debe entender como la experiencia pedagógica en el manejo de población con dificultades comportamentales. Se parte de la idea, según la cual, el ser humano tiene capacidad de potencializarse y de reconocer y reconocerse en el otro y sus relaciones; actividades que se fortalecen teniendo como base el carisma amigoniano a partir del cual se da privilegio al trato de las personas y la forma como se desarrolla el sistema o propuesta pedagógica en sus etapas, diseñado para afrontar problemáticas sociales de jóvenes que consumen sustancias psicoactivas o que están en conflicto con la ley penal.

Este engranaje de intenciones, formas y estrategias están puestas al servicio de la creencia de la recuperación y del proceso de mutua transformación entre los miembros de la comunidad educativa. Además, dos de los entrevistados ven que en la institución se renuevan ideas, los jóvenes desarrollan hábitos, adquieren herramientas para disminuir, mejorar o cambiar comportamientos para la vida, de ahí que uno de los entrevistados alude ser testigo del crecimiento personal, espiritual y humano de los muchachos, reconociendo que todos terminan madurando, de acuerdo con su ritmo de aprendizaje.

Pedagogía amigoniana

La pedagogía amigoniana es la base, el soporte fundamental para desarrollar la tarea educativa y formativa en pos del cumplimiento de la misión y objetivo institucional en el marco de un modo

particular de hacer pedagogía. Esta categoría entrelaza la comprensión de la misión, objetivo y los principios amigonianos, que desencadenan la construcción de un carisma llamado amigoniano y que es representado en el perfil y la persona del educador amigoniano. Las indagaciones a partir de esta categoría permitieron evidenciar lo siguiente:

- **Campo de trabajo formación-educación:** las apreciaciones de este campo de formación a propósito de la pedagogía amigoniana son diversas, entre las más recurrentes, aparece enmarcada como: pedagogía del amor; educar y reeducar; acompañamiento a población vulnerable; amor exigente (asocia a la expresión mano de hierro en guante de seda); se entiende también como una pedagogía que no juzga, no señala, no estigmatiza y por ende no hace daño. Todos acuerdan en que es una pedagogía que se caracteriza por un carisma amigoniano legado por Fray Luis Amigó quien lo retoma, a su vez, de San Francisco de Asís. En particular, uno de los participantes, aunque dice comprende el legado que se acaba de referir, dice: “la propuesta carece de sustento teórico” fundamentando su apreciación en el hecho de pertenecer a una religión distinta a aquella en la que funda sus bases la pedagogía amigoniana, lo cual, sin duda, deja en entredicho su comprensión frente al legado de la pedagogía amigoniana, pues, como puede verse en estudios como los de Abad (2016); Anno (2015); Arive (2015); Calderón (2015); Del Peral (2015); González (2011); Hoffend (2015); entre otros, la pedagogía amigoniana tiene evidentemente unos principios teleológicos definidos, pero también unos referentes teóricos claros.
- **Campo de trabajo psicosocial:** en este, los participantes consideran que es la base fundamental para realizar procesos con adolescentes con carencias y dificultades. Asimismo, consideran esta pedagogía favorece la mutua transformación, puesto que, al ser la pedagogía de la presencia, deja ver un carisma de cercanía, afecto y amor. Insisten en que se debe transmitir la propia experiencia de vida para formar seres humanos.

- **Campo de trabajo de apoyo:** indican que la pedagogía amigoniana es la forma que se emplea para busca el bienestar de los estudiantes. Esto implica acompañamiento y respetando el ritmo individual de aprendizaje del estudiante. Al igual que en el campo de formación-educación, consideran que es la pedagogía del amor y que esta se debe entender como el acercamiento al otro ser humano de forma incondicional, en una permanente acogida y acompañamiento para conducirlo a sí mismo, enseñándoles a vivir sanamente.

Un elemento común entre todos los participantes independientes del campo de trabajo, es el hecho de concebir que la pedagogía amigoniana está pensada para realizar procesos con adolescentes y jóvenes con necesidades, carencias y dificultades sociales. Se resaltan características comunes para la misma como: querer, acompañar, amar, comprender (a los actores del proceso), trabajar en la mutua transformación y procurar siempre no juzga, no señala, no estigmatiza independiente de los motivos que propiciaron su vinculación a la institución.

Carisma amigoniano

El carisma amigoniano se entiende, según Vives como “un determinado modo de ser y a un consecuente modo de actuar” (Vives, 2015, p. 83), y está soportada en dos subcategorías, a saber: perfil del educador amigoniano; formación de formadores y que, atendiendo los diferentes campos de formación en los que se desenvuelven los agentes formativos de la misma, cobra diferentes matices, como se verá a continuación.

Perfil del educador amigoniano

Los primeros representantes de la pedagogía amigoniana fueron los Religiosos Terciarios Capuchinos, que sin tener mayor saber académico en los temas educativos, fueron construyendo en su práctica misional un saber empírico que a través de los 131 años de presencia y de la mano con la cualificación teórica e investigativa, han generado conocimiento entorno a la experiencia de trabajo con niños, adolescentes y jóvenes en condición de vulnerabilidad y en conflicto con la ley, tarea que no es ajena a los

laicos amigoniano, a quienes se les llama de esta manera debido a que sin ser religiosos han asumido la tarea de educar y formar a la población que llega a las instituciones administradas por la congregación en mención.

Es por ello por lo que, las personas que están vinculadas en una institución amigoniana deben poseer y desarrollar cualidades, actitudes, valores y competencias que les permitan ser productivas e impactantes con la tarea de reeducar-resocializar; y quien mejor para identificar y considerar dichos aspectos que la comunidad educativa. De allí la importancia de preguntar a los entrevistados.

- **Campo de trabajo formación-educación:** los entrevistados coinciden en que la capacidad de escucha, (característica fundamental de un educador), gusto por la profesión y la vocación hacen parte del carisma amigoniano. Otros elementos que subyacen a propósito del carisma atribuyen al docente las siguientes cualidades: amoroso, responsable, paciente y tolerante, exigente, cortés, receptivo, alegre, humilde, comunicativo, innovador, tolerante, resiliente, con capacidad para reconocer la diferencia y con competencia para la resolución de conflictos.
 - **Campo de trabajo psicosocial:** los entrevistados de este campo se identificaron con tres características asociadas con el carisma: interés, comunicación y escucha activa en el proceso formativo. Destacan también el constante acompañamiento, la sensibilidad en el trato, la capacidad para resolver conflictos, la capacidad para retomar o recoger al muchacho una vez confrontado e intervenido, la vocación y asertividad en el proceso formativo.
 - **Campo de trabajo de apoyo:** identifican como carisma el saber académico propio de cada disciplina aplicada al proceso formativo y la coherencia en el actuar. Asimismo, resaltan la importancia de mantener una buena actitud y trato con los estudiantes, la capacidad de generar vínculos de confianza y respeto. Señalan además como parte del carisma la capacidad de introspección y la capacidad de autocrítica.
- Se evidencia en las entrevistas que el elemento que se destacó con mayor relevancia en los diferentes campos de trabajo fue la capacidad de escucha. Ligado a esto, aparece la vocación docente, el gusto por lo que se hace, el respeto, la responsabilidad, la alegría, la calidez en las relaciones interpersonales, la receptividad, la innovación, la comunicación, la autocrítica y la capacidad para reconocer la diversidad. Estos elementos generan, dicen los entrevistados, una actitud de confianza y respeto mutuo para poder hacer intervenciones oportunas, esto en los distintos campos de trabajo, asuntos todos que redundan en la obtención de los logros propuestos en el proceso formativo.

Formación de formadores

El carisma amigoniano está fundamentado en las consideraciones que asumen los educadores amigonianos acerca de sus bases conceptuales, históricas, filosóficas, antropológicas, espirituales y pedagógicas, que se deben contrastar en el quehacer educativo; esto quiere decir que deben existir formas para lograr que esta información y formación circule en la comunidad educativa amigoniana, por lo cual es importante indagar con los entrevistados, acerca de estos procesos formativos que contribuyen a que se difunda el saber pedagógico amigoniano y el carisma amigoniano.

- **Campo de trabajo formación-educación:** expresan que hay un apoyo económico por parte de la IETSJ para esa cualificación, sin embargo, acentúan que desde que se cerró el programa de Pedagogía reeducativa en la Universidad Católica Luis Amigó, la cualificación ofrecida a los formadores no está directamente asociado a la pedagogía reeducativa sino con saberes afines.
- **Campo de trabajo psicosocial:** Las apreciaciones relacionadas con este campo son diversas, entre las anotaciones más recurrentes se pueden nombrar: 1) el proceso formativo comienza en el momento de la selección e inducción del personal; 2) la formación es permanente, se da con la experiencia adquirida día a día; 3) se identifican necesidades de forma individual del personal contratado y se genera un plan de

formación individual para él; 4) El proceso de inducción está mediado por herramientas de información (plataforma virtual de la institución), la documentación, la publicación de la misión y visión de la institución; 5) El proceso de formación se da como inducción a los empleados nuevos y se refuerza con el proceso de empalme en el puesto de trabajo; y 6) El proceso de formación se da en el día a día, dado que este no depende necesariamente de elementos teóricos sino vivenciales.

- **Campo de trabajo de apoyo:** coinciden al considerar que la primera instancia de formación está en el ejemplo que dan los Religiosos Terciarios Capuchinos que viven en la institución y que son llamados a la responsabilidad de transmitir la pedagogía amigoniana. Más allá de esto, se admite por parte de algunos de los entrevistados, que no existe un plan de formación claro, e insisten en que estos procesos se dan voz a voz, lo que genera tergiversación del saber y deficiencias en el servicio.

Al indagar sobre el tema de formación de formadores se identifica que no es claro para los servidores amigonianos un plan de trabajo en esta dirección, lo que no permite el afianzamiento de los principios, valores y actitudes amigonianas. No obstante, algunos de los entrevistados aseguran que en la institución sí se hacen jornadas de capacitación más relacionadas con habilidades sociales, legislación, autoridad, manejo de crisis, prevención del suicidio, norma, entre otros, y no con el desarrollo de la pedagogía amigoniana. Insisten en que los espacios, las estrategias y recursos para la formación a los formadores en pedagogía amigoniana debería estar diseñado con apoyo de la Universidad Católica Luis Amigó y alineadas las prácticas cotidianas de la IETSJ.

Adolescente en conflicto

Al indagar qué entienden los integrantes de la comunidad educativa frente a la categoría adolescente en conflicto, los tres campos de trabajo: formación-educación, psicosocial y apoyo, relacionaron la concepción de adolescente en conflicto *con*, esto es, alguna situación particular, y que, para

el caso de la Institución educativa, está relacionado *con* la ley. Así, los tres campos de trabajo definieron la categoría como: situación, dificultad, diferencia, discordia, contrariedad, divergencia, desacuerdo de opiniones, entre los jóvenes que hacen parte del proceso formativo con otras personas e instituciones generando incomodidad por lo que se hace necesario un proceso reeducativo que permita llegar a consensos, no sin antes evaluar la situación y tratarla.

Se evidencia que, si bien es cierto que los servidores amigonianos que prestan sus servicios en la IETSJ, tienen una noción de adolescente en conflicto, esta noción es muy básica. De acuerdo con el material recolectado, las apreciaciones a propósito de la categoría están asociadas más con el desarrollo de sus actividades diarias que por un ejercicio teórico intencionado que tenga como propósito nutrir no solo el campo de trabajo formación-educación en su práctica pedagógica, sino también los campos de trabajo psicosocial y de apoyo en su función de intervención y servicios complementarios.

Discusión

Identidad amigoniana

Durante los más de 128 años de existencia de la pedagogía amigoniana persiste un sentido misional que aún es vigente y que continúa acogiendo lo apostólico y evangelizador a través de la educación y la reducción de población infanto juvenil que, como dice la misión de la IETSJ, “presentan problemáticas de socialización y a sus familias; a través de programas reeducativos-educativos y protectivo-preventivos para la formación integral” (Institución Educativa de Trabajo San José, párr. 2), para lo cual, continúa la misión, se acoge “la legislación Nacional e Internacional desde una acción evangelizadora y pedagógica” (párr. 2), en la que se hacen relevantes los servidores amigonianos que son, finalmente, quienes desarrollan esta pedagogía.

De acuerdo con las respuestas dadas a la entrevista semiestructurada, los servidores amigonianos perciben la misión como la orientadora para la acción formadora y transformadora de los comportamientos y realidades de la población infantil, adolescente y juvenil que se atiende en la IETSJ,

procurando la re significación de sus proyectos de vida, lo que hace que se reconozcan como sujetos de la acción educativa, merecedores de respeto, garantes de derechos, deberes y constructores responsables de la sociedad.

Este carácter misional se articula con lo que en el Manual pedagógico de los Terciarios Capuchinos se definen como el objetivo de la pedagogía amigoniana, a saber: “la reeducación, rehabilitación, corrección y adaptación de niños y jóvenes que por diversas razones han entrado en conflicto consigo mismo o con la sociedad” (Terciarios Capuchinos, 1985, p. 14). El objetivo se reafirma y complementa cuando en el Tercer Congreso Nacional de Pedagogía Amigoniana Lostado señala que, en la práctica:

El objetivo de la intervención [comienza] por adquirir una rutina de estudios o de trabajo, [...] por rehacer las relaciones familiares y sociales, y sobre todo [buscando] encontrar en el fondo de cada persona, de cada muchacho, la razón por la que tiene sentido vivir. (2015, p. 13)

Es por esto por lo que, según León, *et al.* (2010), “la propuesta Amigoniana ha logrado la transversalidad en su concepción teórica y práctica a través de la indudable unidad y transdisciplinariedad de todos sus contenidos para atender de forma integral a los sujetos de su acción” (p. 5); y ha permitido, según Lostado (2015) que la obra de Amigó en la actualidad esté “presente en 32 países con la implantación de programas educativos basados en la pedagogía amigoniana en cuatro continentes” (p. 17).

Dicha tradición e impacto en la comunidad hace que los servidores amigonianos reconozcan la IETSJ por su experiencia pedagógica en el manejo de población con dificultades comportamentales, rescatando de ellos su humanidad y su ser; como una Institución que está orientada a reconocer a los otros desde su humanidad a través del buen trato y la aplicación adecuada del quehacer pedagógico y la adopción del carisma amigoniano plasmado en el sistema pedagógico, diseñado para atender problemáticas sociales de los jóvenes que consumen sustancias psicoactivas o que están en conflicto con la ley penal.

Los principios amigonianos son vistos, desde esta perspectiva, como la base fundamental que determina y establece las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa y el desarrollo de la propuesta pedagógica, al punto de permear lo existencial de sus integrantes. Los hallazgos de las entrevistas hacen pensar que el quehacer pedagógico en la institución está mediado por el amor exigente, el acompañamiento pedagógico y en la convicción de que la recuperación de la población atendida es posible. No obstante, también se hacen algunas alusiones orientadas a señalar que las actuaciones de algunos profesionales ponen en riesgo la misión institucional cuando no reconocen los presupuestos teóricos que definen y dan rigor a la pedagogía amigoniana, situación que se atribuye a la falta de capacitación de los profesionales nuevos que entran a ser parte del equipo.

Pese a lo anterior, se podría decir que la misión, los objetivos y los principios de la pedagogía amigoniana están interiorizados en los servidores de la IETSJ, así como la identidad de la pedagogía amigoniana que centra su atención en “la acción de educar de nuevo” (Terciarios Capuchinos, 1985, p. 13), y que en palabras de González apunta a la “restauración de una función perdida, mediante el entrenamiento adecuado. Liberarse de ciertos hábitos o actitudes y adquirir en cambio otras nuevas” (González, 2004, p. 310).

Pedagogía amigoniana

González (2004) define la pedagogía amigoniana como “el modo de ser y estar de los terciarios capuchinos entre los hombres, especialmente los más débiles y complicados, como lo son los jóvenes problematizados, para anunciar el mensaje y testimonio de amor, regeneración y salvación” (p. 2070), agrega que hay cuatro elementos constitutivos y esenciales para captar el sentido auténtico de este servicio educativo, a saber: “carisma, misión, apostolado y pedagogía”. Por su parte, León, Calderón y Romero la definen como:

Propuesta pionera de la pedagogía social, porque emergió en una época en la que si bien es cierto existía ya una preocupación en los países más desarrollados por atender a los niños y adolescentes en

conflicto con la ley, aún estaban en ciernes las bases de una pedagogía o Educación que abordara en forma específica y concreta a los sujetos que requerían un tratamiento especial por estar en situación de discordia social. (2010, p. 62)

Esta pedagogía es reconocida por la comunidad educativa de la IETSJ de acuerdo con las expresiones de los entrevistados, pero también es de resaltar que, al expandirse su campo de acción a través de la atención en diferentes escenarios, se genera riesgo de no ser divulgada, asimilada, comprendida y por ende de ser distorsionada. Es necesario el desarrollo de capacitaciones en las que se informe, discuta y reflexione acerca de las bases teóricas de la pedagogía amigoniana y cuál es su papel, es decir, qué tiene por decir, en el actual marco contextual. Solo así se podrá mantener actualizado un saber que, dado su marco de acción y el público impactado, debe estar a la altura de su tiempo atendiendo a los elementos fundacionales de la comunidad de los Terciarios Capuchinos, pero también y con mucha fuerza a los desarrollos de las ciencias sociales y humanas.

Carisma amigoniano

De acuerdo con el diccionario de pedagogía amigoniana “carisma” debe ser entendido desde la etimología griega: “*jaris*, *jarisma*, esto es, gracia, atractivo, gracia divina” (González, 2004, p. 59), que en coherencia con Terciarios Capuchinos, se entiende como “Don de Dios” (Terciarios capuchinos, 1985, p. 18), entregado a un grupo de personas para servir, lo cual, según Vives Aguilera “hace alusión a un determinado modo de ser y aun consecuente modo de actuar [...] al unísono a los sentimientos y valores que configuran, determinan y distinguen la identidad de una persona o colectivo” (Vives, 2015, p. 83).

En este sentido, los servidores amigonianos deben asumir que “la comprensión y actuación del sistema pedagógico amigoniano ha de realizarse desde la vivencia del carisma amigoniano integral” (Terciarios Capuchinos, 1985, p. 18), para transformar y resignificar el proyecto de vida de los estudiantes de la IETSJ. El carisma amigoniano implica entonces, como se evidencia en Terciarios Capuchinos (1985), “conciencia de responsabilidad,

capacidad de aceptación y adaptación, equilibrio, ponderación e igualdad de ánimo (para no perder la calma en los momentos críticos), dignidad, seguridad para desenvolverse, capacidad de sacrificio, constancia, optimismo y transparencia en su vida” (p. 50). Asimismo, León, Calderón, et al. (2010) invitan a “practicar el amor exigente, vivir los principios amigonianos y a ser mediador en los procesos de vinculación social de sus alumnos” (pp. 82-83). Asuntos que podrían congregarse en lo que Vives denomina los cuatro poemas, a saber: la compasión, el acompañamiento, la esperanza y la inclusión y que propician intervenciones oportunas tendientes a la toma de conciencia y responsabilidad en el actuar propio y en el de los estudiantes.

Adolescentes en conflicto

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en el *Boletín especial 1* define que “los adolescentes en conflicto con la ley son quienes en su trasegar reflejan la desigualdad, la vulnerabilidad social, la pobreza, la exclusión del sistema educativo y del mercado laboral formal” (2012, p. 3).

Lo complejo del asunto resulta cuando se evidencia que las situaciones conflictivas asociadas con el abuso, la explotación y el uso abusivo de sustancias psicoactivas comparten, en la mayoría de los casos, una raíz común: la violencia intrafamiliar. Siendo esto así, la familia, como señala el Boletín del ICBF deja de ser un entorno protector y se convierte en un entorno de riesgo que da lugar a escenarios alternos que pueden producir conductas que general conflicto con la ley, lo que hace que se incremente el número de jóvenes que ingresan al Sistema de Responsabilidad Penal.³

En efecto, la pedagogía amigoniana entiende que su servicio trasciende el ámbito legal,

3 El número de ingresos de adolescentes vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal en Colombia de 2010 a 2011 se incrementó en 12,4% y de 2011 a 2012 en 15,1%, equivalente a un crecimiento promedio de 13,8%. Los principales delitos que vinculan a los adolescentes al SRPA son: “Tráfico, fabricación o porte de estupefacientes”; “hurto” en todas sus modalidades; “lesiones personales”; y “fabricación, tráfico, porte o tenencia de armas de fuego, partes o municiones”. La imposición de la sanción privativa de la libertad en Centros de Atención Especializado crece del 11,3% al 16,5% del 2011 al 2012. Con respecto al número de reingresos, de 2010 a 2011 se presentó un crecimiento del 28,5% y de 2011 a 2012 del 24,6%. Las ciudades que reportan mayor ingreso son Bogotá (26,2%), Medellín (11,6%), Bucaramanga (6,8%) y Pereira (5,2%), en el 2012 (ICBF, 2012, p. 3).

comprende que “cada niño inadaptado, joven marginado o muchacho infractor constituye una invitación para ir a su encuentro, ocuparse de él, acogerle, guiarle, orientarle, reeducarlo” (Terciarios Capuchinos, 1985, p. 23). Es por ello que la “marginalidad” no se asume con una connotación despectiva o peyorativa, por el contrario, alude a la mirada franciscana de hacer presencia humana por medio del acto educativo y formativo” (Corredor y Zuluaga, 2019 p. 236.). En efecto, los Terciarios Capuchinos insisten en que:

Son objeto de nuestra atención los muchachos que han entrado en conflicto consigo mismo o con la sociedad; aquellos que manifiestan externamente su problema y producen impacto en el medio familiar o social, generando graves focos de tensión, puntos de desajuste, situaciones graves de choque, dificultades de convivencia familiar, hechos antisociales y, en general, graves alteraciones de comportamiento. (Terciarios Capuchinos, 1985, p. 23)

Esto obedece a que la antropología cristiana de la que se sirve la pedagogía amigoniana no permite que se estigmatice o rotule al ser humano por sus actos, lo cual quiere decir que no los asume solo desde la caridad o como *perditos adolescentes* (González, 2004, p. 15), sino que lo asume como ser en potencia, en formación, para lo que se requiere además de acoger un carisma, generar desarrollos teóricos.

Aunado a lo anterior, contrastado con los resultados evidenciados en las respuestas de los entrevistados, a propósito de la categoría adolescentes en conflicto, evidencia una dificultad, a saber: los servidores amigonianos asumen el carisma de la congregación, reconocen el público objeto de la formación, pero no dan cuenta de planes de capacitación claros que permitan crecer teóricamente en el quehacer educativo y reeducativo, lo que puede significar retroceder hacia la idea de una formación por caridad dirigida a los adolescentes perdidos.

Conclusiones

El proceso de recolección y análisis de información a propósito de las cuatro categorías (identidad amigoniana, pedagogía amigoniana, carisma

amigoniano y adolescente en conflicto), abordadas en este estudio permitió evidenciar, desde la perspectiva de los servidores amigonianos entrevistados, que hay claridad en torno al tipo de público que se atiende y al propósito de formación de la IETJ, elementos que se ven reflejados en el acompañamiento que se hace a los jóvenes y en la orientación profesional a propósito de las necesidades que subyacen de su entorno social.

Asimismo, se evidencia que existe relación directa entre los planteamientos teóricos expuestos por Vives (2001) y los enunciados por los entrevistados en tanto que resaltan que la IETSJ tiene como labor el servicio educativo por el más necesitado. Se reconoce la población atendida, el carácter misericordioso que expone la tradición cristiana y el carácter misional legado por Fray Luis Amigó como fundador de los Religiosos Terciarios Capuchinos y con ellos de la pedagogía amigoniana. Elementos que permiten que esta pedagogía sea reconocida y definida en el medio educativo, social y jurídico por su trabajo en reeducación y la atención de población en riesgo o con dificultades comportamentales, familiares y sociales.

No obstante, se debe hacer notar que pese a que se reconoce en la Institución el sujeto sobre el que recaerá la intención pedagógica, hay nociones fundamentales que se asumen atendiendo a creencias u opiniones de los educadores sin apelar a un sustento teórico concienzudo. Esto se evidencia, por ejemplo, frente a nociones como “adolescentes en conflicto con la ley” que supone —desde su complejidad— un abordaje jurídico, pero también una etapa de desarrollo psicológico, biológico y social, lo que hace que la noción se deba problematizar para lograr alternativas de atención novedosas en orden a la atención efectiva de adolescente en conflicto con la ley que redunde en oportunidades para acompañar la transformación de vidas desde el acto educativo.

En cuanto a los procesos de capacitación de los servidores amigonianos, las entrevistas evidencian dificultades relacionadas con el proceso de formación de formadores en la Institución, no necesariamente porque no exista un plan de trabajo en esta dirección, sino porque el plan no hace hincapié en la actualidad de la pedagogía amigoniana, que

se muestra inconveniente en tanto no se producen discusiones académicas que fortalezcan el ejercicio formativo de los profesores de la Institución y favorezca su perfil científico y profesional en los distintos campos de trabajo.

El fortalecimiento en la formación específica como plan educativo en pedagogía amigoniana, es un tema que los Terciarios Capuchinos, la Universidad Católica Luis Amigó y la comunidad de la IETSJ, quienes deben asumir como un reto una necesidad, pues su recorrido histórico y experiencial son dignos de ser estudiados, actualizados y fortalecidos en la medida que evolucionan las sociedades, las tecnologías, los estudios científicos en educación, psicología, sociología y todas las carreras a fin que participen de la atención e intervención de una población que son el presente y futuro de nuestras sociedades y que merecen una oportunidad para re significar sus proyectos de vida.

Asimismo, esta falta de capacitación e inducción para el abordaje de las dinámicas de la pedagogía amigoniana hace que las personas que llegan de otras instituciones a desempeñarse profesionalmente en la IETSJ no logren familiarizarse con la identidad y la pedagogía legada por Luis Amigó, generando afectaciones en el proceso formativo dado el tipo de población que se vincula a los procesos de reeducación.

Por otro lado, es importante destacar el establecimiento de las relaciones a partir del vínculo pedagógico y la confianza que se teje entre los estudiantes y los formadores, máxime cuando se tiene en consideración que la mayoría de la población vinculada en el proceso está atravesando crisis y cambios continuos que alteran su ánimo y modifican las relaciones interpersonales. Elemento relacional que potencia y afianza las relaciones de confianza, respeto, reconocimiento de la otredad, la autoridad y los límites, teniendo el diálogo como herramienta fundamental, no solo con el estudiante sino también con su entorno familiar y social asunto que va en consonancia con la tradición pedagógica amigoniana.

Finalmente, esta investigación permitió generar preguntas en otras direcciones que tal vez podrían ser objeto de un nuevo estudio, a saber: ¿el enfoque pedagógico amigoniano es o no progresivo?

y ¿los procesos de enseñanza-aprendizaje que la IETSJ implementan permitan el restablecimiento de derechos para el desarrollo de competencias educativas-laborales, la resolución asertiva de conflictos y de convivencia ciudadana de los estudiantes vinculados a la Institución? Elementos que, como dijimos pueden ser punto de partida para nuevas cavilaciones.

