

# infancias imágenes





UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

infancias  
imágenes

ISSN: 1657-9089

ISSN-e: 2665-511X

Vol. 22, no. 1, enero-junio 2023

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 Educación Infantil.

### **Público al que se dirige**

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

### **EDITORORA**

*Mg. Omaira Tapiero Celis*

### **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**

*Docente e investigadora, Departamento de Filología, Comunicación y 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. Santa María Magdalena Mercado Ibarra**

*Docente, miembro del Directorio Nacional de Profesionales de bienestar psicológico del CNEIP, México*

**Mg. Ana Jimena Giraldo Rendón**

*Docente, Institución Educativa Santa Bárbara, Rionegro, Antioquia, Colombia*

**Mg. Ana Milena Piñeros Garzón**

*Docente, Ministerio de Educación Nacional, Villavicencio, Meta, Colombia*

**Dra. Ángela Neira Uneme**

*Docente, Universidad del Rosario, Colombia*

**Mg. Ariagor Manuel Almanza Avendaño**

*Docente, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México*

**Mg. Gary Gari Muriel**

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

**Mg. Helbert Aguirre**

*Docente, Escuela de Psicología de la Universidad César Vallejo – Piura, Perú*

**Dra. Ibeth Morales-Escobar**

Docente, Universidad de Córdoba, Colombia

**Mg. Johana Milena Rey Herrera**

Docente, I.E.D Altamira Sur Oriental, Bogotá, Colombia

**Mg. Mariana Fernández Reina**

Docente, Universidad de Zulia, Venezuela

**Mg. Martha Helena Barreto Ramírez**

Docente, Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

**Dra. Mirta Margarita Flores Galaz**

Docente, Universidad Autónoma de Yucatán

**Mg. Patricia Westendarp Palacios**

Docente, Universidad Autónoma de Querétaro, México

**Mg. Rosana Elizabeth Ponce**

Docente, Universidad de Buenos Aires, Argentina

**ILUSTRACIÓN DE CARÁTULA**

Juan Andrés Moreno Rodríguez

**FOTOGRAFÍAS**

Olga Londoño, Lucero Pacheco  
y Marcela Sanabria

**GESTIÓN EDITORIAL**

Alejandra Wilches  
Ingri Gisela Camacho Triana

**CORRECCIÓN DE ESTILO Y DIAGRAMACIÓN**

Ingri Gisela Camacho Triana

**PRODUCCIÓN EDITORIAL**

Oficina de Investigaciones

**COORDINADOR DE REVISTAS CIENTÍFICAS**

Fernando Piraquive P.



Cátedra UNESCO  
en Desarrollo del Niño

UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

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

revistainfanciasimagenes@udistrital.edu.co

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

**Indexada en: Dialnet, REDIB, Latindex y DOAJ**

Tel. (+57601) 3239300, ext. 1704

Carrera 4 No 26 D – 54. Piso 3 Bogotá, Colombia



## TABLA DE CONTENIDO

<b>Nota Editorial</b>	6-8
<b>Imágenes de investigación</b>	
Voces de la niñez sobre violencia del narcotráfico en Morelos, México	9-21
Voices of Childhood on narcotraffic Violence in Morelos, Mexico	
<i>Margarita González-Arellano, Joel Ruíz-Sánchez</i>	
Atributos del pensamiento tecnológico en estudiantes de tercero de primaria: el caso de una institución pública en Bogotá Colombia	22-35
Attributes of Technological Thinking in Third Grade Students: The Case of a Public Institution in Bogotá, Colombia	
<i>Cristian Camilo Pérez-Jácome, Oscar Jardey Suárez</i>	
Relatos de experiencia: insumos para pensar lo pedagógico en educación inicial	36-45
Experience Narratives: Inputs for Pedagogical Reflection in Early Education	
<i>María Consuelo Martín Cardinal Mónica Gil Cardona Sandra Milena Durán-Chiappe</i>	
Lazos parentales de adolescentes en etapa tardía de la ciudad de Bogotá	46-56
Parental Bonding of Late-Stage Adolescents in Bogotá	
<i>Rocío del Pilar Gómez Ramírez</i>	
<b>Textos y contextos</b>	
Por qué “el niño salvaje” no pudo ser un infante	57-65
Why “The Wild Child” couldn’t be an infant?	
<i>Rafael Andrés Porras-Suárez</i>	



Transformar concepciones de enseñanza de la lectura a partir de la práctica en el aula de primera infancia 66-73

Transform Conceptions of Teaching Reading from Practice in the Early Childhood Classroom

*Liliana Urrego-González , Ana Lizbeth González-Suárez*

La autobiografía como deconstrucción: una narrativa que posibilita la alteridad 73-82

Autobiography as Deconstruction: A Narrative that Makes Otherness Possible

*Cristian David Murillo-Jutinico*

La educación. Una perspectiva integradora 83-91

Education. Un integrating perspective

*Ingrid Delgadillo-Cely*

Desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales mediante la elaboración de helados medicinales 92-101

Development of Cognitive and Emotional Skills Through the Elaboration of Medicinal Ice Cream

*Laura Ivette Bobadilla-Cruz*

Guía para autores 102-104

Declaración de ética y buenas prácticas 105-106

Producciones de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño 107-111



**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/>



**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/>



Dra. Carola Vesely Avaria<sup>1</sup>

En un escenario como el actual, marcado por los derroteros de una sociedad tambaleante entre el cambio tecnológico y una seguidilla de crisis de diversa naturaleza, entre movimientos migratorios sin precedentes, violencias varias, los estragos económicos y sociales de la pandemia, cambio climático, la fragilidad de las democracias y la reproducción de fracturas que creíamos olvidadas en el siglo XX, siempre resulta imperativo preguntarse por el lugar de las infancias y adolescencias: los actores acaso más olvidados cuando se trata de pensar los procesos sociales y culturales, a la vez que las principales víctimas de este enjambre de crisis que caracteriza el mundo contemporáneo.

6 Dice Petit (2009) que el mundo actual es un espacio en crisis, entendida esta última como el resultado de cambios bruscos o de violencias continuadas que provocan la inoperancia de los esquemas de regulación sociales y psíquicos hasta entonces vigentes. En estas circunstancias, la antropóloga francesa —que siempre ha tenido a las infancias como el centro de su quehacer—, propone que, mientras más violento es el contexto, más vital es contar con espacios de respiro, libertad, pensamiento, humanidad y ensueño. Tal es el lugar que ocupa la metáfora en medio de la adversidad: tal es el lugar que ocupa el lenguaje, la apropiación de la palabra, para articular sentidos en un mundo a veces carente de sentido.

El binomio infancias-lenguaje es, pues, el eje desde el cual hemos decidido leer y presentar este nuevo número de nuestra revista *Infancias Imágenes*, 22(1). En un espacio de incongruencias en el que las infancias resultan violentadas, invisibilizadas y *minorizadas* (Díaz-Röner, 2000), cobra protagonismo la noción de adultocentrismo,

en su visibilización de las relaciones de dominación ejercidas desde el mundo adulto sobre otras clases de edad (Duarte, 2015). Así, el paradigma adultocéntrico se caracteriza por:

(...) la construcción de imaginarios, discursos y orientación de acciones en que lo adulto es concebido como lo que posee valor, visibilidad y capacidad de control sobre el resto de la sociedad, quienes serían vistos como individuos incompletos en preparación para -niñez, juventud- o quienes ya pasaron -adultos mayores-. (Duarte, 2015, p. 84).

De esta manera, tal y como ocurre con las condiciones de clase, género y etnia, dichos imaginarios provenientes de la adultez hegemónica definen un cierto modo de ser, que determina a cada variable etaria en relación con el centro, correspondiente a la adultez masculina blanca y heterosexual (Morales y Magistris, 2018).

Al respecto, perspectivas contemporáneas vinculadas a los Nuevos estudios sociales sobre infancia (Gaitán, 2006; Gómez-Mendoza y Álzate-Piedrahíta, 2014; Llobet, 2014; Castillo, 2019) proponen la imperiosa necesidad de abogar por el protagonismo infantil, relevando subjetividades, miradas de mundo, testimonios, decisiones y reflexiones procedentes de niños, niñas y adolescentes, como fragmentos fundamentales para la elaboración coral de una lectura de mundo más integral, más justa. En esta línea, tal como propone Beatriz Helena Robledo, entenderemos la apropiación de la palabra, la posesión del lenguaje, como un hito decisivo a la hora de avanzar hacia la agencia infantil y revertir este escenario de subalternizaciones históricas y presentes.

Los artículos contenidos en el presente número de la revista *Infancias Imágenes* provienen de

1 Universidad de Santiago de Chile

una multiplicidad de disciplinas y enfoques, pero tienen en común la presencia explícita o implícita de una reflexión sobre el lenguaje en sus vínculos con el protagonismo de las infancias y adolescencias en Latinoamérica. Así, el estudio de Margarita González Arellano y Joel Ruiz Sánchez “Voces de la niñez sobre violencia del narcotráfico en México”, restaura el valor testimonial de discursos gráficos y verbales de un grupo de niños en el contexto de la narcoviolenencia mexicana, mientras, el artículo “Lazos parentales de adolescentes en etapa tardía de la ciudad de Bogotá”, de Rocío del Pilar Gómez Ramírez, visibiliza las voces —muchas veces críticas— de las adolescencias en relación con el modo en que se construyen los lazos filiativos. En la misma línea, el texto “La autobiografía como deconstrucción: una narrativa que posibilita la alteridad”, de Cristian David Murillo Jutinico, reivindica la praxis del relato autobiográfico por parte de estudiantes y profesores, como modo de *ceder la voz* para ir al encuentro de la articulación de sentidos a nivel individual y colectivo, favoreciendo el diálogo para la elaboración de un nosotros común.

Por su parte, las reflexiones de Rafael Andrés Porras Suárez en su ensayo “Por qué ‘el niño salvaje’ no pudo ser un infante”, problematizan, precisamente, las concepciones modernas de infancia en sus vínculos con lenguaje; en tanto Cristian Camilo Perez Jacome y Óscar Jardey Suárez hacen lo propio desde la vereda del pensamiento tecnológico y su potencial social e integrador, en el artículo “Atributos del pensamiento tecnológico en estudiantes de tercero de primaria: El caso de una institución pública en Bogotá Colombia”.

Una profunda reflexión en torno a la conciencia ecológica en sus cruces con el campo educativo es lo que propone el artículo de Ingrid Sissy Delgadillo Cely, “La educación. Una perspectiva integradora”, en la que se releva la dimensión creativa, diversa y colectiva de un enfoque educativo focalizado en el contexto actual de crisis ambiental y en la agencia de las infancias. En una trayectoria similar se plantea el trabajo de Laura Ivette Bobadilla Cruz, “Desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales mediante la elaboración de helados medicinales”,

orientado asimismo hacia una perspectiva educativa fundamentada en el reconocimiento de las infancias desde la dimensión emocional y cognitiva, a partir de una mirada integradora en interlocución con la memoria y la naturaleza.

Finalmente, mencionamos la presencia de dos artículos que asumen la importante misión de trabajar de forma activa y reflexiva en el campo de la primera infancia, cada uno desde diferentes perspectivas que confluyen en la idea del lenguaje como eje fundacional para la elaboración y reelaboración de subjetividades y del tejido social. Así, el trabajo de Consuelo Martín Cardinal, Mónica Gil Cardona y Sandra Durán Chiappe, titulado “Relatos de experiencia: insumos para pensar lo pedagógico en educación inicial”, pone de relieve los relatos de un grupo de maestras de educación inicial, a partir de los cuales se reflexiona sobre la importancia de la alfabetización cultural en las primeras edades por medio del juego, el movimiento, el arte, la literatura y la exploración del medio.

En esta ruta de argumentación, el artículo “Transformar concepciones de enseñanza de la lectura a partir de la práctica en el aula de primera infancia”, de Liliana Urrego y Ana Lizbeth González, se plantea como un trabajo práctico y reflexivo en torno a las transformaciones de los paradigmas lectores en la primera infancia aplicados a la educación, enfatizando concepciones de la lectura vinculadas con una experiencia social, cultural y significativa que supera los paradigmas tradicionales asociados a la mera decodificación de signos. En tal vía de análisis, se potencia la idea de la lectura como una práctica social y cultural, que pone en el centro al protagonismo infantil, favoreciendo la apropiación de la palabra como gesto fundamental para construir una ciudadanía crítica, reflexiva, creativa y democrática.

El conjunto de trabajos aquí presentados constituye, pues, una base sólida y un valioso mapa de ruta para repensar las infancias y adolescencias latinoamericanas desde sus contextos particulares, promoviendo el protagonismo infantil y su papel crucial en los procesos de transformación social y cultural que demanda el mundo contemporáneo.

## Referencias

- Castillo, P. (2019). *Infancia / Dictadura. Testigos y actores (1973-1990)*. LOM.
- Díaz M. (2000). Literatura infantil de 'menor' a 'mayor'. En Jitrik, Noé (Dir.). *Historia crítica de la literatura argentina. Tomo 11*. (pp.511-531). Emecé
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 36, 99-125. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- Gómez-Mendoza, M. Á., y Álzate-Piedrahíta, M.V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 77-89. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1213040513>
- Llobet, V. (Comp.) (2014). *Pensar la Infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. CLACSO.
- Morales, S. y Magistris, G. (2018). Hacia un paradigma otro: niños como sujetos políticos co-protagonistas de la transformación social. En Morales, S. y Magistris, G. (Comps.). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Editorial El Colectivo.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano Travesía.





# Voces de la niñez sobre violencia del narcotráfico en Morelos, México\*

## Voices of Childhood on narcotraffic Violence in Morelos, Mexico

Margarita González-Arellano<sup>1</sup>, Joel Ruíz-Sánchez<sup>2</sup> 

**Para citar este artículo:** González-Arellano, M. y Ruíz-Sánchez, J. (2023). Voces de la niñez sobre violencia del narcotráfico en Morelos, México. *Infancias Imágenes*, 22(1), 9-21. <https://doi.org/10.14483/16579089.19749>

**Recibido:** 31-julio-2022

**Aprobado:** 26-junio-2023

### Resumen

Este artículo presenta los resultados del análisis a una muestra de 47 dibujos y 43 relatos producidos por niños y niñas en contextos de violencia del narcotráfico para conocer qué experiencias y saberes configuran cotidianamente, lo anterior desde un marco de complejidad de las violencias, de reconocimiento de la niñez como sujetos sociales, donde se recurre al dibujo y al relato como dispositivos de enunciación y visualidad. Se entrevistaron a 14 participantes, de 7 a 12 años, quienes testimoniaron sobre espacios significativos, sus miedos y el futuro. La información fue procesada mediante un análisis relacional de frases-imágenes y sistematizada en una cartografía testimonial. Los hallazgos muestran que los participantes enfrentaron balaceras y asesinatos de familiares, amigos, vecinos; tienen miedo a ser secuestrados e imaginan un futuro esperanzador. Se concluye que la violencia del narcotráfico afecta significativamente sus espacios cotidianos, íntimos y sociales, y los vínculos afectivos que establecen en sus relaciones intersubjetivas.

**Palabras clave:** dibujo, experiencias, niños y niñas, saberes, violencia del narcotráfico.

### Abstract

This article presents the results of the analysis of a sample of 47 drawings and 43 stories produced by boys and girls in contexts of narcotraffic violence, to find out what experiences and knowledge they shape daily, from a framework of complexity of violence, recognition of the childhood as social subjects, where drawing and story are used as devices of enunciation and visuality. 14 participants, from 7 to 12 years old, were interviewed, who testified about significant spaces, their fears, the future. The information was processed through a relational analysis of phrases-images and systematized in a testimonial cartography. The findings show that the participants faced shootings and murders of relatives, friends, neighbors, who are afraid of being kidnapped and imagine a hopeful future. It is concluded that the violence of narcotraffic significantly affects their daily,

9

\* Los resultados presentados en este artículo forman parte de una tesis de grado de la Maestría en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, la cual se realizó con el apoyo del Programa de becas nacionales del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

1 Maestra en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad, por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México; Psicóloga por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México; Poeta y Promotora Cultural Infantil, certificada por la Secretaría de Educación, Pública de México. Correo electrónico: [mardeletrasg@hotmail.com](mailto:mardeletrasg@hotmail.com)

2 Profesor investigador de tiempo completo. Facultad de Estudios Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Líneas de Investigación: Migración y Desarrollo, Sociología del Poder, Cultura Global y Conflictos desde la Complejidad, Estudios Sociales sobre la Imagen. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores de México. Correo electrónico: [joel.ruiz@uaem.mx](mailto:joel.ruiz@uaem.mx)

intimate, and social spaces, and the affective bonds they establish in their intersubjective relationships.

**Keywords:** boys and girls, drawing, experiences, knowledge, narcotraffic violence.

## Introducción

Lo que se mira y escucha ante la creciente violencia del narcotráfico en el estado de Morelos, México, a través de los discursos oficiales y mediáticos, es la imagen de una realidad intolerable que se cuenta como daños colaterales, como cifras de muertos y desaparecidos. Ante ello, lo que queda por hacer, siguiendo a Rancière (2010), es oponerse a la pasividad de aquella imagen, a la pasividad de aquellas cifras.

Desde esta oposición, se propuso conocer los saberes y experiencias de la niñez inmersa en contextos de violencia del narcotráfico a través de sus dibujos y relatos. Así, cada participante realizó una labor testimonial genuina, donde ejerció su derecho a pensar, a expresar su punto de vista, como refiere Butler (2018), ante la situación de emergencia que vive el estado de Morelos.

Para ello, fue fundamental, en primer término, de acuerdo con Medina, Núñez y Rico (2018), reconocer que los niños y las niñas son sujetos sociales que recrean y reproducen espacialidades y temporalidades propias, en su interacción cotidiana con el mundo social y natural, donde están inscritos, parafraseando a Butler (2010), en un complejo circuito social de afecto.

En segundo término, se ponderó el uso de sus dibujos y relatos como dispositivos de enunciación y visualidad, a través de los cuales, volviendo a Rancière (2010), se crean otras realidades, otras maneras de recreación de lo común y reconfiguración de lo sensible; otras formas de enunciar y hacer ver lo que se vive y se siente; un nuevo orden de los modos de ser y hacer, de hacerse contar y contar experiencias.

De este modo, se recopilaron dibujos y relatos que se constituyeron como testimonios legibles de las experiencias y saberes que vive la niñez cotidianamente en contextos de violencia del narcotráfico. Estos fueron estudiados mediante un método de análisis relacional crítico, y, posteriormente, sistematizados en una cartografía testimonial que despliega la diversidad y especificidad de

sus experiencias y saberes. Allí se ponen a circular imágenes y palabras, insólitas, posibles, sobre esta violencia que no se había enunciado antes.

Así, la presente investigación se inscribe en el marco de estudios centrados en la niñez que, como enuncian Castillo, Roselló y Garrido (2018), se han realizado en las últimas tres décadas en Latinoamérica, analizando archivos testimoniales conformados por dibujos, relatos, cartas, diarios producidos por la niñez, los cuales reconocen las huellas de las desigualdades sociales que les propician la precarización, la exclusión, los desplazamientos, la violencia de los conflictos armados, de la guerra.

## ¿Demasiadas imágenes sobre violencia del narcotráfico?

El interés por recopilar testimonios de la niñez sobre violencia del narcotráfico se centró en la cuestión de que niñas y niños han permanecido al margen de las reflexiones académicas sobre esta violencia y sus escenas cotidianas. También se orientó hacia la discusión, que se ha dado en el ámbito de la filosofía política y estética, sobre el hecho de si existen o no demasiadas imágenes de las violencias actuales (Rancière, 2008).

El problema, asevera Rancière (2008), es que los discursos oficiales y mediáticos han producido y puesto a circular imágenes de estas violencias como “algo que no nos concernía directamente” (Rancière, 2008, p. 71). Por lo tanto, se trata de evidenciar aquellas imágenes de violencia del narcotráfico en Morelos ausentes en la selección que al sistema dominante de información le interesa mostrar (Rancière, 2008). Así, se considera que la producción de estas imágenes no es un asunto de cantidad, sino de redistribución sensible sobre lo que se toma en cuenta en su producción (Rancière, 2008).

Si bien, como dice Rancière (2008), la imagen es una puesta en escena de lo visible, un nudo entre lo visible y lo que este dice, entre la palabra y lo que esta hace ver, resultó necesario que estas imágenes remitieran a nombres que hablaran de sus historias

(Rancière, 2008). Hacer visibles esas historias, esos nombres fue el propósito de esta investigación.

Desde esta perspectiva, se realizó con las y los participantes un ejercicio espiritual sobre el tiempo de la mirada, para la experiencia sensible de lo que significa ver y contar las violencias de nuestro tiempo (Rancière, 2008). El acto de testimoniar constituyó una reconfiguración de lo sensible que se despliega en procesos de subjetivación (Rancière, 2010) donde las identidades, parafraseando a Garcés (2004), se encontraron ante un vacío que abrió la igualdad de la palabra, e irrumpió la potencia del anónimo múltiple (Garcés, 2004).

Así, la subjetivación es “una desidentificación, el arrancamiento a la naturalidad de un lugar, la apertura de un espacio de sujeto donde cualquiera puede contarse porque es el espacio de una cuenta” (Rancière, 1996, p. 53). Simultáneamente, son actos que se instauran en la capacidad de enunciación de quienes “no eran identificables en un campo de experiencia dado, cuya identificación, por lo tanto, corre pareja con la nueva representación del campo de la experiencia” (Rancière, 1996, p. 52). Bajo esta lógica, los niños y las niñas redistribuyeron en sus dibujos y relatos lo que viven, sienten, piensan, singularizando lo que el sistema dominante, adultocentrista, ha presentado como una masa informe de cifras (Rancière, 2008).

Así, se delimitó un marco para el análisis de la violencia del narcotráfico que favoreciera el abordaje de este fenómeno en Morelos, considerando los efectos y afectos, visibles e invisibles, materiales e inmateriales, a partir de los espacios planteados por Galtung (1998): naturaleza, persona, sociedad, mundo, cultura y tiempo. Ello permitió alejarse de un análisis de esta violencia fundamentado en juicios morales, “para así repensar el papel y el carácter vertebrador que cumple la violencia en la deriva del capitalismo” (Valencia, 2010, p. 11).

Las concepciones de violencia planteadas por Butler (2020) y Valencia (2010) permiten pensar las prácticas que se configuran en las violencias de nuestros tiempos, las cuales involucran dimensiones de la vida política estrechamente relacionadas con el capitalismo, la globalización y un Estado-nación que no garantiza las promesas de protección y bienestar que formuló desde sus orígenes.

Para Butler (2020), la violencia “es al mismo tiempo acto e institución, pero también es una atmósfera tóxica de terror” (Butler, 2020, p. 47). Desde esta noción se centra el análisis hacia una dimensión de la vida política que se relaciona con la exposición a la violencia del narcotráfico, con la “vulnerabilidad a la pérdida y al trabajo del duelo que le sigue” (Butler, 2006, p. 45).

La concepción que formula Valencia (2010) remite a una categoría analítica de violencia con diversas transversales, lo cual incluye “tanto el ejercicio fáctico y cruento de ésta como su relación con lo mediático y lo simbólico” (Valencia, 2010, p. 26). Esta autora considera que el narcotráfico emplea la violencia como herramienta de subsistencia, generando “nuevas formas de gestión de ésta, donde convivirían los estadios del precariado laboral, el existencial y la marginalidad junto a una nueva forma de concebir la violencia y el crimen como empresas transnacionales” (Valencia, 2010, p. 97).

Valencia (2010) refiere que el carácter performativo del lenguaje crea la realidad que enuncia, y permite redireccionar “la realidad que se nos impone a través de prácticas y discursos distópicos” (Valencia, 2010, p. 171). Rancière (2010) argumenta que estas otras maneras de enunciar corresponden al trabajo de la ficción, la cual es una forma de ordenar acontecimientos, y una “relación entre lo que los individuos sienten y aquello que debieran sentir, lo que normalmente deben sentir los individuos que viven en sus condiciones de existencia” (Rancière, 2014, p. 29).

Y cuando estas condiciones se inscriben en contextos de violencia del narcotráfico, conviene considerar, siguiendo a Butler (2010), reacciones afectivas ligadas con la vulnerabilidad, “sumamente reguladas por regímenes de poder y, a veces, sometidas a censura explícita” (Butler, 2010, p. 66). Así, las violencias actuales “sostienen sus prácticas actuando sobre los sentidos, trabajándolos para poder aprehender el mundo de manera selectiva, anestesiando el afecto como respuesta a ciertas imágenes y sonidos, y vivificado las respuestas afectivas a otras personas” (Butler, 2010, p. 81).

Butler afirma que el cuerpo, por definición, es vulnerable, porque cede y se enfrenta a la acción y fuerza social, a la proximidad con los otros por

la cual sostiene su existencia. Así, es posible concebir con la niñez que su existencia está ligada a otros con quienes encuentran afinidad, que les son reconocibles, así como a los espacios sociales que los determinan (Butler, 2010).

De este modo, es necesario reconocer con los niños y las niñas aquellas muertes “que desaparecen en las elipsis por las cuales opera el discurso público” (Butler, 2006). Reitera Butler (2010) que una manera de plantearse quiénes somos “nosotros” en estos tiempos de violencia es preguntarse sobre “qué vidas se consideran valiosas y merecedoras de ser lloradas, y qué vidas no” (Butler, 2010, p. 87), cuáles son objeto de duelo y cuáles no (Butler, 2010).

También conviene considerar “el miedo a la capacidad de supervivencia” (Butler, 2010, p. 71) y los miedos cotidianos, como refiere Cajas (2020), “de una ciudadanía vulnerable, desprovista de protección, expuesta a una impunidad desafiante y, en situaciones límite, autodefensiva” (Cajas, 2020, p. 31). Se señala con Cavarero (2009) que lo que está en juego en las prácticas violentas, vinculado al miedo, al terror y al horror es “la condición humana misma en cuanto encarnada en la singularidad de cuerpos vulnerables” (Cavarero, 2009, p. 23).

Como afirma Valencia (2010), la violencia desdibuja las posibilidades de pensar al futuro, pero también impone la necesidad de reflexionar sobre este concepto desde perspectivas que posibiliten imaginar el tiempo donde quiera que sea y por quien sea.

### Una dimensión política y estética de las imágenes sobre violencia del narcotráfico

Para Rancière (1996), la estética “es la aparición de una apreciación de lo sensible que se separa de todo juicio acerca de su uso y define así un mundo de comunidad virtual —de comunidad exigida—” (Rancière, 1996, p. 78). La estética que los y las participantes configuraron cuando expresaron sus experiencias dolorosas o difíciles, no remite a una elección de formas “para embellecer realidades sórdidas o monstruosas” (Rancière, 2008, p. 87), sino a un asunto de sensibilidad con respecto a la configuración de un espacio y un tiempo, los cuales se constituyen al ritmo de ese tiempo y

espacio (Rancière, 2008) como actos enunciativos de comunidad, “golpes de fuerza que abren y reabren tantas veces como sea necesario los mundos en los cuales esos actos de comunidad son actos de comunidad” (Rancière, 1996, p. 81).

De este modo, se asiente con Rancière que hay política si la capacidad argumentativa y metafórica suceden “en cualquier momento y por obra de quienquiera” (1996, p. 81). De acuerdo con Guardiola (2020), se piensa a la comunidad como una forma de resistencia, en la que se comparte espacio (cohabitar) y tiempo (convivir), y donde “La interdependencia potencia la comunidad de lo que nos es extraño y extranjero a la vez” (Guardiola, 2020, p. 219).

Desde este enfoque, a través de los dibujos y relatos de la niñez, estos actos constituyen líneas de visualidad y enunciación, en las cuales se reconfigura el espacio y el tiempo, las formas de ser y de hacer, de su experiencia. Así, estas líneas constituyen mapas sensibles de entradas múltiples que, a decir de Deleuze y Guattari (1994), se traducen en imágenes y palabras, donde los niños y las niñas trazan la textura sensible de los sucesos de violencia del narcotráfico que testimonian, transformando la figura de lo que los discursos oficiales y mediáticos nos dicen y hacen ver de esta violencia (Deleuze y Guattari, 1994).

### Metodología

La metodología fue cualitativa, de tipo exploratorio y descriptivo. Se diseñó una etnografía centrada en las infancias inmersas en contextos de violencia del narcotráfico, basada en una ética del cuidado de los sujetos involucrados (Glockner, 2017). Se privilegió la horizontalidad para reconocer: “las fronteras del desacuerdo, desde las cuales se abre la posibilidad de lo político” (Rancière, 2007, citado por Medina y da Costa, 2016, p. 322).

Aunque se contempló un margen de edad de 8 a 12 años, este se amplió al de 7 a 12, ya que el hermano de uno de los participantes, que tenía 7 años, expresó su interés por participar. De acuerdo con Peña (2014), los cuatro municipios morelenses que involucró esta investigación forman parte de un circuito nacional y transnacional de ilegalidad, por el que cruza “la carretera federal 95 (que corre entre

la Ciudad de México y Acapulco) así como la carretera libre (paralelas entre sí)” (Peña, 2014, p. 225).

Se realizaron entrevistas semiestructuradas, encadenadas, en modalidad individual, a través de las preguntas abiertas mencionadas a continuación. Sesión 1: dibuja la colonia donde vives. Sesión 2: dibuja los mayores miedos que has sentido en esta. Sesión 3: dibuja cómo imaginas o sueñas que será en el futuro.

Con esta temática se buscó trascender la obviedad de “la pregunta por el acontecimiento” (Quiceno, 2008, p. 112), trazando vías sensibles para expresar las experiencias y saberes a modo de recuerdos, sueños, eventos de carácter subjetivo. Tras la producción de dibujos, se les pidió que relataran lo que dibujaron. Ello permitió que cada participante configurara líneas de visualidad y enunciación sobre sucesos, espacios, tiempos y afectos.

Las entrevistas se realizaron en sus casas, en compañía de sus madres, abuelas, abuelos y hermanos mayores. En la primera entrevista surgieron testimonios sobre balaceras. En la segunda y tercera, testimoniaron asesinatos de familiares, amigos o vecinos. En algunos casos brindó contención a sus acompañantes, ante las reacciones de miedo y sorpresa que suscitaban los testimonios.

Siguiendo el método de análisis figural de frases-imágenes, realizado por Rancière (2008; 2010) en sus diferentes obras sobre política y estética, se desarrolló una lectura crítica de dibujos y relatos con la que se identificaron tropos y juegos complejos del lenguaje, como desplazamientos, contradicciones, rupturas, silencios, los cuales dieran cuenta de lo visible, lo invisible, lo pensable, lo intolerable, lo dicho, lo no dicho.

Igualmente, se analizaron los procesos subjetivos mediante los cuales los participantes crearon una propuesta estética propia, las formas sensibles que determinaron una redistribución de lo percibido, lo vivido, lo sentido y lo enunciado sobre violencia del narcotráfico.

Basadas en cinco de los seis espacios fundamentales que, de acuerdo con Galtung (1998), involucran los efectos de la violencia, esto es, persona, sociedad, cultura, tiempo y naturaleza (Galtung, 1998), se contemplaron como categorías de análisis: (a) sucesos y pérdidas; (b) reconocimiento de la

vulnerabilidad ligada a los afectos que establecen con su familia, con la comunidad local y el entorno natural; (c) lo intolerable de la violencia; (d) formas argumentativas y poéticas; (e) formas del miedo; (f) ideas sobre el futuro; (g) formas de participación, incluyendo a las personas que los acompañaron.

Posteriormente, a partir del cruce de todos los factores involucrados, se configuró una cartografía testimonial, la cual se presenta a continuación. En esta se desplegó por cada uno de los cuatro municipios una topología de los procesos de subjetivación, identificando los espacios cotidianos, íntimos y sociales, así como una tipología de las formas de comunidad y discursivas que configuraron en sus testimonios. Cada participante se identifica en esta cartografía a través de un pseudónimo que eligió libremente.

## Resultados

### Cuernavaca: entre balazos, enfermedad y muerte

*Carlos, 7 años, “La casa de Morelos”*

Durante las entrevistas se mostró entusiasta, lo acompañó su abuela materna. En la primera, dibujó una casa de la que dijo: “es muy bonita, pero a veces cuando se escuchan los balazos es muy fea” (Entrevista). Su abuela contó que acribillaron a unas personas en la esquina de su calle. Aclaró que Carlos desconocía este suceso.

Carlos crea en su dibujo una textura inquietante, ruidosa, y una atmósfera desoladora a través de la inestabilidad del trazo y la intensidad del color, enunciando lo intolerable de su experiencia. Destaca la figura retórica de elipsis, un silencio, en tanto no dibuja personas. Sobre el entorno natural, dibujó dos árboles y en su relato expresó: “Me gusta que tenga unos árboles” (Entrevista).

También emplea una metáfora con los conceptos “bonita” y “fea”, estableciendo una relación significativa con el espacio social y el entorno natural. No refirió relaciones amistosas con la comunidad local. Dibuja los balazos como líneas que estallan entre la casa y el árbol. El reconocimiento de su vulnerabilidad se observa en la línea que circula su casa, la protege (Figura 1). Su mayor miedo es caer en la calle de su condominio: “La verdad, sí me da un buen de miedo esta calle”. Finalmente, imagina un futuro esperanzador.



**Figura 1.** Dibujo testimonial

**Fuente:** elaboración propia.

#### *Jesús, 11 años, "La casa de los árboles"*

14

Jesús es hermano mayor de Carlos. Durante las entrevistas lo acompañaron él y su abuela materna. Él dibujaba y relataba interesado, pero inquieto. En la primera entrevista refirió: "¡No inventes!, ¡unos días se escucharon unos balazos!" (Entrevista), y en seguida: "en Altavista hasta se escuchan más los balazos y secuestraron a la vecina y hasta un día encontramos balas en el patio de la casa" (Entrevista). Crea la figura retórica de enumeración, la cual también está inscrita en la cifra "123" que traza en la parte superior izquierda de la casa.

Con estas frases-imágenes formula un juego de lenguaje original, del que se infiere la siguiente lectura: desde esta casa cuento lo que veo, lo que escucho y siento, y que no había contado antes. Así, hace referencia a la urgencia de contar lo que sabe, la cual resulta intolerable. Expresó que sintió mucho miedo cuando escuchó "unos días" los balazos en su condominio. En la entrevista relativa a los miedos dibujó y relató una pesadilla en la que aparece un monstruo. En la última entrevista dibujó un futuro catastrófico, donde la lava cubre y destroza lo que encuentra a su paso, comentando que esta escena la vio en la película *Jurassic Park*.

#### *Roberto, 11 años, "Mi colonia en el futuro"*

En las entrevistas lo acompañó su abuelo paterno. En la primera no quiso dibujar. En la tercera dibujó

dos series de casas de colores, con las que propone un futuro esperanzador.

En su relato contó que el día anterior a esta entrevista su mamá le dijo: "aquí, bueno, en esta calle, cerca de esta calle, allá en la avenida, que había un lugar donde arreglaban coches, pero me dijo, nos dijo mi mamá que según él tenía personas secuestradas" (Entrevista). En las puertas y ventanas delinea gestos de asombro, extrañamiento, angustia, creando la figura retórica de personificación, con la que atribuye características humanas a las casas. Deja ver el asombro y el miedo que sintió al enterarse de que cerca de su casa tenían personas secuestradas. También aparece una elipsis, ya que no dibuja personas. Sobre el entorno natural dibuja nubes. Recrea una textura inquietante y una atmósfera de incertidumbre.

Configura lo intolerable de su experiencia cuando expresa: "Yo me sorprendí mucho porque pensé que aquí era tranquilo [...] al saberlo me sentí un poquito con miedo" (Entrevista). Este nuevo saber transformó la percepción de su colonia. Enuncia el reconocimiento de la vulnerabilidad cuando dice: "Yo pienso que debería haber más protección para la gente, y así, porque por eso pasan las cosas de la delincuencia" (Entrevista). En la primera entrevista se dibuja en la calle, andando en bicicleta. En su relato refiere que lo hace en compañía de su abuelo. En la segunda entrevista enuncia que teme ser secuestrado cuando sale a comprar a la tienda que está próxima a su casa.

#### *Luis, 12 años, "El asalto de una amiga"*

Durante las entrevistas lo acompañó su mamá. En la segunda, testimonió el asalto que sufrió una amiga de su tía materna, en la colonia donde ella vive. Su mamá contó que dejaron a "un descuartizado" frente al edificio donde viven su hermana y su familia, y que habían asesinado a personas de la comunidad local por "no pagar piso" y "por la droga", entre ellos al vecino de su hermana.

Luis crea en su dibujo y en su relato la figura retórica de lítote, con la cual atenúa la imagen del asaltante, haciéndolo parecer un niño arrinconado, y paulatinamente, propone un desplazamiento: esa figura es él observando en primer plano, indignado, los riesgos a los que han estado expuestos su

tía y su familia, sustituyendo así los sucesos graves de violencia del narcotráfico por un evento de menor magnitud como el asalto, que no deja de ser violento, ni peligroso. De este modo, configura lo intolerable de esta violencia y el reconocimiento de su vulnerabilidad (Figura 2).



Figura 2. Dibujo testimonial

Fuente: elaboración propia

Se observa que la escena violenta atrapa su mirada, no puede ver hacia otro lado. El entorno natural desaparece y el espacio social se reduce a un callejón sin salida. En la primera entrevista aportó un relato donde dijo que su colonia es tranquila, “poco ruidosa”, que le gusta vivir allí porque juega fútbol con sus amigos. En la última entrevista imagina un futuro esperanzador, donde habrá casas voladoras que no tendrán que dejar solas cuando salgan de paseo.

*María, 8 años, “Las casas de mi colonia”*

En las entrevistas realizó simultáneamente sus dibujos y relatos. Su mamá y su hermano la acompañaron. Su mamá refirió que diagnosticaron cáncer terminal a su madre. Aclaró que sus hijos saben sobre esta situación, aunque desconocen su gravedad. María recrea en su dibujo una figura retórica de repetición, al disponer una serie de casas del

mismo color, donde una de ellas cae encima de otra, mientras que el resto las observan con inquietud, lo que no se aleja de lo que su familia vive ante la situación de salud de su abuela. Propone una textura desoladora y una atmósfera de pesadumbre.

También configura una elipsis en relación con el entorno natural y la comunidad local. A semejanza de Roberto, formula una personificación, al trazar gestos afectivos en las fachadas de las casas. Enfoca su atención y afectos a la situación que atraviesa su familia por la enfermedad de su abuela, al expresar: “operaron a mi abuela, no sé de qué, pero la llevaron al hospital muchos días” (Entrevista), y enunciar lo que siente: “Estoy triste por mi abuela y porque mi mamá llora por ella” (Entrevista).

En la segunda entrevista cuenta que tiene miedo de salir a la calle, donde aparezca un auto que la atropelle y una ambulancia que “le da cosita”. En la tercera, enuncia, a modo de eufemismo, un futuro esperanzador a través de la escena de un castillo que titula “El paraíso”, la cual plantea una contradicción: el único color que aparece es el fondo blanco de la hoja, trazando así un futuro desolado, insípido.

*Sergio, 11 años, “El mapa de mi colonia”*

Sergio es el hermano mayor de María. Durante las entrevistas lo acompañaron ella y su mamá. Estuvo entusiasmado mientras dibujaba y relataba. Él dibuja con lápiz un mapa de su colonia, señalando lugares significativos: “casa de mi abuela”, “papelaría”, “ECL Hermenegildo galeana”. Al centro esboza un par de árboles pequeños y en el extremo inferior dos figuras que marca con las palabras “yo”, “mi perro”. Crea una elipsis al no dibujar el entorno natural y personas. En su relato refiere: “lo que me da miedo es que me cierren la puerta del baño”, imprime dramatismo a esta escena al expresar que si esto le pasara gritaría: “¡Auxilio! ¡Estoy encerrado! ¡No me dejen solo!”. Así, desplaza la situación que atraviesa su abuela.

En su dibujo se observa una contradicción, ya que la escena ocurre en la calle y no el baño, de la que se infiere una expresión cargada de dramatismo: aquí estoy, en medio de esta calle desolada, triste, junto a mi perro que da señas de querer irse y dejarme completamente solo. A semejanza de Luis

y María, lo que siente ante la enfermedad de su abuela lo desplaza hacia el miedo de quedar encerrado en el baño que, aunque es genuino, resulta menos intolerable.

En la primera entrevista trazó una línea de tiempo que abarcó desde su llegada a esta colonia, hasta una posada en la que convivió con su familia materna y con la comunidad local, antes de saber que su abuela estaba enferma. En la entrevista sobre el futuro dibujó una escena de autos voladores que no colorea, creando una textura nostálgica y una atmósfera desoladora.

*Sebastián, 8 años, “El mercadito que me gusta”*

En las entrevistas lo acompañaron sus padres, quienes refirieron que participaron en “La Brigada de búsqueda de personas desaparecidas”, en Morelos. Su mamá dijo que su suegro murió recientemente por COVID-19 y que no habían hablado con Sebastián al respecto. También dijo que los tres enfermaron de COVID-19. Sebastián dibujó y relató paulatinamente. En la primera entrevista trazó el mercadito de su colonia, el cual parece una casa aislada, con una antena, recreando una textura y atmósfera de aislamiento y hermetismo. Creó una elipsis, ya que no dibuja el entorno natural y la comunidad local.

Propone una figura retórica de enumeración caótica para contar los infortunios que vivió durante la pandemia, lo intolerable de estos: “casi nos quedamos dos años encerrados”. En seguida dice: “Y un día se escuchan los balazos cerca del mercadito. Iba caminando con mi mamá... Bueno, no sé bien dónde fue, pero se escucharon fuerte” (Entrevista), y, finalmente, “Creo que mi abuelo se murió de COVID, pero no le digas a mi mamá” (Entrevista). La antena deja ver que necesitó mantener comunicación con el exterior durante el confinamiento. El reconocimiento de la vulnerabilidad se despliega a lo largo de su testimonio.

Este testimonio hace visible que durante la pandemia coexistieron la violencia del narcotráfico, la enfermedad y la muerte. En la entrevista sobre el miedo refiere nuevamente los balazos que escuchó en su colonia, y reitera: “Oye, te voy a contar algo [...] Yo sé que mi abuelo se murió de COVID” (Entrevista). En la última sesión dibuja un futuro

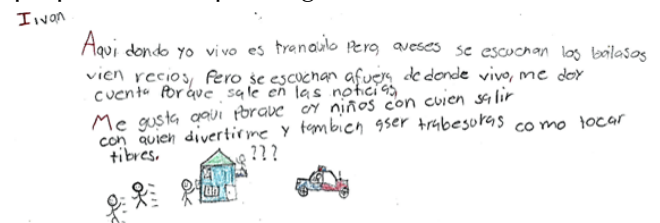
caótico, donde muere gente por COVID, y a un dinosaurio que “le seguirán gustando los helados”.

**Emiliano Zapata: balazos, amistad y travesuras**

*Iván, 11 años, “Aquí donde yo vivo”*

Durante las entrevistas lo acompañó su mamá. En la primera, aportó un relato escrito y uno oral mientras dibujaba. En el primero enunció: “Aquí donde yo vivo es tranquilo, pero a veces se escuchan los balazos bien recios, pero se escuchan afuera de donde yo vivo” (Entrevista).