Referencias

- Abad, M. (2016). *Proyección actual de la Pedagogía Amigoniana La resiliencia como marco de acción*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <http://eprints.ucm.es/40351/1/T38083.pdf>
- Anno, J. (2015). Pedagogía amigoniana. Experiencia en Alemania. En *III Congreso Nacional de Pedagogía Amigoniana* (pp. 127-128). <https://www.youtube.com/watch?v=MUR-hj2uUgw&t=69s>
- Arias C. (2000), *Algunas nociones y conceptos de la pedagogía Reeducativa*. Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Arive, J. (2015). Intervención Pedagógica y Pedagogía Amigoniana. En *III Congreso Nacional de Pedagogía Amigoniana* (pp. 45-64). <http://congresopedagogiaamigoniana.org/2015/>
- Calderón, J. (2015). Aportaciones de la pedagogía amigoniana. Experiencia en Colombia. En *III Congreso Nacional de Pedagogía Amigoniana* (pp. 127-128). <http://congresopedagogiaamigoniana.org/2015/>
- Corredor, L. y Zuluaga, D. (2019). Pertinencia y actualidad de la pedagogía amigoniana. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78), 229-252. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-7045>
- Del Peral, R. (2015). Aportaciones de la pedagogía amigoniana en España. En *III Congreso Nacional de Pedagogía Amigoniana* (p. 127). <http://congresopedagogiaamigoniana.org/2015/>
- González, F. (2004) *Diccionario de la pedagogía amigoniana*. Terciarios Capuchinos Provincia Luis Amigó.
- González, F. (2011). La Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos en la historia de la psicología española. *Psychologia Latina* 2(1), 11-46.
- Hoffend, J. (2015). Pedagogía amigoniana. Experiencia en Polonia. En *III Congreso Nacional*

- de Pedagogía Amigoniana* <https://www.youtube.com/watch?v=MUR-hj2uUgw&t=69s>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2012). *Observatorio del bienestar de la niñez N°1, Boletín especial*. ICBF. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/publicacion-29.pdf>
- Institución Educativa de Trabajo San José. (s.f.). *Religiosos Terciarios Capuchinos*. <http://www.iet-sanjose.org/horizonte-institucional/>
- León, O., Calderón, J. y Romero, S. (2010). *Aproximación a los referentes teóricos y conceptuales que fundamentan la propuesta pedagógica amigoniana*. Oficina provincial de comunicaciones.
- Lostado, J. (2015). Discurso inaugural. En *III Congreso Nacional de Pedagogía Amigoniana* (pp. 11-20). Madrid: Surgam Editorial.
- Religiosos Terciarios Capuchinos. (2001). *XIX capítulo general la misión apostólica de la congregación*. Roma.
- Terciarios Capuchinos. (1985). *Manual pedagógico de los Terciarios Capuchinos*. Surgam Editorial.
- Vives, J.A. (2015). *Carisma y pedagogía*. En *III Congreso Nacional de Pedagogía Amigoniana* (pp. 83-95). Surgam Editorial.
- Vives, J.A. (2001). *Identidad Amigoniana en acción*. Edición Funlam.





Formación del docente inclusivo y la influencia en la transformación de su práctica pedagógica: revisión teórica*

Inclusive teacher training and the influence on the transformation of their pedagogical practice: theoretical review

Gabriel Román Meléndez¹ , Eufasio Pérez Navío²  y Antonio Medina Rivilla³ 

Para citar este artículo: Román, G., Pérez, E. y Medina, A. (2021). Formación del docente inclusivo y la influencia en la transformación de su práctica pedagógica: revisión teórica. *Infancias Imágenes*, 20(1), 93-108

Resumen

La formación del docente en el marco de una educación inclusiva se convierte en un recurso importante en la transformación de su práctica pedagógica, facilitando la formación integral de los estudiantes desde sus diferencias individuales. En este trabajo se definen los elementos teóricos de la formación del docente de básica primaria, mediante una línea de tiempo de 1990 al 2017, contextualizada en diferentes países latinoamericanos e iberoamericanos, por medio de un ejercicio de revisión documental. La pregunta orientadora fue ¿Cuál es la formación del docente de básica primaria para atender estudiantes considerando sus diferencias individuales? A nivel de conclusión el docente puede ayudar a superar las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes con propuestas innovadoras a partir de su formación, logrando minimización de los obstáculos y optimización de los recursos. Los resultados

Recibido: 31 de agosto de 2019.

Aceptado: 31 de mayo de 2021.

obtenidos alientan a continuar investigando en esta línea a nivel de básica secundaria, media técnica y universitaria.

Palabras clave: educación básica, educación especial, educación inclusiva, formación de docente de primaria.

Abstract

Teacher training in the framework of inclusive education becomes an important resource towards the transformation of pedagogical practice, thus facilitating the integral training of students from their individual differences. This work defines the theoretical elements of primary school teacher training, through a timeline from 1990 to 2017, which has been contextualized in various Latin and Ibero-American countries, through an exercise of document review based on this question: What is the type of training primary school faculty must receive to assist students

* Investigación descriptiva de revisión documental sobre la temática formación del docente que apoya la inclusión, tomando como referencia estudios realizados durante el periodo 1990 al 2017 en países latinoamericanos e iberoamericanos. Fecha de inicio, agosto de 2017 y fecha de terminación, diciembre de 2018.

1 Doctor en innovación didáctica y formación del profesorado, Universidad de Jaén; Magister en educación, Universidad del Norte; Máster Universitario en innovación e investigación en educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED); vinculado a la Universidad Tecnológica de Bolívar, Facultad de Educación. Correo electrónico: groman@utb.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5373-2550>

2 Doctor en filosofía y ciencias de la educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED); vinculación: Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación. Correo electrónico: epnavio@ujaen.es. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8688-9602>

3 Doctor en ciencias de la educación, Universidad Complutense de Madrid, vinculación: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNAD), Facultad de Educación, Departamento de didáctica, organización y didácticas especiales. Correo electrónico: amedina@edu.uned.es Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2977-0485>

considering their individual differences? As a conclusion, teachers can help students overcome their learning difficulties with innovative proposals based on their training, achieving the reduction of obstacles and the optimization of resources. The results

achieved encourage continued research along these lines on the level of secondary school, as well as technical and university education.

Key words: basic education, special education, inclusive education, primary teacher training.

Introducción

En el inicio de una nueva clase, el docente puede tener la seguridad: sus estudiantes son diferentes unos de otros, siendo muchos los elementos que relacionan estas diferencias con el nombre, género, antecedentes étnicos, religiosos, clase social, estatura, peso y aspecto físico, entre otros. La escuela minimiza mucho estas diferencias, agrupando a los estudiantes generalmente por la edad; la realidad es que tanto niños como niñas que hacen parte de un grupo social denominado aula de clases, son muy diferentes entre sí. Las diferencias últimas se hacen evidentes cuando empiezan a trabajar tareas semejantes para todo el grupo. Se resalta del contexto salón de clases, la agrupación de un número promedio de 30 estudiantes y un proceso guiado por un currículo común en donde se espera un ritmo similar de aprendizaje.

En un ejercicio de observación se logra percibir que unos estudiantes tienen progresos en el aprendizaje a un ritmo significativo, mostrando talentos o condiciones excepcionales, mientras que otros pueden mostrar progresos lentos y en el peor de los casos resultados nulos, lo cual hace prender las alarmas al docente, quien muchas veces se ve obligado a consultar especialistas afines a diferentes áreas del conocimiento. En este diagnóstico preliminar se logra encontrar unos niños dóciles y otros difíciles, algunos dispuestos a trabajar y unos que se distraen con cierta facilidad, los que logran un buen relacionamiento con profesores y compañeros y los que muestran un comportamiento apartado, en algunos casos torpes o exigentes. Así, el profesor trata de buscar las estrategias más adecuadas a ciertos estudiantes, de manera que logre motivarlos suscitando interés por los temas tratados, captando su atención a través de actividades propias a las tareas con el fin de llevarlos al éxito en su desarrollo. Aunque no todas las veces se logran los resultados esperados, debido a que la formación inicial no está contemplando en gran medida las diferencias

individuales de los estudiantes, estando guiado el proceso formativo por un currículo técnico que da respuesta a las necesidades del estudiantado promedio. La educación continua requiere actualizaciones en lo concerniente al Diseño Universal de Aprendizaje y a las estrategias curriculares que apoyen procesos inclusivos y diferencias individuales de los estudiantes, incidiendo desfavorablemente en el aprendizaje de los estudiantes diagnosticados y con rasgos de alguna discapacidad.

El proceso de inclusión escolar, entendida según Garnique (2012), hace referencia a que todos los niños no solo asistan a la escuela sino que se les brinde una educación de calidad, que fomente el respeto a sus derechos, que tome en cuenta las características diversas, derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos, religiosos y las diferentes capacidades intelectuales, psíquicas, sensoriales, motoras y el rol sexual de los sujetos; es decir, que se dé el reconocimiento del "otro" como diferente pero con iguales derechos y deberes, evitando la discriminación y la exclusión y concientizando a la familia de la responsabilidad que le compete. Escudero (2012) pone de manifiesto que la educación inclusiva al ser planteada como una cuestión de derecho, se conecta con la democracia, la justicia y la equidad, donde su propósito central es que todo el alumnado termine su proceso formativo en el sistema escolar, particularmente en la etapa obligatoria, con una formación justa y suficiente para proseguir estudios posteriores o transitar con dignidad en el mundo del trabajo.

La carencia formativa de los docentes y la adquisición de conocimientos erróneos sobre la educación inclusiva trae como consecuencia que los niños no son bien atendidos, sufriendo desadaptaciones. En este tema es importante precisar que la Educación inclusiva es aquella donde se identifica y minimizan las barreras de aprendizaje y se maximizan los recursos que apoyan ambos procesos.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013), considera la educación inclusiva como un derecho universal que necesita políticas orientadas a que la educación recibida por todos los ciudadanos sea de calidad, equitativa y siempre dirigida a alcanzar la excelencia; asimismo, requiere de recursos suficientes para que las instituciones educativas puedan responder adecuadamente y guiar al éxito a todos los estudiantes, sin diferenciación de sus condiciones sociales, étnicas, religiosas, personales, sociales, culturales, etc.

En este sentido se precisa que el compromiso del proceso formativo es ayudar a superar las dificultades centrando la mejora de los niños y niñas a través de la formación de los profesores y la información a los padres de familia.

Bedacarratx (2012a), hace referencia en su trabajo a las primeras experiencias del profesorado de primaria en lo referente a la subjetividad de estas, buscando mediante el uso de estrategias disminuir el impacto del desempeño en la formación de sus estudiantes. De esta manera, considera que las necesidades de la etapa del desarrollo humano conocida como infancia y los requerimientos de las deficiencias y discapacidades del desarrollo hacen necesario revisar y replantear la formación de los profesionales que atienden a este colectivo. Por su parte, Martínez (2014), pone de manifiesto la importancia actual que para la sociedad tiene la educación, considerando que para lograr su desarrollo a partir de las necesidades del alumnado debe educarlo y enseñarle a cubrir estas en el entorno en el que nos encontramos, siendo pertinente conocer sus intereses, el dominio, las preferencias y requerimientos que tienen actualmente los docentes y, a su vez, conocer y detectar las necesidades formativas en educación primaria en relación al ejercicio de su docencia.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, en el marco de la Política Pública de Discapacidad, a través de un trabajo conjunto con la Dirección de Cobertura y Equidad, la Oficina de Planeación, la Oficina de Tecnología del Ministerio en mención, el Ministerio de Salud y expertos académicos nacionales, mediante un proceso de ajustes, lograron definir en el año 2015 las

categorías de los tipos de discapacidad, capacidad y talentos excepcionales que pueden estar presente en las escuelas y en un aula regular de clases de los establecimientos educativos en el país. Estas categorías están organizadas en tres grupos: en un primer grupo conocido como “discapacidades” se encuentran la discapacidad de movilidad, sensorial auditiva, sensorial visual, sensorial de la voz y el habla, la sordo ceguera, la discapacidad intelectual, la discapacidad mental psicosocial (Autismo y TDAH), el Trastorno del Espectro Autista (TEA), la discapacidad sistémica y la múltiple discapacidad; en un segundo grupo se encuentran las capacidades excepcionales, antes conocidas como superdotado, hoy capacidad excepcional; y en un tercer grupo los talentos excepcionales, antes conocido como talentosos.

En un proceso de inclusión el docente se convierte en un mediador, de ahí que su formación caracterice la transformación de su práctica y la participación en redes de trabajo colaborativo, convirtiendo su intervención en un espacio para fomentar el respeto, el reconocimiento a la diferencia, las capacidades y el trabajo compartido entre los estudiantes. Para lograr lo planteado, se requieren en primera instancia profesores formados para atender las diferencias individuales de los estudiantes en un mismo escenario, denominado aula de clase, garantizando a través de la transformación de su práctica y praxis pedagógica el aprendizaje de la totalidad de los estudiantes, considerando sus diferencias en cuanto a ritmos, estilos de aprendizaje y necesidades específicas que requieren apoyo educativo diferenciado.

Objetivo

Analizar la formación del docente inclusivo de básica primaria y su influencia en la transformación de la práctica pedagógica tomando como referencia países latinoamericanos e iberoamericanos que vienen trabajando procesos significativos la inclusión escolar.

El objetivo general se logra a través de objetivos específicos, relacionados con la descripción de la formación inicial y continua inclusiva, así como la descripción de la formación en discapacidades o capacidades excepcionales y áreas específicas de

apoyo a la inclusión y la descripción de la formación para el fortalecer la práctica pedagógica o ejercicio como docente inclusivo.

Metodología

El paradigma en el que se desarrolló el proyecto de investigación responde al cualitativo desde un enfoque hermenéutico, en tanto que este tipo de estudios, según Grondin, permite al investigador “entender el discurso tan bien como el autor, y después mejor que él” (1999, p. 107). En este sentido, esta apuesta investigativa desde la hermenéutica pretende develar los aspectos que enmarcan la formación del docente de básica primaria en el marco de la educación inclusiva a través del análisis documental de las fuentes primarias obtenidas en países latinoamericanos e iberoamericanos referentes en educación inclusiva. Las categorías estudiadas corresponden a la formación inicial, formación continua, formación en discapacidad y capacidades excepcionales, formación para fortalecer su práctica pedagógica o ejercicio profesional, formación en áreas específicas formación en contextos rurales y urbanos, así como la formación en el contexto estudiado

Resultados

La formación en la educación inclusiva se refiere a un conjunto de habilidades y destrezas necesarias para que el docente realice su labor atendiendo las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo diferenciado (NEAE), derivadas de las limitaciones o dificultades específicas en el aprendizaje de los estudiantes, problemas de conducta, incluso la atención a altas capacidades intelectuales del alumnado, de ahí la importancia de conocer a través de una línea de tiempo los diferentes apartes de su evolución a lo largo del periodo comprendo entre los años 1990 hasta el 2017.

Formación del docente inclusivo

El proceso evolutivo de la formación del docente para atender las diferencias individuales de los estudiantes involucra la formación inicial, la formación continua, la formación para atender las discapacidades y condiciones excepcionales, la formación en áreas específicas para atender la inclusión, la

formación para fortalecer el ejercicio profesoral, la formación del docente en zonas urbanas y rurales y la formación del docente en el contexto estudiado.

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011), en su obra *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa-Retos y oportunidades*, resaltó el papel de los docentes y su formación para un sistema educativo más inclusivo. Así

[...] las prácticas docentes son un componente clave en la formación inicial del profesorado [...] y en ciertos países [la tendencia es] hacia un modelo de formación basado en prácticas, mientras que otros están preocupados porque este tipo de experiencias pueda originar “profesores técnicos” sin saber científico. (p. 38)

En ese sentido, González (2016) concluyó que la formación del docente como objeto de investigación en Latinoamérica es un campo con poco avance teórico, encontrándose en proceso de construcción, debiéndose fortalecer las características de formador con habilidades según su especialidad y contexto, considerando la situación de lo que ocurre en el aula de clases en el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo compatible del rol del investigador y docente del formador.

En la Figura 1 se muestran las diferentes etapas del proceso y las necesidades de formación para atender las diferencias de los estudiantes, correspondientes a discapacidades, condiciones excepcionales, las áreas específicas para la atención inclusiva y las áreas para fortalecer el ejercicio profesoral

Formación inicial del docente inclusivo

La formación inicial del docente inclusivo desde los resultados de investigaciones desarrolladas en países como Argentina (2012) y España (2015) ponen de manifiesto la importancia de promover la inclusión desde los comienzos de la formación docente. Bedacarratx (2012b), en sus aportes a la formación inicial del docente inclusivo, mencionó la necesidad de que las propuestas incluyan estrategias que posibiliten el cumplimiento de los objetivos que faciliten su vinculación en el campo

laboral, potenciando un desempeño en relación a la profesión que debe ejercer.

La comprensión de las principales dimensiones de la formación inicial de los docentes en Educación Infantil es de gran importancia en el mundo actual, debido a que permite lograr un mayor nivel de competencias para su eficaz desempeño (Domínguez, *et al.*, 2015). Los autores referenciados consideraron que, en la formación de los docentes, las competencias y las creencias básicas son los principales aspectos para el desarrollo del papel educativo en esta etapa.

En ese orden de ideas, los establecimientos universitarios con programas de formación de docentes deben tener presente exigencias novedosas de enseñar y aprender, de manera que los futuros profesionales sean formados para desenvolverse en un mercado laboral en continua transformación.

Formación continua del docente inclusivo

La formación continua, también conocida como formación permanente en contextos inclusivos, reviste de relevancia al gestionar e innovar propuestas que permitan logros significativos ante las diferencias de los estudiantes, en esta categoría se relacionan aportes de los trabajos investigativos de

países como España en los años 1999, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 y 2017; así como producciones de Costa Rica del año 2016.

Acorde con la UNAD, “la formación permanente es un proceso educativo continuado que se puede definir como toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar y actualizar los conocimientos, las aptitudes y capacidades de una persona” (s.f., párr. 1), necesitando algunos cambios en la actualidad para poder llevar a cabo una formación en las situaciones donde aparecen problemas, partiendo de lo que realmente necesitan los estudiantes.

Un aporte significativo a lo anterior lo otorgaron Medina y Domínguez (1999), al considerar que la formación del profesorado, tanto en la etapa inicial como en la permanente, se centra en propiciar situaciones creativas y de participación permanente en contextos interculturales, en procura de crear una situación de naturalidad y tolerancia intercultural en el aula y en la escuela, para lo cual se requiere convivir con personas de otras culturas, compartiendo problemas, anhelos y preocupaciones, los cuales facilitan las perspectivas de la diversidad e inclusión.

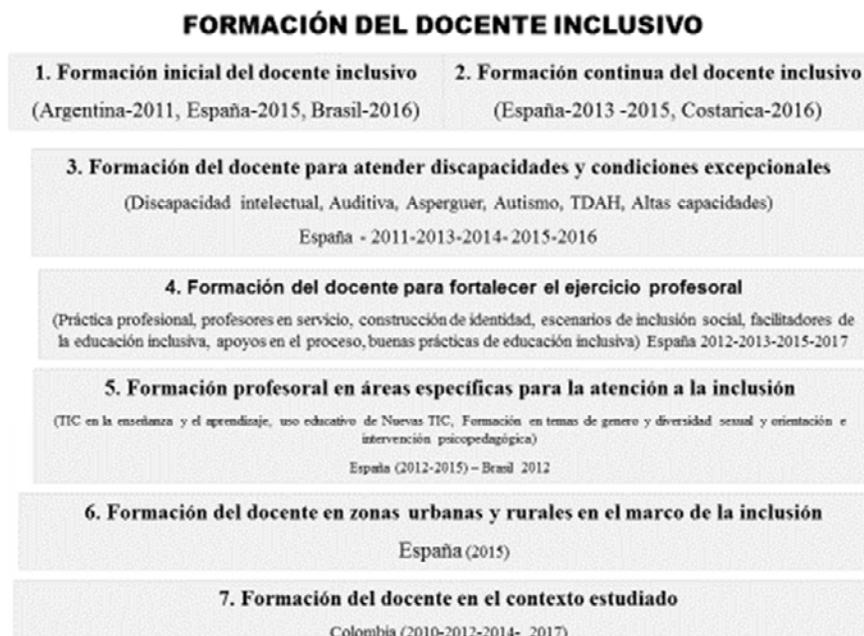


Figura 1. Etapas del proceso de formación del docente inclusivo.

Fuente: Elaboración propia, 2018

Asimismo, Moriña y Parrilla (2006) sostuvieron que “el liderazgo, la actitud y papeles de los docentes, el aprendizaje colaborativo y su desarrollo profesional suponen condiciones imprescindibles para lograr centros educativos con una orientación inclusiva” (Moriña y Parrilla, 2006, p. 519). Tales autores concluyeron que “los docentes de estos centros suelen participar en experiencias formativas o en proyectos de innovación cuyo hilo conductor ha sido con mucha frecuencia la colaboración” (Moriña y Parrilla, 2006, p. 519), ante lo cual consideraron que “no se puede, ni se debe enmarcar la formación permanente del profesorado en un modelo u orientación único e ideal” (Moriña y Parrilla, 2006, p. 519).

Por su parte, Esteve (2010, en Valenzuela, *et al.*, 2014) indicó “que para conseguir una educación de calidad es necesario el desarrollo de una formación adecuada de profesores, para que ellos puedan atender con éxito a los niños” (p. 74), y jóvenes con dificultades o limitaciones en el aprendizaje, así como formado en diseño y adecuación de estrategias didácticas que esta población necesita, dado que con estas consideraciones se basa el nuevo desafío de los sistemas educativos del mundo.

De igual modo, Manzanares y Galván (2012) concluyen que se tienen como ejes centrales “la cultura formativa que ha de producirse en los docentes y en los propios centros, y la necesidad de repensar las modalidades de formación para que respondan a las nuevas exigencias educativas, entre otros” (p. 431).

Según López y Pérez (2013) “la interculturalidad emerge en las instituciones educativas como una oportunidad ineludible para la educación actual y requiere asumir como principio orientador la práctica educativa intercultural” (p. 33), siendo esta un compromiso con la diversidad, que sienta sus bases en la inclusión educativa.

Según Durán y Giné (2013), la formación de los docentes inclusivos, tanto en su etapa inicial como en su formación permanente, le permite asumir varios roles como tutor, apoyo y servicio. Los aportes de estos autores se refieren a la inclusión como un objetivo irrenunciable, si se pretende tener una educación de calidad.

En cuanto a la actuación del profesorado, se establece que es imperativo el compromiso, el afecto

y la didáctica del área de conocimiento impartido, los diversos modelos de enseñanza, la praxis y el trabajo en equipo.

Al igual que en las diferentes etapas formativas y del desarrollo del ser humano, en el contexto de la infancia se requiere un conjunto de recursos necesarios para la atención a la diversidad e inclusión educativa. La investigación realizada por Valenzuela, *et al.*, (2014) arrojó como resultados la necesidad de “la impartición de clases por un profesor capacitado en el aula ordinaria con el apoyo de especialistas [y] recursos materiales, personales, metodología apropiada, organización y planificación” (p. 64).

En cuanto a la formación del profesorado, se sugieren actualizaciones permanentes para tener habilidades en el manejo de los tipos de diversidades, el diseño de programas para atender el tipo de diversidad, la variabilidad de estrategias didácticas que integren a todos los estudiantes, por lo que se logra comprobar la importancia que tiene el docente cuando recibe una formación adecuada que posibilitan las actitudes favorables hacia la inclusión (Valenzuela, *et al.*, 2014).

De manera particular, Martínez (2014) evidenció la importancia que tiene para la sociedad actual la educación, considerando que para lograr su desarrollo a partir de las “necesidades del alumnado debe educarlo y enseñarle a cubrir” (p. 3), estas en el entorno en el que se encuentra, siendo pertinente conocer sus intereses, el dominio, las preferencias y los requerimientos que tienen hoy en día los docentes y, a su vez, conocer y detectar las necesidades formativas en educación primaria, con respecto al ejercicio de su docencia.

Como complemento, desde otro enfoque, Jiménez (2015) dio orientaciones para el desarrollo personal y profesional del profesado que pueden favorecer su proyecto de vida y fortalecer la seguridad en sí mismo pudiendo interactuar mejor con padres de familia y colegas.

En ese orden, Jodar (2016) aseveró que “la formación permanente es un proceso educativo continuado que se puede definir como toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida, con el objetivo de mejorar y actualizar los conocimientos, las aptitudes y capacidades de una persona” (p. 7), necesitando algunos cambios en el día de hoy para

poder impartir una formación en las situaciones problemáticas, a partir de lo que realmente necesitan los alumnos, lo que se antecede por las fases de pre-entrenamiento y formación inicial.

La formación continua se trata, en definitiva, de cualificar un profesorado que trabaje colaborativamente en el mejoramiento de los establecimientos educativos, bajo el propósito de que sean capaces de incentivar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes (Durán y Giné, 2017).

Formación del docente para atender discapacidades y capacidades excepcionales

Un aspecto de gran relevancia en el análisis de la formación de profesores que apoyan la inclusión está relacionado con la atención de discapacidades y capacidades excepcionales. En este se lograron identificar procesos de formación docentes en discapacidad intelectual, discapacidad mental psicosocial, TDAH, asperger, autismo, discapacidad auditiva, así como capacidades excepcionales o sobredotación intelectual, lo cual es resultado de trabajos investigativos desarrollados en España, durante los años 2011, 2012, 2015 y 2016.

Así pues, Padilla (2011) estableció que independientemente de la medida que se tome, uno de los pilares básicos del proceso educativo ajustado a las necesidades de los estudiantes en general, y de los estudiantes con capacidades intelectuales, es la acción tutorial del profesorado.

De acuerdo con Ruiz (2011), las necesidades de la etapa del desarrollo humano conocida como infancia “y los requerimientos de las deficiencias y discapacidades del desarrollo hacen necesario revisar y replantear la formación de los profesionales que atienden a este colectivo” (p. 21). Desde otro punto de vista, Padilla (2011) destacó la importancia de potenciar el desarrollo integral de los estudiantes de acuerdo con sus capacidades intelectuales, sin exigirles sobresalir en todas las áreas del aprendizaje.

Particularmente, Trujillo, *et al.*, (2012) indagaron “sobre los factores que inciden en la atención integral de una población con necesidades educativas específicas en un establecimiento educativo” (p. 29); obteniendo como resultado que los recursos humanos y de apoyo en el estado actual no permiten atender de manera integral a dicha población.

De manera significativa, Trujillo, *et al.*, (2012) determinaron “que la falta de formación docente en el reconocimiento de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) que presentan los alumnos no permite atender de manera integral a esta población” (p. 30), invitando a “capacitar a los docentes para que en la medida de sus posibilidades cumplan su función como educadores inclusivos” (Trujillo, *et al.*, 2012, p. 30), “llevándoles a replantear sus metodologías en función de una educación para todos con proyección de una escuela homogeneizadora que considera la enseñanza vertical donde todos los estudiantes son iguales” (Trujillo, *et al.*, 2012, p. 30). De igual manera, lograron “establecer que los docentes no tienen una concepción clara referente [...] a las necesidades educativas especiales” (Trujillo, *et al.*, 2012, p. 30).

Valdés y Monereo (2012), precisan en identificar y comprender los principales incidentes críticos que experimentan docentes de Educación Básica al integrar alumnos con necesidades educativas especiales en aulas regulares y sus estrategias de resolución, analizando su vínculo con la identidad docente. De igual forma conceptúan que el rol docente no solo ha sido redefinido, sino que aparece un cuestionamiento y limitación de la responsabilidad docente respecto a las funciones comúnmente asumidas

Cada centro escolar debe estar preparado para ofrecer una buena respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, por lo que se hace necesario planificar la situación mediante un programa de orientación e intervención psicopedagógica para población en condición de discapacidad, partiendo de los principios que el Sistema Educativo Inclusivo propone, complementándolo con la enseñanza personalizada e individualizada y la realización de las adaptaciones curriculares necesarias, para conseguir los objetivos educativos propuestos (Moreno, 2015).

Consideró Padilla (2016) que cuando un docente se relaciona con un estudiante con Síndrome de Asperger debe estar formado de manera que logre identificar sus fortalezas y debilidades, y a partir de este diagnóstico aplicar diferentes estrategias para ayudarlos a aprender con éxito; en este sentido, lo primero que debe hacer el docente es un proceso de aceptación de las diferencias de los estudiantes,

para de esta forma estar en condiciones de aumentar su autoestima y disminuir la ansiedad, desarrollándole habilidades sociales y mejoramiento de los momentos difíciles que se les puedan presentar.

Formación profesoral en áreas específicas para la atención a la inclusión

La formación profesoral en áreas específicas para la atención a la inclusión como el uso educativo de las nuevas tecnologías, la formación del docente en temas de género y diversidad sexual y la formación en orientación y psicopedagogía, entre otros, demuestran en los estudios realizados que son hoy una necesidad en la formación de los maestros para atender clases inclusivas. Los estudios referenciados corresponden a países como España (2008, 2012, 2015) y Brasil (2012).

Según Sancho, *et al.*, (2008), los desafíos de la educación actual requieren que los profesionales tengan nuevos conocimientos, habilidades y predisposiciones; por lo que se recomienda revisar las visiones del profesorado sobre la manera en que aprende el estudiante en un mundo lleno de información y tecnología; esto obliga a replantearse el para qué, el qué y el cómo de la educación y a repensar los tiempos y los espacios escolares, el papel de los estudiantes en el proceso de enseñar y las formas de evaluar.

Ahora bien, los docentes representan la inclusión a través de la atención brindada en el aula a niños y jóvenes con diferentes discapacidades, capacidades y capacidades excepcionales. (Garnique y Gutiérrez, 2012).

En ese orden de ideas, el docente necesita una formación psicopedagógica con elementos que posibiliten un liderazgo eficaz, ante estudiantes con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje (Garnique y Gutiérrez, 2012). Una de las aportaciones del trabajo de estos autores en torno a la inclusión escolar es que los docentes deben considerar como su premisa fundamental un proceso de formación profesoral y al interior de ello, la labor encaminada a un cambio de actitud o disposición que no sea pasiva ni temerosa al no saber desempeñar sus funciones en el aula ante la diversidad de los estudiantes.