En su dibujo compone una escena de acción y una atmósfera de peligro, donde ocurre literalmente lo que cuenta: sus travesuras, como tocar timbres. No dibuja elementos del entorno natural, propone una elipsis (Figura 3).



**Figura 3.** Dibujo testimonial

**Fuente:** elaboración propia.

Durante su relato oral, plantea su saber sobre los balazos que escuchó en la colonia vecina, donde asesinaron a un muchacho que conocía, pero no era su amigo: “Pues sí, supe que lo balacearon [...] creo que debía algo de la droga, no sé, debía algo” (Entrevista). Posteriormente reflexionó: “el hombre no piensa, no, no piensa antes de hacer las cosas. Por eso existen narcotraficantes. Son violentos... Te metes con uno y pus ..., te piden dinero, ¿no?, te dan tales días porque si no te matan” (Entrevista).

Después, expresa una cuestión ética: “no sé si sea lo correcto... Y lo balacearon. No estuvo bien que lo balacearan” (Entrevista). Así configura lo intolerable de la violencia y el reconocimiento de la vulnerabilidad.

Su mayor miedo es que lo robe una camioneta blanca, cuando va a la “tiendita”, donde mataron al “muchacho”. En la tercera entrevista solo aporta un relato escrito breve, donde refiere que Emiliano Zapata será tranquilo, renovado, “más chido”.



*Paulina, 10 años, “Los balazos”*

En las entrevistas la acompañó su abuela. En estas se concentró en sus dibujos y aportó relatos orales. En la segunda entrevista testimonia que estaba jugando en su privada con sus amigos cuando: “escuchamos un ruido muy feo, y salimos corriendo y eran balazos, y nos dimos cuenta y unos nos fuimos corriendo a nuestras casas” (Entrevista).

En su dibujo crea una escena en la que abundan elementos naturales y del suceso violento, generando una atmósfera desoladora, alarmante. Configura una elipsis, no dibuja personas. Luego relata lo siguiente: “Yo me iba a meter a la casa de otro niño, pero luego pensé, no, me queda más cerca mi casa y me fui corriendo para allá” (Entrevista).

Sobre el reconocimiento de su vulnerabilidad expresa: “y yo sentía que los balazos me caían en la cabeza” (Entrevista). En su dibujo y relato sobre la colonia donde vive refiere un lugar tranquilo, plácido, donde los espacios sociales siguen siendo parte del paisaje rural que este preserva.

Ella imagina un futuro donde perdurarán el pasto, las vacas y los árboles que le gusta ver cuando juega con sus amigos.

**Miacatlán: llueve sobre mojado**

*Catalina, 9 años, “Mi pueblito bonito”*

En las entrevistas la acompañó su mamá. En estas se mostró interesada. En la primera, Catalina refirió: “Mi pueblito es bonito, pero pasan cosas feas... está mucho la mafia... mi casa está al lado de la casa de los que vendían la droga y que matan” (Entrevista). Luego, contó: “el otro día que hubo hartas, hartas balas perdidas... era bien harto ruido” (Entrevista). En su dibujo dispone escenas simultáneas y contradictorias: está soleado, aparece un arcoíris, pasan aves volando, pero llueve, desplegando así un paisaje pintoresco, evocador con una atmósfera desoladora.

Crea una metáfora con el elemento lluvia. Denota de esta un sentido cultural, evocando estados de ánimo como tristeza, soledad, y como señal de buen o mal augurio. No dibuja personas, conforma una elipsis, que transmite desamparo (Figura 4). El reconocimiento de la vulnerabilidad lo acentúa al expresar: “me puse mis manos así en la cabeza y estaba bien agachada hasta que ya no se oían [sic] las balas” (Entrevista), y para evitar que su mamá se

asustara más: “lloré un ratito, pero, ah, pero... cuando vi que mi mamá lloraba más que me aguantó” (Entrevista).



**Figura 4.** Dibujo testimonial

**Fuente:** elaboración propia.

Su mayor miedo lo dibujó en una escena nocturna de tormenta, donde aparecen fantasmas. Expresa que teme que la robe una camioneta blanca, y a los señores con tatuajes de la mafia que vigilan. Imagina un futuro esperanzador donde se terminan las cosas de matar, de balazos, de robar a los niños.

**Jiutepec: algo humano muy feo**

*Sol, 10 años, “Yo siento sobre la muerte de mi prima”*

Durante las entrevistas la acompañó su mamá. En la tercera, se mostró desmotivada, distraída. No dibujó, relató que le gustaría que hubiera “algo de tranquilidad” en su colonia, y algunas mejoras en la apariencia de esta, hasta que, trastabillando, comentó: “te quiero contar algo muy triste... bueno, lo quiero dibujar... bueno, yo sí te quiero contar lo que sentí con la muerte de mi prima... pues no es agradable, al contrario, es muy duro, es del narco...” (Entrevista).

En ese momento, su mamá subió el volumen del televisor y expresó angustiada que no creía conveniente que su hija siguiera hablando. Se brindó contención emocional. Sol pudo seguir su labor testimonial. Lo intolerable de la experiencia lo acentuó al expresar: “y después de un rato yo... ah, no... después de un rato yo estaba rezando porque

mi prima no se muriera, pero le avisaron a la familia de mi mamá que ya se había muerto..." (Entrevista). Dibuja un rostro de agonía, y crea una metonimia donde desplaza el todo de la carga emocional que vivió, por la parte: el corazón en sus manos.

Sol infiere, a partir de lo que escuchó y observó antes, durante y después del asesinato de su prima, que este fue por un ajuste de cuentas. Su dibujo transmite una escena de intimidad, de soledad y desasosiego, donde desdibuja los espacios sociales y el entorno natural. En la primera entrevista se dibujó con sus amigos y relató que en su colonia se siente acompañada, abrazada, libre. En la entrevista sobre el miedo dibujó una casa abandona, y dijo que estas le resultan terroríficas. Añadió: "Bueno, a mí me dan más miedo los vivos que los muertos... ajá... ¡esos sí matan!" (Entrevista).

#### *Hinata, 11 años, "El muro sin salida"*

Hinata fue participativa en las entrevistas, la acompañó su abuela materna. En la segunda, estuvo tranquila y en silencio. Hinata dibuja a un hombre joven que literalmente está contra la pared, conformando una atmósfera de soledad. Después relata: "El primo de Fer... el primo de Fer... lo mataron... este... lo mataron cerca del arenero" (Entrevista). Propone un desplazamiento, una metáfora en su dibujo, ya que sustituye la escena del asesinato de su amigo por la de la circunstancia en la que se encontraba antes de ello. Conformar una elipsis porque no dibuja elementos del entorno natural (Figura 5).



**Figura 5.** Dibujo testimonial

**Fuente:** elaboración propia.

En su testimonio expresó: "yo pienso que no fue correcto que lo mataran... él hacía su trabajo... era su trabajo... no estaba bien su trabajo, pero no tenían que matarlo..." (Entrevista). A semejanza de Iván, plantea una cuestión ética sobre el valor de la vida de su vecino, de sus amigos. En la primera entrevista dibuja el arenero donde asesinaron a su amigo, expresando que no le gusta. Relató que se da cuenta de que allí un joven de vestimenta extraña entrega narcóticos. En la entrevista sobre el futuro cuenta que le gustaría que arreglaran ese lugar para que se vea bonito.

#### *Sharisla, 11 años, "Sin delincuencia"*

En las entrevistas la acompañaron su mamá y su hermana menor. En la tercera, escribió: "sin delincuencia", "sin miedo de la gente de vivir aquí", después dibujó el edificio donde vive. Mostró poco entusiasmo, sin embargo, cuando se le preguntó: ¿a qué te refieres cuando dices delincuencia? Respondió: "Algo humano muy feo, como lo que le pasó a mi vecino, el tío de Daniela, lo mataron en el negocio de su hermano" (Entrevista).

En su dibujo colorea el edificio de negro. Traza una puerta al margen de la escena y subraya una ventana del segundo piso, la de ella, y una del tercero, la de su vecino. El color negro toma un sentido cultural, ya que la gente que vive en él atravesó un duelo. Así crea una metonimia al desplazar el continente, "el edificio", por el contenido, "los vecinos". En cuanto a la puerta, refirió que su familia buscó una salida a la situación intolerable: "como mi hermana estaba más chica y yo igual, pues le daba miedo [a su mamá] que vinieran a matar al otro hermano aquí al edificio... eso escuché, y luego nos fuimos mucho tiempo a la casa de mi abuela" (Entrevista).

Comentó que, tras el asesinato, la amistad con la familia de su vecino se afectó, enunciando un saber mediante indeterminaciones y certezas, que conformó a partir de lo que escuchó y vio. En la primera sesión dibujó una cámara de seguridad que instalaron en su departamento a su regreso. En la segunda sesión encadenó esta experiencia al contar que estaba enojada con su papá porque instaló esa cámara.

*Daniela, 11 años, “Los miedos de Daniela”*

Es vecina de Sharisla y prima de Catalina. Durante las entrevistas la acompañó su mamá. En la segunda, se concentró en la elaboración de su dibujo. Creó una escena nocturna en la que llueve, aparece un fantasma y una camioneta (Figura 6).



**Figura 6.** Dibujo testimonial

**Fuente:** elaboración propia.

Después relató:

Me dan miedo los truenos. El día que velamos a mi tío estaba lloviendo muy fuerte. Llegó mucha gente al velorio de mi tío... Mi mamá gritaba... ¡Lo mataron! ¡Lo mataron! ¡Mataron a mi hermano! ... lo mataron en el negocio de mi otro tío. (Entrevista)

Sobre la camioneta refirió que en la clínica donde velaron a su tío, sus amigos activaron la torreta en homenaje a él. Su testimonio transmite una atmósfera de terror y tristeza, que refleja los sentimientos que afloraron en ella, en su familia y la comunidad local ante lo intolerable de este suceso violento.

Crea una elipsis, porque no dibuja personas. Resalta el proceso reflexivo que realiza durante su relato:

...dicen que mi tío debía droga, también dicen que la vendía... ¡mi tío no tenía dinero! ... ¡no tenía dinero! ... ¡mi tío no vendía droga!, ¡Que le pidieron piso!, ¡no está bien que te pidan piso!... Mi tío no era malo. (Entrevista)

También contó que los amigos de su tío pintaron un mural de él en el edificio, lo cual permitió que la familia y la comunidad local vivieran un duelo público. En la primera sesión describe los espacios que más le gustan de la unidad habitacional, como la cancha deportiva, un área de juegos y su edificio. En la última sesión dibuja y relata una comunidad sin violencia, donde no maten a la gente “como mataron a mi tío”.

### Hallazgos

Los resultados obtenidos en esta investigación hacen visible que la violencia del narcotráfico en Morelos es un fenómeno que también concierne a la niñez. Esta trastoca sus espacios íntimos como sus cuerpos, sus casas, los sueños y el silencio, y sus espacios sociales como tiendas, casas abandonadas, terrenos baldíos, calles y avenidas.

Doce de los catorce participantes testimoniaron delitos de alto impacto como balaceras, enfrentamientos entre cárteles, secuestros, asesinatos por narcomenudeo, ajustes de cuentas, cobros de piso, cometidos en contra de sus familiares, amigos, vecinos, de los cuales no han realizado duelos públicos en la mayoría. La pérdida de vidas humanas y de espacios públicos para jugar y convivir, fueron de los efectos mayormente enunciados.

En general se observa que el suceso violento atrapó sus miradas, reduciendo su horizonte perceptivo. En sus dibujos, el entorno natural desaparece en casi todas las escenas desplegadas y fue constante la poca o nula representación gráfica de personas.

También expresaron reacciones de autocuidado, simbolizadas mediante líneas que protegen sus cuerpos, sus casas, o acciones como salir acompañados o correr, cubrirse la cabeza durante las balaceras. Los principales afectos enunciados fueron tristeza, enojo, indignación, incertidumbre, desesperanza, dolor.

Sus miedos los dibujaron como fantasmas, monstruos, tormentas y atmósferas terroríficas. El más recurrente fue a ser secuestrados. Este se manifestó con mayor intensidad en quienes perdieron familiares durante la pandemia COVID-19.

Plantearon lo intolerable de la violencia a partir de narraciones, descripciones ricas en

frases-imágenes que hacen ver lo que cuentan. En todos los testimonios crearon una propuesta estética propia a través de figuras retóricas como metáforas, metonimias, elipsis, repeticiones, enumeraciones, personificaciones, etcétera.

Su participación fue entusiasta durante las entrevistas. En la primera testimoniaron principalmente balceras. Quienes testimoniaron asesinatos de familiares, amigos o vecinos lo hicieron hacia la segunda o tercera. Ello da cuenta de la dificultad que les representó contar sus experiencias difíciles y dolorosas. En general imaginan un futuro esperanzador, donde la vida sigue a pesar de los infortunios, donde no se sentirá miedo, y, finalmente, se acabarán las cosas de matar.

## Conclusiones

Desde las concepciones filosóficas planteadas por Butler (2020), se confirma que la violencia del narcotráfico en Morelos, México, es una atmósfera tóxica de terror. Envuelta por dicha atmósfera, la niñez enfrenta cotidianamente delitos de alto impacto que trastocan sus espacios íntimos y sociales, y afecta significativamente las relaciones afectivas que establece con su círculo familiar, social y con el entorno natural.

Al hablar de sus experiencias en el espacio investigativo, se reconoce, con Butler (2006; 2010), que no normalizan la violencia del narcotráfico, que valoran las vidas que se han perdido, las que han sido dañadas, en tanto expresan actos profundamente compasivos por las personas fallecidas y sus familiares.

Siguiendo los planteamientos filosóficos rancerianos (1996; 2008; 2010), se reconoce que las niñas y los niños, al desplegar su capacidad argumentativa y poética a través de sus dibujos y relatos, contribuyen a crear nuevas configuraciones de lo visible, lo decible, lo pensable de la violencia del narcotráfico en Morelos, opuestos a lo que los discursos oficiales y mediáticos se esfuerzan por hacernos ver y escuchar. De acuerdo con Medina, Núñez y Rico (2018), se afirma que sus dibujos y relatos potencian el diálogo y la reflexión, y son vías propicias para la obtención de testimonios en la experiencia investigativa.

Finalmente, se afirma que en el estado de Morelos no existen demasiadas imágenes de violencia del narcotráfico producidas por la niñez que den cuenta de los efectos y afectos que esta les propicia cotidianamente.

## Referencias

- Butler, J. (2006). *Vida precaria*. Paidós.
- Butler, J. (2020). *Sin miedo*. Taurus.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra*. Paidós.
- Butler, J. (2018). *Resistencias*. Paradiso.
- Cajas, J. (2020). Digresiones sobre cultura digital, hiperviolencia performativa y miedos ciudadanos. En J. Cajas, J. Bermúdez, J. Ruíz, (Comp.), *La complejidad de las violencias. Saberes, actores y escenarios* (pp. 13-34). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Castillo, P., Roselló, M. y Garrido, P. (2018). Paisajes, territorios y lugares de la niñez chilena bajo la dictadura. *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, 2(Esp), 119-152. <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i0.1660>
- Cavarero, A. (2009). *Horrorismo*. Anthropos Editorial.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bakeaz/Gernika Gogoratuz.
- Garcés, M. (2004) Jacques Rancière. La política de los sinparte. Riff Raff. *Revista de pensamiento y cultura*, 24, 109-118.
- Guardiola, I. (2020). *El ojo y la navaja*. Editorial Arcadia.
- Glockner, V. (2017). Violencia estructural y buenas intenciones. La antropología de la infancia en contextos de extrema vulnerabilidad. En Y. Castro y A. Blázquez (Coords.), *Micropolíticas de la violencia. Reflexiones sobre el trabajo de campo en contextos de guerra, conflicto y violencia*, (pp. 22-31). LMI MESO.
- Medina, P. y Da Costa, L. (2016). Infancia y decolonialidad: autorías y demandas infantiles, como subversiones epistémicas. *Educação Em Foco*, 21(2), 295-332. <https://doi.org/10.22195/2447-5246v21n220163022>


- Medina, P. y Rico, A. (2019). Niños actores sociales en Movimiento. En P. Medina (Coord.), *Geografía de las infancias y movimientos sociales*, (pp. 29-60). Universidad Pedagógica Nacional.
- Medina, P., Núñez, K. y Rico, A. (2018). Diálogo con niños y niñas: el dibujo como dispositivo metodológico. *Infancias en contextos de movilización social*. En P. Medina; M. Pantevis, y otros, (Comp.), *Diferentes Geografías de la infancia: experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica Tomo 1*, (pp.127-148). Areandina.
- Peña, R. (2014). Del corredor seguro al corredor de la violencia. Análisis de una franja violenta en Morelos. En S. Aguayo (Coord.) *Atlas de la seguridad y la violencia en Morelos*, (pp. 224-235). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Quiceno, N. (2008). Puesta en escena, silencios y momentos del testimonio. El trabajo de campo en contextos de violencia. *Estudios Políticos*, 33, 181-208. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.1947>
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo, política y filosofía*. Ediciones Nueva Visión.
- Rancière, J. (2008). El teatro de las imágenes. En: A. Jaar (Comp.), *La política de las imágenes*, (pp.69-90). Ediciones Metales pesados.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.
- Valencia, S. (2010). *Capitalismo gore*. Melusina.





# Atributos del pensamiento tecnológico en estudiantes de tercero de primaria: el caso de una institución pública en Bogotá Colombia\*

## Attributes of Technological Thinking in Third Grade Students: The Case of a Public Institution in Bogotá, Colombia

Cristian Camilo Pérez-Jácome<sup>1</sup>, Oscar Jardey Suárez<sup>2</sup> 

**Para citar este artículo:** Pérez-Jácome, C., y Suárez, O. (2023). Atributos del pensamiento tecnológico en estudiantes de tercero de primaria: el caso de una institución pública en Bogotá Colombia. *Infancias Imágenes*, 22(1), 22-35. <https://doi.org/10.14483/16579089.19908>

**Recibido:** 5-septiembre-2022.

**Aprobado:** 24-junio-2023.

### Resumen

22

El objetivo de la investigación es establecer la incidencia en los atributos de pensamiento tecnológico de los estudiantes de tercer grado de un colegio público en Bogotá D.C., a través la implementación de dos actividades tecnológicas escolares, una con estrategia didáctica de construcción y otra con estrategia de análisis basado en ingeniería inversa. El enfoque metodológico es cuantitativo. El diseño metodológico es cuasiexperimental con tres grupos, a conveniencia (uno en cada intervención y otro con metodología habitual). Se utiliza el instrumento de atributos del pensamiento tecnológico para registrar las observaciones pre y pos. Los resultados muestran ganancia en los tres grupos; sin embargo, hay una mayor ganancia con menor dispersión, cuando se utilizan las actividades tecnológicas escolares. A manera de conclusión, la metodología favorece el pensamiento tecnológico del estudiantado, promoviendo la interacción colaborativa con artefactos tecnológicos, a través de actividades intencionadas en el contexto propio de la educación en tecnología.

**Palabras clave:** aprendizaje activo, educación básica, educación, resolución de problemas

### Abstract

The aim of the research is to determine the incidence of the implementation of two School Technological Activities, one with a didactic construction strategy and the other with an analysis strategy based on reverse engineering, on the attributes of Technological Thinking of third grade students at a school. public in Bogotá-Colombia. The methodological approach is quantitative. The methodological design is quasi-experimental with three groups, at convenience (one in each intervention and another with the usual methodology). The technological thinking attributes instrument is used to record the pre and pos observations. The results show gain in the three groups; however, there is a greater gain, with less dispersion, when school technology activities are used. In conclusion, the technological thinking of the student body is favored by promoting collaborative interaction with technological artifacts through intentional activities in the context of technology education.

**Keywords:** education, problem solving, active learning, practical work, basic education.

\* Este artículo se elabora con base en los resultados de la investigación titulada "Actividades Tecnológicas Escolares de construcción y análisis basado en Ingeniería Inversa para estudiantes de tercer grado de Básica Primaria", iniciada en agosto de 2021 y finalizada en julio de 2022, que se presentó con el fin de optar al título de Magister en Educación en Tecnología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

1 Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: [agregar\\_ccperezj@correo.udistrital.edu.co](mailto:agregar_ccperezj@correo.udistrital.edu.co)

2 Universidad de Nariño. Correo electrónico: [ojsuarez@udenar.edu.co](mailto:ojsuarez@udenar.edu.co)

## Introducción

Debido a la concepción de escuela clásica cognitivista —lujo al cual únicamente las grandes elites del mundo podían acceder desde épocas platónicas—, se condenó a las prácticas empíricas, artesanales y referentes a técnicas rudimentaria a ser relegadas de la escuela durante muchos siglos. Es sólo en Europa, en el auge industrial del siglo XX, que renace la necesidad de educar en tecnología (Gordillo y Galbarte, 2002). Para el caso de Latinoamérica esta necesidad surge de manera emergente, a fin de responder a la llegada de nuevos artefactos y producir mano de obra que manipule y repare dichos dispositivos; razón por la cual, en simultáneo, cuando en otras partes del mundo se producía tecnología con procesos industriales, impulsados por inventos derivados de la máquina de vapor y el desarrollo de la electricidad, en Latinoamérica la formación técnica seguía relegada a colegios e institutos técnicos (no Universitarios), con el propósito de que produjeran mano de obra calificada, algo que no seducía a los pedagogos que construían los currículos de colegios y universidades de renombre; lo anterior generó una desconexión entre la escuela y la industria, que contribuyó a un atraso de producción y formación tecnológica en América Latina en el siglo XX (Cárdenas, 2012; Montes y Manning, 2012). En respuesta a este problema y en coherencia con las directrices del gobierno para fortalecer la educación en tecnología en Colombia, surgen trabajos que amplían los enfoques, propuestos en el PET XXI (MEN, 1996) y posteriormente, en los lineamientos para la Educación en Tecnología (MEN, 2008).

Los documentos gubernamentales recurren a la perspectiva de la educación en tecnología a nivel global, donde es considerada como elemento interdisciplinar que cuenta con un soporte pedagógico y epistemológico y se convierte en una de las bases de estrategias educativas. Es el caso de la educación Science, Technology, Engineering, Arts & Mathematic (STEAM, por sus siglas en inglés), la cual es una estrategia interdisciplinar que permite involucrar conocimiento tecnológico, científico, artístico, matemático e ingenieriles; Su *et al.* (2019), en su propuesta para el desarrollo de pensamiento musical y computacional, a partir de un juego de

programación por bloques, destaca las múltiples ventajas de la educación STEAM, al desarrollar habilidades interdisciplinarias conjugadas en una actividad llamativa para los estudiantes.

Por otra parte, se destaca la importancia de la presencia de microcontroladores en la escuela, en donde el pensamiento computacional deja de ser percibido solo como procesos virtuales realizados dentro del computador, para ser exportados en productos físicos tangibles, expresados por actuadores. A pesar de ser complejos en fabricación y estructura, los microcontroladores han permitido acercar a estudiantes de todos los niveles de la educación, a la robótica e inteligencia artificial, como es el caso de la propuesta de Lu *et al.* (2022), en donde usa placas micro-bit en una máquina de corte de papel para implementar una estrategia de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de básica primaria.

En el mismo sentido, existen propuestas como la de Sisman *et al.* (2021), donde determinan el avance en habilidades espaciales en estudiantes de primaria a partir de un curso de robótica; por otra parte, se destacan propuestas interdisciplinarias como la presentada por Manikutty (2021), en donde usa elementos de robótica para presentar narrativas literarias a través de dioramas dinámicos.

El avance e investigación de la educación en tecnología en Colombia ha permitido el desarrollo de ambientes de aprendizaje en tecnología, que complementan competencias cognitivas y artefactuales. Rueda (2016), diseñó una actividad tecnológica escolar para la enseñanza de sistemas de transmisión de movimiento, orientado a estudiantes entre 12 y 14 años, en donde concluye que la enseñanza por medio de la manipulación de artefactos y la evidencia visual, fortalece el aprendizaje de la tecnología.

La investigación de la educación en tecnología también ha permitido explorar e indagar las competencias que deben desarrollar los estudiantes para el fortalecimiento del pensamiento tecnológico. Villota-Enríquez, *et al.* (2019) que presenta una serie de estrategias para desarrollar el pensamiento tecnológico, en estudiantes en zona rural de Villa Rica, (Colombia) a partir de situaciones propias del contexto de los estudiantes, concluyendo que estos pueden desarrollar pensamiento tecnológico, mientras resuelven problemáticas inmediatas a su realidad.

Una propuesta para caracterizar el pensamiento tecnológico es presentada por Cadena y Garzón (2018), donde implementan actividades tecnológicas de construcción, determinando que a partir de aquellas, le pueden atribuir características al pensamiento tecnológico como "... anticipatorio, analítico, intencional, proyectivo, estratégico, reflexivo y participativo..." (Cadena y Garzón, 2018, p. 89).

Diversas estrategias didácticas han sido usadas en el mundo para fortalecer las competencias tecnológicas en ciclos iniciales, como es el caso de la Universidad de Colorado, donde utilizan la ingeniería inversa como recurso didáctico para el aprendizaje de mecanismos en niños de 6 a 8 años de *Elementary School*; han determinado que este tipo de estrategias fortalecen competencias cognitivas y artefactuales, desde edades escolares tempranas y es una estrategia que incentiva la curiosidad y la motivación (Schroeder *et al.*, 2009). Así mismo existen iniciativas para el desarrollo de científicos e inventores desde edades tempranas a partir del enfoque STEM, tal y como lo presentan Xanthoudaki y Blanton (2021) en su proyecto titulado *Future Inventors*, el cual es desarrollado desde el museo Da Vinci de Milán, el proyecto involucró estudiantes y docentes, en donde confluían ideas a partir de la experimentación.

Por las razones expuestas, el presente escrito pretende abordar la pregunta ¿cuál es la incidencia en los atributos del pensamiento tecnológico, en dos grupos de estudiantes de grado tercero de un colegio público de Bogotá D.C., cuando interactúan con Actividades Tecnológicas Escolares (ATE), uno con fundamento en estrategia de construcción y otro con estrategia didáctica de construcción basado en ingeniería inversa?

## Referentes teóricos

Para el diseño, implementación y resultados de la presente investigación se realizó una revisión teórica de actividades tecnológicas escolares, la ingeniería inversa y atributos del pensamiento tecnológico.

### Actividades Tecnológicas Escolares (ATE)

Las Actividades Tecnológicas Escolares (ATE) son instrumentos estructurados y con estrategias didácticas definidas para el desarrollo de habilidades y

competencias cognitivas y artefactuales en tecnología. Quintana *et al.*, (2014), clasifica las ATE según la estrategia didáctica en: ATE con estrategia didáctica de construcción; ATE con estrategia didáctica de análisis; ATE con enfoque CTS; y ATE con estrategia didáctica de diseño. Para una correcta ejecución de las ATE, deben tenerse en cuenta los siguientes criterios: estar diseñada acorde con la población a la que va dirigida, los recursos de los estudiantes o de la institución educativa, los saberes previos de los estudiantes, sus motivaciones e intereses, las condiciones del entorno y que sea realizable por los estudiantes.

En lo que atañe a los documentos o cartillas que guían las ATE deben tener un diseño llamativo, en relación con la población que la va a realizar, además debe presentar las actividades a modo de reto y explicando los objetivos de la actividad, enunciar los conceptos y teorías relevantes relacionadas con la ATE, tener notas de interés durante todo el desarrollo de la actividad; los pasos e instrucciones deben estar detallados y debe tener un cierre y conclusiones, que permitan a los estudiantes, evaluar si alcanzaron los objetivos propuestos (Téllez *et al.*, 2015).

Para el desarrollo del presente trabajo se propone el desarrollo de una ATE con estrategia didáctica de construcción y otra con estrategia didáctica de análisis, basado en la metodología de la ingeniería inversa.

### Ingeniería inversa

La ingeniería inversa es una estrategia de análisis, basada en la observación, inspección, desarme, levantamiento de plano y sintetización de un artefacto tecnológico. Se realiza para conocer el funcionamiento del artefacto, las partes, los sistemas y principios de funcionamiento.

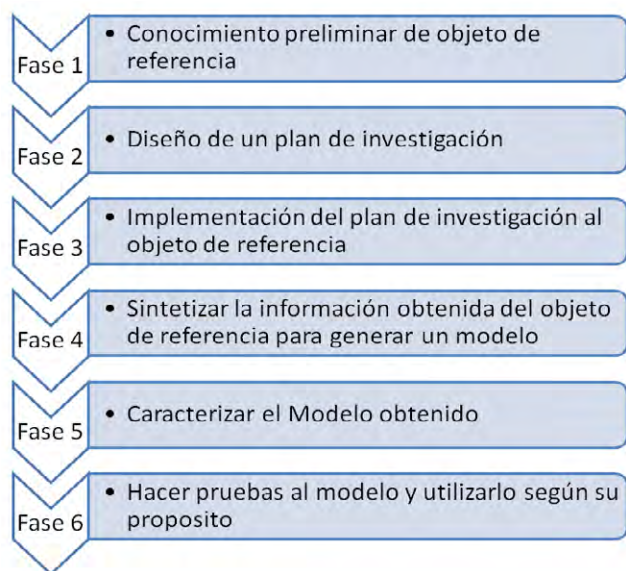
La fase de observación y análisis de la ingeniería inversa, no está basada en la revisión bibliográfica o búsqueda de información en la red, sino que, como menciona Eilam (2011), es una técnica basada en el razonamiento abductivo (realizar conjeturas), a partir del reconocimiento del artefacto, su manipulación e inspección.

La ingeniería inversa, inicialmente no era contemplada como una estrategia educativa, sino como



una estrategia de guerra que tenía como fin el reconocimiento e investigación de la tecnología que está usando el enemigo, a partir de la captación de artefactos en el campo de batalla; el objetivo era copiar, neutralizar o mejorar la tecnología del ejército contrario (Gutiérrez, 2017). Posterior a la segunda guerra mundial, esta técnica se convierte en la base de la investigación, para países de Asia, como Japón, Corea y China, que fundamentan sus diseños en invenciones desarrolladas en Estados Unidos y Europa, pero dirigidas a analizar, sintetizar y mejorar los diferentes artefactos que les era de interés (Asien, 2012; Vásquez, 2008). La implementación y desarrollo de esta técnica no se limitó al campo de la electrónica y la mecánica, puesto que en los años 90 tomó auge en la Ingeniería de Software, cuando se desarrolla una estrategia llamada *Clean Room* (habitación limpia), la cual consistía en replicar y mejorar software, sin copiar líneas de código fuente (Lozano, 2017).

La metodología de la ingeniería inversa consta de dos etapas: analítica, que consiste en hacer un reconocimiento interno y externo del artefacto, para identificar partes y sistemas y comprender su funcionamiento; la etapa sintética, que consiste en reproducir y mejorar el artefacto, ya sea de manera física o digital. La Figura 1 presenta la metodología



**Figura 1.** Metodología de la ingeniería inversa

**Fuente:** elaboración propia a partir de López *et al.*, (2010).

de la ingeniería inversa, donde los tres primeros pasos o fases, corresponden a la fase analítica y los últimos tres corresponden a la fase sintética.

Para el desarrollo de la presente implementación, se diseña la Actividad Tecnológica Escolar de análisis, usando como referente la fase analítica de la ingeniería inversa y, en lo posible, hacer el ensamble del artefacto, considerando que puede presentar dificultades, aun así, el objetivo de la actividad se centra en la exploración interna y relaciones de las partes y sistemas con el movimiento exterior.

### Atributos del pensamiento tecnológico

Cárdenas (2009) presenta una teoría de tipo epistemológico como parte de su tesis doctoral, en la que pretende conceptualizar y definir las características del pensamiento tecnológico. Él define dichas características como *Atributos del pensamiento tecnológico*, los cuales no se definen como conocimiento sustancial, sino como un "...proceso mental humano en el que interactúan sus formas lógicas de pensamiento, tales como el raciocinio tecnológico..." (Cárdenas, 2009. p 68). Aun así, atribuye la capacidad de ser medibles, por lo que es posible determinar cuándo un estudiante manifiesta uno de los atributos en alguna actividad tecnológica. En consecuencia, propone nueve atributos y presenta la validación de un instrumento para hacer una valoración de los atributos de pensamiento tecnológico (Cárdenas, 2013). La Tabla 1 presenta los atributos del pensamiento tecnológico y, en la sección metodología del presente documento, se hace una descripción del instrumento de valoración de atributos del pensamiento tecnológico.

### Metodología

La investigación presenta metodología de tipo cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental. La intervención es realizada con tres grupos de grado tercero del Colegio Externado Nacional Camilo Torres, por medio de un muestreo no aleatorio por conveniencia, determinado por la distribución de los estudiantes en los grupos ya establecidos en la institución.

El estudiantado que participó en el proceso fueron 83, cuyas edades están entre 6 y 11 años; cerca del 20 % son extranjeros; la condición económica del 62,5 % de las familias es básica o muy básica y

**Tabla 1.** Descripción y criterios de evaluación de los atributos del pensamiento tecnológico

Atributo	Descripción
Análisis/Síntesis	Descomponer el artefacto en partes e identificar sus funciones; agrupar o recomponer las partes para entenderlas como un todo
Analogía/Contraste	Comparar y contrastar funciones y partes con otros objetos para encontrar similitudes y diferencias
Causa/Efecto	Explicar las relaciones causa efecto entre las partes y las funciones del objeto; establecer los efectos de alguna transformación en alguna parte o sistema del objeto
Sistema mental	Pensar sobre un artefacto u objeto tecnológico “y lo relaciona con el sistema en el cual dicho objeto tiene algún sentido, y encuentra aquellos que, según él, son susceptibles de transformar o innovar” (Cárdenas, 2013).
Ponderación	Establecer y aplicar criterios de valoración para decidir acerca de la viabilidad de la elaboración de un artefacto con eficiencia, teniendo en cuenta aspectos como disponibilidad de recursos, materiales, costo-beneficio
Mentalidad proyectual	“Se ubica en la finalidad de la idea que se quiere lograr, discierne claramente sobre los materiales y la tecnología que permite llevar a cabo la materialización el objeto tecnológico” (Cárdenas, 2009)
Racionalidad tecnológica	“Representar estados posibles del artefacto, seleccionar aquellos que se pueden lograr con mayor optimización y alcanzar los objetivos propuestos con un máximo nivel de realización” (Cárdenas, 2013)
Solución de problemas	Muestra capacidad para plantear problemas y llevar a cabo soluciones adecuadas relacionados con el artefacto
Incorporación del conocimiento	Relacionar e involucrar teorías, información y procesos de otras disciplinas diferentes a la tecnología, de manera pertinente y con relación al artefacto

26

**Fuente:** elaboración propia a partir de Cárdenas (2009; 2013).

algunos reciben subsidio del estado; 5 % son afrocolombianos y el 4 % son indígenas; menos del 10 % del estudiantado ha sido diagnosticado con alguna discapacidad (cognitiva 3, motriz 1 o visual 4); el 94 % tiene computador, acceso a un dispositivo móvil para estudiar en casa; la institución educativa se caracteriza por tener población flotante, con

asistencia irregular por parte del estudiantado. La información del estudio corresponde al estudiantado que participó durante todo el estudio.

La Tabla 2 muestra las etapas de la intervención, con la nomenclatura presentada por Campbell y Stanley (1963, p. 6) en donde “O” significa observación y “X” corresponde a intervención.

**Tabla 2.** Diseño de la implementación

	Pre-Observación	Intervención	Pos-Observación	Entrevista a estudiantes de grupos focales
G1. Grupo 1 (28) (ATE con estrategia didáctica de construcción)	O1	X1	O2	O3
G2. Grupo 2 (27) (ATE con estrategia de análisis basada en ingeniería inversa)	O1	X2	O2	O3
G3. Grupo 3 (28) (Metodología habitual en tecnología de la I.E)	O1	X3	O2	--

**Fuente:** elaboración propia.

Los diferentes momentos de la implementación presentados en la Tabla 2 corresponden a:

- O1 y O2: valoración de los Atributos del pensamiento tecnológico (Observación pre y Observación pos).
- O3: entrevista semi estructurada a estudiantes mediante grupos focales (G1 y G2).
- X1: ATE con estrategia de construcción “Rápido y curioso”.
- X2: ATE de análisis basada en ingeniería inversa “Desarmando para analizar”.
- X3: actividades en educación en tecnología habituales en la institución.

**Descripción de los instrumentos**

*Observación de valoración de atributos del pensamiento tecnológico*

La Observación de valoración de atributos del pensamiento tecnológico es un instrumento validado por Cárdenas (2013), en el cual se evalúa si un estudiante manifiesta los nueve atributos del pensamiento tecnológico a partir del análisis de un artefacto. La implementación del instrumento consta de una etapa subjetiva, en donde el docente explica los nueve atributos y realiza un ejemplo del desarrollo de la observación; posteriormente, se realiza una etapa objetiva, en donde se presenta un artefacto a los estudiantes y deben responder unas preguntas orientadoras relacionadas con cada atributo. La Figura 2 presenta un fragmento de la observación, la forma de evaluar es con sí o no, dependiendo de si el estudiante manifiesta cada atributo, de modo que el rango del puntaje es de 0 a 9 sin decimales ni fracciones. Cárdenas (2013) establece que se puede atribuir pensamiento tecnológico a un estudiante que manifieste 6 de los 9 atributos.

Para el desarrollo del presente trabajo, se realiza la etapa objetiva analizando un retrete, la pre-observación se realiza analizando un automóvil familiar y en la pos-observación, se analiza un scooter eléctrico.

**Actividad Tecnológica Escolar con estrategia de construcción**

La ATE con estrategia de construcción es una actividad en la que el estudiantado debe construir un carro y participar en una carrera. El carro debe ser

construido con elementos de electrónica básica análoga, como pilas, *protoboard*, cables *jumper*, interruptores, motores y ruedas; la Figura 3 muestra fragmentos de la cartilla presentada a los estudiantes.

Las etapas de la ATE son: presentación de la actividad, indagación de saberes de electrónica y automovilismo, fundamentación de conceptos de electrónica y automovilismo, organización de grupos de trabajo y entrega de materiales, reconocimiento de materiales y herramientas, construcción del carro, carrera inicial, retroalimentación, mejora del carro, carrera final, conclusiones.

ATRIBUTO	INDICADOR Y PREGUNTA ORIENTADORA	RESPUESTAS
Análisis/ Síntesis	Describe las características y partes del artefacto. Reconoce los mecanismos principales con los que funciona. ¿Qué características presenta el objeto? Describe las	
Analogía/ Contraste	Compara con objetos análogos que realizan funciones similares o puedan tomarse como referencia para hacer mejoras del objeto en estudio. ¿Qué características comparte este objeto con otros?	

Figura 2. Fragmento de instrumento de valoración de atributos del pensamiento tecnológico

Fuente: Cárdenas (2013).

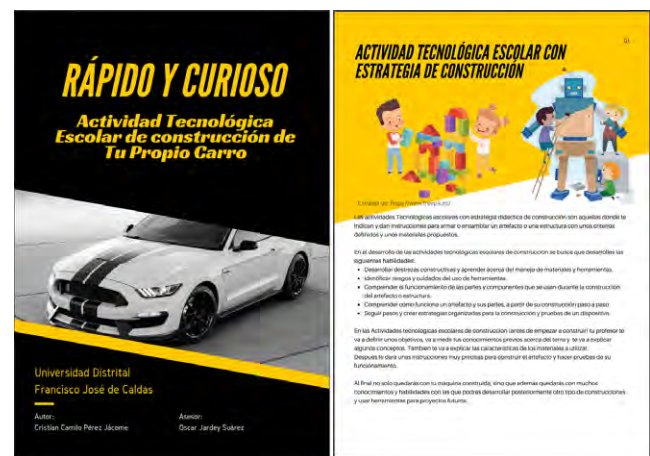


Figura 3. Fragmento actividad tecnológica escolar rápido y curioso

Fuente: elaboración propia.

### Actividad Tecnológica Escolar con estrategia de análisis basado en ingeniería inversa

La Actividad Tecnológica Escolar con estrategia de análisis basado en ingeniería inversa corresponde a una actividad en la que se escoge un juguete con algún tipo de movimiento y mecanismos internos para analizarlo a partir de observación, desarme e inspección. A fin de realizar esto, se entrega un juguete y la cartilla que a su vez funciona como bitácora; los estudiantes deben tener disponibles herramientas como desarmadores, pinzas, etc. Se debe aclarar a los estudiantes que es un proceso de desarme, no de rompimiento, procurando que vuelvan a rearmar el juguete, aunque en algunos casos no se logre, debido a uniones semipermanentes o permanentes. La Figura 4 muestra fragmentos de la cartilla presentada a los estudiantes.



Figura 4. Fragmento actividad tecnológica escolar desarmando para analizar

Fuente: elaboración propia.

Las etapas de la actividad *Desarmando para analizar* son: presentación de la actividad, exploración de los juguetes, organización de grupos y asignación de juguete al grupo, conocimiento preliminar del juguete, hipótesis de funcionamiento, observación externa, desarme, observación interna, verificación de hipótesis, conclusiones y cierre.

### Entrevista semi estructurada

Se realiza con estudiantes de los grupos G1 y G2 (dos por cada grupo) y consta de dos partes: en la primera, cada estudiante relata a los demás entrevistados en qué consiste la ATE que realizó, qué aprendió, qué le gustó y qué no; en la segunda parte, se presenta a los estudiantes un caso (no real, verosímil), en donde un personaje que desea aprender acerca de mecánica de motocicletas, se debate entre dos estrategias de aprendizaje autónomo, una de ellas basada en construcción y la otra en ingeniería inversa y reparación.

## Resultados

### Resultados cuantitativos

Los Resultados cuantitativos se obtienen a partir del conjunto de datos entre pre y pos-observación de los tres grupos (G1, G2 y G3). Se tiene en cuenta a los estudiantes que completaron las etapas de pre-observación, intervención y pos-observación (según la Tabla 3). La Figura 6 muestra el histograma de resultados; las medidas de tendencia central de los tres grupos son mostradas en la Tabla 3 y la Figura 5 donde se evidencian los diagramas de cajas y bigotes de los resultados pre-observación y posobservación.