Un aporte significativo lo otorgaron Soares y Do Nascimento (2012), cuando afirmaron que la

inclusión de las TIC en la educación se puede considerar, dependiendo de su uso, para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, en su experiencia práctica, Soares y Do Nascimento (2012) aseguraron que la sociedad moderna se halla pasando por un sinnúmero de acelerados cambios y que este fenómeno es impulsado principalmente por las innovaciones tecnológicas, por lo que se hace imperativo una reflexión por parte de los profesores, gestores educativos y comunidad científica en general, sobre la utilización de las TIC en la educación. Además, concluyeron que para que estas tecnologías sean utilizadas de forma eficaz y contribuyan en la mejor los procesos, se requiere que el profesor tenga dominio sobre ellas y sepa cómo utilizarlas, para integrarlas al contenido curricular.

Del mismo modo, Muñoz, *et al.*, (2015) consideraron que los docentes poseen dificultades para utilizar un lenguaje inclusivo con sus estudiantes, de forma que este aspecto suele obstaculizar el respeto por los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, hacer los ajustes curriculares necesarios y la planificación de diversas metodologías para un contenido determinado. Asimismo, en este mismo orden de ideas, Molina, *et al.*, (2015) manifestaron que los docentes son conscientes de que las TIC favorecen el aprendizaje autónomo

También, en el mismo año, Moreno (2015) explicó que los tutores, el profesorado y el orientador del centro educativo son los responsables de llevar a cabo la selección y el diseño de las actividades que se deben desarrollar en el proceso formativo, además de gestionar la colaboración necesaria de las familias de los estudiantes, puesto que deben facilitar y participar tanto en el seguimiento como en la evaluación del programa diseñado para atender a los estudiantes con necesidades específicas, quienes requieren apoyo educativo diferenciado.

Formación del docente inclusivo para fortalecer el ejercicio profesoral

Las investigaciones realizadas en diferentes países y a las que se hará referencia en el apartado, han abordado temáticas relacionadas con la necesidad de fortalecer el ejercicio profesoral a través de la formación para el desarrollo de la práctica

profesional, con profesores en servicio, en escenarios de inclusión social, con actualización pedagógica y desarrollo de buenas prácticas inclusivas en países como España en los años 2010, 2011, 2012, 2013, 2015, 2016 y 2017.

En este aspecto, López, et al., (2010) consideraron que es necesario contrastar usualmente las concepciones de los docentes con la evidencia que se obtiene en los establecimientos educativos, con relación a las posibilidades de cambio de las capacidades para aprender, al igual que el efecto de las prácticas que llevan a cabo los docentes diariamente para promover una educación de calidad para todos.

Por su parte, Duk y Murillo (2011) aseveraron que las escuelas inclusivas requieren de un nuevo perfil docente, que sea la pieza responsable del proceso educativo de todos sus alumnos; por esta razón, se deben repensar los perfiles profesionales y los modelos de formación docente, en función de las adaptaciones que exige una pedagogía y didáctica basada en los principios de inclusión y diversidad, en el contexto de los aprendizajes del siglo XXI.

Entre tanto, Suriá (2012) afirmó que “en los últimos años, la inclusión de alumnos con discapacidad en los centros educativos ordinarios ha provocado importantes cambios metodológicos y curriculares por parte de los docentes” (p. 96), generando cambios en los establecimientos escolares y afectación en la calidad de la práctica pedagógica, de no ser considerados. Entre estos cambios se pueden mencionar la exigencia sobre la preparación para ejercer su labor y el manejo de la actitud los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidades o capacidades excepcionales.

La investigación sobre formación y actualización pedagógica ofrece un listado de prácticas inclusivas de éxito y permite evidenciar la resistencia de los docentes como el mayor obstáculo en la implementación de procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos (Sancho, et al., 2013). A manera de conclusión, estos autores establecieron que para mejorar la calidad de los procesos educativos se debe realizar una evaluación de los diferentes factores, entre ellos la formación de los docentes, de manera que permitan atender a la totalidad de los estudiantes.

“Un profesorado formado, comprometido con la inclusión y que trabaja de forma cooperativa es clave el éxito de cualquier iniciativa inclusiva” (Solla, 2013, p. 94). Lo anterior se complementa con la afirmación de que los educadores deben trabajar teniendo en cuenta que todas las personas tienen derecho a una educación de calidad, debiendo transmitir a los demás estudiantes y sus familias por medio del diálogo y la motivación diaria las expectativas que posee en cuanto al desarrollo del proceso.

Mientras tanto, Durán y Giné (2013) pusieron en evidencia el intento de los sistemas educativos y los profesionales para dar respuesta a la educación inclusiva, en concordancia con las políticas, las tradiciones pedagógicas, el pensamiento del docente, los recursos y las competencias propias. En este mismo sentido, dichos autores hicieron un llamado a entender lo que es realmente la educación inclusiva, a reflexionar acerca de las funciones del profesorado ante los alumnos con necesidades especiales, y particularmente, hicieron un llamado al profesorado de apoyo, de manera que se formulen propuestas con relación a los contenidos y las estrategias de formación profesoral, tanto en la etapa inicial como a lo largo de la carrera profesional (Durán y Giné, 2013).

La formación profesoral para el desempeño, en el marco de la educación inclusiva, comprende el desarrollo profesional en contextos determinados, para que así sean capaces de permitir la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

Desde otra mirada, Sancho, et al., (2013) expresaron que “es necesaria una cultura participativa como clave, que nos ayude a exponer” (p. 144) e institucionalizar las prácticas inclusivas realizadas en la actualidad, con el fin de llegar con la ayuda mutua a un mismo objetivo. “El camino que se desarrolla hacia modelos escolares inclusivos está íntimamente relacionado con culturas escolares innovadoras y colaborativas, un fuerte liderazgo inclusivo y directamente vinculado con la comunidad” (Sancho, et al., 2013, p. 144).

Por su parte, Serrato y García (2014) aseguraron que los objetivos principales de un programa de intervención docente a partir del enfoque inclusivo se centran en lograr la sensibilización del docente ante la diversidad, con el propósito de dar

respuesta a las diferentes condiciones de la población estudiantil.

El desempeño docente es contextualizado como el cumplimiento de sus actividades y sus deberes, por lo que se resalta que es necesario el logro de mejores conocimientos y destrezas, de manera que sus acciones impliquen que las labores que cotidianamente deben cumplir en el aula con sus estudiantes, le posibilite el logro de un desarrollo integral en la totalidad del alumnado (Rodríguez y Requejo, 2014).

Recientemente, Medina y Rodríguez (2016) manifestaron que los estudiantes con necesidades específicas que requieren apoyo educativo diferenciado, como la población autista, se convierten en un reto para la comunidad educativa, de manera que los procesos de enseñanza-aprendizaje en este escenario muestran una variedad de posibilidades para lograr atender la diversidad del aula, mediante la implementación de estrategias donde el estudiante es el motor de los cambios generados.

Por otro lado, Jiménez, *et al.*, (2017) resaltaron el hecho de que cada día los grupos minoritarios, que se caracterizan por las desigualdades, generan desarrollo de propuestas basadas en principios de inclusión, multiculturalidad y diversidad. En este sentido, cuando los sistemas educativos permiten involucrar contenidos curriculares a diferentes culturas, privilegian las interacciones colaborativas y se ajustan las ayudas a las necesidades de los estudiantes.

Formación del docente en zonas urbanas- rurales en el marco de la inclusión

La contextualización del espacio donde se desarrolla el acto educativo correspondiente a zonas urbanas y rurales merece ser analizada desde la formación del docente en escenarios inclusivos, resaltándose en este sentido los estudios realizados en España en el año 2015.

Ahora bien, Callado, *et al.*, (2015) establecieron que el proceso de inclusión en un establecimiento educativo rural, considerando el profesorado, ofrece una respuesta formal y únicamente teórica, además, que todavía no se ha generalizado la inclusión en el aula para todo el alumnado. La educación inclusiva en centros educativos escolares rurales deja ver que el docente tiene una disposición

positiva, aunque probablemente le falta iniciativa, por lo tanto, es considerable el esfuerzo que están realizando los docentes para hacer funcionar el proceso educativo, no obstante, requiere de un cambio metodológico que deje atrás la enseñanza tradicional, la cual impide la inclusión.

De tal forma, los resultados obtenidos sobre la necesidad de la inclusión del alumnado con necesidades específicas que requieren apoyo educativo diferenciado, no llegan a valores significativos específicos en los docentes de la escuela rural, a pesar de que se piensa que el contexto debería facilitar esta situación (Callado, *et al.*, 2015).

Formación del docente inclusivo en el contexto estudiado

La formación del docente inclusivo en Colombia está supeditado a un marco normativo, el cual relaciona un conjunto de orientaciones pedagógicas para los estudiantes con discapacidades o capacidades excepcionales, regidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) desde el año 2006.

De acuerdo con ello, Rojas y Flórez (2010) puntualizaron sus ideas acerca de la política educativa del Estado colombiano, relacionada al sancionado Decreto 1278 del 2002 emanado por el MEN, el cual establece la posibilidad de ascenso para los docentes formados en diferentes disciplinas académicas sin necesidad de tener título de licenciatura en educación. Al respecto, expresaron que se deben asegurar los mecanismos relacionados con el tiempo y los espacios para el proceso formativo, como cursos o programas de formación que posibiliten la atención a los requerimientos específicos de los profesionales. De tal modo, distintas investigaciones evidencian la formación del docente inclusivo en el país correspondiente a los años 2014, 2015, 2017 y 2018; y al Distrito de Cartagena en los años 2010 y 2012.

Desde esa perspectiva, Correa, *et al.*, (2015), hicieron referencia a la formación profesoral en Colombia, a través de momentos diferentes relacionados con etapas de sensibilización, conceptualización y apoyo a la transformación, resaltando competencias asociadas a la parte humana y pedagógica, a la competencia social y a la competencia política.

De la misma manera, Hurtado y Agudelo (2014) afirmaron que los docentes deben estar cualificados sobre discapacidades en el contexto educativo, en razón a que una gran mayoría no se sienten formados para apoyar el proceso formativo de este grupo poblacional.

A nivel de discapacidad en el país, se hicieron los ajustes a las categorías de discapacidad y se contemplaron la discapacidad de movilidad, sensorial auditiva, sensorial visual, sensorial de la voz y el habla, sordoceguera, discapacidad intelectual, discapacidad mental psicosocial, trastorno del espectro autista, discapacidad sistémica y múltiple discapacidad. Igualmente, a nivel de condiciones excepcionales se cuentan los estudiantes talentosos y superdotados (MEN, 2015).

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia definió, con base en el Decreto 1421 del 2017, un conjunto de condiciones consideradas como discapacidades, capacidades o talentos excepcionales, las cuales pueden estar presentes actualmente en todas las instituciones o centros educativos del país, por lo que se da el compromiso de acompañar al estudiante hasta el logro de las competencias definidas en los grados o niveles correspondientes, de acuerdo con la edad cronológica.

Así pues, con el conocimiento de que las aulas inclusivas son una necesidad en los establecimientos educativos del país, dando cumplimiento a la normatividad de una política educativa inclusiva, los entes territoriales, entre ellos el correspondiente al Distrito de Cartagena de Indias, ha venido contratando profesores especializados en discapacidades tanto físicas como cognitivas, además de capacitar y formar para su desempeño. A pesar de lo anterior, la incidencia de los procesos formativos ha sido mínima, en razón a que se han dado en un número reducido de profesores, de manera que la gran mayoría todavía siguen desarrollando prácticas excluyentes y sin ningún conocimiento sobre fundamentos teóricos acerca de las necesidades educativas especiales, la normatividad inclusiva y la pedagogía y didáctica inclusiva.

La situación anterior, ocurre con cierta similitud con la dotación de recursos educativos, los cuales son escasos y poco pertinentes. Durante los años 2017 y 2018, diferentes universidades y centros

universitarios del país y del Distrito de Cartagena han venido formando profesores de centros escolares públicos y privados en temas relacionados con la pedagogía y didáctica, a fin de desarrollar clases innovadoras inclusivas, lo que ha permitido identificar debilidades que están pendientes por ser fortalecidas con programas de formación teórico-práctico. La Secretaría de Educación Distrital de Cartagena (2010) definió, en el ámbito temático de la educación, los elementos constitutivos de la política de discapacidad para el distrito de Cartagena, entre las que se encuentran la formación del profesorado con miras a apoyar el proceso formativo de las personas en condición de discapacidad. Frente a ello, Vásquez (2012) aseveró en su investigación sobre “la formación del pedagogo infantil en relación con la educación especial o los procesos de inclusión”, que las universidades encargadas de formar a los pedagogos infantiles incluyan contenidos conceptuales y prácticas que les pueden ser de ayuda para enfrentar los procesos de la inclusión o de la educación especial, tal como lo plantea el MEN y la normatividad colombiana en la Ley 1145 de 2007 (Congreso de la República de Colombia, 2007).

Conclusiones

El ciclo de profesionalización del profesor inclusivo parte de la etapa de formación, mediante programas estructurados que permitan adquirir conocimientos y desarrollar habilidades que respondan a las necesidades de todo el estudiantado.

Al referirse a la formación inicial resulta relevante considerar la inclusión de estrategias que permitan el cumplimiento de los objetivos educativos, el reposicionamiento del futuro docente y las prácticas inclusivas en salones de clases regulares. De igual forma, la formación continua debe considerar la cultura formativa, el fortalecimiento de la seguridad en sí mismo, el relacionamiento con padres de familia y escuela, el compromiso y afecto con el educando, el conocimiento de la didáctica de la enseñanza, el conocimiento de múltiples modelos de enseñanza, el trabajo en equipo, la reflexión sobre la práctica docente y el trabajo colaborativo (Figura 2).



Figura 2. Formación del docente inclusivo.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Vale aclarar que en la educación inclusiva es importante la formación del docente para atender discapacidades y capacidades excepcionales, para lo cual se debe formar en intervenciones psicopedagógicas, enseñanza personalizada, adaptaciones curriculares, manejo del autocontrol y la ansiedad, habilidades sociales y manejo de momentos difíciles.

La formación del docente para fortalecer el ejercicio profesional comprende el manejo de

conflictos, las prácticas inclusivas, el manejo a la resistencia, el diseño de materiales y recursos para atender a la diversidad, el manejo de ayudas pedagógicas, la colaboración entre profesores y profesionales, el proceso de enseñanza-aprendizaje con enfoque tradicional y el inclusivo, así como manejar los contenidos curriculares vinculados a los referentes educativos actuales (Figura 3).



Figura 3. Formación del docente inclusivo.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

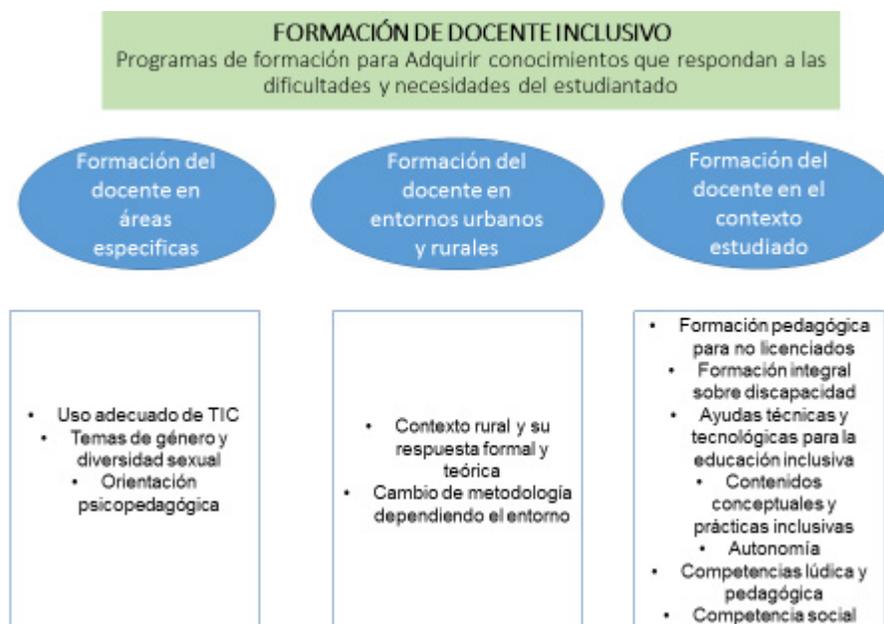


Figura 4. Formación del docente inclusivo.

Fuente: Elaboración propia, 2018

El conocimiento del contexto donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del profesor permite unos mejores resultados con los estudiantes, para lo cual debe recibir una formación integral sobre los temas de discapacidad, sobre ayudas técnicas y tecnológicas, contenidos, conceptos y prácticas y competencias lúdicas.

Es de mencionar que existen unas áreas específicas que deben ser de dominio del docente, razón por la cual es necesaria su formación en el uso de las TIC, en temas de género y diversidad sexual y en orientación psicopedagógica. El contexto juega un papel importante en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, el docente debe estar formado en cambios de metodologías que permitan dar respuesta a los fundamentos teóricos y prácticos a la vez (Figura 4).

De igual forma, la práctica pedagógica se ve fortalecida con el manejo de procesos académicos inclusivos y el manejo de conflictos, con ayudas pedagógicas y diseño de materiales y recursos para atender la diversidad escolar, así como estrategias curriculares relacionadas con adaptaciones, flexibilidad y planes individuales de ajustes razonables. Lográndose transformaciones de la práctica pedagógica con alcances de praxis pedagógica, al lograr

incidencia a nivel institucional y en otros contextos escolares.

Entonces, la formación del docente para atender la totalidad del estudiantado requiere preparación para educar en el marco inclusivo, de manera que puedan atender integralmente las individualidades de los estudiantes, considerando elementos diferenciadores en la formación inicial, la formación continua, la formación en áreas específicas, la formación para atender discapacidades y condiciones excepcionales, la formación para fortalecer el ejercicio profesoral, la formación en entornos urbanos y rurales, además de la formación en el contexto en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Adicional requiere formación en temáticas relacionadas con la fundamentación básica de las discapacidades y capacidades excepcionales, normatividad inclusiva, pedagogía diferencial y didáctica inclusiva, así como aspectos relacionados con la investigación, comunicación asertiva, TIC y evaluación en el marco de las diferencias.

La formación del docente inclusivo requiere además componentes que den respuesta a la creatividad e innovación, necesarias en el acto educativo de hoy, a través de las estrategias para atender cada una de las necesidades específicas de los

estudiantes, acompañados de recursos educativos innovadores.

Finalmente, la formación para atender la inclusión del estudiantado requiere una demanda de profesores en los distintos niveles educativos, en especial en el nivel de básica primaria, de ahí la necesidad de desarrollar programas de formación y apoyo para que puedan adquirir los conocimientos y habilidades necesarios que les permita responder debidamente a las dificultades y necesidades que pueda presentar el alumnado. Si queremos que la educación inclusiva se ofrezca en las escuelas habrá que preparar docentes para educar en el marco inclusivo de manera que puedan atender de forma integral las diferencias de los estudiantes. Las formaciones del docente en los aspectos indicados con anterioridad permiten considerar la transformación de su práctica pedagógica, llegando a la totalidad de los estudiantes y logrando el aprendizaje correspondiente a las áreas básicas y competencias ciudadanas para una formación integral.

Referencias

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa retos y oportunidades*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Formación del profesorado para la educación inclusiva: Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Bedacarrax, V. (2012a). Futuros maestros y la construcción de una identidad profesional: Una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 133-149.
- Bedacarrax, V. (2012b). Primeras experiencias docentes en el marco de la formación "inicial": relación entre la trama socio-profesional y la configuración subjetiva de los nuevos maestros. *Propuesta Educativa*, 1(37), 59-68.
- Callado, J., Molina, M., Pérez, E. y Rodríguez, J. (2015). La Educación Inclusiva en los colegios de zonas rurales. *New approaches in educational research*, 4(2), 115-123. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.4.120>
- Congreso de la República de Colombia. (2007). Ley 1145 del 10 de julio de 2007. Diario Oficial No. 46.685. [Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones]. Bogotá, D.C., Colombia.
- Correa, J., Bedoya, M., y Agudelo, G. (2015). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(1), 43-61.
- Domínguez, M., González, R., Medina, A., Medina, M., y Domínguez, M. (2015). Formación inicial del profesorado de educación infantil: claves para el diseño innovador de planes de estudio. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 227-245.
- Duk, C., y Murillo, F. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 11-12. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200011>
- Durán, D., y Giné, C. (2013). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *Edetania*, 41, 31-44.
- Durán, D., y Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamérica de educación inclusiva*, 5(2), 153-170. <https://cutt.ly/gOoS4jA>
- Escudero, M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Garnique, F. y Gutiérrez, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Revista Magis*, 4(9), 57-593.
- González, M. (2016). El estudio del formador latinoamericano: un campo de investigación 'en construcción'. *Revista Magis*, 10(21), 35-54. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eflc>

- Grondin, J. (1999). Introducción a la hermenéutica filosófica. Herder.
- Hurtado, L., y Agudelo, M. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *Revista CES Movimiento y Salud*, 2(1), 45-55.
- Jiménez, E. (2015). Desarrollo Personal y Profesional de Maestras de Educación Primaria: Aportes de la Orientación. Actualidades Investigativas en Educación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17624>
- Jiménez, F., Lalueza, J., y Fardella, C. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 10-23. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>
- Jodar, M. (2016). *Formación permanente del profesorado en los centros escolares*. [Tesis de grado]. Universidad de Jaén. http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/3250/1/Jdar_Prez_Mara_Soledad_TFG_Educacin Primaria.pdf..pdf
- López, E., y Pérez, E. (2013). Formación permanente del profesorado y práctica docente intercultural: contenidos actitudinales y complementariedad competencial. *Espiral.Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 32-42. <https://doi.org/10.25115/ecp.v6i12.955>
- López, M., Echeita, G., y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4(2) 155-176.
- Manzanares, A., y Galván, M. (2012). La formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 431-455.
- Martínez, A. (2014). *Formación del profesorado para el desarrollo de su actividad docente*. [Tesis de grado]. Universidad de Jaén.
- Medina, A., y Domínguez, C. (1999). Formación del profesorado: Aprendizaje profesional en contextos interculturales. *Revista de educación*, 1, 69-97.
- Medina, A., y Rodríguez, C. (2016). Potenciar las capacidades de las personas. Modelo para facilitar la comunicación con estudiantes del espectro autista. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(1), 1-12.
- Molina, M., J., R., Pérez, E., y Callado, J. (2015). Incidencia de la formación en el profesorado: la webquest, una propuesta metodológica en educación infantil y primaria. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.21556/edutec.2015.52.601>
- Moreno, S. (2015). *Programa de orientación e intervención psicopedagógica: discapacidad intelectual, distintas capacidades para aprender*. [Tesis de grado]. Universidad de Jaén.
- Moriña, A., y Parrilla, Á. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 339 - 517-539. <http://www.revis-taeducacion.mec.es/re339/re339a23.pdf>
- Muñoz, M., López, M., y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas: Individuo y sociedad*, 14(3), 68-79. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Padilla, M. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. Fundación Saldarriaga Concha. *Rev. Colomb. Psiquiat*, 40(4), 670-699. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60157-8](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60157-8)
- Padilla L. (2016). *Formación docente para favorecer la inclusión del alumno con síndrome de asperger al aula regular en educación básica*. Universidad autónoma del estado de Hidalgo; Instituto de ciencias sociales y humana.
- Presidencia de la República de Colombia. (2002). Decreto 1278 de junio de 2002. [Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente]. Bogotá, D.C., Colombia.
- Presidencia de la República de Colombia. (2017). Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017. [Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad]. Bogotá, D.C., Colombia.
- Republica de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Enfoque de educación*

- inclusiva en la actualización pedagógica de los educadores*. Ministerio de Educación Nacional. Republica de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Ajustes de categorías de discapacidad, capacidades y condiciones excepcionales*. Ministerio de Educación Nacional; SIMAT.
- Rodríguez, J., y Requejo, R. (2014). Proyecto de educación en la interculturalidad: el Colegio Apóstol San Pablo. En Á. Marchesi, R. Blanco, y L. Hernández, *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 107-117). Fundación Mapfre. Metas educativas 2021.
- Rojas, S., y Flórez, R. (2010). Evaluación de un plan de formación para docentes no profesionales en educación: pedagogía de la lectura y la escritura. *Educ.Educ.*, 13(3), 377-396. <https://doi.org/10.5294/edu.2010.13.3.4>
- Ruiz, E. (2011). *La formación de los profesionales en deficiencias y discapacidades de la primera infancia*. [Tesis de grado]. Universidad Complutense de Madrid.
- Sancho, C., Jardón, P., y Grau, R. (2013). Formación y actualización pedagógica del profesorado como facilitadores de la Educación inclusiva: una base de datos inclusiva en red. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6(3), 134-149.
- Sancho, J., Ornellas, A., Sánchez, J., Alonso, C., y Bosco, A. (2008). La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: una aproximación desde la política educativa. *Praxis Educativa (Arg)*, 12, 10-22.
- Secretaría de Educación Distrital de Cartagena de Indias. (2010). Política de discapacidad para el Distrito de Cartagena "Claves para la participación con inclusión social" 201-2015. Secretaría de Educación Distrital de Cartagena de Indias.
- Serrato, L., y García, I. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v14i3.16093>
- Soares, W., y Do Nascimento, C. (2012). A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. *Revista Magis*, 5(10), 173-187.
- Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Save the Children.
- Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 23 (3), 96-109. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11464>
- Trujillo, A., Núñez, M., Lozano, N., y Perdomo, A. (2012). Inclusión escolar de primera infancia con necesidades educativas especiales: imaginarios de los docentes. *Revista Infancias Imágenes*, 11(2), 27-30.
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (s.f.). *Formación permanente*. Portal UNED. http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,37646506,93_37646507&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Valenzuela, B., Guillén, M., y Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a06>
- Valdés, A.M. y Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(29),193-208.
- Vásquez, O. (2012). *La investigación del pedagogo infantil en relación con la educación especial o los procesos de inclusión*. Corporación Universitaria Rafael Núñez.





Los jóvenes escolares: una mirada desde las representaciones sociales de los maestros*

Young School Children: A look from the Social Representations of Teachers

Edilberto Hernández-Cano¹ 

Para citar este artículo: Hernández-Cano, E. (2021). Los jóvenes escolares: una mirada desde las representaciones sociales de los maestros. *Infancias Imágenes*, 20(1), 109-121

Recibido: 13 de septiembre de 2020

Aceptado: 25 de marzo de 2021

Resumen

Este artículo da cuenta de los resultados de la tesis doctoral titulada *Las representaciones sociales de maestros de educación básica secundaria y media de Bogotá sobre los jóvenes en su condición escolar*. El objetivo del estudio fue develar y comprender las representaciones sociales de los *jóvenes escolares* que han construido los maestros de tres colegios de la ciudad de Bogotá. La investigación fue cualitativa, asumió un paradigma interpretativo y, dentro de los enfoques de los estudios en representaciones sociales, retomó el enfoque procesual. El análisis permitió develar los sentidos que orientan las acciones de los maestros, así como sus significados y concepciones sobre los jóvenes escolares. Los resultados muestran cómo los profesores han construido representaciones sociales polisémicas y contradictorias sobre los jóvenes; se los representa en una doble condición, como sujeto joven y como alumno, representaciones que no se integran ni se relacionan, es decir, se ven de manera excluyente.

Palabras clave: jóvenes escolares, profesor, representaciones sociales

Abstract

This article gives an account of the results of the doctoral thesis titled *Las representaciones sociales de maestros de educación básica secundaria y media de Bogotá sobre los jóvenes en su condición escolar* [The social representations of teachers of elementary and high school education in Bogotá regarding young people in their school condition]. The purpose of the study was to unveil and understand the social representations of *young school children* that teachers of three schools in Bogotá have built. The research was qualitative, it followed an interpretive paradigm, and it took up the procedural approach within the approaches to social representations. The analysis allowed unveiling the meanings that orient the teachers' actions, as well as their meaning and conceptions about young school children. The results show how teachers have built polysemic and contradictory social representations about young people; they are represented in a double condition, as young subjects and as a students, representations that are not integrated or related, that is, they are seen in an exclusive way.

Keywords: young school children, teacher, social representations

* Este artículo recoge los resultados finales de la tesis doctoral titulada *Representaciones sociales de maestros de educación básica secundaria y media de Bogotá sobre los jóvenes en condición escolar*, presentada en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

1 Licenciado en ciencias sociales; especialista en Gerencia de Proyectos Educativos; Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria; Doctor en Educación; docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; docente Secretaría de Educación del Distrito. Correo: edihernandezc@correo.udistrital.edu.co Orcid: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0001-5837-0109>

Introducción

Esta investigación asumió como objeto de estudio a los jóvenes en condición escolar desde las representaciones sociales de los maestros; de esta forma, el estado del arte permitió evidenciar cómo la mayoría de las investigaciones acerca de los jóvenes los han estudiado en contextos diferentes a la escuela, específicamente en sus formas de agrupación, en el contexto de la pobreza, la exclusión y la marginalidad, el barrio, la ciudad y las culturas juveniles; en este sentido, si se analizan en el campo educativo se miran desde perspectivas estadísticas, como datos para la formulación de políticas o en su rol como alumno, es decir, no se han estudiado en su condición juvenil en el marco de las representaciones sociales que han construido los maestros.

Por esta vía de argumentación, los estudios que asumen como objeto de investigación a los jóvenes son muy recientes, particularmente se tiene referencia la segunda mitad del siglo XX, en la que hacen presencia como sujetos de estudio, más concretamente la década del sesenta, momento en el que son vistos e investigados desde perspectivas adultocéntricas, homogeneizantes, con gran influencia del paradigma positivista, que asumieron muchas de las disciplinas como la psicología del desarrollo y la sociología; así, la juventud se entendió como una categoría o etapa natural homogénea y unitaria que la distingue de la adultez. Las producciones teóricas e investigativas en su momento dan razón de un “sujeto” incompleto, carente, rebelde, delincuente, consumista, irresponsable, conformista y violento, mirada que según investigaciones recientes permanece en la actualidad y se configura así una representación del joven como problema para la sociedad.

Hace apenas unas tres décadas aparecen estudios que rompen con la tradición descrita, asumiendo un enfoque histórico cultural y crítico social desde los cuales se entienden a los jóvenes como una construcción sociocultural, resaltando la pluralidad y la diversidad de formas de expresión de lo juvenil.

Los estudios sobre representaciones sociales en el campo educativo estudian a los jóvenes en su condición de alumno, por lo que la mirada sobre ellos está focalizada en las relaciones pedagógicas

y educativas, se centra en categorías como desigualdad social, representaciones sociales de los alumnos sobre diferentes objetos: la escuela, el trabajo de sus docentes, el profesor ideal, el futuro, representaciones mutuas profesor-alumno, sobre la evaluación, entre muchas otras. Lo anterior fue uno de los motivos que condujo a plantear el estudio vinculando el campo de la educación y el campo de los estudios sobre los jóvenes y, desde este lugar, ofrecer razón de una visión más compleja de los estudiantes en su condición juvenil.

Estudiar las representaciones sociales (RS) que tienen los maestros sobre los jóvenes en la escuela es relevante, pues estas determinan en gran medida las relaciones interpersonales, la interacción didáctica, su accionar pedagógico y los procesos de formación que recaen sobre ellos, reconociendo o negando su condición juvenil. En ese sentido, la pregunta que orientó la investigación fue: ¿Cuáles son las representaciones sociales que han construido los maestros de educación básica secundaria y media sobre los jóvenes escolarizados en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá y de qué manera estas representaciones orientan las prácticas de los maestros hacia los jóvenes?

Con la intención de comprender la construcción social de los jóvenes en la escuela desde las representaciones sociales que han construido los maestros, se asumió la investigación cualitativa siguiendo el paradigma interpretativo, se recurre teórica y metodológicamente a la teoría de las representaciones sociales desarrollada inicialmente por Serge Moscovici en la década de los años 60. Se retomaron las técnicas de recolección de datos que permiten acceder al contenido y organización de las representaciones a través de la interpretación y análisis de la comunicación y los discursos de los sujetos.

En el proceso analítico los datos empíricos se sometieron al proceso denominado por De Tezanos (1998) “triangulación interpretativa”: cruce entre teoría acumulada, perspectiva del investigador y realidad, en el que el objeto emergió en el seno de una triple relación dialógica. La información recolectada se analizó a través de la técnica de análisis de contenido.

Como resultados de esta investigación se encontró que las representaciones sociales que tienen

los maestros sobre los jóvenes escolares objeto de investigación es polisémica; se les representa desde dos condiciones: ser joven y ser alumno, vistas de manera independiente y no integradas.

La primera y más importante la representación del joven escolar como sujeto joven, tiene una valoración positiva relacionada con el mundo juvenil inmerso en un contexto histórico, social y cultural, la cual se lee desde los conceptos de socialidad y sociabilidad como compañeristas; moratoria vital y capital energético como vitales y activos; siendo esta una representación hegemónica.

Teóricamente se entiende la socialidad como la actitud de empatía, unidad, preocupación por el otro, apoyo y respaldo incondicional y la sociabilidad con el gusto de los jóvenes por estar asociados, por crear vínculos de intercambio, relación y comunicación. La moratoria vital y el capital energético se comprenden como una condición temporal y transitoria que relaciona a los jóvenes con energía, fuerza, vigor y dinamismo.

Como representaciones polémicas algunos maestros se representan negativamente a los jóvenes como sujetos vulnerables y carentes, a partir de concebirlos como solos, inmaduros, menores, frágiles, desorientados y adolescentes, esta mirada se interpreta como una condición natural en su posición etaria.

En la segunda representación del joven escolar los maestros lo conciben como alumno con una carga negativa y estigmatizada, vista desde la experiencia estudiantil y únicamente en la relación que se tiene con los estudios, construida a partir de las expectativas que tienen los profesores del buen estudiante.

De otro lado, existen en el pensamiento de los maestros dos sujetos que no relacionan. Desde el plano normativo escolar se rehúsan a vincular los intereses personales y sociales propios de los jóvenes en la vida cotidiana de la escuela, es decir la vida juvenil suele competir con las demandas escolares.

Marco Teórico

La teoría general que orientó la investigación es la teoría de las representaciones sociales. Para Moscovici (1979) las presentaciones sociales son una

modalidad particular de conocimiento cuya función es orientar el comportamiento de las personas, garantizar la comunicación, el entendimiento entre los individuos y hacer inteligible la realidad. Para el autor son, además

[...] un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. En nuestra sociedad se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; incluso se podría decir que son la versión contemporánea del sentido común [...], constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común. (Moscovici, 1981, pp.181-209)

Por su parte Denise Jodelet (1986), reconocida en este campo de estudio, entiende a las presentaciones sociales como:

Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver [...], formas de conocimiento social que permiten interpretar la realidad cotidiana [...] un conocimiento práctico que forja las evidencias de nuestra realidad consensual. (p. 472)

Según Araya (2002), las representaciones sociales son productos de estructuras preformadas que intervienen en la vida social, permiten interpretar la realidad reflejando en su contenido las condiciones que posibilitaron su construcción. Además de ser un producto, factor constitutivo de la realidad, también intervienen en su construcción.

Para dar razón de las representaciones sociales que construyen los sujetos sobre los diferentes objetos, fenómenos o hechos se debe develar su contenido tomando como unidades de análisis las dimensiones de las RS: la información, la actitud y el campo de la representación social.

La información es el conocimiento que tienen los sujetos sobre el objeto, en calidad y cantidad; la actitud hace referencia a la disposición y orientación, positiva o negativa hacia el objeto, tiene una

connotación afectiva; el campo de representación o campo figurativo, da razón de la organización del contenido de la RS, la jerarquía y orden que adquieren sus elementos, se organiza en torno a un núcleo central.

El objeto de representación social, por tanto, objeto de esta investigación, son los jóvenes escolares. Como marco de referencia de este estudio se concibe a la juventud no como una categoría natural, sino como una construcción social históricamente situada, cargada y representada con significados diferentes. En este sentido, Valenzuela (2005) plantea que la “juventud alude a construcciones heterogéneas históricamente significadas dentro de ámbitos relacionales y situacionales. Ubicar la condición histórica de los estilos de vida y praxis juveniles supone reconocer sus diversidades y transformaciones” (p.1). Para el autor las expresiones juveniles han sufrido cambios en el tiempo y presentan diferencias en los espacios particulares donde los jóvenes construyen sus estilos de vida sus procesos y trayectorias.

En este mismo orden de ideas, para Reguillo (2000) los jóvenes en tanto sujetos sociales son un universo social cambiante y discontinuo que tiene unas características resultado de una negociación y tensión “entre la categoría sociocultural asignada por la sociedad particular y la actualización subjetiva que sujetos concretos llevan a cabo a partir de la interiorización diferenciada de los esquemas de la cultura vigente” (p. 50).

Según Margulis (1998), la clase social, el género, la procedencia regional y étnica de los jóvenes determina una construcción particular de estos sujetos y sus formas de expresión “en permanente tensión con el universo de sentido propuesto por el sistema dominante” (p. 11).

Tradicionalmente los jóvenes como categoría social han sido identificados en una condición etaria desde donde se han agrupado, totalizado y homogeneizado. Esta imagen es insuficiente para referirse a ellos, al decir de Reguillo (2000) la edad, aunque referente importante para caracterizar y significar a estos sujetos, no es una categoría “cerrada” y transparente pues las condiciones estructurales y subjetivas determinan una visión compleja y diversa del ser y vivir como joven.

Reguillo (2000) sostiene que, con excepciones, instituciones como la escuela, la familia y el Estado siguen representando a los jóvenes como una categoría de tránsito, como una etapa de preparación para lo que sí vale; la juventud como futuro, valorada por lo que será o dejará de ser, mientras que, para los jóvenes, el mundo está anclado en el presente, situación que ha sido finamente captada por el mercado.

Los jóvenes escolares están sometidos a una variedad representaciones, prácticas sociales y pedagógicas formales e informales establecidas en los currículos, que llevan a la construcción de un determinado tipo de sujeto. Al respecto Dubet y Martuccelli (1998) expone que la escuela además de incidir en la constitución de subjetividades “[...] tiene también el poder de destruir a los sujetos, de doblegarlos a categorías de juicio que los invalidan; desde el punto de vista de los alumnos la educación puede tener sentido y puede asimismo estar privada de él” (p.11).

Así pues, en la escuela los jóvenes tienen una doble condición: ser estudiantes y ser jóvenes, sin embargo, las diversas posibilidades de vida juvenil suelen competir con los requerimientos escolares que centran su mirada en el rol del alumno. Esta institución es principalmente un lugar para la socialidad que se materializa en la conversación como forma de reflexión privilegiada de estos sujetos, hablan y se socializan desde sus vivencias y experiencias.

A manera de síntesis se puede decir que los diversos significados y usos que se hacen de la categoría joven están determinados por las condiciones contextuales en las que tiene lugar dicha construcción. Se la entiende como: una etapa de la vida, como un grupo social clasificado por un rango específico etario; individuos con ciertas actitudes hacia la vida (vitalidad, emprendimiento, salud, novedad, futuro etc.); como problema, violencia y agresividad; como un momento de la vida independiente de la edad condicionado por la clase social a la que se pertenece, por el género, la cultura en la que se inscribe; personas con tendencia a lo colectivo como espacio privilegiado de socialización; y con moratoria social desde donde se han mirado como estudiantes..

Es importante desde estos referentes preguntarse por la construcción social de los jóvenes en su condición escolar, el papel que juegan los maestros en este proceso, las representaciones sociales que construyen sobre ellos.

Metodología

El estudio asumió la investigación cualitativa, la cual se entiende desde Vasilachis (2006) como un proceso interpretativo que indaga sobre problemas sociales y humanos en contextos naturales; pretende interpretar la realidad a partir de los significados que las personas le otorgan a los fenómenos. A nivel metodológico trabaja inductivamente, dando importancia a las categorías emergentes de los datos, por tanto, se asume un paradigma interpretativo.

Para el estudio de las representaciones sociales se asumió el enfoque procesual fundamentado en un análisis cualitativo de los datos empíricos, el cual privilegia el estudio descriptivo de las representaciones sociales como sistemas de significado que expresan la relación que los individuos y los grupos tienen con su entorno, destaca la importancia del lenguaje y del discurso al considerar que es en las interacciones sociales y en el espacio público donde se forman. Las RS están incorporadas por tanto en el lenguaje, se abordan como lenguaje debido a su valor simbólico y a los marcos que proporcionan para codificar y categorizar los entornos, los sujetos y los objetos con los cuales se relacionan los individuos.

Por tanto, desde un enfoque hermenéutico, el análisis se centró en los aspectos significantes y diversos de la representación social, al decir de Banch (2000):

El enfoque procesual se caracteriza por considerar que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje

hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos. (p.36)

Siguiendo los lineamientos de la investigación cualitativa, la muestra con la que se hizo el estudio fue intencional o basada en criterios, que para Maxwell (1996), es una estrategia en la cual los escenarios, personas o acontecimientos son escogidos deliberadamente para proveer información importante que no puede ser tan bien obtenida por otras selecciones. De esta forma, se escogieron 68 maestros, hombres y mujeres de diferentes rangos de edad de tres colegios de la ciudad de Bogotá, dos públicos y uno privado, ubicados en localidades diferentes de la ciudad.

Como técnicas de investigación y en coherencia con el enfoque procesual se tomaron la asociación libre de palabras y el cuestionario, instrumentos que fueron aplicados a todos los maestros y maestras del ciclo de educación secundaria y media, 68 en total; la entrevista a profundidad se aplicó a dieciocho maestros de los tres colegios distribuidos por áreas de conocimiento y rangos de edad; la observación etnográfica se realizó en las tres instituciones educativas para captar la cultura escolar.

El análisis inició con la transcripción de los datos obtenidos a través de los instrumentos y técnicas de investigación, posteriormente se realizó el proceso de reducción de los datos “categorización y codificación” (Miles y Huberman, 1984, p. 23). La información fue clasificada en unidades de análisis siguiendo las dimensiones de las representaciones sociales: información, actitud y campo de representación. La Tabla 1 resume el proceso investigativo seguido para el estudio de las representaciones sociales.

Tabla 1. Proceso de la investigación en RS*

Proceso	Explicación
Focalizar el objeto de RS	Se determinó a los jóvenes escolares como objeto de RS, pues se consideró relevante, novedoso y necesario su estudio para la comprensión del papel de la escuela en la construcción de estos sujetos y el reconocimiento de los jóvenes escolares en su condición juvenil
Determinación de los sujetos de estudio	Se escogieron maestros de educación secundaria y media de tres colegios con los criterios expuestos en el artículo
Determinación de las dimensiones del contexto	Se seleccionaron tres instituciones educativas de educación básica y media con características diferenciadas, buscando captar la heterogeneidad en su contexto
Establecer el enfoque teórico y metodológico de la investigación	Se definió el enfoque procesual de las RS por su valor hermenéutico a fin de captar y comprender los universos de significado y sentido sobre el objeto representado. Del enfoque estructural se retoma la técnica de asociación libre, complementada con las redes semánticas de sentido, para captar el contenido cognitivo y su organización, sin abandonar los principios del enfoque procesual
Diseñar los instrumentos de investigación, y recoger la información	Se construyen los instrumentos de investigación y los protocolos para su aplicación en coherencia con el enfoque, los objetivos y las preguntas de investigación. Se definieron métodos interrogativos, asociativos y la observación etnográfica
Análisis de la información	Desde una perspectiva hermenéutica se hace un análisis profundo de las producciones discursivas de los maestros, de los registros etnográficos, del cuestionario y de la asociación libre siguiendo las dimensiones o campos de análisis definidos en este estudio como elementos de las RS: actitud, información, campo de representación, prácticas, condiciones de producción de las RS

* Esta tabla muestra el proceso de investigación desde la teoría de las RS.

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Como parte de los resultados de investigación, en este artículo se da cuenta de las representaciones sociales que han construido los maestros sobre los jóvenes en condición escolar. Si bien en el estudio de las representaciones sociales se pueden encontrar representaciones hegemónicas, existen también representaciones polémicas y emancipadas.

Para Moscovici (1988) las representaciones hegemónicas son aquellas en las que los grupos comparten en alto grado una representación sobre un objeto; por su parte las representaciones emancipadas no son uniformes y se expresan en los subgrupos que tienen una nueva forma de pensamiento social; y las representaciones polémicas expresan

formas de pensamiento contrarias por situaciones de conflicto o diferencia frente a la representación del objeto.

En los resultados se da cuenta de las tres dimensiones de las representaciones sociales como parte del contenido de la representación: la actitud, la información y el campo de representación social.

Las actitudes de los maestros hacia los jóvenes escolares

Las actitudes se entienden como evaluaciones o valoraciones hacia los jóvenes por parte de los maestros, favorables, desfavorables, positivas o negativas. Existen en los maestros dos representaciones que se expresan en valoraciones contradictorias sobre los

jóvenes escolares, la primera mirados fuera del rol de estudiante y la otra dentro del estatus y los roles del alumno.

En primer lugar, se evidencia en los discursos de los maestros una actitud positiva hacia los jóvenes en tanto sujetos vistos y juzgados fuera del rol de estudiante, se les asocia a una serie de valores y actitudes positivas desde donde son calificados por la mayoría como compañeristas, alegres, vitales, activos, creativos, visionarios, espontáneos, inquietos y respetuosos.

Si bien el énfasis y la tendencia otorgada por los maestros tiene una valoración positiva y favorable hacia los jóvenes en su condición juvenil, se encuentra que algunos profesores construyen una representación que los estigmatiza al concebirlos como adolescentes, vulnerables, menores, inmaduros, frágiles, desorientados y solos.

En la condición de alumno, hay una representación valorada negativamente, en correspondencia al estatus social adquirido y su rol social, la no presencia de los comportamientos que esperan los maestros de él como estudiante, producen una actitud desfavorable.

Para Coll y Miras (1993):

El proceso de selección y categorización en la construcción de las representaciones mutuas es el que se refiere a la concepción que cada uno tiene de su propio rol y del rol del otro [...]el concepto de rol designa unas expectativas de comportamiento asociadas con el estatus, función o posición que ocupa una persona en un sistema social determinado. (p. 300)

Las valoraciones sobre los jóvenes escolares como alumnos para un gran número de maestros se expresan en calificativos como: apáticos, desinteresados, irresponsables, ingenuos, facilistas, distraídos, conchudos, perezosos, “chinos”, “gamines”, solos y alienados por las tecnologías.

Cuando se pregunta a los maestros sobre el decir y la mirada de sus colegas se corrobora con mayor frecuencia una representación que estigmatiza a los jóvenes. Al respecto una maestra comenta:

La tendencia es más a decir que no hay nada que hacer con esos chinos, que no saben, o sea para la

mayoría de los maestros el estudiante no sabe, no saben leer, no saben escribir, no saben hablar, no saben comportarse, no saben nada. (ES6, comunicación personal, mayo de 2018)

Esta mirada, repercute en la actitud y en las relaciones que asumen con ellos dado que las RS inciden en las prácticas de los sujetos.

Varios maestros utilizan expresiones que estigmatizan y descalifican a los jóvenes escolares lo cual es rechazado por una maestra entrevistada:

[...] tú te sientas a hablar con ellos (los maestros) y lo que hablábamos con ellos, no hay, ese chino es terrible, eso no hay nada que hacer con ese, ese es un gamín, me parece terrible, o sea uno no puede referirse así a un estudiante. (ES6, comunicación personal, mayo de 2018)

La representación social del joven como alumno se puede interpretar a la luz de las dimensiones normativas escolares que establecen el estatus, el rol y las funciones que se esperan demuestran los jóvenes estudiantes, se pretende que ellos manifiesten una actitud, motivación e interés intrínseco por el aprendizaje y el desarrollo de las tareas escolares.

En este contexto, la cultura escolar tradicional privilegia el esquema de transmisión-adquisición de información a partir de contenidos disciplinares, fragmentados y desarticulados de la realidad. Este paradigma se fortalece según Cajiao (1997) por un conjunto de teorías que refuerzan el sistema de “teorías del aprendizaje, teorías de las disfunciones del aprendizaje, didáctica de las ciencias, administración y financiamiento del sistema, tecnologías del currículo, programación y evaluación” (p.71), desde las cuales se forma a los maestros. Para Cajiao se mira al estudiante “en su capacidad de adaptación funcional y comportamental a ese modelo y con demasiada frecuencia se patologizan las inadecuaciones infantiles a las exigencias institucionales” (p.71). Así, se cuestiona a los estudiantes en tanto no responden a las exigencias estandarizadas de adquisición de los conocimientos propuestos en el currículo y los planes de estudio de las diferentes áreas de conocimiento escolar.

Por su parte, para los jóvenes escolares, el hecho que los contenidos escolares de orden disciplinar se expongan lejos de sus intereses y necesidades y que su forma de presentación sea a través de las prácticas habituales de los maestros, principalmente de corte magistrocéntrico, incide en la motivación por el aprendizaje, en tanto ellos viven vinculados directamente en su vida cotidiana con nuevos entornos y herramientas educativas más significativas.

Para Dayrell (2010):

La vida cotidiana de la escuela es recordada como algo aburrido, donde los jóvenes no se involucran por lo distante de los contenidos respecto de su realidad, exigiendo que los profesores los “sitúen en la materia”, o sea, que los ayuden a percibir lo que determinado contenido tiene que ver con ellos y con su vida cotidiana. En este sentido, se evidencia una dificultad en asumir el papel de alumno, tal como la institución parece esperar de ellos. (p.21)

116

Esta representación que desde el campo de actitud valora negativamente a los jóvenes escolares, en cuanto estudiantes, es limitada en tanto no reconoce su condición y realidad juvenil, la mirada de los maestros se centra en la experiencia pedagógica, en los factores que determinan la adquisición de conocimiento escolar sin apreciar el contexto social y cultural en el que se encuentran inmersos, no se reconoce al joven existente en el alumno.

Para Gilly (1980) los factores institucionales de carácter normativo y las normas sociales generales son determinantes en el sistema de categorización a partir del cual los adultos maestros construyen las representaciones sobre los jóvenes escolares y los criterios desde los cuales los valoran con formas abstractas como el buen alumno, el mal alumno, el alumno ideal desde donde son reconocidos y evaluados.

Sobre la dimensión de información

Siguiendo a Moscovici (1979) una de las dimensiones de las representaciones sociales es la información y el conocimiento que tienen los sujetos sobre el objeto de representación; para el autor “la información —dimensión o concepto— se relaciona con

la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” (p.45).

Como resultado en la dimensión de información se encuentra que el 84% de los maestros entrevistados manifiestan no tener información o conocimiento de teorías, investigaciones o estudios sobre jóvenes, juventud, o condiciones juveniles. Los pocos maestros (tres), que tienen alguna información o conocimiento la adquirieron en espacios académicos de su formación pregradual y postgradual, en disciplinas específicas como la psicología, relacionando al joven con el adolescente; y efectivamente el conocimiento que tienen sobre este objeto es una visión naturalizada, evolutiva y homogénea, desde una perspectiva psicológica que asume la temática juvenil a partir de su consideración como una etapa de la vida.

Los maestros afirman no tener conocimiento o poseer poca información sobre los jóvenes, consideran que es un déficit en su formación como profesionales de la educación, manifiestan que en las universidades donde se forman los docentes se deben incorporar espacios académicos en los que se estudie la condición juvenil, pues son los sujetos con quienes trabajan y definen su acción educativa. Al respecto un maestro anota:

Hacia los docentes como tal no ha existido formación sobre la juventud, solamente nuestra experiencia como docentes y lo que nosotros podemos hacer como pedagogos, pero en sí les falta que capaciten más a los docentes en eso. (ES11, comunicación personal, junio de 2018)

La escasa información que tienen los maestros sobre las culturas y la condición juveniles de los estudiantes pone en evidencia cómo en la formación de licenciados no se privilegia el conocimiento de los sujetos sobre quienes recae la práctica de los maestros, su poca aproximación en la universidad se da en términos de procesos psicológicos o pedagógicos para el aprendizaje de contenidos escolares. En consecuencia, se requiere que estas instituciones vinculen dentro de sus programas el estudio de los jóvenes como referente de su accionar pedagógico.

El saber experiencial lugar de conocimiento de los jóvenes escolares

El saber experiencial se entiende como el conjunto de conocimientos que han construido los maestros sobre los jóvenes a través de los diversos tipos de relaciones que tienen con ellos en la cotidianidad escolar, este saber lleva consigo contenido para comprender las representaciones sociales.

Para un gran número de maestros se desestima el conocimiento y la información teórica sobre los jóvenes, según ellos, es suficiente el conocimiento que le ha otorgado la experiencia y el contacto con ellos en su trato cotidiano.

El saber que otorga la experiencia es el lugar desde donde los maestros adquieren el conocimiento que tienen sobre los jóvenes; por tanto, no existe un referente teórico o investigativo que les permita interpretar y comprender los modos de ser y actuar en la condición juvenil y escolar.

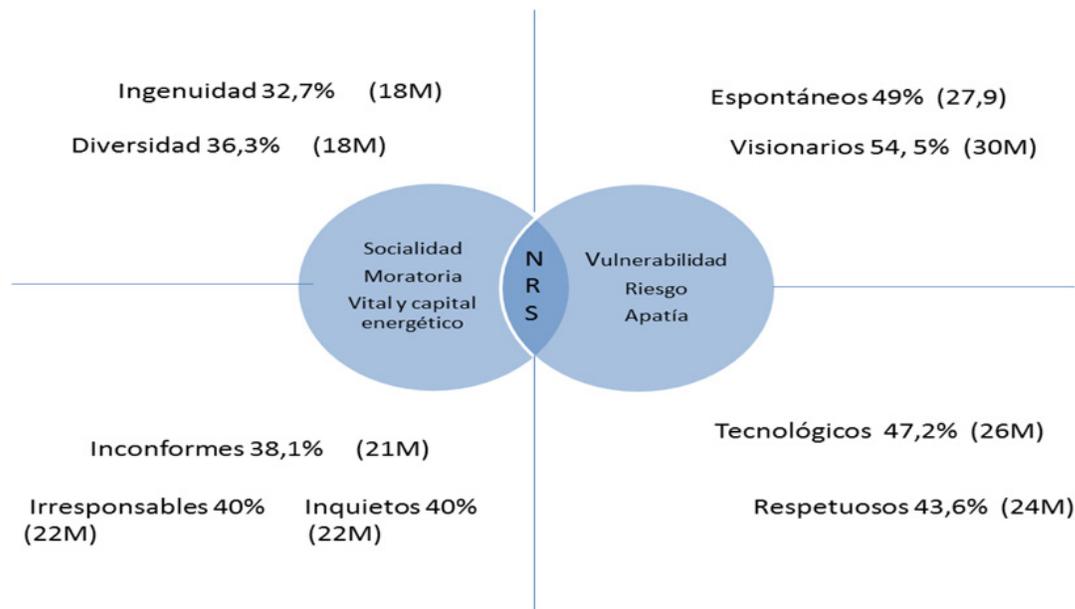
Dimensión campo de representación

El núcleo figurativo o esquema figurativo de la representación social, es construido según Araya (2002) en el proceso de objetivación; al ser la parte

más sólida y estable organiza el conjunto de la representación confiriéndole peso y significación a los diferentes elementos del campo. Para Araya

Estas imágenes estructuradas es lo que Moscovici ha denominado núcleo figurativo, o sea, una imagen nuclear concentrada, con forma gráfica y coherente que captura la esencia del concepto, teoría o idea que se trate de objetivar. Esta simplificación en la imagen es lo que les permite a las personas conversar y también comprender de forma más sencilla las cosas, a los demás y a ellas mismas y a través de su uso, en diferentes circunstancias, se convierte en un hecho natural. (2002, p. 35)

Para Moscovici (1979) el modelo figurativo reúne los conceptos más importantes, hace la traducción inmediata a lo real e imprime una dinámica propia a los elementos asociados. El esquema figurativo se organizó e interpretó a partir de la frecuencia, el rango de importancia, el sentido y el significado que los maestros atribuyen a cada uno de los términos con los cuales asocian, relacionan o reconocen a los jóvenes escolares (Figura 1).



*El gráfico muestra la estructura de las representaciones sociales en su núcleo y esquema periférico.

Figura 1. El núcleo figurativo de la RS*

Fuente: elaboración propia.

Se interpreta desde los discursos de los maestros que la escuela es una atmósfera para experimentar y sentir en común: para la mayoría de los maestros de los colegios, el compañerismo es el concepto que define a los jóvenes, valor a través del cual se consolidan los grupos y las redes entre ellos, se expresa a través de actitudes de empatía, unidad, compañía, preocupación, apoyo y respaldo incondicional y la socialidad son las categorías interpretativas de estas significaciones.