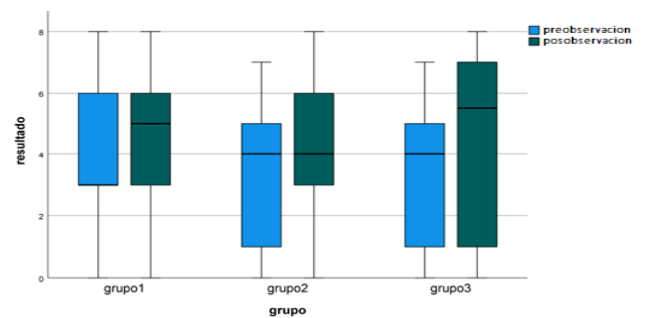


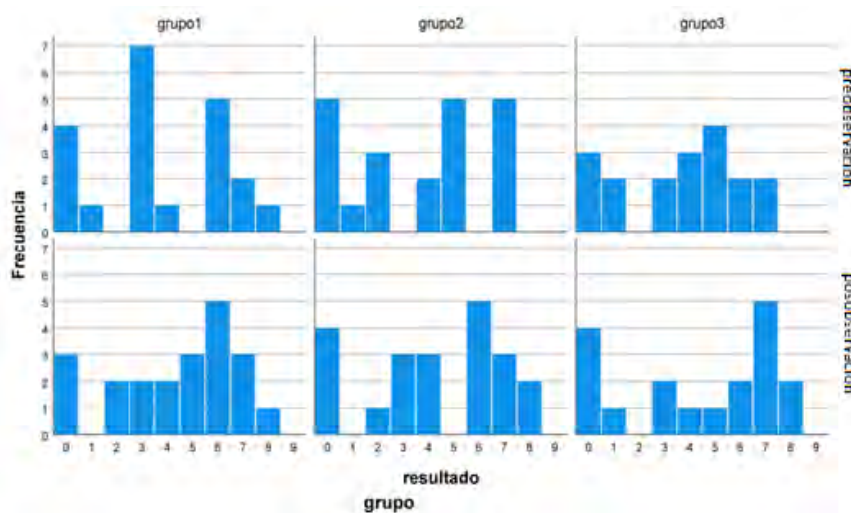
Figura 5. Diagrama de cajas de pre-observación y pos-observación agrupado

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 3.** Medidas de tendencia central de resultados pre-observación y pos-observación

	G1		G2		G3	
	Pre-observación	Pos-observación	Pre-observación	Pos-observación	Pre-observación	Pos-observación
Media	3,714	4,381	3,571	4,286	3,667	4,388
Mediana	3,000	5,000	4,000	4,000	4,000	5,500
Datos	21	21	21	21	18	18
Varianza	6,614	6,048	7,357	7,414	5,647	9,310
Desviación estándar	2,572	2,459	2,712	2,723	2,376	3,051
Mínimo	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Máximo	8,000	8,000	7,000	8,000	7,000	8,000
Rango	8,000	8,000	7,000	8,000	7,000	8,000
Primer cuartil	3,000	3,000	1,000	3,000	1,500	1,500
Tercer cuartil	6,000	6,000	5,000	6,000	5,000	7,000

Fuente: elaboración propia.



**Figura 6.** Histograma de pre-observación y pos-observación agrupado

Fuente: elaboración propia.

Las figuras 5 y 6, así como las mediciones, permiten observar y analizar el comportamiento de los resultados de cada grupo entre pre-observación y pos-observación, resaltando los siguientes aspectos: el G1 tiene un aumento del 17,95 % de la media aritmética de los resultados y es el de mayor aumento de la mediana; el G2 tiene mayor aumento de la media aritmética (20 %) y el diagrama de cajas permite ver el crecimiento a nivel grupal y su varianza disminuye; el G3, sin ATE, tiene un aumento en la media aritmética, pero los resultados de la pos-observación muestran la mayor varianza de todo el conjunto de resultados,

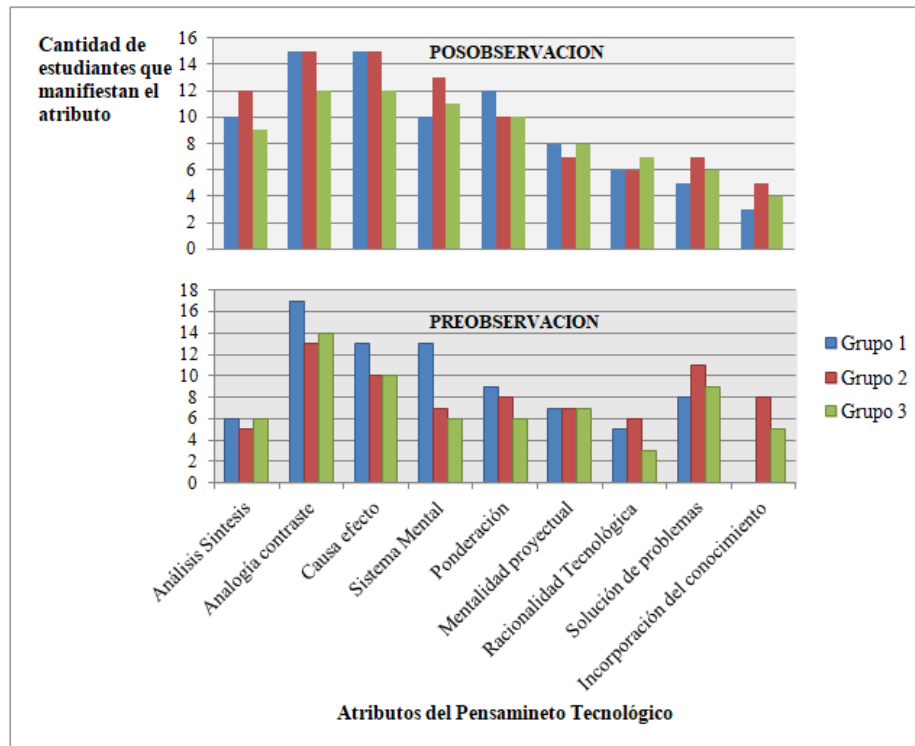
lo que muestra falta de uniformidad en el progreso del grupo.

Para realizar el análisis de los atributos del pensamiento tecnológico se presenta la Tabla 4 y la Figura 7, las cuales muestran la cantidad de estudiantes que manifiestan cada atributo en los momentos pre-observación y pos-observación así: el grupo 1 muestra mayor aumento en el atributo análisis-síntesis, seguido por los atributos ponderación e incorporación del conocimiento; el grupo 2 tiene aumentos destacados en los atributos análisis-síntesis y sistema mental; el grupo 3 muestra aumentos en los atributos sistema mental y ponderación.

**Tabla 4.** Cantidad de estudiantes que manifiestan cada atributo

	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3		
	Pre-observación	Pos-observación	Diferencia	Pre-observación	Pos-observación	Diferencia	Pre-observación	Pos-observación	Diferencia
Análisis Síntesis	6	10	4	5	12	7	6	9	3
Analogía contraste	17	15	-2	13	15	2	14	12	-2
Causa efecto	13	15	2	10	15	5	10	12	2
Sistema mental	13	10	-3	7	13	6	6	11	5
Ponderación	9	12	3	8	10	2	6	10	4
Mentalidad proyectual	7	8	1	7	7	0	7	8	1
Racionalidad tecnológica	5	6	1	6	6	0	3	7	4
Solución de problemas	8	5	-3	11	7	-4	9	6	-3
Incorporación del conocimiento	0	3	3	8	5	-3	5	4	-1

Fuente: elaboración propia.



**Figura 7.** Cantidad de estudiantes que manifiestan cada atributo del pensamiento tecnológico distribuido por grupos

Fuente: elaboración propia.

A fin de determinar diferencias significativas entre los momentos pre-observación y pos-observación y entre grupos, se realizan pruebas no paramétricas, dado que no cumplen el supuesto de normalidad. Para analizar las diferencias entre

grupos, se realiza la prueba Wilcoxon y para comparar los grupos entre sí, se utilizan las Pruebas U de Mann-Whitney y H de Kruskal Wallis. Los resultados consolidados de las pruebas no paramétricas se muestran en la Tabla 5.

**Tabla 5.** Resultados de pruebas no paramétricas

Muestras a comparar	Prueba aplicada	Nivel de significancia	p-valor	Decisión
Pre-observación grupo 1 Pre-observación grupo 2 Pre-observación grupo 3	Prueba H de Kruskal Wallis	0,05	0,995	No hay diferencias significativas
Pre-observación Grupo 1 Pos-observación Grupo 1	Prueba de Wilcoxon	0,05	0,049	Si hay diferencias significativas
Pre-observación Grupo 2 Pos-observación Grupo 2	Prueba de Wilcoxon	0,05	0,022	Si hay diferencias significativas
Pre-observación Grupo 3 Pos-observación Grupo 3	Prueba de Wilcoxon	0,05	0,086	No hay diferencias significativas
Pos-observación Grupo 1 Pos-observación Grupo 2	Prueba U de Mann-Whitney	0,05	0,990	No hay diferencias significativas
Pos-observación Grupo 1 Pos-observación Grupo 3	Prueba U de Mann-Whitney	0,05	0,728	No hay diferencias significativas
Pos-observación Grupo 3 Pos-observación Grupo 2	Prueba U de Mann-Whitney	0,05	0,770	No hay diferencias significativas
Pos-observación Grupo 1 Pos-observación Grupo 2 pos-observación Grupo 3	Prueba H de Kruskal Wallis	0,05	0,926	No hay diferencias significativas

**Fuente:** elaboración propia

La prueba H de Kruskal Wallis, entre la pre-observación de los tres grupos, muestra que se parte sin diferencias significativas entre estos. Las pruebas Wilcoxon de los grupos 1 y 2 arrojan diferencias significativas entre los momentos pre y pos-observación, mostrando ganancia de la implementación de las Actividades Tecnológicas Escolares en ambos grupos. Aun así, la prueba H de Kruskal Wallis entre los resultados pos-observación de los tres grupos, muestra que no hay diferencias significativas entre estos.

La información recabada para comprender los anteriores resultados, corresponde a la transcripción de la entrevista semi estructurada y a los resultados de las secciones de conclusiones de las cartillas de las ATE. En relación con las variables a medir en esta investigación, se establecen dos categorías con sus respectivas subcategorías, las cuales se pueden observar en la Tabla 6.

31

**Tabla 6.** Categorías y subcategorías del análisis cualitativo

Categoría	Subcategorías	Se manifiesta cuando
Estrategia	Construcción	El estudiante hace referencia a procesos constructivos
	Desarmar/deconstruir	El estudiante hace referencia a procesos deconstructivos, de desarme o ingeniería inversa
Atributos del pensamiento tecnológico	Análisis síntesis	Se refiere a partes de un artefacto o sus funciones
	Analogía contraste	Compara artefactos con otros o los clasifica en alguna categoría común con otro
	Causa efecto	Relaciona las partes de un artefacto con sus funciones
	Sistema mental	Menciona adaptaciones de artefactos según el contexto
	Ponderación	Propone mejoras o elaborar un artefacto para mejorar sus características y funciones
	Mentalidad proyectual	Propone pasos, recursos y procesos para la elaboración de un artefacto
	Racionalidad tecnológica	Menciona posibilidades de uso y contextos donde son útiles los artefactos propuestos
Solución de problemas	Discute acerca de los problemas relacionados con un artefacto y alternativas de solución	
Incorporación del conocimiento	Relaciona un artefacto con teorías o temas científicos, técnicos, socio históricos, éticos, ecológicos o estéticos	

**Fuente:** elaboración propia.

A partir de las categorías propuestas se hace una codificación de segmentos por medio del Software MXQDA2020®. Las Figuras 8 y 9 muestran la frecuencia de aparición de las subcategorías en los segmentos codificados.

En la Figura 8 se observa que hay una mayor presencia de segmentos relacionados con procesos de desarme, que con procesos de construcción. En la Figura 9 se puede observar que sobresale sobre el resto de atributos, la ocurrencia de los atributos de *Solución de problemas* y *Análisis-Síntesis*; también se puede evidenciar que es muy poca o nula

la presencia de atributos como *Analogía-Contraste*, *Ponderación* o *Mentalidad proyectual*. Es importante aclarar que la suma de las frecuencias no es 100 %, puesto que hay segmentos en los que puede relacionarse más de un atributo.

Para observar la relación entre subcategorías en los diferentes segmentos, se genera un diagrama de coocurrencia de códigos mostrado en la Figura 10, en la cual se observa que existen más relaciones de la estrategia desarmar, con una mayor cantidad de atributos del pensamiento tecnológico.

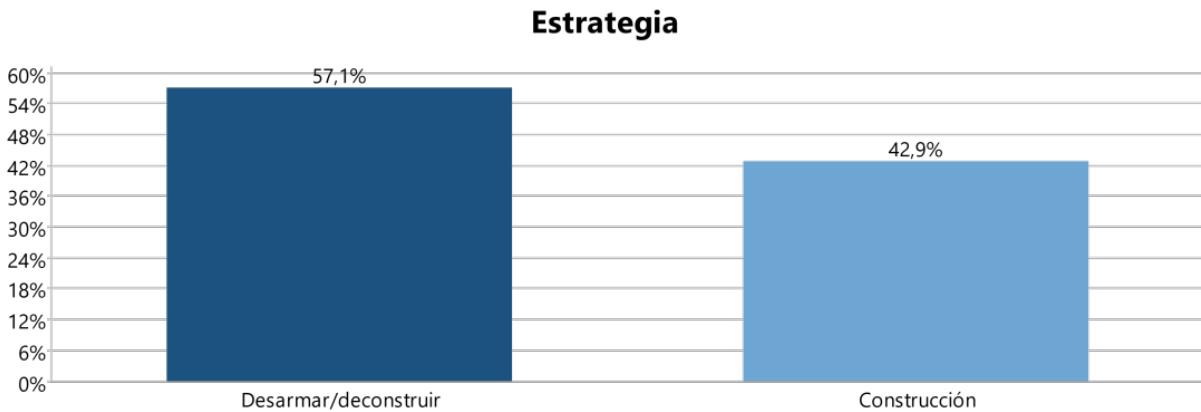


Figura 8. Frecuencia de estrategias en el análisis cualitativo

Fuente: elaboración propia.

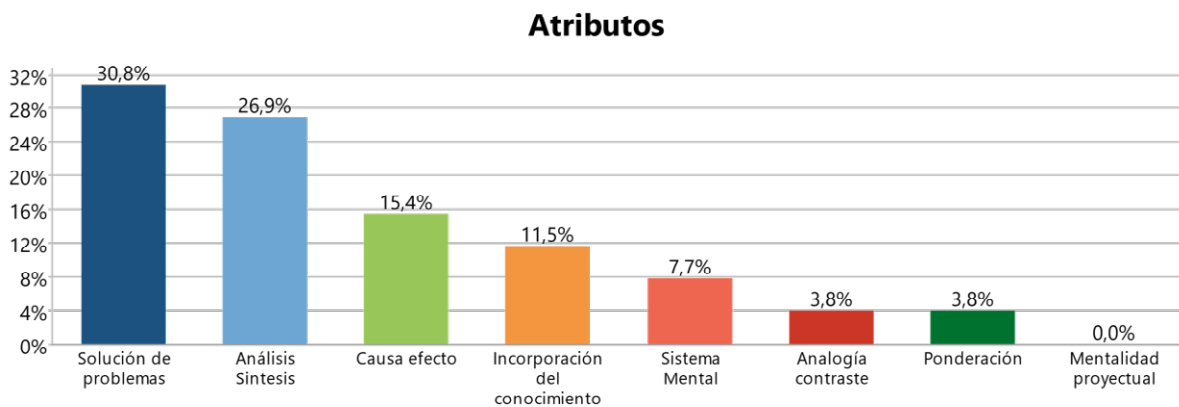


Figura 9. Frecuencia de atributos en el análisis cualitativo

Fuente: elaboración propia.



Para hacer un análisis específico de la entrevista semi estructurada se genera el código de palabras y la nube de códigos de la Figura 11, en las cuales se puede apreciar que los estudiantes entrevistados hacen más referencias a procesos de desarme y lo encuentran como una mejor estrategia de aprendizaje.

Es importante mencionar que, en el estudio de caso presentado en la entrevista, todos los estudiantes se inclinaron por una estrategia de desarme para el aprendizaje autónomo de mecánica de motocicletas, a pesar que la mitad de los entrevistados habían realizado la ATE con estrategia de construcción.

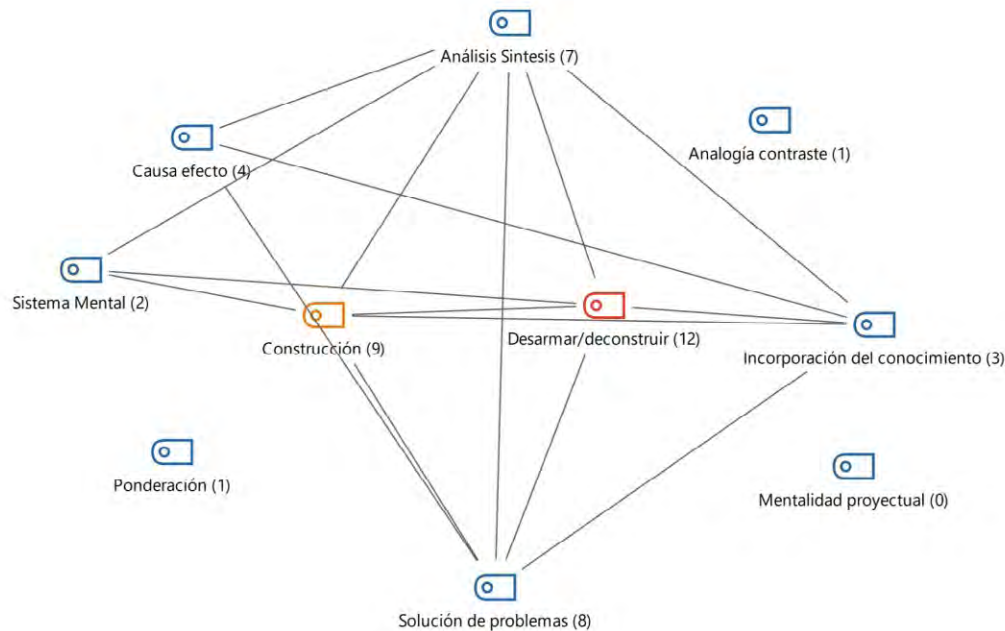


Figura 10. Esquema de coocurrencia de códigos

Fuente: elaboración propia.



Figura 11. Nube de palabras y nube de códigos de la entrevista semi estructurada

Nota: izquierda: nube de palabras; derecha: nube de códigos.

Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

En general, los atributos del pensamiento tecnológico del estudiantado de tercer grado de primaria se ve afectado positivamente cuando interactúa con ATE. Lo anterior se evidencia en los resultados cuantitativos a partir de la implementación del instrumento de valoración de atributos del pensamiento tecnológico, usado a modo de pre-observación y pos-observación muestran efectos favorables con diferencias estadísticamente significativas, para los grupos que realizaron ATE.

La ATE basada en ingeniería inversa es más favorable para los Atributos del pensamiento tecnológico, toda vez que implica los procesos cognitivos relacionados con desarmar; lo que se evidencia en el relato del estudiantado y se reafirma con las pruebas estadísticas aplicadas.

## Referencias

Asien, E. (2012). *Crecimiento económico, crisis y reformas en Japón en las dos últimas décadas*. Edumet.net, Enciclopedia virtual. [https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/era/ryutaro\\_hashimoto.html](https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/era/ryutaro_hashimoto.html)

Cadena, L., y Garzón, J. (2018). *Pensamiento tecnológico en actividades tecnológicas de construcción* [Trabajo de grado]. Magíster en Educación en Tecnología. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/7932>

Campbell, D. T., and Stanley, J. C. (1963). *Experimental and Quasi-Experiment Al Designs for Research*. Houghton Mifflin Company. <https://www.sfu.ca/~palys/Campbell&Stanley-1959-Exptl&QuasiExptlDesignsForResearch.pdf>

Cárdenas, E. (2013). Construcción del concepto de Pensamiento Tecnológico en Educación en Tecnología a partir de la validación de los atributos propuestos. *Episteme. Revista De divulgación En Estudios Socioterritoriales*, (5), 49–61. <https://doi.org/10.15332/27113833.1974>

Cárdenas, E. (2009). Hacia la conceptualización del pensamiento tecnológico en educación en tecnología: comprensión de un concepto. *Informador Técnico*, 73, 66–71. <https://doi.org/10.23850/22565035.757>

Cárdenas, E. (2012). El camino histórico de la educación tecnológica en los sistemas educativos de algunos países del mundo y su influencia en la educación tecnológica. *Informador Técnico*, 76, 108-123. <https://doi.org/10.23850/22565035.35>

Eilam, E. (2011). *Reversing: Secrets of Reverse Engineering*. John Wiley & Sons.

Gordillo, M. M., y Galbarte, J. C. G. (2002). Reflexiones sobre la educación tecnológica desde el enfoque CTS. *Revista Iberoamericana de Educación*, 28, 17-59. <https://doi.org/10.35362/RIE280958>

Gutiérrez, M. (2017). *El proceso de industrialización de Corea del Sur y sus enseñanzas para los países latinoamericanos, en especial para Bolivia, Ecuador y Colombia-con énfasis en la política deficiencia, tecnología e innovación*. <https://www.observatorioasiapacifico.org/imagenes/publicaciones/20151215125957Articulo-MaraClaraGutierrez.pdf>

Lozano, J. (2017). *Evaluación De Herramientas de Ingeniería Inversa de Código Abierto*. Universidad de Cartagena.

Lu, S.-Y., Lo, C.-C., and Syu, J.-Y. (2022). Project-based learning oriented STEAM: the case of micro-bit paper-cutting lamp. *International Journal of Technology and Design Education*, 32, 2553–2575. <https://doi.org/10.1007/s10798-021-09714-1>

Manikutty, G. (2021). My Robot can tell stories: Introducing robotics and physical computing to children using dynamic dioramas. *Proceedings-Frontiers in Education Conference, FIE*. (pp. 1-9). <https://doi.org/10.1109/FIE49875.2021.9637460>

Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (2008). Orientaciones generales para la educación en tecnología. *Serie Guías*, 30, [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-160915\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-160915_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (1996). *PET21. Educación en tecnología: propuesta para la educación básica. Equipo de tecnología MEN*. <https://panditupn.files.wordpress.com/2010/06/pet-xxi-961.pdf>

- Montes, A. J., y Manning, L. (2012). La educación técnica: Una reflexión entre la calidad y la realidad de la oferta en Colombia. *Praxis*, 8(1), 166-176. <https://doi.org/10.21676/23897856.41>
- Quintana, A. (2014). *Seminario didáctica de la tecnología*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rueda, C. A. (2016). *Actividad tecnológica escolar que propicie el desarrollo del pensamiento tecnológico, a través de construcciones basadas en sistemas de transmisión y transformación de movimiento* [Tesis de especialización]. Especialización en Educación en Tecnología. Uivesidad Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5213/1/rue-dapinillacarlosalfonso2016.pdf>
- Schroeder, M., Schaefer Zarske, M., and Yowell, J. (2009). Engineering in Reverse. *TeachEngineering* [https://www.teachengineering.org/activities/view/cub\\_engineering\\_in\\_reverse](https://www.teachengineering.org/activities/view/cub_engineering_in_reverse)
- Sisman, B., Kucuk, S., and Yaman, Y. (2021). The Effects of Robotics Training on Children's Spatial Ability and Attitude Toward STEM. *International Journal of Social Robotics*, 13(2), 379-389. <https://doi.org/10.1007/s12369-020-00646-9>
- Su, J.-M., Liao, C.-T., Chen, C.-T., and Wang, L.-H. (2019). A scheme of STEAM interactive learning toy for musical and computational thinking. *Proceedings - International Joint Conference on Information, Media, and Engineering, IJCI-ME 2019*, 116-118. <https://doi.org/10.1109/IJCI-ME49369.2019.00032>
- Téllez, P., Quintana, A., y Páez, J. (2015). *Actividades Tecnológicas Escolares Y Energías Renovables: una propuesta didáctica para la educación en tecnología*. Editorial UD.
- Vásquez, E. (2008). *Historia y Desarrollo de la Calidad*. <https://eduardorafael.weebly.com/11-historia-y-desarrollo-de-la-calidad.html>
- Villota-Enríquez, J. A., Agudelo-Zapata, A. M., González-Valencia, H., y Riascos-Forero, Y. O. (2019). Estrategias que utilizan los estudiantes para desarrollar el pensamiento tecnológico: una mirada desde los artefactos tecnológicos. En M. Deicy E. Villota z, Mario Diaz Villa (Ed.), *Tecnología, sociedad y educación: desafíos de las Tic en el desarrollo social y sus implicaciones en la práctica educativa* (pp. 177-200). Editorial Universidad Santiago de Cali. <https://doi.org/10.35985/9789585522923.7>
- Xanthoudaki, M., and Blanton, A. (2021). Creative Learning in STEM: towards the design of an approach between theory and reflective practice. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 17(3), 33-42. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135559>





# Relatos de experiencia: insumos para pensar lo pedagógico en educación inicial\*

## Experience Narratives: Inputs for Pedagogical Reflection in Early Education

María Consuelo Martín Cardinal<sup>1</sup> , Mónica Gil Cardona<sup>2</sup> , Sandra Milena Durán-Chiappe<sup>3</sup> 

**Para citar este artículo:** Martín-Cardinal, M. C., Gil-Cardona, M., y Durán-Chiappe, S. M. (2023). Relatos de experiencia: insumos para pensar lo pedagógico en educación inicial. *Infancias Imágenes*, 22(1), 36-45. <https://doi.org/10.14483/16579089.19748>

**Recibido:** 31-julio-2022.

**Aprobado:** 14-abril-2023.

### Resumen

36

El estudio tuvo como propósito profundizar en el saber de la experiencia que ha construido un grupo de maestras durante cuatro generaciones, respecto al trabajo educativo con primera infancia en el Instituto Pedagógico Nacional y en un Centro de Desarrollo Infantil del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. El horizonte metodológico de la investigación biográfica narrativa acudió a los relatos pedagógicos para ilustrar el acontecer de la educación inicial en Bogotá. Uno de los principales hallazgos está asociado a la importancia de la alfabetización cultural a través del juego, el movimiento, el arte, literatura y la exploración del medio, las estrategias pedagógicas, los tiempos y espacios y el reconocimiento profesional de las maestras.

**Palabras clave:** educación de la primera infancia, experiencia, investigación pedagógica

### Abstract

The purpose of the study was to deepen the knowledge of the experience that a group of teachers has built for four generations, regarding educational work with early childhood in the Instituto Pedagógico Nacional and in a Child Development Center of the Colombian Instituto de Bienestar Familiar. The methodological horizon of the biographical narrative research resorted to pedagogical stories to illustrate the events of initial education in Bogotá. One of the main findings is associated with the importance of cultural literacy through play, movement, art, literature and exploration of the environment, pedagogical strategies, times and spaces, and the professional recognition of teachers.

**Keywords:** Early childhood education, experience, pedagogical research

\* Artículo resultado de la investigación

- 1 Profesora catedrática de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora de la Licenciatura de Educación Infantil. Magister en Desarrollo Educativo y Social CINDE – UPN, Especialista en Psicomotricidad – Escuela Internacional de Psicomotricidad de Madrid (España). Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: [mmartin@pedagogica.edu.co](mailto:mmartin@pedagogica.edu.co)
- 2 Magister en Estudios en Infancia y Licenciada de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora Ocasional tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional Cargo: Profesora de la Licenciatura de Educación Infantil y Coordinadora de La Escuela Maternal UPN. Correo electrónico: [mgilc@upn.edu.co](mailto:mgilc@upn.edu.co)
- 3 Doctora en Educación Social Fundamentos y Metodología, de la Universidad de Granada (España); Magister en Educación; Especialista en Gerencia Social de la Educación y Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Profesora de planta de la Universidad Pedagógica Nacional. Decana Facultad de Educación y Profesora de la Licenciatura de Educación Infantil. Correo electrónico: [smduran@pedagogica.edu.co](mailto:smduran@pedagogica.edu.co)

## Introducción

Al realizar una búsqueda en bases de datos especializadas respecto a investigaciones recientes que en relación con la educación infantil-inicial se han realizado en Colombia, podrían referirse estudios sobre la comprensión desde perspectivas arqueológicas que ilustran su devenir histórico, como los trabajos de Martínez (2018); Pinto (2018); perspectivas históricas como las de Jiménez (2014); Cerda (2003); estudios alusivos a la formación de maestros para la educación infantil, Acosta (2020); Guevara (2018); Vergara (2014); Aguilar (2013) y, en el caso particular del grupo de investigación de educación infantil, pedagogía y contextos, investigaciones desde una perspectiva hermenéutica interpretativa en el marco del paradigma de pensamiento del profesor, Fandiño *et al.*, (2018); Durán y Pulido; (2018); Durán (2019).

Derivado de esta búsqueda, resultó prioritario visibilizar los procesos de enseñanza, pues como señala Biesta (2016), la misma se ha ocultado en los discursos educativos, que cada vez están más enfocados en el aprendizaje, lo que despoja al maestro de su conocimiento y capacidad de decisión “para concretar juicios situados sobre lo deseable desde el punto de vista educativo” (p. 127). Este enunciado toma mucha fuerza en educación inicial, campo profesional y escenario en el que se considera que no se enseña nada, por tanto, el oficio del maestro se circunscribe a la asistencia o preparación para lo que vendrá.

Es ese sentido, es apremiante en el contexto colombiano entender cómo en el trabajo pedagógico en educación inicial ocurren procesos de enseñanza, lo cual definiría la distancia entre esta y el asistencialismo, la precocidad y la primarización, tendencias que sustraen a la educación inicial su sentido como escenario privilegiado para potenciar el acceso y ampliación del mundo a través de propuestas pedagógicas enriquecidas, desafiantes y pertinentes.

## Metodología

La investigación de corte cualitativo y de tipo biográfico narrativo (Bolívar, 2001), ha contribuido a estudiar el quehacer del profesorado (Carr y Kemmis, 1988) y su cotidianidad en las instituciones

educativas, lo que devela y profundiza aquellos saberes y prácticas a través de testimonios escritos o hablados. El presente estudio, al tener una relación estrecha con el enfoque hermenéutico (Gadamer, 1960), posibilita comprender los significados que los profesores otorgan a sus acciones; por lo tanto, el investigador lee, en el sentido de interpretar los acontecimientos, sucesos, problemas, preguntas y realidades de la escuela.

Así mismo, el equipo investigador reconoce en los relatos pedagógicos una oportunidad para activar la memoria pedagógica y circular los saberes de la experiencia en el escenario escolar, con el propósito de integrarlos a los debates que en relación con la educación transitan en diferentes contextos. Lo anterior facilita salir del anonimato del aula, que, en el caso de las maestras de educación inicial, es necesario, dada su escasa valoración en el sistema educativo. Como lo advierte Suarez *et al.*, (2017), estos escritos “permiten que el saber y el discurso pedagógico construidos se inscriban e intervengan en el debate público y especializado sobre la educación y la escuela” (p. 44).

La investigación se realizó con cinco maestras de educación inicial del Instituto Pedagógico Nacional (IPN) y Centros de Desarrollo Infantil (CDI) del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) dado que, en estas dos instituciones existe un acumulado histórico preciso de ser entendido, no solo desde las prácticas, sino también a partir de las experiencias de maestras que han hecho parte del proceso educativo de niños y han decantado en un saber específico en relación con la pedagogía en educación inicial, que ilustraría los procesos educativos que en Colombia se han organizado durante las últimas décadas, en el sector oficial para la infancia menor de seis años.

El proceso de recolección de información y el análisis tuvo varios momentos, el primero, relacionado con la identificación y organización de un corpus de documentos institucionales y de política pública, los cuales posibilitaron la construcción de un contexto macro desde donde es posible leer de manera detallada los relatos de las maestras durante el periodo 1980-2000 y 2000-2020.

El segundo, asociado a la caracterización que permitió ubicar elementos centrales de la formación

y trayectoria profesional de cada maestra, así como el periodo de tiempo en el cual esta ha tenido lugar, de tal suerte que fuese posible inscribirla en el marco elaborado en la perspectiva de ir hilvanando el contexto de cada experiencia.

El tercer momento, corresponde a las entrevistas exploratorias y a profundidad a cada maestra con el propósito de capturar la riqueza y los detalles de las situaciones, intenciones, vicisitudes o propósitos de los asuntos educativos que han configurado sus trayectorias y que develan un entramado relacional donde convergen acontecimientos importantes para comprender el devenir histórico de la educación inicial en Colombia.

La entrevista exploratoria se estructuró a partir de las categorías deductivas de la investigación, con lo cual se buscaba situar asuntos comunes en relación con el lugar de la pedagogía en educación inicial. Luego de las transcripciones, revisiones sucesivas y análisis de las entrevistas exploratorias, se elaboró un protocolo para el desarrollo de las entrevistas a profundidad, en las cuales interesaba profundizar en la particularidad de cada maestra posibilitando lecturas de orden inductivo.

El cuarto momento, se centró en la construcción de relatos que posteriormente se convirtieron en el insumo para explicar los sentidos y significados de las prácticas pedagógicas de las maestras en educación inicial. Este esfuerzo por comprender el sentido profundo del entramado relacional y el contexto que lo configura es reconocido por Bolívar *et al.*, (2001) como un ejercicio mucho más completo, distante de la narrativa de acciones y más cerca de una genealogía del contexto.

La construcción de los relatos siguió un procedimiento que podría sintetizarse así:

- Transcripción de las entrevistas y lecturas continuas para favorecer la identificación de categorías deductivas e inductivas
- Ruptura cronológica y narrativa del relato, organizando el texto en categorías.
- Articulación de las categorías con el contexto elaborado previamente, explicitando relaciones, continuismo o transformaciones contenidas en las narraciones de las maestras.

- Escritura del relato en tercera persona, destacando frases textuales que ilustraran la idea expuesta.
- Devolución de los relatos a las maestras con el propósito de recibir sus comentarios, ampliaciones o sugerencias.
- Ajuste final de los relatos.

La elaboración de los relatos implicó un proceso analítico, de modo que la información de las entrevistas no fuese considerada como el resultado de la investigación, pues si bien, para realizar los relatos fue necesario retomar las transcripciones y acudir a un ejercicio de análisis temático, este procedimiento no se detuvo en la extracción de categorías y, en cambio, buscó la construcción de mirada abarcadora expuesta en un relato que recogiera y develara el sentido de aquello que narra la maestra.

El análisis de los relatos se estructuró en dos momentos, siguiendo un proceso de codificación axial (Bonilla 1997), en el que luego de la codificación teórica, se avanza a filtrar las categorías, reorganizando la información y buscando nuevas relaciones entre los conceptos, seleccionando las categorías más relevantes y enriqueciéndolas conceptualmente, relacionando subcategorías y categorías:

1. Análisis particular de cada relato. En este se trabajó para expresar los datos en forma de conceptos a través de un texto que ilustrase el acaecer de la educación infantil en el contexto institucional y temporal en el que se inscriben las narraciones de las maestras.
2. Análisis transversal de los relatos, a través de sucesivas lecturas que tuvieron como primer objetivo captar su contenido global, para después realizar el análisis que permitió identificar, por medio de la codificación de cada uno, relaciones entre conceptos más relevantes entre los cinco relatos para desarrollarlos a profundidad, ofreciendo elementos teóricos para pensar el lugar de la pedagogía en educación inicial.

## Resultados

A partir del proceso analítico expuesto en el apartado de metodología se presentan los principales hallazgos que explican conceptualmente los

elementos centrales que, en relación con el lugar de la pedagogía, se ubican en los relatos pedagógicos. Estos elementos centrales están estrechamente relacionados con el sentido de la educación inicial; el oficio del maestro de educación inicial, sus rasgos y atributos; y las formas de trabajo en la educación infantil desde los relatos de cinco maestras.

### Sentido de la educación inicial

Este primer elemento alude a las preguntas por el para qué y el por qué de la educación inicial, remite a la importancia que tiene este ciclo dentro del sistema educativo y a los procesos que se agencian y que lo hacen merecedor de una identidad particular desde la importancia de la alfabetización cultural, el reconocimiento de intereses y necesidades, el hecho de ofrecer un tiempo y espacio único, aquí y ahora.

#### *Alfabetizar culturalmente*

En los relatos de experiencia se expresa el lugar de educación inicial para ensanchar las posibilidades de la infancia, lo cual significa ofrecer oportunidades para el acceso, la comprensión del mundo: “la escuela trabaja en un ofrecimiento misional, esperanzador en que los maestros e instituciones entregarán a los niños las mejores y variadas oportunidades para su desarrollo personal, social y cultural” (R 1<sup>4</sup>).

Se trata de un trabajo silencioso, con frecuencia inadvertido, pero central en la configuración de posibilidades que lleven a los niños a transitar hacia escenarios físicos y simbólicos, en los cuales las maestras se sitúan como mediadoras de la cultura, en tanto generan situaciones para volver el mundo interesante, transmitir contenidos que en educación inicial toman la forma de procesos: posibilidad y plataforma para complejos cambios y estructuraciones en el desarrollo ubicados en el periodo trascendental de la primera infancia.

A propósito de lo anterior, Malajovich (2006) insiste en la necesidad de respetar al niño, lo que supone respetar también su cultura de pertenencia, aspecto central para desarrollar su autoestima, la seguridad en sí mismo y favorecer la

conformación de su identidad, para desde allí, conocer muchas más:

La cultura de pertenencia nos permite a los sujetos poseer los códigos básicos para otorgar significado al mundo. La valoración efectiva de las culturas de origen de los niños requiere que ingresen al jardín, permitiendo que esas culturas se expresan y tengan voz en el grupo, en la institución. (p. 125)

#### *La autonomía como finalidad de la educación*

Muchos de los procesos liderados por las maestras están direccionados a la conquista de la autonomía como posibilidad para participar plenamente en el medio social y cultural que rodea al niño, asunto que se articula fuertemente con una de las finalidades que la pedagogía ha defendido desde sus albores:

Realizar las cosas por sí mismo, una de las premisas que visibiliza por un lado la confianza que se tiene en las capacidades de los niños a propósito de su deseo por descubrir las características del mundo; y por otro se cristaliza en oportunidades de enseñanza. (R 2)

Todo ello implica una idea de niño “serio, concentrado, trabajador, decidido a romper las eventuales cadenas de origen subjetivo”, como lo describe Montessori (citado en Frabonni, 1986, p. 32).

#### *Reconocimiento de intereses y necesidades*

La educación inicial es un escenario que faculta a la infancia conocer, preguntar el mundo desde lentes distintos y por ello, estructural en la formación de proyectos que no encierren a los niños en lo dado. Las maestras saben que los niños anhelan conocer y también que dicho deseo no es suficiente, en cambio “es preciso plantear nuevos interrogantes, a la vez que promover el interés (distinto a espera que surja)” (R 3); lo cual imprime un carácter pedagógico ineludible en el trabajo con la primera infancia. La cuestión entonces es hacer que el interés surja, asunto radicalmente distinto a esperar que este brote (Meirieu, 2016) y para ello, se requiere de la escuela y del trabajo del maestro.

4 Los relatos identificados con la letra R y el número 1 a 5 para distinguir cada uno.

### *Ofrecer un tiempo y espacio único*

Se trata de un asunto impostergable, irrepetible, privilegiado en oportunidades para el desarrollo de un proyecto de humanidad que interrumpa momentáneamente las condiciones socio históricas de la niñez (Masschelein y Simons, 2014), para llevarlos a construcciones diversas en tiempos previstos para tal fin.

En los relatos, las maestras se refieren a que: “la educación inicial ofrece espacios y momentos para preguntar asuntos de su contexto pero que también escapan a este, un tiempo igual para todos, para detener momentáneamente el ser hijo y convertirse en compañero (R 4)”. Un tiempo para abrazar nuevos y necesarios aprendizajes.

### **El oficio del maestro de educación inicial: rasgos y atributos**

Este segundo elemento aporta en la comprensión del quehacer del maestro en educación inicial, sus cualidades, su oficio desde la planificación y el desarrollo de actividades, desde sus propios dilemas: entre cuidar y educar, y desde las formas de acompañamiento mediadas por la observación y la reflexión.

#### *Cualidades*

La primera cualidad asociada con el oficio de ser maestro es:

La toma de decisiones que especialmente se da con la planeación de los espacios, cuántos y cuáles se recorrerán durante el día, qué se va a hacer en el espacio, qué objetos se van a disponer en él, cómo se invita a los bebés a habitarlos, a que dejen sus propias huellas. [...] En la práctica pedagógica parece que toda la reflexión se traduce directamente en una serie de decisiones: ¿qué es lo que se privilegia en el trabajo con lo más pequeños?, ¿qué actividades se realizan?, ¿cuáles son las intencionalidades que las sustentan?, ¿qué estrategias pedagógicas son más oportunas y pertinentes para las características del grupo?, ¿qué se da de “leer” a un bebé?, ¿cómo se dispone un ambiente para potenciar el juego o el movimiento?, ¿cómo se planea una salida pedagógica?, ¿cómo se sitúa una maestra con los niños, con las familias, con los colegas? y ¿cómo asume un lugar desde su propia construcción y saber? (R 2)

La segunda cualidad es la disponibilidad física y afectiva, relacionada con el lenguaje corporal y con las manifestaciones de afecto, a partir de las cuales el niño pueda sentir que puede contar con su maestro, para obtener respuestas casi siempre articuladas con la dedicación y el afecto. En palabras de Paniagua y Palacios (2005), estas cualidades se manifiestan de tal manera que: “deben proporcionar la seguridad afectiva necesaria para que los pequeños puedan explorar, jugar, relacionarse con otros niños. Por otra, deben plantear exigencias, retos, normas que guíen el aprendizaje y la socialización” (p. 169). Estos dos autores también plantean que las maestras deben conocer sobre el desarrollo infantil, pues mientras más se conocen sus características y particularidades más se comprenden y se valoran las ideas, emociones, conductas y comportamientos infantiles.

La tercera cualidad se ubica en el marco estable y consistente de normas y límites, los niños deben tener claridades sobre lo que pueden y no pueden hacer, qué es negociable y qué no, las normas y límites son necesarias pues ellas proporcionan tanto seguridad como autonomía.

#### *La planificación como ejercicio de profesionalización docente*

La planeación revela de manera genuina y sin tapujos la idea de infancia, de educación, enseñanza, aprendizaje, escuela y por supuesto de maestro. Se podría decir también que en la planeación hay una clara intención de enseñanza, entendida según Pérez y Sacristán (1992), como un proceso que facilita la transformación del pensamiento, las actitudes, los comportamientos: “se trata de organizar situaciones de enseñanza que potencien el desarrollo de los niños en el caso del nivel inicial desde el juego, el arte, la literatura y la exploración del entorno” (R 5).

Lo anterior invita a pensar que la maestra de educación inicial, al planear sitúa las grandes preguntas que históricamente se ha hecho la pedagogía, que están relacionadas con el estatuto que la configura; la formación, en tal sentido, cuando un maestro se pregunta por el qué, el para qué y el cómo se enseña en educación inicial, implica necesariamente que debe reconocer unos contenidos



y unos objetivos que son propios y característicos de este nivel.

#### *El dilema: entre cuidar y educar*

En los relatos se expresa el cuestionamiento que hacen las maestras a la conocida disyuntiva que se les asignan a las acciones de cuidado y educación: “tiende a pensarse que atender las necesidades básicas de los más pequeños como comer, asear, acompañar la siesta no es una tarea del educador infantil” (R 4). Mientras que narrar historias, contar cuentos, proponer actividades de pintura, dibujo, modelado, de movimiento o de exploración sí; se destaca en los relatos la preponderancia de las actividades de cuidado y lo potencialmente educativas que resultan, en arreglo a las intencionalidades que otorgan los maestros.