La vitalidad es otro concepto evocado por los maestros y maestras del conjunto de las instituciones para referirse a los jóvenes escolares, por lo cual es uno de los elementos más importante del núcleo figurativo de la representación social. Para los maestros la juventud es una etapa de la vida caracterizada por la energía, fuerza, actividad en el obrar y en el pensar, el dinamismo y vigor, es decir cuentan con una moratoria vital y un capital energético temporal y transitorio.

En este sentido, Margulis (1996) sostiene que los jóvenes:

Gozan de un crédito vital, que proviene de su energía corporal y capacidad de aprendizaje —diferente a otras edades— lo que influye en el lugar que ocupan en las instituciones. Asimismo, en relación con el cuerpo y la generación, se sienten distantes de la muerte, y viven una etapa apropiada para emprender proyectos y aventurarse hacia el futuro. (p.12)

Para los maestros y maestras, es reiterativo identificar a los jóvenes escolares como sujetos solos, manifiestan el abandono, falta de acompañamiento, atención y control por parte de los padres. Dada esta realidad, la escuela, los compañeros y maestros se convierten en refugio, ya que por diferentes circunstancias permanecen sin compañía de padres o adultos; por tanto, esta institución es un lugar de contención social y afectiva frente a la vulnerabilidad y riesgo.

En el contexto del “hogar” carecen de afecto y falta de comprensión, el cual se busca suplir en la escuela como escenario donde se encuentran sus amigos, escuela como espacio de encuentro y socialidad. Al decir de Simmel (2002) las agrupaciones “están acompañadas de un sentimiento y

una satisfacción en el puro hecho de que uno se asocia con otros y de que la soledad del individuo se resuelve dentro de la unidad: la unión con otros” (pp.195-196).

Al igual que los términos anteriores la apatía es un concepto evocado por los maestros en todas las instituciones, pero con una particularidad, es una representación negativa de los jóvenes vista en el contexto de las tareas escolares y contradictoria cuando se refieren a estos sujetos fuera de las relaciones pedagógicas en las que se demarca una actitud positiva de los mismos.

Se evidencia un desencuentro entre cultura escolar y el mundo de los jóvenes, una ausencia de significado y de sentido de la experiencia escolar, lo cual para Tenti (2000), es una mirada que muestra la tensión entre los cánones de la educación tradicional, anacrónica y el mundo juvenil de los estudiantes, es decir en el currículo escolar no hay posibilidad de diálogo entre la cultura escolar y las culturas juveniles.

Los elementos centrales de las RS organizados a través del núcleo figurativo, se concretan en un campo compuesto por una serie de imágenes que reúnen los aspectos más importantes expresados por los maestros.

Una imagen esencialista

La imagen que construyen los maestros sobre los jóvenes en tanto sujetos sociales, no como alumnos es esencialista, al considerar que son el futuro y que poseen la fuerza y el vigor para cambiar el mundo, “salvadores del mundo”, “agentes de cambio social”, de tal manera que, se lee como una etapa de tránsito en función del futuro adulto. Esta mirada no reconoce que el compromiso por la transformación social no es natural a la condición juvenil, depende de condiciones y experiencias como parte del contexto socio histórico y cultural que los jóvenes experimentan. Contrario a esta imagen, para ellos el mundo está anclado en el presente.

Imagen estigmatizante: los jóvenes como alumnos

La mirada de varios de los maestros en las tres instituciones contexto de investigación sobre los jóvenes en su condición de alumnos, se interpreta

como estigmatización, en tanto se les describe con una serie de rótulos, adjetivos o calificativos como apáticos, perezosos, irrealistas, soñadores, incapaces, desinteresados. La imagen del joven escolar se construye entorno al estigma, el cual, en este contexto, se interpreta como una marca o una imagen desde el que los maestros distinguen a los jóvenes en su condición de alumnos, lo cual incide en su construcción social con una mirada negativa.

Una relación de estigma según Goffman (2006) se establece entre grupos que tienen ciertas expectativas y los sujetos que no cumplen con ellas; al primero, lo reconocen como estigmatizador y al segundo, como estigmatizado. Para el autor los atributos indeseados sobre los sujetos se dan en tanto no son congruentes con los estereotipos del estigmatizador acerca de cómo debe ser el grupo estigmatizado.

El joven como adolescente

En las representaciones sobre los jóvenes escolares existe la imagen del joven como adolescente y en esta concepción evolutiva con falta de madurez desde donde se instaura una mirada psicológica y biológica de los jóvenes.

Vulnerables y en riesgo: crisis de la familia como agente de formación

Frente a la imagen de los jóvenes escolares como sujetos solos, vulnerables y en riesgo los maestros responsabilizan en primer lugar, a la familia por la condición de abandono y soledad en la que los han sometido, situación que cobra mucha importancia para los maestros, pues es la preocupación más sentida sobre estos sujetos.

Jóvenes tecnológicos: las tecnologías alienación y riesgo

Para los maestros las tecnologías son un problema pues según sus argumentos, los jóvenes escolares permanecen bastante tiempo de su vida conectados en redes sociales, han cambiado las relaciones cara a cara por relaciones virtuales. Las pantallas han distanciado las relaciones personales entre los sujetos.

Conclusiones

Las representaciones sociales que tienen los maestros sobre los jóvenes escolares objeto de investigación es polisémica, se los representa como dos personas

en una doble condición: ser joven y ser alumno, vistas de manera independiente y no integradas.

La primera y más importante es la representación del joven escolar en su condición juvenil, la cual tiene una valoración positiva que se lee desde los conceptos de moratoria vital y capital energético y, la segunda, la representación del joven como alumno con una carga negativa y estigmatizada, vista desde la experiencia estudiantil y únicamente con la relación que se tiene con los estudios.

Las representaciones sociales de los maestros sobre los jóvenes como sujetos sociales, no como alumnos, muestran una distancia frente a la matriz socio cultural desde donde tradicionalmente se les ha representado como un problema para la sociedad inherente a su estado de desarrollo y desde una perspectiva naturalizada. Las representaciones que han construido los maestros superan esta mirada tradicional adultocéntrica que se los representa cotidianamente con una imagen estigmatizada, tal como lo presentan muchas de las investigaciones (Duarte, 2000; Perea, 2000; Muñoz, 2003; Valenzuela, 2005; Margulis, 1998; 2001; Criado, 1998; Useche, 2009); se les estigmatiza a partir de nociones de la juventud y sus prácticas como un problema social, conflicto, maldad inherente y riesgo social.

Como representaciones polémicas frente a la anterior existe una representación de algunos maestros desde la que se valora negativamente los jóvenes como sujetos vulnerables y carentes a partir de percibirlos como solos, inmaduros, menores, frágiles, desorientados y adolescentes, esta representación se entiende como una condición natural en su condición etaria.

En segundo lugar, la representación social del joven como alumno lo concibe igualmente como un sujeto homogéneo desconociendo la pluralidad y diversidad propia de estos sujetos. Esta representación en su conjunto tiene una carga y valoración negativa, construida a partir de las expectativas que tienen los maestros del buen estudiante, del cumplimiento del papel que debe realizar ante las tareas y normas escolares, es decir son representados por las expectativas de los maestros frente al estatus, roles y actividades social y culturalmente asignadas a los alumnos.

Esta forma de representar al joven como alumno se convierte en una matriz cultural desde donde se les estigmatiza como problema y se les objetiva, con actitudes negativas, como “apáticos, perezosos, desinteresados y desmotivados”.

Las representaciones que expresan actitudes negativas a través de estereotipos y estigmatizaciones generan una influencia sobre los sujetos, con sentimientos de vulnerabilidad que pueden terminar con la deserción de los jóvenes del sistema escolar.

La relación que los maestros construyen con los jóvenes como estudiantes fundada desde estas imágenes abre el debate y la deconstrucción de estas representaciones e incita a comprender al joven escolar en su contexto histórico, social, cultural, en sus necesidades e intereses muy alejados de una escuela anacrónica ante la cual los estudiantes no encuentran sentido. Esto muestra la crisis de la escuela que se resiste a transformarse y a incorporarse a una nueva realidad marcada por el cambio y la incertidumbre.

El ser joven escolar es una construcción social que emerge en un contexto histórico vinculado a las condiciones de la escuela, en sus planos normativo, organizacional y de relaciones sociales, a la condición juvenil de los estudiantes e influenciada por las representaciones que construyen los maestros como actores educativos.

En la condición de alumno la mayoría de los maestros se representan a los jóvenes escolares como sujetos solos, ante la ausencia de los padres, lo cual los pone en situación de debilidad y vulnerabilidad frente a muchos problemas sociales. Esta representación influye en el sentido que otorgan los maestros a su quehacer en la escuela como es la formación personal de los jóvenes por encima del sentido de la socialización de los saberes propuestos desde las disciplinas escolares.

Si bien los maestros se representan a los jóvenes escolares en la doble condición ser jóvenes y ser alumnos no las integran, lo que muestra la investigación es que existen en el pensamiento de los maestros dos sujetos que no relacionan. Desde el plano normativo escolar y desde las RS de los alumnos, se rehúsan a vincular los intereses personales y sociales propios de los jóvenes en la vida cotidiana

de la escuela, es decir la vida juvenil suele competir con las demandas escolares.

Con todo, la escuela limita las posibilidades de vida juvenil al concebir al joven escolar como sujeto homogéneo y al desarrollar prácticas normativas y de disciplinamiento que contribuyen a la construcción de un sujeto subordinado, puntual, obediente y uniforme desde donde los naturaliza desconociendo la diversidad del sujeto joven.

La escuela no reconoce al joven inmerso en el alumno, por esta razón se necesita que los maestros y demás actores educativos tomen conciencia de la alteridad, reconozcan, valoren y respeten la condición juvenil de los estudiantes y la integre en la vida escolar, superando la miradas y perspectivas adultocéntricas de organización, pues la escuela además de un espacio de enseñanza y aprendizaje de asignaturas es un entorno de vida juvenil, los estudiantes son a la vez jóvenes que hacen parte de una cultura y son alumnos en tanto cumplen con un rol o papel asignado en unas condiciones y en unas tareas escolares que definen a la escuela como institución.

Esta institución debe crear los puentes que relacionen la cultura escolar con la cultura juvenil, reflexionar sobre la utilidad de lo que se enseña, el sentido de las tareas y actividades escolares y su pertinencia con las nuevas demandas y contextos de los jóvenes y la sociedad actual. Una escuela moderna tradicional con planes de estudio disciplinares desconectados de la realidad desencadena actitudes de apatía y desinterés en los jóvenes escolares.

Referencias

- Araya, S. (2002). Representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de ciencias sociales* 27. http://filosofia.uaq.mx/docs/measc/conv2020/Araya_p%C3%A1g.%2011%20a%2047.pdf
- Banch, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Paper on social representations*, 9, 3.1–3.15. http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf
- Cajiao, F. (1997). La formación de maestros frente a nuevas utopías de educación. En Amaya

- (coord.), *La formación de los educadores en Colombia* (pp. 65-118). IDEP.
- Coll, C. y Miras, M. (1993). La representación mutua profesor/alumno y sus representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios; y A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. (pp. 297-313). Alianza.
- Criado, M. (1988). Clases sociales, estrategias de reproducción, generaciones y clases de edad. En: *Producir la juventud*. (pp. 72-91). Ediciones Istmo.
- Dayrell, J. (2010). Juventud, socialización y escuela. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4(4), 15-34. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4769/pr.4769.pdf
- De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía*. Antropos.
- Duarte, K. (2000). ¿Juventud o Juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última Década*, 13, 59-77. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362012000100004
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada
- Gilly, M. (1980). *Maestro y alumno roles institucionales y representaciones sociales*. Puf.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: La identidad deteriorada*. Amarrortu.
- Jodelet, D. (1986) La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, S. (Comp.). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (pp. 469-494). Ediciones Paidós.
- Margulis, M. (1998). "Viviendo a toda". *Jóvenes, territorios y nuevas sensibilidades*. Siglo del hombre editores; Departamento de investigaciones Universidad Central.
- Margulis, M. y Urrestis, M. (1996). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Biblos. http://perio.unlp.edu.ar/teorias/index_archivos/margulis_la_juventud.pdf
- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*. Beverly Hills, Sage.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*. 18, 211-250. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180303>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Huemul. S.A.
- Moscovici, S. (1981) On social representations. In J.P. Forgas (Ed.) *Social, Cognition perspectives on everyday knowledge* (pp. 181-209). Academic Press.
- Muñoz, G. (2003). Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 1(1), 3-24. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000100006
- Perea, C. M. (2000). De la identidad al conflicto. En Barbero, M., López, F. & Robledo, A. (Eds.). *Cultura y Región*. (pp.315-346). Universidad Nacional; CES.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma.
- Simmel, G. (2002). *Sobre la Individualidad y las formas sociales. Escritos Escogidos*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Tenti, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Instituto internacional de planeamiento de la educación.
- Useche, O. (2009). *Jóvenes produciendo Sociedad Subjetividades, Derechos Sociales y Productividad Juvenil*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Valenzuela, J. (2005). El futuro ya fue. *Juventud, educación y cultura. Anales de la educación común*, 1(1), 28-71.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.





Los saberes de los niños y las niñas sobre violencia y reconciliación*

The Knowledge of Boys and Girls about Violence and Reconciliation

Joan Lisseth Sandoval Martínez¹ Yuly Paulina León Murcia²

Para citar este artículo: Sandoval-Martínez, J.L., y León-Murcia, Y.P. (2021). Los saberes de los niños y las niñas sobre violencia y reconciliación. *Infancias Imágenes*, 20(1), 122-133

Resumen

Este artículo es el resultado de un proyecto de investigación cualitativo que representa un acercamiento a los saberes sobre violencia y reconciliación en relatos y definiciones de niños y niñas de 5 a 12 años. Se realizaron talleres donde los participantes contaron experiencias sobre dichos temas que tradicionalmente son abordados desde una mirada adultocéntrica. Dichas experiencias fueron analizadas a partir de categorías como intersubjetividad, sujetos, relatos y saberes, a fin de comprender cómo los niños y las niñas definen estos términos, contrastar sus estructuras narrativas e identificar sus roles en diferentes situaciones. Emergieron también categorías que representan lo que ellos piensan sobre violencia y reconciliación, ampliando la comprensión de las formas como se relacionan con otros y habitan su entorno. Esta investigación reconoce la capacidad de agencia de los niños y las niñas y la importancia de sus saberes como elementos fundamentales para la construcción de escenarios de paz y reconciliación.

Palabras clave: definiciones, intersubjetividad, reconciliación, relatos, saberes, sujetos y sujetos discursivos, violencia

Abstract

This article is the result of a qualitative research project that represents an approach to the knowledge about violence and reconciliation in the stories and definitions of boys and girls aged 5 to 12. Workshops and focus groups were held where the participants shared experiences on these issues, which have traditionally been approached from an adult-centered perspective. These experiences were analyzed in light of categories such as intersubjectivity, subjects, stories, and knowledge, in order to understand how boys and girls define these terms, to compare their narrative structures, and to identify their roles in different situations. Categories also emerged which represent what boys and girls think about violence and reconciliation, thus broadening the understanding of the ways in which they relate to others and inhabit their environment. This research recognizes the capabilities for agency in boys and girls and the importance of their knowledge as fundamental elements for the construction of scenarios of peace and reconciliation.

Keywords: definitions, intersubjectivity, knowledge, reconciliation, stories, subjects and discursive subjects, violence

* Este artículo es derivado de la investigación *Violencia y reconciliación: una mirada a los saberes de los niños y las niñas*, desarrollado en el marco de la Maestría en Infancia y cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y adscrito al Énfasis en Lenguaje y Narrativas infantiles. El proceso de investigación inició en agosto del 2018 y finalizó en julio del 2020.

1 Licenciada en humanidades y lengua castellana y Magister en infancia y cultura. Mediadora senior de formación y contenidos en la Red Distrital de Bibliotecas Públicas - BiblioRed. Correo electrónico: jlsandovalm@correo.udistrital.edu.co

2 Licenciada en pedagogía infantil, tecnóloga en formulación de proyectos y Magister en infancia y cultura. Promotora de lectura y ahora como profesional de servicios en la Red de Bibliotecas Públicas de Bogotá – BiblioRed. Correo electrónico: yulapalina24@gmail.com

Introducción

El discurso sobre la participación infantil y sobre la importancia de reconocer su voz y sus opiniones en los temas que les afectan es, hoy por hoy, una fórmula segura en muchas entidades e instituciones que están a cargo de diversos procesos de desarrollo y educación en la infancia. Sin embargo, a pesar de los documentos, de las palabras escritas, de las leyes y de las políticas gubernamentales, es verdaderamente complejo hacer efectivo tal discurso en la práctica y en la cotidianidad que viven los niños y las niñas de nuestro país. Razón de ello es que muchos de los temas que inciden directamente en su desarrollo sean analizados desde un punto de vista adultocéntrico que privilegia la voz de los “mayores” y que pocas veces tiene en cuenta las preguntas, reflexiones y aproximaciones que pueden hacer los niños y las niñas sobre aspectos y acontecimientos fundamentales del mundo y de su vida particular.

Así, términos como violencia y reconciliación, tanto en su conceptualización como en los relatos e historias de vida que de estos se derivan, han sido investigados mayoritariamente por los adultos, quienes le preguntan a otros adultos y teorizan desde su posición hegemónica, dejando de lado muchas veces lo que los niños y las niñas piensan, conocen y saben sobre estos fenómenos que también están presentes en su vida, más presentes aún de lo que como adultos consideramos normalmente. A lo anterior se suma que la infancia, en los últimos años, ha sido una de las poblaciones más susceptibles a las múltiples formas de violencia existentes en nuestra sociedad y las estadísticas indican que las cifras frente a los casos diarios de violencia contra la infancia seguirán aumentando mientras no se resuelvan temas de fondo como la pobreza, la desigualdad, la discriminación, la desinformación, entre otros (ICBF, 2018).

De igual forma, los contextos en los que habitan los niños y las niñas, las personas con las que se relacionan, los lugares que frecuentan, las cosas que escuchan de otros, entre otros múltiples factores que hacen parte de sus entornos de desarrollo, permiten la configuración de una forma particular de pensar, sentir, saber y darle significado al mundo, sentido que es posible encontrar en las voces

de niños y niñas que, en esta investigación, fueron recogidas a través de sus relatos y definiciones, específicamente sobre violencia y reconciliación. En relación con la violencia a fin de develar cómo los niños y las niñas perciben las diferentes formas de la misma a la que se ven expuestos, y acerca de la reconciliación para comprender su capacidad de agencia y cómo se posicionan a sí mismos dentro de situaciones de violencia o conflicto. En este proceso de investigación los relatos fueron un elemento fundamental ya que, como afirma Bruner (1997), estos permiten reconstruir y organizar la propia experiencia, el conocimiento y, por ende, darle sentido a la propia vida.

Dado lo anterior, la intención que orientó esta investigación tenía por objeto comprender los saberes sobre violencia y reconciliación presentes en los relatos de los niños y las niñas entre los 5 y 12 años, asistentes a la Biblioteca Pública Julio Mario Santo Domingo, y en el mismo horizonte de sentido se buscó analizar cómo definen la violencia y la reconciliación a partir de sus experiencias; contrastar los relatos para hallar en ellos similitudes y divergencias dentro de la estructura narrativa; e identificar a través de los relatos cuál es el rol que desempeñan frente a los otros y frente a las situaciones que viven en su cotidianidad relacionadas con violencia y reconciliación.

Los participantes de la investigación y quienes decidieron compartir sus voces y sus relatos, fueron niños y niñas habitantes de la localidad de Suba en Bogotá, que asisten regularmente con sus cuidadores a la biblioteca y que, dado el carácter democrático y de libre acceso de la misma, asistieron de manera voluntaria a los espacios generados para el propósito de la investigación. Estos espacios se dieron siempre a través de círculos de la palabra con los niños y las niñas sobre diversos temas, acompañados en cada sesión de uno o varios materiales de lectura que detonaron conversaciones de diversa índole y que iban abriendo el espacio para la narración y el intercambio de saberes. Así, en la investigación se integraron elementos de la metodología cualitativa, la investigación narrativa y el análisis de relatos, con el interés de acercarse a los niños y las niñas como sujetos sociales, con

intereses, necesidades y formas particulares de ver el mundo.

Categorías de análisis

Intersubjetividad e interacción

Comprender los saberes de los niños y las niñas mediante sus relatos y definiciones, supone pensar en términos de la intersubjetividad y de sus interacciones cotidianas. La intersubjetividad es la capacidad que tenemos los seres humanos para comprender la mente de otros, es la capacidad para descifrar e interpretar las palabras, gestos y acciones de los demás, lo que les permite construir significados individuales sobre el mundo que les rodea y, a su vez, construir significados compartidos (Bruner, 1997).

Esta capacidad es un elemento fundamental puesto que permite poner la mirada sobre las relaciones interpersonales que tejen desde muy temprana edad los niños y las niñas para poder comprender el pensamiento de ese otro que es su interlocutor, que para Cabrejo (2006) se produce no de manera biológica, sino a partir primero de la construcción psíquica del yo y, segundo, de la inscripción del otro en la propia psiquis. Así, la intersubjetividad está íntimamente relacionada al concepto de interacción, pues es en las relaciones particulares y en las acciones sociales concretas en un determinado contexto, que los sujetos configuran su forma de entenderse a sí mismos y de comprender el mundo.

Niños y niñas como sujetos discursivos

Dentro de las relaciones intersubjetivas y de interacción los niños y las niñas configuran su propia visión del mundo y construyen con otros significados compartidos que, a su vez, les permiten comprender el mundo de los otros. Este proceso que está en permanente construcción se da gracias al lenguaje; desde las primeras interacciones con los balbuceos, hasta llegar a la capacidad para nombrar las cosas, los niños y las niñas por medio de su voz y de sus gestos elaboran una taxonomía del mundo que les permite comprenderlo, darle orden y posicionarse como actores dentro del mismo, convirtiéndose así en sujetos de palabra, con una voz que hacen más consciente a medida que crecen y que empieza,

ya no solo nombrar los objetos y fenómenos que le rodean, sino a narrar y a relatar la vida misma y sus acontecimientos, para después reconocerse como sujetos de la acción con una potencia transformadora dentro de su propia realidad (Ocampo, 2014).

Los niños y las niñas como sujetos discursivos, como sujetos de la palabra y de la acción, construyen sus significados a partir de la experiencia y a partir de las interacciones cotidianas con otros. Así, logran exteriorizar lo que piensan, producto de dichas interacciones y experiencias, a partir del relato y la narración, enunciando su propio punto de vista y, en este, toda una herencia cultural y simbólica del entorno en el que se desarrollan; este proceso le permite configurar y darle orden a su mundo para entenderlo, explicarlo y darse un lugar en él.

Narrativas y relatos infantiles

Narrar ha sido una necesidad imperiosa en la humanidad desde sus inicios hasta hoy, es también es una de las formas en las que el hombre ha dejado una huella de su trasegar por el mundo y ha transmitido a otros sus experiencias. Sin embargo, más allá del ejercicio de transmisión, el relato requiere de un ejercicio de interacción, en donde el sujeto que enuncia es protagonista, les da sentido y significado a sus vivencias mediante el uso de la palabra y de su propia voz. En ese sentido, Ong (1997) le atribuye al lenguaje su naturaleza oral inminente y ubica la oralidad en el centro de la comunicación desde las culturas primarias, de manera que la cultura hablada precede a la cultura escrita y como primera expresión natural del lenguaje humano, posibilita procesos de comunicación, relación e interacción, mediante los cuales es posible comprender lo que piensa y siente el otro. Además, la oralidad es un mecanismo esencial en la transmisión de los saberes sobre la cultura de una generación a otra, configurándose como la base fundamental del relato.

Esta primera forma del relato es esencial porque a través de la oralidad permite situar a los niños y las niñas en el lugar de la palabra, reconocerlos como sujetos discursivos y poner en evidencia sus voces, sus saberes, sus expresiones, los modos en que interpretan la realidad de su contexto y sus propias vivencias, en este caso particular acerca

de conceptos como violencia y reconciliación, de modo que sea posible comprender a través de su propia voz la forma en que ordenan su experiencia y la influencia que los acontecimientos pueden tener en su cotidianidad.

Sujetos y saberes

El saber representa una de las formas en que la experiencia atraviesa a los sujetos y les permite comprender desde un lugar específico sus propias vivencias. De manera que, dichos saberes están ligados a los contextos en los que se desenvuelven los individuos y a sus prácticas cotidianas, por lo que no es posible hablar de un solo saber, sino que existe una multiplicidad de ellos de acuerdo con las diversas experiencias, contextos, pensamientos, formas de ser y de habitar el mundo. Estos se evidencian en la práctica social, en los hábitos, costumbres y rutinas específicas de un lugar, en donde no existen saberes con mayor o menor relevancia, sino que dialogan entre sí a fin de reconocer al otro en una relación de intersubjetividad.

Para Beillerot (1998) el saber vale por su utilidad, ya sea para transformar la materia, o para vivir en sociedad, es lo que responde a las cuestiones de la verdad y el bien, por lo que se constituye en una dimensión instrumental, ética y política, al mismo tiempo que en una dimensión mágica, donde la operabilidad escapa al sujeto. En este sentido, el relato es un mecanismo a través del cual es posible poner en evidencia no solo los saberes de los niños y las niñas, sino los diferentes movimientos discursivos por la forma en que narran una experiencia, realizan afirmaciones sobre ella, evalúan o cuestionan las situaciones nombradas y ponen de manifiesto todos aquellos aprendizajes que han construido como sujetos en su experiencia vital, es decir, la forma en la que perciben y explican la realidad en la que viven.

Violencia

Para la aproximación al concepto de violencia se tomó como referente el trabajo de diferentes autores que la han identificado como un fenómeno multidimensional, entre ellos Blair (2009), quien se refiere al carácter polimórfico del concepto e incluso propone la idea de referirse a este fenómeno

como “violencias” en plural. De otro lado, el sociólogo Johan Galtung (1989) desde su teoría de violencia cultural, propone una mirada a tres tipos de violencia: directa, que son los comportamientos y actos específicos de violencia; estructural, que hace referencia al conjunto de estructuras que impiden la satisfacción de las necesidades; y cultural, que es todo aspecto de una cultura susceptible de ser utilizado para legitimar los otros tipos de violencia.

Estas aproximaciones al concepto de violencia constituyeron un referente importante para el análisis de los relatos y narraciones de los niños y las niñas, sin embargo, en la investigación se retoma el concepto de violencia, aunque no restrictivamente, como aquellas manifestaciones físicas o verbales que implican la vulneración del bienestar físico o psicológico de una persona y es infligido por otra, no solo en condiciones de superioridad física o jerárquica, sino también en situaciones cotidianas de interacción social enmarcadas en relaciones horizontales, manifestaciones que se dan sin distinción de clase social, raza, género o forma de ver el mundo y tienen que ver con el control, el dominio y la subyugación de una persona o de un grupo determinado.

Reconciliación

Se entiende como un proceso individual o colectivo en el que los actores implicados en la ruptura de un vínculo ya sea por discrepancias o por el ejercicio de la violencia, descubren un interés genuino que permita producir cambios en las formas de interacción. Este cambio hace viable la construcción de una nueva relación con el compromiso de evitar nuevas situaciones de violencia. Al mismo tiempo, el concepto se nutre con el aporte de Bueno (2006), quien vincula componentes esenciales en la reconciliación, el perdón, la justicia y la verdad, en donde todos los actores del conflicto sean protagonistas activos en el proceso.

Desde esta perspectiva, es fundamental reconocer a los niños y las niñas como sujetos de derechos, con capacidad de agencia que participan en la construcción del tejido social y que también se ven afectados por las situaciones adversas que acontecen en su comunidad o en su familia. Así, es posible analizar en los relatos dicha capacidad de

agencia y hallar algunos elementos relacionados con los actos de reconciliación que ellos protagonizan, las estrategias que han implementado y aquellas que proponen a partir de sus saberes y su mirada particular en diferentes contextos, situaciones y escenarios.

Definiciones sobre violencia y reconciliación

En esta investigación, las definiciones se retoman no como enunciados exactos sobre un fenómeno o concepto particular, sino como significados que se construyen a partir de las experiencias personales, así como de la experiencia y el mundo de los otros. En ese sentido, explorar las definiciones que ofrecían los niños y las niñas acerca de violencia y reconciliación, tenía la intención de lograr que los relatos emergieran a partir de sus propias comprensiones y saberes y no a partir de los preconceptos o definiciones ofrecidos por las investigadoras.

Al respecto, François (2005) propone una categorización frente a los saberes que se dan a partir de las definiciones y que señalan un camino para comprender cómo los niños y las niñas definen la violencia y la reconciliación. Para el autor, en los discursos es posible evidenciar tres tipos de movimientos, en este caso frente a las definiciones; por un lado, los saberes transmitidos, que son aquellos que se asimilan a través de lo que sucede en contexto y en la vida cotidiana; por otro lado, los saberes complementarios, que son aquellos que no definen propiamente pero añaden información, ya sean características, adjetivos o funciones y, finalmente, los saberes mediante ejemplos que tampoco definen, pero muestran un ejemplo que permite la comprensión del significado.

Desde esta perspectiva, se proponen algunos análisis frente a las definiciones de los niños y las niñas sobre violencia y reconciliación, a partir de dos preguntas formuladas al grupo: ¿Qué es violencia? y ¿qué es reconciliación? Así, se observaron en detalle aspectos como las palabras utilizadas, los verbos empleados, los sujetos de las acciones, las emociones y sentimientos manifiestos y su relación con los saberes. En total se recopilaron once definiciones sobre violencia y quince definiciones sobre reconciliación.

Lejos de un intento de generalización de los saberes, este ejercicio de observación y lectura minuciosa de las definiciones, se sintetiza a continuación para poner en evidencia lo que es característico en cada una de ellas e identificar algunos elementos comunes que permiten hacer evidente las comprensiones de los niños y las niñas acerca del tema abordado.

Definiciones sobre violencia

Es interesante ver cómo los niños y las niñas presentan diversas formas de definición; desde lo que “es” la violencia, desde lo que “no es” la violencia y otras que plantean una definición a partir de ejemplos concretos, como se muestra a continuación:

Lo que es: “para mí la violencia es atacar a los otros”. Lo que no es: “no pegarles a los demás”. Mediante ejemplos: “eh, como para mí es como dos personas que no se caen bien que dicen cosas feas y tratan de pelear en mundos”.

A partir del análisis es posible dar cuenta de los diferentes mecanismos, movimientos discursivos y juegos de palabras con los que los niños y las niñas complementan, añaden, caracterizan, relacionan y ejemplifican su discurso para explicar y compartir a otros lo que saben. Asimismo, salieron a flote otros elementos característicos como el uso particular de los tiempos verbales dependiendo de la forma en la que se define, así cuando es a través de un ejemplo, se usan tiempos verbales en pasado y cuando solo se explica, las acciones se expresan en presente. En lo que respecta a los saberes específicos sobre violencia, se reconoce un saber común: la violencia está relacionada con agresiones físicas o verbales que son provocadas de un sujeto a otro y en ninguna de las definiciones se hace mención a la violencia en el marco de relaciones jerárquicas o de poder. Finalmente, al contrario de los relatos sobre violencia en los que hay una mención constante al espacio emocional, porque hay una afectación directa en el sentir y en la experiencia de los niños y las niñas, en las definiciones solo en dos casos se hace referencia a acciones en las que lo emocional tiene lugar.

Definiciones sobre reconciliación

Uno de los aspectos que sobresale en este análisis tiene que ver con la palabra *reconciliación*, pues si

bien los niños y niñas saben a qué se refiere dicho término, muchas veces se les dificulta su pronunciación, ejemplo de esto es que una de las participantes hablara de “recondinación”. Esto se da posiblemente porque es un término poco utilizado o poco escuchado en el contexto en el que se desenvuelven los niños y las niñas.

Con respecto a las formas en las que se define esta palabra, se presentan similitudes con las formas utilizadas para definir la violencia, esto es: desde lo “que es”, desde lo que “no es” y a través del uso de ejemplos. Sin embargo, resalta que particularmente en estas definiciones prevalecen aquellas que se expresan a través de lo que “no es” la reconciliación o mediante ejemplos, lo que supone que, en efecto, no es un término que sea muy familiar para los niños y las niñas. Algunos ejemplos se presentan a continuación:

Lo que es: “para mí la reconciliación es como darle lo que necesita a las otras personas”. Lo que no es: “para mí es no ser envidioso, ehh disculparse”. Mediante ejemplos: “la reconciliación es como que uno se pelea tanto tiempo y entonces después quieren llegar al perdón”.

Es importante señalar que en las definiciones se evidencian cuatro formas de saber: por un lado, algunas definen la reconciliación como aquello que puede evitar acciones violentas; por otro lado, el término hace referencia a la resolución de un acto violento o de conflicto; también, la reconciliación está relacionada con la satisfacción de las necesidades de los demás y, por último, en algunos casos, se asocia con cualidades personales positivas y no con acciones. Para finalizar, es necesario subrayar que en algunas definiciones se evidencia una secuencia temporal en la que los niños y las niñas explican que primero se presenta un acto violento o un conflicto y luego sobreviene el ejercicio de la reconciliación, haciendo alusión a la reciprocidad de este último, en donde las palabras “perdón” y “disculparse” son utilizadas de manera recurrente para definir el concepto.

Relatos sobre violencia y reconciliación

Al interior de las sesiones y talleres desarrollados dentro del proyecto niños y niñas tejedores de paz, se abrieron diversos espacios de discusión en los

que se plantearon múltiples temas, no solo violencia y reconciliación, sino otros que estuvieran en relación con su vida cotidiana: identidad, emociones, familia, diversidad, entre otros. Todas las sesiones fueron grabadas, con el fin de recoger de manera fiel cada una de las voces y de los relatos narrados por los participantes, los cuales fueron transcritos para su posterior análisis. El *corpus* analizado lo constituyeron veinticuatro relatos que fueron analizados a la luz de la estructura propuesta por Labov (1988), posteriormente se analizaron a partir de la observación en detalle del tiempo, espacios, personajes y lenguaje figurado del relato y, finalmente, se realizó un acercamiento a los saberes a partir de los detalles y elementos encontrados.

Es importante señalar que, aunque todos los relatos se analizaron a partir de las estructuras y la segmentación propuestas a partir de los autores, la intención no fue fragmentarlos, sino develar detalles que normalmente no se aprecian con una lectura general de la narración. Asimismo, esta estructura no constituyó una camisa de fuerza para observar las distintas formas de narrar de los niños y las niñas, más bien permitió descubrir en ellas similitudes y divergencias que llevaron al cumplimiento del objetivo de investigación.

Análisis de los relatos sobre violencia

En el análisis fue posible identificar tres categorías emergentes que dan cuenta de las maneras en las que la violencia es narrada por los niños y las niñas. Dichas categorías son: violencia vivida, violencia observada y violencia escuchada.

Violencia vivida

A mí me decían sabelotodo, pero yo no sabía todo solo sabía otras cosas adelantadas de mi grado, pero eso no significaba que yo sabía todo. Me hacía sentir triste

Martín-8 años

Emmm cuando a mí me hicieron bullying, o sea cuando me empujaron en mi colegio, y entonces como mi mamá me enseñó a defenderme, entonces yo me defendí y ya.

Andrea-8 años

Esta categoría hace referencia a las acciones violentas infringidas directamente sobre el cuerpo o sobre las emociones de los niños y las niñas que narraron su relato; las acciones narradas corresponden a diversas situaciones que han sido identificadas por los participantes como actos de violencia y en las que se pudieron evidenciar las múltiples maneras en las que los niños y las niñas se sienten violentados, aun cuando estas formas de violencia pasan desapercibidas por el ojo del adulto.

En primer lugar, es importante mencionar que todos los actos de violencia narrados en esta categoría se dan en espacios cercanos, conocidos y habitados constantemente por los niños y las niñas. Así la casa, el colegio y los espacios compartidos con familiares, son los principales espacios en los que se manifiestan las conductas violentas. Esto devela que es en los microsistemas (Bronfenbrenner, 1979), lugares cercanos y primeros escenarios del desarrollo infantil, donde los niños y las niñas viven a diario situaciones de violencia. Ahora bien, frente a los espacios, fue posible observar que estos no son solo físicos, sino que se narran también escenarios de lo emocional en los que hay una afectación a lo íntimo, a lo personal, a lo que “me pertenece” y a lo que “soy yo”. Estas situaciones tienen un impacto importante en las formas como los niños y las niñas narran sus experiencias y develan cómo su intimidad y su espacio personal son aspectos fundamentales dentro de la construcción de su identidad.

En segundo lugar, los tiempos verbales en los que fueron narrados los relatos de esta categoría, permiten evidenciar cómo todas las acciones violentas son eventos prolongados en el tiempo, no pasaron solo una vez y terminaron, sino que son acciones reiteradas, inacabadas y que suceden una y otra vez, a pesar de que los niños y las niñas tomen acciones para que los actos violentos cesen. Este fenómeno invita a una especial reflexión, por un lado, para ver cómo los niños y las niñas son sujetos agentes dentro de las situaciones cotidianas a las que se enfrentan, y, por otro lado, frente a los roles de los adultos, pues en muchas de los relatos cuando se presenta el acto violento en contra de los niños y niñas, estos solicitan la ayuda y presencia de un adulto sin obtener respuesta del mismo.

En este sentido y, en tercer lugar, fue posible observar cómo los niños y las niñas configuran a través de sus relatos los diferentes roles que juegan los adultos frente a las situaciones de violencia narradas. Se pueden develar cuatro escenarios, a saber: i) el adulto inexistente, es decir, el narrador no menciona la presencia de un adulto que acompañe, aun cuando se presenta una situación de violencia; ii) el adulto que enseña a defenderse de las situaciones violentas, con más violencia; iii) el adulto como figura pasiva, que ante la solicitud de ayuda por parte de los niños y las niñas, no les escucha, ni interviene para mediar en la situación de violencia; y iv) el adulto perpetrador del acto violento. Tan solo en un relato de todo el *corpus* analizado, el adulto funge como mediador indirecto al orientar a la narradora a realizar una acción para mitigar la situación de violencia vivida.

En cuarto lugar, es importante mencionar cómo cada relato desemboca en algún tipo de resultado de las acciones complicantes, el cual no siempre están en relación con la resolución de las acciones violentas, pero determina la forma en la que los niños y las niñas dan por concluido el relato. Así, en algunos relatos los narradores concluyen contando la emoción que les produjo la acción complicante: tristeza, impotencia, rabia, sorpresa, entre otras, dándole un lugar preponderante a lo que se mencionó anteriormente como espacios o escenarios de lo emocional. Otro resultado recurrente en los relatos es la forma en la que los narradores responden a los actos violentos entre pares, la mayoría de veces para defenderse utilizan mecanismos violentos. Aquí cabe aclarar que la defensa por parte de los narradores siempre se da cuando estos se encuentran en una relación de par a par con los otros personajes del relato, sin embargo, cuando el acto violento es perpetrado por un adulto que, dicho sea de paso, siempre es un familiar, los niños y las niñas no tienen opción de defenderse.

Esta forma de defensa está en relación con la puesta en práctica de saberes heredados o transmitidos (Beillerot, 1998) pues, como se vio anteriormente, muchos adultos enseñan a los niños y las niñas a defenderse con más violencia, develando así cómo algunos de los saberes que ponen en práctica han sido transmitidos de generación en

generación o aprendidos en la observación del contexto. De igual forma, otro tipo de resultado permite observar cómo los niños y las niñas manifiestan la solicitud de la intervención de un adulto, pero sus voces no son escuchadas, lo cual puede tener influencia en la repetición y en la prolongación en el tiempo de las acciones violentas.

Por último, vale la pena resaltar cómo en algunos de los relatos sobre violencia vivida los narradores incluyen una reflexión sobre las razones por las cuales los personajes posiblemente realizan las acciones violentas. La reflexión va dirigida hacia la forma en que los adultos fueron maltratados en su niñez o hacia la forma en cómo otros niños y niñas son maltratados en casa, situaciones que, como lo comprenden los narradores, inciden en que estas personas reproduzcan los diferentes tipos de violencia a los que se ven sometidos.

Violencia escuchada

Mi mamá me contó que mi abuelito le pegaba a mi abuelita con un palo porque si hacía algo malo le pegaba, digamos no hacía el almuerzo le pegaba, no limpiaba la casa le pegaba con un palo.

Andrea-8 años

Era que mi papá ee estaba conduciendo en el carro, ee si entonces eee había un trancón, entonces llegaron los ladrones y le dijeron ¡me da el carro o sino lo mato! Entonces mi papá prefirió vivir que que porque él prefiere vivir que solo por un carro que no vale nada.

Alejandro-8 años

Esta categoría hace referencia a los relatos en los que las situaciones violentas no recayeron de manera directa sobre el cuerpo o el espacio personal de las niñas y los niños, pero sí fueron relatadas por una persona cercana a ellos y que quedó grabada en su memoria.

A diferencia de los relatos de *violencia vivida*, los relatos de esta categoría no transcurren en lugares cercanos a los niños y las niñas del grupo focal, al contrario, las situaciones violentas se dan en espacios como la calle, lugar que es frecuentado sobre todo por los adultos. Sin embargo, también se narra un espacio de lo emocional que se manifiesta a partir del sentimiento que generan las situaciones

ocurridas a sus familiares, primeros narradores de las situaciones violentas.

En estos relatos es fundamental observar cómo en la narración de la persona externa que cuenta una situación específica de violencia, está presente siempre la intención de transmitir un saber. En esta categoría el rol que cumplen los adultos está en relación con heredar saberes específicos adquiridos a través de su experiencia y que pretenden enseñar a los niños y niñas la forma en la que pueden o deben actuar frente a diferentes situaciones de violencia, en el caso de los relatos analizados: violencia intrafamiliar, violencia de género y delincuencia común.

Frente a estas tres manifestaciones de violencia cabe resaltar que todas hacían referencia a la violencia física, tipo de violencia que fue una de las más recurrentes en las definiciones y en los relatos. Sin embargo, se halla una particularidad dentro de los tiempos verbales usados para narrar estos relatos: cuando el acto violento es perpetrado por extraños, la acción se da una sola vez en el tiempo, tiene un inicio y una resolución que determina la terminación del evento violento. Pero cuando este es perpetrado por un conocido o un familiar, la resolución no es la terminación del acto, sino la prolongación del mismo, es decir que en el relato se manifiesta cómo las acciones violentas suceden una y otra vez.

Violencia observada

Cuando papá le dijo bruta a mi mamá cuando parqueó mal el carro emmm, la obligó a irse, entonces mi mamá se fue y yo me quedé llorando, entonces mi papá dejó a mamá entrar al carro, pero ella no quería, entonces yo le dije, entonces él cerró, pero no le gustó, entonces yo yo yo cuando llegué otra vez a la casa, les di un regalito.

Mariana-5 años

Los relatos de esta categoría hacen referencia a situaciones de violencia que presenciaron las niñas y los niños y de las cuales fueron testigos. A diferencia de las anteriores categorías, los espacios narrados en estos relatos no presentan una uniformidad; los actos violentos pueden darse tanto en los lugares cercanos y que frecuentan las niñas y los niños, como en lugares lejanos y poco frecuentados por ellos. Esto permite develar cómo la niñez está

expuesta a situaciones de violencia en cualquier espacio y en cualquier contexto.

Como en las categorías anteriores, también es posible hallar referencias a los espacios emocionales y personales que se ven afectados por las situaciones violentas. Cabe mencionar que cuando los personajes del relato a quienes les suceden los acontecimientos son desconocidos, se narra una situación emocional frente al miedo y a la impotencia, pero cuando los narradores tienen un vínculo afectivo familiar con los personajes del relato, se narra una situación emocional de tristeza. Este elemento está estrechamente relacionado con el rol que desempeñan los niños y las niñas en las acciones complicantes, pues cuando ven situaciones violentas contra alguien lejano o desconocido no intervienen, posiblemente por la sensación de miedo que les genera la acción, aun cuando en el relato manifiestan saber que se debe defender a otros en situaciones de violencia. Sin embargo, cuando los acontecimientos le suceden a alguien con el cual sostienen un vínculo afectivo, los narradores intentan ponerse en el rol de mediadores para darle fin al conflicto.

Finalmente, a diferencia de las categorías anteriores, los relatos no dan cuenta de un saber unificado sobre la violencia, pues en cada uno fue narrado un tipo diferente de la misma, esto puede darse posiblemente por la variedad de situaciones a las que se ven expuestos los niños y las niñas. No obstante, un elemento recurrente que puede extraerse tiene que ver con la mención, nuevamente, de la violencia de género.

Análisis de los relatos sobre reconciliación

En el análisis realizado a partir de los relatos sobre reconciliación fue posible identificar cuatro categorías emergentes: el juego como espacio vital, conflictos y resolución práctica, el lugar de las emociones y acerca de los roles.

El juego como espacio vital

Es que en una clase llamada movimientos básicos, que es de jugar y eso, en un jueguito, un amigo llamado Juan Diego me hizo trampa a mí en el juego y pues entonces yo le dije que si le gustaría que yo le haga eso y no le importó nada, se lo hice,

se molestó y luego me lo volvió a hacer, yo se lo volví a hacer, y como nos estresamos tanto ya nos pedimos perdón.

Julián-8 años

Uno de los elementos fundamentales hallados en los relatos sobre reconciliación es la referencia a los espacios y escenarios en los que se desarrollan las acciones complicantes. Así, la casa y el colegio, lugares cercanos y frecuentados cotidianamente por los niños y las niñas, fueron los principales escenarios de los relatos. Sin embargo, de la misma manera que en los relatos sobre violencia, los narradores no hacen referencia únicamente a lugares físicos, también aquí está presente otro tipo de espacio: el espacio del juego; así, todos los relatos y todas las acciones complicantes en donde se expresan momentos de conflicto y posterior reconciliación, se dan a partir del espacio del juego.

En ese sentido el juego se configura como un escenario fundamental para los niños y las niñas en el que la intersubjetividad y la interacción generan diferentes relaciones que les permiten negociar, escuchar, comunicarse, compartir, debatir y controvertir, todo esto para poder construir conjuntamente saberes y significados en torno al mismo juego, pero también en torno a cómo funcionan el mundo y los fenómenos que les rodean. El juego, como espacio principal en el que se producen actos de reconciliación, permite a los niños y las niñas aprender y comprender cómo desenvolverse en diferentes contextos y situaciones, así como definir cuál es su rol dentro de las mismas.

Conflictos y resolución práctica

Que a veces cuando voy a la casa de mi primo, a veces siempre peliamos porque yo le digo 'ay préstame esto', 'no yo no te lo quiero prestar ay ay ay' y a veces esto cuando nuestra mamá nos dice algo, decimos 'yo no te quiero obedecer bla bla bla', pero después cuando ya sabemos que nos tenemos que arrepentir y cuando nuestras mamás nos dicen 'si vuelves a peliar con Eimy se separan', como nosotros tenemos buena amistad, no nos queremos separar así que tratamos de no...tratamos de no peliar.

Laura-8 años

El análisis de los relatos permite observar cómo la reconciliación es para las niñas y los niños es una

forma de resolver de manera práctica y rápida los conflictos o las situaciones de violencia para restablecer el vínculo con los otros personajes y así dar continuidad al juego interrumpido por la acción complicante.

En la mayoría de los relatos la reconciliación se asocia al acto de pedir disculpas y al acto del perdón. Son frecuentes expresiones como “nos perdonamos” y “nos disculpamos”, más allá de configurarse como reflexiones largas y difíciles sobre las razones del acto violento o de las razones para reconciliarse, se dan como una forma inmediata y rápida de resolución del conflicto que tiene como fin evitar otras consecuencias como los castigos del adulto o las enemistades prolongadas con los seres queridos. Asimismo, las acciones de perdonarse y disculparse no se dan de manera unidireccional, siempre se presentan de manera recíproca entre los personajes involucrados y como una decisión conjunta para reconstruir la relación.

El lugar de las emociones

Yo un día en el jardín, yo tenía una amiga que se llamaba Isabella y pues estaba en el jardín, y un día me dijo que que ella quería más a otra amiga y que otra Isabella era su mejor amiga, entonces, yo me puse triste y después nos reconciliamos, emmm seguimos siendo amigas.

Juana-7 años

Aunque en todos los relatos sobre situaciones de reconciliación el narrador le da importancia al espacio emocional y personal que se afecta por la ruptura temporal del vínculo afectivo, en esta categoría particularmente se hace alusión a la emoción de tristeza generada por la situación complicante, la cual está en relación con el rechazo de los seres queridos hacia los narradores. En esta categoría el saber sobre reconciliación se da en doble sentido: por un lado, la reconciliación permite recomponer el vínculo fracturado por una acción específica en el tiempo que solo sucede una vez y, por otro lado, la reconciliación se da como un proceso inacabado y constante que sucede cada que la acción conflictiva se repite. Así, la reconciliación no se configura como una última y única acción, sino como un ejercicio permanente en el tiempo, al que se recurre cada vez que sea necesario.

En esta categoría es importante mencionar que, a diferencia de los relatos que narran situaciones violentas, los personajes de los relatos sobre reconciliación siempre sostienen un vínculo afectivo, familiar o de amistad, con los narradores. Las acciones complicantes y, por lo tanto, la reconciliación, siempre se dan a partir de relaciones con hermanos, primos o amigos.

Acerca de los roles

Yo tenía una amiga llamada Isabella y entonces cada vez que nos peleábamos que porque yo no le prestaba algo, las dos empezábamos a pelear ‘ay no es que tú no me prestas esto, ay no, ay no’ entonces nunca nos perdonamos, entonces un día yo le dije: perdón y entonces, ella también me dijo perdón y volvimos a pelear y entonces después nos peleamos porque ella quería dibujar en mi cuaderno y entonces yo le dije que no y entonces después nos dijimos perdón y ya

Andrea-8 años

Esta última categoría es fundamental para comprender la capacidad de agencia, de toma de decisiones y de autogestión de los niños y las niñas, pues los relatos dan cuenta de cómo los narradores protagonistas de los mismos son quienes resuelven los conflictos sin necesidad de recurrir a la figura del adulto. En pocos relatos sobre este concepto se hace referencia a una intervención por parte de una persona adulta y, en los que se menciona, esta interviene solo para anunciar posibles castigos y consecuencias frente a la acción complicante, o aparece como un personaje que no tiene injerencia alguna en los eventos importantes del relato.

Al no aparecer la figura del adulto, los relatos permiten comprender a las niñas y los niños, no solo como los narradores de sus mismas experiencias y conflictos, sino como sujetos agentes que gestionan por cuenta propia la mediación y, por lo tanto, la reconciliación, sin solicitar ni interesarse por la intervención de los mayores, pues saben que ellos mismos podrán resolver y recomponer las situaciones.

Conclusiones

Escuchar las voces de los niños y las niñas es un reto que debe asumir la sociedad en general, pues mientras no se tenga en cuenta lo que ellos piensan,

saben y sienten frente al mundo y frente a los fenómenos que les afectan, no habrá un ejercicio real de participación infantil y seguiremos perpetuando la mirada adultocéntrica y hegemónica que ha dominado por años. Una de las estrategias, como se pudo observar en la presente investigación, tiene que ver con la generación de espacios de diálogo e intercambio de saberes con los niños y las niñas, en los que los relatos, las definiciones y otras formas de contar y exteriorizar la experiencia nos acerquen un poco más a la comprensión de sus saberes y nos permitan reconocerlos como interlocutores válidos que tienen su propio pensamiento y sus propias opiniones, muchas veces, muy alejadas de lo que creemos saber los adultos.

A través de las categorías emergentes *violencia vivida*, *violencia escuchada* y *violencia observada*, fue posible observar que, aunque ha sido una marca imborrable para nuestro país y ha afectado de una manera importante nuestra niñez, el conflicto armado no es la única forma de violencia a la que las niñas y los niños se han visto sometidos. Por el contrario, están expuestos de manera constante y recurrente a diferentes formas de violencia, las cuales afectan e inciden en sus espacios emocionales y personales. Los ejercicios de investigación tendrían que ampliar la mirada, pues dentro del *corpus* de antecedentes que sirvió de base para esta investigación, la mayoría de estudios están direccionados a comprender la violencia en el conflicto armado, dejando de lado otras miradas, otros relatos y saberes que también permiten la comprensión del fenómeno de la violencia.

Dado lo anterior, la investigación nos permite reflexionar sobre el papel que cumple nuestra sociedad en el desarrollo infantil, al constatar que los niños y las niñas no solo están expuestos todo el tiempo a múltiples situaciones de violencia, sino que también les aconsejamos defenderse con más violencia, lo cual demuestra cómo esta se ha naturalizado y cómo incluso desde la familia se legitima. En esta misma vía, surge la reflexión acerca de cuál es el rol de los adultos que acompañan los procesos de la niñez, pues lo que evidencian algunos relatos es la ausencia de estos cuando los niños y niñas solicitan su intervención, pero a su vez la presencia de los mismos bien sea como castigadores

o impulsores de más violencia. Por ello, es fundamental escuchar de una forma más consciente las voces de las niñas y los niños para verlos de una manera horizontal que nos permita aprender más de ellos y empezar también como adultos a resolver los conflictos de una forma más práctica y recíproca. Además, nos permitirá seguir construyendo y labrando los caminos con la comprensión de que es posible la reconciliación en el tiempo, que no es un proceso acabado, sino que está en permanente transformación; seguramente debemos aprender a tramitar mejor nuestra reconciliación con el otro. En este mismo sentido, se piensa en el adulto como un mediador, no como un vigilante de los procesos de los niños y de las niñas, sino que posibilita espacios para la escucha de sus voces y para co-construir con ellos una mejor sociedad.

Por último, es fundamental en esta investigación visibilizar la biblioteca pública como un escenario de participación infantil y construcción de la ciudadanía de los niños, en el que se abren caminos para seguir escuchando sus voces sobre temas que son medulares para ellos, pensando en las bibliotecas como escenarios de construcción de una cultura de paz en la que aquellos tengan un rol verdaderamente protagónico dentro de los procesos de transformación de su entorno y de nuestra sociedad.

Referencias

- Beillerot, J. (1998). La relación con el saber. En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville y N. Mosconi (Eds.). *Saber y relación con el saber* (pp. 1-20) Paidós.
- Blair, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y cultura*, 32, 9-33. <https://www.redalyc.org/pdf/267/26711870002.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. Ediciones Paidós. http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/familia_contemporanea/modulo1/la-ecologia-del-desarrollo-humano-bronfenbrenner-copia.pdf
- Bruner, J. (1997). *La educación: puerta de la cultura*. Antonio Machado libros.

- Bueno, M. (2006). La reconciliación como un proceso socio-político. Aproximaciones teóricas. *Reflexión Política*, 8(15), 64-78. <https://revistas.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/view/616/592>
- Cabrejo, E. (2006). Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y las niñas. En *Lenguaje y saberes infantiles*. (pp. 29-50) Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Cátedra UNESCO
- Francois, F. (2005). *Interprétation et dialogue chez les enfans et quelques autres*. Ens Éditions.
- Galtung, J. (1989). *Violencia cultural*. Centro de Investigación por la Paz; Fundación Gernika Gogoratuz.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (ICBF. (19 de octubre de 2018). Comunicado de prensa *ICBF atiende 68 casos diarios de violencia contra la niñez en todo el país*. <https://www.icbf.gov.co/noticias/icbf-atiende-68-casos-dia-rios-de-violencia-contra-la-ninez-en-todo-el-pais>
- Labov, W. (1988). *La transformación de la experiencia en sintaxis narrativa*. Centro de traducciones Universidad del Valle.
- Ocampo, R. (2014). Prácticas discursivas sobre agencia política de jóvenes en contextos de vulnerabilidad y violencia, en la institución educativa instituto Manizales de la comuna san José-Manizales. [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/co/co-001/index/assoc/D10000.dir/OcampoC.Ricardo2014.pdf>
- Ong, W. (1997). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de cultura económica.



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Prácticas juveniles en la comunicación audiovisual: más allá de las aulas*

Juvenile Practices in Audiovisual Communication: Beyond the Classroom

Pilar Lacasa-Díaz¹

Para citar este artículo: Lacasa-Díaz, P. (2021). Prácticas juveniles en la comunicación audiovisual: más allá de las aulas. *Infancias Imágenes*, 20(1), 134-144

Resumen

Las prácticas juveniles están asociadas a contextos sociales y culturales muy específicos. Este trabajo se sitúa en el entorno de las sociedades occidentales, europeas o americanas. Los grupos que viven allí se definen, sin duda, por rasgos específicos, pero también por otros que tienen en común, especialmente el hecho de participar de un universo global mediado por instrumentos digitales, donde prima la movilidad y la rapidez en la comunicación. Reflexionaré sobre ello en estas páginas: mostraré primero qué significa vivir en una sociedad móvil y, a continuación, me detendré en las oportunidades educativas que ello ofrece fuera de las aulas: por ejemplo, la manera en que, en los entornos comunicativos que allí se generan, la gente joven puede aprender a construir historias o a pensar científicamente; también a desarrollar lenguajes multimodales y, finalmente, a tomar conciencia de que viven en comunidades en las que se comparten valores.