#### *El maestro acompaña, observa, reflexiona y toma decisiones*

El maestro de educación inicial cristaliza lo pedagógico en este nivel a través de acciones manifiestas en los relatos, como lo son:

Diseñar espacios y disponer objetos para jugar, moverse, para “leer” cuentos, pintar, dibujar, modelar, cantar, dramatizar, experimentar, probar, construir hipótesis y conjeturas.

Observar las interacciones con el espacio, con los materiales y con los otros niños.

Registrar lo que acontece y estar atento, interviniendo cuando es oportuno, proporcionando nuevos materiales o ideas, planteando preguntas, enseñando a usar algún material, mediando en la resolución de conflictos. (R 1)

#### *El maestro de educación inicial y la enseñanza*

Al hablar de instituciones educativas para la primera infancia en el marco de esta investigación resulta importante remitirse a la categoría enseñanza, donde preguntas acerca del ¿qué?, ¿a quién?, ¿para qué? y ¿cómo enseñar? se constituyen en las preguntas centrales que intentan describir y analizar el problema de los contenidos de enseñanza desde los relatos de cinco maestras de educación inicial. Asistimos, a una suerte de desplazamiento

del concepto y la alusión a términos como facilitar, acompañar, guiar o agenciar, que, aunque se constituyen en acciones importantes, no nombran aquello que caracteriza buena parte del quehacer del maestro, a decir, la enseñanza. En el contexto expuesto, los relatos permitieron puntualizar lo siguiente en relación con la enseñanza y contenidos en educación inicial:

En educación inicial enseñamos a conocer el mundo. El ser humano necesita saber, conocer y habitar otros espacios diferentes al aula, así como resolver problemas cotidianos (comer solos, probar diferentes alimentos, subir y bajar escaleras), reconocer espacios, objetos, escuchar, preguntar, observar. (R 3)

De este modo, cristalizar la enseñanza en la educación inicial implica, desde los relatos pedagógicos de las maestras, identificar las acciones que los niños realizan y comprenderlas de manera tal que puedan llegar a tomar la forma de propósitos; es decir, relacionarlas en una dimensión didáctica que atiende a la pregunta por el cómo, así como la pregunta de orden semántico, en torno al sentido de lo que se propone.

En articulación con lo planteado aparecen con fuerza los periodos de adaptación, que regularmente ocupan el primer trimestre de tiempo del trabajo pedagógico. Para las maestras de educación inicial es bien sabido que los niños deben confiar en el adulto-maestra y en el ambiente que le rodea para llegar a “estar dispuestos”, es decir, desear estar y ser libremente en un espacio determinado. Conocer a la maestra, conocer el lugar, conocer los tiempos que componen la rutina diaria:

Por esta razón se planea un periodo donde se concentra en enseñar al niño las características del nuevo ambiente, por lo que se privilegia la exploración psicomotriz y los procesos comunicativos que le permiten conocer al adulto maestro, mientras progresivamente va afirmando sus posibilidades de movimiento y conquista del espacio. (R 5)

Para las maestras, las acciones afines con la exploración se pueden plantear una vez el niño se relacione confiadamente con el espacio y con los

otros, estas ofrecen un ambiente rico en objetos que le hacen descubrir sus características físicas y las formas en las que relacionan esos objetos entre sí con el espacio. Entran en juego la exploración y la relación de los objetos y el cuerpo, “así se privilegia el desarrollo del conocimiento físico de las cosas que rodean al niño” (R 4).

Si bien el conocimiento lógico y físico implica un desarrollo simbólico, el conocimiento del cuerpo y sus posibilidades motrices es un interés de enseñanza de las maestras que implica, por parte de quien aprende, un esfuerzo por simbolizar:

Desplazarse por sí solo al reptar, gatear, caminar, correr, rodar, subir, bajar, trepar serán los primeros asuntos que harán parte de los objetivos de enseñanza y se traducirán en acciones cotidianas en los espacios de la institución, esto estará directamente relacionado con el cuerpo y los objetos que hacen parte de las experiencias de conocer el mundo. (R 3)

42 De manera pues que la presencia del objeto y las acciones vaciar-llenar, abrir-llenar, aparecer o desaparecer, se convertirán en contextos de juego pre simbólico que construyen estructuras mentales y psicológicas que le ayudan a representar el objeto, sin que este se encuentre presente.

Por esta vía de argumentación, asumir las rutinas y hábitos como contenidos de enseñanza implica entenderlas como posibilidad para el maestro, como el escenario predilecto para que los niños puedan disponerse para las diversas situaciones, los momentos y espacios de la jornada. En este contexto, resulta importante “pensar en la recuperación de estos espacios como terrenos fértiles para el trabajo pedagógico, transformarlos en objetos de conocimientos y plantearse interrogantes acerca de ellos.” (Rimoli y Ros, 2009, p. 98). A su vez, la rutina trae consigo oportunidades de conocimiento social y cultural del contexto que concede a los niños participar en una comunidad en la que comparte significados para las situaciones que vivencia.

### Formas de trabajo en la educación infantil desde los relatos de cinco maestras

Es necesario señalar que las formas de trabajo en educación infantil son uno de los componentes de

la práctica pedagógica de las maestras, hacen parte de la identidad de este ciclo, posibilitan que su sentido se haga viable y los contenidos propios se desarrollen. Asimismo, dan respuesta a la pregunta sobre cómo enseñar, además de tener en cuenta los procesos de desarrollo que están viviendo los niños de primera infancia y cómo van apropiándose del mundo social y cultural que ofrecen las instituciones:

Las experiencias desde lo corporal, el juego, la literatura, el arte, les están brindando a los niños conceptos y conocimientos que son vitales para ellos. La exploración que hacen, el reconocimiento del espacio, de los objetos, es fundamental; realmente les dan ganas de saber más, de conocer más. (R 4)

### Proyectos de aula

Para las maestras, los proyectos de aula se configuran como un nicho, en el que se gesta la democracia y se educan los sujetos con capacidad para decidir, respetar la opinión del otro y configuran una disposición frente al conocimiento desde los primeros años.

Desde la perspectiva de Gil, *et al.*, (2013), las maestras que se han tomado el tiempo para escribir sus reflexiones pedagógicas, consideran que existen unas premisas para que un proyecto sea considerado como tal: se aprende los unos de los otros, es necesario que existan momentos como la asamblea para la expresión de los intereses, se requiere de un maestro que escuche, dinamice, haga sus propias búsquedas y conforme un equipo con los niños, así como confiar en sus capacidades particulares. Todos tienen algo que decir, todos tienen una forma de aprender:

El proyecto de aula al que se refiere como estrategia integradora que evidencia los intereses, las preguntas e hipótesis, las indagaciones, los descubrimientos del grupo y de la maestra. Esta estrategia refleja el paso a paso, el proceso de construcción a través de unas fases que implican unos tiempos y unos espacios para albergar lo inesperado, los cambios y los nuevos rumbos. En los proyectos de aula se involucran otros maestros como el de música, arte, educación física, sin embargo, hace énfasis en que

algunas temáticas no podían integrarse con el desarrollo de un proyecto, además reconoce que el proyecto de aula no puede responder tampoco a todo. (R 4)

### Rincones

Las maestras consideran que los rincones cobran gran relevancia como escenarios donde se valora el juego y la iniciativa del niño, resaltan la particularidad y la posibilidad de ofrecer diferentes alternativas simultáneamente: de modo que se atienda a la diversidad, de ritmos, estilos, contextos de origen [...]. Se trata de favorecer el uso de diferentes lenguajes de manera que cada uno encuentre su lugar y su forma de expresar (D'Angelo y Medina, 2011):

El rincón de cuentos, el rincón de la cocina, de los juguetes de construcción, el rincón de los disfraces que lo tuve hasta el último día porque durante todos los meses del año los niños se disfrazaban y fueron aprendiendo que hay que dejar todo ordenado porque al principio toda la ropa quedaba tirada. (R 2)

Aprendieron, según indica, a negociar, pues había niños que querían el mismo disfraz y debían llegar a acuerdos entre ellos. (R 2)

### Talleres

Los talleres se asumen como espacios especializados que brindan posibilidades de ensayar, probar, experimentar una y otra vez, resolver problemas, actuar sin la presión de obtener un resultado único y desarrollar con calma sus acciones, todo esto con los materiales idóneos (Quinto, 2008).

A su vez, los talleres profundizan un tema particular en una forma de expresión y en una habilidad. En un contexto particular con unas posibilidades de encuentro que van desde el trabajo en parejas, en pequeños grupos o inclusive individualmente, en un marco intencionalmente organizado con fines específicos, pero sin una instrucción cerrada y única. Según, Quinto Borghi (2008) los talleres:

cumplen a la perfección uno de los compromisos básicos, que, en general, deben asumir la escuela infantil y los servicios para la infancia: actuar como un ecosistema en el que se propicien nuevas

modalidades de encuentro por parte de los niños y las niñas. (p. 14)

### Asamblea

La asamblea como momento de reunión, encuentro, intercambio y toma de decisiones, construye y consolida el grupo. Para Gil, *et al.*, (2013), la asamblea habla del nosotros y de la identidad de cada uno.

En la asamblea se crea un lugar de conocimiento del grupo, un lugar íntimo donde cada cual puede hablar de aquello que le quita el sueño o le hace ilusión; así, se van tejiendo relaciones y forman parte de un pequeño colectivo, con intereses y motivaciones particulares y propias del grupo (p. 22):

Este momento, que generalmente se da a primera hora de la mañana, fortalece los vínculos, la confianza y seguridad del grupo de niños, al sentirse acogidos y reconocidos. Y también como espacio de resolución de conflictos, permite compartir los sentimientos, llegar a acuerdos y ponerse en el lugar del otro, con la guía del docente. (R 1)

De forma tal que las asambleas ofrecen al maestro la posibilidad de escuchar atentamente a los niños sus sentimientos, ideas, deseos [...] con una actitud de extrañeza, para rescatar lo extraordinario en lo ordinario, ir más allá de lo evidente en las palabras, gestos y miradas de los niños (Hoyuelos, 2006). Implican, por tanto, un diálogo complejo donde las preguntas no lleven a respuestas estereotipadas.

### Conclusiones

La investigación permite reconocer y comprender cómo las maestras de este nivel encuentran en el trabajo pedagógico una condición de posibilidad para la alfabetización cultural de la infancia suscitando experiencias para el acceso a un mundo distante, con el propósito de preguntarlo, observarlo, conocerlo a través de cada una de sus propuestas donde se cristalizan las intenciones que su saber y su experiencia privilegia, orientando sus acciones a la satisfacción de las necesidades profundas de los niños. Ello, les exige un trabajo que precisa conocer quiénes son los niños, así como el sentido de la

experiencia educativa para estas edades, de modo que se ofrezcan a todos oportunidades igualitarias.

Acercarse a la cotidianidad de las maestras a través de sus narrativas se convierte en la oportunidad de adentrarse en la experiencia que implica a sus planeaciones, las actividades, sus decisiones, preguntas, reflexiones, apuestas, para desde allí, pensar lo que caracteriza lo pedagógico en la educación inicial en el país.

El estudio muestra un tránsito desde una mirada que posiciona al maestro como quien simplemente ejecuta o 'aplica' cuestiones pensadas en otros ámbitos hacia la de un profesional que trabaja con saberes producidos en distintos lugares, pero también un maestro que va elaborando y madurando a partir lecturas reflexivas, conscientes; esto es, con la experiencia que, como puede inferirse, no se define por los años dedicados a un oficio. No se trata entonces de asumir que todo lo que acontece en este nivel es pedagógico, sino más bien de entender cómo aquello que sostiene el quehacer con la primera infancia, en razón al trabajo riguroso de la maestra, se desarrolla con criterio pedagógico. Pensar la pedagogía en este caso demanda lecturas teóricas y de contexto que en articulación con el saber de la experiencia de maestras, nombren y expliquen aquello que acontece en este nivel.

Aunado a lo anterior, para una de las maestras no comprender las características de la educación inicial hace que a la experiencia misma se le incluyan intenciones que no tienen sentido para los niños, asuntos que según ella terminan acelerando procesos y acabando con el interés que cada niño tiene por aquello que está descubriendo. Ser maestra de los más pequeños requiere de condiciones, aptitudes y capacidades que no todos los maestros poseen, por ejemplo, el hecho de reconocer el vínculo afectivo como una oportunidad para fortalecer la práctica pedagógica.

Finalmente, es en el escenario expuesto en el que las maestras partícipes de esta investigación van, de manera progresiva, encontrando modos de actuar que evidencian un claro distanciamiento frente a dichas lógicas anticipatorias del desarrollo y que en su momento no eran concebidas como tal, pero con el diálogo, con la mirada reflexiva sobre lo acontecido, toman forma de saber de la

experiencia propia de la educación inicial, otorgando una identidad particular a lo que en estos escenarios sucede con los niños y cómo el carácter pedagógico del maestro tiene unos matices particulares y diferentes a los de las maestras de otros ciclos y nos es subsidiario de la primaria, en palabras de Kergomard:

la escuela maternal se ha ido desviando poco a poco de sus fines y se ha visto desbordada por la enseñanza primaria: se olvida que tiene su objetivo propio, que no ha de ser ni guardería ni escuela elemental. (Michelet, 1988, p., 228)

## Referencias

- Acosta, N. (2020). Formación de maestros en educación infantil: revisión de tendencias investigativas. *Pedagogía y Saberes*, 53, 83-96. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10402>
- Aguilar, D. (2013). Las prácticas de formación de maestras (os) para la infancia en la licenciatura de pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia: escenario para la construcción de saber y conocimiento. *Pedagogía y saberes*, 39, 107-114. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys107.114>
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la Educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, 44, 119-129. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Norma.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Cerda, H. (2003). *Educación Preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Editorial Magisterio.
- D'Angelo, E. y Medina, A. (2011). *Aprender a aprender. En los contextos cotidianos del aula de educación infantil*. Ediciones de la Torre.
- Durán, S. (2019). *Los rostros y las huellas del juego. Creencias sobre el juego en la práctica del profesorado*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Durán, S. y Pulido, J. (2018). Creencias de maestras respecto al juego en educación inicial, trazos para su investigación. *Pedagogía y Saberes*,

- 49, 225-233. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8183>
- Fandiño, G., Durán, S., Pulido, J. y Cruz, E. (2018). Creencias sobre educación infantil en maestras de Bogotá Colombia. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 6(1-2), 101-111.
- Frabonni, F. (1986). *La educación del niño de cero a 6 años*. Cincel Kapeluz.
- Gadamer, H. (1960). *Verdad y Método*. Ediciones Sigueme.
- Gil, L., Guzmán, M. y Moreno, E. (2013). *Caminando hacia la escuela que queremos*. Octaedro.
- Guevara, J. (2018). Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. *Pedagogía y Saberes*, 48, 127-139. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/7378/6014>
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro
- Jiménez, A. (2014). *El campo de la pedagogía y otros ensayos sobre la historia de la infancia en Colombia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Malajovich, A. (2006). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana*. Siglo XXI Editores.
- Martínez, M. (2018). Educación infantil y oficio de maestra-jardinera, Medellín-Colombia: 1915-1930. *Historia y memoria*, 16, 281-318. <http://dx.doi.org/10.19053/20275137.n16.2018.7193>
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Michelet, A. (1988). *Los Útiles de la Infancia*. Editorial Herder.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación Infantil: Respuesta educativa a la diversidad*. Alianza Editorial.
- Pérez A. y Sacristán, G. J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Pinto M. (2018). *La educación inicial en Bogotá-Colombia y su fundamentación en la psicología: la experiencia de un Jardín Infantil* [Tesis doctoral]. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales (CINDE).
- Quinto, B. (2008). *Los talleres en educación infantil*. Grao
- Rimoli, M. y Ros, N. (2009). Rutinas y situaciones didácticas. En *Rutinas y rituales en Educación Inicial. Cómo se organiza la vida cotidiana*. Ediciones Novedades Educativas.
- Suárez, D., Argñani, A. y Dávila, P. (2017). Narrar la experiencia educativa. Colectivos y redes docentes en torno de relatos pedagógicos. *Revista del IICE*, 42, 43-56. <https://doi.org/10.34096/ri-ice.n42.5353>
- Vergara, M. (2014). La identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión. *Pedagogía y Saberes*, 41, 111-120. <https://doi.org/10.17227/01212494.41pys111.120>





# Lazos parentales de adolescentes en etapa tardía de la ciudad de Bogotá\*

## Parental Bonding of Late-Stage Adolescents in Bogotá

Rocío del Pilar Gómez Ramírez<sup>1</sup>

**Para citar este artículo:** Gómez-Ramírez, R. del P. (2023). Lazos parentales de adolescentes en etapa tardía de la ciudad de Bogotá. *Infancias Imágenes*, 22(1), 46-56. <https://doi.org/10.14483/16579089.17501>

**Recibido:** 25-enero-2022.

**Aprobado:** 8-mayo-2023.

### Resumen

46

El presente artículo describe la percepción de lazos parentales en la sub-etapa de adolescencia tardía en una muestra de 281 jóvenes residentes en la ciudad de Bogotá. Se utilizó el Instrumento de Lazos Parentales (Parental Bonding Instrument - PBI, por sus siglas en inglés) en su versión adaptada para la población colombiana por Gómez *et al.*, (2007). Los resultados obtenidos muestran una prevalencia de percepción del lazo Tipo Control Sin Afecto (38,9 %) para cada uno de los grupos de rango de edad; así mismo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas para la variable sexo, habiendo mayor nivel de percepción de Lazo Paternal y Maternal para las mujeres. Estos datos son similares a los hallados en diversas investigaciones relacionadas con el tema, tanto en prevalencia como diferencias según las variables descritas. De esta forma, el artículo pretende propiciar información sobre el establecimiento de lazos parentales en la etapa de adolescencia tardía que permita intervención en diversas áreas de la educación y salud relacionadas con la dinámica familiar y la función paterna/materna.

**Palabras clave:** adolescencia, caracterización, vínculo medición.

### Abstract

This research paper studies the perception of parental ties in the late adolescent sub-stage. A sample of 281 young residents' people has been participated in the city of Bogotá. For this, the Parental Bonding Instrument (PBI) was used in its version adapted for the Colombian population by Gómez, Vallejo, and Zambrano in 2007. This study pretend to provide information that allows intervention in areas of education and health related to family dynamics and paternal function. The results obtained presents a prevalence of perception of control-type bond without affection of 38,9% for each of the age range groups and statistically significant differences for sex, with a higher level of perception of paternal and maternal bond for the females. These data are like those found in previous research, both in prevalence and in differences according to established variables.

**Keywords:** Adolescence, characterization, parental bond, measurement.

\* Investigación realizada en el marco de estandarización de cuestionarios de adaptación de adolescentes de Bell. 11 de diciembre de 2017 a 13 de abril de 2020.

<sup>1</sup> Psicóloga Universidad Nacional de Colombia, Especialista Infancia, Cultura y Desarrollo Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magister evaluación psicológica y psicodiagnóstico Universidad de Buenos Aire. Correo electrónico: [rdgomezr@unal.edu.co](mailto:rdgomezr@unal.edu.co)

## Introducción

El proceso de desarrollo humano deviene de la interacción de factores biológicos, sociales y psicológicos que desde la etapa infantil intervienen en la adquisición de creencias, costumbres y comportamientos (Arvelo, 2003; Azua, 1994; Barudy y Dantagnan, 2006; García y Sánchez, 2005).

A partir de lo anterior se vislumbra que la familia es la esfera nuclear social primaria del adolescente, reconocida como un agente promotor de procesos fundamentales de desarrollo, donde la interacción propia tiende a determinar parcialmente los comportamientos y actitudes del adolescente. Por tanto, la vinculación y dinámica familiar con padres o cuidadores, reconocidos como agentes socializadores primarios, permitirán o no la satisfacción y adaptación en determinado contexto (García y Sánchez, 2005). En esta línea, se ha establecido que la interacción familiar tiene influencia en el desarrollo personal de los adolescentes, pudiendo jugar un papel habilitador u obstaculizador (Casas, 1998; Páez *et al.*, 2006; Oliva *et al.*, 2002; Rodríguez *et al.*, 2008; Velázquez *et al.*, 2002).

La *adolescencia* como etapa del ciclo vital del desarrollo presupone una serie de cambios de orden biológico, psicológico y social (Flores, 1992; Labajos, 1996; Gómez, 2005; Schaefer, 1997; Torío *et al.*, 2006; Moreno, 2001; 2006). Para Carvajal (1993), existe una división de la etapa adolescente en tres subetapas: *la adolescencia primaria*, que se da entre los 12 a 13 años; *la adolescencia nuclear*, entre los 14 y 15 años; y *la adolescencia tardía* que se da entre los 16 y 18 años. Cada una de estas sub-etapas cumple un papel importante en el desarrollo del adolescente, ya que unifica las características fisiológicas, reacciones y conductas comunes presentadas en los adolescentes de acuerdo con el proceso de desarrollo.

La *adolescencia primaria* (Carvajal, 1993), marca la entrada a la adolescencia y se caracteriza por los primeros cambios físicos dando inicio a las percepciones sobre el autoconcepto y la autoimagen. En esta, se tienden a presentar las primeras manifestaciones de ambivalencia emocional, donde se resalta la necesidad de independencia compartida con la nostalgia por la dependencia llevada hasta el momento con los padres-cuidadores y el

surgimiento de los primeros enfrentamientos y conflictos sobre el acatamiento de normas.

La *adolescencia nuclear* que se caracteriza por la remodelación morfológica y la conformación de la identidad sexual, donde los conflictos con padres y autoridades se agudizan, ya que se anhela la trasgresión de las normas, se da mayor fuerza a las opiniones propias y el incremento del sentido de independencia y rebeldía y, por lo mismo, a los grupos de pares (Arvelo, 2003; Casas, 1998).

Y, por último, la *adolescencia tardía*, que se da el final del periodo adolescente. En esta se alcanzan las características de un adulto en cuanto a funciones plenas para la sexualidad y reproducción; se acepta la propia imagen y se establecen preferencias de relaciones interpersonales. Renace el aprecio por las vinculaciones con los padres o cuidadores y se da la creciente integración en el medio social, por lo que se establecen relaciones íntimas —como la formación de parejas y amistades cercanas— donde resulta relevante el compartimiento de experiencias.

De acuerdo con el objetivo del escrito, se ha establecido la *adolescencia tardía* como la etapa en estudio para evaluar la percepción de Lazos Parentales, teniendo en cuenta la relevancia del ajuste tanto emocional como social, que da fin al periodo adolescente y que, por lo tanto, inicia la etapa adulta. Así que la última etapa de la adolescencia permite reconocer en gran medida la autopercepción, la inserción en la sociedad y al grupo de pertenencia, así como el desenvolvimiento social y las vinculaciones afectivas de acuerdo con las dinámicas familiares establecidas en el período adolescente (López, 2007; Musitu *et al.*, (2008); Rabazo, 1999).

Por lo mismo, el rol que se les adscribe a *los lazos parentales* podría incidir el modo en el que los adolescentes logran ajustarse a las vicisitudes de la cotidianidad de sus vidas (Stefano *et al.*, 2007; Suarez y Krauskopf, 1995).

Los *lazos parentales* se definen entonces como los primeros vínculos de apego que se desarrollan en la dinámica familiar, que propician la dinámica entre padres e hijos y su relación con el entorno. En ese sentido se ha reconocido que la forma en que evolucionan los vínculos afectivos en las relaciones familiares y el establecimiento de los lazos

parentales, son el punto de referencia en el actuar cotidiano (Darling y Steinberg, 1993; Edwards *et al.*, 2009; Sánchez-Queija y Oliva, 2003).

Este modelo fue estudiado en primera instancia por Baumrind (1966), quien desarrolló un modelo teórico en el que incorporaba los procesos emocionales y conductuales en la socialización, el cual es apoyado por los sistemas de creencias de los padres. La teoría de Baumrind se basa en la influencia de patrones de autoridad en el desarrollo del niño, el cual se relaciona en el concepto de *control*, eje fundamental de su teoría. El término *control* es definido como la forma en que los padres integran al niño dentro de una sociedad, de acuerdo con los comportamientos socialmente aceptados; sobre la base de lo anterior, la buena voluntad de los padres para socializar a sus hijos es conceptualmente distinta de ser restrictivo, ya que este último resulta de una relación autoritaria. De esta manera reconoce dos dimensiones en la estructuración de los lazos parentales: la aceptación y el control parental.

La función del *control* es global, donde se pretende que los padres tengan un dominio sobre las actuaciones, pensamientos y forma de crecimiento de los hijos, del que se desprenden las demandas del ambiente, la disciplina y el contexto cultural (Baumrind, 1966). Para el autor, la noción del niño contribuye a la vez a su propio desarrollo a través de la influencia que él hace sobre sus padres; por lo que el lazo parental es una “característica de la relación padres-hijos, más que una característica de los padres” (Baumrind, 1966). Por lo tanto, el proceso de socialización de los niños sería dinámico, ya que el lazo parental influiría en la apertura de los hijos hacia los intentos de socialización de los padres.

Maccoby y Martin (1983) ampliaron el modelo de Baumrind, definiendo el lazo parental como el reflejo de dos procesos subyacentes en los que se encuentran el número y tipo de demandas hechas por los padres, así como la contingencia del refuerzo parental. Para esto, propusieron la composición del lazo parental como una función de dos dimensiones: a) *Afecto/comunicación* (respuesta) y b) *Control/exigencia* (demanda). La primera es definida como las prácticas relacionadas con el cuidado, la calidez, la capacidad de respuesta, la aceptación y el vínculo de apego; y la segunda

como la dimensión más variada y compleja, ya que incluye las prácticas disciplinarias, las demandas de madurez, la coerción, la inducción de la culpa, la supervisión, el afecto, el control hostil, las restricciones y el castigo.

Es importante señalar que Maccoby y Martin (1983) establecieron el modelo que parte de dos dimensiones globales básicas: exigencia —no exigencia paterna y disposición— no disposición paterna a la respuesta, las cuales dan lugar a los cuatro tipos de lazos parentales diferentes (Figura 1).

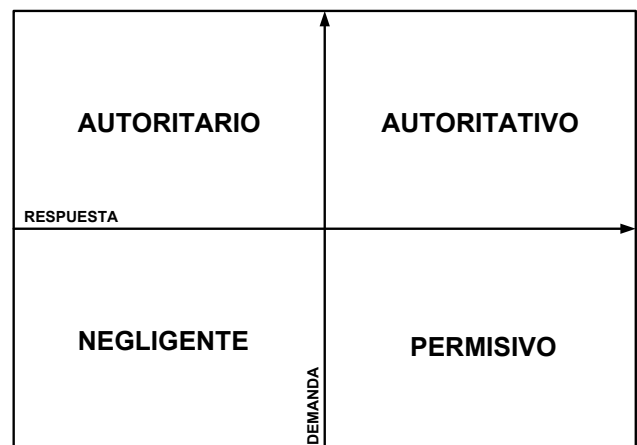


Figura 1. Modelo de cuatro lazos parentales

Fuente: Maccoby and Martin (1983).

De esta manera, los cuatro tipos de lazos parentales se caracterizan por la implícita disposición paterna de respuestas a las señales dadas por los hijos, lo cual indica comunicación y bidireccionalidad, así como calor, afecto, e implicación paterna.

De acuerdo con el propósito del presente estudio, se tomará el modelo de Lazos Parentales a partir del Instrumento de Lazos Parentales (P.IB), desarrollado en 1979 por Parker, Tupling y Brown, basados en el modelo de Maccoby y Martin (1983):

**Vínculo óptimo:** es el vínculo donde los padres, madres o cuidadores se caracterizan por ser afectuosos, empáticos y contenedores emocionalmente, favoreciendo la independencia y la autonomía de los hijos.

**Vínculo ausente o débil:** son aquellos padres, madres o cuidadores que se caracterizan por presentar frialdad emotiva, indiferencia y negligencia;



estableciendo prácticas que permiten la independencia y la autonomía.

**Constricción cariñosa:** es la vinculación de padres madres o cuidadores que se caracterizan por presentar afectuosidad, contención emocional, empatía y cercanía, utilizando al mismo tiempo control, o contacto excesivo con los hijos, llegando a infantilizarlos ya que limitan la conducta autónoma de sus hijos.

**Control sin afecto:** son aquellos padres madres o cuidadores que se caracterizan por presentar frialdad, indiferencia y negligencia hacia sus hijos, al mismo tiempo que son controladores, intrusivos, tienen un contacto excesivo, interrumpiendo la conducta autónoma.

De esta manera, en el contexto colombiano se han presentado un creciente número de casos de adolescentes con problemas de inadecuación en su contexto familiar, personal y social, por lo tanto, un análisis de la percepción de los Lazos Parentales en la adolescencia tardía en la ciudad de Bogotá, permitiría arrojar luz sobre la forma como en general se perciben las vinculaciones familiares, brindando datos empíricos que puedan incrementar el conocimiento de la comunidad científica, generando información para el diseño de intervenciones en el ámbito de aplicación o la consecución de investigaciones posteriores que profundicen el conocimiento de la temática.

## Método

### Participantes

Se trabajó con una muestra de 281 jóvenes que se encontraron en la subetapa de adolescencia tardía (entre 16-18 años) estudiantes de básica secundaria y universitarios, residentes en Bogotá (Tabla 1).

Tabla 1. Muestra según género y rango de edad

Rango de edad	Género		Total
	Hombre	Mujer	
16	32	52	84
17	45	31	76
18	58	63	121
Total	135	146	281

Fuente: elaboración propia.

### Materiales

Se utilizó la encuesta sociodemográfica, diseñada *ad hoc* para esta investigación. Mediante ella se indagó la edad, sexo, estado civil, nivel socioeconómico y el grado académico de los adolescentes.

### Instrumento de Lazos Parentales

Desarrollado por Parker *et al.*, (1979) como una prueba objetiva que pretendió medir y determinar el vínculo hacia cuidadores midiendo la percepción de la relación que tiene el evaluado con sus padres.

Está compuesto por 25 ítems que evalúan dos escalas denominadas afecto y control —correspondientes a las denominadas dimensiones de respuesta y demanda parental—. Cada ítem se puntúa a través del método Likert, en un rango de 0 a 3 puntos, quedando la escala de Cuidado con un puntaje máximo de 36 puntos y la de Sobreprotección con 39 puntos.

El evaluado debe elegir aquella alternativa que mejor describa la relación con cada uno de sus padres, *por separado*; es decir, se contesta uno para Padre y otro para Madre, basado en los recuerdos hasta los 16 años, según criterio de los autores.

El factor de *Cuidado*, que establece la escala del mismo nombre está definido como: afectuosidad, contención emocional, empatía y cercanía y frialdad emotiva, indiferencia y negligencia, apuntando de esta manera a la presencia o ausencia de esta variable. El factor *Sobreprotección*, equivalente a la segunda escala, apunta de igual manera a la presencia o ausencia del constructo y se define como: control, sobreprotección, intrusión, contacto excesivo, infantilización y prevención de la conducta autónoma.

Cada escala puede ser utilizada de manera independiente o conjunta, obteniendo así un puntaje para Cuidado y otro para Sobreprotección.

El obtener puntajes de ambas escalas permite elaborar cuatro tipos de vínculos parentales:

**Vínculo óptimo:** respuestas con puntajes altos en la escala de Cuidado y bajos en la escala de Sobreprotección.

**Vínculo ausente o débil:** puntajes bajos en escala de Cuidado y bajos en Sobreprotección.

**Constricción cariñosa:** alto puntaje en la escala Cuidado y alto puntaje en la escala Sobreprotección.

**Control sin afecto:** puntajes en la escala de Cuidado bajo y alta en la escala de Sobreprotección.

De esta manera se determina el estilo de apego del adolescente, pues un vínculo óptimo hace referencia a un apego seguro; un vínculo ausente o débil indicaría un apego evitante; mientras que la constricción cariñosa y el control sin afecto indicarían un apego ambivalente con estrategias coercitivas.

El Instrumento de Lazos Parentales desarrollado por Parker *et al.*, (1979) fue adaptado en la ciudad de Medellín por Gómez *et al.*, (2007) en 430 estudiantes universitarios. La adaptación incluyó una traducción y *back-translation* del instrumento, un juicio experto y estudio piloto, así como análisis factorial exploratorio que concluyó en una estructura de cuatro factores que los autores denominaron como: percepción de afecto, percepción de autonomía, percepción sobreprotección y dependencia y percepción de indiferencia. Dos de ellos se correspondían con las escalas de afecto —afecto e indiferencia (de manera inversa)— y los restantes con la escala de control —autonomía y sobreprotección y dependencia—.

Los autores estudiaron la confiabilidad en términos de consistencia interna mediante alfas de Cronbach. La escala de afecto obtuvo una confiabilidad, de 0,89 para padre y de 0,88 para madre; la escala de control obtuvo confiabilidad de 0,80 para padre y de 0,85 para madre. De esta forma se da cuenta de la percepción de los cinco tipos de lazos parentales de los adolescentes, que resultan de la combinación de las dimensiones de afecto y control —o respuesta y demanda—: autoritario, negligente, permisivo, sobreprotector y autoritativo.

### Procedimiento

La administración del cuestionario se realizó de manera colectiva, en un contexto de condiciones adecuadas para que los participantes respondieran motivados y, por consiguiente, de forma honesta. Se solicitó un consentimiento informado, asegurándose la confidencialidad de los datos y la posibilidad

de una devolución individual de los resultados obtenidos en caso de ser solicitada. Asimismo, se informó la posibilidad de no realizar el cuestionario o dejar de responderlo en el momento que los participantes lo consideraran pertinente.

### Resultados

Para el análisis de los datos se utilizó el programa SpSS y se realizó el análisis por tipo de Lazo Parental en relación con el rango de edad, el género y el estrato socioeconómico (Tabla 2 y Figura 2).

Tabla 2. Tipo de Lazo Paterno

Tipo de lazo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Constricción cariñosa	46	16.4
Control sin afecto	109	38.8
Vínculo óptimo	94	33.5
Vínculo débil	32	11.4
Total	281	100

Fuente: elaboración propia.

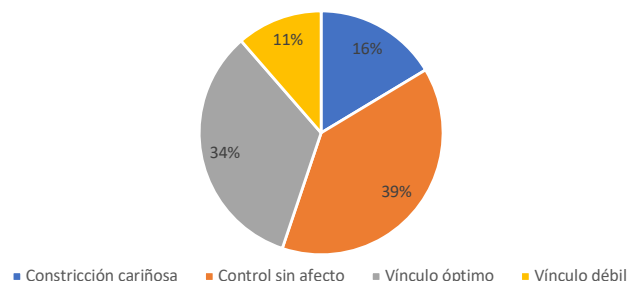


Figura 2. Porcentajes tipo de Lazo Paterno

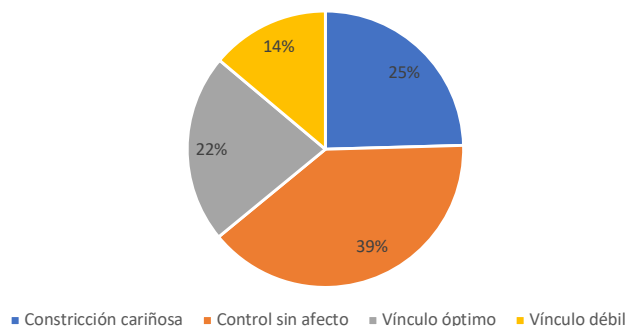
Fuente: elaboración propia.

Según los resultados, para la percepción del Lazo Paterno se da la presencia de los cuatro tipos de vínculo en adolescentes, predominando el tipo de lazo *Control Sin Afecto* con el 38,8% de la muestra; en segundo lugar, el *Vínculo Óptimo* con un 33,5% de la muestra; en tercer lugar, la *Constricción Cariñosa* con un 16,4%; y finalmente un *Vínculo Débil* con 11,4% de la muestra (Tabla 3 y Figura 3).

**Tabla 3.** Tipo de Lazo Materno

Tipo de lazo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Constricción cariñosa	69	24.6
Control sin afecto	111	39.5
Vínculo óptimo	62	22.1
Vínculo débil	39	13.9
Total	281	100

Fuente: elaboración propia.



**Figura 3.** Porcentajes tipo de Lazo Materno

Fuente: elaboración propia.

Para la percepción del Lazo Materno a la vez se presentaron los cuatro tipos de lazos parentales, expuestos por el instrumento. En este hubo mayor porcentaje del tipo de Lazo Control Sin Afecto, con un 39,4%; seguido por el Lazo Constricción Cariñosa y Vínculo Óptimo con un 24,6% y 22,1% respectivamente; siendo el Vínculo Débil con menor proporción, a saber 3,9%.

**Análisis según rango de edad**

En la Tabla 4 y la Figura 4 se muestra el análisis según rango de edad.

Según la Figura 4 y la Tabla 4, para el rango de edad entre los 16 y 18 años primó el tipo de Lazo Parental de Control Sin Afecto, mientras que los adolescentes de edad de 17 años primaron el rango de edad de Vínculo Óptimo (Tabla 5 y Figura 5).

Para cada uno de los rangos de edad primó el Lazo Parental de Control Sin Afecto, siendo el Vínculo Débil de menor porcentaje para cada rango de edad (Tabla 6 y Figura 6).

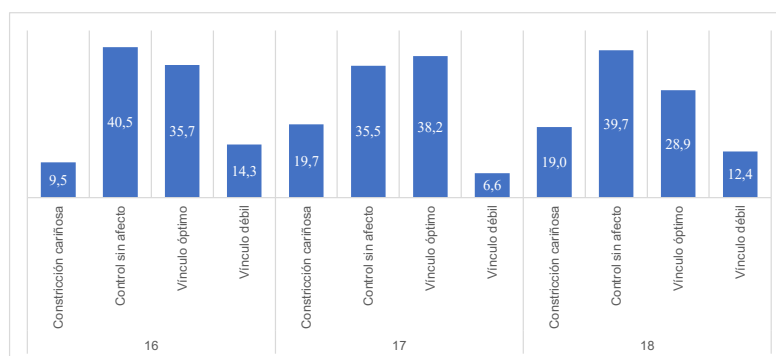
**Análisis según el género**

En la Tabla 6 y la Figura 6 se muestra el análisis según el género.

**Tabla 4.** Lazo paterno según rango de edad

Edad	Constricción Cariñosa	Control Sin Afecto	Vínculo Óptimo	Vínculo Débil	Total
16	8	34	30	12	84
17	15	27	29	5	76
18	23	48	35	15	121
Total	46	109	94	32	281

Fuente: elaboración propia.



**Figura 4.** Lazo paterno según rango de edad

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Lazo materno según rango de edad

Edad	Constricción Cariñosa	Control Sin Afecto	Vínculo Óptimo	Vínculo Débil	Total
16	15	33	22	14	84
17	21	28	18	9	76
18	33	50	22	16	121
Total	69	111	62	39	281

Fuente: elaboración propia.

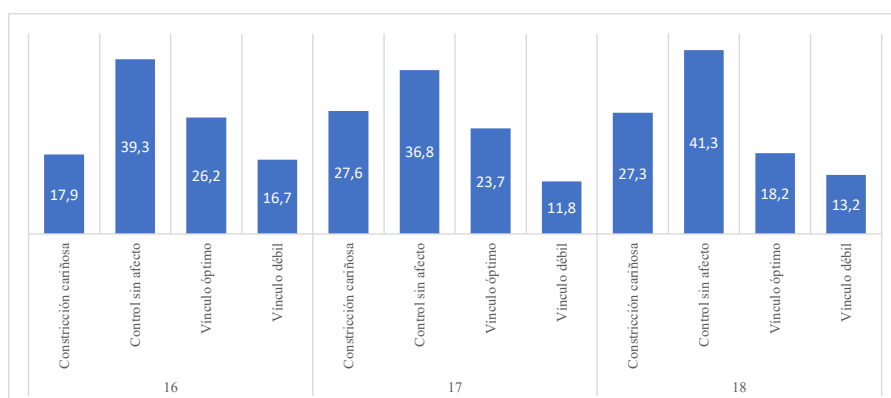


Figura 5. Lazo materno según rango de edad

Fuente: elaboración propia.

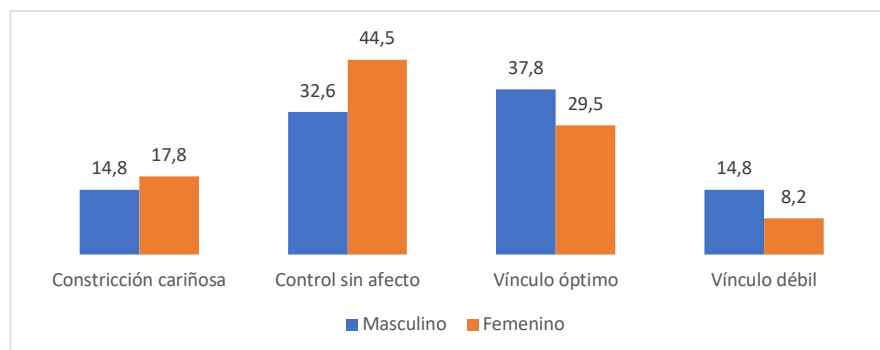


Figura 6. Tipo de Lazo Paterno según género

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Tipo de Lazo paterno según estrato socioeconómico

Estrato socioeconómico	Constricción Cariñosa	Control sin Afecto	Vínculo Óptimo	Vínculo Débil
1	37.5	24.5	0	37.5
2	16.8	33.7	35.6	13.9
3	14.8	42.6	36.5	6.1
4	11.1	44.4	33.3	11.1
5	25.0	50.0	25.0	0.0
6	0	0	0	0

Fuente: elaboración propia.

### Análisis por estrato socioeconómico

En la Tabla 7 se muestra el análisis según por estrato socioeconómico.

Según el análisis de Lazo Parental por estrato socioeconómico se estableció que para el estrato 1, se encuentra la misma proporción del tipo de lazo de Constricción Cariñosa y Vínculo Débil. Así mismo para los estratos 3, 4 y 5, predomina el tipo de Lazo Parental Control Sin Afecto, mientras que para el

estrato 2 prioriza el tipo de Lazo Vínculo Óptimo. Así mismo, de la muestra utilizada no habría ningún participante del estrato 6 (Tabla 8).

De acuerdo con el estrato socioeconómico, la distribución de Lazo Parental varía. Para los estratos 1, 2, 3 y 5 predomina el tipo de lazo Control sin Afecto, mientras que para el estrato 4 predomina el Vínculo Óptimo.

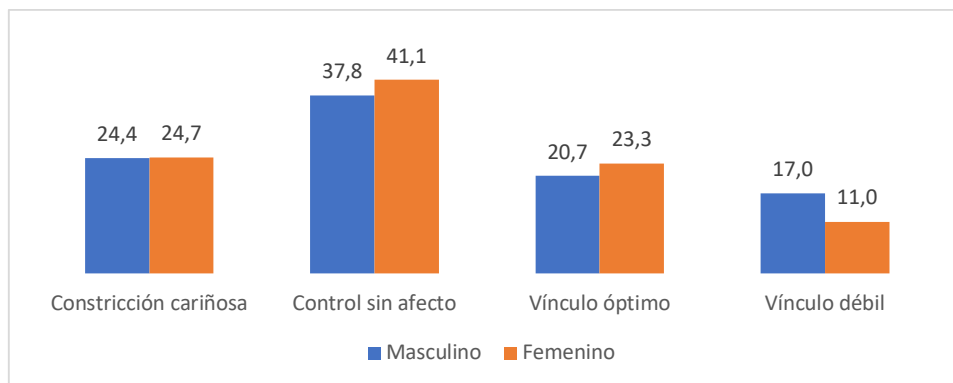


Figura 7. Tipo de Lazo Materno según género

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Tipo de Lazo materno según estrato socioeconómico

Estrato socioeconómico	Constricción Cariñosa	Control Sin Afecto	Vínculo Óptimo	Vínculo Débil
1	12.5	56.3	0	31.3
2	28.7	38.6	17.8	14.9
3	28.7	40.9	20.0	10.4
4	8.9	31.1	44.4	15.6
5	25.0	50.0	25.0	0.0
6	0	0	0	0

Fuente: elaboración propia.

### Discusión y conclusiones

La prueba Instrumento de Lazos Parentales (PBI) permite discriminar cuatro tipos de Lazos Parentales: Vínculo Óptimo, Vínculo Débil, Constricción Cariñosa y Control Sin Afecto, de acuerdo a la combinación de las dos dimensiones afecto y control.

Para lograr caracterizar el tipo de Lazo Parental en la población en etapa de adolescencia tardía en una muestra de adolescentes bogotanos se utilizó el instrumento de Lazos Parentales adaptado por Gómez *et al.*, (2007).

Según los datos arrojados, en cuanto al Lazo Paterno se manifestaron los cuatro tipos de lazos parentales, sobresaliendo el Lazo Control Sin Afecto. Según estos resultados, para la población bogotana sobresalen los padres que presentan indiferencia o frialdad en las vinculaciones con sus hijos, predominando la autoridad y la vigilancia sobre la promoción de independencia y autonomía. Este tipo de Lazo prevaleció en los adolescentes de 18 años de edad, resultado que podría dar cuenta de que al final de la adolescencia los

jóvenes tienden a independizarse de los padres, por lo que podrían percibirlos como autoritarios con el fin de mantener los lazos vinculares a través de la obediencia.

Así mismo, el Lazo *Vínculo Óptimo* se encuentra como el segundo tipo de Lazo Parental, donde la ambivalencia en la vinculación con padres se estabiliza, podría ser por la necesidad de independencia que confluye en la intensión de promover su adecuada relación y por lo tanto con el contexto. De esta manera se termina equilibrando la percepción afectiva sobre la controladora por los padres, como se afirma en la literatura.

Por su parte, frente al Lazo Materno predomina el tipo Control Sin Afecto, especialmente en los jóvenes de 16 años. De acuerdo con los autores la figura materna representa un tipo de vinculación afectiva más fuerte, en tanto la necesidad de controlar y garantizar el comienzo de la vida adulta, por lo que un trato autoritario podría ser utilizado por las madres para la defensa de los nuevos adultos en el mundo social.

Respecto al género, existen diferencias en la percepción del tipo de Lazo Paterno. Según los resultados, los hombres tienen a percibir en mayor tipo de Lazo Óptimo que las mujeres, quienes tienden a percibir un Lazo Paterno de Control Sin Afecto. En este punto, se afirma que los padres tienden a ser más permisivos con sus hijos varones, en cuanto a fomentar la independencia y entrada al mundo cultural adulto, mientras que las mujeres perciben mayores índices de autoridad, control y rigidez por parte de los padres. Este resultado se asocia con la cultura social de la población bogotana, en donde las diferencias en los roles de género aún son muy marcadas, de acuerdo a la permisividad frente a las actitudes y comportamientos de hombres y las restricciones hacia las mujeres.

Finalmente, frente a la percepción del Lazo Materno no existen diferencias entre los géneros, pues tanto para hombres como mujeres es alta la percepción del Lazo Control Sin Afecto. Para la población bogotana esto podría traducirse en la imposición por parte de las madres de que los adolescentes logren estrategias de afrontamiento hacia la cotidianidad adulta de carácter defensivo y autocuidado, donde prima la necesidad de controlar su

alrededor, más que el adecuado establecimiento de relaciones afectivas.

Por otro lado, es bajo el porcentaje de tipo de Lazo Paterno y Materno de Vínculo Débil, lo que se traduciría en que hacía el final de la adolescencia, son pocos los jóvenes que identifican a sus padres como cariñosos y a la vez controladores, en tanto que se percibe el bajo sentido de independencia que tienen los adolescentes hacia el final de la etapa, lo que dificultaría el establecimiento de relaciones interpersonales adecuadas.

Respecto al estrato socioeconómico se encuentra que para los adolescentes de estrato 1 se percibe el tipo de Lazo Débil y Constricción Cariñosa. Mientras que en los estratos 3, 4 y 5 prima el tipo de Lazo Control Sin Afecto. Los resultados describirían que en la ciudad de Bogotá los estratos bajos son pocos los padres que favorecen la independencia, por lo que la percepción de cariño afecto se ve comprometido, lo cual se observa en la baja permanencia o socialización de familias en estratos bajos, lo que dificulta las adecuadas vinculaciones familiares.

Por su parte, en los estratos más altos prevalece la percepción de frialdad por parte de los padres, relacionado con la promoción de la conducta autónoma, lo que se observaría con las dificultades en las dinámicas familiares frente a los roles en cada uno de los miembros de la familia, donde los adolescentes permanecen bajo la protección de los padres, sin vinculaciones adecuadas más que el compromiso con una estabilidad económica.

En los estratos medio y alto se encuentra la necesidad de los adolescentes de independizarse de los padres, mientras los padres aumentan su control y cuidado. Esta conclusión se deriva de la necesidad que tienen los adolescentes en ayudar a las familias en incrementar los ingresos económicos; sin embargo, se perciben limitados a no tener la aprobación de sus representantes legales, quienes los limitan.

Finalmente, se puede concluir que la percepción de Lazos Parentales al final de la adolescencia está caracterizada por la búsqueda de independencia hacia las figuras paternas y maternas, quienes son reconocidos como los modelos altos de control y afecto limitado, aparentemente buscando el

logro en la inmersión del ámbito social, donde los padres, madres o cuidadores se reconocen como figuras contenedoras, aunque distantes, teniendo en cuenta que la familia en Bogotá se dinamiza por imaginarios de que la sociedad debe ser controlada. De acuerdo con lo anterior, es necesario incrementar estrategias de pautas de crianza y relaciones filiales a favor de la afectividad para que, de esta manera, se fortalezcan los vínculos afectivos entre padres e hijos y se replique estos modelos de apego en generaciones futuras.

## Referencias

- Arvelo, L. (2003). Función Paterna, Pautas de Crianza y Desarrollo psicológico en Adolescentes: Implicaciones psicoeducativas. *Acción pedagógica*, 12(1), 20-30.
- Azua, R. (1994). *Evaluación de las habilidades sociales en adolescentes: diferencias de género* [Tesis de pregrado Licenciatura]. Universidad Nacional de México, Iztacala.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior, *Child Development*, 37(4), 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2006). Parentalidad, apego y resiliencia. Gedisa. En J. Barudy (Ed.) *Los buenos tratos a la infancia* (pp. 56-87). Gedisa.
- Carvajal, G. (1993). *Adolecer: la Aventura de una Metamorfosis. Una visión psicoanalítica de la adolescencia*. Printing Service Network.
- Casas, F. (1998). *Infancia. Perspectivas psicosociales*. Paidós.
- Darling, N., and Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Edwards, M., Espinosa, C. y Mena, A. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socioafectivas y éticas en la escuela. *Actualidades investigativas en educación*, 9(3), 1-21.
- Flores, A. (1992). *Educación sexual*. [Segunda edición]. Ed. Dismar.
- García, J. y Sánchez, R. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82.
- Gómez, C. (2005) Psiquiatría y salud mental de niños y adolescentes: una necesidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34, 339- 345.
- Gómez, Y., Vallejo, V., Villada, J. y Zambrano, R (2007). Estandarización de la prueba Instrumento de Lazos Parentales (Parental Bonding Instrument). En: población universitaria de Medellín. Trabajo de grado no publicado. Medellín: Universidad de Antioquia
- Labajos, J. (1996). Identidad del adolescente. En Aguirre (AlfaomegaMarcombo) *Psicología de la Adolescencia* (173-194). Alfaomega.
- López, A. (2007). Factores de riesgo para iniciar el consumo de tabaco. *Revista colombiana de Cancerología*, 4(11), 250-257
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family. Parent-child interaction. En P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol 4, Socialization, personality, and social development). pp. 1-101. John Wiley y Sons.
- Moreno, F. (2001). *Análisis psicopedagógico de los alumnos de educación secundaria obligatoria con problemas de comportamiento en el contexto escolar* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Moreno, J. (2006). *CyberPedriatría. Violencia Escolar*. [http://paideia.synaptium.net/pub/pesegpatt2/violescolar/viol\\_compantisocial.pdf](http://paideia.synaptium.net/pub/pesegpatt2/violescolar/viol_compantisocial.pdf)
- Musitu, G., Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T. (2008). *La adolescencia y sus contextos: familia, escuela e iguales*. Pearson Educación.
- Oliva, A., Parra, A y Sánchez, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictores del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 20(2), 225-242.
- Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E. y Casullo, M. M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e Inteligencia Emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 319-341.
- Parker, G., Tupling, H. and Brown, L. B. (1979). *Parental Bonding Instrument* (PBI). <https://doi.org/10.1037/t06510-000>
- Rabazo, M. (1999). *Interacción Familiar, Competencia socio-escolar y comportamiento disocial en adolescentes* [Tesis doctoral]. Universidad Extremadura, España, Madrid.

- Rodríguez, J, Martínez, R., Díaz, M, y Moretin, R. (2008). Comportamiento violento en adolescentes: su relación con las estrategias cognitivas y el rendimiento académico. *Psicología Educativa*, 14(1), 63-81.
- Sánchez-Queija, I. y Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18(1), 71-86. <https://doi.org/10.1174/02134740360521796>
- Schaefer, E. S. (1997). Integration of configurational and factorial models for family relationships and child behavior. En R. Plutchik & H. R. Conte (Eds.), *Circumplex models of personality and emotions* (pp. 133-153). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10261-006>
- Stefano, V. Japcy, Q. y Moreno, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 1, 23-34.
- Suarez, E. y Krauskopf, P. (1995). El enfoque de riesgo y su aplicación a las conductas del adolescente. Una perspectiva psicosocial. *Organización Panamericana de la Salud. La salud adolescente y del joven*, 183-93.
- Torío, S., Peña, J. V. y Inda. M. (2006) Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.
- Velázquez, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A. y Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25(3), 27-40.







## Por qué “el niño salvaje” no pudo ser un *infante*\*

### Why “The Wild Child” couldn’t be an infant?

Rafael Andrés Porrás-Suárez<sup>1</sup>

**Para citar este artículo:** Porrás-Suárez, R. (2023). Por qué “el niño salvaje” no pudo ser un *infante*. *Infancias Imágenes*, 21(1), 57-65. <https://doi.org/10.14483/16579089.20689>

**Recibido:** 7-abril-2023.

**Aprobado:** 9-junio-2023.

#### Resumen

¿Puede considerarse al “niño salvaje” de Aveyron un *infante*? El texto intenta dar respuesta al interrogante asumiendo que la constitución de la infancia, de la configuración de una especificidad infantil en el “niño salvaje” a través del método educativo de Jean Itard, no era un asunto de modificación conductual, de adaptación cultural o de imitación lingüística y moral; sino el fracaso de la racionalidad moderna al no advertir la naturaleza de su objeto: un cuerpo no simbolizado por el lenguaje. El fracaso de concebir a Víctor —aquel significante asignado al “niño salvaje”— como infante fue un verdadero problema del lenguaje y planteó un nuevo problema para el estudio de la naturaleza de lo humano.

**Palabras clave:** cuerpo, infancia, lenguaje, sujeto.

#### Abstract

Can the “wild child” of Aveyron be considered an *infant*? The text tries to answer the question by assuming that the constitution of childhood, of the configuration of a child specificity in the “wild child” through the educational method of Jean Itard, was not a matter of behavioral modification, cultural adaptation, or linguistic and moral imitation; but rather the failure of modern rationality by not realizing the nature of its object: a body not symbolized by language. The failure to conceive Víctor —that signifier assigned to the “wild child”— as an infant was a real language problem or posed a new problem for the study of the nature of the human.

**Keywords:** body, childhood, language, subject.

57

\* Artículo de reflexión en torno a la problematización del campo discursivo de la infancia que no proviene de investigación. Ejercicio realizado durante el periodo 2017-I, durante el Seminario de “Pedagogías, Educación e Infancias” de la Maestría de Estudios en Infancias, Universidad Pedagógica Nacional.

<sup>1</sup> Licenciado en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional; maestrante en Educación Inclusiva e Intercultural, Universidad Internacional de la Rioja. Correo electrónico: [rafaelporrasscol@gmail.com](mailto:rafaelporrasscol@gmail.com)

## Introducción

“Víctor” fue la *phoné* con la que el joven y nobilísimo médico de sordos, tartamudos y deficientes mentales, Jean Marc Gaspard Itard (1775-1838), nominó al “niño salvaje”, esa criatura solitaria y andrajosa encontrada en el bosque de Aveyron en 1799, al que dedicó cinco años de trabajo de educación. El sonido “Víctor” fue un referente para el niño salvaje, tal como ocurre en el niño de tres meses que torna su mirada hacia el lugar donde percibe el sonido o como el animal doméstico que se precipita a su amo ante su llamada. No obstante, ¿cuál fue la imposibilidad de ingreso de Víctor a la cultura?, ¿cómo no superó esa insuficiencia por el desarrollo y el aprendizaje paulatino en el encuentro con el otro para sumarse a la especie social, para identificarse como *hablante*? Para responder, ha de contextualizarse brevemente el lugar de aparición del “niño salvaje” en la cultura de inicios del siglo XIX para indicar, primero, el lugar y la función de la ciencia y, segundo, la emergente noción de infancia que cooptada por el discurso científico repercutió, indiscutiblemente, en el niño, pero no en el “niño salvaje”.

## El objeto de la ciencia moderna: el cuerpo infantil

El objetivo de la ciencia ilustrada, propio del campo médico de Itard, tendiente a la observación y la descripción aún carente de especificidad —especialmente, de la psicología del niño—, fue la conquista de la animalidad por la moral, del desprendimiento de los rasgos degenerados innatos y transformarlos, modificarlos y ponerlos en función del mundo social (Rose, 1999). Nada más efectivo para el naciente Estado que disponer de cuerpos funcionales.<sup>2</sup> Precisamente, era el cuerpo el objeto de la evaluación y la administración del individuo: individualizado y visibilizado el cuerpo por sus defectos, este adquirió estatuto científico:

[...] durante el siglo XIX, la mirada individualizadora se posó en quienes estaban en el extremo opuesto de las relaciones de poder: los delincuentes, los locos, los indigentes y los deficientes mentales habrían

de ser objeto de gran cantidad de proyectos complicados y llenos de ingenio cuyo fin era documentar la singularidad de esas personas, registrarla y clasificarla, disciplinar la diferencia. (Rose, 1999, p. 72)

Y el niño, agrega Rose, se tornó en “el objeto predilecto de tales programas de individualización”. La paulatina y creciente industria tanto de las instituciones de “corrección y protección”, que al decir de Ariès (1987) “prolongaron la edad infantil”, como los dispositivos de modificación corporal de los malogrados tendieron a la incorporación positiva del amoral y anormal al mundo. Camino que tomó el degenerado cuerpo del “niño salvaje” y el cual fue objeto de los presupuestos científicos de la época.

Para admitir que fue la corporeidad del alma infantil y no la subjetividad el derrotero del “programa educativo” de Itard, parece necesario partir de algunos presupuestos científicos de la época ilustrada, en especial, la medicina y la psiquiatría, la psicología y la pedagogía, aún a medio camino para alcanzar el desarrollo de la psicofisiología de mitad de siglo XIX y, posterior, la conquista de la “psicología de la conducta” del XX (Canguilhem, 1998):

- En primer lugar, la avasallante “fe científica” instaurada por Descartes (1994) desde el siglo XVII. Su división cartesiana, *res cogitans* y *res extensa*, colaboró en la precipitación científica sobre el “cuerpo máquina”. Si “el cuerpo ha sido creado por Dios” entonces, las imperfecciones no son sino efecto de la voluntad del hombre: pasiones, defectos, vicios, “errores y prejuicios característicos de esa edad específica”, que según Pagni (2006) le era propio a la infancia. Entonces, la capacidad de la ciencia torna objeto mismo tanto esa rarefacción infantil como el vicio adulto ¿Cómo no escapar de la sentencia cartesiana, incluso otrora de las ideas de Platón y San Agustín, del estado natural, amoral e irracional del niño?, ¿cómo no fundar la ciencia del hombre en una especificidad humana carente de habla y razón como lo criatura humana perfectible y moldeable para ser el hombre virtuoso consagrado por la moral?

2 El programa educativo de Itard está enmarcado en la “fe científica” proclamada por la Ilustración y, posterior, abanderada por la Revolución Francesa (1789-1799).

- Los efectos que para las ciencias del hombre aportaron los presupuestos morales de la educación natural del francés J. Rousseau y la educación negativa del alemán I. Kant. La educación, según los dos personajes, es un asunto propio de los hombres: “el hombre es la única criatura que requiere educación” para Kant (1985), y “la educación endereza al hombre” para Rousseau (2000). Uno y otro parten, con razón, de un estado natural del ser humano inclinado a la “animalidad” o al “salvajismo”, en todo caso, dominado por su propia voluntad, necesidad y capricho y no por la razón; no obstante, dependerá de la educación de la que es el único dueño el hombre<sup>3</sup> el formar el alma desde la infancia. Enfatizan, uno y otro, que la infancia es el periodo justo donde la acción educativa tiene mayor efecto por varias razones: la insuficiencia innata del niño ante la adversidad de la naturaleza y la cultura; la dependencia hacia otro que lo cuide, proteja y eduque; la efectividad o el malogro de una primera educación (propicio de la identificación humana); la complementariedad de un alma innata y la ausencia de las virtudes humanas: la razón y la palabra.

Consagrada la ciencia a la entrañable devoción a la explicación metafísica de los fenómenos naturales, sus métodos y presupuestos, se direccionaron luego a la explicación del fenómeno humano. Con la observación de la anatomía humana, de la descripción de los movimientos y conductas, de la clasificación y la separación de lo humano normal-anormal (por la “psicologización” de la psiquiatría iniciada por Binet)<sup>4</sup> y la capacidad médica

de actuar sobre la diferencia es donde es situado el “niño salvaje”. Sus características más próximas al animal que al hombre fueron el reto de la época científica: la degeneración de su alma era mucha más expresa al compararse su comportamiento con la conducta social del niño de su edad. Consigna Itard (s.f.) en su *Memorias sobre Víctor de l’Aveyron*:

Insensible su alma a cualquier clase de afección moral, toda su inclinación y su placer quedaban circunscritos al agrado del órgano del gusto, todo su discernimiento, a las operaciones de la gula, toda su inteligencia, a la capacidad para unas cuantas ocurrencias aisladas y siempre relativas a la satisfacción de sus necesidades; en una palabra, su existencia toda quedaba reducida a una vida puramente animal. (p.1)

Las descripciones de este cuerpo salvaje “por debajo de algunas de nuestras especies domésticas” (p.1), inclinado al capricho, la desmesura, la resistencia y la desobediencia a la norma, comparada al conocimiento del niño de 11 años (primer signo de individualización), disciplinado, obediente, sociable y temeroso al castigo, increpaba la efectividad social, institucional y jurídica de las instituciones modernas sobre el ideal de la conducta aprehendida por toda alma infantil. Si en efecto, la criatura humana nacía desprovista de contacto alguno con la cultura su animalidad se exacerbaba o, viciada esa naturaleza por adultos irresponsables y adversidades singulares, lo más útil y efectivo fue la proliferación de instituciones encargadas del cuidado, la protección y la corrección de esa naciente figura infantil. En todo caso, tales instituciones dieron origen a un arquetipo de sujeto recluido y sometido al dispositivo de infantilización (Sáenz, 2009).

El auge de las instituciones disciplinarias encargadas del gobierno individual y colectivo a través del encierro —escuelas, hospicios e internados—, inscribieron al niño tanto como a otros —indiferenciados, onanistas, imbéciles y delincuentes— a la reclusión y la reeducación. Téngase en cuenta que el mantenimiento de tales instituciones para el gobierno de la vida de estos individuos era provisto por el naciente Estado y sus dependencias, lo cual más que una función asistencial tenía un carácter retroactivo: el esfuerzo de inversión al niño,

3 Rousseau a diferencia de Kant, menciona en el *Emilio* que hay tres tipos de educación: de la naturaleza, de los hombres y de las cosas, subrayando la segunda de la que es dueño absoluto el hombre (un arte, aunque por su misma especificidad es imposible), relacionándola con las otras dos. Por su parte, Kant refiere a la educación (*Erziehung*) como propia del hombre separándola de la naturaleza e inscribiéndola bajo tres “instancias formativas”: el cuidado, la disciplina y la instrucción.

4 Según la “Memoria sobre Víctor de l’Aveyron”, Itard leyó el informe de Philippe Pinel, psiquiatra francés que introdujo una perspectiva psicológica sobre el estudio de la enfermedad mental desde 1790, quien informaba acerca de la condición del infeliz: este [niño salvaje] se encuentra “bastante por debajo de algunas de nuestras especies zoológicas domesticas” (s.f., p. 1).

al delincuente y al idiota era la formación de un ciudadano o, dado el malogro de esa alma, al usufructo de la fuerza de su trabajo. Entonces, el caso del “niño salvaje” se convirtió no solo en un contratiempo para el propósito reeducativo de Itard sino para las finanzas de la administración pública.

### El problema educativo de Itard es un problema del lenguaje y no del método

Pregunta: ¿No fue suficiente la devoción, el carácter y el método científico de Itard para inclinar la naturaleza salvaje de Víctor al ideal de la formación del niño educable, moral y obediente, en todo caso, objeto de gobierno?, ¿acaso, no será que el extrañamiento del programa educativo no era propiamente su efectividad, sino el mismo objeto al que era aplicado?, ¿no era necesario interpelar la naturaleza del objeto mismo? Tales objeciones incorporan elementos no considerados por Itard.

60 No es extraño pensar que el sujeto se tornara el objeto mismo de la ciencia. En tanto objeto, no tendría sentido preguntarse por su estatuto subjetivo ni, mucho menos, el carácter constitucional previamente planteado por los filósofos del siglo XVIII. Foucault (1983) determina que el tipo de racionalidad específica fue el *sujeto disciplinado*. Itard trabajó con niños sordos lo cual le implicó pensar que la solución de la deficiencia auditiva era el desarrollo de un signo lingüístico no oral; así el problema era del orden de integración al circuito comunicativo, un atributo aprehensible por el sujeto. No obstante, la comparación entre la carencia de un signo lingüístico reemplazable y la insuficiencia de algún signo cultural tienen una naturaleza distinta. El programa educativo de Itard apelaba a la dualidad naturaleza y cultura, donde era superable el primer estado por los progresos del segundo ¿Quién no querría ser hombre? Podría ser la consigna de la época y, aun queriendo alguno negar tal disposición, el imperativo cultural no declinaba. Sin embargo, el atributo carente en el “niño salvaje” no era evidente, visible y modificable por el método, los aparatos y la voluntad misma, era un cuestionamiento acerca de la estructura y no simplemente un moldeamiento de su cuerpo.

Replanteemos cómo encuentran al “niño salvaje”: unos aldeanos encontraron un *ser humano*

desnudo, aprehensible en esta categoría “ser humano” y cualidad “desnudo” por la proyección con la propia imagen (el cuerpo) y la comparación con otra figura viva no humana (del orden animal). Lo recubren del “significante”<sup>5</sup> *niño* por su figura infantil pero que por su extrañamiento al “significado” *niño* le atribuyen un “significante” adicional y sustantivo: *salvaje*. Lo *salvaje* tiende a situarse en la proximidad entre el animal y cierto estatuto propio de lo infantil: no está erguido, desobedece, no habla, gruñe y grita, es agresivo, etc. Luego es examinado por Binet. Este lo observa, mide y objetiva: *es un niño salvaje de unos 11 años*. Lo compara con esos otros objetivados a su cargo (deficientes mentales): *no habla, no se identifica, no mira, no escucha, es caprichoso, desobedece*. Luego encargado (solicitado) por Itard. Este lee las observaciones de Binet y convierte al *niño salvaje* en objeto de intervención. El proceso logra: ambivalencia afectiva por el protector y cuidador, extrañamiento de su imagen, aprendizaje de comportamientos básicos para comunicar: gestos, movimientos, gruñidos; a su vez, se domesticó algo de salvaje, nada de niño; no desarrolló el lenguaje para hablar. En todo caso, los aldeanos, Binet, Itard, la ciencia, encontraron un cuerpo desahuciado de palabra, o, específicamente, un cuerpo no simbolizado por el lenguaje. Si apelamos al planteamiento filosófico de la “hospitalidad”<sup>6</sup> (el extranjero acogido por el otro y la reciprocidad implícita del encuentro), en el caso del “niño salvaje”, por principio, no se desarrolló tal hospitalidad, sino hostilidad. La falta de autorreconocimiento del “niño salvaje” es ya una insuficiencia del orden simbólico y del establecimiento de un vínculo con ese otro. Por eso, Víctor, aunque nombrado y señalado, nunca se “transformó en sujeto” (Lacan, 1949). A Víctor le endilgaron unas cualidades infantiles en su ingreso al mundo, lo situaron como objeto de infantilización y pervivió en

5 Siguiendo las ideas de Saussure (1967) acerca de la naturaleza del signo lingüístico: significativo es la “imagen acústica” del concepto (significado) “niño”.

6 Kohan (2007) plantea una interrelación entre la infancia y la extranjería vista como la incertidumbre sustancial del encuentro con el otro. A su vez, señala la hospitalidad del extranjero como “la relación con el otro, en las redes imposibles de desconflictuar entre identidad y alteridad” (p.14). Razón por la que existe la hospitalidad es la otredad y por lo que “el niño salvaje” es ajeno al principio de reciprocidad no teniendo una imagen especular en quien identificarse. Más adelante se plantea el problema de Víctor como la insuficiencia simbólica del lenguaje en la temprana edad.

un ambiente con otros, ¿Qué falló? Su naturaleza indómita, dirán; no el método, ni la ciencia. Esta es la *fe científica* cartesiana.

Víctor, no fue objeto de *sujeción* desde sus primeros años de vida. Esa es la falla; por eso no pudo ser *infante*. Si el carácter etimológico del *infans* como “ausencia de habla y, por consiguiente, de razón”, como estado primigenio del hombre prevalece, no es sino porque ese estado tiende a transformarse (o retornar, dirá Nietzsche); lo que importa es que la infancia sea superada. Unos plantean que se supera porque se habla, mueve, piensa, estudia, trabaja, eso construido socialmente por el hombre como niño. Mas lo importante es considerar la infancia, primero, como presupuesto de lo humano, inaugural y nunca sustituible (imborrable); y, segundo, propio de la configuración del sujeto. Sin lo uno y otro, ni se es ni se hace. Entonces, Víctor no pudo ser *infante* porque careció de esa temporalidad constitucional de lo humano y de su identidad. Si el niño es una construcción sociocultural e histórica más aún la infancia, y por ser una y otra representaciones de lo humano no pueden adherirse ni desarrollarse sino por la efectividad simbólica del lenguaje: “el hombre [dice Zuleta], es producto de la sociedad; no se hace hombre, eso es algo que a uno le ocurre” (s.f., p.37).

### La imposibilidad estructural del “niño salvaje”: el lenguaje

Por ser sujeto del lenguaje, el hombre es la única especie que puede rechazar a su misma especie. Con la ineffectividad educativa del método de Itard, de su ciencia, de su época, se *excluyó* a Víctor en su significante primero: el “niño salvaje”; el retorno al significante inicial es para Víctor *nada* porque careció de un sistema de representación de sí. El planteamiento lacaniano de la formación en el espejo del sujeto que Zuleta (s.f.) sintetiza establece un paralelo con el caso de Víctor:

*Del sujeto.* Una criatura nace. Una criatura se encuentra con una imagen extraña para él. Es objeto de cuidado y protección por esa imagen. Esa imagen tiene un cuerpo, es una persona, que provee contactos físicos placenteros y, además, habla con la criatura. Esa imagen es placentera, se aloja en esa criatura. *Esa criatura es esa imagen.* Esa criatura comienza a lidiar con la ausencia y la

presencia de la imagen. Grita, llora, señala, bota, balbucea: aparece, desaparece la imagen. La criatura solo identifica esa imagen. *Esa criatura convierte la imagen en un cuerpo proyectado.* Esa criatura crece, se mueve, interactúa con ese cuerpo proyectado, nombrado, señalado, tocado. Esa criatura reconoce parte de su cuerpo proyectado, nombrado, señalado, tocado y ya no la imagen. Partes fragmentadas; luego unidad. Esa criatura es un cuerpo.

*Del “niño salvaje”.* Una criatura es encontrada. Una criatura tropieza con seres extraños para él. Es aprehendido, cuidado, protegido (¿de sí mismo?). Esos extraños lo observan, lo describen (registran los signos de su estado: 23 cicatrices propias de la “cruenta escritura de la selva” y otra de “origen diferente”).<sup>7</sup> Los extraños intentan comunicarse; la criatura resiste, evade. Los extraños hablan; la criatura gruñe. Los extraños tocan; la criatura prontamente asiente. Los extraños miran, juegan, comen; la criatura participa. Los extraños hablan; la criatura señala. Los extraños son extraños; la criatura es una criatura. Los extraños ven una imagen de niño; la criatura ve otra criatura.

Si la infancia es una representación atribuible a lo humano, entonces ¿Por qué la ineficacia en Víctor? La infancia no puede sustituirse, desplazarse en el tiempo como se pensaría en el caso del “niño salvaje”, no en tanto la infancia es una temporalidad constitucional e histórica del sujeto inscrito en el lenguaje. Constitucional porque de allí nace lo humano; histórica, porque tiene un valor lo humano. Víctor fue una temporalidad histórica sin constitución. Todos creían ver a un niño allí en ese cuerpo ausente de gobierno, pero ese cuerpo no podría verse a sí mismo. Como se ve: Víctor no era esa imagen. Víctor no convirtió esa imagen en su cuerpo, si Víctor tuvo infancia es porque, efectivamente, todos le otorgaron una figura infantil allí en aquella vacuidad que era el “salvaje”, pero recíprocamente, Víctor no fue *infante* a pesar de tales recubrimientos simbólicos. Si Víctor no “interiorizó” esa

7 En las Memorias Itard señala cómo Binet encontró en el cuerpo del “niño salvaje”: “23 cicatrices que se contaron, de aspecto revelador las más de ellas —y amén la del cuello, que hay que achacar a origen diferente y de la que hablaré en otro lugar” (p.2). Esa cicatriz “de origen diferente” acentúa un elemento fundamental para la imposibilidad de Víctor como infante: la falta de ser considerado objeto de amor por otro y, por consiguiente, vuelto objeto de tortura desde temprana edad.

imagen del otro fue porque *constitucionalmente* no fue marcado por el lenguaje desde temprana edad, no tuvo otro en quien reflejarse. Si se sitúa la cicatriz 24 “de origen diferente” que registró Binel, esta “marca” es el germen simbólico de Víctor de alguna aproximación inicial a la cultura que, paradójicamente, lo excluyó, se infringió en su cuerpo para eliminarlo de la cultura. Esta cicatriz es la única *huella* del paso de lo humano —de alguien— en el cuerpo infantil de Víctor; huella de rechazo, abandono y muerte.

Víctor sobrevivió a consta de cualquier tipo de contacto con la cultura, Víctor es “salvaje”, es una criatura, no una imagen, no es “niño salvaje”. Lacan (1949) llama “matriz simbólica” a la suficiencia de la identificación del sujeto por la imagen del otro, es decir, el reconocimiento de lo que es uno en tanto hay otro en compensación a la insuficiencia con la que llega toda criatura al mundo: por su inespecificidad es dependiente del cuidado del otro, pero el otro no solo cuida, ama, habla, acaricia, mira y rechaza; todo esto es parte de la “identificación primaria” anulada en Víctor, por eso Víctor careció de la eficacia simbólica de la palabra *yo* desde que fue abandonado por la cultura. “Víctor” jamás fue un significante para el “niño salvaje”, en términos claros, un *significante* solo es para alguien, una autoreferenciación no es la interiorización del sonido “Víctor” es estar inscrito afectivamente con el otro. Víctor fue un gorrión que “aprendió” a cantar entre canarios, utilizando el ejemplo de Kant (1985),<sup>8</sup> no una criatura que “aprendió” a ser hombre.

Puede objetarse: ¿por qué el lenguaje tiene que inscribirse desde temprana edad? Acaso, ¿la potencia de lo humano no emanaría en cualquier etapa del curso del hombre?, ¿esta idea de la marca simbólica del cuerpo desde pequeño no es ambigua para pensar la infancia como una temporalidad anclada a lo humano? Si es un problema lingüístico ¿cómo el sordo congénito que nunca escuchó palabra alguna puede sí, en efecto, desarrollar una

capacidad comunicativa y ser infante? Tal vez, porque el orden del problema no es lingüístico o comunicativo como lo planteó Itard en su Informe:

[...] la única solución de este problema es la de no conceder a ese individuo más que una inteligencia [...] despojada de todas las ideas simples y complejas que recibimos por la educación y que solo por obra y gracia del lenguaje podemos combinar de mil maneras en nuestro entendimiento. (p. 2)

Incluso, lo anterior expone la reducida idea de la época acerca del lenguaje como vehículo del pensamiento. La forclusión de Víctor del lenguaje es la no producción simbólica de sí y lo simbólico tiene, pues, un origen solo posible allí después del trato con el otro en los primeros años; así, lo simbólico afecta al orden estructural de lo específicamente humano, la estructura no tiene historia, se da o no. El “niño salvaje” no anudó marcas a eso de estructura que solo puede darse en los primeros años y que no es reductible a la imitación o el aprendizaje. La identificación humana es un proceso de tornar el ser humano en sujeto, que en el caso de Víctor, no se dio en ausencia de otro visible. Víctor respondió a sus necesidades biológicas adaptándose al medio en el que creció (pero ¿cómo? No se sabe. Y sin registro, es decir, sin memoria, todo será especulación). Inmerso en la cultura imitó lo que fue susceptible a su interés, pero las demandas culturales tienen un peso simbólico mucho más denso que las exigencias físicas del medio.

### **Demanda cultural: la infancia**

El problema del “niño salvaje” fue un problema de la cultura, en realidad la infancia *ha sido* el gran problema de la cultura: abandono, mortalidad, indiferencia, explotación, hipervalorización; por eso, la efectividad de las instituciones modernas fue “infantilizar” a la criatura humana tal como a Víctor de Aveyron. La infancia otorga el estatuto inaugural al sujeto para ingresar a la cultura. Cada uno de los involucrados en el proceso educativo cumple una función estructural, del orden social, que inicia, siguiendo las tres instancias formativas de Kant (1985), con la crianza, la disciplina y la instrucción. Que falte alguna para la formación del

8 Dice Kant (1985): “A fin de convencerse de que las aves no cantan por instinto, sino por aprendizaje, vale la pena hacer la prueba y quitarle la mitad de los huevos a un canario para reemplazarlos por huevos de gorrión, o también cambiar canarios pequeños por pichones de gorrión. Se aíslan en una habitación en donde los gorrones no pueden escuchar sonidos externos, y aprenderán el canto de los canarios; se obtendrán, así gorrones cantadores” (p.11).

sujeto causa, ante la falta de crianza: la muerte por la inespecificidad de la cría humana ante la adversidad de la naturaleza y la compleja cultura; ante la falta de disciplina “el salvajismo *que* no puede ser eliminado” (p. 11); ante la falta de instrucción, no existe “dominio de sí”, no hay uso de la razón; sin embargo, Víctor exceptuó la regla de la crianza y aun así vivió, superó la adversidad de la naturaleza y no procuró su dominio, lo hizo pero a consta de la cultura. Entonces, la supervivencia parece un rasgo filogenético más que ontogenético, con eso fue suficiente para Víctor.

Si la infancia inscribe al ser humano al orden de la cultura, con la aparición del “niño salvaje” se dirigieron a este todos los atributos infantiles del título *niño*. El problema según Itard es el “cuadro moral del niño bravío de Aveyron”, de allí la temporalidad histórica de la infancia. Si el “niño salvaje” tuvo infancia fue producto de la identificación comparada con el niño moderno o, más bien, por la demanda de encuadrar su diferencia “salvaje” al arquetipo “moral del niño”. Para la época de aparición del “niño salvaje”, la figura del niño aún era difusa, aunque más visible que en el Antiguo Régimen. Pero la diferencia del “niño moderno” y el “niño salvaje” no era de grado sino de naturaleza: el “niño salvaje” no era un delincuente, un desahuciado, un idiota o cierto tipo de individualidad a infantilizar, era un caso extraordinario de completa ausencia de cultura. Para la racionalidad moderna, el “niño salvaje” era un alma a la cual habría de encausar: en todo caso, era un *niño*, aunque careciera de familia, moral, educación y ley; no obstante, el caso de Víctor fue una antropomorfización de un estado salvaje jamás resuelto.

Si el problema de la infancia de Víctor fue un problema moral, su alma infantil habría sido objeto de “conducción” por efecto de la lucidez de las tecnologías disciplinarias y convertirse en un digno monaguillo o, en el peor de los casos, un canalla. Aun así, el dilema del “niño salvaje” no era moral, mucho menos un problema comportamental, Víctor no era un símil del problema moral de Pinocho, el muñeco antropomorfo sabía de su existencia y por tanto deseó ser “un niño de verdad”; Víctor no tenía idea de su estatuto como sujeto y aunque sorteara una y mil veces las aventuras del muñeco de

madera, no tendría la fortuna de inscribirse como infante: su alma viciada no sería salvada. Incluso, la condición salvaje de Víctor fue comparada con la especie animal ignorante de la propia especificidad humana. Dice Zuleta (s.f.): “ellos [los animales] no saben que se van a morir porque ellos no saben que están vivos, para poder saber que uno de va a morir, es necesario estar vivo” (p. 54). Víctor no sabía de su existencia tanto de humano como de infante. Si la noción de infancia se *inventa* en el siglo XVIII, el “niño salvaje” entra absorbido por el ideal social y científico de la época acerca de la especificidad humana: la moldeabilidad y la educabilidad del niño; así, la correlación de una especificidad y unos dispositivos de individualización crean al sujeto infantil a imagen y semejanza de los fines teleológicos de la racionalidad moderna. Nada más efectivo que contar con los medios y fines para encausar el “cuerpo-máquina” infantil. Tras grandes procesos de configuración del alma infantil por los moralistas del siglo XIV hasta los filósofos morales del periodo de la ilustración, la administración del infante subyacía por la especificidad “inocente” e “ignorante”. Según López (1999):

En la medida en que es *la infancia* una representación colectivamente construida para una época, ella produce y reproduce una percepción social y una autopercepción en el niño que se encuentra en la base de toda la dialéctica de intercambios que el niño establece consigo mismo y con los otros de su entorno. Su ser y su hacer buscarán responder a aquello que sobre él fue dicho. (p. 9)

El inconveniente estructural de Víctor es su no semejanza con otros ni consigo mismo. No marcado por el lenguaje desde temprana edad, es forcluido el “niño salvaje” a una ambigua disposición en el espacio-tiempo y de allí su prematura muerte. Luego de la muerte de Víctor, la ciencia, en especial, la psicología seguirá su rumbo hasta adquirir el estatuto científico describiendo y evaluando el cuerpo infantil sobre el marco comparativo de la evolución darwinista; la gran masa de cuerpos infantiles disponibles en las escuelas, hospicios y albergues conformarán el objeto de la “psicología del alma”: visibiliza los cuerpos y expone las

diferencias. El “niño salvaje” se convirtió en referente para fundamentar los esfuerzos de la ciencia en el siglo XIX y XX. La pedagogía y la psicología, respectivamente, se convirtieron en los derroteros de la individualización del cuerpo infantil. Después de mitad del siglo XIX hasta los inicios del XX, empieza a consolidarse paulatinamente la “pedagogía centrada en el niño” y la “psicología del desarrollo” (Walkerdine, 1985). La vida de Víctor de l’Aveyron concentró la atención de la ciencia para comprender el peso del periodo inicial del hombre: ¿Cuál es la especificidad del hombre?, ¿qué sucede en el periodo de vida denominado “infancia”? y ¿cómo es tal desarrollo del niño para convertirse en hombre?

Deberá pasar más de un siglo para que el lenguaje adquiriera un estatuto científico y empiece a deconstruir las maneras de comprensión de lo humano, hasta el momento fuertemente aferradas al dominio hegemónico de la psicología del desarrollo e identificar la infancia como temporalidad esencial de la configuración de lo humano.

### A modo de conclusión

Víctor de Aveyron, el “niño salvaje”, no fue un *infante* y, a pesar de conferirle una “infancia”, le fue imposible inscribirse a la cultura porque careció de lenguaje. Entonces, investir al “niño salvaje” como *infans* es un contrasentido: el “sin habla” es tanto propio a la primera edad como a la constante dinámica humana de “retorno” al no decir, no así para el animal. Víctor no habló por la ausencia de palabras sino por no ser *hablante*. Agamben (2006) cita a Pico de Mirandola quien escribió:

[...] que el hombre, al haber sido plasmado cuando se habían agotado los modelos de la creación, no puede tener ni arquetipo ni lugar propio ni rango específico [...]. Más bien, puesto que su creación tuvo lugar sin modelo definido, no tiene propiamente un rostro y tiene que modelarla a su albedrio como forma bestial o divina. (p.63)

Carente de la especificidad, falta de un rostro con quien compararse y de una palabra con quien hablar, “el niño salvaje” no se enfrentó al dilema del sentido, no tuvo necesidad de preguntarse el dilema ontológico del ser. El “niño salvaje”

no fue sujeto a ninguna demanda cultural; sin ser “hospedado” en un *domus*, en ningún *oikos* con otros, no estableció una “identificación primaria”; no simbolizó un cuerpo a pesar de estar dotado biológicamente como la especie humana; Víctor fue incluso expulsado simbólicamente del mundo como lo demuestra la cicatriz 24; Víctor fue modelado como *bestia* por el “albedrio” de la naturaleza y no como *divino* infante por la cultura, retomando las palabras de Mirandola. Ajeno a la efectividad de la palabra, el “niño salvaje” circuló errante como animal e incorporado a la vida social fue abyecto a la “infantilización”.