Palabras clave: cultura juvenil, cultura móvil, dispositivos móviles, conectividad, estrategias de pensamiento, tecnología

Abstract

Juvenile practices are associated with very specific social and cultural contexts. This work is situated within the environment of western societies, be it European or American. The groups living there are undoubtedly defined by specific traits, but also by other common ones, especially by the fact that they participate in a global universe mediated by digital instruments, where mobility and swiftness in communication prevail. I shall reflect on this matter within these pages: I will first show what it means to live in a mobile society, and then I will dwell on the educational opportunities that this offers outside the classroom: for example, the way in which, within the environments generated therein, young people can learn to build stories or think scientifically, as well as to develop multimodal languages and, finally, to become aware of the fact that they live in communities where values are shared.

Keywords: youth culture, mobile culture, mobile devices, connectivity, thinking strategies, technology

* Este trabajo se ha realizado con fondos de los proyectos: Ministerio de Ciencia e Innovación, Gobierno de España, código: RTI2018-098916-B-I00, Junta de Comunidades de Castilla La Mancha y Fondo Europeo de desarrollo regional, código: SBPLY/17/180501/000186.

¹ Universidad de Alcalá, departamento de Filología, Comunicación y Documentación. Correo electrónico: p.lacasa@uah.es, <https://www.pilarlacasa.org/>

Vivir en una cultura móvil

La gente joven construye su cultura interactuando con otros agentes sociales y, sobre todo, utilizando los instrumentos que facilitan la creación y que ponen a su disposición las industrias y los creadores de contenidos digitales. El móvil, tanto el teléfono como la tableta, los relojes o las gafas digitales, son artefactos culturales, como también lo son las consolas o las cámaras fotográficas. El uso de dichos instrumentos permite nuevas formas de participación social y cultural, dado que las personas jóvenes pueden ser no solo receptores sino creadores activos de contenidos. Así, este es el marco en el que se genera la cultura popular, a través de una reconstrucción entre lo que ofrecen los medios y el modo en que se interpreta (Hill, *et al.*, 2021).

La cultura juvenil se ha asociado a determinadas prácticas de la vida cotidiana de los jóvenes; en ese sentido, chatear, jugar y, en definitiva, interactuar con sus amigos reales o virtuales y entendido en el más amplio sentido de la palabra, son algunas de esas prácticas. Sería una respuesta a su posición social y a los retos a los que se enfrentan. Dichas prácticas se convierten en un rasgo que los define. Los jóvenes de hoy, como los de siempre, han de negociar su identidad y sus roles sociales en un proceso de desarrollo que favorezca su autonomía. Por ello, una de las diferencias respecto a otras generaciones es su compromiso con los nuevos medios de comunicación y los canales a través de los que se transmiten sus contenidos (Ito, 2017). En este contexto están muy presentes las industrias culturales: los medios de comunicación y el sector de las telecomunicaciones contribuyen a la construcción de la cultura juvenil y podemos hablar de una ciudadanía juvenil que consume y reconstruye la información que recibe en una sociedad multi-conectada (Lacasa, 2020).

Por esta vía de argumentación, la cultura móvil en la vida de los jóvenes se asocia a la evolución de la tecnología desde la aparición del computador (Silva, 2016). En un primer momento, durante la década de los años ochenta y noventa, los teléfonos eran analógicos y se utilizaban únicamente para hablar. Una segunda ola de innovación tecnológica permitió intercambiar mensajes, acceder a Internet, descargar tonos musicales, etc. Durante la tercera

ola, que como tal comienza en el año 2000 con el desarrollo del 3G o 4G, la cultura móvil se relaciona la descarga de aplicaciones a través de Google Play o del App Store, ello se asocia a las posibilidades de desarrollar contenido. Este universo juvenil va más allá del uso de una única tecnología, un teléfono móvil o teléfono inteligente; por ello es preferible centrarse en características: movilidad, escalabilidad, portabilidad y conectividad. Todo ello ha impactado en nuevas formas de conectividad móvil que permiten conectar diversas culturas, influyendo en los cambios que organizan las relaciones entre la gente joven.

Existen hechos que muestran la posibilidad de *apertura al mundo global* cuando se utiliza Internet.

- Primero, las personas intercambian mensajes lo que puede significar que no se anulan mutuamente, sino que reconstruyen.
- Segundo, el intercambio puede verse favorecido por interacciones en colaboración, un marco compartido de ideas y creencias, seguramente no explícito.
- Finalmente, el resultado de la creación puede ser colectivo, transformando la idea de autoría.

Descubrimos, por tanto, un pensamiento compartido, pero a la vez un poderoso desarrollo del yo y una posibilidad de volver hacia atrás para ver el propio pensamiento desde la perspectiva que da la mirada del otro. No se trata solo de formular nuevas ideas, sino de reconstruirlas en colaboración. La Figura 1 es una buena muestra de como la conectividad se ha instalado en los escenarios juveniles



Figura 1. La inmersión juvenil en la cultura móvil en épocas de pandemia.

Fuente: GettyImages (2013).

Más allá de la tecnología en una cultura móvil

Buscando formas de participación

Los dispositivos móviles que maneja la gente joven no son poderosos por sí mismos, sino por las posibilidades que abren en un mundo conectado. Desde esta perspectiva descubrimos la presencia de tres lógicas en las prácticas juveniles, que condicionan el modo en que se perciben los dispositivos móviles y cómo afectan a la acción humana y a la organización social (Green, 2021; Vanden, 2016).

1. *La conciencia de conectividad en cualquier espacio y tiempo*, incluso cuando existe una presencia física compartida. Se pueden llevar a cabo conversaciones en las que los mensajes y su significado está socialmente construido. Esa conectividad apoya las relaciones sociales y obliga a utilizar discursos multimodales.
2. *Personalización de esa conectividad*, ya que los jóvenes pueden activar o desactivar esas relaciones donde y cuando quieren. Los individuos son más autónomos y pueden ser más responsables en sus prácticas cotidianas. Tener un móvil es un rito de paso hacia esa autonomía. Permite intercambiar contenidos sin la supervisión de los adultos. Además, los medios tradicionales son accesibles a través de los móviles.
3. *El espacio, el tiempo y las relaciones*. El teléfono permite la personalización en muchas áreas de la vida juvenil. Incluso puede formar parte de su apariencia física. Además, las prácticas se vinculan a determinados espacios y tiempos. Los móviles se convierten en medios de socialización, incluso a nivel intergeneracional.

En suma, la autorregulación de los agentes sociales puede orientarse a favorecer formas de participación, mediadas por instrumentos digitales presentes en la cultura juvenil. Los objetos físicos, incluyendo el software y hardware pueden conducir las prácticas juveniles en múltiples direcciones de forma que se generen responsabilidades compartidas a la hora de favorecer un desarrollo sostenible.

Desarrollo infantil y juvenil en un mundo conectado

Favorecer el desarrollo juvenil es un tema prioritario en la Declaración de los Derechos del niño. Merece la pena considerar alguno de sus artículos, a título de ejemplo, que son relevantes cuando se trata de favorecer su desarrollo en un mundo conectado.

Artículo 12.1 Los Estados Parte garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. (ONU, 1990)

Seguramente hoy, más que en otros momentos de la historia, es necesario considerar cómo favorecer este derecho relacionado con la libertad de expresión, entre muchos otros. Las informaciones, los contextos comunicativos a los que están expuestos, han de ser piezas clave para favorecer su desarrollo. Nos fijamos en este apartado en cuatro dimensiones que pueden ser tenidas en cuenta a la hora de establecer principios de regulación y autorregulación por los agentes sociales, destacando el papel de las industrias culturales, relacionadas con la generación de contenidos, y las de telecomunicación, que hacen posible y facilitan la conectividad. En la Figura 2 se señalan las dimensiones que contribuirán a favorecer estos derechos; profundizaremos en ellas en las páginas siguientes.

Favorecer estrategias de pensamiento

Participar en la red puede contribuir al desarrollo de dos formas de pensamiento: 1) el que permite construir historias y 2) el que asienta las bases de la ciencia, resolver problemas.

Contar historias

Una historia es un camino para interpretar la realidad. Pensemos en las que niñas, niños y jóvenes publican en Instagram diariamente en todos los países occidentales; dichas narraciones son formas de crear significados, que se comparten y tienen sus raíces en lo que sus autores y autoras hacen, sienten, creen o esperan. De ahí la importancia que cobran los personajes, a veces el autor de la creación



Figura 2. Desarrollo y dispositivos móviles

Fuente: elaboración propia.

y que están delimitados por sus rasgos, esbozados más que definidos de forma inmutable. Alrededor de dichos personajes se organiza el argumento, que es inseparable del contexto y de la acción. Las personas no solo construyen historias orales o multimodales, también las dibujan o las elaboran con plastilina, por ejemplo, reconstruyendo las que contemplan en la televisión. Las historias, y las de Instagram pueden ser un ejemplo, están presentes en todas las culturas y penetrar en ellas ayuda a que las personas lleguen a formar parte de sociedades alfabetizadas.

Ahora bien, no cabe duda de que las tecnologías condicionan el modo en que se presenta la información, los medios que las personas utilizan para expresarse difieren unos de otros por sus propiedades. En ese sentido, es diferente usar códigos orales, escritos o verbales. La elección de un medio implica diferencias respecto a qué, cómo y por qué pueden contarse historias, por tal razón, los medios de comunicación, situados en contextos culturales determinados, dan forma a la narrativa y desde ella a la experiencia humana (Ryan, 2015). Cabe resaltar que entre estos medios están las imágenes de la fotografía y el vídeo digital, teniendo en cuenta los distintos entornos en lo que aparecen y, desde luego, las redes sociales

De otro lado, la narrativa se entiende como un recurso que permite construir determinadas formas de significado, que se organizan alrededor de los

personajes y sus acciones, su criterio de verdad es la verosimilitud. En ese sentido, participar en la red, a través de aplicaciones que se utilizan en contextos de ocio, puede favorecer el desarrollo de este tipo de pensamiento y los agentes sociales han de favorecer esta participación.

Para referirse a las relaciones juveniles con los medios hay distintas dimensiones que han de considerarse a la hora de construir una narrativa (Ryan, 2019).

- **Construcción de significados:** se relaciona con el sentido que las personas atribuyen a las imágenes, los sonidos, el lenguaje oral o escrito y el movimiento. Se analiza en relación con aspectos espacio temporales, sensoriales y formas de significación. Investiga en ella el poder de la imagen, el sonido o el movimiento.
- **Tecnología:** incluye también el soporte material y las formas de expresión (por ejemplo, la fotografía). Se han de considerar las relaciones entre el emisor y el receptor (soporte, almacenamiento, difusión, etc.).
- **Dimensión cultural:** implica un reconocimiento público del medio y prácticas alrededor de él. Se centra en la conducta de los usuarios.

Aunado a lo anterior, considerar qué implica publicar una historia en Instagram podrá ser útil en una doble dirección, fijándonos en las prácticas de

auto-regulación; un ejemplo de es el papel de las imágenes estáticas. En la Figura 3 aparecen dinámicas en la construcción de historias: primero, para las industrias culturales que crean aplicaciones o contenidos, ya que han de favorecer el control consciente de la actividad por parte de quienes usan las aplicaciones o reconstruyen los contenidos; y, segundo, las industrias de las telecomunicaciones pueden favorecer la presencia juvenil en

la red, a través de políticas empresariales que permitan una participación inclusiva y que considere las diferencias.

La Tabla 1 muestra qué implica generar y publicar una historia en Instagram, estamos ante un ejemplo de cómo la industria cultural se ha preocupado de diseñar aplicaciones narrativas. En el apartado dedicado a las series de televisión se profundizará en esta cuestión.

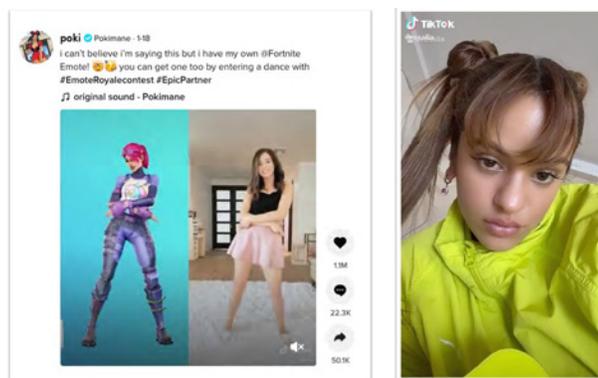


Figura 3. Construir historias de Instagram y TikTok.

Fuente: Foki (2020).

Tabla 1. Generar y publicar historias digitales en Instagram o TikTok.

Acción	Proceso	Imágenes en Instagram o TikTok
Mirar a la realidad	Tomar conciencia de que hay algo que merece ser contado.	Entre la gente joven se relaciona a menudo con actividades de la vida cotidiana.
Fijar un objetivo	Delimitarlo, definirlo, atribuir significados en un contexto de comunicación.	No todo se puede transmitir, es preciso seleccionar los aspectos más relevantes.
Grabar	Generar las imágenes con la cámara del móvil.	Surge una representación que fija la mirada a través de la cámara en un espacio concreto y un tiempo determinado, ambos irreproducibles.
Generar un mensaje	Tomar conciencia de que las imágenes que se van a compartir pueden tener sentido para otras personas.	La información almacenada puede ser el núcleo de algo que se quiere transmitir, o también puede ser eliminada e incluso sustituida por otra.
Modificar la grabación	Adaptar la grabación en función de los recursos disponibles y de las metas del creador.	Será posible añadir textos u otros recursos. Transformar a través de mezclas o filtros.
Publicarla	Tomar conciencia de que otras personas van a atribuirle un significado.	Implica transformar el contenido en función de la audiencia a la que se orienta.
Interacciones	Se espera una respuesta de la audiencia.	Un “me gusta” o un comentario.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Resolver problemas en un mundo digital: un videojuego

Acción	Proceso	El caso de un videojuego
Encontrar el problema	Reconocer un problema que ha de ser resuelto.	Nos enfrentamos al juego con la idea de ir pasando a través de sucesivos niveles.
Representar el problema	Comprender la brecha que ha de ser cruzada.	Cada uno de los niveles o fases incluye distintas dificultades que se deben superar.
Planificar la solución	Elegir un método para cruzar esa brecha.	Habrà que controlar la presencia de índices que marquen el camino por donde avanzar.
Poner en marcha el plan	Llevar a cabo la acción propuesta en el plan.	Lograr un determinado nivel.
Evaluar la solución	Cuestionarse sobre la adecuación del resultado una vez que el plan se ha llevado a cabo.	Las acciones pueden o no tener éxito, es necesario evaluarlas en función de los resultados.
Consolidar los beneficios	Aprender desde la experiencia de haber resuelto los problemas.	Los éxitos en el juego pueden aumentar si se lleva a cabo una evaluación reflexiva de las estrategias utilizadas.

Fuente: elaboración propia.

Pensar científicamente

Pero ¿qué ocurre con la ciencia? También es una forma de interpretar la realidad, aunque muy distinta a la narración. Busca ser impersonal y por ello trasciende la individualidad del lector y su naturaleza contextual o situacional.

En la ciencia la verdad se prueba y se manifiesta como algo formalmente necesario. Estamos ante una nueva forma de construir significados, dominada por la necesidad formal de reglas sintácticas o de sistemas conceptuales que permiten prescindir del contexto. Por ello, el lenguaje científico está regulado por principios de no contradicción, la ciencia, además, busca reglas con afán de universalidad.

La Tabla 2 muestra cómo los medios digitales pueden contribuir a desarrollar procesos de pensamiento muy similares a los que se generan en el ámbito científico.

Generar discursos que faciliten la creación

Con el propósito de entender los procesos de participación en actividades creativas, desde el entorno que aportan los medios y sus lenguajes, son interesantes las aportaciones de Vera (Steiner, 1985;1997), una autora norteamericana especialmente interesada en el fenómeno de la creación. Tras entrevistar a reconocidos personajes de la ciencia y el arte, afirma con claridad que los diferentes caminos de la creación científica o artística casi siempre están unidos a distintos lenguajes del pensamiento; la elección de un lenguaje, de un sistema innato de símbolos, está inmersa en la historia del individuo e incluso comienza en sus primeros esfuerzos de reflexión en la infancia; la transformación de lo que es visto, oído o tocado depende de la habilidad de la mente para representar la experiencia. La Figura

4 es una muestra de cómo las industrias culturales contribuyen al desarrollo de nuevos discursos, en este caso el videojuego Fortnite anima a crear en Instagram o TikTok proponiendo modelos.

A través de esos diversos lenguajes del pensamiento, los significados de esas primeras experiencias son almacenados y organizados. Aprender a crear, por tanto, supondrá llegar a dominar distintos lenguajes en el contexto de una cultura; así, la creación depende, por tanto, de otros procesos cognitivos y de la forma en que estos se hacen presentes en determinadas situaciones.

Es necesario recalcar que crear se relaciona con la multiplicidad de recursos utilizados para construir el significado, por ejemplo, las imágenes, los sonidos o los gestos. Todo ello se ha asociado a la alfabetización, entendida como una habilidad humana que está unida al lenguaje, entendido como un sistema de reglas desde las que se construyen los significados. Permite que los significados se puedan expresar por diferentes caminos. Incluye convenciones sobre cómo combinar imágenes, palabras, frases, oraciones y sentencias. Para los seres humanos la forma primaria y original del lenguaje es la lengua oral (o por signos) y el lenguaje interno, relacionado con el pensamiento. La escritura llega más tarde y permite expresar esas modalidades de lenguaje. Se habla de un sistema secundario, que facilita la conciencia del lenguaje oral.

Lo peculiar de la alfabetización es que va más allá del lenguaje oral y puede transmitir significados que

transcenden los contactos cara a cara. Sirve también como un registro disponible para ser contrastado por muchas personas. Pero la alfabetización tiene también una profunda limitación: puede ser usada de forma que el autor nunca hubiera buscado o deseado. (Gee y Hayes, 2011, p. 17)

En suma, la alfabetización añade nuevas habilidades y formas de conocer y de transformar el mundo, los textos escritos están unidos al alfabeto. Hoy la alfabetización está unida a lo que podemos expresar, publicar, producir y no solo consumir digitalmente. Desde aquí se abren retos a los medios tradicionales que ven como competidores a quienes producen como amateurs, pero existen también oportunidades desde los diálogos que pueden establecerse con los usuarios, que ahora exigen y demandan ser escuchados.

Hoy esta habilidad que implica considerar el mundo digital no puede prescindir de dos elementos:

- Frente al dominio de la lengua escrita destaca el de la imagen.
- Ante el imperio del libro, el de la pantalla.

En esta situación, surge la pregunta: cómo entender el concepto de alfabetización y ello en un doble sentido: por una parte, cuáles son las nuevas habilidades que han de dominarse; por otra parte, a nivel social, cuáles serán los efectos culturales de este cambio. Esta es su respuesta.

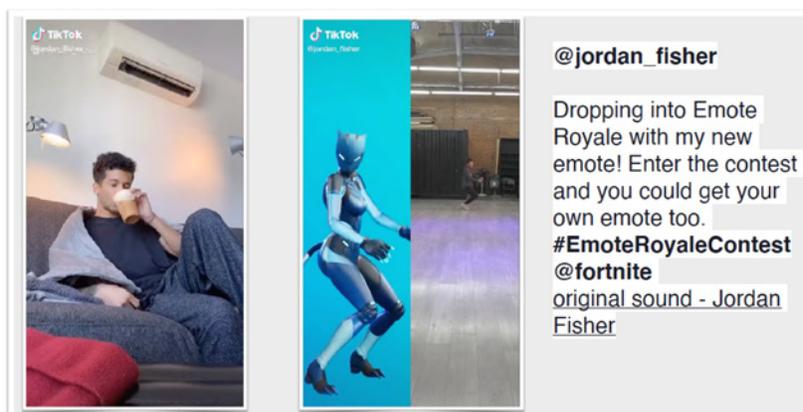


Figura 4. Las industrias culturales y los nuevos discursos.

Fuente: Fisher (2020 a, b).

La lengua oral permanecerá como la mayor forma de comunicación; la lengua escrita está siendo desplazada progresivamente por la imagen en muchos dominios de la comunicación pública. En cualquier caso, la forma escrita sigue siendo predominante en las élites políticas y culturales; además, los efectos combinados sobre la escritura del dominio de la imagen y de un medio como la pantalla, producirá cambios profundos en la escritura (Jewitt, *et al.*, 2020; Kress, 2003, p.1).

En síntesis, la escritura y la imagen están gobernadas por lógicas distintas. La escritura está más próxima a la lengua oral. Se rige por la lógica del tiempo y sus elementos están secuenciados temporalmente: por el contrario, la lógica de la imagen se relaciona con la organización del espacio, con la simultaneidad de elementos visuales presentados en formas de organización espaciales. Lo esencial de este hecho es que estamos ante dos formas de construir significado. El mundo presentado en la

escritura es temporal. Los géneros narrativos son la expresión cultural más potente de este hecho. El mundo representado en la imagen es espacial. Narrar, contar u opinar son diferentes formas de mostrar.

Es necesario reflexionar sobre los retos y oportunidades que abre a la gente joven la capacidad de utilizar discursos multimodales en Internet y cómo ello puede incidir en la autorregulación que los agentes sociales han de ejercer sobre sus prácticas.

La autorregulación de las industrias culturales se orientaría a favorecer entre sus prácticas las que ofrecen modelos que inspiran a la gente joven ofreciendo contenidos de calidad, en cuanto que favorecen el pensamiento y el intercambio responsable de creaciones. Las industrias de las telecomunicaciones que posibilitan la conectividad pueden establecer principios que favorezcan la equidad en sus usos. Un ejemplo de los modelos que puede ofrecer Instagram aparece en la Figura 5.

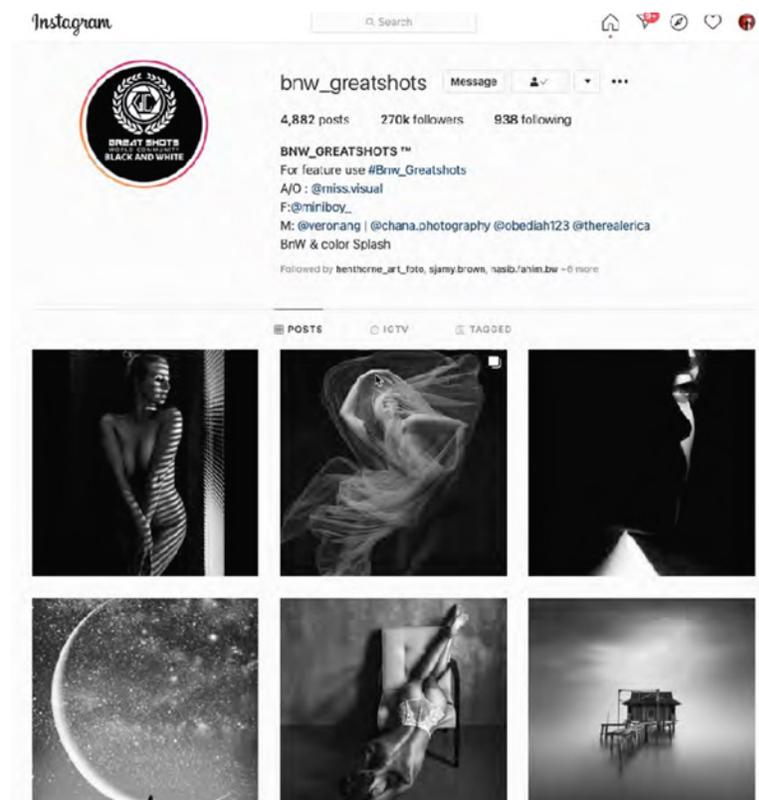


Figura 5. Creación e industrias culturales: los modelos de Instagram.

Fuente: bnw_greatshots.

La vida social en un mundo global y virtual

El mundo social y las relaciones personales

El mundo social es mucho más que el resultado de procesos de acción individuales. En cualquier caso, veamos qué aspectos del universo interpersonal que rodea a la gente joven abre retos y oportunidades cuando se asocia al mundo digital. Los rasgos que se atribuyen a la amistad entre la gente joven implican relaciones simétricas, horizontales y recíprocas, mediadas por el afecto; pueden implicar también relaciones de soporte. Así, existen diferencias en función de la cultura, el género e incluso las clases sociales, por lo cual cabe destacar que la amistad implica poner el acento en las interacciones personales que median las relaciones sociales (Bagwell y Schmidt, 2013).

Estos rasgos que han estado presentes en los estudios clásicos de la psicología, sociología y antropología se ven ampliados y en alguna medida modificados por los contextos que genera la comunicación digital (Chambers, 2013); esos centros generan nuevas ideas y experiencias relacionadas con la intimidad, la amistad y la identidad, lo público y lo privado como pocas veces lo habían hecho en la cultura juvenil en el mundo occidental. Las redes sociales han generado nuevos entornos de comunicación donde incluso cambia que se entiende por “amistad”, pensemos, por ejemplo, el modo en que lo utiliza Facebook. Los significados y las prácticas asociadas a esas relaciones se han transformado; en cualquier caso, no se trata de establecer contraposiciones absolutas entre lo individual y colectivo, sino de mostrar las diferencias que pueden aparecer entre escenarios que se sitúan a través de una línea continua. En uno de sus extremos surge la interacción personal, mediada incluso por el afecto y la amistad; en el otro, la persona es sustituida por la función que desempeña, asociada a sus actividades y roles en el grupo social, mediados por sistemas de valores.

Los retos y oportunidades que surgen desde aquí habrán de dar respuesta, en términos de autorregulación, a las exigencias de los usuarios que tal vez no están de acuerdo con el modo en que desde los algoritmos en las redes sociales controlan

a las personas con las que quienes las usan pueden establecer relaciones.

En este contexto, procesos como la apertura de la persona hacia la sociedad, el comienzo y final de la relación, las distancias y proximidades entre individuos se han transformado. Las redes sociales, por lo que se refiere a la interacción personal implican formas de compromiso con otras personas, no siempre cercanas en el espacio o el tiempo. La comunicación personal online y offline se entremezcla.

Compromiso cívico y conectividad

Podemos hablar de participación ciudadana a partir del trabajo de (Dougherty, 2010). La ubicuidad de los teléfonos con cámara, junto con la creciente movilidad social y el aumento de la producción digital como una práctica habitual entre la gente, genera incentivos para participar en nuevos entornos comunicativos. El autor mencionado analiza cómo y por qué las personas están empezando a utilizar este medio para llegar a ser ciudadanos activos en aras de educar o inspirar a los demás. Le interesan más los de quienes se auto identifican como activistas, periodistas, educadores y líderes de la comunidad (Dougherty, 2010), así, se muestra como la participación ciudadana puede verse implementada por el uso de determinadas aplicaciones. Se fija en el contenido cívico de las producciones, poniendo el énfasis en las motivaciones que las orientan.

Se entiende por cívico lo que se relaciona con la comunidad o los asuntos públicos, como algo opuesto a una actividad personal y privada. Aunque la producción cívica puede a veces tener lugar en la esfera privada, las actividades o sucesos deben tener un valor para la sociedad. Hoy la gente joven tiene la posibilidad de participar en movimientos cívicos que antes eran desconocidos y desde este hecho surgen oportunidades y retos no solo para las industrias del sector de las comunicaciones, sino sobre todo para las instituciones y los gobiernos.

Otros estudios sobre el concepto de participación ciudadana se relacionan también con el compromiso cívico y los dispositivos móviles. Henry Jenkins y sus colaboradores (Jenkins, *et al.*, 2015), en un libro al que volveremos de nuevo más adelante, construido sobre la base de conversaciones

con Mizuko Itō y Dana Danah Boyd, analizan las actividades de las comunidades que han surgido alrededor del mundo digital. Muchos jóvenes, que comparten sus creaciones a través de la red, pueden dar un salto hacia el compromiso político. El acento no se pone tanto en el contenido compartido como en el compromiso en la acción.

En esta línea, Henry Jenkins y colaboradores (Jenkins, 2015) consideran que se podría hablar de una actividad muy cercana a la política, a propósito de lo que muchos jóvenes hacen en sus prácticas cotidianas de ocio cuando están presentes en comunidades de *fans*. Desde allí se exploran procesos interactivos, basados en relaciones entre iguales que buscan ejercer su voz y quieren influir en asuntos que atañen a la vida pública. Para estos autores, de acuerdo con la exposición de Jenkins, la participación política incluye:

- Compartir información a través de las redes sociales.
- Comprometerse en conversaciones en la red a través de foros digitales, blogs o podcast.
- Crear contenido original en forma de vídeos online, memes, etc. para comentar la actualidad.
- Usar Twitter y otros micro blogs para llevar a cabo una acción colectiva.
- Elaborar bases de datos para investigar lo que les interesa.