### Referencias

- Agamben, G. (2006). *Lo abierto, el hombre y el animal*. Adriana Arango Editora.
- Ariès, P. (1987). *El Niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Editorial Taurus.
- Canguilhem, G. (1998). ¿Qué es la psicología? En *Revista Colombiana de Psicología*, 7, 7-14.
- Descartes, R. (1994). *Discurso sobre el método*. Ediciones Universales.
- Foucault, M. (1983). El sujeto y el poder. En Hubert L. D y Paul, R, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, (pp. 241-259). Ediciones Nueva Visión.
- Itard, J. M. (s.f.). *Memoria sobre Víctor de l’Aveyron*. <https://es.scribd.com/doc/96593203/Memoria-e-Informe-Sobre-Víctor-de-L-Aveyron>
- Kant, I. (1985). *Tratado de Pedagogía*. Editorial Rosarista.
- Kohan, W. (2007). Política, educación y filosofía: la fuerza de la extranjería. En Walter, K., *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*, (pp. 9-30). Buenos Del estante editorial.
- Lacan, J. (1949). El estadio del espejo como efecto formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. *Escritos I. Siglo XXI*.
- López, Y. (1999). De la inocencia del niño a la sexualidad infantil. *Affectio societatis*, 4, pp. 1-15.
- Pagni, P. (2006). *Infância*. En Adalberto, D., *Diccionario de Filosofia da Educação*, (pp. 212-220). Porto Editora.



- Rose, N. (1999). La mirada del psicólogo. En N. Rose, *El gobierno del alma. La formación del yo privado* (pp. 135-154). UBA.
- Rousseau, J. (2000). *Emilio o de la educación*. El Apeph.
- Sáenz, J. (2009). Formación: Infantilización y Auto-creación. En *Cátedra Lasallista. Miradas sobre la subjetividad*, (pp. 89-114). Universidad de La Salle.
- Saussure, F. (1967). *Curso de lingüística general*. [A. Alonso, Trad. Sexta Edición]. Editorial Losada S.A.
- Walkerdine, V. (1985). Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana. En Jorge, L., (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación*, (pp.77-152). La Piqueta.
- Zuleta, E. (s.f.). *El carácter social de la infancia*. <https://es.scribd.com/doc/66562553/El-caracter-social-de-la-Infancia-E-Zuleta>





# Transformar concepciones de enseñanza de la lectura a partir de la práctica en el aula de primera infancia\*

## Transform Conceptions of Teaching Reading from Practice in the Early Childhood Classroom

Liliana Urrego-González<sup>1</sup>, Ana Lizbeth González-Suárez<sup>2</sup>

**Para citar este artículo:** Urrego-González, L., y González-Suárez, A. L. (2023). Transformar concepciones de enseñanza de la lectura a partir de la práctica en el aula de primera infancia. *Infancias Imágenes*, 21(1), 66-72. <https://doi.org/10.14483/16579089.16230>

**Recibido:** 24-febrero-2023

**Aprobado:** 01-junio-2023

### Resumen

66

Este escrito enfatiza en el ejercicio de transformación de la práctica de enseñanza a partir del cambio en las concepciones relacionadas con la enseñanza de la lectura en la primera infancia y el rol del docente; para ello la docente realizó un ejercicio de reflexión donde descubrió que debe innovar en su aula a través del diseño y desarrollo de una estrategia de enseñanza diferente, que le permita evidenciar aprendizajes significativos en sus estudiantes. Después de un largo camino a través de ciclos de reflexión en torno a las prácticas de enseñanza en el aula, como las planteados por Kemmis y McTaggart (1988); Elliot (2002); y Restrepo (2004), decidió implementar una secuencia didáctica para la enseñanza de la lectura en su aula, lo que implica hacer planeaciones, con objetivos claros y metas que promueven aprendizajes significativos tanto en ella como en sus estudiantes. De lo anterior se destaca la concepción de la lectura como construcción de significados y de su enseñanza como un proceso de articulación entre el alfabetismo emergente y las

prácticas de alfabetización inicial que se fundamentan en la construcción social y la comunicación que supera la decodificación.

**Palabras clave:** alfabetización, aprendizaje, lectura, primera infancia.

### Abstract

This writing emphasizes the exercise of transformation of the teaching practice from the transformation of the conceptions related to the teaching of reading in early childhood and the role of the teacher; For this, the teacher carries out a reflection exercise where she discovers that she must innovate in her classroom through the design and development of a different teaching strategy, which allows her to demonstrate significant learning in her students. After a long way through cycles of reflection around teaching practices in the classroom, such as those proposed by Kemmis and McTaggart (1988); Elliot (2002); and Restrepo (2004), decides to implement a didactic sequence for teaching reading in her classroom, which entails making plans, with clear objectives and goals

\* Reflexión a partir del trabajo de grado *Integración entre el alfabetismo emergente y la alfabetización inicial en el desarrollo del proceso de lectura en los estudiantes del grado jardín* (Urrego, 2019), como aspirante al grado de Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana 2019.

1 Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad del Tolima. Candidata a Magíster en Pedagogía Universidad de La Sabana. Docente de Primera Infancia de la Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico: [lilianaurgo@unisabana.edu.co](mailto:lilianaurgo@unisabana.edu.co)

2 Magister en Pedagogía, Universidad de La Sabana. Psicóloga, Universidad Católica de Colombia. Docente universitaria. Docente de Primera Infancia de la Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico: [anagosu@unisabana.edu.co](mailto:anagosu@unisabana.edu.co)

that promote significant learning both in her and in her students. From the above, the conception of reading as a construction of meanings and its teaching as a process of articulation between emergent literacy

and initial literacy practices based on social construction and communication that goes beyond decoding stands out.

**Keywords:** Literacy, learning, reading, early childhood

## Introducción

Este documento nace de la reflexión y el análisis del trabajo realizado durante el proceso de investigación para optar el título de Magíster en Pedagogía, de la Universidad de La Sabana. Hace parte del proyecto titulado *Integración entre el alfabetismo emergente y la alfabetización inicial en el desarrollo del proceso de lectura en los estudiantes del grado jardín*, desarrollado durante los años 2017 a 2019.

## Autorreflexión, clave importante para la transformación

El interés principal de la presente exposición es socializar el ejercicio de transformación de las concepciones de lectura y escritura en el proceso de alfabetización inicial para los grados de primera infancia y, con ello, las implicaciones en la práctica específica de dicha enseñanza a partir del desarrollo de ciclos de reflexión como los propuestos por Kemmis y McTaggart (1988). Durante este ejercicio la docente investigadora descubrió que su práctica de enseñanza se tornó monótona, recurrente y desarticulada, ya que evidenciaba que las actividades que llevaba al aula eran poco novedosas y se repetían de un año a otro, con lo cual desconocía el contexto de cada grupo nuevo y por ende la pertinencia de las mismas en cada ocasión; también pudo observar que dichas actividades no tenían un objetivo claro en relación con el desarrollo de la lectura, las individualidades de los estudiantes y sus necesidades, contrapuesto a lo planteado por Flórez *et al.*, (2009):

Las prácticas de los maestros deben estar fundamentadas, además de su experiencia, en un conocimiento científicamente basado en aspectos como el desarrollo de los niños, el desarrollo del alfabetismo, las prácticas de alfabetismo evolutivamente apropiadas, las pedagogías propias para niños preescolares, la identificación y el manejo de niños y niñas con necesidades educativas especiales y la importancia

de trabajar con las familias para que contribuyan al éxito académico de los menores. (p. 80)

En este sentido, desde la práctica de enseñanza se observó que la docente investigadora algunas veces tenía afán porque el niño aprendiera a leer y escribir, con lo que este ejercicio se limitaba a que se reconocieran letras y no se consideraban otros procesos necesarios para fortalecer en la primera infancia, los cuales permiten la construcción de significado y la comprensión del lenguaje en sí mismo; además, se olvidaba llevar al aula herramientas que facilitan la enseñanza de la lectura y la escritura y que, a la vez, permiten un aprendizaje significativo en los estudiantes. Lo anterior se relaciona con la presión que ejercen las instituciones en los maestros, para que los estudiantes inicien su proceso de lectura y escritura a temprana edad.

A lo anterior se suma que la adquisición de los procesos de lectura y escritura se reducen a la decodificación, lo cual hace que el docente no tenga en cuenta otras concepciones que relacionan estos procesos con su función comunicativa, como proceso de construcción social, cognitivo y afectivo; por lo que es necesario contemplar no solo los ejercicios y actividades que se desarrollen usualmente, sino que amplíen su espectro con otras formas de enseñar. En consecuencia, se invita a la reflexión en torno a dichas actividades, su pertinencia y funcionalidad a la luz de las nuevas concepciones.

En relación con lo anterior, se le daba importancia a completar las actividades del libro guía o la realización de planas en el cuaderno, como aparece en la Figura 1, o simplemente se hacía algo reiterativo como realizar algunas planas creyendo que este ejercicio de repetición de trazos significaba algo para el niño, o solo se hacían las planas por llenar cuaderno y tener a los niños ocupados, también se pensaba que estos ejercicios le permitirían al niño mejorar sus trazos, como se muestra en las ilustraciones 1 y 2 de la Figura 1.



Ilustración 1

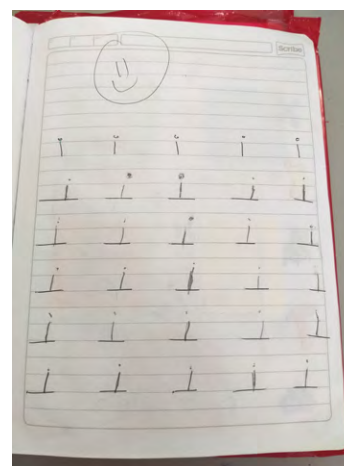


Ilustración 2

**Figura 1.** Actividades de escritura, plana en el cuaderno**Fuente:** Urrego (2019).

### La transformación inicia con las concepciones y se evidencia en la innovación

68 Al iniciar la maestría y tener cercanía con tutores y autores —quienes permitieron el acercamiento a otras formas de enseñanza frente a cómo aprenden los niños los procesos de lectura y de escritura—, surgió la necesidad de indagar y reflexionar acerca de cómo se dan estos dos procesos en la primera infancia y cómo ocurren dentro del aula, ya que la intención es innovar para transformar y lograr mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes con respecto a la lectura y la escritura. Como lo plantea Restrepo (2009) al referirse a la intención de hacer investigación en el aula, la investigación acción permite que a partir de la reflexión continua sobre su propia práctica de enseñanza se mejoren los aprendizajes.

Dado lo anterior, en el proceso de investigación se retomó el contexto de la práctica de enseñanza de la docente investigadora y se rescató el hecho de que el proceso de lectura es importante, ya que cumple una función social. A partir de la observación y la experiencia en el aula, la lectura debe ser considerada desde la primera infancia como una habilidad que le permite al niño conocer, indagar, explorar y crear, además de comunicar. Estas concepciones no se tenían en cuenta, porque la lectura

era considerada como el conocer las letras sin un fin específico y fue necesario transitar al principio según el cual “en las aulas leemos para aprender a leer; para conocer sobre un tema; para comprender la estructura de un texto” (Pérez y Roa, 2010, p. 38).

A partir de lo anterior, se replantea la práctica de enseñanza de la lectura, se buscan alternativas que lleven a la innovación, a generar cambios en la misma y que a su vez permita la construcción de saberes significativos en los estudiantes.

Por otra parte, un aspecto importante que contribuyó en este proceso de transformación fue la reflexión en torno al concepto de alfabetismo emergente, el cual hace referencia al “conjunto de conocimientos que los niños desarrollan sobre el lenguaje escrito antes de su instrucción formal en los primeros años de la escuela primaria” (Flórez *et al.*, 2009).

Al tener claridad frente a este concepto se valora y reconoce que los niños llegan a la escuela con experiencias importantes relacionadas con el lenguaje, desde allí se inicia el acercamiento al mundo letrado donde se generan procesos de aprendizaje significativo que reconoce esos saberes previos, relacionados con la construcción comunicativa del niño como ser social.

Otro aspecto importante es la profundización en el conocimiento relacionado con la alfabetización

inicial, proceso que inicia el niño cuando ingresa al sistema escolar, que implica la actividad intencionada del docente y se desarrolla con el objeto de alcanzar un proceso lector, el cual, de acuerdo con Guzmán (2010), consiste en la construcción de sentido, más allá de la decodificación y retoma los conocimientos y conceptos del niño.

Por esta vía de argumentación, al ingresar a la escuela se inicia un proceso de formación que debe ser enriquecido por las diferentes experiencias en relación con la lectura, por lo que se debe tener en cuenta que: “la lectura es una actividad compleja en la que intervienen varios procesos que interactúan de manera sincronizada: procesos de codificación, reconocimiento de palabras, comprensión interpretación y procesos emocionales” (Flórez *et al.*, 2014, p. 15); por tanto, en el proceso de enseñanza de la misma se deben tener en cuenta dichos factores, de tal manera que se promueva no solo la adquisición y construcción de saberes sino el desarrollo de la comprensión.

En ese sentido, desde la primera infancia se deben ofrecer situaciones o experiencias que acerquen a los niños al proceso lector. Es importante que en estas edades los niños se encuentren en contacto con el mundo letrado, lo que permite enriquecer las habilidades relacionadas con la comprensión y a la vez sientan gusto por la misma, evidenciado en momentos gratos donde creen, imaginen, expresen ideas, sentimientos y curiosidades de manera espontánea. Este acercamiento se puede hacer poco a poco y empleando diferentes modalidades o situaciones de lectura, como lo plantean Castedo *et al.*, (2004):

Las situaciones de lectura en la alfabetización inicial además del propósito propio de toda actividad de lectura [...] obedecen [...] a la necesidad de cumplir un propósito didáctico muy específico: el de lograr que los niños progresen en la adquisición del sistema, que puedan leer cada vez mejor por sí mismos. (p. 11)

Ahora bien, la transformación de las concepciones de lectura y por ende de la necesidad de implementar prácticas diferentes de enseñanza, se debe

entender como ampliar el contacto con el mundo letrado, tener en cuenta el alfabetismo emergente e implementar las modalidades lectoras que se relacionan con el proceso de construcción de significado, que surge de reflexionar sobre el quehacer pedagógico, analizar las diferentes situaciones y diseñar e implementar una estrategia innovadora que generara aprendizajes significativos en los estudiantes; por lo que “se requiere que el profesor analice cual es la estrategia más adecuada para ofrecer a sus estudiantes ambientes enriquecidos que respondan a sus intereses y necesidades” (Guzmán *et al.*, 2018, p. 98).

Con relación a lo anterior la docente decidió indagar más, para así escoger la mejor estrategia que permita cumplir con los objetivos que se propone y generar mejores resultados en sus estudiantes; pues las estrategias “constituyen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se alcanzan conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación” (Bravo, s.f.).

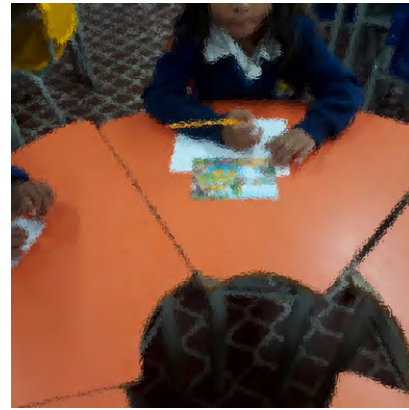
En este ejercicio de transformación de la práctica la docente decidió realizar una secuencia didáctica, que “como su nombre lo indica, por ser secuencia, necesita seguir un procedimiento y, por su puesto, tener en cuenta los conocimientos previos de los niños para partir de ellos” (Guzmán *et al.*, 2018, p. 102). Esto le permite realizar una planeación de actividades más detallada, más real, ya que tiene en cuenta las necesidades e intereses de sus estudiantes, donde ellos son los protagonistas de este proceso, a la vez que articula niveles de complejidad que se implementan gradualmente.

Esta secuencia didáctica se llamó “El mágico mundo de la lectura”, se implementó en diez sesiones con 20 estudiantes del grado jardín (4 a 5 años), con el objetivo principal de despertar el gusto por la lectura a partir de la comprensión de la importancia de leer. La secuencia enfatiza en la implementación de modalidades de lectura como las descripciones de imágenes y situaciones, lectura espontánea, lectura grupal, lectura individual, lectura en voz alta; además se accedió a diferentes portadores de texto como el cuento, la revista, los

logos el periódico y libros de texto. Los hallazgos y resultados de la investigación evidenciaron el despertar del interés de los niños por leer y por crear situaciones, se generó motivación en ellos por acceder de manera espontánea a diferentes textos y la comprensión que se pueden leer independientemente de la edad, realizaron procesos de lectura y comprensión de complejos diferentes a la decodificación como la interpretación de imágenes,

construcción de secuencias sencillas, creación de historias y finalmente comprendieron que la lectura es un medio de comunicación (Figura 2).

Después del ejercicio de transformación e implementar una estrategia en su aula la docente evidenció avances en sus estudiantes con relación al proceso lector. Así, para ella es muy gratificante y significativo el aprendizaje obtenido durante la maestría.



**Figura 2.** Actividades relacionadas con la lectura en La secuencia didáctica “El mágico mundo de la lectura”

**Fuente:** Urrego (2019).

### Transformación de las concepciones de lectura para transformar sus prácticas de enseñanza

El proceso de investigación desarrollado en la maestría en el marco de la alfabetización inicial y el alfabetismo emergente fue enriquecedor desde diferentes puntos de vista, el primero de ellos el colegaje y acompañamiento de tutores y compañeros que desarrollaron procesos paralelos y con quienes se realizaron retroalimentaciones que dieron cuenta de los diferentes avances y posibilidades, tanto de enseñanza como de aprendizaje, basados en las concepciones de la lectura como proceso de construcción de significados, que permiten un ejercicio genuino de comunicación y desarrollo social.

El cambio de concepciones surge de la reflexión frente a su quehacer en el aula, donde tuvo en cuenta aspectos que había dejado de lado por el

afán de cumplir con una malla curricular, obtuvo experiencias que le servirán para su labor como docente, que le permitieron tener una visión más amplia en cuanto a las acciones pedagógicas y diferentes situaciones que se deben enfrentar día a día; lo cual ratifica que “los problemas del educador emergen de su propia práctica y se van modificando como producto de las observaciones y de las reflexiones. El aula se convierte, entonces, en un escenario propicio para comprenderla y transformarla” (Muñoz *et al.*, 2002, p. 5).

Estas reflexiones también la llevaron a saber que es importante conocer el contexto de los estudiantes e identificar lo que ya conocen, los hábitos familiares y sociales que constituyen el alfabetismo emergente en los niños, en particular en la primera infancia donde el desarrollo del niño depende de manera trascendental de las experiencias que ofrecen los diferentes sistemas a los que pertenecen,

sus aprendizajes previos, sus experiencias con los textos y su cercanía o acceso a ellos.

Por otra parte, resalta la importancia de conectar y articular dentro de su práctica de enseñanza, la planeación como elemento estructurante y articulador de objetivos claros en relación con los que necesitan los estudiantes. En ese sentido, “la planificación guarda suma importancia para el logro de objetivos educativos” (Barriga, 2011, p. 4), la gradualidad que respeta ritmos de aprendizaje y procesos de construcción del sistema de lectura y escritura.

A lo que se suma la generación de procesos de valoración continúa apropiados para la primera infancia y acorde con el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2013). Así, ya que ahora la docente posee otra visión en relación con las necesidades de los estudiantes y con relación a la lectura, cree que es necesario motivar y acercar a los niños a los diferentes textos en el aula, donde se pueden ofrecer experiencias enriquecedoras.

A propósito de lo anterior, en muchas ocasiones se piensa erróneamente que los niños de primera infancia solo alcanzan a comprender los cuentos; sin embargo, la docente descubrió que es posible que ellos conozcan, experimenten y disfruten con otros tipos de textos que aportan conocimientos; de igual manera los estudiantes a partir de este acercamiento con los portadores de texto encontraron que dichos textos son útiles para comunicar y cumplen con una función.

En ese sentido, son diversas las actividades que se pueden realizar para cultivar el amor por la lectura, el placer en sí mismo que encierra la experiencia literaria especialmente en la primera infancia; así, el ideal sería que la lectura se dé como un ejercicio cotidiano donde esta se emplee para explorar diversas situaciones o simplemente para contribuir con la creatividad y la imaginación en una experiencia estética. Al referirse a lectura, se invita a llevar al estudiante a ese mundo mágico que hay detrás de un texto, es llevarlo a enamorarse del mismo, de un género, a ser crítico de lo que lee y de lo que lo rodea.

Ahora bien, después de este proceso es necesario que desde la escuela se motive la práctica lectora, para que el estudiante le dé la importancia y sea más crítico frente a su contexto, tenga la posibilidad de escoger entre diversos textos, estilos y géneros literarios, sea reflexivo de esta manera se genera una cultura de lectura.

Finalmente, una última concepción que se modifica es la de docente de aula a docente investigador de su acción, en relación con ello, tiene claro que no ha terminado el ejercicio investigativo, que todavía le falta mucho por aprender, que este paso por la maestría solo es el comienzo de una nueva etapa donde fue posible el cambio de concepciones y sobre todo de pensamiento.

## Referencias

- Barriga, C. (2011). *Módulo de: Planificación Curricular I*. Publicaciones UTE.
- Bravo, N. (s.f.). *Estrategias pedagógicas dinamizadoras del aprendizaje por competencias*. [https://docs.google.com/document/d/1qsRgP3tAuu-XnCjRo4CXWUKh45\\_-nOCeKJfiePoMu5uA/edit](https://docs.google.com/document/d/1qsRgP3tAuu-XnCjRo4CXWUKh45_-nOCeKJfiePoMu5uA/edit)
- Castedo, M. L., Molinari, M. C. y Siro, A. I. (2004). *Enseñar y aprender a leer*. Ediciones Novedades Educativas.
- Flórez, R., Arias, N., Restrepo, M. A., y Guzmán, R. J. (2014). Promoción del aprendizaje de la lectura inicial y prevención de las dificultades en su comprensión. En R. J. Guzmán (Ed.), *Lectura y escritura, como se enseña y se aprende en la escuela* (pp. 14-44). Universidad de la Sabana.
- Flórez, R., Restrepo, M. D., y Schwanenflegel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79-96.
- Guzmán, R. J. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 861-872.

- Guzmán, R. J., Ghitis, T., y Ruiz, C. (2018). Lectura y escritura en los primeros años. *Transiciones en el desarrollo y el aprendizaje*. Universidad de la Sabana.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación*. Laertes.
- Muñoz, J. F., Quintero, J., y Munévar, R. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1),1-15.
- Pérez, M., y Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje para primer ciclo*. Secretaría de Educación Distrito.
- Restrepo, B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 53, 103-112.
- Urrego, L. (2019). *Integración entre el alfabetismo emergente y la alfabetización inicial en el desarrollo del proceso de lectura en los estudiantes del grado jardín* [Tesis de Maestría], Universidad de La sabana.







# La autobiografía como deconstrucción: una narrativa que posibilita la alteridad\*

## Autobiography as Deconstruction: A Narrative that Makes Otherness Possible

Cristian David Murillo-Jutinico<sup>1</sup>

**Para citar este artículo:** Murillo-Jutinico, C. (2023). La autobiografía como deconstrucción: una narrativa que posibilita la alteridad. *Infancias Imágenes*, 22(1), 73-82. <https://doi.org/10.14483/16579089.20609>

**Recibido:** 15-marzo-2023

**Aprobado:** 06-junio-2023

### Resumen

Aquí la autobiografía es el universo por medio del cual pongo en escenario mi vida como medio de catarsis propia y de diálogo con los estudiantes. Aquí trato de desplegar un relato autobiográfico, en el cual describo acontecimientos que han marcado mi vida: el nacimiento, las relaciones con los otros en el colegio, mis temores, los traumas, entre otros. Todo esto para disponerlo en una investigación autoetnográfica donde yo mismo me inscribo como sujeto de investigación. Mi alteridad expresada en narrativa lleva a los niños y niñas partícipes de la investigación, a preguntarse por el otro y sus posibilidades de ser y estar en el mundo. Por ello, la autobiografía es un puente con el cual yo, un otro lleno de posibilidades de ser y estar, recoge la alteridad de sus estudiantes para así, por medio del diálogo con ellos, deconstruir modos de pensar negativos sobre mí.

**Palabras clave:** Alteridad, autobiografía, narración, deconstrucción, cultura

### Abstract

Her autobiography is the universe through which I stage my life as a means of self-catharsis and dialogue with the students. Here I try to unfold an autobiographical story, in which I describe events that have marked my life: birth, relationships with others at school, my fears, traumas. All this to arrange it in an autoethnographic research in which I inscribe myself as a research subject. My otherness expressed in narrative leads the children participating in the research to ask themselves about the other and their possibilities of being and being in the world. Therefore, the autobiography is a bridge with which I, another full of possibilities of being and being, gathers the otherness of my students in order to deconstruct negative ways of thinking about myself through dialogue with them.

**Keywords:** alterity, autobiographical, deconstrucción, narrative

73

\* Este artículo de reflexión hace parte de la investigación titulada: "La autobiografía como deconstrucción: la narrativa propia del profesor entrelazada con la voz de sus estudiantes". Iniciada en agosto y finalizada en octubre del 2022, la cual se presentó con el fin de optar al título de Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

<sup>1</sup> Escritor-Pintor. Licenciado en Biología, especialista en Infancia Cultura y Desarrollo Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: [cdangel10@gmail.com](mailto:cdangel10@gmail.com)

## Problema de investigación

### El leitmotiv que insiste



**Figura 1.** Bastones con los que me apoyo para trasegar en el mundo

**Fuente:** elaboración propia.

La alteridad es un tatuaje que, más que estar en la piel, se encuentra en cada uno de mis días; en cada libro que leo, en todos los otros con los que convivo, en todos los estudiantes con los que busco la libertad. La alteridad es el otro, pero como diría Skliar en Almeida y Angelino, (2012):

Ignoramos al otro, ignoramos lo otro. De algún modo la ignorancia acerca del otro sobrevive a veces por demasiada proximidad, demasiado saber y otras veces, claro está, por exceso de sospecha, por sospechar de la existencia del “otro” en términos equivalentes a la existencia del —uno—. (2012, p. 180)

Creemos saber tanto del otro que pretendemos que sea igual. La mismidad es la fórmula más fácil de ver a los otros.

¿Pero por qué la alteridad? Como todas las preguntas, tal vez no encontremos una respuesta única. La respuesta que yo podría dar por esta etapa de mi vida es que soy otro que constituye un mundo distinto como todos los otros. Por ello, otra vez mi cuerpo como instrumento, otra vez nombraré mis pasos, todos los pasos de la vida humana y la vida en general son distintos: ciertos organismos parecen estáticos, pero el viento los mece mientras crecen; crecen en sus propios términos. Otros saltan para cazar insectos, otros nadan en las profundidades, otros crean su propio alimento. Todos los otros viven su propia forma de ser y estar.

Mi forma de recorrer el universo es única, como la de todos los otros; por ello, en este escalón del universo de escaleras me surge una pregunta, frente a la cual ojalá, no encuentre una única y absoluta respuesta, sino por el contrario un sin fin de cuestiones que tejan como Penélope ese tejido de nunca acabar, ese tejido que en la noche desteje para, al amanecer, encontrar más preguntas que lo vuelvan a tejer. ¿Cómo la narrativa autobiográfica puede ser el puente que me vincule con los otros en el transcurso de mi labor docente y permita la ejecución de una catarsis interna que transforme la valoración de mi alteridad como posibilidad de ser y estar no negativa?

Esta pregunta tal vez nos lleve por fin a una conversación: una conversación propia desde la autobiografía y un diálogo necesario para hacer posible la alteridad del otro. Estas conversaciones parten de la escucha, la escucha del yo y del otro partiendo de las relaciones que se dan en el aula escolar.

La autobiografía del profesor que camina apoyado en dos bastones es una puesta en escena que busca llevar a cabo ciertas transformaciones: La primera transcurre en la imagen del profesor, que se difumina gracias a la recolección del pasado por medio de la memoria. Desde el nacimiento, la vida en el colegio, las relaciones con los otros, “los estudiantes” gracias a los cuales su vocación es posible, y también el dolor que es ingrediente de la vida. Toda esa historia consignada en la autobiografía es la prueba de un yo, una persona en condición de discapacidad etiquetada por la sociedad y por él mismo con una alteridad negativa.

Esta escritura permite la narración posible de un otro que deja atrás sus traumas y conflictos con su cuerpo y modo de ser y estar en el mundo. Una segunda transformación se dispone al narrarme, por medio de la autobiografía, a los estudiantes de séptimo grado del Instituto Comercial Eduardo Torres Quintero ubicado en Bogotá, Colombia, y así permitir que esa imagen presentada por los estudiantes también genere otra forma de verme.

¿Qué fin tiene esta narración de mí a los otros? Dos vertientes se esperan de esta apertura, aclarando que ninguna de las dos se logra en su totalidad, pero esperando dejar alguna simiente: La una es la deconstrucción de modelos hegemónicos de ser y estar, donde el otro, por sus características propias, es etiquetado con una alteridad negativa, la otra es la transformación de la autopercepción y autoconcepto que tiene el escritor de este texto.

## Referentes conceptuales

### El tejido de los otros

Este otro y sus pasos apoyados en el bastón fue y es observado como un ser dispar: “pobrecito, no sabe caminar. Él necesita ayuda. Cuidado se cae”. Esta narrativa de la alteridad deficiente, en la cual existe un otro que por sus características observables es disímil al sentido común, permite una reflexión acerca de un aprendizaje donde el otro sea posible. ¿Pero quién es el otro? Así nos lo nuestra Darío Sztajnszrajber:

El otro nos excede. Es otro porque nos excede. No hay forma de aprenderlo, de comprenderlo, de conectarse con él. Es que, si hay contacto, el otro deja de ser otro y se conforma en alguien con quien nos vinculamos. Pero si es alguien, ya no es otro. Su otredad reside justamente en que nos rebasa infinitamente, en lo irreductible de su alteridad, en nuestra distancia infinita. (2018, p. 110)

Este otro que nos describe Darío es el que huye al acomodamiento. Aquí otra vez los pasos de este docente que no se acomodan a la mirada de la mismidad, ¿pero acaso algún paso humano se parece al de otro? La organización de un orden cultural construye una forma de ser y estar adecuada.

Como diría Freud: “sujetar al sujeto”. Este orden de sujeción obliga al diagnóstico de las diferencias para ser tratadas y suprimidas con el fin de obtener la sujeción del anormal a la normalidad. El otro es acondicionado a unas características específicas de ser y estar, y todo lo que rebese esa uniformidad es comprendido como un ser subsidiario de la normalidad. Debe ese otro satisfacer sus condiciones para que la cultura permita su desarrollo. El otro debe ajustarse para ser partícipe de las condiciones culturales fijadas: escaleras como tapete cultural, la universidad llena de estos escalones, el transporte público también requiere subir estos artilugios; por ello, muchos otros se ven alienados al no tener las características definidas por una mayoría. Para llegar al concierto, a la exposición del arte, al hábitat de los libros, el otro que no es igual debe repetir en su cuerpo las formas y los mecanismos para poder desarrollar sus anhelos, gustos, necesidades.

Menos mal muchos otros escapan de esa monotonía exigida, rinden pleitesía al altar de ese otro definido que sube a la cima cultural por ese caracol lleno de escalones. Somos un otro que desde la lectura puede configurarse la posibilidad de los otros y sus únicas formas de ser y estar. No obstante, en definitiva, el otro todavía es excluido, sacado de la esfera de lo común porque es negativo, como lo expresa Byung-Chul Han:

La cultura de la constante comparación igualatoria no consiente ninguna negatividad del atopus. Todo lo vuelve comparable, es decir, igual. Con ello resulta imposible la experiencia del otro atópico. La sociedad del consumo aspira a eliminar la alteridad atópica en favor de las diferencias consumibles, heterotópicas. Frente a la alteridad atópica, la diferencia es una positividad. El terror de la autenticidad como forma neoliberal de producción y de consumo elimina la alteridad atópica. La negatividad de lo completamente distinto cede a la positividad de lo igual, de lo otro que es igual. (2017, p. 16)

En definitiva, con lo anterior Byung-Chul Han nos señala cómo la sociedad excluye al otro que se sale de lo común, es guiado a una zona donde su diferencia es diagnosticada y, mediante algún tratamiento, obtiene una cura como tiquete de regreso a

la sociedad de consumo. Esa cura es el único *ticket* para poder vincularse al vuelo cultural. Los otros que caminamos apoyados en bastones, los otros que transcurrimos las calles de la ciudad en silla de ruedas, los otros que pintamos las hojas de los árboles de color morado, al parecer no podemos ser ingrediente de la efervescente cultura que nos une.

Entonces surge la pregunta: ¿cómo será posible que el otro construya una narrativa sobre su alteridad? Esta pregunta se puede empezar a comprender entendiendo quién es el otro en la pedagogía, aunque el aula escolar se constituya como un panóptico de mismidad que acaba con su currículo las diferencias que se expresan en ella. Pérez de Lara nos expresa un otro desde la pedagogía:

El Otro de la pedagogía para mi es aquel o aquella alumna, aquellos o aquellas alumnas que, con sus modos de ser, de moverse, de mirar, de sentir, de oír, de escuchar, de expresarse, la enfrentan a su metodología, su didáctica y su concepción de la relación educativa en forma de problema. En definitiva, el Otro de la pedagogía (es decir los otros, las otras) son aquellas alumnas y alumnos, que desde sus modos de estar en el mundo la cuestionan, porque la cuestiona, porque hacen tambalear sus principios con su sola presencia en las aulas. (2014, p. 47)

Con todo lo anterior, el otro nos puede ofrecer una narrativa llena de alteridad. Para ello, el otro debe ser escuchado y se debe dejar de pintar siempre mediante el déficit o la falta ideal que se describe en las palabras de Sztajnszrajber como:

Una concepción cerrada de la identidad que hace del otro, siempre, o bien un enemigo, o bien un medio para su propio desarrollo. La mismidad de lo mismo disecciona siempre en dos el vínculo con otro, del que pretende inmunizarse. Dicho de otro modo, “lo mismo” fagocita al otro, o bien incorporándolo a su propia necesidad, o bien aniquilándolo, pero nunca vinculándose con el otro en cuanto otro. Todo lo que “lo mismo” toca, todo lo ensimisma, y en ese acto, lo disuelve. (2018, p. 166)

Aquí otra vez el docente caminando con sus bastones, ¿puede él preguntarse si su modo de

caminar es negativo para sus estudiantes? Sus pasos son lentos ante el despliegue de la velocidad de los saltos y la diversión de las niñas y los niños que lo vinculan con la labor enseñanza-aprendizaje.

¿Debería ocultarse para esconder su alteridad que jamás se separará de su cuerpo? ¿Debería utilizar su alteridad por la que preguntan sus estudiantes para guiar una narrativa de la alteridad?, “¿Qué le pasó profe, por qué camina con bastones?”. Primero tendríamos que observar si el sistema educativo describe la diferencia al caminar del docente como una alteridad deficiente. Se describe por Skliar en Almeida y Angelino (2012) como:

Un otro cuyo cuerpo, mente, comportamiento, aprendizaje, atención, movilidad, sensación, percepción, sexualidad, pensamiento, oídos, memoria, ojos, piernas, sueños, moral, etc., parecen encarnar sobre todo y ante todo nuestro más absoluto temor a la incompletud, a la incongruencia, a la ambivalencia, al desorden, a la imperfección, a lo innombrable, a lo dantesco. (2014, p. 116)

La discapacidad es la diferencia negativa, continúa describiendo el docente mientras descansa el arduo camino lleno de escaleras. Discapacidad no es la palabra que pueda describir la situación del profesor en el sistema social inequitativo. Él está inscrito con la palabra “discapacitado” para recordar que en su carencia está la pieza que no se acomoda al rompecabezas normal. Respeto a ello, otra vez la voz de Le Breton:

El individuo con el cuerpo alterado no está en una posición en la que podría aprender a moverse en un espacio inadecuado, su deseo de permanecer discreto, de controlar sus movimientos o sus mímicas parásitas, su deseo de recobrar una mínima fuerza para superar modestos obstáculos de terreno en sus desplazamientos, todos estos esfuerzos se chocan con la inercia de su cuerpo, con los límites de su encarnación. (2017, p. 23)

En definitiva, para propiciar la narrativa del otro es necesario salir de la mismidad, encontrarse con ese otro que me rodea —sin invadirlo, claro está—, sin imponer un guion prediseñado de

comportamiento y escuchar todo lo que el otro tiene para decirnos. La narrativa es, en definitiva, la escucha dibujada por las palabras de Byung-Chul-Han:

Escuchar no es un acto pasivo. Se caracteriza por una actividad peculiar. Primero tengo que dar la bienvenida al otro, es decir, tengo que afirmar al otro en su alteridad. Luego atiendo lo que dice. Escuchar es prestar atención, un dar, un don. Es lo único que le ayuda al otro a hablar. No sigue pasivamente el discurso de otro. En cierto sentido, la escucha antecede al habla. Escuchar es lo único que hace que el otro hable. Yo ya escucho antes de que el otro hable, o escucho para que el otro hable. La escucha invita al otro a hablar, liberándolo para su alteridad. El oyente es una caja de resonancia en la que el otro se libera hablando (2018, p. 47)

En definitiva, vale la pena llamar la atención ahora en épocas de un sustrato tecnológico amplio, donde siempre se llama a la libertad, en donde todo supuestamente es posible. ¿Es posible?, ¿o solo es posible para el cuerpo que se rinde a la identidad del mercado? Es posible que por fin el cuerpo del otro que es distinto deje de verse como un cuerpo discapacitado. Sus manos, sus pies, su mente se ven solo como un déficit, como un diagnóstico a corregir. La cultura necesita de cada una de las cartografías divergentes que transcurren con sus propias características, sus propias divergencias.

El otro que no se ajusta a la isla de la supuesta normalidad no debería ser un exiliado. Los mecanismos culturales solo son posibles si el otro expresa su alteridad: física, psicológica, religiosa, sexual y demás. Ninguno de los otros está mal en el paraíso de la alteridad humana.

## Metodología de investigación

### La alteridad como cartografía narrativa

El “yo” se plantea desde su narración autobiográfica como un medio de transformación social. El “yo” que no cree casar en los dispositivos sociales porque no cumple con unos estereotipos que organizan la realidad. Yo, como un mapa único descrito por los otros, estos otros, mis estudiantes, viajan expresando mis contornos, mis cordilleras, mis

cualidades. De esta manera las alteridades de los jóvenes de grado séptimo mutan para deconstruir la definición negativa que tengo de mí (Figura 2).



**Figura 2.** Estudiantes de grado séptimo 2022. Instituto Comercial Eduardo Torres Quintero

**Fuente:** elaboración propia.

En varias sesiones se abre el diálogo al leer episodios de mi autobiografía, lo que dispone una conversación amplia sobre la alteridad, la mía que considero equivocada y la de ellos que discurren a mi alrededor en el aula. Estos jóvenes logran penetrar en las sombras donde habita un yo que detesta sus componentes y crea fronteras para huir de los otros, en mis pasos en las aulas escolares apoyado en dos bastones y sobre todo en la multiplicidad de efectos dibujados en las sonrisas de los chicos que me hacen ser otro.

Desde esta orilla, la autoetnografía se yergue como un cuerpo investigativo cualitativo, ya que permite un encuentro de voces en el aula escolar: profesor “yo” y sus estudiantes “otros”. Entonces, debemos tener en cuenta que la investigación cualitativa parte de la mirada del sujeto y, al abordarse desde la autoetnografía, el sujeto también es objeto de la investigación; por ello, es importante tener en cuenta a Vasilachis al afirmar que: “Es el actor, sus sentidos, sus perspectivas, sus significados, en sus acciones, en sus producciones, en sus obras, en sus realizaciones que se centra la investigación cualitativa” (2019, p. 78).

De este modo, el eje central resulta ser la persona y sus experiencias frente a su realidad social. Este yo que soy se relaciona con los otros para

asimismo ser un otro también. El diálogo es donde el otro es esa cuerda en que la resiliencia es posible. El diálogo es una sustancia donde la voz de los otros se escucha. Los otros hablan para construir una alteridad constitutiva, entonces el diálogo aparece como lo expresa Ricoeur: “[un] juego de preguntas y respuestas, la última mediación entre una persona y otra” (1999, p. 47).

Ahora bien, ¿por qué utilizar la narrativa y, en este caso, la narrativa autobiográfica? Yo la creo conveniente para sanarme de tormentos que navegan en mi interior, para dejar de escuchar la voz que me niega como persona, que me increpa en el espejo asegurando que me falta algo para considerarme humano, que por mi forma de caminar apoyado en dos bastones solo puedo causar pesar en la mirada de los otros. Desde esta confesión, la autoetnografía reflexiva es sustancial, como lo dice Ellis, citado por Bénard (2019), ya que el investigador cambia como resultado del trabajo de campo. El etnógrafo construye su biografía para depositarla en un grupo cultural investigado, pero entonces él también se transforma en objeto de la investigación.

El otro, como ya lo he afirmado anteriormente, es una constelación que se expresa de una manera única, así que para acercarse a su complejidad es necesaria la investigación cualitativa porque, según como lo dice Vasilachis, esta:

...se nutre, en gran parte, de la información, de diversa índole, proporcionada por las personas que participan en la indagación. [...] Esta situación habla de un rasgo del proceso de conocimiento que la Epistemología del sujeto Conocido pone de resalto, esto, es el de la construcción cooperativa del conocimiento, según la cual disímiles formas de conocer producen un conocimiento por igual legítimo. (2019, p. 306)

Por eso dispongo del relato narrativo como plataforma para describir mi relación con la cultura y con los otros. Las palabras dan cuenta de los eventos previos a mi nacimiento, hasta el dolor que trae cada día entremezclado con la música que salva y la conversación con mis estudiantes que son la cura de mi desquicio. Porque, como diría Atwood:

Cuando estas dentro de una historia, cuando la vives, no es una historia sino una confusión; un oscuro rugido, una ceguera, un montón de vidrios rotos y madera astillada; como una casa en medio de un vendaval o un barco aplastado por los icebergs o empujado hacía unos rápidos sin que los que van a bordo puedan hacer nada por impedirlo. Sólo después se convierte en algo parecido a una narración. Cuando lo estás contando, a ti misma o a otra persona. (2017, p. 321)

Yo me planto en la orilla del pasado para fotografiar los aspectos que creo necesarios con el fin de crear un *collage* narrativo que dé cuenta de mi voz, de lo que necesito curar en mi interior, que ha sido una barricada en mi desarrollo. Por ello, la infancia la propongo aquí, como medio de trasegar el odio propio que me conformaba como un ser sin gracia, un mutante que solo merecía la enajenación. Y, además la infancia como plataforma de persecución otra vez de mi *leitmotiv*: la alteridad, móvil filosófico que me persigue en cada libro, al contemplar cada estrella en el lienzo nocturno, en las palabras que danzan sin igual en cada una de las personas que viajan con su ser y estar propio en este universo de escaleras.

¿Pero cómo permitir a la autobiografía perseguir los oídos de los otros y ejercer cambios en mí y, tal vez, en la sociedad?

### La mayéutica, la deconstrucción de la autobiografía en las voces de los otros

La mayéutica es la construcción de un diálogo permanente que me permite, por medio de las preguntas, construir otras posibles realidades (en este caso permitir otra perspectiva de mi experiencia sobre yo mismo).

Se efectuaron cuatro sesiones con los estudiantes:

#### **Mayéutica 1 El otro: espina o apertura:**

¿Cómo un profesor que camina en dos bastones se representa en mi vida?