Tras estos procesos se esconde la necesidad de generar una imaginación cívica desde la que las personas se comprometen con metas que llevan a querer transformar la sociedad, a través de actividades concretas. Todos los agentes sociales han de llevar a cabo una reflexión conjunta sobre lo que se quiere ser, sobre lo que se busca y no solo sobre lo que hay aquí y ahora.

Es decir, para que la gente joven se convierta en agente político o ciudadano es preciso imaginar que el cambio social es posible.

A modo de conclusión

Es difícil aportar conclusiones cerradas en un mundo abierto y en continuo cambio, donde priman

contextos de desarrollo juvenil mediados por la tecnología y, sobre todo, por la cultura popular. Creo que hay que tener los ojos, los oídos y, por qué no, todos los sentidos muy abiertos para captar los mensajes que nos ofrecen esos universos mediados por la tecnología digital. Las personas jóvenes y las adultas hemos de aprender a convivir y a generar capacidades que favorezcan un mundo más justo, en el que nos hemos de formar para saber vivir y actuar en lo que todavía no existe.

Referencias

- Bagwell, C., and Schmidt, M. E. (2013). *Friendships in childhood & adolescence*. Guilford.
- Bnw_greatshots (s.f.). *Bnw_greatshots*. [Fotografía]. Instagram.
- Campo, N. (2020). High School Gioberti, Turin, Italy. [Fotografía]. Gettyimages. <https://www.gettyimages.com.mx/detail/fotograf%C3%ADa-de-noticias/some-students-of-high-school-gioberti-follow-a-fotograf%C3%ADa-de-noticias/1229606157>
- Chambers, D. (2013). *Social media and personal relationships: Online intimacies and networked friendship*. Palgrave Macmillan.
- Dougherty, A. M. (2010). *New medium, new practice: civic production in live-streaming mobile video*. Massachusetts Institute of Technology. <http://hdl.handle.net/1721.1/59571>
- Fisher, J. [@jordan_fisher]. (10 de febrero de 2020, b). #PumpkinCreamColdBrew [Vídeo]. TikTok. <https://bit.ly/3kRpNrD>
- Fisher, J. [@jordan_fisher]. (17 de enero de 2020, a). #EmoteRoyaleContest [Vídeo]. TikTok. <https://bit.ly/3337fyA>
- Gee, J. P. and Hayes, E. (2011). *Language and learning in the digital age* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203830918>
- Green, L. (Ed.). (2021). *The Routledge companion to digital media and children*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351004107>
- Hill, A., Hartmann, M. and Andersson, M. (Eds.). (2021). *The Routledge handbook of mobile socialities* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003089872>

- Ito, M. (2017). How do new media change teen's social lives and identities? In *Children in a Digital World*. UNICEF.
- Jenkins, H. (2015). Democracy, Civic Engagement, and Activism. In H. Jenkins, M. Ito, and D. Boyd (Eds.), *Participatory culture in a networked era: a conversation on youth, learning, commerce, and politics* (pp. 152-179). Polity Press.
- Jenkins, H., Ito, M., and Boyd, D. (2015). *Participatory culture in a networked era: a conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Polity Press.
- Jewitt, C., Bezemer, J. and Van Leeuwen, T. (2020). Tribute to Gunther Kress (1940-2019): reflecting on visuals that shaped his work. *Visual Communication*, 19(1), 3-11. <https://doi.org/10.1177/1470357219883517>
- John-Steiner, V. (1985/1997). *Notebooks of the mind. Explorations of thinking. Revised*. Oxford University Press.
- Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203299234>
- Lacasa, P. (2020). Adolescent fans. Practices, discourses, and communities. Peter Lang. <https://doi.org/https://doi.org/10.3726/b14291>
- Pokimane. [@poki]. (18 de enero de 2020). #EmoteRoyalecontest, #EpicPartner [Video]. TikTok. <https://www.tiktok.com/@poki/video/6783159410093985029>
- Ryan, M.-L. (2019). Narration in Various Media. In Hühn, P., Meister, J. C., Pier, J., Schmid, W., and Schönert, J. (Eds.), *The living handbook of narratology*. Hamburg University. <http://www.lhn.uni-hamburg.de/article/narration-various-media>
- Silva, A. (2016). *Dialogues on Mobile Communication*. Routledge.
- Vanden, M. (2016). Mobile youth culture: A conceptual development. *Mobile Media & Communication*, 4(1), 85-101. <https://doi.org/10.1177/2050157915601455>



Guía para los autores

La Revista Infancias Imágenes se consolida como una revista de carácter científico, que divulga los saberes, las experiencias y demás conocimientos que se vienen produciendo en los grupos de investigación, los programas de pregrado, postgrado y demás instancias interesadas en el campo de la infancia, enmarcada en la educación y el lenguaje.

La periodicidad de la revista, es semestral y se ha organizado en cuatro secciones, que buscan agrupar la variada producción textual:

Imágenes de investigación

- *Artículos de investigación científica:* resultado de proyectos de investigación terminados y preferiblemente financiados por algún organismo internacional o nacional. La estructura utilizada debe contener explícita o implícitamente cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- *Artículos de reflexión:* documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, la cual recurre a fuentes originales.
- *Artículos de revisión:* estudios hechos por el autor con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, de sus evoluciones durante un período de tiempo y donde se señalan las perspectivas de su desarrollo y de su evolución futura. Integra un hilo de trabajos realizados sobre una temática. Requiere riqueza en las referencias bibliográficas: mínimo 50 referencias.

En esta sección los artículos tendrán una extensión de 20 a 25 páginas.

Textos y contextos

Esta sección está dedicada a motivar la producción escrita sobre diferentes tipos de textos.

- Artículos de reflexión sobre los campos de la infancia, el lenguaje y la educación que no provengan de investigación.
- Artículo corto: documento breve que representa avances de los resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
- Reposte de caso: documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

En esta sección los artículos tendrán una extensión de 10 a 15 páginas.

Perfiles y perspectivas:

Presenta artículos y textos no necesariamente científicos de avances, experiencias y saberes que se relacionen con la situación de la niñez.

Entrevistas o crónicas en las que se precisa sobre los saberes construidos a través de la experiencia de un investigador, un artista o un maestro.

Entrevista y perfil autobiográfico de un personaje destacado en el ámbito de la infancia.

Escritos y textos que desde lo literario sirvan para el deleite, la creación y la reflexión.

Reseñas de libros, tesis y eventos.

Las entrevistas, las reseñas, las biografías, los reportajes y los textos se excluyen del resumen y palabras clave.

En las reseñas el texto se encabezará con los datos generales del libro: autor, editorial, año, número de páginas y ciudad. La reseñas de proyectos e investigaciones se encabezarán con los datos generales del proyecto: Director(a), investigador(a), asistente, coinvestigador(a), asesor(a) externo(a), auxiliares y entidades cofinanciadoras.

En esta sección la extensión máxima será de 5 páginas.

Lo mejor de otras publicaciones:

En esta sección se presentan artículos que han sido publicados en otras revistas y publicaciones que se consideran relevantes para las discusiones y reflexiones sobre el tema de la infancia. Estos artículos se publican previa autorización de los autores.

En esta sección la extensión mínima es de 10 páginas.

Separata especial

Esta sección es ocasional y está dedicada a la divulgación de producciones resultado de eventos académicos como seminarios internacionales, coloquios o simposios sobre los temas de la revista.

En esta sección la extensión máxima será de 15 páginas.

Parámetros generales

Los documentos deben presentarse en formato Word, letra de 12 puntos, fuente Times New Roman, interlineado 1,5 (excluye ilustraciones y cuadros). Hoja tamaño carta.

- Todo artículo deberá venir con el título de trabajo no más de 12 palabras seguido de un asterisco que remita a una nota a pie de página en donde se especifican las características de la investigación. En esta nota debe indicarse la fecha de inicio y finalización de la investigación, o si la misma todavía está en curso.
- Dentro del documento no debe colocarse el nombre del autor o los autores, así mismo ninguna información asociada a ellos.
- **Resumen** en lengua española y **abstract** en lengua inglesa (máximo de 150 palabras) donde se incluya la pregunta de investigación, marco teórico, metodología, hallazgos y conclusiones. El resumen debe ser preciso, completo, conciso y específico.
- A continuación del resumen se indican las **palabras clave** en español y **keywords** en inglés de tres a diez que permitan al lector o lectora identificar el tema del artículo. Para ampliar la indexación es importante que evitar que en las palabras clave se repitan las del título.
- Los artículos deben tener máximo 7500 palabras (incluida la lista de referencias). Las notas deben ir a pie de página en estilo automático de Word registrando su numeración en el cuerpo del artículo, no al final del texto.
- La información estadística o gráfica debe organizarse en tablas o gráficos. Estos se enumeran de manera consecutiva según se mencionan en el texto y se identifican con la palabra "Tabla" (o "Gráfico") y un número arábigo centrados, en la

- parte superior (la numeración de las tablas debe ser diferente a las de las Figuras). La tabla o el gráfico se titula en letras redondas. Las tablas y gráficos deben incluir la fuente en la parte inferior.
- Las imágenes y gráficos que acompañen los textos deberán estar en formato JPG, y no tener una resolución inferior a 300dpi. Las fotografías o ilustraciones deben enviarse dentro del texto en el lugar que corresponda. Los diagramas, dibujos, figuras, fotografías o ilustraciones deben ir con numeración seguida y un subtítulo que empiece con “Figura”: luego deberá indicarse muy brevemente el contenido de dicha figura, debe incluir la fuente en la parte inferior. No debe incluirse material gráfico sujeto a Copyright sin tener permiso escrito.
- No se reciben anexos al final del texto, deben ir incluidos conjuntamente en el texto para su análisis y observación de sentido. (Tablas, gráficas, fotos, etc.)
- La revista Infancias Imágenes solicitará a los autores que autoricen mediante la licencia de uso parcial la reproducción, publicación y difusión de su artículo a través de medios impresos y electrónicos con fines académicos, culturales y científicos.
- La revista Infancias Imágenes hace explícito que si se utiliza material protegido por Copyright, los autores y autoras se hacen responsables de obtener permiso escrito de quienes tienen los derechos.
- Si el artículo ha sido o va a ser publicado en otras revistas o medios, es necesario que los autores a pie de página citen el nombre completo, edición, volumen y año de dicha(s) publicación(es).
- El material publicado en la revista Infancias Imágenes puede ser reproducido haciendo referencia a su fuente.
- La recepción de un artículo se acusará de inmediato. La recepción de los artículos no implica necesariamente su publicación, los textos deben seguir un proceso de evaluación realizado por pares académicos. En caso de que el artículo no sea aceptado para su publicación, la revista se compromete en dar a conocer al autor los resultados de la evaluación.
- Al momento de efectuar el envío de los artículos a la revista a través de la plataforma OJS, los autores deben suministrar la totalidad de la información de Autor(es), para ingresar a la base de datos de la revista y ser tenido en cuenta en diferentes procesos académicos que adelante la publicación.
- El proceso de evaluación será anónimo de doble vía. Es por eso que es importante no colocar el nombre dentro del documento para garantizar una **revisión a ciegas**.
- En el artículo seleccionado para su publicación la revista se citará al autor o autores con nombres y apellidos, título académico, afiliación institucional, cargo y correo electrónico.
- Para las referencias se debe adoptar el modelo del manual de estilo de publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA). Para la última versión se puede visitar el siguiente link:

En principio citar más de una tabla o gráfica de un mismo libro o artículo o un trozo de 500 palabras o más, requiere permiso previo por escrito del titular del derecho.

El copyright se reserva los derechos exclusivos de reproducción y distribución de los artículos incluyendo las separatas, las reproducciones fotocopiadas, en formatos electrónicos, o de otro tipo, así como las traducciones.

<http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/GuiaRevMarzo2012APA6taEd.pdf>

DECLARACIÓN DE ÉTICA Y BUENAS PRÁCTICAS

El comité editorial de la revista ***Infancias Imágenes*** está comprometido con altos estándares de ética y buenas prácticas en la difusión y transferencia del conocimiento, para garantizar el rigor y la calidad científica. Es por ello que ha adoptado como referencia el Código de Conducta que, para editores de revistas científicas, ha establecido el Comité de Ética de Publicaciones (COPE: Committee on Publication Ethics) dentro de los cuales se destaca:

Obligaciones y responsabilidades generales del equipo editorial

En su calidad de máximos responsables de la revista, el comité y el equipo editorial de ***Infancias Imágenes*** se comprometen a:

- Aunar esfuerzos para satisfacer las necesidades de los lectores y autores.
- Propender por el mejoramiento continuo de la revista.
- Asegurar la calidad del material que se publica.
- Velar por la libertad de expresión.
- Mantener la integridad académica de su contenido.
- Impedir que intereses comerciales comprometan los criterios intelectuales.
- Publicar correcciones, aclaraciones, retracciones y disculpas cuando sea necesario.

Relaciones con los lectores

Los lectores estarán informados acerca de quién ha financiado la investigación y sobre su papel en la investigación.

Relaciones con los autores

Infancias Imágenes se compromete a asegurar la calidad del material que publica, informando sobre los objetivos y normas de la revista. Las decisiones del comité editorial para aceptar o rechazar un documento para su publicación se

basan únicamente en la relevancia del trabajo, su originalidad y la pertinencia del estudio con relación a la línea editorial de la revista.

La revista incluye una descripción de los procesos seguidos en la evaluación por pares de cada trabajo recibido. Cuenta con una guía de autores en la que se presenta esta información. Dicha guía se actualiza regularmente. Se reconoce el derecho de los autores a apelar las decisiones editoriales.

El comité editorial no modificará su decisión en la aceptación de envíos, a menos que se detecten irregularidades o situaciones extraordinarias. Cualquier cambio en los miembros del equipo editorial no afectará las decisiones ya tomadas, salvo casos excepcionales en los que confluyan graves circunstancias.

Relaciones con los evaluadores

Infancias Imágenes pone a disposición de los evaluadores una guía acerca de lo que se espera de ellos. La identidad de los evaluadores se encuentra en todo momento protegida, garantizando su anonimato.

Proceso de evaluación por pares

Infancias Imágenes garantiza que el material remitido para su publicación será considerado como materia reservada y confidencial mientras que se evalúa (doble ciego).

Reclamaciones

Infancias Imágenes se compromete responder con rapidez a las quejas recibidas y a velar para que los demandantes insatisfechos puedan tramitar todas sus quejas. En cualquier caso, si los interesados no consiguen satisfacer sus reclamaciones, se considera que están en su derecho de elevar sus protestas a otras instancias.

Fomento de la integridad académica

Infancias Imágenes asegura que el material que publica se ajusta a las normas éticas internacionalmente aceptadas.

Protección de datos individuales

Infancias Imágenes garantiza la confidencialidad de la información individual (por ejemplo, de los profesores y/o alumnos participantes como colaboradores o sujetos de estudio en las investigaciones presentadas).

Seguimiento de malas prácticas

Infancias Imágenes asume su obligación para actuar en consecuencia en caso de sospecha de malas prácticas o conductas inadecuadas. Esta obligación se extiende tanto a los documentos publicados como a los no publicados. El comité editorial no solo rechazará los manuscritos que planteen dudas sobre una posible mala conducta, sino que se considera éticamente obligado a denunciar los supuestos casos de mala conducta. Desde la revista se realizarán todos los esfuerzos razonables para asegurar que los trabajos sometidos a evaluación sean rigurosos y éticamente adecuados.

Integridad y rigor académico

Cada vez que se tenga constancia de que algún trabajo publicado contiene inexactitudes importantes, declaraciones engañosas o distorsionadas, debe ser corregido de forma inmediata.

En caso de detectarse algún trabajo cuyo contenido sea fraudulento, será retirado

tan pronto como se conozca, informando inmediatamente tanto a los lectores como a los sistemas de indexación.

Se consideran prácticas inadmisibles, y como tal se denunciarán las siguientes: el envío simultáneo de un mismo trabajo a varias revistas, la publicación duplicada o con cambios irrelevantes o parafraseo del mismo trabajo, o la fragmentación artificial de un trabajo en varios artículos.

Relaciones con los propietarios y editores de revistas

La relación entre editores, editoriales y propietarios estará sujeta al principio de independencia editorial. **Infancias Imágenes** garantizará siempre que los artículos se publiquen con base en su calidad e idoneidad para los lectores, y no con vistas a un beneficio económico o político. En este sentido, el hecho de que la revista no se rija por intereses económicos y defienda el ideal de libre acceso al conocimiento universal y gratuito, facilita dicha independencia.

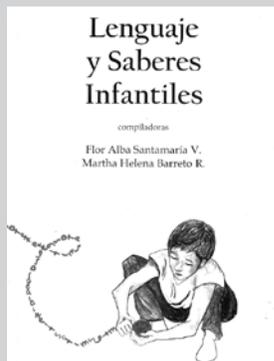
Conflicto de intereses

Infancias Imágenes establecerá los mecanismos necesarios para evitar o resolver los posibles conflictos de intereses entre autores, evaluadores y/o el propio equipo editorial.

Quejas/denuncias

Cualquier autor, lector, evaluador o editor puede remitir sus quejas a los organismos competentes.

Producciones de la Cátedra UNESCO en desarrollo del Niño

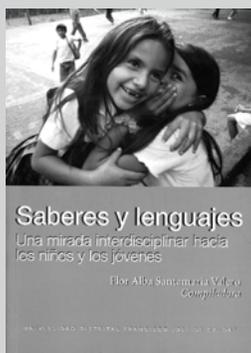


ISBN: 978-958-8247-99-1
Año: 2007
Páginas: 178

Lenguajes y saberes infantiles

Compiladoras: Flor Alba Santamaría,
Martha Helena Barreto
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

Estas páginas tienen como finalidad conservar algunas huellas de las intervenciones que se realizaron durante el Seminario Internacional Lenguaje y Saberes Infantiles, organizado por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño y el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes de la Universidad Francisco José de Caldas; al mismo tiempo que pretende dar paso a la discusión sobre el complejo y diverso tema del lenguaje y los saberes infantiles para contribuir a la conformación de una escuela de pensamiento sobre este tema.



ISBN: 978-958-8337-36-4
Año: 2008
Páginas: 180

Saberes y lenguajes: una mirada interdisciplinaria hacia los niños y los jóvenes

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

En abril de 2007 se realizó el II Seminario Internacional de Lenguaje y Saberes Infantiles organizado por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño y por el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes, que reunió a una gran variedad de investigadores, profesionales, académicos y estudiantes para profundizar las relaciones entre el lenguaje, los saberes y la infancia. En dicho evento, vivido como algo singular y efímero, surge la idea de asir lo volátil y lo transitorio, para transmutarlo a través de una especie de magia alquimista, en algo palpable y duradero, un libro. Sin embargo, la esencia de lo fugaz retorna cuando los autores empiezan a conversar con el lector, cuando se toca el pensamiento, se reflexiona y se discute.



ISBN: 978-958-8337-55-5
Año: 2009
Páginas: 80
Lectura por cara y cruz
Libro álbum

Contar y pintar el agua. Una experiencia ecopedagógica con niños de escuelas rurales

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

El libro Contar y pintar el agua nace y fluye como la corriente de agua que en su espuma deja entrever los rostros y las almas de los niños narradores, pintores de paisajes, de mundos llenos de espontaneidad y colorido. De los encuentros con los niños guiados por sus maestros y por algunos padres de familia, surgió una relación semejante a las aguas del río que corre y se renueva a cada instante, permitiéndonos plasmar lo vivido en colores y en papel.

Otras producciones académicas



ISBN: 978-958-8337-71-5
Año: 2010
Páginas: 112

Lenguaje, diversidad y cultura: una aproximación desde el plurilingüismo

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*.

Este libro recoge las experiencias compartidas por investigadores, docentes y estudiantes que asistieron al III Seminario Internacional Saberes y Lenguajes: una aproximación desde el plurilingüismo a la diversidad. Las reflexiones originadas del diálogo entre conferencistas y asistentes buscan definir cuál es el papel de la educación y el lenguaje en la consolidación de comunidades de aprendizaje, teniendo en cuenta la diversidad de saberes, lenguajes y pensamientos como referentes principales en la construcción de nuestro presente.



ISBN: 978-958-8337-98-2
Año: 2011
Páginas: 148

Los saberes de los niños acerca de los recursos hídricos. Una aproximación a sus narrativas e interacciones

Autoras: Flor Alba Santamaría, Karina Bothert, Andrea Ruiz, Carolina Rodríguez Torres
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*.

La pregunta esencial que dio origen a la investigación, cuyos resultados se plasman en este libro, tuvo que ver con los saberes que poseen los niños y las niñas en contextos rurales y urbanos con respecto a un elemento esencial como lo es el agua.

En las metáforas infinitas expresadas en las voces de los niños, el equipo de investigación, desde una mirada interdisciplinaria, comprendió la riqueza de saberes que tienen los niños acerca del agua que fluye por el río y que observan a diario en el recorrido de la escuela y de su barrio.

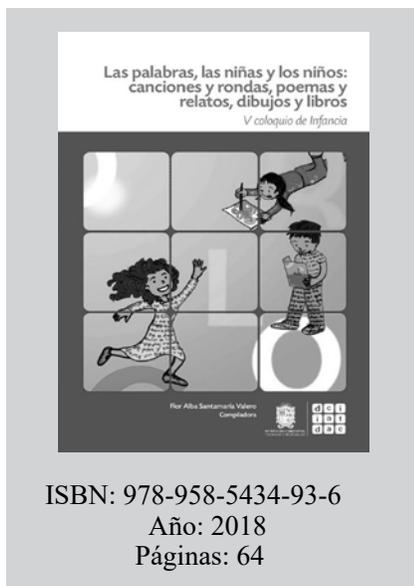


ISBN: 743093-837393-93737
Año: 2012
Páginas: 184

Niños y niñas: la expresión de sus saberes y lenguajes a través de las tecnologías de la información y la comunicación

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

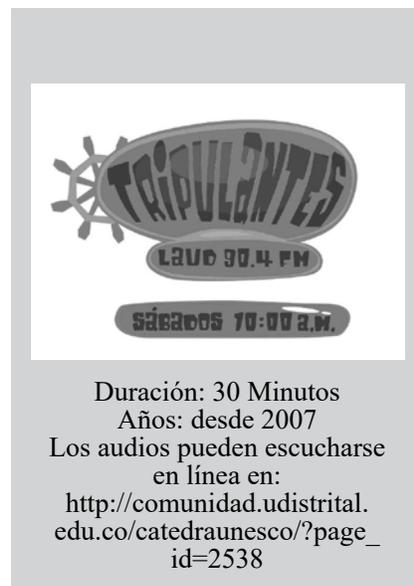
Este libro recoge las experiencias compartidas y los diálogos de saberes producto del IV Seminario Internacional de la Cátedra Unesco. Las conferencias sobre el aprendizaje en mundos digitales y la vida cotidiana de los niños en la red, de la investigadora española Pilar Lacasa fueron el eje conductor de los paneles y diálogos de este encuentro en el cual especialistas, profesores, estudiantes y niños creadores y protagonistas expresaron y pusieron en escena sus conocimientos y saberes y posibilidades de las TIC en la educación y en la conformación de comunidades de aprendizaje.



Las palabras, las niñas y los niños: canciones y rondas, poemas y relatos, dibujos y libros.

Compiladora: Flor Alba Santamaría

Este libro recoge las memorias del V Coloquio de Infancia, realizado el 25 de mayo de 2017, organizado por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño y la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Este evento académico se propuso generar reflexiones y compartir resultados de las investigaciones del grupo Lenguaje, Discurso y Saberes, así como conocimientos y experiencias aportados por los participantes, en el campo de la literatura y la poética infantiles, relacionados con el relato, las narrativas, el libro álbum, la fantasía y la canción. Lo anterior se convierte en una disculpa para acercarse al mundo de las palabras con las que se facilitan o no los procesos de humanización del niño y su devenir como sujeto.



Programa de radio infantil Tripulantes

Tripulantes es un espacio educativo e informativo, divertido y entretenido dedicado a los niños, niñas y jóvenes que se preparan para afrontar el reto de crecer, de aprender, de establecer relaciones con los demás. El nombre hace referencia a la tripulación de una nave, a un grupo de personas que debe mantener un diálogo continuo para tomar colectivamente decisiones que favorezcan el bienestar de todos.

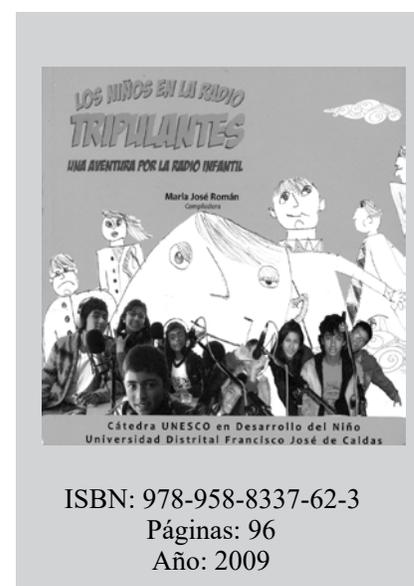
Los niños y niñas se convierten en los Tripulantes, viajeros, aventureros, recolectores de información que viajan en una Radionave que les permite ir a otros lugares, conocer personas de otros mundos y llegar a miles de hogares bogotanos.

El programa se emite los sábados de 10:00 a.m. a 10:30 a.m. por LAUD 90.4 FM y por laud.udistrital.edu.co, emisora de la Universidad Distrital FJC.

Dirección general: Flor Alba Santamaría
Dirección de contenidos: María Adelaida Londoño M.

Edición: Luis Steve Montenegro Q.

Libretos: Yaneth Pinilla, María José Román



Los niños en la radio. “Tripulantes: una aventura por la radio infantil”

Compiladora: María José Román

Opinar, preguntar y contar. Niños y niñas investigando, aprendiendo entre ellos, entre amigos, riéndose y divirtiéndose; chicos y chicas conscientes de sus derechos y fortaleciendo cada vez más sus habilidades comunicativas, esos son *Los niños en la radio*. Este libro permite un acercamiento a la radio infantil, presenta una breve reseña de la radio en Colombia y de la relación entre radio y educación, y un recuento metodológico de *Tripulantes* y de otras experiencias. Es una invitación a docentes, investigadores, estudiantes y cuidadores a dar inicio a nuevos procesos de realización de radio participativa con niños y niñas.



2 DVD de audio
Año: 2009

¡Los niños en la radio!: lo mejor de Tripulantes

Este producto sonoro está compuesto por dos DVD que recogen las mejores emisiones de Tripulantes, programa de radio infantil que constituye un espacio para las voces de los niños y las niñas de Bogotá en uno de los medios de comunicación más importantes del país.

Disco 1 en estudio. Disco 2 en vivo
Producción general: Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño
Textos: María José Román
Materización: Camilo Colmenares
Diseño gráfico: Juan Carlos Coronado
Prensaje: Disonex



Video experimental en DVD
Año: 2004

SensaciónES

Sensación ES es un video experimental que busca explorar las posibilidades de la imaginación, la creatividad y la construcción de mundos en el público infantil. Ha sido utilizado también como material para la realización de talleres de sensaciones, sensibilidad y creación.

Participó en el Festival de Cine de Cartagena, edición 2004.
Dirección ejecutiva: Flor Alba Santamaría
Producción ejecutiva: Omaira Tapiero
Concepción y realización: Interactiva Colombia Ltda.



Documental en DVD
Año: 2008

Almas, rostros y paisajes: una aproximación a los saberes de niños y niñas en Boyacá y Santander acerca de los recursos hídricos de su entorno

Este documental recoge el proceso y desarrollo del proyecto de investigación realizado con el mismo nombre. Se presentan los lineamientos del proyecto, las experiencias y los relatos de los niños en sus contextos.

Dirección: Flor Alba Santamaría
Realización audiovisual: María José Román, Camilo Colmenares, Ayde Perdomo
Equipo de investigación: Karina Bothert, Andrea Ruiz, Carolina Rodríguez, María José Román

Si está interesado en hacer intercambio de publicaciones para fines científicos y académicos, contáctenos al correo electrónico catedraunesco@udistrital.edu.co o al teléfono + 571 3239300, ext. 1704.

La Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño está al servicio de las investigaciones, proyectos y experiencias en infancia que tengan al niño y a la niña como centro de acción y reflexión.



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO
en Desarrollo
del Niño