#### **Mayéutica 2. El otro: la disección o el abrazo**

¿Cómo puedo describir la relación que tengo con el profesor que camina en dos bastones?

### Mayéutica 3. El otro: ¿camina mal, habla mal, ve mal, escucha mal?

¿Cómo puedo dibujar mi relación con el profesor que camina apoyado en dos bastones?

### Mayéutica 4. El otro: alteridad y muchas formas de ser y estar

¿Qué preguntas surgen en mí sobre el profesor que camina apoyado en dos bastones?

Este proceder demuestra que aquí no soy el único sujeto de investigación. Diez miradas se asoman a mostrarme cosas del yo que no conocía. Diez de mis estudiantes de séptimo grado dan sus puntadas a un guion donde mi reflejo se deforma. Estos estudiantes, los “otros”, hacen recordar la frase de Sartre (1944): “el infierno es el otro”. El otro que propongo es un “Virgilio dantesco” que brinda una luz porque viaja por todo, por mi yo, brindando una introspección, nunca modificando mi alteridad, más bien evidenciándola; estos otros, mis estudiantes, me muestran por medio de sus dibujos, textos y preguntas lo importante de ponerme como fenómeno de investigación para curarme de la simbología que no me permite aceptarme como un ser importante.

## Conversación con los resultados Hacia dónde las preguntas nos han traído a los otros

Según Foenkinos:

¿Me hace bien hablar de todo esto? No lo sé. Sólo me digo que mi energía pacifista es el fruto de mi violencia. Que después hice de todo para canalizar mi odio. Y las drogas seguramente me ayudaron destruyendo mi ego, destruyendo mi capacidad de acción. No dejé de cantarle a la Paz, y era mi propia paz la que buscaba. Intentos de estar en paz conmigo mismo. Esta busca de la absolución parasita mis melodías. (2014, p. 89)

El camino me lleva a este punto donde me re-tuerzo en las configuraciones hechas por los otros. Mis pasos vistos según yo con una tela de juicio negativa, y ahora el naipe se cae para descubrir otro tejido, un tejido en donde otros ojos le dan diferentes dimensiones a mis pasos. Ya no es mi

única mirada negativa hacia ellos. Mis estudiantes a continuación plasmarán sus letras y dibujos. Como se expresaba anteriormente, este diálogo con los chicos se desprende de la mayéutica.

Las preguntas me invaden acerca de mi existencia, de mi forma de ser o estar, de mi forma de caminar. Mi otredad es la pregunta, y esta interrogación, igual que mis pasos, se escapan o al menos eso espero de la mismidad que cataloga los cuerpos hacia dispositivos unitarios. La pregunta cataliza el fenómeno de la alteridad.

En un primer escrito el estudiante me describe aludiendo a mi labor docente, ya que afirma “también me gusta que nos enseñe cosas nuevas cada día”. Además, afirma que soy comprensivo y que mi discurso va dirigido a la descripción de la igualdad de todos a nivel de derechos (Figura 3).

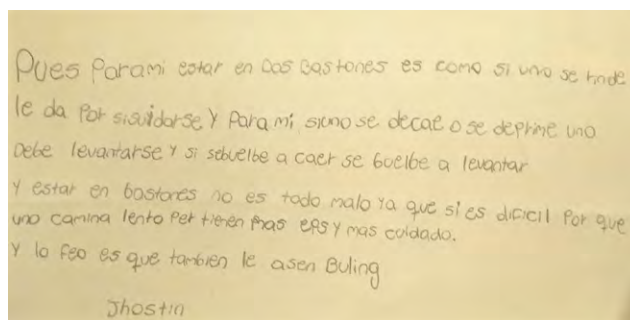


Figura 3. Escrito de un estudiante de grado séptimo

Fuente: elaboración propia.

En un segundo texto, la descripción que se hace es generalista, ya que da cuenta de cualquier persona que camina apoyada en dos bastones. Afirma además que estas personas pueden llevar a cabo el suicidio, él entiende que puede ser difícil, pero lo indicado es levantarse y seguir adelante. Por último, menciona que en esta condición se camina feo pero los demás pueden tener más cuidado y además según se entiende tienen más posibilidad de cubrimiento de salud con una EPS. Termina su relato arguyendo que estas características pueden generar *bullying*.

En un último texto, hay una especificación. Menciona un conocido que ahora se desplaza por medio de una silla de ruedas, condición causada por un accidente. Esta persona referida aquí siguió

adelante acumulando varios recursos, afirma el chico que vive mejor que una persona sin alguna condición de discapacidad.

Los textos emprenden una caracterización de personas que son distintas, distintas gracias a unas propiedades físicas, estas no son presentadas aquí como un tegumento negativo en su totalidad. Estas personas se representan de maneras propias con el mundo que los rodea, siendo capaces de dar algo de sí al mundo de los otros.

Los hechos por los estudiantes me desgarran, ya que nunca pensé que se pudiera escribir algo así sobre mí. La alteridad que busco lograr en las dimensiones culturales en las que me desarrollo es posible. En las palabras de los estudiantes se encuentran con posibilidades que no conocía: valorar la opinión del otro permite la verdadera experiencia en la alteridad. La lectura como raíz de la posibilidad de muchos otros es mi escape de una realidad que no me gusta. La literatura es la poesía de la alteridad. De allí tal vez la necesidad de buscar la posibilidad del reconocimiento de mundos y de ser y estar personal de los otros.

Si pudiera charlar con Laurel Richardson en Bénard (2019), trataría de responder sus preguntas: "Impacto: ¿Esto me afecta?, ¿emocionalmente?, ¿intelectualmente? ¿genera nuevas preguntas? ¿Me inspira a escribir? ¿Me llevó a probar nuevas prácticas de investigación? ¿Me llevó a la acción?" (p. 185) (Figura 4).

Esta investigación claro que me afectó: la deconstrucción propia se produjo desdibujando el origen de los pensamientos que me construyen como un ser negativo. Ya identificados estos pensamientos por medio de la memoria, me dispongo con mis bastones a escalar por este universo de escaleras, acompañado por fin por mis estudiantes, los cuales despliegan un *collage* que salva mi vida. Me pone a la acción de ir otra vez dentro de mí, al igual que lo hice al describirme en la autobiografía, en acción para recorrer mi alteridad, y exponerla debido a entretejer a los muchos otros que me rodean para componer una plataforma con el fin de recorrer mi vida por otras posibilidades, hacia una narrativa que me acerque al otro.

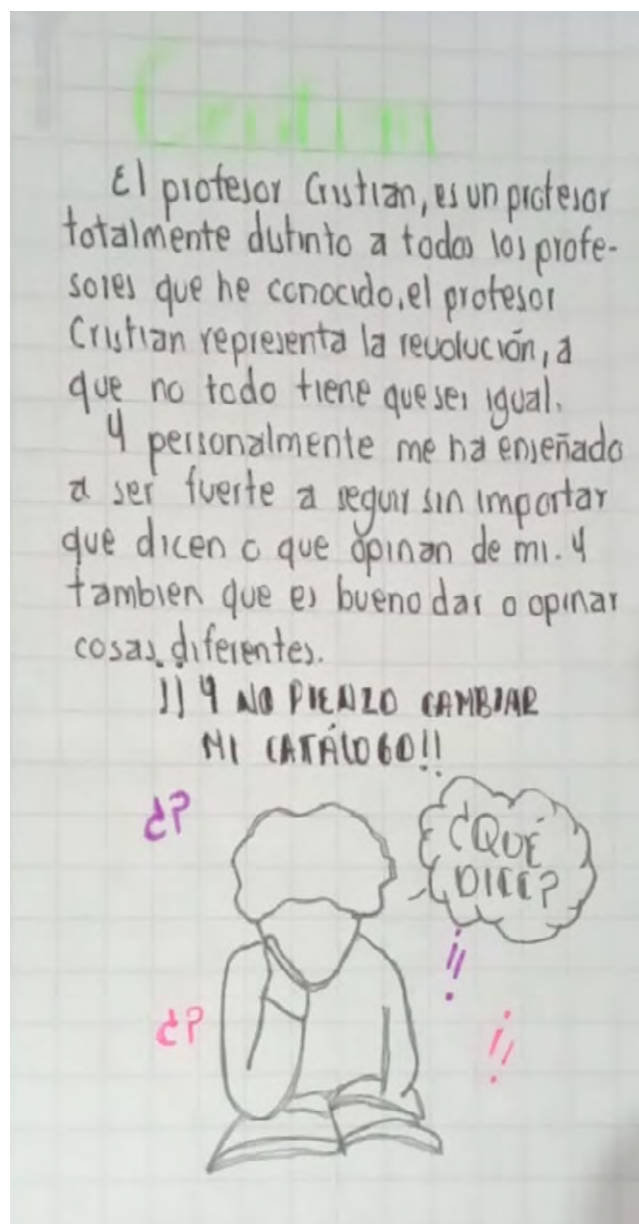


Figura 4. Escrito de un estudiante

Fuente: elaboración propia.

También Richardson en Bénard, me pregunta: "¿Contribuye este trabajo a nuestro entendimiento de la vida social? ¿El escritor muestra una perspectiva y comprensión profundamente arraigada en el mundo humano?" (2019, p. 185).

Los resultados muestran que los estudiantes expresan un pensamiento de sus relaciones sociales con el profesor apoyado en dos bastones, con el



sistema de salud, con el suicidio, con los libros; utilizan las palabras y dibujos para describir con fuerza las relaciones importantes en sus vidas, sus sentimientos. Todo este despliegue narrativo surgió a partir de una autobiografía que enuncia mi relación con la cultura, la relación de una persona con discapacidad con una sociedad no equitativa donde todos los seres no tienen la misma oportunidad de desarrollo por sus condiciones físicas, psicológicas, cognitivas y emocionales que divergen de la norma social.

## Conclusiones

**Este paso no es suficiente, esta narrativa hacia la alteridad es solo un boceto**

La posibilidad de un cambio del autoconcepto a partir de la autobiografía es un campo abierto de posibilidades donde no solo el “yo” es el referente del guion. El “otro” también es parte del crecimiento de la planta que es la vida, el otro está en la cultura y desde allí tiene preguntas sobre mí, un “otro” para él.

La cultura en muchas fases hegemónicas crea medios para categorizar a sus integrantes y así encauzarlos a la normalización. Logra esto gracias al diagnóstico: Todo individuo es descrito según unas características deseables o no; por medio de esta descripción de características, el otro es incluido o no en relaciones culturales. Lo que significa que no todas las personas tenemos un nivel de desarrollo en la cultura. Hay barreras que impiden el acceso a herramientas y contextos que se permean en la cultura.

Por lo anterior, la autobiografía también se permite ser una fuente explosiva que posibilita el cambio social, al dar cuenta de las innumerables formas de ser y estar que tienen los otros en este universo de escaleras. La anterior afirmación se ejemplifica con el ejercicio de poner en diálogo la autobiografía de un profesor “en condición de discapacidad” con los mundos de los otros “sus estudiantes”. Es un callejón lleno de posibilidades y de voces de la infancia y la adolescencia que vuelven conspicua su importancia, no como meros medios de un desarrollo cultural futuro, sino de la realidad de la

alteridad. Ellos suprimen esa máscara impuesta por la sociedad y expresan nuevas realidades necesarias para tener en cuenta.

Si bien la escritura de mi autobiografía permitió el reconocimiento de pensamientos negativos hacia mi yo, no fue hasta vincularme con lo escrito, dibujado y dicho por mis estudiantes, que descubrí las posibilidades de mi alteridad, de lo equivocadas que estaban mis recriminaciones al caminar o ser distinto. Algo natural de la infancia es la sinceridad, la diversidad, lo nuevo. No obstante, la mismidad busca lo igual; por ello, gracias a elementos culturales se busca el acallamiento de la diferencia, porque esta es negativa y debe desaparecer para pertenecer a la cultura.

Por tanto, la autobiografía es una sustancia de cambio propia del yo, donde navegando por el río Estigia nos descubrimos a nosotros mismos, charlamos con nuestros demonios internos, llegamos a acuerdos, nos perdonamos, nos aceptamos. Pero este trasegar metamórfico no es posible solo desde el yo, necesito de los otros que, por medio de sus voces, expresiones, caminares, características únicas, descubre el camino a la redención, el otro es esa cuerda donde la resiliencia es posible. Yo, en mi narrativa autobiográfica, soy escuchado por el otro para conformar conexiones; por ello, aquí se inscribe la posibilidad de cambios sociales que permitan una inclusión, un verdadero desarrollo personal y cultural para todos.

La autobiografía es en definitiva un medio por el cual la alteridad se desplaza de oído a oído, permitiendo el vínculo de universos que a veces no nos atrevemos a reconocer en nosotros mismos. La alteridad estalla para desubicar nuestra existencia ante mundos que se mueven fuera de la norma. Así como el mío que muchas veces... La verdad ha querido dejar de existir. Pero este trabajo ha creado una catarsis de la cual puedo decir que mis estudiantes han efectuado con sus risas, su afecto, sus preguntas. Por ello, es necesario seguir auspiciando la narrativa como fuente de liberación y de salvación, porque la memoria danzando en palabras es el puente que encuentro para hacer del otro una posibilidad.

## Referencias

Almeida, M. E., y Angelino, M. A. (2012). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. UNER.

Atwood, M. (2017). *Alias Grace*. Salamandra.

Bénard, S. (2019). *Autoetnografía*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Bruner, J. (2003). *La Fábrica de Historias Derecho, Literatura, Vida*. Fondo de Cultura Económica.

de Gialdino, I. V. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

Foenkinos; D. (2014). *Lennon*. Alfaguara.

Galeano, E. (1993). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI.

Han, B. (2018). *Muerte y alteridad*. Herder.

Le Breton, D. (2017). *El cuerpo herido. Identidades estalladas contemporáneas*. Topía.

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Paidós.

Skliar, C., Larrosa, J. y Duschatzky, L. (2014). *Experiencia y alteridad en la educación*. Homo Sapiens Flacso.

Sztajnszrajber, D. (2018). *Filosofía en 11 frases*. Paidós.





# La educación. Una perspectiva integradora

## Education. Un integrating perspective

Ingrid Delgadillo-Cely<sup>1</sup>

**Para citar este artículo:** Delgadillo-Cely, I. (2023). La educación. Una perspectiva integradora. *Infancias Imágenes*, 22(1), 83-91. <https://doi.org/10.14483/16579089.19746>

**Recibido:** 30-julio-2022

**Aprobado:** 24-junio-2023

### Resumen

El presente artículo constituye un ensayo reflexivo acerca de cómo la pandemia es solo una de las situaciones que debemos asumir frente a las exigencias que el cambio climático y la consecuente crisis ambiental nos demandan. Sostiene que desde la educación tenemos la responsabilidad de contribuir a enfrentar estos desafíos, promoviendo un viraje creativo, solidario, con apuestas epistémica y culturalmente diversas, hacia la renovación de la relación de la humanidad con lo existente desde una visión de integración y de conexión planetaria y espiritual.

**Palabras clave:** biodiversidad, cuidado, educación, Tierra, vida.

### Abstract

This paper constitutes a reflective essay about how the pandemic is only one of the situations that we will have to face; we must assume the demands that climate change and the consequent environmental crisis demand of us. It argues that education has the responsibility of contributing to face these challenges, promoting a creative, supportive turn, with epistemic and culturally diverse stakes, towards the renewal of humanity's relationship with what exists from a vision of integration and planetary connection and spiritual.

**Keywords:** Earth, care, life, biodiversity, education.

83

<sup>1</sup> Profesora asociada de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctora en Educación, Magíster en estudios de género. Miembro del grupo interinstitucional de investigación Equidad y Diversidad en Educación UPN-UDFJC. Correo electrónico: [isdeldadilloc@udistrital.edu.co](mailto:isdeldadilloc@udistrital.edu.co)

## Introducción

En los últimos años hemos padecido como especie la amenaza colectiva de la muerte por un virus que “corona” sin tregua la vida, produciéndonos miedo, ansiedad, sentimientos de impotencia y fragilidad. Las alternativas desde la institucionalidad han consistido en la separación, el aislamiento, la asepsia, el teletrabajo, el telestudio, la televidas, sin aportar respuestas contundentes para comprender la lógica sistémica que está implicada en el sostenimiento de la vida en el planeta, sin dar lugar a entender que todo está conectado. A propósito, necesitamos evidenciar cómo la pandemia SARS Covid-19 parece ser uno de los efectos del desconocimiento de esta lógica y, así mismo, apostar por la consolidación de otros referentes de sentido desde los cuales asumir un mundo más afable, más seguro, más armónico.

En este escrito, se abordan los dos asuntos mencionados líneas arriba, la crisis en la cual la pandemia es solo un síntoma y la afirmación de otros referentes narrativos, de sentido y de perspectiva, que contribuyan a propulsar la nueva apuesta paradigmática que algunos han denominado el gran giro (Macy y Brown, 2019).

Valladares (2020) nos recuerda cómo la biodiversidad y “los ecosistemas estables constituyen un escudo protector frente a los virus o bacterias, mientras que la pérdida de estos representa la dinamización o promoción de nuevos virus”, y anota al respecto, cómo el cambio climático está afectando a unos niveles preocupantes la estabilidad de los ecosistemas, desde lo cual el derretimiento de los glaciares o suelos congelados por efecto del calentamiento global, no sólo promueve la liberación de gases de efecto invernadero, sino también de virus, como el ántrax u otros que pueden emerger a partir de derretimiento del permafrost y los polos (Fox-Skelly, 2017) sobre los que aún no tenemos antídotos.

El caso, como señalan Sanz y de la Sota (2020), es que antes de la “pandemia” nuestras sociedades ya encaraban grandes retos, “cuestiones como el cambio climático, la contaminación y la pérdida de biodiversidad siguen presentes y conectados con la situación que vivimos”; la revolución industrial, con el concomitante uso intensivo de energías fósiles, la concepción de la naturaleza como recurso,

son fenómenos que están en el origen del deterioro y desequilibrio medioambiental que padecemos.

Adicional a ello, actualmente, las actividades humanas como los agronegocios, el cultivo de plantas y animales (Organismo Genéticamente Modificado, OGM), o la minería a gran escala, pueden ser en buena parte, responsables de la proliferación de virus, lo cual nos obliga a revisar el conjunto de fenómenos, evidenciando la responsabilidad que el actual sistema de pensamiento moderno, capitalista, colonial, patriarcal (Santos, 2022) tiene sobre los desastres naturales y ambientales de las últimas décadas. Así, los científicos plantean que la humanidad está causando la sexta extinción masiva, lo cual supone la pérdida de un alto porcentaje de la biodiversidad en el planeta. De acuerdo con World Wildlife Fund (WWF, por sus siglas en inglés) (2022), se suman las catástrofes nucleares (Chernóbil, 1986 y Fukushima, 2011), entre otros fenómenos que vienen aconteciendo y que cada vez son más difíciles de encarar.

Dichas catástrofes, según Garrido (2007), devienen de varios procesos interconectados, relacionados, de una parte, con la reducción de todo tipo de recursos biodiversos, el agua, los minerales e incluso los combustibles; por otra parte, los niveles extremos de contaminación y de consumo que sobrepasan la capacidad del planeta y de los ecosistemas de asimilarlos. Para Garrido, estos procesos de degradación (agotamiento, contaminación y saturación) configuran una “diabólica sinergia destructiva” (p.32), que produce efectos desastrosos para el sostenimiento de la vida. En esta “sinergia destructiva” de producción, consumo y generación de desechos, cuya base energética es el petróleo (energía fósil), fenómenos como el aumento y variabilidad en los precios del petróleo, tendencias especulativas, producción intensiva y extensiva de agrocombustibles, se retroalimentan con la implementación a gran escala del modelo agroindustrial orientado principalmente a la exportación o “agrobusiness” y contribuyen —contrario a lo que se desearía— a generar mayor escasez de alimentos y a incrementar el hambre en el mundo (Pérez, 2014; Shiva, 1998).

El pico del petróleo, como evidencia de la reducción —agotamiento— de recursos; la crisis climática relacionada con el desbordamiento de las

emisiones de gases de efecto invernadero que hace que el planeta no cuente con las condiciones para reciclarlos y las amenazas reales de una crisis alimentaria que implique una menor producción de alimentos frente a una población mundial creciente, son síntomas muy alarmantes que nos obligan a comprender, de acuerdo con Lander, a esta como una época de crisis de un patrón civilizatorio que tiene como objeto el sometimiento total de la naturaleza (Lander, 2015). Frente a estos problemas, Iván Illich hace más de cuarenta años, ya afirmaba que:

asistimos a una “crisis” energética que ha sido precedida por una análoga “crisis” ecológica: se abusa de ambas con fines de explotación política. Sin embargo, hay que entender que, la segunda no encuentra su solución aun cuando se encuentren formas de producir energía abundante y limpia, es decir, sin efecto destructor sobre el medio ambiente. (1985, p. 456)

Dicha crisis civilizatoria (Lander, 2015), involucra de manera sinérgica diversas dimensiones, cuyo fundamento se haya en el agotamiento de un modelo de vida colectivo necrófilo y devastador, de un paradigma basado en la razón occidental, patriarcal, colonial y racista.

Al respecto, distintos autores (Latouche y Harpagés, 2011; López, 2013; Taibo, 2009) anuncian que estamos atravesando el final de la era del petróleo y por tanto del mundo que conocemos, plantean que no se trata de reemplazar el petróleo, ni de ubicar otra fuente de energía que lo reemplace para seguir consumiendo al mismo ritmo, generando desechos, materia o energía degradada que el planeta no tiene capacidad para asimilar, sino que se trata de “decrecer” (Taibo, 2009); lo cual, en palabras de Georgescu-Roegen, implican comprender que “el estado más deseable no es un estado estacionario sino un estado declinante. Sin duda el crecimiento presente tiene que cesar o, más aún, cambiar de signo” (Georgescu-Roegen citado en Carpintero, 2006, p. 192). No solo se trata de ir más allá del capitalismo, sino de sustentar desde *otro* paradigma la vida en interconexión.

Este *otro* paradigma se inscribe en lo que autores como Macy y Brown (2019, p. 20) han llamado el

“Gran Giro”, que básicamente consiste en “la transición hacia una sociedad que sustenta la vida”. El Gran Giro sugiere que es necesario un cambio de valores, comprendiendo lo existente desde una perspectiva sistémica, en la que las interconexiones, los vínculos se tejan en la búsqueda del bien común.

En esta apuesta, en la configuración de ese “otro” paradigma desde el “Gran Giro”, en ese cambio de valores, proponemos algunos principios que desde la educación debemos asumir para caminar en la dirección del sostenimiento de la vida: 1. Somos co-creadores del mundo; 2. Una ética del cuidado; 3. El reconocimiento de la Tierra, Gaia, como sistema vivo; 4. Los saberes ancestrales; 5. Reestablecer la dimensión terrenal del cuerpo; 6. La Nueva Conciencia y la Espiritualidad. A continuación, vamos a considerar cada uno de ellos.

## Una propuesta para reestablecer el vínculo con la vida

### Somos co-creadores del mundo

La educación para la transición y más aún para la transformación se sitúa en redes conversacionales que consisten en la conjunción entre el *lenguajear* y el emocionar como anota Maturana (1999). Los seres humanos construimos “la realidad” en el conversar o en el diálogo, y es allí en donde evidenciamos las verdades que guían nuestra existencia y que inconscientemente asumimos como absolutas, únicas, totales. La educación planteada desde el diálogo (Bohm, 1997), hará posible esta apertura del pensamiento, permitiéndonos revisar los lugares “mentales” de confort a los que nos aferramos, para ayudarnos a abrir la mano, como diría Maturana (1999) para soltar esas verdades y aventurarnos a pensar de manera que logremos avanzar hacia la incertidumbre, asumiendo una apertura creativa (Peat y Briggs, 1999), desde la cual alcancemos una profunda y novedosa apreciación de la vida, como un campo abierto, desplegado, como totalidad fluvente de la cual formamos parte (Bohm, 1998).

Si asumimos que somos los co-creadores de la “realidad” podremos desaprender e inventar lo nuevo, para soñar, fabular siguiendo a Assmann (2002, p. 58) un mundo nuestro, un mundo “otro” en el que superemos las divisiones, exclusiones, la

discriminación e injusticias que gobierna el mundo que habitamos. Como humanos somos seres de lenguaje, de expresión, de imaginación, “alumbremos” el mundo, hacemos nacer un mundo en cuanto colectivamente le damos forma simbólicamente y lo configuramos como nuestro.

En tanto co-creadores del mundo mediante el lenguaje, apelamos a la educación para “ambientalizar” el pensamiento, como dice Noguera de Echeverri (2004), comprendiendo la vida, lo vivo, en tanto sistemas dinámicos interconectados, redes interdependientes. Así mismo, desde la educación, deberemos “poetizar” el pensamiento, es decir reencantarlo, de manera que se opaquen las racionalidades excluyentes de los discursos cientificistas y que “la voz misteriosa del mundo como vida, como ser en despliegue, como perpetua aurora y crepúsculo, pueda ser escuchada” (Noguera de Echeverri, 2004, p. 22).

### Una ética del cuidado

86 Para avanzar en el camino de la religación (reestablecer el vínculo con la naturaleza) necesitamos crear mediaciones, procesos educativos con sentido, a partir de una ética del cuidado (Boff, 2002), una ética como principio existencial en donde el bienestar propio esté en correspondencia con el bienestar de todos los seres del planeta. En donde dicho cuidar implique comprender que formamos parte de lo que Capra (1996) define como la trama de la vida. Una ética del cuidado que reestablezca los ciclos fracturados y nos permita asumir la vida como una danza en la cual la muerte no se perciba como pérdida sino como principio de un nuevo nacimiento: creación, transformación, renovación.

Una ética del cuidado en la cual reconocer nuestra finitud como especie y nuestra fragilidad nos permita restaurar la cordura. Esta ética del cuidado, retomando a Heidegger (2018), comporta toda la dimensión de la existencia, como un ser ahí — en-el-mundo— en condición de arrojado, que padece la *angustia* como modo de estar en ese mundo, padece su condición de arrojado y su angustia se da *por poder participar en ese mundo* (Heidegger, 2018, p. 192). Esta angustia constituye la pregunta por nuestra existencia, por la difícil

tarea de asumirnos vivientes en un tiempo como este de crisis. Esta condición, desde Heidegger (2018), supone un “ir siendo”, no un ES absoluto, o un SER anquilosado y prefigurado, sino un ser en movimiento, un ser como proyecto, con la posibilidad siempre abierta de configurarse y redefinirse en el paso por la vida y por las experiencias; esta percepción acerca de lo humano constituye una fisura en la noción de sujetos acabados, racionales, objetivos y coherentes que nos legó la Ilustración. En tanto proyecto, es posible asumir la vida y la educación como una aventura hacia el descubrimiento de aquello que realmente guía el sentido de nuestra presencia en la Tierra.

Esta perspectiva de “ir siendo”, se enriquece en tanto se da en -medio-de-, de la mano-de-, -entre los otros-, pues son precisamente esos otros, quienes, desde la acogida amorosa, la atención, la dedicación nos acompañan en el camino del “ir siendo”, del estar abiertos a co-crear, con los otros, en interacción, así como a “transformar”, movilizar lo que hayamos definido como realidad. Dice al respecto, Heidegger “La *perfectio* del hombre —el llegar a ser eso que él puede ser en su ser libre para sus más propias posibilidades (en el proyecto) — es “obra” del “cuidado” [...] (2018, p. 199). Es el cuidado, desde la afabilidad, la “solicitud”, la solidaridad, que los seres humanos “Ahí arrojados” a la incertidumbre, podremos ocuparnos y hacernos cargo de los dramas, desastres y aciertos cometidos, en un mundo que evidenciamos “vivo”.

### El reconocimiento de la Tierra, Gaia, como sistema vivo

Pasar de asumir a la Tierra, de roca estéril a sistema interconectado, en un equilibrio dinámico perfecto, que se solventa mediante la interacción constante de los organismos vivos, constituye un cambio paradigmático. David Suzuki, aporta una descripción que nos ilustra al respecto:

A lo largo de la historia de la vida en la Tierra, los organismos vivientes han interactuado y alterado las características físicas del planeta —erosionando rocas y montañas, generando suelo, filtrando agua como parte del ciclo hidrológico, almacenando

carbono en la piedra caliza, creando combustibles fósiles, eliminando dióxido de carbono y añadiendo oxígeno a la atmósfera. Pero estos procesos han llevado millones de años e involucrando a cientos miles de especies. Ahora, una especie, la nuestra, está alterando artificialmente las propiedades químicas, biológicas y físicas del planeta en cuestión de un ínfimo instante cósmico. (2011, p. 31)

Se trata de la comprensión de la tierra como sistema autoorganizado en el cual sus partes se retroalimentan, se interafectan como totalidad, como organismo, el cual cuenta con una *atmósfera, con un* envoltorio esférico y gaseoso que lo rodea y a la vez que permite el ingreso de la luz solar, lo protege de los rayos ultravioleta generando un escenario propicio para que la biodiversidad surja y prolifere (Benítez, 2007).

Las plantas y el agua, forman parte indisoluble de este sistema vivo y contribuyen a mantener y a crear la vida, tal como reconocen Mancuso y Viola, retomando a Kliment Timiriázev (Mancuso y Viola, 2015), la planta “es el eslabón que une la Tierra con el sol, y, de hecho, casi todo lo que el ser humano ha usado como fuente de energía desde el principio de los tiempos proviene de ella” (p. 36). Las plantas, aportan oxígeno en un muy alto porcentaje, contribuyen a mantener y cosechar el agua, toman carbono del aire y lo llevan a la Tierra favoreciendo el sostenimiento de los ciclos naturales. Además de ser la mayor fuente de alimentos y nutrientes de los que disponemos, aportan serenidad, mejora en las capacidades de atención, bienestar a partir tanto de sus propiedades curativas, nutritivas e incluso ornamentales (Hueso, 2017). Por ello, es hora de revisar las nociones y percepciones que tenemos sobre estas, por ejemplo, a propósito de la inteligencia que se comprende como un comportamiento adaptativamente variable durante la vida del individuo en un intento de discriminar el comportamiento inteligente de las respuestas autónomas, es decir, invariantes:

Dada la plétora de señales que las plantas integran en una respuesta, no se producen respuestas automáticas. En cambio, las percepciones de las señales

se clasifican de acuerdo con las evaluaciones que hace la planta de fuerza y exposición al sol. Las respuestas automáticas pueden rechazarse; el número de ambientes diferentes que experimenta cualquier planta silvestre debe ser casi infinito en número. Solo el cálculo complejo puede diseñar la mejor respuesta. (Trewavas, 2007, p. 3) [Traducción propia]

De igual manera, el agua no puede seguir siendo concebida solo como materia inerte, o solo como un mineral explotable y renovable. Según Coats (1996), en concordancia con los postulados de Viktor Shauberger:

[Abre cita]; El agua es una sustancia viva!... como entidad viva, Viktor vio el agua como un acumulador y transformador de energías que se originan desde la Tierra y el Cosmos, y como tal, fue y es el cimiento de todos los procesos vitales y la mayor contribución a las condiciones que hacen posible la vida. No sólo eso, sino que una vez madura, nutrida, el agua es un ser investido con el poder extraordinario de dar y darse a sí misma a todas las cosas que requieran vida. (Coats, 1996, p.93)

A tono con este planteamiento, Suzuki señala que, así como el planeta, el cuerpo humano está compuesto por no menos de 60 % de agua, “somos básicamente gotas de agua con el espesante orgánico justo para no derretirnos en el suelo” (Suzuki, 2011, p. 90); sin embargo, usamos el agua como vertedero de tóxicos, de desperdicios, de deshechos.

En este orden de ideas, una tarea primordial para la educación consiste en revisar la forma superficial, mecanicista y materialista de significar al agua, a las plantas, al conjunto de la Tierra, así como cuestionar la perspectiva que las define como recursos, manipulables, comercializables; resignificando la condición entramada de estos elementos, de lo cual los humanos constituimos una sola hebra.

### Los saberes ancestrales

La ciencia occidental después de varias décadas intentando demostrar la superioridad de algunas

razas sobre otras, finalmente ha comprendido que todos los humanos provenimos del mismo tejido genético y, por ende, que todas las culturas comparten la misma agilidad y destreza mental más allá de las elecciones u opciones adaptativas que hayan asumido. Tal como anota Wade Davis “No existe una jerarquía de progreso en la historia de la cultura, ni una escala de darwinismo social hacia el éxito” (2016, p. 25). Desde este razonamiento, la pretensión de una cultura o sociedad más desarrollada o avanzada que otra pierde total fundamento, por el contrario, la genética ha demostrado que toda la humanidad viene de una misma raíz. Davis afirma:

compartimos una herencia sagrada, una historia en común inscrita en nuestros huesos [y que el sin número de culturas que han habitado el planeta] no son intentos fallidos de alcanzar la modernidad [...] Son expresiones únicas de la imaginación y el corazón humanos, respuestas únicas a una pregunta esencial: ¿qué significa ser humano y estar vivo? (Davis, 2016, p. 25)

88

Revitalizar e incorporar en nuestro currículo el saber de los pueblos ancestrales, reivindicando el valor de la tradición y de la memoria son elementos cruciales no solo para hacer justicia en términos históricos, sino porque sus enunciados comportan una visión de mayor empatía con el entorno. Por ejemplo, sus cuestionamientos y prácticas —en general— radicales frente a las nociones de progreso y desarrollo, hacen viable frenar la carrera absurda hacia el desastre ambiental y societal, pues los pueblos que aún conservan sus antiguas tradiciones saben que el planeta tierra está ligado al cosmos, que forma parte de la vía láctea y según sus concepciones, la forma en espiral de nuestra galaxia es la estela que va dejando en su viaje por el universo.

Algunos pueblos indígenas, v. g., los Huitos, los Koguis, los Kamensá, también conocen de los elementales de las plantas, es decir, de sus poderosas virtudes a través de las cuales guían, cuidan y curan, lo cual les permite mantener una relación de respeto y armonía con aquello de lo que sienten que forman parte. En palabras de Berry y Clarke,

“los pueblos indígenas que aún sobreviven tienen mucho que enseñarnos, una primera idea fundamental es que el universo es una comunidad de sujetos” (Berry y Clarke, 1997, p. 35), en donde los árboles, las aves, los peces, las montañas, los ríos, tienen una voz y es necesario escucharlos, hablar con el conjunto de esa comunidad. Y como siguen señalando los autores mencionados, nuestra sociedad padece de autismo, “sólo nos hablamos a nosotros mismos. No hablamos al río, no lo escuchamos. Hemos roto la conversación. Al hacerlo hemos destrozado el universo” (Berry y Clarke, 1997, p. 35).

### Reestablecer la dimensión terrenal del cuerpo

La ciencia occidental desde los siglos XVII y XVIII propició la disociación del cuerpo y de la mente, a partir de la cual instituyó la idea de un cuerpo mecánico, estructurado por piezas separadas. Desde allí se privilegió el aspecto intelectual-racional, sin relación con las asociaciones neuronales y nerviosas que en el conjunto de nuestro cuerpo intervienen en el proceso de conocer, de respirar, de hacer presencia cotidiana, es negar nuestra existencia material y propiciar desde el origen una ruptura con lo vital, privilegiando un yo individualizado, segmentado, separado tanto de sí como de la comunidad de la cual hace parte. Para avanzar hacia la transición de una sociedad que sustenta la vida, reivindicamos nuestra corporalidad como dimensión terrenal y asumimos que nos exponemos al mundo siendo cuerpo. A propósito, retomamos a D. H. Lawrence:

Deberíamos bailar de gozo por estar vivos y tener un cuerpo, por formar parte del cosmos vivo y encarnado. Yo soy parte del sol, como mis ojos son parte de mí. Mis pies saben perfectamente que soy parte de la Tierra; y mi sangre es parte del mar. No hay nada en mí que sea solo y absoluto excepto mi mente, y sabemos que la mente no tiene existencia por sí misma, que es solo el reflejo del sol en la superficie de las aguas. (1990, p. 161)

Del mismo modo, a Jordi Pigem, quien reafirma la importancia de enraizarnos al cuerpo:



Solo arraigándonos en el suelo biológico de nuestro cuerpo podemos arraigarnos a la Tierra, sentir el flujo que asciende de ella, abrimos a la vida, ser plenamente humanos, encarnando la experiencia inmemorial de caminar levemente sobre la tierra, bajo el cielo, con nuestro cuerpo que respira y habla. (1994, p. 105)

Así, requerimos recobrar el lugar del cuerpo, puesto que no existe realidad para descubrir o conocer que no esté incardinada, que no atraviese el propio cuerpo. El ejercicio de respirar de manera consciente, atenta, presente, es el principio para volver al cuerpo, para rehabetar el cuerpo. La respiración permite que nuestra mente se asiente en el cuerpo, como dice Thich Nhat Hanh, “y, cuando conectas con tu cuerpo, también conectas con la vida, con el planeta Tierra y con el cosmos” (Hanh, 2014, p. 81).

### La Nueva Conciencia y la Espiritualidad

Otra dimensión que ha sido expulsada del mundo del saber, de las academias y de los institutos de educación, así como de los referentes de bienestar es el de la espiritualidad. Este nuevo tiempo reclama una nueva espiritualidad que no se confunda con el fundamentalismo, ni con el fanatismo religioso, es más bien otro modo de asumir la trascendencia humana. En este sentido, la apuesta para un nuevo tiempo y para alumbrar un mundo vivo, parte de una educación desde la espiritualidad como práctica del goce de vivir en armonía con los ritmos de la Tierra.

Estas formas de reencontrarse con la “madre tierra” y con la naturaleza en su conjunto, tienen un sustento en lo que algunos han llamado “La Nueva Conciencia”, comprendida como una nueva visión del mundo, en la cual se cierne la construcción de un nuevo paradigma con base en lo ecológico “[...] hoy se está avanzando hacia una visión orgánica, en la que el cosmos aparece como una totalidad indivisible y dinámica, interconectada en todas sus partes como una gigantesca tela sin costuras” (Capra, 1992, p. 145). Esta nueva conciencia, se arraiga en el reconocimiento de nuestra pertenencia a dimensiones más sublimes, más trascendentes que la sola vida humana. Asumir que nuestra realidad es una “totalidad no dividida en movimiento

fluyente”, como ha señalado Bohm (1998) es parte de ese nuevo paradigma y esa nueva comprensión: la vida y la muerte no son más que movimientos de ese perpetuo fluir en el cual cada uno de nosotros, como cada una de las partículas existentes son —parafraseando a Bohm— “abstracciones de una forma de movimiento en el campo de la totalidad del universo” (1998). Al respecto, Fregtman afirma que las diferentes tradiciones filosóficas antiguas tanto de oriente como de occidente comparten la noción de que existe un flujo, una totalidad, una sincronía:

La presencia de un principio unificador en el universo, interconectando todos los eventos, es la base de las principales cosmovisiones antiguas; todas ellas guiaron sus caminos reconociendo que la totalidad de los fenómenos —personas, animales, plantas, cosas—, desde las partículas subatómicas a las galaxias son aspectos del Uno. (Fregtman, 1994, p. 44)

Desde la cotidianidad del acelerado mundo moderno y desde la idea de realidad como materialidad dada y objetiva, es difícil acceder a estas percepciones y experiencias de totalidad y participación cósmica como seres de energía e informados por las trazas de los universos que nos han precedido. Sin embargo, científicos del corte de David Suzuki (2011) nos recuerdan que somos seres espirituales y que para nuestra salud y la del planeta necesitamos lugares sagrados para venerar y estar en comunión con la vida.

En últimas, el llamado es avanzar hacia la construcción de una espiritualidad que trascienda lo individual y se ancle en una perspectiva de integración y participación, del orden de lo que Pannikar llama la ecosofía:

Más allá de una simple ecología, la ecosofía es una sabiduría-espiritualidad de la tierra. “El nuevo equilibrio” no es tanto entre el hombre y la Tierra, sino entre materia y espíritu, entre el espacio —temporalidad y la conciencia. *La ecosofía no es una simple “ciencia de la tierra” (ecología) ni siquiera una “sabiduría sobre la tierra”, sino “sabiduría de la tierra misma” que se manifiesta al hombre cuando sabe escucharla con amor.* (1994, p. 220) [cursiva en el original].

## Conclusiones

Los elementos que hemos presentado en este escrito, relacionados con nuestra condición de seres de lenguaje, de creación e imaginación; el sentimiento de cuidado, solidaridad como puntales de nuestro existir en convivencia y seguridad; el reconocimiento de entidades y dimensiones sagradas desde las cuales re-establecer una conexión espiritual; la valoración de la diversidad cultural y epistémica del mundo; la renovación de nuestra mirada sobre el planeta, el agua, las plantas, el propio cuerpo; nos remiten a configurar una educación integradora; una educación desde el vínculo, el encuentro, la pertenencia a algo más allá de nuestra precaria individualidad; una educación que nos permita comprendernos como parte de la totalidad, responsables de nuestro devenir colectivo, y por ende, con la capacidad para redefinir el rumbo que nos está llevando a un indeseable futuro.

90 Por ello, si nuestro interés es preservar la vida, hacernos resilientes frente a virus y bacterias, evitar más catástrofes ambientales y sociales, de lo que se trata es de abrirnos a nuevas epistemes reintegrando la naturaleza, la emoción, la espiritualidad, la diversidad en todas sus expresiones, en aras de reconciliarnos con la Tierra, con todos sus habitantes y con nuestra terrenal y a la vez cósmica humanidad.

Para terminar, retomo a Coats, que sintetiza lo que se ha querido expresar a lo largo de este trabajo.

Ciertamente viene un cambio, pero no habrá un cambio inmediato a mejor hasta que no se pongan fundamentalmente en manos de los nuevos programas basados en objetivos a largo plazo y se apoye una nueva filosofía económica natural, recordando siempre que la prosperidad de cualquier tipo se basa exclusivamente en una abundancia y en el mantenimiento de una vegetación sana y de un agua sana.

[...] Por lo tanto, nuestro papel debería ser el de guardianes del futuro, el de ayudantes, el de restauradores y criadores de toda vida, aún más a una hora tan tarde si no queremos inaugurar nuestro propio olvido. Demasiadas especies, cada una con sus características y actividades especiales como instrumentos en la obra maestra orquestal de la naturaleza, en gran

medida todavía un misterio para nosotros, han sido sacrificados como nuestra espiritualidad y sensibilidad innata han sido degradadas en la persecución del bienestar económico y material. Para absolvernos a nosotros mismos adecuadamente en el futuro y para restaurar nuestra dignidad anterior [...] es hora de que hagamos un serio balance de lo que hemos hecho y de por qué lo hemos hecho, por lo cual es absolutamente esencial una perspectiva general integradora que lo abarque todo. (Coats, 1996, pp. 236-237)

## Referencias

- Assman, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea.
- Benítez, L. (2007). La enfermedad de Gaia. *Ciencia. Revista de la Academia Mexicana de Ciencias*, 58(1), 6-14.
- Berry, T., y Clarke, T. (1997). *Reconciliación con la Tierra. La nueva teología ecológica*. Cuatro Vientos.
- Boff, L. (2002). *El Cuidado esencial: ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Trotta.
- Bohm, D. (1998). *La totalidad y el orden implicado*. Editorial Kairós.
- Bohm, D. (1997). *Sobre el diálogo*. Editorial Kairós.
- Capra, F. (1996). *La Trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Anagrama.
- Carpintero, R. (2006). *La bioeconomía de Georgescu-Roegen*. Montesinos.
- Coats, C. (1996). *Energías vivas. Desarrollo sobre el brillante trabajo de Viktor Schauberger con energías naturales*. Gateway Books.
- Davis, W. (2016). *Los guardianes de la sabiduría ancestral: Su importancia en el mundo moderno*. Sílabá Editores.
- Fox-Skelly, J. (2017). *Los peligros de las enfermedades ocultas bajo el hielo durante miles de años que están despertando*. BBC News Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/vert-earth-39851987>
- Fregtman, C. D. (1994). *1994. El tao de la música*. Troquel.
- Garrido, F. (2007). Sobre la epistemología ecológica. En F. Garrido, M. González de Molina, J. L. Serrano, y J. L. Solana (Eds.), *Paradigma*

- ecológico en las ciencias sociales (pp. 31-53). Icaria Editorial.
- Hanh, T. N. (2014). *Un canto de amor a la Tierra*. Editorial Kairós.
- Heidegger, M. (2018). *El ser y el tiempo*. Trotta.
- Hueso, K. (2017). *Somos naturaleza. Un viaje a nuestra esencia*. Plataforma.
- Illich, I. (1985). *Energía y equidad: desempleo creador*. Editorial Joaquín Mortiz.
- Lander, E. (2015). Crisis civilizatoria, límites del planeta, asaltos a la democracia y pueblos en resistencia. *Estudios Latinoamericanos*, 0(36), 29-58. <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.2015.36.52598>
- Latouche, S., y Harpagés, D. (2011). *La hora del decrecimiento*. Octaedro.
- Lawrence, D. H. (1990). *Apocalipsis* [J. Fibla, Trad.]. Montesinos.
- López Arismendi, V. (2013). *El fin de la era petrolera. Los últimos días de la sociedad de la abundancia*. Editorial Ticketenlinea.
- Lovelock, J. (1979). *Las Edades de Gaia: Una biografía de nuestro planeta vivo*. Tusquets.
- Macy, J., y Brown, M. (2019). *Nuestra vida como Gaia: La guía actualizada de El trabajo que reconecta*. Instituto Bioalkimia. [https://www.reconectando.org/pdf/2\\_nuestra\\_vida\\_como\\_gaia.pdf](https://www.reconectando.org/pdf/2_nuestra_vida_como_gaia.pdf)
- Mancuso, S., y Viola, A. (2015). *Sensibilidad e inteligencia en el mundo vegetal*. Galaxia Gutenberg.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Dolmen.
- Noguera de Echeverri, A. P. (2004). *El reencantamiento del mundo*. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, PNUMA, Oficina América Latina y el Caribe; Universidad Nacional de Colombia, IDEA.
- Panikkar, R. (1994). *Ecosofía: para una espiritualidad de la tierra*. San Pablo.
- Peat, D., y Briggs, J. (1999). *Las siete leyes del caos*. Grijalbo.
- Pérez, M. (2014). El despojo del territorio. Elementos claves para el entendimiento de las luchas agrarias en Colombia. *Semillas*(55/56), 8-12.
- Pigem, J. (1994). *La odisea de occidente: modernidad y ecosofía*. Editorial Kairós.
- Santos, B. d. S. (2022). *Poscolonialismo, Descolonialidad y Epistemologías del Sur*. CLACSO.
- Sanz, A., y de la Sota, C. (2020, 6 de abril de 2020). La COVID-19 y la sostenibilidad medioambiental del mañana. *The Conversation*. <https://theconversation.com/la-covid-19-y-la-sostenibilidad-medioambiental-del-manana-134461>
- Shiva, V. (1998). El GATT, la agricultura y las mujeres del Tercer Mundo. En M. Mies y V. Shiva (Eds.), *La praxis del ecofeminismo: biotecnología, consumo y reproducción* (pp. 107-127). Icaria.
- Suzuki, D. (2011). *El Legado. La sabia visión de un anciano para un futuro sostenible*. Octaedro.
- Taibo, C. (2009). *En defensa del decrecimiento: Sobre capitalismo, crisis y barbarie*. Catarata.
- Trewavas, A. (2007). The green plant as an intelligent organism. En F. Baluška, M. Stefano, y D. Volkman (Eds.), *Communication in Plants: Neuronal Aspects of Plant Life*. (pp. 1 - 18). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-540-28516-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-540-28516-8_1)
- Valladares, F. (2020, 20 de marzo). El coronavirus nos obliga a reconsiderar la biodiversidad y su papel protector. *elDiario.es*. [https://www.eldiario.es/opinion/tribuna-abierta/coronavirus-obliga-reconsiderar-biodiversidad-protector\\_129\\_1001805.html](https://www.eldiario.es/opinion/tribuna-abierta/coronavirus-obliga-reconsiderar-biodiversidad-protector_129_1001805.html)
- World Wildlife Fund. [WWF]. (2022). ¿Qué es la sexta extinción masiva y qué podemos hacer al respecto? <https://www.worldwildlife.org/descubre-wwf/historias/que-es-la-sexta-extincion-masiva-y-que-podemos-hacer-al-respecto>





# Desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales mediante la elaboración de helados medicinales\*

## Development of Cognitive and Emotional Skills Through the Elaboration of Medicinal Ice Cream

Laura Ivette Bobadilla-Cruz<sup>1</sup>

**Para citar este artículo:** Bobadilla-Cruz, L. (2023). Desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales mediante la elaboración de helados medicinales. *Infancias Imágenes*, 22(1), 92-101. <https://doi.org/10.14483/16579089.19900>

**Recibido:** 02-septiembre-2022

**Aprobado:** 24-junio-2023

### Resumen

92

En la actualidad se requiere que la educación vaya más allá de los conocimientos y reconozca a los estudiantes como un todo integral; en este sentido, el presente artículo describe una experiencia docente centrada en el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales, la cual se realizó con un estudiante que presentaba bajo rendimiento académico. La metodología utilizada fue el aprendizaje basado en proyectos, mediante la elaboración de helados medicinales. Los resultados mostraron la mejora significativa de las habilidades cognitivas, motivación y autoestima del participante. En conclusión, el enfoque en la inteligencia emocional y el aprendizaje por proyectos permitieron un progreso significativo en las habilidades cognitivas y emocionales de un estudiante con bajo rendimiento académico; por tanto, es esencial crear ambientes educativos que consideren las emociones y particularidades de cada estudiante para promover un aprendizaje positivo y significativo para todos.

**Palabras clave:** aprendizaje socioemocional, educación alternativa, proyecto de educación.

### Abstract

Nowadays, education needs to go beyond knowledge and recognize students as an integral whole. In this sense, this article describes a teaching experience focused on the development of cognitive and emotional skills, which was carried out with a student who presented low academic performance. The methodology used was project-based learning, through the elaboration of medicinal ice cream. The results showed a significant improvement in the participant's cognitive skills, motivation, and self-esteem. In conclusion, the focus on emotional intelligence and project-based learning allowed significant progress in the cognitive and emotional skills of a student with low academic performance. Therefore, it is essential to create educational environments that consider the emotions and particularities of each student to promote positive and meaningful learning for all.

**Keywords:** Socio-emotional learning; Educational projects; Alternative education.

\* Artículo de reflexión resultado de la implementación de una estrategia educativa desarrollada desde el mes de junio hasta agosto de 2022, en el espacio educativo de Prácticas no Convencionales, de Licenciatura en Biología, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

<sup>1</sup> Estudiante Licenciatura en Biología. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: [libobadillac@udistrital.edu.co](mailto:libobadillac@udistrital.edu.co)

## Introducción

El enfoque educativo centrado únicamente en el contenido parece no cumplir su función como generador de aprendizaje, lo cual queda en evidencia debido al bajo rendimiento escolar de muchos alumnos y a la percepción generalizada de que el aprendizaje es algo “aburrido e innecesario”, desde la perspectiva de los estudiantes (García, 2012). Según García (2016), esto se debe a que “algunos espacios escolares se han configurado como hostiles, poco gratos y nada placenteros tanto para educadores como para educandos” (p. 272).

En este contexto, la educación debe trascender la mera transmisión de conocimientos y reconocer a los estudiantes como seres integrales, teniendo en cuenta sus emociones y su contexto personal, familiar y sociocultural; así, es de vital importancia reconocer la diversidad de los alumnos y sus distintas formas de aprender, con el fin de motivarlos y permitirles concebir el aprendizaje como el pilar fundamental para construir su propio desarrollo (Ceniceros *et al.*, 2017).

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre la influencia del componente emocional en el desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes, basándome en mi experiencia como docente en formación. Mi intención es promover la creación de más espacios educativos en Colombia que consideren al alumno como eje central en los procesos educativos.

## Inteligencia emocional

En la definición de inteligencia emocional no hay un consenso unánime; no obstante, diversos autores la describen como un conjunto de competencias socioemocionales interrelacionadas que facilitan el pensamiento; a su vez, la inteligencia emocional se compone de cinco factores: la inteligencia intrapersonal, la inteligencia interpersonal, la auto regulación, la motivación y el uso de las emociones (Goleman, 1998; Bar-On, 2000; Bisquerra, 2005; Caruso y Salovey, 2005, según se citó en Ceniceros *et al.*, 2017).

Ahora bien, la inteligencia emocional permite reconocer nuestros estados emocionales, facilitando la comprensión y el manejo de las emociones propias y las de otros; fortalece actitudes frente a

la toma decisiones cruciales, la resolución de problemas o conflictos, las relaciones interpersonales, etc. (Calle *et al.*, 2011). Por consiguiente, incluir la inteligencia emocional en la educación permite abandonar la concepción del aprendizaje como un proceso meramente cognitivo, posibilitando abordar a todas las dimensiones del complejo integral que forman la mente del alumno, desde el desarrollo emocional y el fortalecimiento del autoconcepto, la autoestima, la motivación al aprendizaje y las relaciones sociales, sumado a la adecuación de los espacios académicos y los conocimientos en un contexto escolarizado y no mecánico, todo ello con el objetivo de promover un aprendizaje significativo en los estudiantes (Calle *et al.*, 2011; García, 2012).

Acorde con lo anterior, la inteligencia emocional es trascendental en la educación pues influye en la adaptación psicológica y cognitiva del estudiante, en su bienestar emocional y en sus logros académicos (Extrema y Fernández, 2004; García, 2012).

## Las emociones: motivación y autoestima

Las emociones son importantes en el aprendizaje en la medida que influyen en los procesos cognitivos, la forma en que se almacena y recupera el conocimiento, las estrategias de aprendizaje, el comportamiento de resolución de problemas, el rendimiento, en la atención y la motivación (Kim y Pekrun, 2014; Pico, 2014; Gómez *et al.*, 2019). Debido a este papel de la emoción, enfatizaré en la motivación y la autoestima como estrategias efectivas para el aprendizaje.

### Motivación

La motivación se considera una competencia integrada dentro de la inteligencia emocional, ya que una persona demuestra su inteligencia emocional al mejorar su propia motivación (Anaya *et al.*, 2010; Ceniceros *et al.*, 2017). Según Kleinginna (1981), la motivación se define como el estado interno o condición que activa el comportamiento y lo dirige hacia una meta específica (citado por Anaya y Anaya, 2010).

En este sentido, la motivación se puede clasificar en dos tipos: la motivación intrínseca y la extrínseca. La motivación intrínseca es aquella que

proviene del propio individuo, está bajo su control y tiene la capacidad de reforzarse a sí misma; en contraste, la motivación extrínseca se origina externamente y conduce a la realización de una tarea específica (Ospina, 2006; Anaya y Anaya, 2010; Usán y Salavera, 2018).

Ahora bien, la motivación escolar es aquella actitud positiva frente al nuevo aprendizaje, es lo que mueve al sujeto a aprender; precisamente la actitud favorable del alumno, la organización lógica y coherente del contenido y los conocimientos previos del alumno, son tres condiciones básicas del aprendizaje significativo según Ausubel (citado por Núñez, 2009; Carillo *et al.*, 2009). La motivación permite a los estudiantes el reconocimiento de sus gustos y contenidos de interés, favoreciendo la mejor disposición para aprender e interactuar con los objetos presentes en el aula, lo que contribuye a la transformación de la manera en que el estudiante asume y significa el conocimiento y el aprendizaje (López *et al.*, 2021). Sin embargo, en el modelo educativo actual la motivación está dirigida principalmente hacia la evaluación, lo que repercute en la actitud del estudiante frente al aprendizaje, pues este pierde el interés por aprender, se esfuerza menos y puede sufrir agotamiento físico y psicológico; además, la constante presión por notas refuerza la adquisición mecánica y memorística de información, repercute en la autoestima y el autoconcepto del estudiante (Tapia, 2005; Núñez, 2009; Anaya y Anaya, 2010; Kim y Pekrun, 2014; López *et al.*, 2021).

### Autoestima

Tanto los factores sociales, familiares, fisiológicos y académicos pueden ejercer influencia en la autoestima del estudiante; en este caso, se abordará específicamente el efecto de la escuela en dicha autoestima. La definición de autoestima no cuenta con un consenso unánime, pero para este contexto, se tomará la definición proporcionada por Mejía *et al.*, (2011), quienes la describen como la valoración que una persona tiene de sí misma, la cual se vincula con emociones, pensamientos, sentimientos, experiencias y actitudes (citado por Panesso y Arango, 2017).

El miedo a fracasar en el sistema educativo actual expone la presión emocional a la que están

sometidos los estudiantes a la hora de aprender, es por eso por lo que omiten actitudes de preguntar o participar, lo que podría facilitar el aprendizaje, reemplazándolas por la adopción de estrategias que garantizan exclusivamente una buena nota (Tapia, 2005). Por otra parte, el enfoque hacía las notas conduce a alimentar la inseguridad del alumno, el miedo al maestro como elemento de autoridad, la marginación del estudiante que falla e inclusive la rivalidad entre estudiantes (Anaya *et al.*, 2010).

Precisamente, el bajo rendimiento está permeado por concepciones propias del estudiante asociadas a la baja autoestima y autoconcepto empobrecido; esto puede ser consecuencia de que el fracaso está tan integrado en sus sistemas de pensamiento, que tienden a suponer que no poseen capacidades, que el esfuerzo que hagan no va a dar buenos resultados, que no tienen control sobre sí mismo y lo que hacen (González, 1997; Tapia, 2005; Rodríguez y Caño, 2012; Pico, 2014).

Entender las emociones de los estudiantes implica comprender sus actitudes, sus comportamientos de aprendizaje y de resolución de problemas, lo que también posibilita la organización de manera más eficiente en el proceso de aprendizaje y enseñanza (García, 2012; Kim y Pekrun, 2014; García R., 2017; Elizondo *et al.*, 2017; González, 2018). Precisamente, contribuir a que los estudiantes aprendan implica la creación de un ambiente de aprendizaje donde la cooperación y la confianza sean prioritarios, el profesor escuche al estudiante y aquello que siente, en el que quepa la posibilidad de equivocarse y aprender de los errores, donde la comunicación sea fluida y respetuosa, las exigencias concuerdan con posibilidades e intereses de sus alumnos, apoyando a los estudiantes a la hora de adquirir nuevos aprendizajes (Ospina, 2006; Carillo *et al.*, 2009; Kim y Pekrun, 2014; Pico, 2014; Salguero y García, 2017; Elizondo *et al.*, 2018).

### Desarrollo de habilidades cognitivas superiores desde la elaboración de helados

Las habilidades cognitivas son un conjunto de operaciones mentales integrada por conocimientos significativos que permiten al estudiante adquirir y construir el conocimiento, haciendo uso de la experiencia

previa para la comprensión del nuevo aprendizaje; ahora bien, las habilidades cognitivas superiores incluyen solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico y pensamiento creativo (Ramos *et al.*, 2009; Labrine, 2012; Zurita, 2020).

El desarrollo de habilidades cognitivas superiores, al igual que el resto de habilidades, requiere del manejo de un vocabulario adecuado según el nivel del estudiante, la interrelación de diversos temas, la ilustración de los contenidos y la adquisición de sentido mediante la motivación del alumno; adicionalmente, en estos espacios de aprendizaje es necesario considerar al estudiante y hacerlo partícipe de su proceso, a través de espacios vivenciales o de práctica, que le permitan aprender desde sus propias palabras, fortaleciendo diversos niveles de conciencia, compromiso e interés frente a la tarea (Tapia, 2005; Elizondo *et al.*, 2018; López *et al.*, 2021). En esta adquisición de habilidades, el contexto del estudiante y conocimientos previos, permiten atribuirle significado al nuevo conocimiento más allá de la memorización, proporcionando estrategias que facilitan a los estudiantes la motivación hacia el aprendizaje (López *et al.*, 2021; Moreira, 2012).

Al respecto, el docente debe fomentar la conciencia del yo como agente del aprendizaje, debe suministrar oportunidades para la reflexión y toma de decisiones frente a la educación, estimulando la curiosidad y la participación, desde el uso de herramientas y materiales de diverso tipo (Pico, 2014; Elizondo *et al.*, 2018).

## Metodología

La metodología es del tipo cualitativa de acuerdo con Hernández-Sampieri *et al.* (2014). El enfoque empleado se basa en el aprendizaje por proyectos, una aproximación educativa donde los estudiantes diseñan, implementa y evalúan proyectos que trascienden los límites del aula de clases. Este enfoque fomenta el aprendizaje interdisciplinario, centrándose en los intereses individuales de cada estudiante (Estrada, 2012; Arias, 2017).

## Participante

En esta investigación no se realizó la selección del participante, ya que se asignó a la practicante en

docencia, como parte del currículo de la asignatura en la que se llevó a cabo la práctica titulada “Prácticas no convencionales”.

El participante fue un menor de 13 años, del grado séptimo, que presentaba bajo rendimiento escolar, desmotivación hacia la escuela, baja autoestima, además de condiciones de vulnerabilidad económica y social.

La práctica educativa se realizó en colaboración con la Fundación Alfonso Casas Morales para la Promoción Humana, ubicada en Bogotá D.C., en la localidad de Usaquén, UPZ de San Cristóbal Norte. Esta fundación desarrolla programas dirigidos a niños, niñas, adolescentes y adultos mayores de los barrios de estrato 1 y 2 ubicados en los Cerros Orientales del sector.

## Fases de investigación

### Proyecto

En un primer momento, se llevó a cabo un juego introductorio con el estudiante, donde se le preguntaron sus gustos y aficiones; posteriormente, sus respuestas se combinaron con las respuestas de la practicante en docencia, de manera que ambos realizarán un proyecto en conjunto, como iniciativa de la Fundación y la docente encargada de la materia.

Dialogando con el estudiante, se decidió que el proyecto consistiría en elaborar diversos helados con frutas y plantas medicinales comunes en Bogotá, también conocidas como “plantas aromáticas”. En total, se crearon más de nueve sabores de helados, los cuales fueron presentados a la comunidad bajo el nombre de *Medicinal Fruit Ice* durante una feria promovida por la Fundación.

### Desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales

Se llevaron a cabo nueve encuentros con el participante, cada uno con una duración de aproximadamente cuatro horas. Estas clases se dividieron en tres partes distintas: la primera tuvo como objetivo fortalecer la autoestima y autovaloración del estudiante; en la segunda parte se trabajó en el desarrollo cognitivo de habilidades en lectura, escritura y matemáticas; y, finalmente, en la última parte se aplicaron y emplearon todos los conocimientos adquiridos para elaborar los distintos sabores de helados.

Respecto a la evaluación del desarrollo de las habilidades cognitivas y emocionales, se llevaron a cabo dos cuestionarios, uno inicial y otro final, además de tomar en cuenta las experiencias a lo largo del proyecto. En el cuestionario inicial, diseñado por la Fundación, se evaluaron las habilidades cognitivas a través de pruebas de aritmética, geometría y álgebra; también se incluyó un texto con preguntas literales e inferenciales y se pidió al estudiante que escribiera un texto a partir de una idea.

En el cuestionario final, —es importante destacar que las preguntas fueron tanto de selección múltiple con única respuesta como abiertas—, fue elaborado por la practicante en docencia, y en el que se continuó evaluando las habilidades cognitivas en aritmética y geometría, pero esta vez se tomaron en cuenta los elementos abordados en clase. Para la evaluación de lectura, se incluyeron textos sobre plantas medicinales y se solicitó al estudiante que explicara los beneficios del uso de estas plantas en los helados.

96 En cuanto a la inteligencia emocional, no se llevó a cabo un test inicial; en su lugar, el resultado inicial se basó en la experiencia de la fundación con el menor, junto con el informe proporcionado por la docente de la materia y la acudiente. Al finalizar, se aplicó un test final en el que el estudiante seleccionaba un número en una escala Likert del 1 al 5. Esta prueba se dividió en tres partes:

La primera parte evaluó la inteligencia emocional, basándose en la adaptación del Trait Meta-Mood Scale 48 realizada por Durán (2013).

La segunda parte evaluó los trastornos de alimentación y se basó en el Eating Attitude Test -26, el cual consta de 26 ítems. Para este caso, se utilizaron solo 10 ítems considerados los más importantes.

La tercera parte consistió en un test de motivación escolar basado en EM1 propuesto por Álvarez-Ramírez (2012), que constaba de 10 ítems, 5 relacionados con motivación extrínseca y 5 con motivación intrínseca.

## Resultados

### Inteligencia emocional

El informe inicial del menor describía a un estudiante apático, con conductas violentas hacia su familia, mostrándose solitario tanto en la Fundación

como en el colegio, callado y poco comunicativo. Además, el estudiante constantemente se hacía comentarios despreciativos sobre sí mismo, su apariencia y gustos.

### Motivación

Durante esta experiencia como practicante en docencia, pude constatar las consecuencias provocadas por la ausencia de motivación en la educación. La desmotivación del participante tuvo un impacto negativo en su autoestima y autoconcepto, además de generar un aumento en los niveles de ansiedad, baja autoconfianza y un constante sentimiento de agobio hacia el colegio.

Es importante señalar que la única forma de motivación proporcionada por el colegio al estudiante, tal y como el mencionaba, se limitaba a las calificaciones; lo cual puede explicar su bajo rendimiento escolar y su escaso interés hacia el colegio.

El componente motivacional resultó clave en el desarrollo del proyecto de elaboración de helados medicinales. Se partió de los gustos del participante hacia el helado y la cocina, junto con mis intereses en las plantas medicinales, lo que estimuló su motivación intrínseca y extrínseca hacia el proyecto, promoviendo así su curiosidad y deseo de asumir el reto; de esta manera, incluir sus gustos favoreció su mayor dedicación y articulación con el proyecto, impulsándolo a buscar información y asistir a las sesiones con mayor entusiasmo que a sus clases regulares, lo que fortaleció su confianza en su trabajo. Además, al incorporar mis gustos, el participante generó mayor confianza y mostró mayor apertura hacia el aprendizaje colaborativo.

Del proyecto surgió algo muy importante: el gran compromiso y emoción del participante, lo que lo llevó a compartirlo con varios de sus compañeros, quienes también se motivaron y participaron en el proceso de elaboración de helados. Esta colaboración conjunta fomentó una mayor interacción entre el participante y sus compañeros, convirtiendo el ejercicio en algo más divertido, interesante, dinámico y ameno. La distribución de tareas y la seguridad que el participante tuvo tanto hacia mí, como profesora, como hacia sus compañeros, contribuyeron a hacer del proyecto una experiencia enriquecedora para todos.



Inicialmente, interactuar con el participante resultó un proceso complejo y poco provechoso. Se mostraba cerrado, con escasa motivación hacia cualquier actividad en general, sin iniciativa y simplemente seguía instrucciones. En las primeras sesiones, me percibía únicamente como una figura de autoridad y de asignación de tareas; además, su concentración se veía afectada en presencia de otras personas y a veces se desesperaba durante las actividades.

A medida que avanzaba el proceso y se emocionaba por el proyecto, empezó a vincularse más activamente con las actividades. Su actitud fue cambiando, mostrándose más concentrado y entusiasta. Llegaba puntual a las sesiones, aportaba ideas y realizaba los ejercicios en casa. La presencia de otras personas dejó de generarle tanta ansiedad. Cabe resaltar que este proceso no fue lineal, ya que en algunas sesiones se presentaba un retroceso en el progreso, mientras que en otras mostraba una motivación excepcional.

Con la evaluación final se comprobó el efecto de la motivación intrínseca y extrínseca en el aprendizaje, pues a modo general cada componente evaluado (matemáticas, escritura y lenguaje) tuvo grandes mejorías con respecto a la evaluación inicial. Además de su gran interés por ir y seguir aprendiendo, el desarrollo del proyecto contribuyó a su mayor dedicación en las actividades, era más colaborativo y aportaba más.

No obstante, los resultados de la evaluación de la motivación escolar, realizada mediante un test de inteligencia emocional, fueron poco fructíferos. El colegio seguía siendo percibido como aburrido y poco interesante para el participante, quien incluso afirmaba aprender más en la Fundación que en la escuela. Es importante resaltar que, en la fundación, el componente motivacional auspició su participación activa. No se limitaba solo a seguir mis indicaciones, sino que también planteaba preguntas sobre temas que desconocía o que le causaban curiosidad y proponía ideas. Esta actitud resultó ser una estrategia importante para lograr el aprendizaje de los temas abordados, los cuales describiré más adelante.

#### *Autoestima*

En el proyecto desarrollado, se abordó el tema de la autoestima tanto en la ejecución de los contenidos

y prácticas a tratar, como en partes específicas de las sesiones dedicadas exclusivamente a hablar y realizar actividades relacionadas con este tema. Se realizaron ejercicios sobre el amor propio como “el autocuidado de un cactus desde la aceptación de sus espinas”; el autocontrol, a través de la meditación y el yoga; el reconocimiento de la imagen propia, mediante la aceptación de las partes del cuerpo que “no me gustan”; el fomento del cuidado propio; el agradecimiento, como alternativa para la insatisfacción; el compartir de helado, como estrategia para el reconocimiento de los demás y la empatía; y la identificación de conductas y tratos dañinos hacía sí mismo, con la construcción y destrucción de muñecos en plastilina que representan a cada persona.

En cada sesión, estimulé al participante para que expresara sus sentimientos y pensamientos a su propio ritmo. Lo escuché y comprendí en aquellas clases en las que no se sentía dispuesto o no deseaba participar, adaptando su nivel de participación o papel y siempre respetando su autonomía y su derecho a decir “no”. Mi enfoque se centró especialmente en promover su participación activa, destacando de manera positiva sus avances y esfuerzos, sin importar cuán pequeños fueran; a su vez, utilicé el humor y diferentes emociones para motivarlo.

El avance en este proceso se reflejó en la forma en que el participante afrontaba las actividades y retos. Pasó de tener una actitud insegura a una de autoconfianza y aprecio por su propio esfuerzo; comenzó a aceptar comentarios positivos sobre sí mismo, ya fueran de otros o los que él mismo se hacía; a lo que se suma que reconoció el valor de su propio esfuerzo y el de los demás; en los ejercicios teóricos, la autoestima se manifestó de manera significativa; el miedo al fracaso o a cometer errores fue disminuyendo progresivamente, el participante se mostraba más activo y emocionado; asimismo, aprendió a manejar momentos de ansiedad y estrés, practicando de manera autónoma los ejercicios de respiración, lo que le permitió desarrollar gradualmente el autocontrol. En este sentido, su autoestima mejoró considerablemente a través de lo aprendido en el proyecto y en las actividades en general.

Al igual que el ítem de motivación, también se evaluó la autoestima en el test final. En general, el participante mostró mejoras en la comprensión a sí mismo, adoptando un pensamiento más optimista y aprendiendo a aceptar sus emociones; sin embargo, algunas áreas como las creencias emocionales y la autoconcepción no mostraron avances.

Es importante mencionar que, con el test final, el estudiante reveló posibles trastornos alimenticios, resultados que fueron informados a los padres y a la docente encargada de la Fundación. Precisamente, esta parte del test fue realizada debido a los comentarios negativos del menor en contra la comida en medio de las actividades.

Aunque los resultados en el test no fueron tan positivos en este aspecto, los pequeños avances logrados en el manejo emocional y la confianza en sí mismo del participante permitieron comprender lo extenso del camino que la educación debe recorrer para lograr que todos los estudiantes se sientan felices y emocionados por aprender.

98

### Desarrollo de habilidades superiores

En el test inicial se evidenció baja comprensión lectora, tanto en el nivel literal como inferencial, así como un análisis y argumentación deficiente; en escritura, también se encontró gramática deficiente y poca argumentación; en matemáticas, el estudiante mostró dificultades profundas en el pensamiento numérico, algebraico, métrico, geométrico y la resolución de problemas.

El desarrollo de estas habilidades permitió una notable mejora en las dificultades de aprendizaje que inicialmente presentaba el participante, específicamente, la escritura y la lectura fueron las habilidades que mostraron mayores avances. El participante mostró una mejoría en el manejo de la ortografía, la comprensión escrita y la argumentación, a medida que avanzábamos en el proceso, al igual que en la evaluación final donde denotó un enorme avance en su gramática y en la comprensión de textos.

El pensamiento matemático también experimentó una influencia positiva, ya que el participante logró comprender y resolver ejercicios de operaciones básicas, álgebra, geometría y problemas matemáticos, cada vez con mayor rapidez.

De manera gradual, el participante comenzó a relacionar el conocimiento desde su propia experiencia. En ocasiones, hacía preguntas o compartía vivencias relacionadas con los temas abordados, además, en cada ejercicio se integraron temas multidisciplinarios, como sistemas del cuerpo (digestivo, respiratorio y reproductor), geografía, historia, música, entre otros, lo que favoreció el desarrollo de habilidades cognitivas y la superación de las dificultades de aprendizaje iniciales. Todas las habilidades desarrolladas estuvieron influenciadas por la motivación, la autoestima y los comentarios positivos, lo que favoreció el proceso de aprendizaje.

Mediante el proyecto de elaboración de helados, se facilitó el desarrollo de habilidades cognitivas superiores en el participante, estableciendo una estrecha relación entre la práctica y la teoría. A lo largo de cada etapa del proceso de creación de los helados, se fomentaron diversas habilidades, como el pensamiento crítico y matemático, la escritura argumentativa, la lectura literal e inferencial, y la ortografía, en este proceso, el participante desempeñó un papel clave y activo. Sus concepciones previas y experiencias vividas fueron fundamentales para la construcción del conocimiento y el aprendizaje conjunto. La curiosidad por algunos fenómenos fue lo que lo impulsó a hacer preguntas y cuestionarse tanto lo que ya conocía como lo que aún no había considerado; de esta manera, se mostró participativo en las sesiones y aportó ejemplos desde su propio contexto, sin que se le pidiera específicamente.

Las temáticas abordadas incluyeron los beneficios y morfología externa de las plantas medicinales, datos curiosos sobre ellas, el origen de las enfermedades, los usos de las plantas medicinales y la química del helado. Cada una de estas temáticas promovió el análisis crítico y el desarrollo de habilidades cognitivas, mediante lecturas con ilustraciones digitales y físicas, escritos y preguntas relacionadas con las lecturas, vídeos, reflexiones orales, guías de escritura, entre otros recursos. Estas temáticas se llevaron a la práctica mediante la selección de las plantas y los ingredientes para la preparación del helado, teniendo en cuenta no solo el sabor, sino también los beneficios medicinales que ofrecerían.

En cada una de las actividades, intenté facilitar el aprendizaje a través de la ejemplificación como leer en voz alta o escribir, mencionar fenómenos de la vida cotidiana o mis experiencias. A medida que avanzaba el proceso, le brindaba comentarios positivos sobre su trabajo, valorando su esfuerzo y corrigiéndolo con cariño en los errores que cometía. Esto no solo demostró el efecto de la emoción en el aprendizaje, sino también el papel crucial del docente en la formación de los estudiantes. Aunque hay mucho por mejorar, el docente puede contribuir de forma significativa en el desarrollo del estudiante y en cómo este se percibe a sí mismo y al entorno que lo rodea.

Además de los temas abordados en las sesiones, el participante adquirió habilidades sociales, interactuando con otros compañeros y conmigo, siendo un ejercicio cada vez más ameno y natural. El proyecto le permitió ser más comprensivo y empático con los demás, pues compartíamos los helados con todos y recibíamos opiniones sobre ellos.

Es importante para destacar que las sesiones no siguieron un plan estricto, muchas veces se tuvo que flexibilizar lo planteado para un día, esto para evitar sobrecargar al participante y atendiendo a los sobretiempos que podían suceder, lo que permitió la creación de un espacio seguro para el participante y estimuló el aprendizaje.

## Conclusiones

Como parte del avance en educación, es relevante incorporar la educación emocional en los planes de estudio, considerando la motivación, la autoestima, los intereses y los conocimientos previos de los estudiantes. Al integrar temas multidisciplinarios, fomentar la motivación y la autoestima, y adoptar el aprendizaje basado en proyectos, se obtienen progresos notables, tal como se demostró en este artículo, donde el estudiante objetivo experimentó un notable avance en sus habilidades cognitivas y emocionales, superando las dificultades de aprendizaje y mejorando su relación consigo mismo gracias a estas estrategias educativas. Así mismo, la cercanía emocional y el rol activo del docente en el proceso de aprendizaje fueron fundamentales para que el participante se sintiera más seguro y entusiasmado por aprender.

Estos resultados resaltan la necesidad de crear espacios educativos que consideren las emociones y particularidades de cada estudiante, fomentando así el aprendizaje en el aula. En definitiva, la educación emocional es clave para potenciar el desarrollo integral de los estudiantes y promover un ambiente educativo más enriquecedor y efectivo.

## Referencias

- Álvarez R. (2012) Escala de motivación adolescente (EM1) basada en el Modelo Motivacional de McClelland. *Tesis Psicológica*, 7, 128-143. <https://www.redalyc.org/pdf/1390/139025258006.pdf>
- Anaya, D., Anaya, H. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 25(1), 514. <https://www.redalyc.org/pdf/482/48215094002.pdf>
- Arias, S. (2017). El aprendizaje por proyectos: una experiencia pedagógica para la construcción de espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(1), 51-68. <http://doi.org/10.15359/rep.12-1.3>
- Calle, M., Remolina, D., Velásquez, B. (2011). Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje. *NOVA*, 9(15). <https://doi.org/10.22490/24629448.492>
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T. y Sol Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, 4(1), 2033. <https://www.learntechlib.org/p/195445/>
- Ceniceros, C., Vázquez S., y Fernández, E. (2017). La inteligencia emocional y el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos Y Grupos De Investigación*, 4(8). <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/147>
- Durán C. (2013) Adaptación y validación del cuestionario de inteligencia emocional Trait Meta-Mood Scale 48 (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), en estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación y Humanidades y de la Facultad de Ciencias de la Salud y Alimentos de la Universidad del Bío Bío de la ciudad de Chillán. [Trabajo de grado. Universidad de Bio-Bio]. Repositorio Red de Bibliotecas-Chile. <http://repobib.ubiobio.cl/>

[jspui/bitstream/123456789/267/3/Durán%20Cofré\\_Pedro.pdf](https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29.296)

- Elizondo, A., Rodríguez, J.V., y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 15(29), 311. <https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29.296>
- Estrada, G. (2012). El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC'S. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5), 123-138. <https://doi.org/10.23913/ride.v3i5.65>
- Extrema, P. y Fernández, B. (2004). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie34i2887>
- García R. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 97-109. <https://doi.org/10.15517/revedu.v36i1.455>
- García, D. (2016). Ambientes de aprendizaje incluyentes. Reflexiones desde una educación para la vida. *Infancias Imágenes*, 15(2), 271-279. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.2.a08>
- García, J. (2017). La motivación. Un factor determinante en el aprendizaje. *Notandum*. 44(13), 155-162. <https://doi.org/10.4025/notandum.44.13>
- Gómez, O., Marcos, M., Méndez, G., Mellado, J., Esteban, M. (2019). Emociones académicas y aprendizaje de biología, una asociación duradera. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 37(2), 43-61. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2598>
- González, P., Núñez, P., Pumariega, S., García M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7405/7269>
- González, V. (2018). ¿Cómo mejorar el aprendizaje? Influencia de la autoestima en el aprendizaje del estudiante universitario. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 781-795. <https://doi.org/10.5209/rced.58899>
- Hernández-Sampieri, Fernández, C., Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. (sexta edición). Mc Graw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Kim, C. y Pekrun, R. (2014). Emotions and motivations in learning and performance. En J.M. Spector, M.D. Merrill, J. Elen y M.J. Bishop, (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 65-75). Springer Science. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5\\_6](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_6)
- Labrine, M.(2012). El desarrollo de las habilidades cognitivas superiores: una propuesta de intervención didáctica en el aula. *Educación Y Tecnología*, 2, 56-68. <http://revistas.umce.cl/index.php/edytec/article/view/140>
- López, N., Álzate, L., Echeverri, M., y Domínguez, A. (2021). Práctica pedagógica y motivación desde el aprendizaje situado. *Tesis Psicológica*, 16(1), 129. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a9>
- Moreira A. (2012). Al final, ¿qué es aprendizaje significativo? *Revista Currículum*, 25, 29-56. [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10652/Q\\_25\\_%282012%29\\_02.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10652/Q_25_%282012%29_02.pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Núñez, J. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Actas do X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.
- Ospina R. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4 (Esp), 158-160 <https://www.redalyc.org/pdf/562/56209917.pdf>
- Panesso, G. y Arango, H. (2017). La autoestima, proceso humano. *Revista Electrónica Psyconex*, 9(14), 1-9. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/328507>
- Picó, M. (2014). *La importancia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria*. [Trabajo de fin de grado]. Universitat de les Illes Balears. <https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/3589>
- Ramos, I., Herrera, J., Ramírez, M. (2009). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje

- móvil: un estudio de casos. *Revista científica de Educomunicación Comunicar*, 34, 201-209. <https://doi.org/10.3916/C34-2010-03-20>
- Rodríguez, N. y Caño G. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-403.
- Salguero, B. y García S. (2017). Autoestima, educación emocional y su incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes en las instituciones educativas. *Revista Redipe*, 6(5), 84-92. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/261>
- Tapia A. (2005). *La motivación para el aprendizaje: La perspectiva de los alumnos en la orientación escolar en centros educativos* (pp. 209-242). MEC.
- Usán, S. y Salavera, B. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112. <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Zurita, A. (2020). El aprendizaje cooperativo y el desarrollo de las habilidades cognitivas. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 51-74. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1226>



## 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:

<http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/GuiaRevMarzo2012APA6taEd.pdf>

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.



# 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 pública, 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.

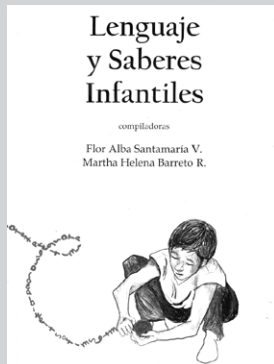
## Conflicto de intereses

**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.

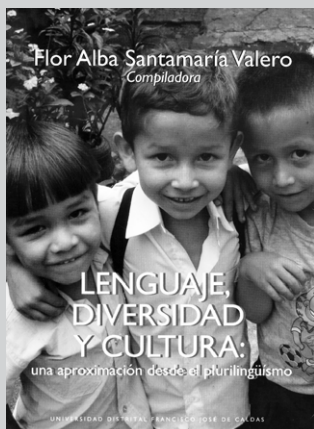


ISBN: 978-958-8337-55-5  
Año: 2009  
Páginas: 80  
Lectura por cara y cruz  
Libro álbum

## *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.



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: 978-958-787-405-1  
ISBN digital: 978-958-787-406-8  
Año: 2022  
Páginas: 110

***Radio infantil: Experiencias y aprendizajes para reinventar la vida***

Autoras: Flor Alba Santamaría Valero - Karina Claudia Bothert Ortiz -  
María Adelaida Londoño Mira

Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

ISBN: 978-958-787-405-1

ISBN digital: 978-958-787-406-8

Año: 2022

Páginas: 110

Resumen: Los textos que integran esta publicación, tan académicos como problemáticos, son o se pueden leer igualmente como una especie de apología a la radio, una invitación cordial y amable a escuchar la radio.

Así pues, que muy bien se nos puede antojar comenzar por el tercer trayecto, ese: “Grandes y pequeños crecen con la radio: historias de Tripulantes” en las que encontraremos el ensamble o una parte del conjunto polifónico a los “comandos” de la Radionave, la causa de todo lo que sigue. Luego, podríamos saltar y visitar el primer trayecto: “Voces y relatos de niños desde una radio dialógica” donde nos encontraremos con lo que ya saben las buenas maestras y maestros en la escuela, algo muy importante, que lo más importante pasa durante los recreos. Al fin, nos podríamos dirigir al segundo trayecto: “Una experiencia de investigación con la radio infantil” y como en cualquier “estudio de caso”, asumir allí todos los retos, o en todo caso, querer allí producir un grito con todas sus fuerzas, como un pulpo, multicolor y florido; un grito, como en los mejores tiempos del recreo.

Igual podríamos comenzar al revés o en el orden sugerido, la combinatoria es simple, el lector sabrá realizar su propio juego.

## Otras producciones académicas



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.



ISBN: 978-958-5434-93-6  
Año: 2018  
Páginas: 64

***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.



Duración: 30 Minutos  
 Años: desde 2007  
 Los audios pueden escucharse  
 en línea en:  
[http://comunidad.udistrital.edu.co/catedraunesco/?page\\_id=2538](http://comunidad.udistrital.edu.co/catedraunesco/?page_id=2538)

### 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.

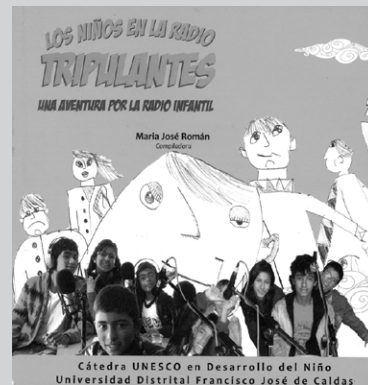
Los niños y niñas se convierten en los *Tripulantes*, viajeros, aventureros, recolectores de información que viajan en una Radionave que les permite ir a otros lugares, conocer personas de otros mundos y llegar a miles de hogares bogotanos.

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](http://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



ISBN: 978-958-8337-62-3  
 Páginas: 96  
 Año: 2009

### *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***

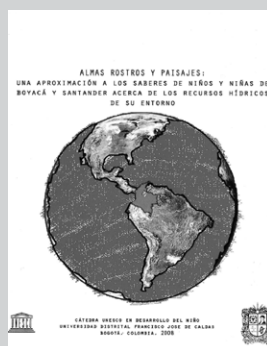
*Sensación ES* es un video experimental que busca explorar las posibilidades de la imaginación, la creatividad y la construcción de mundos en el público infantil. Ha sido utilizado también como material para la realización de talleres de sensaciones, sensibilidad y creación.

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](mailto: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.



Cátedra UNESCO  
en Desarrollo del Niño

UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS