

infancias imágenes



infancias imágenes

ISSN: 1657-9089

Vol. 11, N.º 2, julio-diciembre 2012

Revista de la Cátedra Unesco en desarrollo del niño, del grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes y de los programas curriculares en el campo de la infancia.

Directora-editora

Flor Alba Santamaría Valero

Comité científico

Cecilia Rincón

*Doctora en Pedagogía Profesora de la
Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

Héctor Fabio Ospina

*Doctor en Educación Profesor emérito del
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la
Universidad de Manizales*

Julia Simarra

*Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación
Coordinadora del Área de Niñez en el Fondo para la
Acción Ambiental y la Niñez*

Pilar Lacasa

*Ph. D. en Psicología, Decana de la Facultad de
Documentación de la Universidad Alcalá de Henares*

Humberto Quiceno

*Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación
Profesor de la Universidad del Valle*

Alicia Rey

*Doctora en Ciencias del Lenguaje
Coordinadora pedagógica de cursos virtuales, Centro
Regional para el Fomento del Libro en América Latina*

Daniel Hernández

*Especialista en Psicolingüística
Profesor de la Facultad de Ciencias y Educación de la
Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

Gene Díaz

*Doctora en Currículo de la Universidad de Nueva Orleans
Profesora de la Universidad Lesley, Massachusetts,
Estados Unidos*

Comité editorial

Martha Helena Barreto

*Msc. en Desarrollo Social y Educativo Profesora de la
Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

Omayra Tapiero

*Doctora en Ciencias del Lenguaje Profesora de la
Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

Gladys Lecomte

*Doctora en Ciencias del Lenguaje
Universidad de París V René Descartes
Docente de la Universidad de Ginebra, Suiza*

Karina Bothert

*Msc. en Psicología del Niño y del Adolescente Profesora de
la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

Árbitros de este número

Msc. Olga Isabel Palacios

*Docente Facultad de Ciencias y Educación de la
Universidad Distrital Francisco José de Caldas.*

Msc. Mariana Delgado

*Magíster en Biodiversidad en áreas
tropicales y su conservación. Universidad
Internacional Menéndez Pelayo, España*

Msc. Dinah Margarita Orozco Herrera

*Magíster en Literatura Hispanoamericana
Docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

Marlén Cortés Sánchez

*Nutricionista Dietista Especialización en
Infancia, Cultura y Desarrollo, Universidad
Distrital Francisco José de Caldas.*

Lic. Nancy Heredia Molina

*Msc. en Estudios Culturales, Especialista en Infancia
Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco
José de Caldas*

Edna Marisol Rodríguez Quesada
*Doctora En Estudios Sociales,
Universidad Externado de Colombia*

Ana Mercedes Vásquez Ladrón de Guevara
*Terapeuta ocupacional, Especialista en Infancia,
Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital
Francisco José de Caldas*

Msc. Adriana Gordillo Alfonso
*Magíster en Lingüística Española,
Instituto caro y Cuervo*

Msc. José Benedicto Novoa Patiño
*Magíster en Análisis de Problemas Políticos,
Económicos e Internacionales Contemporáneos*

Msc. Giselle Castillo Hernández
*Magíster en Sociología,
Docente Especialización en Infancia,
Cultura y Desarrollo Universidad Distrital
Francisco José de Caldas.*

Colaboradores gestión editorial

Yuly Andrea Cardoso Guerrero
Carlos Bastidas Zambrano

Ilustración portada

César Augusto Rodríguez Rodríguez

Dirección sección de publicaciones

Rubén Carvajalino C.

Coordinación editorial

María Elvira Mejía Pardo

Corrección de estilo

Eduardo Franco Martínez

Carátula y diagramación

Jorge Andrés Gutiérrez Urrego

Producción editorial

Editorial UD.
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Miembro de la Asociación de Editoriales
Universitarias de Colombia (ASEUC)

Impresión

Javegraf



Organización
de las naciones unidas
para la Educación
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO
en Desarrollo
del Niño
(Colombia)



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSE DE CALDAS

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

revistainfanciaimagenes@udistrital.edu.co

Indexada: Categoría C, Índice Bibliográfico Nacional, Publindex

Tel. + 571 323 93 00, ext. 1704, Carrera 7 # 40-53, piso 7, oficina 10

Bogotá, Colombia

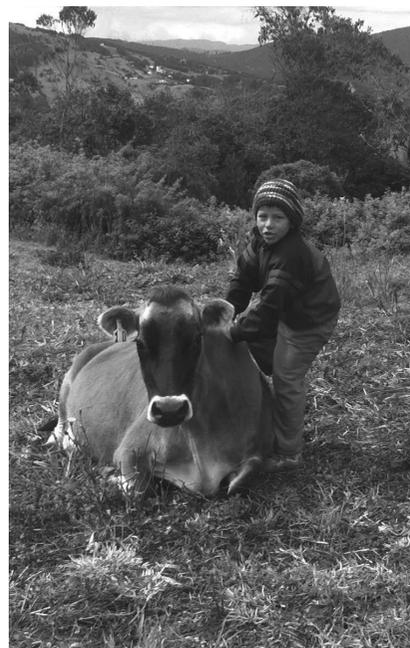


Tabla de contenido

Nota editorial	6
Imágenes de investigación	
La argumentación oral: propuesta en las aulas de la primaria Oral argumentation: a proposal in the elementary classrooms <i>Nidia Patricia Santos Velandia</i>	8
Obesidad y alimentación: percepción de un grupo de niños y niñas de la costa Oaxaca Obesity and diet: perception of a group of children from the coast of Oaxaca <i>Sara Elena Pérez-Gil Romo, Joyce Ivonne Mosqueda Esparza, Ana Gabriela Romero Juárez</i>	16
Inclusión escolar de primera infancia con necesidades especiales educativas: imaginarios de los docentes School of early childhood inclusion special educational needs: imaginary teachers <i>Ana Cecilia Trujillo Sánchez, María Emilia Núñez Rojas, Nuria Lozano Soto, Alexander Perdomo Perafán</i>	27
Perspectiva sociocognitiva de la escritura Writing perspective sociocog <i>Julián Martínez Gómez</i>	31
Discurso del docente y diversidad cultural: realidades contrapuestas entretejidas Speech teacher and cultural diversity: conflicting realities and interwoven <i>Jenny Catalina Barreto Carrera, Marly Janeth Rodas Cárdenas</i>	44
Enseñanza y educación ambiental: el camino hacia una sociedad incluyente Teaching and environmental education: the way to an inclusive society <i>Diana Fernanda Castaño Suárez, Freddy Andrés Ramírez Riaño</i>	51
Textos y contextos	
Reclutamiento y vida cotidiana de niños y jóvenes en Colombia durante el siglo XIX: aproximaciones generales Recruiting and daily life of children and youth in Colombia during XIX century: general approaches <i>Carlos Reina</i>	59



El uso de las redes sociales virtuales en niños, niñas y adolescentes Use of virtual social media in children and teenagers <i>Lidia de la Torre, Helga Fourcade</i>	69
--	----

La explicación: construcciones orales de los niños y niñas en las aulas de preescolar Explanation: oral structures of children in preschool classrooms <i>Claudia Acosta Jiménez, Milena Lancheros Cuesta</i>	74
---	----

El portafolio del psicopedagogo: perfil y competencias The Portfolio of a psychopedagogue: Profile and competences <i>Daniel Óscar Rodríguez Boggia</i>	79
---	----

¡Que no me echen carreta! Do not tell me stories! <i>Natalia Palomá</i>	84
---	----

Separata especial

El maestro cuadrifonte <i>Guillermo Bustamante Zamudio</i>	87
---	----

Perfiles y perspectivas

El personaje invitado: Gene Díaz, rebelde sin pausa <i>Carlos Alberto Martínez</i>	98
---	----

Reseña del libro: <i>Mejorar la escritura de la investigación cualitativa</i> <i>Nevis Balanta Castilla</i>	102
--	-----

Guía para los autores	104
------------------------------	-----

Nota editorial

En este número, la revista *Infancias Imágenes* abre un nuevo espacio para el deleite de nuestros lectores, la sección titulada: “Textos y contextos”. Allí encontraremos críticas, análisis, investigaciones y demás temas que, a su vez, involucran historia, tecnología y varias experiencias con los niños y las niñas alrededor del mundo. Artículos de países como México, Argentina, España y de distintas zonas del territorio colombiano hacen parte de este volumen 11, número 2.

En nuestra sección de “Imágenes de investigación”, habrá espacio para la salud de los niños. Las autoras Sara Elena Pérez-Gil Romo, Joyce Ivonne Mosqueda Esparza y Ana Gabriela Romero Juárez, nos traen su artículo titulado: “Obesidad y alimentación: percepción de un grupo de niños y niñas de la costa de Oaxaca”, en el cual las características físicas de los niños afectan su comportamiento, sus costumbres y sus relaciones con los demás en un mismo medio. Por su parte, Ana Cecilia Trujillo Sánchez, María Emilia Núñez Rojas y Nuria Lozano Soto, profesoras de la Universidad de la Amazonia en Colombia, presentan el artículo “Inclusión escolar de primera infancia con necesidades educativas especiales: más allá de la norma”. Allí darán respuesta a la pregunta: ¿cómo transformar el estado actual de atención educativa integral de la primera infancia con necesidades educativas especiales en el departamento del Caquetá?

Al mismo tiempo, la oralidad, el discurso y la escritura se verán reflejados en los textos: “Discurso del docente y diversidad cultural: realidades contrapuestas entretrejidas”, escrito por Jenny Catalina Barreto Carrera y Marly Janeth Rodas Cárdenas; “Perspectiva sociocognitiva de la escritura”, cuyo autor es Julián Martínez, y de la profesora Nidia Patricia Santos Velandia, “La argumentación oral: propuesta en las aulas de primaria”. Textos que plasman un análisis, estudios y conclusiones sobre el papel del docente y su trabajo en las aulas de clase.

Para cerrar esta sección, el medio ambiente hace parte de esta edición con el artículo llamado “Enseñanza y educación ambiental: el camino hacia una sociedad incluyente”, escrito por los estudiantes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Fredy Andrés Ramírez Riaño y Diana Fernanda Castaño Suárez.

Por otra parte, en la nueva sección “Textos y contextos”, artículos como “El portafolio del psicopedagogo: perfil y competencias”, elaborado por Daniel Óscar Rodríguez Boggia; “La explicación: construcciones orales de los niños y las niñas en las aulas de preescolar”, escrito por Claudia Acosta y Milena Lancheros, y “¡Qué no me echen carreta!”, presentado por Natalia Palomá, analizan el papel y perfil de quienes tienen el don de enseñar, sus perfiles y sus cualidades.

Por supuesto, la tecnología siempre hace parte de la revista *Infancias Imágenes* y, en esta oportunidad, lo hace con el artículo titulado: “El uso de las redes sociales virtuales en niños, niñas y adolescentes”, escrito por las profesoras argentinas Lidia de la Torre y Helga Fourcade.

La historia de Colombia no se queda atrás. El profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Carlos Reina, nos presenta su artículo derivado de una investigación propia: “Reclutamiento y vida cotidiana de niños y jóvenes en Colombia durante el siglo XIX: aproximaciones generales”. Un viaje por la vida de muchos jóvenes y niños que han tenido que abandonar sus sueños para tomar las armas; casos y ejemplos.

En la sección más fresca de esta edición, “Perfiles y perspectivas”, Carlos Alberto Martínez nos presenta la entrevista realizada a Gene Díaz, profesora de la Universidad de Lesley.

En la misma sección, la profesora de la Facultad Tecnológica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Nevis Balanta Castilla, realiza una reseña del libro *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*, escrito por Harry F. Wolcott, profesor del Departamento de Antropología de la Universidad de Oregon, Estados Unidos.

En este número, la “Separata especial” estará a cargo de Guillermo Bustamante Zamudio con el texto “El maestro cuadrifonte”, un análisis y una crítica sustentada en bases históricas sobre los profesores y su papel a lo largo de la historia.

La argumentación oral: propuesta en las aulas de primaria*

Oral argumentation: a proposal in the elementary classrooms

Nidia Patricia Santos Velandia**

Fecha de recepción: 16 de noviembre de 2012

Fecha de aceptación: 5 de diciembre de 2012

Resumen

Este artículo reúne adelantos del proyecto de investigación titulado *Desde la oralidad hacia la escritura: una propuesta en busca del fortalecimiento de la argumentación escrita*, el cual se ocupa de sistematizar prácticas discursivas orales que posibilitan ordenar, interpretar y analizar los argumentos de los estudiantes en situaciones debatibles, con el propósito de potenciar las capacidades argumentativas en la escritura.

Los resultados analizados en este artículo estudian algunas situaciones desarrolladas en el aula, a partir de una intervención parcial del taller de oralidad. Los referentes teóricos se basan en la teoría de la argumentación y el análisis de los argumentos se realiza a partir de premisas de hecho y de valor, argumentos de ejemplificación y de referencias y los silogismos.

Palabras clave: argumentación, oralidad, escritura.

Abstract

This article gathers together advances of the research project entitled "From orality to writing: a proposal attempting to the strengthening of written argumentation", which deals with systematic oral discursive practices that enable to order, interpret and analyze the arguments of students in controversial situations, with the aim of fostering the argumentative writing abilities.

The results analyzed in this article, explore situations developed in the classroom from a partial intervention of the oral workshop. The theoretical framework is based on the theory of argumentation and the analysis of the arguments is made from: premises of fact and value, arguments for giving examples and references proposed and the syllogisms presented.

Keywords: argumentation, orality, writing.

Introducción

La enseñanza de la argumentación en la escuela es poco considerada en los planes de estudio de lenguaje en los niveles básicos de educación primaria, ya que erróneamente se ha pensado que los niños en estas edades solo pueden relatar hechos. En términos de Dolz y Pasquier (2000), las investigaciones realizadas por algunos psicólogos consideran que los procesos de argumentación inician así: "[...] a los 10/11 años los niños son capaces de exponer una opinión; a los 13/14 años comienzan a modelizar su texto y a distanciarse de él; a los 16 años, finalmente, dominan la negociación". Entonces, cómo logra un niño menor de 10 años emitir

argumentos de acuerdo con su edad para defender su punto de vista sobre un tema de interés. Esta "dificultad" no debe ser un pretexto para relegar la argumentación en la escolaridad primaria, ya que podría potenciar estas prácticas en la secundaria.

Pues, en la actualidad, en el bachillerato se siguen llevando a la práctica las mismas actividades en la enseñanza de la argumentación aplicada desde años atrás, en las que el maestro les pide a sus estudiantes la producción de un texto argumentativo sin tener en consideración los vínculos entre los modelos de escritura y la oralidad, como afirman Olson y Torrance (1995).

* Proyecto de investigación iniciado en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Francisco José de Caldas.

** Aspirante a magister en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Francisco José de Caldas. Correo: nidia.sv@jordandesajonia.edu.co

En otros términos, la argumentación se enseña desde el texto escrito sin considerar la oralidad, además de enseñar la argumentación sin sus vínculos con los modelos de planeación del discurso. En este sentido, los estudiantes terminan sus ciclos de formación sin haber comprendido cómo funciona en realidad la producción de un texto argumentativo.

Una de las condiciones que suele ignorarse en esta problemática es la no inclusión de la oralidad como condición previa al desarrollo de la capacidad argumentativa y su proyección en textos escritos. Según Padilla (2007), la oralidad como forma básica de comunicación supone el desarrollo de estrategias argumentativas sobre las cuales poco se reflexiona a la hora de escribir; no obstante, el desarrollo de las estrategias argumentativas escritas podría apoyarse en la oralidad, la cual ha sido planeada.

Por esta razón, este proyecto apunta al trabajo con la oralidad como estrategia para fortalecer la capacidad argumentativa escrita, siguiendo rutinas como el ejercicio con los mismos temas, la puesta en acción de conocimientos y la interacción entre emisor-receptor, emisor-contexto. El modelo presentado por McEntee (1996) recomienda al orador planear y preparar el contenido del discurso, teniendo en cuenta las características demográficas de su público y, además, el nivel de preparación que tiene sobre el tema, para que el discurso tenga una influencia persuasiva en la audiencia y, de esta manera, se motive a responder de la forma que recomienda el orador. También es pertinente incluir en el discurso persuasivo de los estudiantes argumentos de ejemplificación y de autoridad citada para darles fuerza y, así, lograr la adhesión del público.

Desde esta perspectiva, el proyecto de investigación *Desde la oralidad hacia la escritura: una propuesta en busca del fortalecimiento de la argumentación escrita* se opone a la concepción reduccionista de los psicólogos en determinar la progresión de la argumentación en estudiantes de escolaridad primaria y se ocupa de sistematizar prácticas discursivas orales en el Colegio Jordán de Sajonia con 32 estudiantes niños de cuarto grado, cuyas edades oscilan entre los 8-10 años. En el desarrollo de estas prácticas se pretende ordenar, interpretar y analizar los argumentos de los estudiantes en situaciones debatibles, con el propósito de potenciar las capacidades argumentativas en la escritura.

Sobre la revisión de los saberes se indaga la naturaleza del discurso en situaciones debatibles, lo que permite identificar las siguientes rutas de investigación, como lo son la argumentación, la oralidad y la escritura.

Marco teórico: la argumentación, razones para convencer

La argumentación forma parte del desempeño discursivo del ser humano en contextos de discusión familiar, social, académica, política, entre otras, con la intención de convencer a su interlocutor. En este sentido, Perelman (1997) establece la argumentación como el objeto de estudio de las técnicas discursivas que provocan la adhesión de las personas a una tesis. Esta adhesión se caracteriza por la evidencia, la cual implica la razón para dirigir nuestra acción e influir en los demás por medio del uso de premisas de hecho y de valor.

Las premisas de hecho corresponden a una realidad universal, por lo tanto, este tipo de proposición asevera que algo es o no verdadero.

Las premisas de valor hacen alusión a la aceptación sobre idealizar o no algo, las cuales ejercen influencia sobre la acción, pero sin imponerse a un universal. En otros términos, una premisa de valor indica cuándo algo es bueno, admirable, ético o si posee cualidades positivas, por esta razón, el valor admitido en el presente será válido hasta tanto no se presenten buenas razones para cambiarlo.

Argumentar no es exteriorizar preocupaciones, inquietudes o discutir con otra persona sobre diferencias de opinión. Argumentar, de acuerdo con Weston (1994), es:

Ofrecer razones y pruebas, de tal manera que otras personas puedan formarse sus propias opiniones por sí mismas. Si usted llega a la convicción de que está claro que debemos cambiar la manera de criar y de usar a los animales, por ejemplo, debe usar argumentos para explicar cómo llegó a su conclusión, de ese modo convencerá a otros. Ofrezca las razones y pruebas que a usted le convenzan. No es un error tener opiniones. El error es no tener nada más.

Por esto, los argumentos son un medio para indagar o informar una tesis inicial, los cuales tienen como propósito convencer a un auditorio por medio de argumentos, mediante ejemplos y de autoridad.

Argumentos mediante ejemplos: este tipo de argumentos presenta uno a más ejemplos en apoyo a una generalización.

Argumentos de autoridad: son aquellos que presentan la confirmación de una generalización; estos argumentos afirman un hecho que ha sido enunciado por otro locutor para que funcione como garante en la sustentación de la tesis.

En este sentido, el propósito de la argumentación no es presentar opiniones o exponer conocimientos, sino presentar las razones que lo motivaron a seguir una consigna; esas razones son un medio para indagar, explicar y defender sus propias conclusiones. En palabras de Plantin (2001), ejercitar un pensamiento justo es argumentar. En este proceso se lleva a cabo la síntesis y el análisis de un material, por lo que se requiere revisar previamente un problema, reflexionar y demostrarlo por medio de argumentos, razones o pruebas, las cuales proporcionarán las causas del problema y, a su vez, darán origen a la conclusión de la argumentación con la que se produce conocimiento. En esta lógica, este autor propone los silogismos como la proyección de tres enunciados, llamados *proposiciones simples*, en las que una de ellas es la conclusión, la cual se deriva de dos premisas. Cada premisa posee un término en relación con la otra para que pueda ser válida (ver ejemplo tomado de Plantin, 2001).

P1: Los animales son mortales.

P2: Los hombres son animales.

C: Luego los hombres son mortales.

La argumentación no se debe entender como una práctica netamente académica, también se desarrolla en situaciones cotidianas, en actividades sociales en las que el ser humano se desenvuelve en el día a día, al enfrentar diversas alternativas, presentar justificaciones, demostrar una premisa y tomar decisiones. En este sentido, afirma Martínez (2005) la importancia de organizar en el discurso una de las diferentes perspectivas de la argumentación (analítica, retórica y dialéctica), mediante tres orientaciones sociales de la argumentación:

1. La perspectiva analítica de la argumentación como el resultado del análisis lógico de los argumentos en la proposición.
2. La perspectiva retórica se enfoca en llevar la argumentación como el proceso con el que se pretende persuadir al receptor como de lugar.
3. La perspectiva dialéctica la define como la interacción en el proceder en la interacción con el auditorio mediante la regulación de procedimientos dialécticos por medio de argumentos no falaces.

A la luz de estas perspectivas, la propuesta de Martínez (2005) es integrar la argumentación en un enfoque dialógico del discurso, cuya base es la intención y la perspectiva de respuesta activa frente a las relaciones controversiales.

La sociedad reconoce la importancia del desarrollo de las relaciones controversiales y argumentativas, pues, en algunos casos son instituidas y de carácter

obligatorio. Por ejemplo, en la escuela, anualmente se fija un encuentro que permite la interacción entre los candidatos a la personería escolar (oradores) y los demás estudiantes de la institución participan como público, quienes, además, tendrán el derecho de adherirse al candidato que crea ha presentado de manera convincente sus propuestas. Por lo anterior, el dominio de las arengas de los candidatos a la personería son las que finalmente le garantizarán el derecho a ejercer el cargo de personero estudiantil.

Desde esta perspectiva, Cros (2005, p. 57) define la argumentación como

[...] una actividad discursiva común, que puede surgir en cualquier situación de la vida cotidiana en la que suscita una controversia, un desacuerdo o una polémica sobre un tema y en la que pretende conducir al destinatario hacia la propia opinión.

Si bien los niños desde pequeños han incluido discursos para convencer, es vital introducir en la escolaridad primaria prácticas en las que demuestren sus puntos de vista con raciocinios relevantes, escuchen comprensivamente los puntos de vista del interlocutor para incluir la contraargumentación, negocien y cedan en algunos aspectos y mantengan normas de cortesía durante la interacción.

Teoría y la oralidad: paso para la escritura

La enseñanza de la argumentación en la escuela se ha llevado a cabo desde el desarrollo de la escritura, pues, la oralidad ha sido sometida al desarrollo de prácticas espontáneas, con las que, difícilmente, se potencian los argumentos de los estudiantes.

La oralidad ha sido vista como la competencia adquirida en el hogar y desarrollada con el paso del tiempo. Sin embargo, Ong (1987) explica: “[...] el ser humano aprende a hablar por memorización y repetición de lo que escucha”, mientras que la escritura es vista como la capacidad que se entrena y profundiza en la escuela. En el desarrollo de las prácticas discursivas sociales se puede detectar la relación y diferencia entre la oralidad y la escritura. Por un lado, la oralidad griega fue un medio para preservar la identidad cultural mediante la memoria y la repetición rítmica, la cual facilitaba recordarla, pero, con la aparición de la escritura, esta tendencia cambió por el uso lógico del discurso que promueve la discusión formal en todo tipo de realidad (Havelock, 1995, citado por Vich, 2007). Por su parte, Olson (1995) expresa que el lenguaje escrito es un elemento secundario por derivarse de lo oral; sin embargo, la cultura escrita es de gran importancia en la aparición de la ciencia moderna: en primer lugar,

debido al surgimiento de la imprenta y en segundo lugar por la nueva comprensión de lo escrito, pues, con la multiplicación de un único texto se garantiza el mensaje emitido, además, se le ofrece la posibilidad al lector a volver a lo dicho para tener mayor conciencia de lo leído.

En suma, estas epistemologías sobre la argumentación apuntan a explicar cómo defender o contradecir un punto de vista frente a una tesis inicial, a partir de razonamientos que demuestren un planteamiento, con el propósito de convencer a un público. Esta argumentación se puede manifestar desde la escritura, la cual es vista como un elemento secundario, ya que se pretende potenciar desde argumentos planteados en una práctica desarrollada desde la oralidad. Dado lo anterior, este artículo presenta el análisis de algunas prácticas discursivas, orientadas en situaciones debatibles, para potenciar la capacidad argumentativa oral desde la escolaridad primaria y posteriormente pueda facilitar la argumentación escrita.

La propuesta de argumentación en primaria

Una vez caracterizadas las argumentaciones de los estudiantes de noveno grado, en las que se detectan

prácticas argumentativas orales a partir de situaciones espontáneas y la revisión de la malla curricular de primero a sexto grado del colegio Jordán de Sajonia, cuya debilidad es la no inclusión de la argumentación en estos grados, se determina la importancia de iniciar prácticas argumentativas desde los niveles de primaria para cualificar estos procesos en el futuro en niveles superiores.

En este documento se evidencia claramente la ausencia de la argumentación en los grados de primaria y sexto de bachillerato. Por tal razón se plantea una propuesta de intervención que busca afectar significativamente las prácticas discursivas, a partir de la implementación de la argumentación oral en las aulas de cuarto de primaria; para ello se recurre al taller: el debate, el cual se desarrolla a partir de una situación auténtica y comprende de seis fases (ver tabla 1), desarrolladas en 10 horas de clase. En este taller se invita a la reflexión teórico-práctica en cuanto al debate, la correspondiente planeación y el desarrollo coherente de los argumentos presentados para brindarles a los estudiantes herramientas que contribuyan al desarrollo de otras prácticas debatibles.

Tabla 1. Fases desarrolladas en el taller de argumentación oral: el debate

Fase	Objetivo	Actividad
Primera: ¿Qué es el debate?	Identificar el debate como un acto discursivo que pretende persuadir y discernir sobre un tema planteado.	Reconocer el papel de los participantes. Para ello, fue necesario revisar el video <i>Debate de los candidatos a la personería estudiantil del colegio</i> . Los estudiantes identifican el tema de controversia, protagonistas, enunciador y destinatarios.
Segunda: ¿Quién será nuestro moderador?	Reconocer el papel que desempeña el moderador en el desarrollo de un debate.	Selección del moderador de acuerdo con el perfil que se requiere en este actor del debate. Consulta sobre los temas debatibles para dar paso a la escritura de un texto expositivo en el que se presente el tema a debatir e implementar una serie de preguntas que generen controversia en los participantes.
Tercera: ¿Cómo planearemos nuestro discurso?	Analizar los pro y los contra de la construcción del parque infantil o la preservación de la huerta, según la posición de cada niño.	Para este fin se solicitó consultar en internet aspectos que nutrieran sus puntos de vista y mencionar ejemplos que apoyen la consigna de los participantes y sus opositores.
Cuarta: ¡La unión hace la fuerza!	Fortalecer las actividades discursivas a partir de la revisión de la escritura.	Revisión en casa con los padres, en un segundo momento, revisión en clase con los compañeros y la profesora sobre la validez de los argumentos para apoyar la posición de los niños en relación al debate "Huerta vs. parque infantil", con lo que se inician las correcciones respectivas.

Continúa

<p>Quinta: Inmortaliza tu voz</p>	<p>Elaborar el borrador de un cartel en el que se puntualice su punto de vista frente a la construcción del parque infantil o la preservación de la huerta.</p>	<p>A partir de los argumentos que se utilizaron para defender la consigna adoptada por cada uno de los estudiantes en la fase anterior, se propuso la elaboración de un cartel con el que se pretende influir en el pensamiento de los compañeros sobre la construcción del parque infantil o la preservación de la huerta escolar.</p>
<p>Sexta:</p>	<p>Revisar y corregir el borrador del cartel desarrollado en la fase anterior.</p>	<p>Se propone intercambiar los textos para hacer la revisión entre pares. Finalmente se hacen las correcciones correspondientes.</p>

Fuente: elaboración propia.

Las prácticas de la oralidad que se presentan en las fases anteriores de esta están basadas en talleres realizados por McEntee (1996). Con este taller se intenta fortalecer la argumentación en estudiantes de cuarto grado de primaria; para ello fue necesario sensibilizarlos a fin de hacerles sentir la necesidad de presentar razones y pruebas apoyándose en hechos, ejemplos y consultas con las que puedan defender sus puntos de vista en situaciones debatibles.

Los resultados preliminares que aquí se ilustran hacen parte de la intervención que ha permitido avanzar en la transformación de la argumentación en la escuela. Sin embargo, en este apartado se registra una parte del simulacro del debate “Huerta vs. parque infantil”, realizado con estudiantes de grado cuarto de primaria, constituido por un grupo de 32 estudiantes niños, cuyas edades oscilan entre los 8-10 años. Aunque no todos los educandos participaron, se evidenció en el debate el desarrollo de las actividades preliminares en cada una de las fases que se presentaron en la tabla 1.

Desde la perspectiva de la disciplina, la investigación se efectúa con categorías propias de la lingüística y el análisis discursivo. Para este efecto se desarrolla siguiendo rasgos de la argumentación, la oralidad y la escritura, por medio del corpus, compuesto por diversos datos reflejados en el taller de argumentación oral y con el que se inició el análisis argumentativo desde las premisas de valor y, de hecho, propuestas por Perelman (1997), con la intención de verificar si el discurso emitido se adaptó al auditorio con intenciones persuasivas; además, se analizaron algunos silogismos desarrollados en las prácticas orales y escritas en el taller de oralidad y explicados por Plantin (2001) en el apartado anterior.

Discusión de resultados

El análisis discursivo se realizó en la puesta en escena del debate y con el que los estudiantes toman partido de las problemáticas que se presentan en la comunidad educativa e inician sus prácticas discursivas como sujetos activos en la toma de decisiones que en algún momento benefician o afectan su entorno escolar.

De ahí, el debate realizado asume la argumentación en términos conversacionales como el acrecentamiento y la unión de un público a la tesis que se esté presentando. Perelman (1997) establece que “la decisión legítima no es la mejor argumentada, es la decisión que sale victoriosa del proceso del debate”; en este sentido, la interacción en el debate está orientada hacia la persuasión del interlocutor partiendo del punto de vista del orador.

En el simulacro del debate “Huerta vs. parque infantil”, los estudiantes recurrieron al uso de premisas de valor y de hecho, argumentos de ejemplificación y de referencia (explicadas en la introducción), con los que se pretende la adhesión del auditorio. En esta dinámica, la elección de las premisas y la manera de formularlas expresaron por sí mismas un valor argumentativo con el que se dio un primer paso en la estrategia de persuasión. Dado lo anterior, el auditorio tiene la posibilidad de aceptar o no las razones de acuerdo con las concepciones que tengan de la problemática.

En las tablas 2 y 3 se presentan algunos ejemplos con los que se evidencian las razones que dan los estudiantes para sustentar proposiciones de hecho y de valor.

Tabla 2. Ejemplo de proposición de hecho sustentada por algunas razones presentadas por estudiantes de cuarto grado

Premisa	Ejemplo	Razones
Hecho	La huerta en el colegio nos ofrece beneficios.	La huerta nos brinda aprendizaje, podemos aprender a sembrar. Al cortar las plantas perdemos aire puro, porque los árboles son como los pulmones del planeta.

Fuente: elaboración propia.

Estos razonamientos corresponden a las demostraciones que plantean los estudiantes frente a una proposición, de hecho, expresada por uno de ellos. Con estas razones pretenden comprobar que, efectivamente, la huerta les ofrece beneficios relacionándolos así: en la primera proposición el estudiante manifiesta la ventaja de la huerta

en el colegio, pues, es una manera de aprender a sembrar algunos alimentos, mientras que en la segunda el estudiante expresa una desventaja o consecuencia al perder la huerta con relación a la premisa de hecho, es decir, la pérdida de aire puro al talar árboles.

Tabla 3. Ejemplo de proposición de valor sustentada por algunas razones presentadas por estudiantes de cuarto grado

Premisa	Ejemplo	Razones
Valor	Me parece más importante la huerta que el parque infantil.	La huerta es útil porque podríamos tener una zona ambiental. Nos ayudaría en los cultivos y eso.

Fuente: elaboración propia.

Los argumentos sobre las razones para sustentar por qué no es bueno construir un parque en el lugar donde está ubicada la huerta escolar y explicar cómo contribuye la preservación de este lugar al medio ambiente se evidencian a partir de proposiciones en las que se expresa el efecto para validar la proposición de valor, es decir, en las proposiciones la “huerta es útil porque podríamos tener una zona ambiental” y “nos ayudaría en los cultivos y eso”; aunque la segunda proposición no es lo suficientemente clara, el estudiante manifiesta el beneficio que ocasiona preservar la huerta, ya que los estudiantes podrían tener un lugar ecológico en el colegio y, además, aprender a cultivar.

De la oralidad a la escritura

Por otra parte, en el discurso oral desarrollado en el simulacro se llevaron a cabo argumentos que, posteriormente, se plasmaron en la escritura de un afiche, el cual se tomó como recurso para la decoración del salón el día del debate. En estos ejercicios, se analizaron los siguientes ejemplos de silogismos representados en la tabla 4. Las proposiciones se representan así: premisa uno (P1), premisa dos (P2) y conclusión (C).

Tabla 4. Ejemplos de silogismos en proposiciones de hecho y valor expresados por estudiantes de cuarto de primaria en el plano de la oralidad y en la escritura

Proposición	Oralidad	Escritura
De valor	P1: Se cortan plantas para dar espacio al parque. P2: No sería un colegio con muchas plantas. C: Ya no sería un colegio tan verde.	P1: Esta zona nos ofrece aprendizaje. P2: Cortar las plantas nos quita oxígeno. C: No es conveniente perder una zona verde

Fuente: elaboración propia.

Imágenes de investigación

Los argumentos expresados en el ejemplo de oralidad y escritura asocian P1 y P2 con una conclusión. Al relacionar estas premisas, se pretende expresar el razonamiento que tiene por objeto postular un juicio de valor en la conclusión.

En el ejercicio de la argumentación, a partir de la palabra hablada, se da un paso a la continuidad de la escritura argumentativa y, con esto, a una nueva

elección para demostrar, probar, convencer y persuadir a un interlocutor.

Tipo de argumentos

Los argumentos que se sustentaron en el discurso oral desarrollado en el debate se enfocan en los argumentos mediante el ejemplo y de autoridad (ver tabla 5).

Tabla 5. Ejemplos de argumentos mediante el ejemplo y de autoridad citada

Argumento mediante el ejemplo	Argumento de autoridad
<p>E1: El parque nos trae beneficios porque podemos tener otras actividades diferentes del fútbol.</p> <p>E2: Pero también el parque nos trae problemas como Hernán y, por eso, está en la clínica.</p>	<p>Además la FAO dice: “Los huertos escolares también contribuyen a la educación medioambiental y al desarrollo individual y social, al añadir una dimensión práctica. También sirven para reforzar materias básicas del aprendizaje como la lectura, la escritura, la biología y la aritmética”.</p>

Fuente: elaboración propia.

Argumento mediante el ejemplo: este argumento generaliza por medio del ejemplo presentado por el estudiante número dos (E2), quien tomó como recurso un hecho ocurrido con un compañero (la hospitalización de Hernán), para contraargumentar la posición del estudiante número uno (E1), quien manifestó una de las ventajas que trae el parque infantil para los niños de cuarto grado.

Argumento de autoridad: en este argumento el estudiante manifiesta la importancia de las huertas escolares a partir del uso de una referencia de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), con el que sustenta la importancia de las huertas en los colegios.

Conclusiones

El adelanto de actividades debatibles, a partir de situaciones auténticas, es una herramienta que se puede considerar para potenciar la argumentación oral en estudiantes de primaria. Además, estas prácticas llevan a los estudiantes a desarrollar valores de respeto y tolerancia hacia la diferencia de opinión, procesos de pensamiento a partir de la escucha reflexiva con la que integra sus conocimientos y organiza las posteriores intervenciones, con las que razona y demuestra sus puntos de vista.

En suma, en la escolaridad primaria se debe incluir la argumentación como una actividad discursiva que

surja de situaciones de la vida cotidiana y con las que se promueven discusiones, desacuerdos o polémicas con los que se pretende conducir al destinatario hacia la opinión del orador. Si bien los niños desde pequeños han incluido discursos para convencer, es vital introducir en la escolaridad primaria prácticas en las que demuestren sus puntos de vista con raciocinios relevantes, a partir del uso de argumentos basados en ejemplos, argumentos de referencia, la valoración de sucesos relacionados con la tesis para, posteriormente, realizar premisas de valor y, de hecho, con las que puedan sustentar, probar o dar razones hacia demostración de los puntos de vista del interlocutor, también incluir contraargumentos, negociar y ceder en algunos aspectos y mantener normas de cortesía durante la interacción.

Referencias

- Cros, A. (2005). La argumentación oral. En *El discurso oral formal*. Barcelona: Graó.
- Dolz, J. y Pasquier, A. (2000). *Escribo mi opinión*. Gobierno de Navarra: Departamento de Educación y Cultura.
- Perelman, C. (1997). *El imperio retórico, retórica y argumentación*. Bogotá: Norma.
- Plantin, C. (2001). *La argumentación*. Barcelona: Ariel Practicum.

- McEntee, E. (1996). *Comunicación oral*. México: McGraw-Hill.
- Martínez, M. C. (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. Cali: Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura en América Latina.
- Olson, D. y Torrance, N. (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Madrid: Gedisa.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vich, V. (2007). *Oralidad y poder*. Bogotá: Norma.
- Weston, A. (2001). *Las claves de la argumentación*. Madrid: Ariel.

Obesidad y alimentación: percepción de un grupo de niños y niñas de la costa de Oaxaca*

Obesity and diet: perception of a group of children from the coast of Oaxaca

Sara Elena Pérez-Gil Romo**
Joyce Ivonne Mosqueda Esparza***
Ana Gabriela Romero Juárez****

Fecha de recepción: 6 de noviembre de 2012

Fecha de aceptación: 15 de diciembre de 2012

Resumen

Este artículo se inscribe en la antropología de la alimentación y parte de la escasez de información que hay en México sobre la percepción de la obesidad y la alimentación en niños y niñas de zonas rurales. Desde el punto de vista teórico, partimos de la alimentación como un hecho cultural, de la percepción y del género para explicar los datos. Se propuso conocer cómo los escolares perciben la obesidad y su relación con la alimentación de una comunidad de la costa de Oaxaca e identificar las diferencias genéricas. El estudio fue una primera aproximación, de tipo transversal y cualitativo. Se seleccionaron todos los niños y niñas entre 9 y 12 años de una escuela primaria, se realizaron entrevistas grupales que fueron grabadas y posteriormente analizadas. Sobresale la estigmatización de los niños y niñas a la obesidad, su relación con la muerte, con el consumo de grasas y azúcares, elevados consumos de alimentos y con la actividad física. Es necesario profundizar más en la obesidad, alimentación y cuerpo a través de estudios cualitativos y la incorporación de los hallazgos en los programas de alimentación y nutrición dirigidos a escolares.

Palabras clave: percepción, obesidad, género, alimentación.

Abstract

This paper is part of the anthropology of food and leaves from the shortage of information that is in Mexico on the perception of obesity and nutrition in children from rural areas. To explain the data we start from the theoretical point of view as food as a cultural fact, perception and gender. Knowing how they perceive obesity and its relationship with feeding practices in schoolchildren of a rural Mexican community of coast of Oaxaca and identify gender differences. The study was a first approximation, transversal and qualitative. We selected all children between 9 and 12 years of elementary school, there were recorded and analyzed group interviews. Fat stigmatization and death of children with obesity were related with the consumption of fats and sugars, high food consumption and less physical activity. Need to dig deeper into the issue of obesity, food and body through qualitative studies and incorporating the findings in food and nutrition programs for schoolchildren.

Keywords: perception, obesity, gender, feeding.

* Esta investigación fue realizada de enero a junio de 2012 en la comunidad rural de Cacalotepec, costa del estado de Oaxaca, México.

** Doctora en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, México. Correo electrónico: seperezgil@yahoo.com.mx

*** Licenciada en Nutrición por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Correo electrónico: joyce_emnovi@hotmail.com

**** Licenciada en Nutrición por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México. Correo electrónico: micropollit@gmail.com

Introducción

En el campo de la salud, la interpretación y la explicación del proceso-salud enfermedad ha privilegiado los determinantes biológicos en detrimento de los sociales. Para Tesser, Luz y Campos (1998), la crisis de atención en salud está ligada al ejercicio cotidiano del saber médico, cuya racionalidad busca hechos en una relación de causalidad lineal mecánica; saber que, de acuerdo con Queiroz (1986), es un paradigma mecanicista de la medicina occidental moderna. Consecuencia de lo anterior es la exclusión de la experiencia de los sujetos en el ámbito de la cultura, lo que conlleva tener una visión fragmentada e intervencionista y, de esta manera, deja poco espacio para la comprensión del contexto donde se desarrollan los procesos de salud-enfermedad-atención.

El reduccionismo no es un privilegio de un área o saber en particular, sino que es la condición misma del acto de conocer, pues, al focalizar la atención en la tentativa de conocer solo un aspecto de la realidad, nuestra mirada necesariamente reduce esa experiencia. El problema para Rozember y de Souza Minayo (2001) no está en el reduccionismo en sí, sino en la pretensión de controlar las corrientes de pensamiento, es decir, ver el mundo desde un determinado ángulo desconociendo y descalificando otras miradas o la nuestra propia en otro momento o contexto. México no ha sido la excepción y, en la ciencia de la nutrición, el paradigma mecanicista de la medicina occidental prevalece y todavía observamos una pretensión por controlar ciertos marcos referenciales e interpretaciones con el calificativo de *incorrectos*. Los temas de la obesidad y la desnutrición son un buen ejemplo.

En este trabajo, nos centramos en la obesidad, pero no como un estado fisiopatológico, sino como una situación relacionada con un hecho que envuelve varios componentes en torno a la alimentación y al cuerpo, como es la percepción, ya que parafraseando a Gracia y a Comelles (2007, p. 13),

[...] nos ha inquietado nuestra falta inicial de respuestas a tantas preguntas, [...] Nos han inquietado las paradojas que tienen que ver con los cambios alimentarios, con los cambios en los papeles de los padres, de la escuela en relación con sus hijos, con la medicalización de la vida cotidiana, con los cambios en los proyectos de vida y en el significado del cuerpo.

Así pues, nos parece necesario iniciar este trabajo, retomando, aunque sea de una manera breve, algunas de las cifras que señalan al sobrepeso y la obesidad como un problema de salud, con el propósito de contextualizar el problema en el ámbito nacional.

La Organización Mundial de la Salud considera la obesidad como epidemia mundial, ya que existen más de 1000 millones de adultos con sobrepeso y de estos 30% son obesos. La obesidad es la principal enfermedad crónica, y en la actualidad en nuestro país afecta a 35% de los adultos y 26% de los niños. La Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012 (Ensanut-2012) (Instituto Nacional de Salud Pública [INSP], 2012) reveló que México es el segundo país en el mundo con sobrepeso y obesidad después de Estados Unidos; en cuanto a los y las niñas entre 5 y 11 años, el porcentaje que dio a conocer dicha encuesta fue de 34,4% y en los adolescentes (entre 12 y 19 años de edad) alrededor de 35%.

Estas cifras muestran que el problema de la obesidad es grave en todas las edades y que aunado a lo anterior el problema no es solo tener un exceso de peso, sino, además, las patologías secundarias que se presentan, principalmente, en personas que durante su niñez tuvieron obesidad. Cabe subrayar que aun cuando se han llevado a cabo programas, estrategias y acciones para prevenir y combatir este padecimiento, no se ha observado un descenso en la prevalencia, por lo que cabría, entonces, hacernos algunas preguntas: ¿hasta dónde dichas estrategias delegan casi toda la responsabilidad en el individuo, señalándolo como único causante de su problema y de la solución? ¿Qué tanto conocen y profundizan los especialistas en nutrición acerca de las motivaciones que hay en el acto de comer? ¿Por qué estos profesionales insisten en hacer recomendaciones a una población *promedio* sin considerar, como lo plantea Hubbert (2007), que el hombre o mujer promedio no existe y que, aun cuando sea importante este concepto en epidemiología, no corresponde al campo de la realidad?

No debemos olvidar que para que los alimentos sean consumidos requieren ser elegidos, preferidos, seleccionados, preparados o procesados por las técnicas culinarias, y todo esto es lo que se denomina *materia cultural* (Canesqui y Diez García, 2005). Estamos conscientes de la relevancia que tienen las desigualdades sociales en el acceso a los alimentos, los aspectos socioculturales de los diferentes grupos sociales, la variabilidad de la oferta alimentaria, y compartimos con Gracia (2007) su cuestionamiento acerca de la homogeneización de la alimentación, y reafirmamos la existencia de las particularidades locales y regionales que aún no han sido destruidas por el proceso de globalización.

Se reconoce en el ámbito mundial que la obesidad tiene un origen multicausal y también se sabe que los comportamientos y las tradiciones alimentarias, al igual que las culturas, no son algo estático e inmutable. La historia de la alimentación humana presenta la paradoja de durables conservadurismos y de profundas

transformaciones. Con más o menos intensidad, las transformaciones han tenido lugar en todos los tiempos y lugares (Contreras y Gracia, 2005). Cambios de los modos de vida, movimientos demográficos, transformaciones de las condiciones sociales y económicas, innovaciones tecnológicas de muy variado signo y alcance, todo, como argumenta Gracia (2012), contribuye, con el transcurrir del tiempo, y sigue contribuyendo todavía, a modificar la gama de los alimentos, los modos de prepararlos y las maneras de consumirlos, así como las razones por lo que se hace lo uno o lo otro.

De lo anterior se derivó nuestra preocupación por conocer cómo perciben la obesidad los niños y niñas de las zonas rurales, ya que como expresa Toro (1996, p. 163), “ser obeso constituye en nuestros días un auténtico estigma social”, y adentrarnos en contextos diferentes de los urbanos fue un reto. Ahora bien, ¿de dónde surgió el interés por trabajar este tema en la población escolar de las zonas rurales?

Desde hace más de 50 años, la Dirección de Nutrición de Comunidad del Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición Salvador Zubirán (INNSZ) ha venido realizando innumerables encuestas de salud y alimentación en el medio rural mestizo e indígena de México, y a partir de 1975 las mujeres se han convertido en el foco de atención de la mayoría de las investigaciones y de los programas nutricionales y alimentarios. Oaxaca fue identificada, desde hace varias décadas, como una de las entidades con mayores problemas de alimentación, y en el momento actual en varias comunidades de la costa oaxaqueña se llevan a cabo diversos programas de investigación-acción participativa, particularmente, con la población femenina. Los datos que en esta ocasión presentamos forman parte de un proyecto más amplio titulado *Percepción del cuerpo en mujeres e infantes del medio rural mexicano* —y que en el momento actual se continúa realizando—, cuyo propósito es conocer la percepción corporal femenina y que puso en alerta la preocupación excesiva manifestada por algunas mujeres adultas de las zonas rurales en torno a su cuerpo y a la alimentación de sus familias, y que, finalmente, nos llevaron a investigar con más profundidad lo que está ocurriendo entre la población escolar (Pérez Gil, Vega y Romero, 2007; Pérez-Gil y Romero, 2008 y 2010).

Identificar si existen diferencias de género también fue otro de nuestros objetivos. Dar la voz a los actores, en este caso, los niños y las niñas, entre 9 y 12 años de edad, y conocer cómo perciben la obesidad nos parece relevante, porque una preocupación exagerada por el cuerpo, aunada al estigma social que prevalece en ciertos grupos sociales hacia las personas con obesidad, puede conducir a prácticas alimentarias de riesgo.

Deseamos resaltar que las autoras de este artículo tenemos formación como nutricionistas; no obstante, nuestra mirada se ha centrado desde hace muchos años no solo en identificar y cuantificar los alimentos que se consumen y cuál es su efecto en el cuerpo humano, sino entender, además, por qué se come tal o cual alimento o platillo, quién/es lo comen, cómo lo comen, cuándo, dónde y con quién, aunado a conocer la percepción sobre la alimentación y el cuerpo. Consideramos que la visión sociocultural de la alimentación abre una posibilidad para abordar de una manera integral los diversos factores biológicos, culturales y psicológicos inmersos en los comportamientos alimentarios y en los resultados sobre el estado de salud y de nutrición de los grupos poblacionales.

Es así que en este trabajo, inscrito en la antropología de la alimentación, buscamos adentrarnos en la especificidad cultural de la obesidad, el cuerpo y la comida de niños y niñas de una comunidad de la costa de Oaxaca. Las interrogantes que nos propusimos esclarecer fueron ¿cuál es la percepción sobre la obesidad y la alimentación y su relación entre estas en un grupo de niñas y niños escolares?, ¿existen diferencias de género en la percepción de los infantes? y ¿de quiénes y de dónde provienen los saberes sobre obesidad y alimentación que tienen los niños y niñas de estas zonas?

Para cumplir nuestros objetivos partimos de algunos supuestos teóricos: en primer término, reconocemos la alimentación como un hecho sociocultural (De Garine 1995). La naturaleza del acto de alimentarse, según Mintz (2003), es, además de biológica, social y eminentemente cultural como acto de comer, es más que el simple hecho de ingerir los alimentos. Lo anterior tiene relevancia porque la elección de los alimentos no solo cumple una función biológica, sino también social y, a partir de las disponibilidades el ser humano, clasifica, entre muchas otras cosas, lo que prefiere y le gusta y lo que no prefiere y no le gusta. Derivado de esto, comer o no comer mucho y ciertos alimentos responde a elecciones alimentarias calificadas por los expertos como *inapropiadas* o *irracionales* que llevan a estados fisiológicos del cuerpo considerados como anormales o desviados (Contreras y Gracia, 2005).

Por otro lado, la sociedad occidental actual pone de manifiesto un conflicto de valores en torno a la gordura y a la delgadez, originando así significados y símbolos a partir de una cultura de masas, productora desenfadada de imágenes que glorifica la belleza, entendida esta como esbeltez o delgadez. En consecuencia, tanto adultos como infantes interiorizan un anhelo hacia el cuerpo delgado, el cual los lleva a imitar y adoptar prácticas alimentarias restrictivas, con el fin de lograr adaptarse al modelo corporal de esbeltez vigente, lo que en términos de algunos autores es la nueva *conciencia*

alimentaria, la cual manifiesta actitudes y conductas asociadas a conseguir un “cuerpo socialmente deseable” (Contreras, 2002; Perpiñá y Baños, 1990; Gracia, 2009).

Los saberes y el género fueron otras de nuestras categorías analíticas: los primeros, como la compleja articulación entre la práctica y la representación que si bien constituyen una abstracción en términos metodológicos, se representan y se ponen en práctica por sujetos y grupos sociales concretos; el saber no se “ve”, sino que puede ser reconstruido desde fuentes diversas (Fals, 1994; Menéndez y Di Pardo, 1996; Osorio, 2001). Y el género, para entender que si bien es cierto la presión para adelgazar se ha ejercido fundamental y mayoritariamente sobre la mujer de cualquier edad, en la actualidad los modelos corporales de la televisión, la moda en el vestuario, la exhibición del cuerpo, los productos *light*, las dietas, la difusión de “estar en forma”, el estigma hacia las personas obesas, entre otros, ya no son exclusivos de las mujeres de las zonas urbanas, sino que también comienzan a detectarse en jóvenes de ambos sexos de las zonas rurales. Profundizar en estos significados es materia pendiente para los interesados en la alimentación (Toro, 1996; Gracia, 2007; Pérez-Gil, Romero, 2008). El deseo de delgadez o el miedo obsesivo a la gordura, o ambas cosas a la vez, están en el centro de una enfermedad del comportamiento alimentario.

Metodología

La comunidad

Reiteramos que los datos que aquí presentamos son de tipo preliminar y forman parte de un proyecto más amplio que se realiza en diferentes entidades del país. El estudio, de tipo transversal y cualitativo, se llevó a cabo en una escuela primaria rural ubicada en la comunidad de Cacalotepec, en el municipio Villa de Tututepec, región costa del estado de Oaxaca, denominada cultural y popularmente como la región Costa Chica del océano Pacífico mexicano, y caracterizada por la muy significativa presencia de descendientes africanos (De la Serna y Espinosa, 2012). La población de Cacalotepec está conformada por afroestizos, mestizos y una minoría indígena distribuidas en alrededor de 130 familias, con un promedio de cuatro miembros; es una comunidad rica en recursos marítimos y sus principales productos agrícolas son los árboles frutales y maíz. Las actividades económicas están dirigidas, principalmente, a la pesca y su comercialización, mientras que la agricultura es mayormente de autoconsumo. Otras actividades económicas en menor escala son el comercio interno, la venta de productos alimentarios caseros y el turismo. La comunidad cuenta con pocos servicios e infraestructura, aunque hay energía eléctrica, caminos de terracería, un jardín de niños, una escuela primaria y una telesecundaria;

el abastecimiento de agua se adquiere por medio de pozos y no cuentan con drenaje.

La investigación

En marzo de 2012 se inició el trabajo de campo en la comunidad de Cacalotepec y la primera actividad, a solicitud de las autoridades de la escuela, consistió en pesar y medir a todos los infantes entre 9 y 12 años de edad, que cursaban para el momento del estudio el cuarto, quinto y sexto año de primaria, y así obtener su índice de masa corporal (IMC) con el propósito de tener un panorama sobre su estado nutricional.

Como se mencionó, en la presente investigación se busca adentrarse en la percepción de la obesidad y de la alimentación en un grupo de niños y niñas escolares, y decidimos que, para lograr lo anterior, los métodos cuantitativos utilizados con más frecuencia en las investigaciones sobre alimentación y nutrición no ayudaban en nada a cumplir el propósito, ya que los consumos de alimentos y de nutrimentos y las respuestas cerradas o codificadas *a priori* no daban cuenta de lo que se buscaba. El uso de técnicas estandarizadas, tales como las encuestas dietéticas, no aseguraba de ninguna manera la conmesurabilidad de la información, puesto que la intención desde el inicio de este trabajo fue aprender acerca de la cultura alimentaria de un grupo de escolares en una comunidad rural. Si se parte de que las explicaciones que dan los individuos integrantes de una familia rural sobre su comportamiento en los actos relacionados con la alimentación difieren de la forma como lo hacen los interesados en la alimentación y nutrición, ya que están basados en conceptos especiales que podrían carecer de *validez científica*, pero que son producto de lo que las personas hacen juntas (Becker, 1986), y que son llamados también entendimientos culturales, entonces un abordaje cualitativo era necesario.

Se utilizaron las técnicas de observación participante y entrevistas (las mismas que fueron grabadas), y, además, se llevaron a cabo algunos juegos con los infantes, en particular, el recorte de revistas para identificar cuerpos y alimentos. Para fines de este trabajo, solo presentamos y reflexionamos aquellas respuestas relacionadas con la percepción de la obesidad y su relación con la alimentación. Se obtuvo el consentimiento informado, tanto de los profesores de la escuela como de los padres de familia. Antes de iniciar las entrevistas, se explicaron los objetivos del estudio y en qué consistiría la participación de los escolares. Las entrevistas grabadas se transcribieron, se codificaron y se analizaron en función de las categorías analíticas previas al trabajo de campo y que fueron surgiendo.

Resultados

¿Cómo es el cuerpo de las niñas y de los niños?

El total de escolares a quienes se entrevistó fue de 58 (28 niños y 30 niñas); de estos en cuarto grado — que tenían en promedio 9 años— 10 eran hombres y 13 mujeres; del quinto grado, con 10 años, 12 eran del sexo masculino y 9 del femenino; y de sexto grado, con una edad de 11 años, fueron 6 hombres y 8 mujeres. Los indicadores asociados con el estado nutricional resaltan que los niños de 9 y 10 años tienen en promedio más peso que las niñas y su IMC es más elevado. Los resultados correspondientes al estado nutricional, de acuerdo con el indicador IMC según sexo y edad, muestran que alrededor de 55% en ambos sexos se encontraban dentro del rango de *normalidad*, mientras que el 25% de los varones y el 10% de las mujeres presentaron sobrepeso. Llamó la atención el porcentaje tan elevado de niñas clasificadas con algún grado de desnutrición (22%), no así los niños. Esto habla de que el sobrepeso, la obesidad y la desnutrición no son siempre excluyentes sino afines, ya que expresan ambos una situación de malnutrición. Los datos son similares a los registrados en las encuestas nacionales de nutrición (INSP, 2012), que muestran más obesidad en niños escolares, situación que cambia en la adolescencia donde las niñas presentan más este padecimiento.

¿Qué saben los niños sobre los alimentos y la obesidad?

Por lo que respecta a los saberes de los infantes acerca de la alimentación y su relación con el cuerpo, en particular, con la obesidad, observamos lo siguiente: la totalidad de los chicos y chicas comentaron durante las entrevistas que los alimentos *sirven para nutrir*, es decir, son necesarios para crecer, tener fuerza, son, además, fuente de vitaminas, minerales y proteínas, y la

falta de comida, conduce a la muerte. Sobre este punto, no encontramos diferencias de género, así como tampoco en lo relacionado con la alimentación considerada como saludable. Hay que resaltar que la palabra *dieta* no fue mencionada durante las entrevistas por los infantes. Veamos qué dijeron.

Tanto hombres como mujeres mencionaron que consumir frutas y verduras es sinónimo de *tener una alimentación nutritiva, tener una buena alimentación y consumirlas implica que no se van a caer los dientes*. Los cereales, principalmente, la tortilla de maíz, son *fuentes de energía, de minerales y de proteínas*. Y sobre los alimentos de origen animal, la carne de pollo fue la más mencionada, siguiéndole en orden de importancia la leche y el huevo por su alto contenido en minerales y proteínas. En cuanto a los alimentos que engordan, también detectamos coincidencias al señalar a las golosinas, a las papas fritas industrializadas (llamadas *sabritas*), al pan, a los refrescos, a las galletas y al chorizo como *alimentos malos*, debido a su elevado contenido de grasa. Como veremos más adelante, varias de las ideas y los conceptos expresados provienen de los comerciales e imágenes que se transmiten por televisión, y que, junto con los profesores, constituyen las principales fuentes de información de los temas sobre nutrición y alimentación.

En la tabla 1 se presentan algunas de las respuestas expresadas por los participantes cuando se les preguntó qué entendían y cómo percibían la obesidad. Observamos que la gran mayoría la califica de enfermedad y la relaciona con el exceso de comida y, por consiguiente, con el aumento de peso; la obesidad se percibe como un padecimiento grave tal y como se aprecia en las siguientes expresiones: *es mala para la salud, es la causa de la diabetes, es la causa de enfermedades cardiovasculares y puede provocar la muerte*. No detectamos diferencias entre los sexos.

Tabla 1. Percepción de la obesidad según los escolares entrevistados (Cacalotepec, Oaxaca)

Niños	Niñas
“Nos han dicho que no hay que comer mucho porque nos vamos a poner igual que un compañero que está gordo” (10 años).	“Todas las personas tenemos problemas de obesidad, por eso en México hay personas gordas que sufren de algún dolor de panza y las llevan a alguna clínica donde los atiende un médico” (9 años).
“Cuando una persona está gorda, es porque come mucha chatarra” (9 años).	“La obesidad es una enfermedad muy mala que da a cierta edad y puede llevarte a la muerte” (10 años).
“Porque comen mucho los niños y se ponen como gordos y ya están en la obesidad” (10 años).	“Es una persona mal nutrida y es una enfermedad de grasa” (10 años).

Continúa

<p>“Que el sobrepeso y la obesidad pueden causar infartos, dejando de respirar, aumento de peso, hinchazón de pies, es una enfermedad y puede causar hasta la muerte y también que cuando alguien come mucho, por eso causa el sobrepeso” (10 años).</p>	<p>“La obesidad es una enfermedad que uno puede tener por comer muchas cosas dañinas” (10 años).</p>
<p>“Es una enfermedad que se puede prevenir si es detectada a tiempo, sino puede provocar un paro cardíaco o un infarto” (10 años).</p>	<p>“La obesidad es una enfermedad psicológica que te puede llevar a la muerte” (11 años).</p>
<p>“Yo considero que ser obeso es malo porque puedes ser muy obeso y te puedes morir” (11 años).</p>	<p>La obesidad es una enfermedad crónica que puede causar problemas en la salud como diabetes, enfermedades cardiovasculares y hasta la muerte, para que no caigas en la obesidad debes cuidar tu salud” (11 años).</p>
<p>“He escuchado que si pesan no sé cuántos kilos y según sea su altura, ya se da la obesidad” (9 años).</p>	<p>“La obesidad es cuando tu estás muy gordo y pesas mucho; cuando uno esta así obeso es porque sus papás no le decían a uno, no comas mucho” (11 años).</p>

Fuente: entrevistas grupales con escolares de 4º, 5º y 6º de la primaria pública Gral. Ignacio Zaragoza, Cacalotepec, Oaxaca.

Destacamos en la tabla 1 que entre las principales causas de la obesidad mencionadas por las niñas y los niños se encuentran el consumo “elevado de grasa”, de azúcares simples (harinas, alimentos “chatarra”) y, por supuesto, la ingestión de una elevada cantidad de comida. La palabra grasa, al parecer, es algo de lo que hay que huir y despierta, tal y como lo menciona Toro (1996), “ecos de enfermedad, fealdad, excesos y hasta repugnancia”. Para Fischler (1995), el azúcar y la grasa desempeñan un papel importante en el “desorden alimentario” contemporáneo, donde surge la cuestión crítica, esto es, la de las relaciones en la alimentación humana, entre lo *bueno* y lo *malo*, es decir, entre el placer y las necesidades.

Según lo anterior, la obesidad es un estado que puede revertirse mediante el control de la ingesta alimentaria —no comer grandes cantidades de grasa, de pan, de galletas, de carne de res, de golosinas— y “alimentarse sano”, es decir, comer frutas y verduras. En otras palabras, vivir en un constante dilema entre comer y no comer. Además los escolares entrevistados perciben que realizar ejercicio (correr, jugar fútbol, caminar), comer poco e ir al doctor con frecuencia es una manera de evitar la obesidad. Dos argumentos interesantes relacionados con la actividad física surgieron: “El ejercicio ayuda porque cuando nosotros sudamos nos sale toda la grasa” (12 años) y “[...] los niños que están gorditos no pueden correr, porque como están gordos, al momento en que quieren correr, corren despacito porque les pesa la panza” (10 años). Sobre este tema, es evidente que la actividad física es sumamente recomendable y, sobre todo, si se practica con regularidad y moderación; sin embargo, hay que estar alerta cuando la actividad y los

valores se mezclan con los de la presión a favor del cuerpo delgado. “La combinación es con frecuencia peligrosa, potenciándose mutuamente ambos factores: actividad física y restricción alimentaria” (Toro, 1996, p. 206).

Como ya se mencionó, ser obeso constituye en nuestros días un auténtico estigma social, y la presión social contra la obsidad es tan clara que alrededor de los 6 años de edad los niños ya la han interiorizado perfectamente (Toro, 1996). En este estudio detectamos una serie de adjetivos de rechazo hacia el volumen corporal de las personas obesas, como gordo, panzón, barrigón, tripón, relleno, inflado, ancho, con mucha grasa, hidratado, globo, ballena, monstruo, ogro y feo. Entre los comentarios relacionados más con la forma de comer resaltan los siguientes calificativos negativos: comen mucho, abusan de la alimentación, comelón, glotón, malpasado, mal alimentado, comen chácharas y dulces y comen mucha grasa. Se rescata la siguiente narración relacionada con la actividad física: “[...] la gente es gorda porque es floja y se la pasan viendo televisión, no hacen nada, no hacen ejercicio... por eso no están delgados, son muy lentos, no pueden correr”. En lo anterior se aprecian atribuciones negativas de responsabilidad al gordo por su obesidad que, sin duda, forman parte de las razones de su rechazo.

Ahora bien, sobre la delgadez, durante las entrevistas se observó que los infantes la asocian a la enfermedad y al escaso consumo de alimentos, quienes la consideran un factor negativo para la salud. En la tabla 2 presentamos aspectos relacionados con la percepción sobre la delgadez en algunos de los entrevistados.

Tabla 2. Percepción de la delgadez según las y los escolares (Cacalotepec, Oaxaca)

Niños	Niñas
“Cuando una persona no come mucho” (9 años).	“Un niño que tiene delgadez es porque no come comida como pollo, y puede pasar a la anorexia” (10 años).
“Un niño delgado puede llegar a morir porque no se alimenta bien” (10 años).	“Una persona delgada es alguien que se ve gorda y le da anemia y anorexia” (10 años).
“Por lo que come pero le falta para que esté fuerte” (11 años).	“Es cuando tienes problemas de alimentación y provoca anorexia, bulimia, anemia, leucemi..., para combatir esto debes cuidarte comiendo bien y haciendo 30 minutos de ejercicio cada día” (12 años).
“Yo considero que ser muy delgado es malo porque estás desnutrido porque te puedes morir” (12 años).	“La delgadez es una enfermedad que te puede llevar a la muerte, por una enfermedad psicológica como la anemia” (11 años).
“Que su cuerpo está en peso normal” (10 años).	“Hay unos que se ponen así anoréxicos, y aquellas que están flacas y quieren estar más flacas son las anoréxicas, las que tienen bulimia” (11 años).
“Si yo como mal, me pongo como así (expresión corporal de debilidad), entonces debo comer. Dicen que los flacos no tienen fuerza y los gordos sí” (9 años).	“Es un niño que no lleva su cuerpo bien” (9 años).
	“Es cuando un niño no come bien y dice que está gordo y está flaco, hay flaquez buena y también mala” (10 años).

Fuente: entrevistas grupales con escolares de 4º, 5º y 6º de la primaria pública Gral. Ignacio Zaragoza (Cacalotepec, Oaxaca).

Al igual que para el caso de la gente obesa, se aprecia una polarización en los comentarios expresados por las niñas y niños acerca de la delgadez. Mientras que el aspecto positivo está dado por el alto consumo de “alimentos nutritivos”, como el nopal, las verduras, la leche, el frijol, el arroz y las galletas, es decir, los delgados son sanos porque no comen alimentos grasosos, lo negativo lo relacionan con debilidad física.

Sobre las características corporales hacia las personas delgadas, los calificativos más empleados fueron: *flacos, palos, huesudos, chupados, mal desarro-llados, pálidos, deshidratados y débiles*. Al relacionar los cuerpos delgados con la alimentación argumentaron: *es porque comen poco, no comen bien, tienen una mala alimentación, no comen mucha comida grasosa como*

chicharrón, tasajo o carne enchilada y comen muchas chácharas (alimentos chatarra). Solo un escolar relacionó delgadez con alteraciones emocionales al decir, *yo veo a un niño delgado como alguien deprimido*.

Y los saberes ¿de dónde provienen?

La escuela y la familia son ambientes que influyen en la población infantil y escolar en un sentido informativo, formativo y simbólico, elementos que se observaron en esta investigación, pues, los maestros y maestras, así como la televisión, resultaron ser los principales *proveedores de saberes*. En la familia, de acuerdo con los escolares, no se *habla mucho* sobre el tema, a menos que exista un problema de sobrepeso y obesidad, como lo expresó un niño: *Como yo estoy gordito, me dicen que*

ya no coma mucho porque con el tiempo voy a engordar más, mi corazón se va a llenar de grasa y tal vez me puede dejar de funcionar y me muera. La madre, de acuerdo con lo expresado, es el miembro de la familia que más

habla sobre este tema. A continuación, presentamos en la tabla 3 los mensajes y la procedencia de los mensajes sobre la alimentación y el cuerpo.

Tabla 3. Mensajes y procedencia de los mensajes que reciben los escolares (Cacalotepec, Oaxaca)

Consejos recibidos en la escuela	Consejos recibidos en el hogar	Mensajes de la TV
<p>“[...] no hay que comer mucho, porque luego nos ponemos con sobrepeso” (10 años).</p> <p>“[...] si tomamos algo que es grasoso vamos a estar más gordos y si seguimos comiendo más cosas grasosas vamos a estar obesos” (12 años).</p> <p>“[...] que no debemos de comer tanto, porque a veces nos pasamos, debemos comer muchas frutas y verduras y menos grasa” (11 años).</p> <p>“[...] cuando las personas tienen sobrepeso y obesidad tienen hinchazón de pies, dejan de respirar” (10 años).</p>	<p>“Mi mamá me ha dicho que no coma mucho porque me puede causar sobrepeso, y mi papá me dice que coma frutas y verduras porque son saludables” (10 años).</p> <p>“Mi mamá a veces me dice que me cuide porque la obesidad me va a dejar gordo” (12 años).</p> <p>“He platicado con mi mamá de la dieta, y que las personas deben de enflacar cuando están gordas, como un niño que está gordito y le agarró una enfermedad y ya mero se iba a morir” (10 años).</p> <p>“Enflacar un poco porque si nos ponemos así como pelota, es demasiado” (9 años).</p>	<p>“Que un señor pesaba una tonelada porque comía mucho. Uno de niño va creciendo más grande, entre más grande se va poniendo más gordo y de ahí se da la obesidad” (9 años).</p> <p>“Que un niño delgado puede llegar a morir porque no se alimenta bien” (9 años).</p> <p>“Que comer bien es importante, pero también hay varios de los productos anunciados que supuestamente tienen un sabor novedoso, y que nos llaman la atención”.</p> <p>“La obesidad es una enfermedad, puede causar hasta la muerte y también que cuando alguien come mucho, por eso causa el sobrepeso” (10 años).</p>

Fuente: entrevistas grupales con escolares de 4°, 5° y 6° de la primaria pública Gral. Ignacio Zaragoza (Cacalotepec, Oaxaca).

Deseamos llamar la atención sobre dos aspectos: por un lado, la relación que establecieron los escolares entre obesidad y muerte y, por otro, las expresiones ambivalentes utilizadas por algunos de ellos, en cuanto a que los gordos representan aspectos negativos y positivos; por ejemplo, una niña de 10 años mencionó: *Los niños gorditos pueden también ser listos*, esto es, pese a tener un componente no agradable, también tienen uno que sí les gusta; otro fue el comentario de un niño de 9 años, que sí otorgó al hecho de ser gordo un calificativo de sano: *Los niños gorditos son saludables, porque comen mucho y porque se alimentan bien*.

Finalmente, la totalidad de los entrevistados manifestaron que es importante su cuerpo por la función de *utilidad* que cumple para realizar las actividades cotidianas: *sirve para caminar, para estudiar, para correr, para jugar y para trabajar*, esto es, las diversas partes del cuerpo cumplen su objetivo fundamental.

Conclusiones

Los objetivos de este trabajo se cumplieron, pues, identificamos cómo perciben la obesidad y la alimentación un grupo de escolares de una comunidad rural de la costa de Oaxaca. Es un hecho que México cuenta con una amplia experiencia en la realización de encuestas alimentarias y nutricionales y sabemos que es el país que ocupa el primer lugar en obesidad entre la población escolar y adolescente; sin embargo, profundizar en la percepción de niños y niñas es un tema poco investigado en las zonas no urbanas del país.

Como ya lo expresamos, en nuestro intento por adentrarnos en este tema lleno de significados, los métodos cuantitativos utilizados con más frecuencia en los estudios nutricionales, es decir, los cuestionarios con preguntas cerradas y codificadas *a priori*, no nos ayudaban a cumplir nuestros objetivos, por lo que optamos por un abordaje diferente. El acercamiento

con los niños y niñas mediante de entrevistas dirigidas, pláticas y juegos fue relevante para nuestro acercamiento y comprensión de la obesidad en escolares. En otras palabras, lo expresado por los niños y las niñas fueron los saberes, producto de lo que las personas hacen juntos y que Becker (1986) llamó *entendimientos culturales*.

Estamos conscientes de que los hallazgos de esta investigación son solo una primera aproximación a nuestro objeto de estudio y no podemos extraer conclusiones definitivas; sin embargo, el hecho de haber partido de enfoques diferentes de los utilizados tradicionalmente en el área de la nutrición nos permitió adentrarnos en el campo de los significados culturales de este padecimiento y de la alimentación.

Los alimentos y sus significados, como lo pudimos observar, son ambivalentes, ya que pueden reconfortar y satisfacer o producir inconformidad o padecimiento. Los saberes y la percepción de los infantes sobre la obesidad se ven influenciados por la percepción y las opiniones de otras personas, lo cual resulta determinante en el desarrollo de la imagen corporal.

Como se mencionó, la estigmatización hacia los niños y niñas con obesidad existe, y prueba de ello fueron las expresiones de rechazo hacia los escolares gordos. Sin embargo, no olvidemos que las ideas en relación con el cuerpo y la alimentación varían en función del género, edad y clase social, entre otros, y que ahondar en estos es necesario si lo que pretenden los expertos es modificar algunas de las prácticas alimentarias consideradas como *erróneas* o *nocivas*. Coincidimos con Contreras y Gracia (2005) cuando afirman que los seres humanos no comen solo pensando en la salud o la enfermedad, sino condicionados por múltiples apremios, los que se manifiestan cuando, además de preguntar qué se come y en qué cantidad, nos adentramos en qué significa comer, de qué sirve la comida a las personas o por qué comemos lo que comemos. No basta decir que las personas comen determinada cantidad de alimentos, o que tienen tal o cual deficiencia nutricional, sino entender por qué se comen ciertos alimentos o platillos. Poulain (2002) comenta que la alimentación óptima se inscribe en una lógica biomédica que pretende sustituir una buena parte de los motivos simbólicos, económicos o hedonistas que han condicionado históricamente las maneras de comer en cualquier cultura y grupo social por otros exclusivamente dietéticos.

Resultó interesante, por un lado, analizar el discurso de los escolares en torno a la vinculación entre salud, cuerpo y alimentación, pues, se han apropiado de varios conceptos como alimentación saludable, alimentos nutritivos, peso normal, anorexia y bulimia y, por el otro, reflexionar acerca de cómo los han reelaborado culturalmente. Esta apropiación de conceptos no es al

azar, sino que proviene de las personas más cercanas a los niños y niñas, por ejemplo, los maestros y los familiares, aunque como quedó manifiesto en este estudio, los medios de comunicación, en especial, la televisión, las sugerencias, informaciones, imágenes de todo orden, en particular de cuerpos humanos, facilitan la difusión e interiorización colectiva, de lo que se denomina *cultura de la delgadez* (Toro, 1996; Gracia, 2007). Cabría formularse aquí un interrogante más: ¿en qué medida la publicidad afecta los comportamientos alimentarios de escolares que viven en zonas no urbanas de México si el acceso a los alimentos presenta cierta dificultad?

Ahora bien, como se mencionó, otro de nuestros objetivos fue identificar diferencias genéricas en la percepción de niñas y niños; sin embargo, a pesar de que durante las entrevistas grupales tuvimos presente esta categoría de análisis, no se logró detectar marcadas diferencias durante nuestro encuentro. Los escolares de ambos sexos manifestaron una preocupación por la gordura, la delgadez, las enfermedades y la muerte. La infancia es una etapa de la vida en la que el infante forma sensaciones del cuerpo con el mundo exterior, donde llega a interiorizar los valores de la sociedad en la que se desenvuelve y el medio social resulta ser un factor clave en la percepción que las personas tienen sobre sí mismas (Maganto y Cruz, 2000; Benedito, Botella y Baños, 2003).

Se detectó una ambivalencia entre la percepción de la gordura y la delgadez, ampliamente registrada por algunos autores, pues, mientras que para algunos infantes la delgadez es signo de salud, para otros lo es la gordura; sin embargo, la mayoría señaló que tanto los cuerpos gordos como los cuerpos flacos indican ausencia de salud. En una sociedad tan preocupada por la obesidad, en la que junto a los adultos y adolescentes se desarrollan los infantes, es de suponer que las atribuciones al cuerpo esbelto han sido ya configuradas y aceptadas o rechazadas por ellos.

Por último, se considera que los temas del cuerpo y de la percepción corporal continúan siendo asignaturas pendientes en el campo de la nutrición, ya que es menester prestar una mayor atención a los patrones estéticos corporales, que, sin duda, son reflejo de los valores culturales de cada momento histórico y que pueden llegar a producir una enorme insatisfacción entre los jóvenes. El incremento de los trastornos de la ingesta de comida —exceso y deficiencia— es un fenómeno de las sociedades industrializadas de Occidente que ha sido documentado; sin embargo, lo que sucede en las comunidades menos urbanizadas de estas sociedades es un tema que debería analizarse, y así proporcionar habilidades para contrarrestar la presión de la sociedad

en que estamos inmersos. Somos conscientes de que la tarea no es fácil, pero si estamos interesados en los aspectos socioculturales de la alimentación, debemos continuar en la producción de conocimientos acerca del cuerpo y su percepción, confrontando constantemente el conocimiento científico y los saberes populares.

Referencias

- Benedito, P., Botella, C. y Baños, R. M. (2003). Imagen corporal y restricción alimentarias en adolescentes. *Anal Pediatr*, 58(3), 268-272.
- Becker, H. S. (1986). *Doing things together: selected papers*. Evanston, Northwestern: University Press.
- Canesqui, A. M. y Díez García, R. W. (2005). Uma introdução a reflexão sobre abordagem sociocultural de alimentação. En A. M. Canesqui y R. W. Díez García (Eds.). *Antropología e Nutrição: um diálogo possível* (pp. 9-22). Río de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Contreras, J. (2002). La obesidad: una perspectiva socio-cultural. *Form Contin Nutr Obes*, 5(6), 275-286.
- Contreras, J. y Gracia, M. (2005). *Alimentación y cultura. Perspectivas antropológicas*. Barcelona: Ariel.
- Garine, I. de (1995). Los aspectos socioculturales de la alimentación. En J. Contreras (Comp.), *Alimentación y cultura. Necesidades, gustos y costumbres*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- De la Serna, J. M. y Espinoza, L. M. (2012). Presentación. En *Raíces y actualidad de la afrodescendencia en Guerrero y Oaxaca*. México: UNAM/CIALC/Plaza y Valdés.
- Fals, O. (1994). *El problema de cómo investigar la realidad para transformar por la praxis*. Madrid: TM.
- Fischler, C. (1995). Gastro-nomía y gastro-anomía: sabiduría del cuerpo y crisis biocultural de la alimentación contemporánea. En J. Contreras (comp.). *Alimentación y cultura: necesidades, gustos y costumbres*. Barcelona: Ariel.
- Instituto Nacional de Salud Pública (2012). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012*. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Gracia, M. (1997). *La transformación de la cultura alimentaria. Cambios y permanencias en un contexto urbano (Barcelona, 1960-1990)*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Gracia, M. (2007). *Els trastorns alimentaris a catalunya. Una aproximació antropològica*. En M. Gracia (Dir.). Barcelona: Col·lecció Estudis, n. 23, Generalitat de Catalunya, Dpto. Acció Social i Ciutadania, Secretaria de Joventut.
- Gracia, M. (2009). La emergencia de las sociedades obesogénicas o de la obesidad como problema social. *Rev. Nutr. Campinas*, 22(1), 5-18.
- Gracia, M. (2012). Vendiendo platillos, comprando en abarrotes: cocinas, mercados e identidades en Oaxaca. En S. E. Pérez Gil y M. Gracia (Eds.) *Mujeres (in) visibles: género, alimentación y salud en comunidades rurales de Oaxaca*. Barcelona: Universitat Rovira i Virgili.
- Gracia, M. y Comelles, J. M. (2007). *No comerás. Narrativas sobre comida, cuerpo y género en el nuevo milenio*. Barcelona: Icaria/Observatorio de la Alimentación.
- Hubbert, A. (2007). Prefacio. En M. Gracia y J. M. Comelles (Eds.) *No comerás. Narrativas sobre comida, cuerpo y género en el nuevo milenio* (pp. 9-11). Barcelona: Icaria/Observatorio de la Alimentación.
- Maganto, C. y Cruz, S. (2000). La imagen corporal y los trastornos alimenticios: una cuestión de género. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, 30, 45-48.
- Menéndez, E. y Pardo, R. di (1996). *De algunos alcoholismos y algunos saberes. Atención primaria y proceso de alcoholización*. México: Ciesas.
- Mintz, S. W. (2003). *Sabor a comida, sabor a libertad. Incursiones en la comida, la cultura y el pasado*. México: Ciesas/Ediciones de la Reina Roja/Conaculta.
- Osorio, R. M. (2001). *Entener y atender la enfermedad. Los saberes maternos frente a los padecimientos infantiles*. México: Ciesas/Inah/INI.
- Perpiña, C. y Baños, R. M. (1990). Distorsión de la imagen corporal: un estudio en adolescentes. *Anales Psicología*, 6(1), 1-9.
- Pérez-Gil, S. E., Vega, A. y Romero, G. (2007). Prácticas alimentarias de mujeres rurales: ¿existe una nueva percepción del cuerpo? *Revista Salud de Pública de México*, 49(1), 52-62.
- Pérez-Gil, S. E. y Romero, G. (2008). Imagen corporal en mujeres rurales de la Sierra Juárez y la Costa de Oaxaca: una aproximación nutrio-antropo-lógica. *Revista Estudios Sociales*, 16(32), 79-111.
- Pérez Gil, S. E. y Romero, G. (2010). Imagen corporal en mujeres de tres zonas rurales de México:

Imágenes de investigación

- percepción y deseo. *Revista Salud Pública México*, 52(2), 111-118.
- Poulain, J. P. (2002). *Sociologies de l'alimentation*. París: PUF.
- Queiroz, M. S. O. (1986). Paradigma mecanicista da medicina occidental moderna: uma perspectiva antropológica. *Revista de Saúde Pública*, 20(4), 309-317.
- Rozember, B. y Souza Minayo, M. C. de (2001). A experiência complexa e os olhares reduccionistas. *Ciencias & Saúde Coletiva*, 6(1), 115-123.
- Tesser, C. D., Luz, M. T. y Campos, G. W. S. (1998). Influências da biomedicina na crise da atenção à saúde: a dico-tomia entre a doença do médico e a doença do doente. *Série Estudos em Saúde Coletiva, no 177. Seminário de Cultura, História e Política*. Río de Janeiro: Instituto de Medicina Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
- Toro, J. (1996). *El cuerpo como delito. Anorexia, bulimia, cultura y sociedad*. Barcelona: Ariel.

Inclusión escolar de primera infancia con necesidades educativas especiales: imaginarios de los docentes*

School of early childhood inclusion special educational needs: imaginary teachers

Ana Cecilia Trujillo Sánchez**
María Emilia Núñez Rojas***
Nuria Lozano Soto****
Alexander Perdomo Perafán*****

Fecha de recepción: 6 de noviembre de 2012

Fecha de aceptación: 15 de diciembre de 2012

Resumen

Este artículo exploró los imaginarios y referentes que poseen los docentes acerca de la atención educativa integral de la primera infancia con necesidades educativas especiales en Florencia (Caquetá). La aplicación de una encuesta estructurada recolectó información relacionada con primera infancia, necesidades educativas especiales y atención educativa integral. Se evidencia poca apropiación de la norma y acompañamiento interinstitucional. A pesar de existir la legislación no se han garantizado las condiciones para su implementación.

Palabras clave: primera infancia, necesidades educativas especiales, inclusión, atención educativa integral.

Abstract

The research team pedagogy and childhood, as part of the ongoing investigation, "Current status of comprehensive educational services in Early Childhood Special Educational Needs (SEN) in the Department of Caquetá: Possibilities and improvement strategies from the Bachelor of Childhood Education at the University of the Amazon "explores the imagery and references that teachers have about the comprehensive educational SEN Early Childhood in Florence. Applying a structured questionnaire collected information relating inter alia as Early Childhood, NEE, comprehensive educational services. Appropriation is little evidence of the rule and accompanying agency. Although there is no legislation have ensured the conditions for its implementation.

Keywords: early childhood, special educational needs, inclusion, comprehensive educational services.

* La investigación en curso corresponde al análisis de carácter cualitativo en torno a la adopción, aplicación y seguimiento de las políticas públicas de atención de la primera infancia con necesidades educativas especiales en el aula regular de la Escuela Estatal en el departamento del Caquetá.

** Especialista en Integración Educativa para la Discapacidad. Docente de cátedrática de la Universidad de la Amazonia.
Correo electrónico: ana_c28@hotmail.com

*** Licenciada en Pedagogía Infantil. Estudiante de Especialización en Lúdica Educativa. Docente de tiempo completo de la Universidad de la Amazonia. Correo electrónico: emilymaria-12@hotmail.com

**** Licenciada en Pedagogía Infantil. Estudiante de Especialización en Lúdica Educativa. Docente de tiempo completo de la Universidad de la Amazonia. Correo electrónico: nuriha2005@hotmail.com

***** Magíster en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante de tercer semestre de Doctorado en Educación de la Universidad del Tolima-Rudecolombia. Docente catedrático de la Universidad de la Amazonia. Correo electrónico: alexander334@hotmail.com

Introducción

La educación para los niños menores de seis años ha despertado un gran interés por parte de aquellos organismos gubernamentales y no gubernamentales, interesados en contribuir, de manera significativa, en su desarrollo integral, reconociéndolos como sujetos de derechos, inmersos en una realidad sociocultural, que exige por parte del Estado, familia y sociedad acompañamiento permanente, participativo e integrado, para que todos los niños aprendan y se desarrollen integralmente sin discriminaciones o exclusión alguna. A causa de este ideal, se ha establecido todo un marco jurídico para este tipo de población, desde la Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959), la Convención sobre los Derechos del Niño (1990), la Conferencia de Jomtien (1990), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994), hasta la Ley 361 (Congreso de la República de Colombia, 1997), los decretos 2082 de 2006, 366 de 2009, la Resolución 2565 de 2003, todos ellos emanados por el Ministerio de Educación Nacional. En este sentido, se aprecia que los niños de la primera infancia son sujetos de derecho que aparecen soportados en los tratados internacionales, la Constitución Política de Colombia de 1991, el Código de Infancia y Adolescencia, entre otros no menos relevantes.

A partir de dichos planteamientos, surgió la necesidad de indagar acerca de los imaginarios y referentes que poseen los docentes acerca de la atención educativa integral de la primera infancia con necesidades educativas especiales (NEE) en Florencia (Caquetá, Colombia). El presente artículo es el resultado de la indagación realizada, cuyo hallazgo más representativo se refiere al desconocimiento de la normativa por parte de los docentes y la escasa implementación de estrategia didácticas, planteamientos organizativos y procesos innovadores para que todos los niños sin exclusiones logren participar activamente de las dinámicas que se realizan en el aula regular desde la igualdad de oportunidades, entendida como la oportunidad que todos tienen para desarrollar sus capacidades y competencias al máximo de sus posibilidades en una educación inclusiva de calidad, es decir, una escuela para todos.

Inclusión escolar de primera infancia con NEE: imaginarios de los docentes

En Colombia, de acuerdo con la Ley de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006), se entiende por *políticas públicas de infancia y adolescencia* “el conjunto de acciones que adelanta el Estado, con la participación de la sociedad y de la familia, para garantizar la protección integral de los niños, las niñas y adolescentes”, las cuales se ejecutan por medio de la formulación, seguimiento y evaluación

de planes, programas, proyectos y estrategias. Desde este planteamiento, se puede afirmar la relevancia que tiene para los docentes en representación del Estado conocer a profundidad las políticas públicas de infancia. Sin embargo, se ha evidenciado que existe un gran desconocimiento al respecto, tomando como referencia los resultados de una encuesta aplicada a 66 docentes en diferentes instituciones educativas estatales con sus respectivas sedes en Florencia, con objetivo de caracterizar los imaginarios y referentes que poseen los docentes acerca de la atención educativa de la primera infancia con NEE. Al indagar por la franja poblacional que comprende la etapa de la primera infancia, solamente 29 % respondió acertadamente. De ello se infiere que existe confusión en ese aspecto, ya que más de la mitad (53 %) de los docentes tiene la noción de que la primera infancia comprende desde los 0 a 5 años de edad, quienes retoman exclusivamente la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) como guía de su labor, y esta no refiere el concepto de primera infancia, lo cual no les exige de estar atentos al respecto, puesto que atienden a dicha población. En este sentido, faltan procesos de capacitación y actualización docente permanente para el mejoramiento del proceso educativo, porque el docente que no se actualiza deslegitima sus prácticas. De allí que es deber del Estado velar por la cualificación y formación de los docentes (Ley 115 de 1994).

De acuerdo con la Ley 361 del 7 de febrero de 1997, artículo 11:

En concordancia con lo establecido en la Ley 115 de 1994, nadie podrá ser discriminado por razón de su limitación, para acceder al servicio de educación ya sea en una entidad pública o privada y para cualquier nivel de formación,

Se logró establecer que las instituciones educativas estatales de Florencia dan cumplimiento a la ley señalada, puesto que permiten y posibilitan el acceso de niños con NEE al aula regular, con el objetivo de promover su desarrollo integral. Es decir que no se excluirán del sistema educativo a los niños con NEE, entendidas estas como:

Se refieren a aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes. Hace referencia a aquellos alumnos que presentan dificultades mayores que el resto

de los estudiantes para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o que presentan desfases con relación al currículo por diversas causas y que pueden requerir para progresar en su aprendizaje. (Duk, 2002)

Es decir, las NEE se presentan a partir de las características particulares del alumno y del entorno en que este se desarrolla y, por otro lado, la discapacidad es una condición de la persona que puede o no interferir en uno o varios aspectos del desarrollo. Así estas se clasifican en necesidades educativas transitorias y necesidades educativas permanentes para garantizar una exitosa intervención en cada caso.

Desde esta perspectiva se identificó que la primera infancia con NEE incluida dentro del aula regular presenta limitación cognitiva (61 %), seguida de limitación auditiva (32 %). Es preciso mencionar que la limitación cognitiva está asociada con

[...] dificultades en el nivel de desempeño en una o varias de las funciones cognitivas, en procesos de entrada, elaboración y respuesta que intervienen en el procesamiento de la información y, por ende, en el aprendizaje. Presenta limitaciones para entender o aprender. El niño o niña que la presenta, requiere de apoyos que mejoren su funcionalidad. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], s.f.).

Los docentes, desde el sentido común, afirman y tipifican que el estudiante presenta limitación cognitiva cuando no se ubica en el nivel de aprendizaje de los demás compañeros de clase, o porque se distraen con mucha facilidad y presentan un ritmo de aprendizaje lento, lo cual es contradictorio y perjudicial para el infante, puesto que en los casos donde se presentan NEE se debe realizar un diagnóstico interdisciplinario que permita descubrir si presenta o no discapacidad cognitiva, dado que los docentes de las aulas regulares no están en condiciones ni tienen el perfil para realizar diagnósticos. Esta función es competencia exclusiva del psicólogo clínico con la colaboración de otros profesionales. Para el caso específico de estudiantes con limitación auditiva “sordos” o “hipoacústicos”, presentan una pérdida auditiva que les impide procesar la información lingüística a través del oído con amplificación o sin ella (Define Deaf and Hard of Hearing, 1975). Davis (1998) refiere que la pérdida auditiva conlleva dificultades en la comunicación oral y en el lenguaje, que, a su vez, afectan el desempeño académico, la adaptación social, o ambos. Lo anterior se describe en correspondencia al 9 % de los docentes que manifestó tener en sus aulas de clase estudiantes con esa condición y que, de igual manera, realizan apreciaciones por sentido común.

Por su parte, la Secretaría de Educación Municipal brinda apoyo psicopedagógico en las instituciones educativas donde hay niños tipificados con NEE de tipo permanente; no obstante, algunos de los docentes manifestaron que “se limitan a realizar una caracterización, el acompañamiento es esporádico, solo tipifican e indagan y no vuelven”. Atender oportunamente a los niños con NEE implica reconocer sus intereses, necesidades, y responder a la individualidad de cada sujeto en interacción con otros, con lo cual se genera la zona de desarrollo próximo. En coherencia, Vygotsky (citado por Villaroel, s.f.) plantea que “El Aprendizaje Colaborativo (AC) consiste en aprender con otros y de otros”, con lo cual afirma que el trabajo de los niños con otros niños promueve la generación de la zona de desarrollo próximo.

El apoyo profesional a estudiantes con NEE en el aula regular, según la aplicación del instrumento, refleja que cuentan únicamente con la asistencia del psicólogo, lo cual indica que no se está ofreciendo una atención adecuada a dicha población y que se requiere brindar soporte de un equipo interdisciplinario que apoye los procesos de inclusión educativa de los estudiantes de manera permanente y no ocasional como se refleja. Se precisa que la noción de *psicólogo* es homóloga con el docente orientador asignado a la institución. El 38 % de los docentes afirma que no recibe ningún apoyo ni la asistencia de profesionales como: terapeuta de lenguaje, ocupacional, física o psicólogo, y 6 % denuncia que cuenta de manera esporádica con la visita de normalistas, campañas de salud y trabajadoras sociales, que, generalmente, van una sola vez y no regresan.

De acuerdo con lo esbozado, se deduce que la atención profesional requerida para los niños con NEE no se ve reflejada en el aula regular, además, se debe enunciar que los docentes reiteran que no se sienten preparados para atender estudiantes que presentan algún tipo de NEE. Asimismo, estos docentes (67 %) reconocen que los niños con NEE tienen derecho a recibir un diagnóstico especializado. Indudablemente, es uno de los derechos de estos niños, porque que cada entidad territorial certificada, mediante las secretarías de educación, tiene la responsabilidad de organizar la oferta para la población con NEE, para lo cual debe determinar, con la instancia o institución que la entidad territorial defina, la condición de limitación, discapacidad o talento excepcional del estudiante que lo requiera, mediante una evaluación psicopedagógica y una caracterización interdisciplinaria (Decreto 366/2009).

Al indagar sobre los factores que inciden en la deficiente atención integral de la población con NEE en el interior del establecimiento educativo, se explicitaron las siguientes determinaciones: en 59 % los docentes afirman que por falta de recursos, material didáctico,

ayudas audiovisuales e infraestructura institucional no se logra atender de manera integral a dicha población. Si bien es cierto que se requieren este tipo de recursos y ayudas, no es suficiente para dar respuesta a sus necesidades educativas especiales. Se hace necesario un trabajo y apoyo interdisciplinario que atienda de manera efectiva las NEE en la primera infancia.

De manera simultánea, se determina (55%) que la falta de formación docente en el reconocimiento de las NEE que presentan los alumnos no permite atender de manera integral a esta población. Se hace explícita la necesidad de capacitar a los docentes para que en la medida de sus posibilidades cumplan su función como educadores inclusivos y propicie en ellos una reflexión sobre su práctica pedagógica y un actitud de respeto y aceptación de las particularidades de cada uno de sus educandos, llevándoles a replantear sus metodologías en función de una educación para todos y terminar con la noción de una escuela homogeneizadora que considera que la enseñanza es vertical donde todos los estudiantes son iguales. Finalmente, los docentes (14%) consideran que la falta de seguimiento y atención integral en los niños es un factor decisivo en la deficiente atención a la población con NEE. Ante esta afirmación se puede deducir que no existen procesos rigurosos en las instituciones educativas que permitan atender de manera integral las necesidades especiales de estos niños y potenciar sus posibilidades.

Conclusiones

Ante el panorama se logró establecer que los docentes no tienen una concepción clara referente a primera infancia y NEE, en perspectiva del contraste establecido entre el discurso educativo oficial y el discurso elaborado por los docentes; a su vez, no se visibiliza un acompañamiento continuo, sistemático e integral con este tipo de población. Además, ha permitido ratificar que la problemática en educación de la primera infancia con NEE no es solamente un asunto de legislación y normativa, sino, por el contrario, la convergencia de múltiples factores asociados (sociocultural y político), que en el futuro deben permitir la construcción de una biopolítica que garantice resultados tangibles ligados a la cotidianidad, la formulación de estrategias y acciones de cooperación interinstitucional cimentadas en la ética, la moral, la responsabilidad y el principio de equidad y calidad para todos. Por ello, la inclusión escolar de primera infancia con NEE es una cuestión más allá de la norma.

Referencias

- Davis, A. (1998). The epidemiology of childhood hearing impairment: factor relevant to planning of services. *Br J Audiol*, 26, 77-90.
- Duk, C. (2002). *El enfoque de educación inclusiva*. Recuperado de http://www.lausina.org/datosdeinteres/articulos/doc/el_enfoque_de_la_educacion.pdf
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (s. f.). Lineamientos de política para la atención educativa a la población con necesidades educativas especiales. Recuperado de http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-84325_archivo.pdf
- República de Colombia, Congreso de República de Colombia (1994, 8 de febrero). Ley 115. "Por la cual se expide la Ley General de Educación". Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>
- República de Colombia, Congreso de República de Colombia (1997, 7 de febrero). Ley 361. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1997/ley_0361_1997.html
- República de Colombia, Congreso de República de Colombia (2006, 8 de noviembre). Ley 1098. Recuperado de <http://www.dmsjuridica.com/CODIGOS/LEGISLACION/LEYES/L1098006.htm>
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2009, febrero). Decreto 366. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-182816.html>
- Villaroel, R. (s. f.). Aprendizaje colaborativo. Recuperado de <http://aprendizaje-colaborativo.bligoo.es/aprendizaje-colaborativo-0>

Perspectiva sociocognitiva de la escritura

Writing perspective sociocognitive

Julián Martínez Gómez*

Fecha de recepción: 14 de noviembre de 2012

Fecha de aceptación: 20 de diciembre de 2012

Resumen

En este artículo se analizan los alcances y limitaciones del modelo cognitivo en cuanto a la composición escrita de estudiosos como Flower y Hayes y Bereiter y Scardamalia, entre otros, se presentan los aportes del modelo sociocultural en el ámbito de la enseñanza de la escritura a la luz de los presupuestos de Vygotsky (entre otros) y se formula una integración de estos modelos en una nueva perspectiva que permita fortalecer los procesos de producción textual en el aula de clase. Una teoría de la escritura como esta necesita sintetizar factores cognitivos, sociales y lingüísticos o textuales, con un trabajo de corte sociocognitivo que favorezca el desarrollo de una escritura productiva de los diferentes textos académicos trabajados en la escuela.

Palabras clave: modelos cognitivos, contexto, uso, cultura y texto.

Abstract

In this article the scope and limitations of the cognitive model in terms of the written composition of students as Flower and Hayes, and Bereiter and Scardamalia, among others, the same way, we present the model inputs sociocultural the teaching of writing, in light of the budgets of Vygotsky (among others), finally makes integration of these models in a new perspective that will strengthen the processes of textual production in the classroom. A theory of writing like this, you need to synthesize cognitive, social and linguistic or textual, with a sociocognitive cutting work that favors the development of a productive writing different academic texts worked in school.

Keywords: cognitive models, context, use, culture and text

Introducción

Cuando se requiere elaborar un escrito coherente y cohesivo a luz de una determinada situación comunicativa, aparece implícita, como mínimo, la participación de un conjunto de actividades cognitivas complejas (por ejemplo la activación del conocimiento lingüístico y temático relevantes o la organización de la información en función de los objetivos y finalidades discursivas), que se llevan a cabo a partir del *contexto social y cultural* en el que cobra sentido la producción textual. De esta manera, se puede considerar que, en cualquier tarea de escritura, el texto y el contexto son inseparables, interdependientes y se determinan mutuamente.

Sin embargo, los primeros estudios cognitivos sobre el proceso de composición no fomentaron esta concepción. Incluso, en los modelos más aceptados

para explicar dicho proceso (Flower y Hayes, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1987, entre otros), el contexto se refería solo al conjunto de elementos retóricos que el escritor debía tener en cuenta para componer su texto y, consecuentemente, se concebía como un elemento más para añadir a la situación de comunicación.

De hecho, el objetivo principal de gran número de investigaciones realizadas desde la perspectiva cognitiva radicaba en el análisis y estudio de la *función epistémica* de la escritura, entendida en este escrito como el nivel en el que se lee y compone escritos para provocar cambios cualitativos en los pensamientos, las acciones y los sentimientos; por lo tanto, se fomenta una “relación textual” basada en la crítica, la creación y el desarrollo de la autorreflexión. Los datos recogidos de los trabajos realizados sirvieron para demostrar cómo los escritores, siempre expertos, transforman y elaboran

* Licenciado en Filología e Idiomas (español-francés) por la Universidad Nacional de Colombia, magíster en Lingüística Española por el Instituto Caro y Cuervo, magíster en Lexicografía Hispánica por la Real Academia Española de la Lengua. Docente y catedrático de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: julianmartinez14@hotmail.com

su propio saber mediante la regulación continua de su propio proceso de redacción cuando pretenden ajustar sus textos a las exigencias de múltiples y variadas actividades comunicativas.

Las diferentes fases cognitivas que la escritura conlleva no pueden ser consideradas únicas, sino que su concreción depende de la interpretación que el escritor hace de las condiciones particulares de cada situación de comunicación; por lo cual, las aproximaciones socioculturales, a partir de los presupuestos de Vygotsky, referidas a la creación de un contexto particular en el que se definen las características del texto por producir, y que determina las etapas cognitivas por seguir, no son pertinentes en esta perspectiva cognitiva.

Recientes investigaciones referidas al proceso de composición escrita manifiestan un interés por integrar los datos provenientes de estos dos modelos, que, a menudo, se han venido desarrollando de manera paralela. Este interés por la integración tiene la intención de, por una parte, resaltar la importancia del contexto sociocultural en el que se inscriben los textos a la hora de interpretar una determinada tarea de escritura y, por otra parte, de explicitar las características del proceso cognitivo seguido, el cual se genera en función de las diferentes interpretaciones que se originan en situaciones de escrituras específicas.

En este artículo se quiere precisar que la integración entre el modelo cognitivo y el sociocultural permitiría un mejor desarrollo de una escritura productiva en el entorno académico por parte de los estudiantes. Por esto se ha seleccionado como tema la perspectiva sociocognitiva de la escritura. Con este artículo se persiguen dos objetivos: presentar los alcances de los modelos cognitivos y señalar los aportes del modelo sociocultural en la enseñanza de la escritura. Para lograr tales fines se ha dividido este trabajo en cuatro partes: 1) modelos cognitivos de la escritura, 2) fundamentos del modelo sociocultural, 3) la escritura como actividad social y cultural y 4) conclusión.

Mi interés en esta temática surge de las diferentes asesorías a estudiantes universitarios que están llevando a cabo su práctica docente. Esta práctica genera inquietudes que aparecen, frecuentemente, en las asesorías, a propósito de cómo mejorar la escritura en sus alumnos; igualmente, me motivan las estrategias que he aplicado en mis diferentes cursos académicos.

Modelos cognitivos de escritura

El interés por los desarrollos cognitivos implicados en la producción escrita surge con fuerza a finales de 1970 y sobre todo hacia 1980, en la psicología cognitiva, especialmente, en Estados Unidos. Los primeros trabajos

inician con la publicación del modelo del proceso de Flower y Hayes (1980).

Flower y Hayes

Estos investigadores, que se desempeñaban en el campo de la psicología cognitiva, presentaron uno de los modelos más completos del proceso de composición, ya que describían de forma detallada las diferentes operaciones intelectuales que realiza un autor para la composición escrita (Martínez, 2009). Los autores realizaron diferentes experiencias, que los llevaron a determinar la existencia de diversos procesos y subprocesos mentales básicos, los cuales se organizan en forma jerárquica y con determinadas reglas de funcionamiento. Ellos señalan:

[...] Las principales unidades de análisis son procesos mentales elementales, tales como el proceso de suscitar ideas. Y estos procesos tienen una estructura jerárquica tal que la generación de ideas, por ejemplo, es un subproceso de la planificación. Es más, cada uno de estos actos mentales puede ocurrir en cualquier momento durante el proceso de composición. Una ventaja fundamental de identificar estos procesos cognitivos básicos o la capacidad de razonamiento que utiliza un escritor, es que podemos comparar las estrategias que utilizan los buenos y malos escritores. (Hayes y Flower, citados por González, 1999, p. 221)

¿Y qué hacen los buenos escritores? Planifican, escriben, revisan, controlan. Estos procesos no son etapas unitarias y rígidas del procedimiento de redacción ni se suceden de manera lineal siguiendo un orden determinado, sino que son usados cuando el escritor los necesita (más de una vez) durante la fase de producción textual. Es importante destacar este aspecto de recursividad, que se produce entre el aprendizaje, la creatividad y los procesos de composición. La tabla 1 resume las diferencias de comportamiento entre escritores expertos e inexpertos, según Fassler y Hoke (1982, citados por Cassany, 2003).

El modelo consta de tres grandes partes: la situación comunicativa, la memoria a largo plazo y los procesos de composición, que contienen, a su vez, subprocesos que se conciben de un modo recursivo, puesto que un mecanismo cognitivo de "control" evalúa su desarrollo y puede plantear la conveniencia de reiniciar uno o varios de los subprocesos. Este modelo se considera como una propuesta que ha servido de referencia para la implementación de programas de enseñanza basados en el proceso, aunque los componentes fundamentales de este aparecen en la mayoría de explicaciones sobre las operaciones cognitivas que se llevan a cabo cuando

Tabla 1. Diferencias de comportamiento entre escritores expertos e inexpertos

Escritores expertos	Escritores inexpertos
Conciben el <i>problema retórico</i> en toda su complejidad, incluso nociones sobre la audiencia, la función comunicativa y el contexto.	Conciben con extrema simplicidad el problema, sobre todo, en términos de otro ejercicio de redacción!
Adaptan el texto a las características de la audiencia.	No tienen idea de la audiencia.
Tienen confianza en el escrito.	No la tienen. No valoran la letra impresa.
Con frecuencia, no quedan satisfechos con el primer borrador. Creen que la revisión es una forma de construir el significado. Revisan incansablemente la estructura y el contenido.	Con facilidad quedan satisfechos con el primer borrador. Creen que revisar es solo cambiar palabras, tachar frases y perder el tiempo. Revisan solo palabras sueltas. Les da mucha pereza revisar.
Están preparados para dedicarse selectivamente a las distintas tareas que forman la composición, según cada situación.	Por lo general, intentan hacerlo todo bien en el primer borrador. Se concentran en la elección de palabras y en la puntuación, incluso durante las primeras etapas, cuando los escritores competentes trabajan en el contenido.

Fuente: Fasler y Hoke (citados en Cassany, 1982).

se escribe (Cooper y Matsushashi, 1983; Martlew, 1983; De Beaugrande, 1984, entre otros).

Estas investigaciones, a pesar de partir de la caracterización de la conducta del escritor competente, surgieron de la necesidad de avanzar en la enseñanza de la composición, que experimentaba una situación crítica, manifestada por los niveles insuficientes de los textos de los estudiantes, incluso los universitarios (Steinberg, 1980). Este origen en la enseñanza llevó muy pronto a que la investigación se orientara con preferencia al estudio de los procesos de producción de los alumnos.

Gran número de investigaciones se han llevado a cabo en el contexto escolar específico que determina las actividades de escritura y se han interesado por el nivel evolutivo y los diferentes saberes de que disponen los alumnos, saberes que constituyen condicionantes relevantes del proceso cognitivo que estos siguen (Graves, 1983; Martlew, 1983; Calkins, 1986; Nystrand, 1986; Teberosky y Tolchinsky 1992; Tolchinsky, 1993;

Camps, 1989). También son importantes los aportes de Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1987) sobre el estudio de la elaboración del conocimiento en el diálogo y en la composición.

Bereiter y Scardamalia

El conjunto de investigaciones de Bereiter y Scardamalia (1987) son relevantes, ya que consideran el “escribir” como algo natural y problemático. A partir de trabajos de tipo experimental, identificaron los pasos de la producción escrita, que fueron formulados en los modelos que denominaron *decir el conocimiento (knowledge telling)* y *transformar el conocimiento (knowledge transforming)*. La diferencia entre uno y otro no radica en el texto escrito, sino en los desarrollos mentales por los cuales este se produce. Esta diferencia se manifiesta, principalmente, en las estrategias de generación de ideas, que estos autores no sitúan en la fase anterior al inicio de la producción del escrito, sino que consideran implicadas en todo el proceso (ver tabla 2).

Tabla 2. Estrategias de generación de ideas

Decir el conocimiento <i>(knowledge telling)</i>	Transformar el conocimiento <i>(knowledge transforming)</i>
<p>En el contexto de la escritura escolar, Scardamalia y Bereiter llaman a esta estrategia de composición del saber guiado y basada en el escritor <i>decir el conocimiento</i>, que se considera como un nivel secuencial. El creador planifica un contenido y elabora sobre la marcha, paso a paso, relacionando cada frase con la anterior y con el tema general del escrito que produce. La causa la hallan en el hecho de que el escritor no relaciona los contenidos que escribe con las exigencias de la situación retórica y no elabora una imagen operativa de dicha situación. El autor se limita a decir los contenidos temáticos que de forma más o menos secuencial van surgiendo de su mente. Este modelo permite resolver con eficacia los problemas planteados por la redacción.</p>	<p>Los escritores hábiles no emplean esta estrategia. Generan contenidos posibles de la misma manera que lo hacen los principiantes o los menos expertos, pero utilizan sus saberes retóricos para establecer objetivos y organizar el contenido antes de escribir el texto. Scardamalia y Bereiter afirman que esta planificación madura conduce a <i>transformar el conocimiento</i> que corresponde a la conducta del productor que interrelaciona las temáticas (<i>espacio conceptual</i>) sobre lo que escribe, que de forma dialéctica se tienen que relacionar con los saberes sobre el discurso (<i>espacio retórico</i>), lo cual le permite reelaborar dichos contenidos y transformarlos para que se adecúe a la situación (Camps, 1989). De acuerdo con esta propuesta, la búsqueda de acomodación de estos dos planos hace que el escritor reelabore sus ideas y su texto, lo que genera conocimientos nuevos.</p>

Fuente: Scardamalia y Bereiter (1992).

En el segundo semestre de 2012 orienté la asignatura Lectura y Escritura dirigida a estudiantes de Ciencias Económicas de la Universidad de La Salle (Bogotá). En el proceso del curso, se formuló la siguiente actividad: redacte un párrafo en el que exponga su posición frente a la pregunta ¿qué piensa acerca de la justificación que hace la senadora Liliana Rendón a propósito de la violencia de género? Sustente su posición con tres razones. La lectura hecha con anterioridad refería al artículo “Las mujeres fregamos mucho”, dijo la senadora Rendón por caso Bolillo (*Elespectador.com*). A continuación, se presentan dos escritos que reflejan la propuesta de Bereiter y Scardamalia.

Decir el conocimiento

Mi opinión a lo que dijo la senadora Liliana Rendón es que ella está errada para mi ningún comportamiento a acción que haga una mujer debe dar pie para el maltrato.

La justificación que ella da acerca de que las mujeres somos necias, manipuladoras y que por eso provocamos a los hombres para que nos peguen y después dice que rechaza cualquier tipo de violencia contra la mujer se está contradiciendo dice que acepta que las mujeres manipulamos y por eso nos pegan es decir justifica y después

dice que no va encontra. Además, es paradójico ella debería defender nuestros derechos como mujeres velar porque nos respeten y no salir con estas declaraciones (Alejandra).

Transformar el conocimiento

Es importante que se tenga en cuenta que bajo ninguna circunstancia debe permitirse, aceptarse o apoyarse el maltrato hacia la mujer, pues este es un acto que atenta sobre la vida y la dignidad de una persona. Es ilógico y hasta ignorante llegar a generalizar sobre este tema como lo hizo la senadora, pues habría que revisar los datos estadísticos de violencia hacia la mujer, y así mismo, las causas de la misma. Para poder determinar el motivo principal de que ocurran estos hechos. Pues, de lo contrario, se caería en una falacea, pues no hay argumentos válidos que sustenten la afirmación de la senadora, y mucho menos, si estos son sacados a partir de experiencias propias. Por último, pero no menos importante, la principal causa del maltrato hacia la mujer no es por ser manipuladoras, sino por esa falta de tolerancia que el mundo actualmente presenta, son fallas sociales que no se han podido combatir (Laura).

La necesidad de implementar la enseñanza desde el punto de vista de este modelo complejo, el único que potencia las posibilidades de desarrollo cognitivo que ofrece la lengua escrita, dio lugar a que Bereiter y Scardamalia fomentaran numerosas investigaciones, también de tipo experimental, sobre la incidencia de la intervención psicopedagógica en la mejora de la capacidad de componer un texto.

Los resultados de aplicar diversas estrategias educacionales sugieren que es posible transmitir los procedimientos complejos de solución de problemas que poseen los expertos y que, al hacerlo, se pueden ampliar las facultades de los alumnos para redactar. Sin embargo, los estudios educativos también indican que pasar de “decir el conocimiento” a “transformar el conocimiento” en la composición no es un proceso de crecimiento, sino de reconstrucción de una estructura cognitiva. Ahora bien, en la línea cognitiva, otra propuesta interesante es la de John Hayes (1996).

Hayes

Se considera un modelo que actualiza el de Flower y Hayes (1981), porque incorpora el componente afectivo. Ofrece un marco más amplio que integra aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales. Según este autor, los aspectos más novedosos son la incorporación de la *memoria de trabajo*, la inclusión de elementos *motivacionales y emocionales*, además del conocimiento lingüístico en la *memoria a largo plazo* y de la *reformulación de los procesos cognitivos básicos*. No hay duda de que la propuesta presentada por este autor se considera más abarcadora e intenta aproximarse en forma más precisa al proceso de producción escrita (Cassany, 1999).

En este modelo, se presenta la distinción del *componente individual* (motivación/emociones y desarrollos cognitivos) y del *contexto sociocultural* (audiencia, colaboradores), en el cual se destaca la influencia que ejercen las tecnologías referidas a los procesos de redacción y el papel fundamental que desempeña la interacción entre colaboradores. En este sentido, Hayes (1996) resalta que en nuestra sociedad muchos textos que se escriben son el producto de la cooperación entre varios autores. En opinión de Cassany, “la denominación *medio de composición* incluye tanto el contexto de producción (entorno físico, ámbito laboral, personal) como los instrumentos compositivos (ordenador, programas)” (1999, p. 60).

En cuanto a la interacción oral, Cassany (1999) comenta: “Hayes justifica la inclusión del *lenguaje oral* en estos procesos por la importancia que tiene durante el proceso de composición, como vehículo de transmisión de datos sobre el contenido o la forma discursiva del

texto que se redacta” (p. 62). Además, los estudiantes “en una situación de composición cooperativa pueden *vocalizar* lo que están escribiendo antes de anotarlo, como estrategia de evaluación compartida” (pp. 62-63).

Según lo expuesto por Cassany, la planificación colaborativa consiste en una reunión de alumnos, donde todos escriben un texto sobre el mismo tema, y la discusión es guiada por el maestro hacia preguntas referidas a si lo escrito se entiende, si como está elaborado interesa a los otros estudiantes, etc. En conjunto, los jóvenes llevan a cabo una discusión a propósito de este tema y redactan los puntos de esa discusión. Se considera un proceso que ayuda a los jóvenes a visualizar todos los aspectos de la representación retórica (tema, propósito, audiencia y convenciones textuales) cuando planean, según Flower y Carey (citados por Viero, 2007).

Fundamentos del modelo sociocultural

En el *modelo sociocultural* se otorga importancia a la acción mediada en un *contexto*, al uso del método genético que incluye los niveles históricos, ontogenético y microgenético de análisis y a la observación de los sucesos de la vida cotidiana. Este énfasis se justifica en la presunción de que la mente se construye en relación con el entorno y de que los sujetos son coautores de su propio desarrollo. Michael Cole (1996) considera los siguientes presupuestos como características principales de este modelo:

1. Subraya la acción mediada en un contexto.
2. Trata de fundamentar su análisis en acontecimientos de la vida diaria.
3. Presume que la mente surge en la actividad de mediación conjunta de las personas. La mente es, pues, en un sentido importante, “coconstruida” y distribuida.
4. Supone que los individuos son agentes activos en su propio desarrollo, pero no actúan en entornos enteramente de su propia elección.
5. Rechaza la ciencia explicativa *causa-efecto* y *estímulo-respuesta*, a favor de una ciencia que haga hincapié en la naturaleza emergente de la mente en actividad y que reconozca un papel central para la interpretación en su marco explicativo.

Uno de los problemas de la mente humana es, según los psicólogos culturales, el desfase entre el “equipamiento cognitivo de serie” que trae cada persona y el mundo saturado de información en el que se vive, ya que exige cambios de visión difíciles de lograr, aún con intervención de la instrucción, pues, el mundo social influye en el sujeto no solo por la intervención de las personas que persuaden, enseñan, forman, sino por las prácticas (rutinas, esquemas,

juegos, rituales) y por los objetos sociales (palabras, mapas, aparatos de sonido). Por eso, subraya Cole (1996), cuando se analice el desarrollo humano, se debe hacer el estudio de las prácticas sociales que rodean al individuo.

Este modelo nos aporta un campo de estudio interdisciplinario e integrador de disciplinas, como las ciencias de la educación, la sociología, la antropología, la psicología o las ciencias de la comunicación. La propuesta de Vygotsky (1989, 1995) enfatiza en los siguientes principios básicos: los procesos psicológicos superiores tienen origen social y el método genético o evolutivo posibilita el estudio dinámico de la acción humana, que está mediada por instrumentos culturales, de los cuales el lenguaje es un mediador por excelencia. Esta perspectiva procede de la psicología soviética y ha sido trabajada por este autor, quien consideró el origen y la naturaleza de las funciones psíquicas superiores. Además, propuso una teoría sobre la génesis de ellas, según la cual estas no son el resultado de un determinismo biológico ni la expresión de la maduración de la corteza cerebral, sino el producto de las relaciones sociales.

Vygotsky llega a la conclusión de que los niveles intelectuales superiores se construyen dentro de una dinámica de interacción social. Esto significa que la comunicación con los otros seres que están alrededor de cada sujeto se considera una precondition. Este investigador se refiere a una clase especial de instrumentos signícos, que cada cultura utiliza para reglamentar las diferentes acciones de las personas, y serían:

1. La *regulación externa* (interpsicológica) que tiene que ver con la sistematización que llevan a cabo los jóvenes en el transcurso del tiempo.
2. La *regulación interna* (intrapicológica) que se considera la esencia del desarrollo y es fruto de la interacción social.

En consecuencia, y coincidiendo con Bruner, ocurre una “regularidad u orden que proviene de la reflexión, un acto mucho más fácil de iniciar en compañía que en soledad” (1991, p. 204). Según esta concepción, las funciones psíquicas superiores se producen con la internalización que los niños hacen de los instrumentos y signos. Este proceso es posible porque los pequeños viven en un medio culturalmente ordenado y pueden “aprender” de los adultos y de otros jóvenes en un contexto de interacción.

El desarrollo y la educación se producen de forma indudable en un entorno cultural organizado, donde la sociedad y la cultura son elementos generadores de procesos en un medio interactivo en el cual el niño no está aislado, sino en relación permanente con otros pequeños y con personas mayores, al igual que protagonizando

una serie de acciones y de experiencias con las cuales se amplía su potencial intuitivo. Desde una concepción constructivista, el aprendizaje escolar es un proceso activo desde el punto de vista del alumno. Este construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento sobre los distintos contenidos escolares, a partir del significado y el sentido que puede atribuir a dichos contenidos y al propio hecho de aprenderlos. Debido a la peculiar naturaleza social y cultural de los saberes que los estudiantes deben aprender, ese proceso activo no puede, en la escuela, confiarse al azar ni separarse de una actuación externa, planificada y sistemática, que lo oriente y guíe en la dirección prevista por las intenciones educativas recogidas en el currículo (Onrubia, 2000).

En cuanto al concepto de zona de desarrollo próximo, elemento básico en la perspectiva sociohistórica de Vygotsky, hace referencia a la manera como se articulan el aprendizaje y el desarrollo y, en último término, a la educación con la interacción. Vygotsky define este término como:

[...] la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la solución individual de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la solución de problemas bajo la dirección de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces. (1995, p. 84)

La idea central de la zona de desarrollo próximo se centra en cómo una persona (adulto o niño) que tiene poco, o bastante conocimiento sobre un referente natural o social, puede ayudar a otro que sabe menos.

Según Onrubia, la ayuda pedagógica dirigida a crear zonas de desarrollo próximo:

[...] debe conjugar dos grandes características. 1) En primer lugar, debe tener en cuenta [...] los esquemas de conocimientos de los alumnos en relación al contenido de aprendizaje de que se trate, y tomar como punto de partida los significados y los sentidos de los que, en relación a ese contenido, dispongan los alumnos. 2) Pero, al mismo tiempo, debe provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos y fueren su modificación por parte del alumno, y asegurar que esa modificación se produce en la dirección deseada, es decir, que acerca la comprensión y la actuación del alumno a las intenciones educativas. (2000, p. 102)

La escritura como actividad social y cultural

En los primeros trabajos sobre los procesos de composición escrita surgidos en el paradigma cognitivo, el

contexto se concebía como el conjunto de requerimientos retóricos que el escritor debía analizar y tener en cuenta para ajustar a ellos su texto. En los enfoques más recientes, los aspectos de la interacción social entre el escritor y el lector han pasado a ocupar un lugar central. Los aportes de Vygotsky (1978) y Bajtin (1982), las contribuciones de la teoría de la enunciación, la pragmática y la lingüística funcional han permitido configurar la visión actual del lenguaje como actividad social y cultural. En la actualidad se considera que el contexto se crea mediante la escritura, que en la enseñanza del proceso de composición interactúan diferentes entornos y que la producción textual se concibe como un procedimiento ubicado y subsidiario de una determinada situación comunicativa (Camps, 1997; Camps y Castelló, 1996).

Lo anterior implica, como ya intuyó Bajtin (1982), que cada escrito incorpora las voces de otros anteriores y se elabora como respuesta tanto a ellos como a otros que supone su aparición con posterioridad sobre el mismo tema. Por eso, las fases de redacción son, en alguna medida, dialógicas: no se pueden concebir de manera aislada de la composición escrita que lo rodea. Por supuesto, se trata de un diálogo diferido, con características específicas que lo hacen diferente del que se produce en la conversación o en otras formas de interacción oral. Entre estas peculiaridades se destaca la imposibilidad de que el escritor comparta tiempo y espacio con sus interlocutores, la cual lo obliga a remarcar de forma precisa aquello que se supone compartido, el saber común con el lector, al mismo tiempo que relaciona este conocimiento con la nueva información, la que se aporta desde el autor; para algunos, lo “nuevo” y lo “dado” en su discurso (Van Dijk y Kintsch, 1983).

Las consideraciones precedentes indican que es poco probable que exista un “proceso de composición ideal” y aconsejan, en cambio, concebir la escritura como un desarrollo flexible, dinámico y diverso, en función de las diferentes situaciones discursivas que dan origen y sentido a la tarea de escribir. Ello supone entender que el proceso de producción seguido por un autor solo es interpretable en un contexto determinado. Cada escenario dibuja una trama de condiciones particulares y sugiere al escritor un modo de proceder diferente.

Esta perspectiva teórica ha sido denominada por varios autores *sociocognitiva* (interactiva o psicociolingüística) por cuanto tiene en cuenta los procesos cognitivos que se ponen en marcha al escribir, pero, al mismo tiempo, considera que estos pasos son siempre dependientes de un contexto. Esto es, la producción escrita es específica en función de una determinada situación de comunicación y de la interpretación de sus exigencias por parte del escritor. Esto equivale a entender que los procedimientos de composición son

siempre situados, dependen de un entorno espacio-temporal y sociocultural que les confiere sentido (Nystrand *et al.*, 1993; Camps y Castelló, 1996; Pittard y Martlew, 2000; Tolchinsky, 2000).

Esta forma de caracterizar la escritura y los procesos de composición parece más explicativa, ya que se ajusta mejor a las descripciones de nuestra actuación como escritores, que es, de hecho, variable según los contextos. Y resulta, por lo tanto, más pertinente que la propuesta hecha por los modelos centrados de forma exclusiva en los aspectos cognitivos o los que centran su atención en los aspectos socioculturales y en el consiguiente análisis de los textos de referencia.

Una experiencia que influyó en futuras investigaciones en habla hispana se refiere a la realizada por Ana María Kaufman (1994), quien presentó en su proyecto una propuesta de clasificación y caracterización de los diferentes textos de circulación social con los que se trabaja en la escuela y aplicó proyectos didácticos de producción de textos completos, incluidos en situaciones comunicativas específicas, con destinatarios reales, que articulaban nociones de lingüística textual y gramática oracional. Esta investigación cimenta los próximos trabajos sociocognitivos.

La investigación sobre los procesos mentales implicados en la composición escrita ha permitido superar la visión de la planificación, la transcripción y la revisión como una secuencia ordenada de operaciones o subprocesos orientados a la producción de textos. Por el contrario, dichas operaciones se interrelacionan de manera recursiva y se incluyen unas dentro de otras de forma compleja. Además, se desarrollan de modos diferentes, dependiendo de diversos factores, algunos individuales y otros relacionados con el tipo de discurso o con el género textual en que se escribe, el cual, a su vez, se relaciona con la situación en que se usa la lengua escrita.

La extensión de la investigación sobre los procesos y operaciones implicados en la composición de textos ha generado un número significativo de investigaciones. Se destaca que en esta evolución, y aun dentro de la orientación cognitiva, los factores sociales han ido ocupando un espacio cada vez mayor en la preocupación de los estudiosos. Algunos trabajos de Linda Flower (1989) atienden la influencia que ejerce en todas las fases de producción la representación de la tarea, conformada en gran parte por la imagen de la situación retórica, especialmente, en la intención de la actividad de composición.

Se puede inferir que el escritor debe planificar su escrito controlando la información disponible por medio de estrategias comunicativas, culturales, sociales y pragmáticas. Este proceso exige la activación de un

modelo de *situación* que permita ordenar los variados conocimientos en torno a una tarea específica, como es la producción textual. La idea de un enfoque situacional se profundiza en Van Dijk (1985), quien señala que también se crean modelos de situaciones comunicativas y que se cuenta con un sistema de control general que ajusta el flujo de contenido de ideas proveniente de la memoria semántica y la de trabajo según la información contextual, determinando de esta manera los sistemas que deben ser activados.

Los usos de la lengua escrita están insertos en el entramado comunicativo humano y su proceso también se considera una actividad comunicativa. La imagen de un escritor solo ante el papel o la pantalla del computador sugiere una tarea independiente de cualquier receptor, puesto que los posibles interlocutores no pueden contribuir con su respuesta material directamente a la producción del discurso. Sin embargo, el texto que produce el autor tendrá unos receptores y ambos comparten un sistema cultural y social dentro del cual la comunicación escrita tiene unas funciones, conocidas y compartidas por unos y otros. El conocimiento de los destinatarios, de los contextos de uso de la lengua escrita en un entorno sociocultural dado, de los saberes y presuposiciones que se comparten, de las necesidades de información de determinados lectores, etc., son fundamentales para el éxito de la comunicación textual.

Cualquier uso de la lengua es dependiente del contexto y forma parte de un proceso de comunicación entre un locutor/escritor y unos destinatarios con los cuales aquel dialoga en la misma actividad de producción textual a partir de la representación que de ellos ha ido elaborando por medio de todas sus prácticas comunicativas. Los receptores del escrito pueden ser más o menos próximos, o conocidos del autor, por lo cual el cálculo de los conocimientos compartidos, de las implicaciones que puede suponer que harán será distinto, pero, en cualquier caso, el entorno sociocultural compartido es el que permite la interacción y hace posible la comunicación.

Desde la lingüística se ha hecho necesario el estudio, no ya del sistema de la lengua como algo subyacente, común a todos los usos, sino de las particularidades específicas de dichos empleos. La *lingüística funcional*, representada por Halliday (1998), parte justamente del análisis de las funciones que los textos cumplen sobre el contexto y considera la lengua no como un sistema abstracto de signos, sino como un recurso funcional para construir e intercambiar significados y como una vía para actuar (*función pragmática*) y para conocer (*función matética*), funciones que también destaca Vygotsky (*funciones comunicativa y representativa*), quien pone el énfasis en lo comunicativo.

El desarrollo de los estudios sobre el texto y el discurso, los intentos de tipificarlos, el reconocimiento de la diversidad, variedad y cambio en los que se denominan *géneros discursivos* (Bajtin, 1986; Freedman, 1994) es una manifestación clara del interés por conocer de qué manera se usa la lengua. Todo ello está teniendo una importante repercusión en la enseñanza de la composición textual, que no se entiende solo como un aprendizaje único que se transfiere a cualquier situación de escritura, sino que se concibe como el conocimiento de los empleos adecuados a cada situación, que habrá que conocer de forma específica. El lenguaje literario escrito no es el único modelo posible, como tampoco lo es el académico. Cada uno de los usos requiere el escritor, saberes específicos para elaborar un escrito adecuado a su función social y comunicativa y a su contexto (Schneuwly, 1995; Dolz, 1995).

Así pues, las formas del lenguaje, mediante las cuales se expresan los significados, están subordinadas al contexto de uso, en el sentido más amplio del término, el cual condiciona y da sentido a los enunciados y permite, por lo tanto, su interpretación. Estos enfoques favorecen dar explicaciones más precisas de las etapas de producción, permiten, igualmente, abordar de forma más realista las exigencias que la enseñanza de la redacción plantea. Es evidente que saber redactar constituye un dominio específico de conocimiento que habitualmente se aprende, en sociedades industrializadas como la nuestra, en entornos académicos. Por otra parte, en dichas situaciones la composición textual se considera, a la vez, contenido de aprendizaje y vehículo de comunicación para otras informaciones de aprendizaje. Por ello, enseñar a producir textos a la luz de unas determinadas situaciones de comunicación (algunas alejadas del entorno académico) y, a la vez, diferenciar las fases de composición que se va a seguir según sea el objetivo del escrito que se va a realizar no resulta tan fácil.

Conclusión

Los aportes de los psicolingüistas a la enseñanza de la escritura (y de la lectura) son invaluable y han contribuido de forma eficaz a la cualificación de prácticas pedagógicas tradicionales. El conocimiento científico desde la psicología a propósito de las operaciones mentales y las propiedades de la memoria o las teorías lingüísticas sobre los textos ha impulsado importantes avances para la conformación de comunidades académicas cada vez más interdisciplinarias.

Uno de los aportes más importantes de los estudios contemporáneos a propósito de la escritura es haber comprendido que estos subprocesos son *recursivos* (van y vuelven). Esto quiere decir que no ocurren en forma secuencial en el tiempo, uno después del otro,

y que una vez que ha tenido lugar uno de ellos se da por terminado, ya que no se regresa a esa etapa. El ser recursivo significa, por tanto, que es legítimo y necesario salir de cualquiera de los subprocesos en cualquier momento de la composición del texto, para trabajar en cualquiera de los otros.

A pesar de la insistencia en la idea de recursividad, en este modelo parece aún implícita una cierta concepción de secuenciación lineal del proceso, aunque la aplicación sea distinta de un escritor a otro. La no secuencialidad se ve reducida a la aplicación, cuantas veces sea necesario, de los subprocesos de planificación y textualización, después de operaciones de revisión y evaluación textual.

En la teoría sociocultural, la enseñanza se considera como un proceso de colaboración con los estudiantes en la realización de las funciones mentales primarias (Gallimore y Tharp, 1990; Wertsch, 1993). Esto es, el docente le ayuda al alumno a pasar a través de la zona de desarrollo próximo (ZDP) y le proporciona los medios necesarios para que complete la tarea. Estos mismos recursos serán utilizados por el aprendiz de manera independiente y, posteriormente, serán internalizados en la adquisición total de la tarea.

Por lo tanto, es nuestra responsabilidad como docentes de composición escrita ayudar a los jóvenes mientras atraviesan las etapas del aprendizaje (Vygotsky, 1978). Podemos hacer esto ofreciendo un conjunto de elementos exteriores que faciliten su producción textual. Tanto los medios como los recursos externos constituyen parte fundamental del aprendizaje. Al principio, dichas herramientas son utilizadas externamente para realizar el trabajo y, posteriormente, son internalizadas en la automatización de la función de esta. Si negamos a nuestros estudiantes el acceso a estos importantes recursos, estamos, en efecto, haciéndoles la actividad del aprendizaje de la escritura más difícil.

Así, una teoría sociocognitiva permitiría la posibilidad de que una función que ha sido previamente internalizada y que se haya automatizado se pueda desautomatizar, quizá debido al cambio en las características de la labor (Lantolf, 2000). Se requiere la ayuda de otras personas u otros recursos externos, con el fin de que el estudiante complete la actividad a medida que retrocede a través de la zona de desarrollo próximo, y esta es precisamente la etapa en la que encontramos a nuestros alumnos en la escuela. Los jóvenes saben cómo escribir relativamente bien, aunque un número creciente de estos no saben cómo hacerlo. Para muchos, sin embargo, la escritura es tan difícil de controlar que ellos son incapaces de producir con facilidad y con claridad. Las propias redacciones de los aprendices evidencian con claridad este hecho.

Se destaca de forma preeminente la necesidad de fomentar a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje niveles de conciencia cada vez más elevados sobre la fase de composición. Solo según estos marcos progresivos de representación consciente de las actividades que conlleva la elaboración de escritos va a ser posible una redescrición de estas (Karmiloff-Smith, 1992). Así, no se trata tanto de enseñar procedimientos y técnicas, sino, fundamentalmente, de cambiar la imagen que tienen los estudiantes sobre la escritura y los pasos de redacción, con el fin de incidir en la aceptación de concepciones más elaboradas que permitan poner en marcha procesos de producción textual complejos que, finalmente, van a repercutir en el aumento de la función epistémica de la escritura (Castelló, 1999).

Los antecedentes presentados confirman la dificultad de formular un modelo que reúna todos los factores que participan en el proceso de escritura. Sin embargo, ciertos elementos parecen estar bien establecidos como para constituir líneas de fuerza que permitan guiar investigaciones y aplicaciones futuras. Uno de estos elementos lo constituye, sin lugar a dudas, la naturaleza cognitiva y social de la elaboración de escritos, la cual resalta que el uso del lenguaje escrito se afianza gracias a la riqueza y a la diversidad de experiencias en producción y comprensión textual, actividades a las cuales se ven confrontados los individuos. Todo modelo debería integrar dimensiones de alto nivel (resolución de problemas) y aquellos aspectos que conciernen a lo social y a lo lingüístico, articulando la situación de producción y la elaboración de enunciados, para que se logren construir textos coherentes y cohesivos.

En cuanto al interrogante de si las teorías de procesos revisados, sobre todo aquellas que buscan describir las fases de la producción textual en toda su complejidad (y por ello más abarcadores), responden a lo que Kuhn (1977) denominara “cambio de paradigma”, que surge cuando un campo del conocimiento no puede explicar fenómenos a partir de un modelo ya establecido, podríamos decir que en el ámbito de la creación textual, se infiere que un paradigma tradicional prescriptivo, centrado en el producto, ha cedido el paso, definitivamente, a uno no prescriptivo, centrado en el proceso que, a la luz de los aportes derivados de las teorías psicológicas, sociales y lingüísticas hoy legitimadas, permite un acercamiento a lo que realmente sucede cuando se aprende a escribir.

Una teoría *sociocognitiva* de la producción escrita deberá dar cuenta de cómo los escritores construyen significado en un contexto determinado y de qué estrategias emplean para resolver las problemáticas a las cuales se ven enfrentados (Flower, 1993). No obstante, quedan algunos vacíos por llenar, como el aspecto lingüístico o más bien discursivo, esto es, cómo opera este componente en la

construcción de textos escritos (Marinkovich, 2002). Esta propuesta ofrece una perspectiva diferente y útil acerca de la escritura y nos proporciona un marco teórico con el que podemos entender las dificultades cognitivas que presenta la composición para nuestros estudiantes. Nos muestra una forma de entender el proceso de aprendizaje y la manera como se puede orientar a los alumnos no solo a escribir, sino también a desarrollar la competencia escrita.

Referencias

- Bajtin, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.
- Baquero, R. (1997). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bruer, J. (1995). *Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula*. Madrid, Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia/Paidós.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significados. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- Calkins, L. M. (1986). *The writing projects*. Brooklyn, NY: ERIC Resources in Education: ED.
- Camps, A. (1989). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 319.
- Camps, A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.
- Camps, A. (1997). Escribir: la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos*, 20, 4-33.
- Camps, A. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos*, 20, 195-213.
- Camps, A. y Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: CIDE.
- Camps, A. y Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el proceso de composición escrita. En C. Monereo y I. Solé (Eds.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional* (pp. 321-342). Madrid: Alianza.
- Camps, A. y Ribas, T. (1996). Evolución de un texto escrito durante una secuencia de enseñanza y aprendizaje de la redacción: incidencia de las pautas de revisión. En M. Pérez Pereira (Ed.). *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego* (pp. 655-669). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2003). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (1999). El conocimiento que tienen los estudiantes sobre la escritura. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coord.). *El aprendizaje estratégico* (pp. 197-218). Madrid: Santillana.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Signos*, 35, 149-162.
- Castelló, M. y Monereo, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 39-55.
- Castelló, M. y Monereo, C. (1999). El conocimiento estratégico en la toma de apuntes: un estudio en la educación superior. *Infancia y Aprendizaje*, 88, 25-42.
- Cole, M. y Scribner, S. (1977). *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México: Limusa.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge, M. A: Harvard, U. P.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/MEC.
- Cooper, C. y Matsushashi, A. (1983). A theory of the writing processes. En M. Martlew (Ed.). *The psychology of written language* (pp. 3-40). Nueva York: Wiley y Sons.

- De Beaugrande, R. (1984). *Text production: toward a science of composition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 65-77.
- Flórez, R.; Arias, N. y Guzmán, R. J. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación y Educadores*, 9(1), 117-133.
- Flower, L. (1981). *Problem-solving strategies for writing*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Flower, L. (1989). Studying cognition in context: introduction to the study. Technical Report No. 21. National Center for the Study of Writing University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University.
- Flower, L. (1993). *Problem-solving strategies for writing in college and community*. Ft. Worth, TX: Harcourt Brace college publishers.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). The cognition of discovery: defining a rhetorical problem. *College, Composition and Communication*, 31(1), 21-32.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en Contexto*. Buenos Aires: IRA.
- Forman, E. A. y Cazden, C. B. (1984). Perspectivas vygotkianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 139-157.
- Freedman, A. (1994). Do as I say: The relationship between teaching and learning new genres. En A. Freedman y P. Medway (Eds.). *Genre and the new rhetoric* (pp. 191-209). Londres: Taylor and Francis.
- Gallimore, R. y Tharp, R. (1990). Teaching mind in society: teaching, schooling and literate discourse. En L. C. Moll (Ed.). *Vygotsky and education: instructional implications of sociohistorical psychology* (pp. 175-205). Nueva York: Cambridge University Press.
- Gaskins, I. y Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes* (Trad. Piña, C.). Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (1988). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- González, S. y Ize de Marengo, L. (1999). Escritura y segunda alfabetización. En *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Buenos Aires: Paidós.
- Goodman, K. S. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en Contexto: "Los procesos de lectura y escritura: 2"*. *Lectura y Vida* (pp. 10-69). Buenos Aires.
- Goodman, K. S. (1995). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Textos*, 3, 77-91.
- Graves, D. (1983). *Writing: teachers and children at work*. Exeter, N. H.: Heinemann.
- Halliday, M. (1998). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y de significado*. México: FCE.
- Hayes, J. (1996). A new frame work for understating cognition and affect in writing. En M. Levy y S. Ransdell. *The science of writing* (pp. 1-27). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg y E. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale/New York: Erlbaum.
- Hayes, J. y Flower, L. (1998). Identifying the organization of writing processes. En J. Pozo. *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne* (pp. 21-37). Madrid: Morata.
- Hernández Rojas, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hull, G. A. (1989). La investigación en escritura: la construcción de una comprensión cognitiva y social de la composición. En L. Resnick y L. Klopfer (Eds.). *Currículum y cognición* (pp. 171-208). Buenos Aires: Aique.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Psicología Minor.
- Kaufman, A. M. (1994). Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. *Lectura y Vida*, 15(3), 1-18.
- Klinger, C. y Vadillo, G. (2001). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Kozulin, A. (1994). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza.
- Kuhn, T. (1977). *La tensión esencial: estudios seleccionados en la tradición y el cambio científicos*. Chicago y Londres: U. de la prensa de Chicago.
- Lantolf, J. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

- Lantolf, J. (2002). El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural. En M. S. Salaberry (Ed.). *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar* (pp. 83-93). Colección Aulas de Verano. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Luria, A. (1974). *Cerebro y lenguaje*. Barcelona: Fontanella.
- Luria, A. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Maqueo, A. M. (2006). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Limusa.
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Signos*, 35, 217-230.
- Martínez, J. (2009). *Aportes del modelo psicolingüístico a la escritura*. Bogotá: Magisterio.
- Martlew, M. (1983). *The psychology of written language*. Nueva York: Wiley y Sons.
- Milian, M.; Bundó, M. y Molinos, R. (1993). Entender y hacerse entender: el proceso de composición escrita en grupo. En C. Monereo (Ed.). *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción* (pp. 195-199). Barcelona: Doménech.
- Milian, M.; Guasch, O. y Camps, A. (1991). Los objetivos de la escuela en el orden lingüístico: la enseñanza de la lengua escrita. En M. Siguán (Coord.). *La enseñanza de la lengua* (pp. 13-21). Barcelona: ICE/Horsori.
- Moll, L. C. (Comp.) (1993). *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Monereo, C. Pozo, J. y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 235-258). Madrid: Alianza.
- Nystrand, M. (1986). Learning to write by talking about writing: A summary of research on intensive peer review in expository writing instruction at the University of Wisconsin-Madison. En M. Nystrand (Ed.). *The structure of written communication: studies in reciprocity between writers and readers* (pp. 79-211). Orlando: Academic Press.
- Nystrand, M. (Ed.) (1982). *What writers know*. Nueva York: Academic Press.
- Nystrand, M. et al. (1993). Where did composition studies come from? An intellectual history. *Written Communication*, 10, 233-267.
- Onrubia, J. (2000). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll et al. *El constructivismo en el aula* (pp. 101-124). Barcelona: Graó.
- Pittard, V. y Martlew, M. (2000). Socially-situated cognition and metalinguistic activity. En A. Camps y M. Millán (Eds.). *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 79-102). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2004). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a 3 voces*. Buenos Aires: Aique.
- Salvador Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Málaga: Aljibe/Archidona.
- Salvador Mata, F. (2000). *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Málaga: Aljibe.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-62.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la transposition didactique. En J.-L. Chriss, J. David y Y. Reuter (Coord.). *Didactique du français* (pp. 47-62). París: Nathan Pédagogique.
- Silvestri, A. y Blanck, G. (1993). *Bajtin y Vygotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Steinberg, E. (1980). A garden of opportunities and thicket of dangers. En I. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing* (pp. 155-167). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Tapia, J. A. (2000). Comunicación escrita. 2: Composición. En *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1992). Más allá de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 5-13.
- Tolchinsky L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.

- Tolchinsky L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica. En M. Miliam y A. Camps (Eds.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario/Santafé, Argentina: Homo Sapiens.
- Tudge, J. (1993). Vygotsky, la zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula. En L. C. Moll (Comp.). *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación* (pp. 187-207). Buenos Aires: Aique.
- Van Dijk, T. (1985). *Handbook of discourse analysis*. London Orlando: Academic Press.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Viero Iglesias, P. (2007). *Psicopedagogía de la escritura*. Madrid: Pirámide.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin (1995).
- Vygotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.

Discurso del docente y diversidad cultural: realidades contrapuestas entretejidas*

Speech teacher and cultural diversity: conflicting realities and interwoven

Jenny Catalina Barreto Carrera**
Marly Janeth Rodas Cárdenas***

Fecha de recepción: 5 de abril de 2012
Fecha de aceptación: 30 de junio de 2012

Resumen

Este artículo muestra como por medio de una indagación histórico-hermenéutica se analiza críticamente el discurso sobre diversidad cultural de los docentes de una institución educativa, para poder vislumbrar las relaciones de poder que se tejen dentro del aula y que están mediadas por las diferencias culturales, el cual identifica las formas de producción, reproducción y resistencia del poder de la cultura hegemónica.

La investigación tuvo dos elementos transversales: el discurso y la diversidad cultural, donde esta última busca ir más allá del reconocimiento de las minorías étnicas, la cual la muestra como un hecho que está en todos los seres humanos. Por su parte, el discurso es el medio por el cual la persona se acerca a las nociones de diversidad cultural y, a la vez, genera un espacio de reflexión en torno a esta, dando la posibilidad de liberarse de la dominación, conocerse y reconocerse en y con el otro-otra.

Palabras clave: diversidad cultural, discurso, hegemonía, resistencia.

Abstract

This article shows through a historical-hermeneutic inquiry, how to critically analyze the discourse on cultural diversity of teachers and professors in an educational institution, in order to explore the relationships of power that are intertwined inside the classroom and that are mediated by cultural differences, identifying the ways of production, reproduction, and resistance of power in the dominant culture.

This research had two transverse elements: first the discourse and second the cultural diversity, where the latter seeks to go beyond the recognition of ethnic minorities, presenting it as a fact that is in us all. On the other hand, the discourse is the medium by which we approach the notions of cultural diversity and simultaneously generate a space for reflection around this, giving us the possibility of freedom from domination, to know and recognize ourselves in and with each other.

Keywords: cultural diversity, discourse, hegemony, resistance.

Introducción

Este artículo refleja los resultados del proceso de investigación *Encuentros y desencuentros culturales en el aula: una perspectiva desde el análisis crítico del discurso del maestro*. Este proyecto es una apuesta hacia el reconocimiento de la diversidad cultural de los

niños y las niñas en las instituciones educativas, ya que este es ignorado en el espacio escolar, y se les da mayor relevancia a otros aspectos, como la transmisión de contenidos, con lo cual se niega la realidad social, tratando de enmascararla en procesos de homogenización que no posibilitan el reconocimiento del sujeto ni de la otredad.

* El artículo es el resultado del proyecto de trabajo de grado para optar por el título de licenciadas en Pedagogía Infantil, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, de las estudiantes Leidy Álvarez, Carol Robayo, Jenny Barreto y Marly Rodas.

** Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico carddot@hotmail.com.

*** Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico marlyrodas@hotmail.com

La diversidad cultural es una temática a la cual no se le ha prestado mucha atención, por lo tanto se ha constituido en un factor de invisibilización de los estudiantes, que, debido al fenómeno del desplazamiento, está más presente en las instituciones educativas. Lo que repercute directamente en su funcionamiento y recae sobre las problemáticas que afectan al país, que se pueden entender con mayor claridad cuando se piense la diversidad cultural como un factor que posibilita conocer, de uno u otro modo, el origen de los problemas de violencia en las instituciones, para generar y construir opciones de diálogo.

Por lo cual se apuntó hacia la concienciación y reflexión sobre la importancia de reconocer el acervo cultural de los miembros de la comunidad educativa, en especial, de los niños y las niñas, como un hecho imprescindible en el desarrollo integral del sujeto y la comunidad. Siendo la labor de los docentes un eje central en el reconocimiento, ya que los discursos sobre diversidad cultural que ellos han construido, gracias a sus experiencias profesionales y personales, intervienen en el momento de trabajar y reconocer la diversidad cultural que caracteriza a los estudiantes, por lo cual cabe preguntar “¿Cómo el discurso sobre diversidad cultural que tienen los maestros y maestras interviene en el reconocimiento de la diversidad cultural de los estudiantes de la Institución Educativa Eduardo Santos?” (Álvarez, Barreto, Robayo y Rodas, 2012, p. 57).

Esta diversidad cultural va más allá de reconocer las comunidades indígenas, afrodescendientes o las migraciones extranjeras. Enfoque que se le ha dado al fenómeno de la diversidad cultural por las problemáticas europeas, que se centran en las migraciones de latinoamericanos y orientales a estos países. Pues, en este caso, se considera que se debe hablar de una confluencia de múltiples culturas por todo el territorio, que evidencia las mezclas y cómo estas se transmutan en la significación de la vida social como una constante en la que todos deben ser reconocidos como diversos culturalmente, y no ver como diversos culturalmente a unos pocos que han sido estigmatizados por la hegemonía, pues, las barreras que buscaban contener esto fueron desbordadas por las migraciones, las tecnologías de la información y la comunicación y la apertura mundial, como lo refiere García Canclini (2004).

Metodología

Para comprobar la hipótesis establecida en el trabajo, se plantearon varios objetivos que guiaron la investigación. En un primer momento se planteó un reconocimiento sociodemográfico, pues, fue importante conocer la población estudiantil para demostrar, por medio de un factor significativo y de fácil aceptación para los docentes, que sí existía diversidad cultural entre los estudiantes.

En un segundo momento se estableció la necesidad de recopilar un corpus discursivo de los maestros, que dejaran ver las prácticas desarrolladas en la institución, su concepción de lo que significaba ser diverso culturalmente y cómo esto intervenía su práctica, para poder conocer cuál era el discurso que circulaba en la institución y qué implicaciones traía consigo.

Así, no solo se indagó el lugar de origen de los estudiantes, sino también de los padres, los lugares por los que habían transitado, porque estos influyen en la construcción de su identidad cultural. Además, se realizó entrevistas a profundidad con nueve docentes, para vislumbrar aquellos mensajes implícitos que se encontraban tras los discursos y, posteriormente, los mismos docentes pudieran recapacitar sobre las formas de habla y de interacción para con sus estudiantes.

De esta manera, se abrió un espacio de reflexión y concienciación sobre la propia práctica, que posibilitara ver a los estudiantes en su diversidad cultural, más allá de elementos étnicos o folclóricos por medio del análisis crítico del discurso, para develar modos en que el abuso de poder, el dominio y la desigualdad social son practicados, reproducidos y, ocasionalmente, combatidos, con lo cual se dio la voz a los que no tenían la posibilidad de expresarla, y se creó un nuevo discurso que parte de una posición de equidad y respeto.

Aunque este trabajo plantea que la diversidad cultural se halla en todas las instituciones, la investigación se realizó en un lugar del territorio que es conocido por la confluencia de personas que llegan de todos los lugares del país: el municipio de Soacha, el cual se caracteriza porque la mayoría de su población proviene de otros lugares del territorio y llegan en busca de mejores oportunidades, huyendo del conflicto o para lograr tener una mejor calidad de vida, población en un alto índice de vulneración, violencia y desnutrición, que repercute de manera directa a la población infantil, siendo los centros educativos un lugar de convergencia de la diversidad cultural presente en el país.

Por esta razón, se escogió la Institución Educativa Eduardo Santos, ubicada en la comuna seis, que cuenta con tres sedes; dos de ellas trabajan exclusivamente con primaria, en dos jornadas y tres ciclos, con docentes que tienen una experiencia de 5 a 20 años en la institución y que también se caracterizan por ser diversos culturalmente.

Justamente, estas circunstancias hicieron de esta institución el lugar pertinente para el desarrollo de la investigación, pues, a la vez que permitía conocer las concepciones de diversidad cultural y la manera como se trabaja dentro del aula, también fue posible hacer que mediante el proceso los docentes comenzaran a

reconocer la diversidad cultural de sus estudiantes y reflexionar acerca de su labor docente.

Para el desarrollo de este proyecto, se tomó el enfoque cualitativo, desde una perspectiva histórico-hermenéutica, con la que se buscó ubicar la práctica dentro de un contexto histórico, para comprender más profundamente las situaciones que orientan las diversas prácticas (personal-social), en medio de relaciones intersubjetivas, donde los discursos orientan las prácticas desarrolladas por el individuo y el grupo general.

Estas prácticas también se encuentran intervenidas por normas y parámetros previamente establecidos, por lo cual se realizó un reconocimiento legal y documental de la institución, para conocer desde sus estamentos cómo se fundamenta el trato a la diversidad cultural y cómo esto media en las relaciones que se producen entre los sujetos en la institución.

Los primeros acercamientos a los docentes, y tras las rotundas negativas de la existencia de diversidad cultural en sus grupos, se hicieron las encuestas de caracterización sociodemográfica a 10% de la población no solo para ratificar la existencia de la diversidad cultural, sino también para observar los factores migratorios de las familias, los niños y las niñas, y cómo estos transforman las implicaciones de hablar de diversidad cultural en Colombia.

El último paso del trabajo de campo se realizó con las entrevistas. Estas se dividieron en dos partes: entrevista a grupo focal y entrevista a profundidad. La primera se efectuó para realizar un acercamiento a los docentes, desde el fenómeno por abordar en la investigación, la diversidad cultural e implícitamente el discurso, lo que permitió identificar las primeras nociones sobre las implicaciones de la diversidad cultural en el contexto escolar y los docentes que podrían prestar una mayor información, para realizar las entrevistas a profundidad, que se convirtieron en el insumo para el análisis crítico del discurso.

El corpus discursivo recolectado se analizó utilizando filtros transversales de diversidad cultural y discursos, los cuales generaron una categoría macro, el discurso como práctica social, del que se desprendían tres subcategorías: el discurso ideológico, el discurso crítico y el discurso pedagógico, que se analizaron en paralelo con las categorías derelativismo cultural, etnocentrismo, multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad. Este proceso se realizó utilizando cuadros, en los que el corpus discursivo se fue ubicando en las casillas correspondientes, los cuales permitieron ver no solo el tipo de discurso utilizado por los docentes en diversas ocasiones, sino también sus formas de comprender la diversidad cultural, discursos que reflejaban los elementos que legitimaban sus prácticas y descalificaban otras formas de acción.

Resultados y discusión

Desarrollar este proceso ofreció algunos elementos para acercarnos a responder la pregunta eje de la investigación, comprender las implicaciones del discurso sobre cultura de los docentes, los procesos de significación de la vida social y la diversidad cultural presente.

Mediante la encuesta fue posible evidenciar que solo 23% de la población era originaria de Soacha y el restante 77% provenía de otras partes del país. Además, sus padres también pertenecían a diferentes lugares y habían vivido en otros más, lo cual influía en la construcción de la identidad cultural de los niños y las niñas, al igual que la forma de tejer relaciones con los demás.

El primer ámbito de socialización del niño y la niña, la familia, proporciona pautas de crianza y determina las formas iniciales de relacionarse con el mundo y con los demás, a partir de las experiencias y la pertenencia a una cultura. Pero, mediante el encuentro con las tecnologías de información y comunicación, se proporciona otros estilos de conocer el mundo y vincularse con los demás, confluyendo en las instituciones educativas diferentes modos de vida, de pensar y ver el mundo, que generan conflictos y encuentros culturales.

Sin embargo, este hecho no era reconocido por los docentes o no era importante para desarrollar su labor, pues, la mayoría indicaba que sin importar de dónde vinieran los estudiantes se adecuarían cómodamente al lugar donde llegaban, afirmando que “Los niños se adaptan fácilmente... por los mismos compañeritos, por los mismos roles que ellos tienen” (Álvarez, Barreto, Robayoy Rodas, 2012, p. 81). Se espera desde la visión de los docentes que los niños y las niñas realicen los cambios necesarios a su vida, para que se acoplen a las dinámicas de la institución y del aula, pues, sus condiciones les proporcionarían las herramientas necesarias para hacer estos cambios sin afectar el contexto al que entran. Ellos desempeñarían unos “roles” que implican las transformaciones necesarias para que cumplan con las expectativas establecidas, pues, “yo creo que las minorías se adaptan a las mayorías” (Álvarez, Barreto, Robayoy Rodas, 2012, p. 88), ubicando a los estudiantes en un grupo que debe ser sometido y cambiado para que entre en los patrones que se han establecido previamente en el grupo social.

Por lo cual, la labor del docente también se dirige a ayudar a los niños y las niñas que llegan, para adaptarse a la cultura hegemónica de la que ellos (los maestros y las maestras) son representantes, y que se evidencia cuando sus acciones van dirigidas a obligarlos a incluirse en las dinámicas que se desarrollan sin tener en cuenta su acervo cultural y sus estilos de vida:

[...] el niño de allá de la costa, él llegaba sin medias pero para él es normal porque allá el calor no se lo aguanta... el saco le incomoda acá y acá tiene que usarlo, en cambio allá no... acá tiene que aprender a que se utiliza: se pone medias, lleva su pantalón, lleva su camisa, su camiseta y encima el saco y tiene que permanecer... si no está uniformado se retira, o lo sacan del salón, lo obligan a usarlo. (Álvarez *et al.*, 2012, p.103)

El uniforme se debe llevar en la vestimenta y en la forma de actuar, lo que se hacía “allá” solo es válido y aceptado allá. El nuevo contexto trae nuevas normas que deben ser acogidas, aunque estas no sean entendidas por el individuo, de lo contrario será sometido al escrutinio y castigo por parte de aquellos encargados de servir de guardianes de las normativas y costumbres instauradas.

Precisamente, por esas y otras razones, se evidenció que en el discurso de los maestros, la diversidad cultural no es algo importante para el ámbito escolar; no se considera un tema transversal ni una experiencia que se puede llevar a cabo dentro del aula donde los niños y las niñas comuniquen sus experiencias. Se evidencia que por el interés del maestro o maestra de desarrollar un buen trabajo los estudiantes quedan invisibilizados en su bagaje cultural, lo que representa una problemática para los actores educativos que convergen en las instituciones, pues, se pasa a pensar en sujetos aculturales y ahistóricos que solo vienen al aula a recibir conocimientos.

Desde este punto de vista, se encontró una reproducción de prácticas discriminatorias dentro de la institución, que se han sustentado, principalmente, en un *discurso ideológico*, desde una noción de diversidad cultural etnocentrista, la cual enmarca las relaciones de poder en la idea de una hegemonía cultural, donde lo que se dice se establece como lo verdadero, punto de valoración y comparación hacia las otras culturas, donde se juzga a la cultura de los demás desde valoraciones negativas, pues, la cultura dominante es la que se encuentra siempre en la posición correcta.

Esto se da en parte porque los docentes han construido una noción de diversidad cultural que solo hace referencia a algunas características específicas, como rasgos físicos, aspectos folclóricos, minorías étnicas, jerga o acento diferente. Pero se reconoce principalmente la existencia de la diversidad cultural en aquellos que se hayan alejados o distantes de ellos, es decir que se encuentran en zonas distantes, con los que no tienen un contacto directo, pero de los que se espera una adaptación cuando estén compartiendo el mismo espacio.

Esto también se aplica para los grupos étnicos, pues, pese al fuerte trabajo que se ha hecho en lo social por

reconocerlos, los docentes saben que tienen características diferentes a la cultura hegemónica y hablan de una preparación previa que les permita conocerlas y trabajar con estas poblaciones: “El reto es aprender, buscar, investigar, pues para adquirir conocimiento sobre esas diversidades culturales... Porque le llega un niño que otra ciudad y uno no saber [sic] ni que es lo que está diciendo...”, “tendría la profesora que prepararse en conocer su dialecto... saber cómo es la costumbre de esos niños...” (Álvarez, Barreto, Robayoy Rodas, 2012, p. 89). No obstante, este conocimiento lo utilizarían para facilitar su adaptación a la cultura a la que llegan, mas no para hacer un intercambio entre ellas, pues, en el caso de encontrarse con ellos, se hace referencia clara de que el problema es del niño o de la niña, porque son los que deben sortear las dificultades que les presenta el contexto.

Al no haber miembros de minorías étnicas, los maestros reconocen la diversidad cultural por aquellas características que rompen con la cotidianidad dentro del aula, donde el maestro entra a intervenir para que se normalicen las dinámicas, pues, trata de transformar elementos como el acento, “sobre todo por el acento costeño, que es lo que más han llegado acá[para que] aprendan a hablar bien” (Álvarez *et al.*, 2012, pp. 90-91).

Paralelamente, reconocen las otras diferencias en rasgos físicos, como el color de piel: “[...] yo tengo en el curso una niña de color, la niña negrita” (Álvarez *et al.*, 2012, p. 91); “Hace muchos años unas niñas que llegaron de San Gil... Eso sí a llamarlas siempre ‘la negra’... Las asedian mucho [a] esas dos niñas” (Álvarez *et al.*, 2012, p. 89), tornando las relaciones entre docentes y estudiantes desde una perspectiva racista, lo cual se oculta tras la consigna de “respeto” hacia el otro y la utilización de diminutivos como forma de trato amable, como la ‘negrita’, pero que termina siendo solo un acto de tolerancia que busca el distanciamiento y ocultar manifestaciones racistas. Lo que contribuye a la reproducción de la hegemonía cultural, así como a la jerarquización y separación de las culturas.

Sin embargo, la forma en que se reconoce la existencia de diferencias para los docentes son los aspectos folclóricos. Los docentes dicen que trabajan la diversidad cultural con todos los estudiantes y que les dan espacios para mostrar su cultura mediante celebraciones como el día de la raza o en las izadas de bandera:

[...] le abre las puertas para que el estudiante como que entienda más lo de la identidad cultural, porque por decir algo uno el 12 de octubre día de la raza, uno maquilla un niño de negrito, otro amarillo, otro de blanco... para que los niños se den cuenta [de] que somos los mismos y [de] que no se puede discriminar. (Álvarez *et al.* 2012, p. 91)

Imágenes de investigación

Un pequeño acercamiento que se da a las demás culturas, a pesar de esto es muy superficial, solo bailes, platos típicos, vestuario, pero no se hace un acercamiento de fondo a sus creencias, formas de vida y las experiencias del niño y la niña, que permita una interculturalidad; se hace una valoración folclórica de las culturas.

Todo aquello que no se encuentre dentro de estos parámetros es despreciado y estigmatizado, como las culturas urbanas, a las cuales se cree respetar, siempre y cuando mantengan distancia con ellos, o si hay algún acercamiento sea bajo parámetros y normas establecidos por los docentes y la cultura que ellos representan, ya que las culturas urbanas se ven como modas que pasan y que solo generan un riesgo para la cultura, porque “no tienen una ideología, son agresivas y degeneran” (Álvarez *et al.*, 2012, p. 82), generando formas de rechazo que se legitiman ante el grupo social, pues, no son vistas como tal.

Por otro lado, se encontró que los maestros y las maestras no buscan conocer a los niños y las niñas de otras formas, porque algunas veces la permanencia de estos estudiantes es pasajera y por muy corto tiempo, lo que no permite realizar un trabajo de gran impacto. Además, sus preocupaciones cuando llegan estos niños y niñas van más dirigidas al ámbito académico, adelantar los en los contenidos y responder por el currículo:

[...] uno debe ponerse pilas con esos muchachos porque hay que nivelarlos, por ejemplo... este año llegó una niña... Viene de Chinchiná, Caldas, la niña, no trae notas del segundo periodo, hay que sacar las notas del segundo y tercer periodo. (Álvarez *et al.*, 2012, p. 83)

En esta relación jerárquica y hegemónica, el maestro es quien determina los conocimientos impartidos sobre las otras culturas, convirtiéndose solo en una revisión de conceptos, donde las culturas están aisladas las unas de las otras. Desde este punto de vista, la diversidad se limita a tratar temas geográficos o históricos con los niños y las niñas, que ve la diversidad cultural como algo de tiempo atrás.

En el ámbito pedagógico, se encontraron intentos separados que permitían que los niños y las niñas fueran incluidos con su diversidad, los cuales les abrían espacios para hablar de sus experiencias:

[...] nosotros por la mañana hacemos la lectura de los cuentos, entonces había unos días donde nosotros no contábamos, sino les pedíamos que nos contaran cómo era donde ellos vivían, sí, porque era su acento, que nos hablara un rato, bueno que nos hablara con respecto a él, entonces diariamente yo de eso tomo para en la

próxima clase poder hacer algo que identifique lo que ya él nos dijo y poderlos ir incluyendo dentro del trabajo. (Álvarez *et al.*, 2012, p. 108)

Actividades como estas, a veces, no conscientes permiten relaciones de equidad e interculturalidad dentro de las aulas y que se pueden rescatar para empezar a reconocer esta diversidad cultural dentro de las instituciones; las actividades como estas son un buen comienzo.

Justamente, estos procesos evidencian que los maestros trabajan bajo un paradigma de una cultura hegemónica, y esto guía sus acciones dentro del aula y hacen que la diversidad cultural sea invisibilizada, pues, se busca una homogenización de la población con la que se labora. Así, se hace necesario que se trabaje sobre estas concepciones de cultura para que se amplíen y pueda generarse un trabajo que vaya hacia la interculturalidad.

Asimismo, en algunos casos se presenta una postura crítica por parte de los maestros sobre las prácticas que se desarrollan tanto en el ámbito educativo como por parte de ellos, pero esta no trasciende, pues, no se muestra ninguna intención de cambio al menos por parte de ellos, ya que manifiestan que son otros quienes deben generar estos cambios, y responsabiliza a la familia o al Estado. Desde esta perspectiva, los cambios son para incluir dentro de la institución la diversidad cultural como un tema que debe ser tratado para valorar las relaciones sociales que se tejen, mas no como un experiencia de vida o como un diálogo entre los diferentes actores que conforman la comunidad educativa para intercambiar experiencias significativas y enriquecerse mutuamente con estos intercambios de saberes y experiencias.

Conclusiones

Esta investigación permitió ver que la diversidad cultural en el ámbito educativo es una temática conflictiva, ya que se encuentra ubicada en un terreno escabroso, que hace que se dificulte hablar con claridad sobre ella. Pese a todo el recorrido histórico que muestra la lucha por la reivindicación de la diferencia cultural, el impacto social para llegar a cumplir sus objetivos es muy vago o ha sido distorsionado ocasionando una mayor diferenciación y segregación.

Una de las principales razones para no llegar a un reconocimiento pleno de la diversidad cultural es que es muy complicado clarificar qué significa ser diversos culturalmente, para no recaer en los elementos folclóricos o solo hablar de etnicidad. Por lo cual, en el discurso de los docentes existe una negación de la diversidad cultural, lo que, a su vez, repercute en las prácticas que estos desarrollan, pues, establecen su aula como un espacio hermético, que no permite la entrada a otras culturas.

A pesar de los esfuerzos que se han hecho en lo legislativo porque esta sea reconocida, solo se logró un impacto en la sociedad dirigido a reconocer a las minorías étnicas, lo que se evidencia en los discursos de los maestros cuando solo hacen referencia a los afrocolombianos e indígenas, y, aunque reconocen tal diversidad, esta no es tenida en cuenta más allá que para homogenizarla.

Los maestros también víctimas de esta homogenización, pues, pese a que la mayoría de ellos vienen de otros partes del país, como los Llanos, Pasto, Santander, entre otros, no se sentían diversos culturalmente y creían que, así como ellos se habían adaptado a la cultura hegemónica, los niños y las niñas deberían hacer lo mismo, con lo cual mostraban que estas concepciones de diversidad cultural sesgadas no solo están entre los docentes, sino que también están en todo el ámbito educativo, pues, este aún está instaurado en una escuela tradicional, cuyas matrices van dirigidas a lograr una homogenización de la población.

Desde esta perspectiva, en el espacio escolar propician que los estudiantes, al igual que los maestros, no se reconozcan como sujetos diversos, lo que invisibiliza esos encuentros y desencuentros que se producen por la diversidad cultural, dificulta la posibilidad de reconocerse en el otro, aumenta las brechas de discriminación, puesto que se terminan dando tratos igualitarios, mas no equitativos, y se quedan en la tolerancia como el máximo logro.

Por esto, para poder hablar de un reconocimiento de la diversidad cultural tanto en las instituciones como en la sociedad es necesario ampliar las nociones sobre lo que es la cultura, y dejar de verla como un concepto o algo alejado, entendiendo que todos somos diversos en algún momento, donde la diversidad no se aprende, se vive.

Referencias

- Abello, S. I. (1998). Multiculturalidad y multiculturalismo. En *Cultura: teorías y gestión* (pp. 177-207). Pasto: Unariño.
- Altablero (2007, septiembre-diciembre). Educación para todos, 43. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Álvarez, L., Barreto, J., Robayo, C. y Rodas, M. (2012). *Encuentros y desencuentros culturales en el aula: una perspectiva desde el análisis crítico del discurso del maestro*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bagú, S. y Díaz, H. (2003). *Indigenismo y diversidad cultural*. México: Colofón.
- Ballén, Bohórquez y Buitrago, D. (2001). *Modelos pedagógicos, discurso y poder en el aula*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bernstein, B. (1993). *La construcción social del discurso pedagógico* (2a ed., Trad. M. Díaz). Bogotá: Prodic "El Griot".
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2005). El análisis crítico del discurso en los ámbitos político y académico. En L. Ramírez y L. Acosta (Eds.). *Estudios del discurso en Colombia*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Burbules, N. (s.f.) La relación dialógica. En *El diálogo en la enseñanza, teoría y práctica*. Amorrortu.
- Dijk, T. van (s.f.). *Discurso y racismo*. En D. Goldberg y J. Solomos (Eds.). (trad. C. Berger). Universidad Alberto Urtado. Recuperado de www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20y%20racismo.pdf
- Dijk, T. van (1999). *El análisis del discurso*. Barcelona: Anthropos.
- Dijk, T. van (2000). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Escobar, L. (2000). *Educación en y para la diversidad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- García Canclini, N. (2005). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Gómez, A. y Acosta, W. (2006). *Diversidad cultural en la formación de maestros*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Géminis.
- Institución Educativa Eduardo Santos (2010). Acuerdo de convivencia. Soacha, Colombia: Institución Educativa Eduardo Santos.
- Jordán, J. A., Castellá, E. y Pinto, C (2001). *La educación intercultural: una respuesta a tiempo*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.

Imágenes de investigación

- Muñoz, S. (1998). *La escuela como un proyecto de cultura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Neufeld, M. y Thisted, J. (s.f.). *Los usos de la diversidad cultural en la escuela: un balance al fin de tres años*. Recuperado de <http://www.naya.org.ar/congreso/ponencia2-9.htm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2001). *Declaración universal de la Unesco sobre la diversidad cultural*. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Recuperado de <http://www.implementa.udp.cl/publicaciones/147054s.pdf>
- Ramírez, L. (2005). Texto y discurso. En L. Ramírez y L. Acosta (ed.). *Estudios del discurso en Colombia*. Medellín: Universidad de Medellín.
- República de Colombia (s.f.). *Política de diversidad cultural*.
- Schmelkes, S. (2004, enero-marzo). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 9-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002002>
- Vasco, C. (1990). *Comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e interés" de Jürgen Habermas*. Bogotá: CINEP.
- Vasco, E. (1998). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En M. Díaz y J. Muñoz (Ed.). *Pedagogía, discurso y poder: algunas reflexiones sobre la práctica pedagógica y la didáctica* (pp. 107-122). Bogotá: Corprodic.
- Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación/Programa FORTE-PE.

Enseñanza y educación ambiental: el camino hacia una sociedad incluyente*

Teaching and environmental education: the way to an inclusive society

Diana Fernanda Castaño Suárez**
Freddy Andrés Ramírez Riaño***

Fecha de recepción: 8 de marzo de 2012

Fecha de aceptación: 1 de julio de 2012

Resumen

Este artículo analiza la estructuración y aplicación de estrategias didácticas en ciencias naturales enfocadas al área de educación ambiental para, por una parte, contribuir a la identificación, aproximación y apropiación de la problemática ambiental del canal del río El Salitre por parte los estudiantes de sexto grado del Colegio República de Panamá, y, por otra, favorecer la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad auditiva al sistema educativo convencional. En la implementación del proyecto, se dio prioridad al fortalecimiento del trabajo en grupo, el respeto por la diferencia y la enseñanza con metodologías innovadoras para satisfacer las necesidades educativas de todos los estudiantes. Por lo tanto, se diseñaron cinco intervenciones en torno a los ejes de inclusión y educación ambiental, y se obtuvo como resultado la construcción de nuevas concepciones acerca del río.

Palabras clave: inclusión, sordos, reflexión, interés, educación ambiental.

Abstract

Through this article we raised the structuring and implementation of teaching strategies in Natural Sciences focused on environmental education area to help at the identification, approach and appropriation of the environmental problem of the Salitre river channel by the Republic of Panama 6th grade students College, who held the project, in order to promote the inclusion of students in the situation of incapacity hearing at the conventional education system. When we implemented the project we prioritized the strengthening of teamwork, respect for the differences and innovative teaching methodologies to meet the educational needs of all students. Therefore, we designed five interventions than turned around the axis of inclusion and environmental education; this resulted in the construction of new conceptions about the river.

Key words: inclusion, deafts, reflection, interest, environmental education.

Introducción

El Colegio República de Panamá fue uno de los primeros colegios en Bogotá en emprender la estrategia de integración de estudiantes sordos en el aula regular; experiencia piloto del modelo de integración que hizo de esta institución educativa uno de los colegios pioneros de la educación inclusiva en la capital de la República.

El trabajo realizado pretendió aproximar a los estudiantes al tema de la educación ambiental en un aula inclusiva; entendiendo el término inclusión como la oposición a cualquier forma de segregación y también como una constante búsqueda por parte del docente y, en general, de la comunidad educativa para dar una respuesta eficiente a las necesidades de su alumnado; además, este

* Trabajo elaborado en el espacio de aula experimental bajo la asesoría de la docente a cargo Diana F. Moreno.

** Estudiante de la Licenciatura en Biología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
Correo electrónico: fernanda1418@hotmail.com

*** Estudiante de la Licenciatura en Biología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
Correo electrónico: andres_ram94@hotmail.com

término también impulsa a desarrollar herramientas didácticas que sirvan para la formación y participación de todos los alumnos y no de unos pocos; este concepto puede ser revolucionario ya que cambia totalmente los esquemas de enseñanza tradicional en el que se encuentra la educación actual e ilustra un nuevo modelo donde el docente competente y participativo busca realmente el bienestar del alumnado y respeta sus diferencias.

Después de abordar la inclusión en el aula de una manera bastante generalizada y tal vez poco compleja, se debe aclarar que no se trata de manejar conceptos como dificultades en el aprendizaje, ya que al hablar de inclusión es necesario comprender que una educación de calidad va más allá de una visión de sectorización y de etiquetaje de las condiciones de los estudiantes. En muchos países desarrollados se aborda la inclusión real en las escuelas públicas, la cual cumple con las normativas que favorecen el derecho a la educación para todos sin importar las condiciones del alumnado. Aunque en Colombia este término de inclusión ha sido tergiversado y copiado de los países desarrollados, se habla de una falsa inclusión en la normativa propuesta por el Ministerio de Educación Nacional y la Constitución Política de Colombia, ya que establecen que los colegios públicos deben estar preparados y adaptados para responder a las necesidades de todos los alumnos, incluso niños y jóvenes en situación de discapacidad auditiva, visión, motora, etc. No obstante, como los futuros docentes muchas veces no están informados y mucho menos preparados para abordar este tipo de propuestas que plantean las normativas colombianas, a partir de este trabajo se busca generar un pequeño esbozo de lo que puede ser la educación a partir de la inclusión que buscan las políticas impuestas en leyes y decretos colombianos con respecto a la educación. Es importante entender esta propuesta como un reto para la formación docente, ya que los futuros licenciados están formándose sin analizar problemas tan complejos como la inclusión, que es solo uno de los tantos problemas escolares del país, y, peor aún, sin tener la preparación y contar con las capacidades para enfrentar estas situaciones. Por esta razón fue necesario desarrollar este trabajo como un reto y como una oposición a la formación que se está impartiendo para analizar distintas caras de lo que debe ser la formación integral de un futuro docente de ciencias.

El Colegio República de Panamá se encuentra ubicado en la localidad de Engativá. Una de sus principales problemáticas es ambiental, debido al paso cercano del canal del río El Salitre por la institución. El primer paso fue identificar la problemática ambiental como un fenómeno que hace parte del entorno de la población para posteriormente desarrollar estrategias de amortiguación. El objetivo principal fue aproximar a los estudiantes a la educación ambiental, abordando la inclusión educativa a partir del desarrollo de actividades

y herramientas didácticas que proporcionen un cambio en el modelo de educación tradicional y den la oportunidad de aprendizaje para todos, al partir de una educación que haga partícipes a los estudiantes, tanto sordos como oyentes, de su proceso de aprendizaje y asimismo que facilite la adquisición de conceptos con el desarrollo de metodologías que no estandaricen, sino que resalten la diferencia de cada individuo como único, valiéndose del trabajo en grupo como la principal herramienta para la inclusión de los niños sordos y también para el aprendizaje, debido a que la interlocución e interrelación entre iguales facilita la construcción de conceptos propios.

Metodología

Actividades: identificación de problemáticas ambientales asociadas al entorno directo de los estudiantes y estrategias de inclusión educativa

Las actividades planteadas para llevar a cabo el proceso didáctico de enseñanza dentro del aula e inclusión se describen brevemente a continuación, si bien las actividades propuestas sirvieron en el contexto del grupo para llevar a cabo un aprendizaje para todos.

Actividad 1: aprendiendo a trabajar en equipo

Con el fin de romper la barrera de convivencia existente en el aula, se procedió a la conformación de grupos de trabajo mediante la realización de una actividad lúdica. Los grupos se conformaron por estudiantes sordos y oyentes. A cada grupo se le otorgó un pliego de papel periódico y marcadores. El grupo debía dibujar un mapa en el que se trazara el camino de la casa al colegio y en este se debía encontrar todos los componentes importantes que se visualizaran en el camino (puentes, avenidas, conjuntos residenciales, ríos). Esta labor favoreció la toma de decisiones grupales para la construcción del mapa y su respectiva socialización frente a la clase. Sus objetivos principales fueron el reconocimiento de su entorno, la identificación de posibles problemáticas socioambientales que aquejan a la comunidad y el establecimiento de un puente comunicativo entre sordos y oyentes mediante la interacción y la participación conjunta.

Actividad 2: los niños discuten sus conceptos

Con la actividad 1 se logró identificar el canal del río El Salitre como una problemática ambiental. A partir de esta afirmación se estableció un cuestionamiento a los estudiantes sobre sus concepciones acerca del río, en el que primaron aspectos tales como sus condiciones

actuales, consecuencias sociales, económicas, culturales y naturales de su deterioro ambiental. La discusión grupal se orientó a la participación total del estudiantado, así como al respeto de la opinión de cada uno. La idea principal de la actividad fue la construcción de nuevos conceptos y la aclaración de cuestionamientos que surgieron a partir de la discusión acerca del canal del río El Salitre.

Actividad 3: la historia del río, la historia de todo

Tal como se realizó en la actividad 1, se llevó a cabo la división de los estudiantes para la elaboración de grupos de trabajo sordo-oyente; a cada grupo se le entregó un fragmento de la historia del agua en Bogotá, que comprendía desde las leyendas indígenas hasta la construcción del acueducto y la expansión territorial de la ciudad; para ello se utilizó la analogía de la línea del tiempo con un tren donde cada vagón era un fragmento de la historia y cada grupo debía construir su vagón con los eventos relevantes de la historia. Al igual que en la primera actividad, los estudiantes del grupo debían comunicarse para llevar a cabo el trabajo posteriormente socializar el fragmento de la historia y elaborar el tren del tiempo.

Actividad 4: las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), una estrategia para el aprendizaje

Se proyectó el video *Canal río Salitre* sin audio, aclarando a los estudiantes que las imágenes son una forma de comunicación, con el fin de potencializar las capacidades visuales de todos los estudiantes. Esta actividad sirvió para que los oyentes se pusieran en el lugar de los sordos, interpretando el entorno y la educación sin posibilidades auditivas. A partir de esta actividad, los estudiantes debían realizar una reflexión acerca de las problemáticas del río; se desarrolló una actividad con la herramienta informática Google Earth, la cual les permitió a los estudiantes conocer satelitalmente el curso del río a lo largo de la ciudad; los estudiantes observaron los puntos que consideraban importantes, como el nacimiento del río, las avenidas, sus casas, el colegio y la desembocadura del río. Con esta actividad, los estudiantes tenían que proceder a discutir lo observado en las imágenes.

Actividad 5: conociendo los microorganismos de agua dulce

En esta actividad se les pidió a los estudiantes llevar bata, tapaboca y guantes. Para desarrollar el laboratorio, se procedió a llevar agua de la cuenca alta del río con microorganismos como *Daphnia pulex* y agua de la cuenca media, la cual pasa por la parte lateral del colegio. A los estudiantes les correspondía hacer el montaje de agua de la cuenca alta, observar y dibujar lo visto a través

del microscopio; posteriormente, pasaron a uno de los microscopios con montaje de agua de la cuenca media y procedieron a comparar y dibujar lo visto. A partir de esta actividad, debían completar el dibujo en sus hogares complementándolo con su opinión acerca del río.

Otros aspectos metodológicos y analíticos por destacar durante la intervención en el aula

El objetivo de la primera actividad fue llevada a cabo: los niños, por medio de la cartografía social, reconocieron el río como parte del ambiente, además de las problemáticas que presentaba, como la falta de conciencia por parte de la comunidad del sector, vecinos de la cuenca, recicladores y el colegio. Posteriormente a la socialización de los mapas cartográficos, los estudiantes dieron a conocer sus conocimientos y concepciones acerca del río, discutieron los asuntos problemáticos y llegaron a la diferenciación entre río y caño, con lo que resaltaron la necesidad de cuidar el agua, por ser “un recurso no renovable”, así definido por un estudiante.

Los estudiantes al reconocer la historia del agua en Bogotá mediante sus intervenciones concluyeron que por la expansión territorial del humano se ha ido deteriorando paulatinamente la cuenca del río; estas opiniones fueron resaltadas durante la proyección del video y el recorrido hecho por medio de la herramienta Google Earth. Basados en esta actividad, los estudiantes argumentaron: “yo vivo en Engativá cerca al río y los olores son muy fuertes, además que hay muchos zancudos que transmiten enfermedades y lo inseguro que es pasar tarde cerca al río” (esta opinión fue dada por una estudiante sorda por medio de la intérprete). En la actividad de microscopía, los estudiantes se mostraron muy interesados, pues, en pocas ocasiones habían utilizado el microscopio, y al observar los microorganismos existentes en el agua generaron preguntas que fueron resueltas en el transcurso de la clase.

Durante las actividades grupales hubo reacciones de estudiantes oyentes y sordos debido a la conformación de los grupos, comentaban: “yo no me hago en ese grupo porque a mí no me gusta trabajar con sordos”, y alusiones de estudiantes sordos como: “los oyentes son muy perezosos y no hacen nada, ¿me puedo cambiar de grupo?”; además de un problema de convivencia presentado por una estudiante sorda y una oyente causado por el trabajo en grupo y la intolerancia de las partes, problema de convivencia que fue resuelto de inmediato en el salón de clase mediante el diálogo (este fenómeno se presentó durante la primera actividad). Se les explicó a los estudiantes que debían trabajar en el grupo asignado y que para llegar a lograr la finalización del trabajo necesitarían de la ayuda de todos los integrantes del grupo. En las siguientes actividades en grupo, los estudiantes establecieron lazos comunicativos débiles

con sus compañeros, porque en los grupos de trabajo los integrantes no manejaban los códigos comunicativos, lo que influyó en el desarrollo del trabajo.

Durante las socializaciones, la intervención de la intérprete para llevar a los estudiantes oyentes el mensaje de los estudiantes sordos fue activa, puesto que los estudiantes sordos opinaban y participaban constantemente en las temáticas ambientales que se trataban en clase. Durante la intervención, se observaron algunos casos particulares en el aula de clase, los cuales se nombran a continuación.

Caso 1. En el aula había una niña en condición de sordera profunda y dificultades motrices, contaba con una facilitadora normalista en condición de sordera que estaba durante las clases con ella y era un apoyo académico para la estudiante. La intérprete comenta: “Esta estudiante es muy introvertida, lo que dificultaba la relación con los compañeros y los docentes. Y la llegada de la facilitadora cambió radicalmente el rendimiento académico de la estudiante”. Lo que fue percibido en las actividades porque la estudiante se destacó por su participación y opiniones dadas de forma coherente. En el salón de clase había un estudiante con hipoacusia, con muy buenas relaciones con los estudiantes sordos y oyentes, ya que manejaba en baja medida el castellano oral y la lengua de señas, lo que permitía un puente entre las dos culturas y la interacción social y académica con profesores y compañeros.

Caso 2. En el aula de clase había un estudiante con hipoacusia que afirmaba no manejar el castellano oral, a pesar que su compañero hipoacústico afirmaba todo lo contrario. Este estudiante no mantenía una relación cercana con sus compañeros oyentes, en comparación con su compañero, y mantenía una actitud apática frente a la clase.

Caso 3. Dos estudiantes oyentes demostraron manejar algunas señas utilizadas por los sordos, lo que facilitó el trabajo en grupo y permitió una comunicación bidireccional entre los sordos y oyentes. Argumentaban que para ellas era necesario comunicarse con sus compañeros sordos y que al convivir con ellos todos los días se vuelven rutina las señas, por lo tanto, ellas sabían algunas características de la lengua de señas en Colombia.

Inclusión: ¿realidad en el aula de clase? Análisis de resultados

El proceso de inclusión educativa en el Colegio República de Panamá es uno de los pocos procesos que se llevan a cabo en Bogotá y que les brinda la oportunidad a niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad, en este caso auditiva, de acceder al aula regular. La inclusión de los alumnos sordos en el aula regular tiene ciertos

inconvenientes que dificultan la inclusión real de los niños en el sistema educativo regular. Basándonos en la experiencia de implementación de la unidad didáctica y en las entrevistas realizadas a funcionarios del plantel educativo, como coordinador, orientador, docente e intérprete, pudimos observar los siguientes factores.

Formación docente

La mayoría de las falencias se deben a la poca capacitación de los docentes en lengua de señas colombianas. Asimismo, capacitaciones en la formación de estudiantes sordos y las necesidades educativas especiales que ellos requieren para su formación. Los docentes son conscientes de la problemática educativa del colegio, ya que esto se evidencia en las entrevistas del docente de Biología a cerca de la inconformidad en el proceso de inclusión que viene adelantando la institución:

Los niños sordos no desarrollan las mismas capacidades de abstracción y desarrollo de las habilidades escritas, dificultando su proceso de aprendizaje y no desarrollando las mismas habilidades que los niños oyentes generando de esta forma un proceso de segregación dentro de la misma inclusión. (Entrevista a un docente del Colegio República de Panamá)

Partiendo de las afirmaciones del docente, se analizó la situación desde referentes teóricos. Castellanos (2004) señala que el pensamiento abstracto reduce en los estudiantes sordos la posibilidad de desarrollo de las sensorio-percepciones. En los sordos se limita el desarrollo del lenguaje verbal y del pensamiento lógico abstracto, por lo que se aprecia una influencia significativa del pensamiento sobre los procesos sensoriales, como consecuencia de lo cual las sensorio-percepciones de los niños sordos, en especial las visuales, presentan mayores posibilidades para el desarrollo que en los oyentes. A partir de este referente, es posible inferir que la afirmación del profesor tiene validez; sin embargo, no por esta razón pierde sentido la inclusión en el aula de clase, sino que se deben encontrar las estrategias pertinentes para el desarrollo de las capacidades visuales de los sordos y el desarrollo de estas capacidades en los oyentes, para generar una amplificación en la habilidad desarrollada en los sordos y desarrollar procesos inclusivos.

Comunicación, convivencia y aprendizaje sordo/oyente

Por otra parte, teniendo en cuenta el proceso de inclusión visto desde el punto de vista netamente académico, se puede observar de acuerdo con las entrevistas realizadas que el Colegio República de Panamá presenta como alternativa para este proceso el aprendizaje de la lengua castellana escrita en los niños sordos,

pensándose esta lengua como su segunda lengua. “Primera lengua el lenguaje de señas y su segunda lengua pasa a ser el lenguaje español, solamente se les da castellano escrito” (entrevista realizada en el Colegio República de Panamá). Articulada con la experiencia que se realizó en el plantel educativo, se observó, mediante la toma de una encuesta simple, que los niños sordos no desarrollan un nivel avanzado de manejo de castellano escrito en el grado sexto, donde se supone esta habilidad debería estar desarrollada, lo que genera un nivel de desigualdad académica entre sordos y oyentes y también se puede entender como una forma de homogeneización dentro del mismo proceso de inclusión, ya que los sordos se adaptan a las formas de aprendizaje de los oyentes sin lograrlo exitosamente y perdiendo en el proceso de aprendizaje la comprensión total de los componentes académicos.

Teniendo en cuenta la entrevista realizada a la intérprete, en un primer momento se pudo inferir que existían ciertas dificultades en la convivencia entre estudiantes sordos y oyentes, ya que no se genera una inclusión verdadera, debido a que no hay respeto por la condición de sordera en el aula y tampoco existe un interés por crear una relación con los oyentes, lo que “genera conflictos entre ellos, [que] no se llevan bien, que no se logran entender, adicional a eso, los niños oyentes tampoco reciben educación ni formación en lengua de señas, entonces ellos no pueden hacer una comunicación completa” (entrevista a la intérprete del Colegio República de Panamá). Dewey (2004) señala, en *La importancia de la comunicación en la educación*, que existe una barrera de comunicación entre sordos y oyentes, como bien es cierto que el lenguaje permite desarrollar la capacidad de comunicación de unos a otros y así generar procesos de construcción social, pero, en el caso del aula de clase, estos procesos no se generan debido a las diferencias en el lenguaje para comunicarse; los oyentes no se interesan por comprender la lengua de señas en Colombia para comunicarse con los compañeros y los sordos crean un ambiente cerrado, en el que la única comunicación establecida es entre sordos y no permiten una interacción con los docentes o compañeros, lo cual dificulta aún más el problema de inclusión total en el aula.

El aula de clase está dividida por una barrera espacial imaginaria donde los niños sordos se encuentran a un lado del salón y los oyentes al otro, lo que ocasiona una exclusión visible dentro del aula, que es potenciada generalmente cuando el profesor dirige la clase hacia los oyentes; esto se debe a que no posee las herramientas para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje con los sordos, quien relega esta tarea a la intérprete, la cual se limita a transmitir el mensaje textual del docente, pero sin generar en los estudiantes una verdadera construcción de conocimientos; además, no hay procesos de participación, interacción, socialización entre sordos y

oyentes que permitiría, según Dewey (2004), la discusión entre iguales para la construcción social, de conceptos unificados y no impuestos por el docente.

La diversidad en el aula de clase

En cuanto a los casos de los estudiantes hipoacústicos, para ellos el contacto y la comunicación con sus compañeros oyentes y sordos es viable, ya que en todo momento está siendo fomentado el uso de los dos tipos de lenguaje, oral y de señas; no obstante, la convivencia en el colegio con los docentes y los compañeros presenta dificultades. Según Sánchez (1998), los estudiantes, por su bajo nivel de castellano, no llegarían a entender las clases tal como lo hace un oyente, y para ellos es necesario un mayor esfuerzo para llegar a memorizar frases enteras; sin embargo, al complementar su proceso comunicativo con la lengua de señas en Colombia (LSC) y con la ayuda de la intérprete pueden llegar a la comprensión total del tema, tal como fue demostrado en esta intervención.

Los problemas presentados por uno de los estudiantes hipoacústicos con la lengua escrita se fundamentan en que ellos intentan leer y escribir basándose en lo que escuchan a diario, teniendo en cuenta el aprendizaje de los aspectos formales del código (Insor, 2006), intentando graficar de acuerdo con la forma de ver la escritura (dibujo, raya, letras), dándole a estos un significado, pero no desarrollan procesos cognitivos ni intelectuales como lo haría en un oyente. A esto sugiere Sánchez (1998) que los hipoacústicos emparejan cada letra con un sonido y pueden llegar a leer, pero no a comprender lo que significa el lenguaje escrito, pues se trata de una repetición mecánica.

El caso presentado en el aula con una estudiante con dificultades tanto sensoriales como motrices se destacó por su rendimiento académico, lo cual nos lleva a considerar la conexión entre el eje emocional y el aprendizaje, puesto que esta estudiante en todas sus clases estaba acompañada por la facilitadora; teniendo en cuenta que las emociones no son estáticas, evolucionan y sirven como indicadores de las motivaciones y cogniciones del estudiante, la estudiante, al tener un soporte emocional y de empatía, llega a tener un mayor compromiso académico, tal como afirma Barriga y Hernández (2010), el clima del aula constituye un factor clave para la promoción de la motivación y el aprendizaje.

El caso del estudiante hipoacústico que tiene la tendencia de no comunicarse oralmente, contando con las condiciones para hacerlo, ya que maneja la lengua castellana oral, además de poseer restos auditivos buenos según lo afirma la intérprete y sus compañeros sordos, no desarrolla el interés por comunicarse con los compañeros oyentes ni con los docentes, lo cual es bastante interesante; por esta razón se decidió evaluar la situación desde el punto de vista cognoscitivo, emocional y social que

sugiere Sánchez (1998), donde propone que esta conducta puede ser una alteración psicológica normal producto de un proceso educacional mal orientado.

De acuerdo con la experiencia realizada y teniendo como base el referente teórico, es posible afirmar que el niño presentaba un desinterés no solo por la academia, sino también por la convivencia en la escuela, es un niño que no participa ni interactúa; sin embargo, a medida que se realizaron las actividades se pudo observar un avance bastante significativo en su proceso de aprendizaje y comunicación, ya que al despertar el interés del niño mediante las actividades y, principalmente, a partir de la práctica de observación de microorganismos, el estudiante quiso comunicar su curiosidad por medio del lenguaje oral y, además, mantuvo contacto activo tanto con estudiantes sordos como oyentes, con lo cual se puede afirmar que utilizando las metodologías adecuadas para despertar el interés del estudiante sin importar su condición física, en este caso la discapacidad auditiva, puede desarrollar capacidades de análisis e interacción elevadas.

Una estudiante oyente que se caracterizaba por liderazgo negativo y falta de interés académico en las primeras actividades sufre una evolución bastante significativa en su proceso de aprendizaje y convivencia, siendo un foco importante para la inclusión entre sordos y oyentes y el desarrollo de respeto a la diferencia. En una de las actividades propuestas, decide de manera autónoma articular una propuesta de convivencia en el aula de clase, manifestando la importancia de respetar a los compañeros sordos como un componente importante en el aula de clase, la importancia de comprender las diferencias y no juzgar a las personas por sus capacidades diferentes, articulándolo de manera muy bien sustentada con la importancia que tiene el respeto entre unos y otros.

En búsqueda de la construcción del conocimiento para todos

El aprendizaje, visto desde el punto de vista individual se evidenció en los procesos de socialización y discusión dentro de la clase, puesto que los estudiantes al dar a conocer sus ideas previas sobre el río aportaron al cambio de conceptos y dieron paso a una construcción de conocimientos. Esto se evidencia cuando el estudiante no solo replica el cambio conceptual, sino también muestra actitudes reflexivas sobre el entorno que lo rodea. Es importante reconocer que al emprender estrategias novedosas en el aula de clase, los estudiantes respondieron de manera satisfactoria al despertar la curiosidad en ellos, lo cual es uno de los primeros signos en el aprendizaje, el interés, que se vio reflejado durante las actividades individuales e intervenciones de estudiantes sordos y oyentes.

En diversos estudios, se ha encontrado que el trabajo en grupo tiene efectos positivos en el rendimiento académico de los participantes, así como en las relaciones socioafectivas de todas las edades (Barriga y Hernández, 2010). Al lograr que los estudiantes sordos trabajaran con oyentes, se genera interacciones educativas e intercambio de ideas entre las dos distintas culturas. Pero, al existir la barrera comunicativa, no se pudo desarrollar de forma eficaz el trabajo en grupo sordo-oyente ni lograr un aprendizaje significativo a nivel grupal, pues, según Barriga y Hernández (2010), se requieren explicaciones sobre cómo resolver el problema, discusiones acerca de la naturaleza de los conceptos, conocimiento de las estrategias de trabajo, explicación de las pasadas experiencias relacionadas con la nueva información. Sin embargo, al existir esta barrera comunicativa no se cumplieron en su totalidad estos componentes, pues los estudiantes tomaban sus conocimientos acerca de los códigos comunicativos de su compañero ya fuese oyente o sordo para lograr comunicarse, pero sin fluidez del mensaje emitido y poco entendimiento por parte del receptor.

Por otro lado, la comunicación sordo-sordo y oyente-oyente pudo garantizar que este conjunto de actividades cognitivas se llevaran a cabo permitiendo la interacción interpersonal y, a su vez, posibilitando retroalimentación con sus compañeros.

Uno de los componentes básicos del aprendizaje cooperativo planteado por Johnson y Johnson (2009, citado por Díaz y Hernández, 2010) es la responsabilidad y la valoración personal donde se sugiere la evaluación del avance personal, lo cual va del individuo a su grupo, es una manera en la que el grupo conoce quien necesita más apoyo en completar las actividades; en este caso, los estudiantes sordos por dificultárseles algunas actividades y al instaurar la mecánica de trabajo oyente-sordo y un mismo propósito grupal, se aseguró que todos los miembros fueran responsables del resultado final con lo cual se favorecieron los factores académicos, comunicativos, además de factores sociales, como la tolerancia y el respeto por la diferencia.

La educación ambiental: un eje para la construcción de sociedad y la inclusión en el aula

Para llegar a la aproximación a la educación ambiental es necesario salir de la dimensión física natural, química y biológica. Es indispensable considerar, simultáneamente, su dimensión humana, es decir, tener en cuenta las implicaciones demográficas, psicosociales, técnicas, económicas, sociales, políticas y culturales (Riverosa, 2008). En este sentido, los estudiantes desarrollaron un sentido crítico frente a la problemática desde una perspectiva holística: no se

piensa en el agua como un recurso para la sostenibilidad del humano, sino como factor importante que afecta las dinámicas y las interacciones interacciones de la vida.

Una de las grandes dificultades en la aproximación a la educación ambiental es lo que se evidencia en los proyectos ambientales escolares (Praes). En los Praes la mayoría de planes de trabajo se basan en el manejo de residuos sólidos, dando la espalda a las realidades del ambiente en el cual se encuentran. Sumado a esto, los sistemas de educación ambiental en la mayoría de los colegios públicos y privados en Bogotá se basan en la corriente naturalista; desde este tipo de educación, por tanto, los estudiantes al referirse al tema ambiente piensan solo en árboles, animales, lluvia, etc. Pero cuando al estudiante se le aproxima al ambiente desde la corriente crítica-social de educación ambiental (EA), se logra “La vinculación del estudiante a la comunidad” (Riverosa, 2008), porque desde esta relación se pueden generar procesos de transformación que incidan en el desarrollo individual y comunitario.

Al preguntarles a los estudiantes sobre las problemáticas sociales y culturales, se encontró que los procesos reflexivos que se llevaron a cabo en clase transformaron en cierta medida la visión naturalista. Sus opiniones sobre interacciones familiares, comunales, regionales con el río, que partían de ideas previas y experiencias, finalizaron con la formulación de estrategias para amortiguar el problema de la contaminación de fuentes hídricas. Estos acontecimientos reafirman lo dicho por Riverosa (2008), para quien estos actos contribuyen a la formación del individuo, puesto que abren una perspectiva vital mediante el manejo de las diversas variables de la dinámica de la vida. Asimismo, logran ubicar al individuo como un ser natural y, a la vez, como un ser social. Esta doble visión es lo que le permite al individuo ser consciente de su realidad y dinamizar los procesos de cambio, buscando siempre un equilibrio en el manejo de su entorno.

Conclusiones

La metodología de educación tradicional no responde a las necesidades educativas de los estudiantes sordos, ya que no tienen dominio del castellano escrito, lo que dificulta el aprendizaje de conceptos por medio de contenidos. Lo anterior representa un reto para las generaciones venideras de docentes, quienes deben diseñar estrategias para que los niños sordos puedan responder satisfactoriamente a su proceso de aprendizaje.

Durante la práctica académica resulta necesaria la utilización de imágenes como herramientas para el aprendizaje en consideración de la forma en la que aprenden los niños sordos. Ello debe logarse sin descuidar los procesos de los estudiantes oyentes, quienes deben recibir una

formación en la cultura sorda para cambiar el imaginario social que se tiene de las personas con discapacidad. El trabajo en grupo fortalece los procesos sociales de todos los estudiantes y fomenta la comunicación entre sordos y oyentes. Resulta importante el trabajo cooperativo, puesto que genera la discusión entre iguales y promueve la construcción de conocimiento de manera espontánea.

El camino de la integración a la inclusión es todo un proceso social. No hay que demeritar los esfuerzos de los docentes que no recibieron capacitación en necesidades educativas especiales, pero que aun así trabajan por la inclusión. Este proceso requiere cambiar sus bases desde la formación docente. La inclusión educativa se puede llevar a cabo siempre y cuando exista previa formación del profesorado que va a ser partícipe del proceso generando nuevas propuestas para el aprendizaje de todos los estudiantes.

La educación ambiental resulta pertinente para el proceso de inclusión de estudiantes en situación de discapacidad auditiva al aula regular, ya que fomenta actividades reflexivas que permiten cambiar la visión que tienen los estudiantes acerca del ambiente. Se entenderá que para lograr cambios significativos es necesario el trabajo en comunidad. De esta manera, se deben reconocer las fortalezas y las potencialidades de cada estudiante, respetando la diferencia y brindando herramientas necesarias para que puedan hacer parte de este proceso. Estos cambios develarán la forma en la que los estudiantes comprenden el mundo.

La educación ambiental le brinda herramientas al aula inclusiva para el encuentro entre la cultura sorda y oyente. Estas culturas que se han rechazado por paradigmas sociales, incluso religiosos, se entrelazaron en el aula para analizar las problemáticas ambientales, cuestionándose acerca de las actitudes que toma la sociedad y la posición que deben tomar frente al río El Salitre, las cuales dan origen a reflexiones y soluciones sin exclusión de los individuos que conforman la colectividad. De esta manera, coincidiendo en que los cambios socioambientales requieren la participación de la comunidad en general. Finalmente, se llevó a cabo el redimensionamiento de su proceso educativo, interpretando el ambiente de una manera consciente a favor de la transformación social, ya que “la educación ambiental es el crisol de los cambios”.

Referencias

- Agüera, I. (2009). Cuentos y teatrillos “en verde”. *Medio ambiente, ecología y otros valores*. Madrid: Narcea.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Ambiente (SDA) (2008). *Agenda ambiental localidad de Barrios Unidos*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Imágenes de investigación

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Madrid: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7, 25-40.
- Castellanos, R. (2004). *Sordera: aspectos psicológicos*. La Habana: Pueblo y Educación.
- República de Colombia, Congreso de la República (1996). Decreto 2082, "Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales".
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Medio Ambiente (2002). *Política nacional de educación ambiental*. Bogotá: República de Colombia.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Nacional de Sordos (1998). *Lengua de señas y educación de sordos en Colombia*. Bogotá: República de Colombia.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Nacional de Sordos (2006). *Educación bilingüe para sordos —etapa escolar—: orientaciones pedagógicas*. Bogotá: República de Colombia.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Nacional de Sordos (1998). *El bilingüismo de los sordos*. Bogotá: República de Colombia.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación Distrital (SED) (2008). Proceso de capacitación y/o asesoría del proyecto ambiental escolar (PRAE) en 349 colegios distritales a partir de la construcción de la línea base del estado actual de los mismos. Informe general de ciudad, Dirección de Evaluación y Acompañamiento, Subdirección de Mejoramiento Educativo, Jardín Botánico José Celestino Mutis, Subdirección Educativa y Cultural, Proyecto Aula Cátedra Ambiental. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Domínguez, A. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9, 45-61.
- Galindo, F. (1985). *Biología Básica. "ciclos integrados". 7mo grado de bachillerato*. Bogotá: Ediciones Rosaristas.
- Lacreu, L. (2004). *El agua. Saberes escolares y perspectiva científica*. Buenos Aires: Paidós.
- Mayer, M. (1998). Educación ambiental: de la acción a la investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 217-231.
- Moncayo, G. (1981). *Ciencias en acción 2. Programa de Biología integrada para el segundo año de bachillerato*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Moreira, M. y Greca, I. (2003). Cambio conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la teoría del aprendizaje significativo. *Ciência e Educação, Bauru*, 9(2), 301-315.
- Novak, J. (1988). *Teoría y práctica de la educación*. Barcelona: Alianza Universidad.
- Pineda, A. (2001). *Historia del agua en Bogotá. De la colonia al año 2000*. Bogotá: Servicios Especiales de Prensa/Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá.
- Riverosa, A. *Los proyectos escolares en educación ambiental: su potencial educativo y transformador*. Bogotá: Secretaria Distrital de Educación.
- Rodríguez, M. (2003). *La teoría del aprendizaje significativo*. Santa Cruz de Tenerife: Centro de Educación a Distancia.
- Triana, C. (2010). *Diseño e implementación de una unidad didáctica para sensibilizar a estudiantes de grado séptimo de la IED clases, hacia la comprensión del río Tunjuelito como recurso natural más importante del sector* (Trabajo de grado). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Unesco (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.
- Veglia, S. (2007). *Ciencias naturales y aprendizaje significativo. Claves para la reflexión didáctica y la planificación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Vlachou, A. (1999). *Discapacidad, normalidad y necesidades educativas especiales: conceptos políticos y controversias en camino hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

Reclutamiento y vida cotidiana de niños y jóvenes en Colombia durante el siglo XIX: aproximaciones generales

Recruiting and daily life of children and youth in Colombia during XIX century: general approaches

Carlos Arturo Reina Rodríguez*

Fecha de recepción: 17 de noviembre de 2012

Fecha de aceptación: 5 de diciembre de 2012

Resumen

La vida cotidiana del siglo XIX ha sido estudiada de manera parcial. Uno de los aspectos poco explorados tiene que ver con los reclutamientos de niños y jóvenes para engrosar los ejércitos que se organizaron en distintos momentos de ese siglo en Colombia. Vincularse a los ejércitos fue una obligación que recayó, además, en los sectores más pobres del país. Unos ingresaron voluntariamente. Otros fueron reclutados a la fuerza, por convicción o por venganza. Este artículo expone de manera exploratoria algunos aspectos relacionados con la cotidianidad y con el reclutamiento de niños en el siglo XIX en Colombia. Se constituye en el primero de otros documentos que pretenden formular una historia de la infancia y la juventud en Colombia

Palabras clave: niños, jóvenes, ejércitos, reclutamiento, siglo XIX, vida cotidiana.

Abstract

The daily life of the nineteenth century has been partially studied. One unexplored aspect has to do with the recruitment of children and young people to swell the armies that were organized at different times of the century in Colombia. Hosts was linked to an obligation that went well in the country's poorest. Some joined voluntarily. Others were recruited by force, conviction or revenge. This paper presents an exploratory some aspects of daily life and the recruitment of children in the nineteenth century in Colombia. It becomes the first documents that seek to formulate a history of childhood and youth in Colombia

Keywords: children, youth, hosts, recruitment. XIX century, everyday life.

Introducción

La construcción de una historia de la infancia en Colombia atraviesa varios estadios de carácter metodológico, pasando por las reflexiones obligadas en estudios como los ya ampliamente reseñados de Aries (1987) y DeMause (1994). En el país, las aproximaciones se han dado desde los escenarios educativos. No obstante, es poco lo que se conoce en otros campos donde el enfoque de la historia cultural empieza a tener franjas de acción mediante los trabajos impulsados por historiadores, como Pablo Rodríguez. La llamada

“nueva historia cultural” hace uso, además de las fuentes tradicionales donde la prensa tiene un valor importante, de otras inmersas en campos vinculados a la literatura, la crónica, los cuadros de costumbres, las imágenes y las memorias personales de quienes describieron en ellas pasajes de su infancia.

En ese sentido, no se trata de la construcción de una historia cronológica, a pesar de que se intenta guardar cierto respeto a ella, sino de mostrar por medio de unidades comparativas cómo se percibían ciertas características de la vida cotidiana en los

* Doctor en Historia por la Universidad Nacional de Colombia. Profesor de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Director grupo de investigación Observatorio de Niños y Jóvenes de la misma universidad. Correo electrónico: careina@udistrital.edu.com

siglos pasados. La unidad comparativa que atraviesa el documento corresponde al reclutamiento militar al cual se ven abocados niños, jóvenes, hombres en su mayoría, tanto en tiempos de paz como de conflicto. La vinculación a los ejércitos permite identificar otros rasgos que reconstruyen y aportan al reconocimiento de la vida cotidiana en tiempos pasados, mientras otorga elementos para al ejercicio comparativo que el lector puede hacer con elementos contemporáneos.

Niños y jóvenes en los ejércitos colombianos del siglo XIX

El 21 de noviembre de 1902 se firmó el tratado de paz a bordo del USS Wisconsin. Con ello se dio término a tres años de guerra entre las facciones liberales y conservadores en Colombia. No obstante, el drama que involucró a miles de personas en el país no cesó y al final solo quedaron los recuerdos plasmados en la triste pérdida de Panamá, una inflación extrema y unos campos arrasados por la guerra. En medio de ello, apareció una fotografía que se hizo famosa en todo el mundo, publicada en *L'Illustration*, en París, en 1902 (ver figura 1). En esta aparecen varios niños soldados del Ejército portando armas en nombre del Gobierno, lo que representó la participación de los niños en las guerras nacionales del siglo XIX y comienzos del XX.



Figura 1. Fotografía publicada en *L'Illustration*, en París en 1902

Colombia era una república *joven*, cuya infancia política le había permitido establecer varios conflictos internos y cambios constitucionales en busca de un rumbo claro que la llevara a su juventud. Quizá, por ello, los políticos aparecieron como unos *ilustrados* adrede, mientras que la ignorancia aunada al déficit de cobertura del sistema educativo, a la escasa o inexistente infraestructura vial, a la división partidista y al estancamiento comercial llevaron a que la crisis fuera más profunda. Luis Eduardo Nieto Arteta escribió que las clases políticas del siglo XIX “escribían poemas

mientras la nación se hundía en la pobreza y en el desorden político” (1968, p. 27). Esto se reflejó en el pueblo que gobernaban.

De allí que la construcción de un proceso de nación quedara plasmado en pinceladas de buenas intenciones. La guerra se convirtió en una constante y en una forma de dirimir los problemas internos y el reclutamiento apareció como una forma de vincular a toda la población, en particular, a los sectores más jóvenes.

Por esta razón, el debate de la existencia de un ejército fue parte fundamental de la organización de las Fuerzas Armadas en la naciente república y se acomodó como parte de las representaciones de la vida cotidiana. En buena parte, la vida de un hombre giraba desde muy joven en torno a la posibilidad de ser reclutado para integrar alguno de los ejércitos que se organizaron durante el siglo XIX. En la década de los años cincuenta de ese siglo, se había llegado al consenso de un ejército reducido hasta su mínima expresión, al ser considerado innecesario por lo que el número de efectivos varió con cada gobierno y cada coyuntura política nacional hasta el siglo XX.

El referente directo para los colombianos fueron las constantes noticias acerca de las guerras que se desarrollaron durante el siglo XIX y el siglo XX. Anota Sabina Loriga que entre 1618 y 1763, por ejemplo, Francia combatió durante 73 años; la República de las Provincias Unidas 62; España luchó 82 años; Inglaterra, 45, y Austria nada menos que 92 años. A las guerras *profesionales* pronto les siguieron 24 guerras *revolucionarias*, de 1792 a 1815, y una larga cadena de *guerras de las naciones* que siguieron al conflicto de Crimea y precedieron el estallido de la Primera Guerra Mundial (Loriga, 1996, p. 26).

A estos se sumó el hecho de que casi todos los ejércitos participantes en estos conflictos vincularon a niños y jóvenes en sus filas, desde Napoleón Bonaparte, en el siglo XIX, hasta la heroica defensa rusa en la Segunda Guerra Mundial, de manera que hubo una legitimación tácita frente a la presencia de los niños y los jóvenes en los ejércitos. La participación de estos y su número de bajas fueron parte de las razones por las cuales se presentaron numerosos descensos de población en Europa. A este proceso de *legitimación* de la presencia de jóvenes y niños en la guerra contribuyeron obras literarias como las de Edmundo de Amicis con su libro *Corazón*. En esta obra se narra en repetidas ocasiones el heroísmo de estos, en distintas circunstancias, en medio del proceso de construcción de la nación italiana. Este libro irrigó la imaginación de muchos niños y jóvenes en el mundo, mediante las historias de los pequeños héroes de la guerra que se sacrificaron por su patria, como en el *Tamborilero sardo*.

Otro aspecto que recuerda Loriga es el hecho de que las sociedades ven muy a menudo el reclutamiento como una forma iniciática para llegar a ser un *verdadero* hombre. En efecto, la vinculación a los ejércitos implicó una forma de tránsito entre el niño y el adulto. La milicia brindó todo aquello que por cuenta de otras actividades de la vida civil no se podía obtener. Era al tiempo una forma de ruptura con la familia, así como con la dependencia económica. También podía ser una forma de iniciación sexual donde el niño se podía *hacer* hombre.

La historia registra de manera temprana la presencia de niños en los ejércitos libertadores. El caso más sonado es el de Pedro Pascasio Martínez (1807-1885), conocido como el *soldado niño* o el *infante soldado*, muchacho que se vinculó a la edad de 12 años al batallón Rifles y a esa edad participó en las batallas del Pantano de Vargas y Boyacá. En esta última, se hizo célebre por la captura del coronel español José María Barreiro (A la Memoria, 1883). Allí Bolívar lo ascendió a sargento.

Un aspecto que permitía la vinculación de niños en las milicias era la autorización de los padres, los cuales veían en el Ejército un sustituto de autoridad de la familia o de la Iglesia. El cuartel era una amenaza cuando no una realidad. Ir al Ejército implicaba asumir un cambio físico y emocional casi obligado de los aspectos corporales masculinos que separan y unen a la niñez con la etapa adulta. El cuerpo, en palabras de Foucault, es el símbolo de la docilidad y la disciplina. Ingresar al Ejército y convertirse en soldado significó al mismo tiempo dejar de ser campesino u obrero. Su cuerpo refleja los signos relacionados con el valor y la fuerza que, además, se entrelazan con aquellos aspectos que proyecta el Estado mismo en toda la población. Foucault afirma:

[...] el soldado se ha convertido en algo que se fabrica; de una pasta informe, de un cuerpo inepto, se ha hecho la máquina que se necesitaba; se ha corregido poco a poco las posturas; lentamente, una coacción calculada recorre cada parte del cuerpo, lo domina, pliega el conjunto, lo vuelve perpetuamente disponible, y se prolonga, en silencio, en el automatismo de los hábitos; en suma, se ha “expulsado al campesino” y se le ha dado el “aire del soldado” (1983, p. 139)

El cuerpo físico es tomado como un objeto, manipulado por los designios de la autoridad, que naturaliza sus movimientos en la justificación de lo correcto y necesario y lo transforma para llevarlo de la etapa de niño a la de hombre.

En vista de que las contiendas han tenido semblantes juveniles, la propaganda de guerra, los reclutamientos, los símbolos y los signos generados en su interior han hecho de los ejércitos espacios donde niños y jóvenes se han formado

e identificado mucho más como hombres. Se trata de la combinación de ser joven-vital, con ser hombre-madurez: “[...] el hecho de que el servicio militar ratifique el ingreso del individuo en el mundo de los adultos puede sugerir, entre otras cosas, la imagen del niño que asume las tareas militares como si fuera ya un hombre” (Loriga, 1996, p. 25).

A partir de las necesidades provocadas por los procesos de independencia, el Ejército nacional nace de manera poco organizada pero efectiva, a pesar de que la disciplina es el centro de su formación. Tampoco existió una reglamentación interna clara, salvo la que se pudo copiar de las mismas fuerzas españolas y de la influencia de la legión británica. De allí que no existiera un límite entre la edad conveniente para ingresar a las filas, en vista del apremiante momento en que se vio envuelto el país. Por esta razón, la primera escuela organizada por Santander incluyó la formación militar para todos los estudiantes sin importar la edad, en previsión de una reconquista. En el fondo, aunque desapareció el peligro de una invasión europea, permanecieron en la escuela los sentidos de disciplina y orden. Los colegios fueron internados que simulaban dos cosas: monasterios o cuarteles.

Durante este siglo fueron comunes los llamados *ejércitos de montoneros*, donde lo que menos se destacaba era una organización. Franz Hensel Riveros anota: “[...] el hombre de armas expresa los más altos principios republicanos. De nuevo, el amor a la patria se expresa acá con toda su fuerza. Todo Republicano debe ser soldado”, bien sea para defender sus derechos de una agresión exterior, un gobierno despótico o la aspiración de un poder doméstico. Por ello, el Congreso preveía como necesaria la fundación de un instituto militar para la juventud de la república (*Gaceta*, 1823, p. 122, citado por Riveros, 2006).

Quienes tenían suerte iban a la escuela. Los otros quedaban a la intemperie y, generalmente, eran reclutados por cualquier fuerza armada. Cordovez Moure, cronista de la época, realizó una descripción de los niños del siglo XIX, que vivían en las casas destinadas para los arrendatarios en las grandes haciendas:

Los niños, a medio cubrir con mugrientos harapos, ocupan la misma posición que la de los ham-brientos perros, con los cuales se rozan de continuo. Saben que tienen madre, porque viven con ella; pero ignoran lo que quiere decir la palabra padre, pues, por lo general, no es el matrimonio el origen de su existencia, y ya se sabe cuál es el comienzo de la vida para aquellos que tienen la desgracia de llamarse hijos naturales. (1999, p. 180)

Agrega Cordovez que si los niños podían hacer labores de fuerza se les llamaba *chinos*, y se les encomendaba al pastoreo: “Alcanza el chino la edad de diez años, y desde entonces lo llaman muchacho; ya

sabe que los mandatos dentro y fuera de la hacienda”. El hecho de que manejara bien el caballo lo hacía un potencial recluta para las fuerzas montadas. Era, además, el amansador de las haciendas y, por lo tanto, el experto en las caballerizas.

Hasta los quince años, aquel muchacho vienen a ser el sirviente de los sirvientes de la hacienda; recibe el tratamiento más brutal por parte de todos los jayanes, que se creen con derecho perfecto para considerarlo como de condición inferior al burro que carga leña. (Cordovez, 1999, p. 181)

También a los niños se les conoció como *galopines* o *rapazueros*, y se les encargaba labores domésticas, quienes acompañaban a sus señores: “El galopín la acompañaba siempre y era su ayudante de campo, dispuesto a volar, según los mandatos de su señora” (Silvestre, 1808, p. 14).

Aunque en general el dueño de una hacienda no respondía por el muchacho más allá de brindarle un techo y un trabajo pagado con comida. En todo caso, el permiso de crianza generaba sentidos de lealtad desde el muchacho para con el dueño de la hacienda “Entre tanto el patrón sabe que tendrá en lo sucesivo quien se exponga por él en los casos frecuentes de contiendas personales” (Cordovez, 1999, p. 181). Esas lealtades se expresaron en la organización de ejércitos a lo largo del siglo XIX.

Una vez que el muchacho llegaba a la edad de jayan, es decir, había crecido tomando apariencia de hombre joven, empezaba a poner los ojos en las hijas de los hacendados, lo cual desde luego les molestaba. En respuesta, estos se reunían en un consejo y

acuerdan despacharlo para la capital en la primera cosecha de reclutas que les pida el gobierno, con lo cual matan, como se dice, dos pájaros con una piedra; salen del vago que, con las prácticas de lo que ellos le enseñaron, no los deja dormir tranquilos, y dan prueba palpable del acatamiento y celo por las buenas costumbres. (Cordovez, 1999, p. 181)

Durante el siglo XIX, inspiradas en los ideales de las guardias nacionales desde la Revolución francesa, se instituyó al ciudadano como parte de la Guardia Nacional, y solo podía ser ciudadano quien estuviera en ella. Una vez terminadas las guerras de independencia, se instituyeron las guardias nacionales. Estuvieron compuestas por dos órdenes. Una local y otra auxiliar. En la primera, con una edad mínima de 16 años y máxima de 50, se vinculaban ciudadanos con una renta anual de \$300. En la segunda, se vincularon ciudadanos entre 18 y 40 años y que no tuvieran mayores rentas.

En el caso del Ejército, el reclutamiento tenía un orden y solo bastaba ser granadino. Así, en primer lugar, se reclutaban los vagos, los huérfanos y luego los solteros insubordinados o de conducta escandalosa; los que sean notoriamente sindicados de costumbres o usos perniciosos a la sociedad; los jóvenes solteros que vivían separados de sus padres, sin prestarles los auxilios que sean de su deber, a menos que esta separación prevenga del ejercicio de algún oficio o industria de conocida utilidad; los solteros sino padres que sean simples jornaleros, siempre que no fuesen los únicos sostenedores de sus hermanos menores de 12 años o valetudinarios; los jornaleros solteros que tengan uno o más hermanos solteros, útiles a sus padres; los casados, que sin causa legal hayan abandonado a sus mujeres o les dieran mala vida, o vivieran en amancebamiento público; los casados o viudos, que teniendo hijos menores de edad los hayan abandonado; o los que habiendo sido alistados en alguna de las Guardia Nacionales, no concurren a los ejercicios o a desempeñar los demás deberes que les correspondan (*Semanario de la Provincia de Cartagena*, abril de 1843) (Del Río, Salas y Flórez, 2009).

La carrera militar en sí misma era inexistente. A pesar de que se aceptó una edad mínima para el ingreso al Ejército nacional de 16 años, esta en realidad pocas veces se cumplió. Bastaba la firma de los padres para que los niños menores de 10 años se incluyeran en las filas. En la práctica, los grados militares se fueron dando por los logros reconocidos en las confrontaciones militares y no por el ejercicio de una carrera militar concreta. Tomás Rueda Vargas anota:

De este año (1860) en adelante la cosecha de Generales ha venido en un aumento aterrador; cada guerra civil ha dado la suya, siendo de notarse que cada nueva cosecha es más numerosa y de peor calidad que la anterior. (Vargas, 1963, p. 207)

Tomás Rueda (1944) aclara que lo anterior no implicó la existencia de algunos oficiales bien preparados. No obstante, la tendencia por lo menos durante el siglo XIX fue la ausencia de apropiadas escuelas de formación y de una reforma en sí que diera luces al desarrollo del Ejército en el país. Esto evidencia otro aspecto que se relacionó con las insurrecciones a lo largo de este siglo y fue precisamente la falta de disciplina. Estas insurrecciones se iniciaron con José María Córdova en 1829, la propiciada por el batallón de Granaderos y el escuadrón de Húsares de Apure en Bogotá en 1830 contra el presidente Joaquín Mosquera, y poco después el del batallón Callao dirigido por el general Rafael Urdaneta el 30 de septiembre de 1830, la conspiración del 17 de abril de 1854 llevada a cabo por el general José María Melo, la sublevación de un cuerpo en Zipaquirá en 1883 y la lucha de dos batallones en Bogotá en 1886, el golpe de cuartel del 31 de julio de

1900 cuando José Manuel Marroquín derrocó a Manuel Antonio Sanclemente y finalmente la conducta de la guarnición de Panamá el 3 de noviembre de 1903.

La falta de orientación se hizo evidente y, sin duda, sirvió como punto de partida para las reformas que en adelante inició el general Rafael Reyes a partir de 1907, quien mediante Decreto 434 del 13 de abril de 1907 fundó la Escuela Militar, la Escuela Superior de Guerra y la Escuela Naval, que recuperan lo que otras escuelas similares, aunque menos organizadas, intentaron hacer en el siglo XIX.

Otro testimonio señala la inexistencia de una carrera militar, así como una disciplina interna:

La carrera militar distaba mucho de serlo. No existían unos escalafones, unos requisitos, unos méritos para entrar y ascender. Es interesante ver como se hizo por lo menos un General de la Guerra de los Mil Días: “Era un indígena “Cholo” de las montañas de Coclé”. Se convirtió en cacique de los cholos de la región. Durante la pasada guerra luchó al lado del Ejército Liberal, al que sirvió lealmente suministrándole provisiones y guías para los secretos caminos de las montañas. Fue incorporado al Ejército Nacional como General de división. (*La Opinión*, 1903)

Un caso particular que es ejemplo de la vinculación de niños a los ejércitos en el siglo XIX es el de Esteban Huertas, quien llegó a ser general de la República. A juicio de Tomás Rueda Vargas, él representa un ejemplo en la forma de ascenso militar y reclutamiento de principios de siglo:

Traído de San Agustín con lazo al cuello de los monjes de Hato Viejo, el buen indio hizo de la necesidad virtud, aprendió el manejo del rifle, limpió puntualmente las notas y el caballo del jefe, sacudió sin piedad las espaldas de sus compañeros con la vara de rosa cuando fue cabo, ganó las jinetas de un sargento y luego las presillas de oficial cuando la guerra le dio la ocasión de lucir su valor natural y su desprecio por una vida monótona y privada del atractivo y de ese algo que es el espíritu, indispensable a todo ser dotado de alma. Y así, de trinchera en trinchera, el pobre recluta al cabo de unos años de esclavitud, vio asombrado sobre su kepis las estrellas de General de la República. (Vargas, 1940)

La carrera de Esteban Huertas fue meteórica. Nació en Umbita (Boyacá). Se enlistó a los 8 años en 1884 en el batallón 10 de Soacha como ayudante de rancho y aguatero. A los 9 años le dieron de alta como soldado y en el mismo año ascendió a tambor mayor. A los 12 años

fue cabo primero y pasó a las filas del batallón Valencey. En 1890 fue sargento segundo a la edad de 14 años y en 1894 llegó al rango de subteniente. En 1897 fue sargento mayor y en noviembre de 1899 ascendió a capitán.

En 1900 recibió el rango de coronel. Ese mismo año perdió una mano en la guerra civil. Dos años más tarde, con 26 años de edad, fue ascendido al grado de general y finalmente en 1903 hizo entrega de la Guarnición Colombiana en Panamá. Huertas es un ejemplo de cómo el patriotismo pasaba a un segundo plano cuando las aspiraciones personales superaban las de la institución. Mientras no se separó el reclutamiento de los intereses políticos, el patriotismo pasó a ser un lema más, por lo menos para muchos de los reclutas de los sectores populares. También es el caso de un niño que hizo carrera en la milicia, lo que demuestra que la edad era lo de menos a la hora de reclutar a los campesinos e indígenas.



Figura 2. General Esteban Huertas

Fuente: *Revista Credencial Historia* (2003, agosto).



General ESTEBAN HUERTAS,
...lo apoyaron el pueblo y los militares.

Figura 3.

Fuente: Memorias y bosquejo biográfico del general Esteban Huertas.

Las guerras del siglo XIX en Colombia obligaron al reclutamiento forzado que incluyeron la mayoría de las veces a niños. Uno de los más importantes fue en la Guerra de los Mil Días, relatado por Carlos Eduardo Jaramillo (1987), quien señala la existencia del batallón comandado por el general Vargas, conformado por niños nortesantandereanos que fluctuaban entre los 15 y los 17 años sacrificado en su totalidad en el combate de Palo Negro. Y el segundo, el Cuerpo Cívico de Caloto, compuesto por 30 niños de 10 a 15 años, que por su juventud fueron consocios como el batallón Sardinias 228

Los niños eran ocupados como espías, mensajeros, aguateros, ordenanzas o combatientes. Carlos Jaramillo afirma que eran muy solicitados por su agilidad, la disciplina y la capacidad para afrontar la intensidad de la guerra. Por esta razón, el reclutamiento de niños era, en muchos casos, a la fuerza sin importar la filiación política. Jaramillo transcribe el siguiente relato:

Once años tenía cuando me tomaron los conservadores para que militara con ellos y, a pesar de ser conocida mi familia con la de los jefes conservadores, estos no me dejaron libre. Ese día sin instrucción alguna me dieron una Remington que era el arma más popular del ejército, provisto de una cabuya para colgarlo, y de una vez me hicieron formar con la tropa. Yo, como todos los chinos, a punta de poner cuidado en los desfiles y en las entradas de los ejércitos, conocía los principales movimientos y ordenes de mando, por lo que cuando me formaron las hice muy bien. (1987, p. 226)

El mismo Jaramillo también da cuenta de casos con los de Antonio Tovar, quien con 15 años “fue tomado en la calle cuando jugaba y azotado de manera inmisericorde, por las fuerzas del gobierno, hasta dejarlo inconsciente; o de Alejandro Vanegas de 13 años, separado de su padre para embarcarlo hacia las tenebrosas bóvedas de Cartagena” (1987, p. 228).

Un ejemplo de la vida militar en el siglo XIX es el que refleja José Ignacio Neira en *El soldado campaña*, publicado por *El Sereno* de Bogotá en 1867.

Un día como al cabo de tres meses, hallándome en la Plaza de la Catedral, llamó mi atención el toque de generala que notificaba que se llamaba a todos los hombres capaces de tomar las armas para un alistamiento militar. La guerra acababa de estallar por consecuencia de una discordia civil. Me alisté en el acto y fui obligado a hacer el Servicio Militar, porque, como pobre, no podía pagar la exención de servicio, y mucho menos comprar un reemplazo. Fui incorporado en el batallón que se llamó “Cazadores”; y después de

dos meses de ejercicios doctrinales marchamos para el Sur. La vida del cuartel, las marchas, campamentos, las músicas militares, la algazara estúpida de mis compañeros, no me hicieron en manera alguna olvidar aquel antiguo dolor, ni pudieron extinguir el hondo sentimiento que dentro de mi pecho ardía, semejante al fuego entre las apagadas cenizas. Al fin de veinte jornadas llegamos a Popayán, y en pocos días invertidos en varios preparativos, marchamos a internarnos en las breñas de Pasto. Allí nos esperaba el enemigo, y allí los fuegos de Marte debían curar los que en mi corazón había encendido el dios del Amor. Un día de primer combate es un día culminante y notable en la vida del soldado, del soldado raso que solo pelea por la obligación y rigor de disciplina, sin interesarle en nada el desenlace de las cuestiones políticas que se debaten y que desolan y arruinan el país. En este día debe dar el contingente de su sangre y de su vida, sin esperanza de llegar presto a una brillante y elevada posición social, para que su ensangrentado cuerpo o su frío cadáver sirvan de escala a las ambiciones ajenas. Yo por mi parte, aislado en medio de aquellos tumultos, viviendo solo con mis dolorosos recuerdos, cumpliendo con toda humildad las rudas obligaciones del soldado, en nada me interesaba el éxito de la batalla. Esta empezó una mañana a las seis: mi compañía fue dirigida a tomar una casa en que se había atrincherado el enemigo y tuve la desgracia de ser herido en mi pierna al tiempo de desalojarlo de unas cercas de piedra en donde se había hecho fuerte. El dolor de mi herida no me permitió asistir al desenlace de aquella función de armas, que nos fue favorable, aunque costosa y sangrienta. Fui llevado con los demás heridos a un lugar inmediato, en donde permanecí dos meses, al cabo de los cuales regresé a esta ciudad, licenciado como inválido. Como el estado de mi herida no me permitiese hacer grandes jornadas, vine muy despacio y casi de limosna. Yo deseaba llegar a Bogotá a dejar mis pobres huesos al lado de los de mi madre, pues preveía que pocos serían ya mis desgraciados días. En lugar de tomar vía recta, seguí el camino de Fusagasugá para ganar la sabana. Llegué a esa población a las cinco de la tarde, a tiempo de ponerse el sol... ¡Que tristes recuerdos eran para mí los que me inspiraba aquella villa!... Allí, cuatro años antes había osado entregarme a los más risueños y gratos desvaríos de una juvenil y enamorada fantasía, y a los halagos de un porvenir encantado. Entonces, elevado por el ángel de mis ensueños, mecido por las frescas y embalsamadas brisas

de sus montañas y por el aroma de sus naranjos, gocé de los fugitivos raptos de un encantado delirio. Ah! ¡Qué se hicieron aquellas deliciosas horas en que imaginé haber sido transportado a un Edén, cuando ahora solo hallaba pálida y macilenta sobre en todo lo que allí veía, un recuerdo de lo que tanto amé! ¡Entonces, lleno de vida, juventud, riqueza y esperanza! ¡Hoy triste y lastimero mendigo, que solo arrastraba una existencia atormentada, deseando solo morir!...

Desde luego que no había normas ni instituciones que se encargaran de los heridos en la guerra, quienes por lo general terminaban como mendigos siendo aún muy jóvenes. La situación de los huérfanos no era la mejor. Muchos de ellos fueron enrolados a las filas del Ejército, lo que no mejoraba sus condiciones:

Casi todos presentan estigmas degenerativos, señales de honda pauperización orgánica, no corregida por el régimen de higiene y gimnasia a que son sometidos. Por doquier veo cráneos achatados, mandíbulas salientes, ojos en que no brilla una chispa de inteligencia, y sin embargo, es visible que entre estos pobres pequeñines no hay casi muestra de habrá nacido en cuna de encajes. Son hijos del pueblo, pero no de un pueblo sano y robusto —como el que vive en contacto directo con las glebas fecundas— si no de un pueblo raquíto y miserable. Y ello es muy triste de observar, porque siguiere ideas pesimistas acerca del estado moral y material de nuestras clases populares, tan dignas sin embargo de que vele sobre ellas con solicitud cariñosa. (Carrillo, 1920, s. p.)

En algunos casos, la ingenuidad de niños y jóvenes se pagó con el reclutamiento. Uno de esos casos fue el del joven músico Temístocles Cerreño, quien a la edad de 15 años, junto con otros estudiantes, convinieron hacer una broma. Corría 1876 y la guerra se asomaba a pueblos y ciudades, así que ellos simularon un asalto para asustar al gobierno local y a la población. Las Fuerzas Armadas reaccionaron y atraparon a los muchachos entre ellos a Temístocles, quien fue reclutado como corneta en el Ejército (Martínez, 1984, p. 20).

A finales del siglo XIX, se dictó la Ley 167 de 1896 que organizó el servicio militar obligatorio y señaló que todos los ciudadanos varones que tenían la edad entre los 21 y 40 años estaban obligados a prestar servicio militar. Para este año, se fijó el pie de fuerza en 10000 hombres y planteó una renovación cada tres años. Cada alcalde estaba obligado a enviar la información de aquellos jóvenes que estuvieran a punto de llegar a los 21 años, quienes eran vinculados a unas listas públicas de las cuales se sorteaba el número proporcional para completar la tercera parte

del pie de fuerza fijado a cada población para ir generando un proceso de renovación en toda la fuerza. Quienes no prestaban servicio por el hecho de no haber sido elegidos para prestarlo, debían pagar por una sola vez el servicio militar en cuotas no mayores de \$100 ni menores de \$5, según las facultades o de recursos de cada uno.

El reclutamiento se estableció anualmente y fueron eximidos aquellos hombres que alcanzaban los 40 años. También quedaron por fuera de esta obligatoriedad los miembros del clero católico, los seminaristas, los miembros de congregaciones docentes, los inválidos y mutilados y los que por enfermedad o mala condición no resultaban aptos para la carrera militar. Además, tampoco se vinculaba al mayor de los huérfanos de padre y madre, el hijo único cuyos padres vivían, pero pasaban de más de 60 años, el casado en su primer año de matrimonio, quienes siguieran la carrera profesional hasta terminar sus estudios, quienes fueran elegidos popularmente o desempeñaran un empleo fijo y los condenados a pena aflictiva o infamante.

Una vez cumplido el servicio militar, se entregaba un comprobante que tenía a su vez un valor contributivo. Era necesario portarlo, pues, de lo contrario se podía nuevamente reclutar a la misma persona. Además, era necesaria para la participación en las elecciones. Este comprobante, que funcionó a modo de libreta militar y también de cédula de ciudadanía, tuvo la característica de ser el único documento válido para votar y, en caso de que no fuera aceptado en el momento de sufragar, se obligaba al Estado a pagar una indemnización, lo cual desde luego en realidad nunca operó. El producto de las contribuciones por efectos del comprobante se destinaba al mejoramiento del material del Ejército. Todo esto funcionó a medias, pues, aunque la ley fue promulgada en 1896 y firmada por Miguel Antonio Caro, su puesta en marcha se hizo en la Guerra de los Mil Días, y como sabemos, las formas de reclutamiento respondieron más a razones políticas que a la convocatoria del Gobierno.

La ilusión de una patria mejor, del establecimiento de un país con condiciones apropiadas o simplemente la oportunidad de mejorar en algo la calidad de vida fueron elementos comunes en los procesos de reclutamiento, sobre todo, en particular de los jóvenes que provenían de los campos, donde se realizaban los principales ejercicios de incorporación.

Relata el viajero francés D'Espagnat en 1898 que era común:

La incorporación forzosa de reclutas que se enganchan en la calle a razón de dos reales por día. He ido a ver hacer el ejercicio a esos pobres peones transformados en guerreros. Era la misma carne de cañón de siempre, idéntico

en los dos hemisferios, resignado, indiferente. Sus mujeres, sin las que se morirían de hambre, porque el gobierno no les mantiene, esperaban, acurrucadas por los alrededores, la hora de comer. No era la primera vez que veía a esas desgraciadas siguiendo, de lejos, retaguardia de miseria, al batallón en marcha de sus maridos o de sus amantes. (1971, p. 138)

Las condiciones iniciales no fueron las mejores, ya que incluso los reclutas tenían que comprar hasta los uniformes, mientras sus mujeres les lavaban la ropa y les alimentaban de suerte que el reclutamiento no vinculaba solo al recluta, sino a toda su familia. De allí que en cada confrontación, más que el choque de dos fuerzas, estos se convirtieron en los encuentros de familias defendiendo, por un lado, a los suyos y, por el otro, sus intereses, es decir, los intereses de clase a la que pertenecían los gamonales y caciques regionales. Esto refleja la procedencia de los soldados, además, desmiente la posibilidad de que el Ejército haya sido una verdadera opción para mejorar la calidad de vida, debido a que el mismo cuerpo militar no estaba configurado como una carrera a largo plazo y solo era momentánea o se restringía a los conflictos espontáneos, lo que poco o nada significaron a la postre para los reclutas, pues, apenas sirvieron como consignas políticas de ocasión.

En 1896 escribió Rafael Uribe Uribe en una abierta oposición al servicio militar obligatorio y a la existencia del Ejército:

El Ejército es costoso, pues regularmente absorbe la mitad o más de las rentas públicas; que sin embargo la paga no es suficiente para atraer soldados voluntarios escogidos y de ahí proviene la mas funesta de las consecuencias: la necesidad de reclutamiento; que este tributo de sangre pesa sobre la clase más desvalida de la población, sobre el indígena de Boyacá y Cundinamarca, para quien se convierte en carne de cañón y en presidiario de rifle, como lo llamo un jefe conservador mientras fue opositorista, pero que una vez en el poder se convirtió en reclutador feroz; que el reclutamiento arrebató la libertad del ciudadano, sume a su familia en la orfandad y la miseria, al alejarlo de su hogar y de su industria, lo condena a ser consumidor improductivo y lo coloca entre la prisión indefinida del cuartel, como si hubiese cometido un gran crimen, y la deserción que lo expone a crueles castigos; esto es entre la pérdida de todas sus esperanzas se resigna a verse convertido en una máquina y la vida azarosa de un prófugo se escapa o el palo si vuelve a ser cogido. (1979, p. 123)

Una vez terminada la Guerra de los Mil Días, el presidente Rafael Reyes dispuso la supresión del reclutamiento forzoso reglamentando el Decreto 845 de 1907 en el que “establece el sistema de enganche de tropas, por contrato no mayor de tres años, con solteros voluntarios entre los 18 y 24 años de edad”, en un anuncio hecho el 20 de julio de 1907 cuando se inauguraron el batallón y la batería en el cuartel de San Agustín. Esto desalentó todo interés por convertir la vida militar en una carrera y una profesión a largo plazo, aunque el hecho de que fuera por contrato generaba por lo menos una retribución monetaria estable en un término de tres años, lo cual era mucho en tiempos cuando no se había constituido todavía un régimen de pensión.

Roberto Arancibia observa:

Junto a lo anterior, dictó un indulto general a los confinados políticos, hecho que se informó de la siguiente manera: “la choza del labriego no volvería a ser atropellada para arrancar, por la fuerza, al hijo o al padre y atado brazo con brazo como el más peligroso de los malhechores sacarlo de allí entre las lágrimas y la desesperación de la madre, la esposa y de los hijos. Ya no quedaba abandonada de repente la estancia y sola la labranza privadas del brazo que las hacía fructificar y la miseria y el hambre no aparecerían como fantasmas pavorosos a las puertas de las cabañas entristecidas. (1957, pp. 82-83)

La aclaración anterior obedeció a que desde tiempos coloniales las formas de reclutamiento poco o nada habían cambiado. En términos generales, se aplicó a los sectores más pobres de la sociedad, de allí que el reclutamiento fuera visto durante el siglo XIX como un castigo y casi como una obligación punitiva donde los mayores afectados fueron los negros, los mulatos, los indígenas y los campesinos pobres.

Al terminar la Guerra de los Mil Días en 1903, se inició un proceso que condujo a la profesionalización del Ejército y a su debida organización, producto de los distintos problemas generados en el interior y exterior del país. Esta guerra trajo como consecuencia, además de una grave crisis económica, la pérdida de un número importante de vidas, principalmente masculinas, aparte de las cientos de familias desmembradas, huérfanos y desarraigados, sin contar los problemas generados por los desplazamientos, el hambre y la consiguiente pobreza:

Se ha estimado en 80 000, sobre una población de 4 000 000 de habitantes el número de muertos que causó la Guerra de los Mil Días. En combate, por enfermedades epidémicas, fusilados o asesinados, fueron vidas sacrificadas inútilmente: el liberalismo no logró derrocar al gobierno y este,

pese a los extremos violentos hasta donde llegó, no pudo restablecer el orden social y terminó perdiendo el poder. (Martínez, 1999)

Lo cierto que es la guerra fue parte de la vida cotidiana de los niños y jóvenes. Luis Eduardo Nieto Caballero anota que cuando estalló la guerra en 1899, él tenía 11 años y que ya la mayoría de alumnos opinaban acerca del conflicto y se declaraban revolucionarios. No obstante, la ingenuidad se reflejaba en las reacciones frente al desarrollo de la guerra, lo que se expresó ante el cierre de los colegios ese año:

Cuando el doctor Araújo, el 19 o el 20 de octubre, en un discurso patético, nos dijo a los alumnos que el gobierno le había exigido la entrega del colegio para convertirlo en cuartel, nadie sintió tristeza sino rabia, pronto sustituida por la alegría de no tener que presentar exámenes y por la diversión de salir cada cual con su pupitre por la calle, como una víctima de lo que empezamos a llamar “la tiranía imperante”. No estábamos para razonar, ni sabíamos hacerlo. Lo único que sabíamos era que los grandes jefes liberales, seguidos de voluntarios vehementes, andaban por riscos y por valles haciendo sonar los clarines y las balas. (1984, p. 372)

La guerra fue la forma de acabar con las escuelas para convertirlas en cuarteles. También, la forma de acabar con los estudiantes y convertirlos en soldados. Por último, de terminar con la infancia y la juventud para convertirlos en adultos. El paso para hacerse hombres eliminando al niño estaba a la distancia de tomar un arma y enrolarse en la milicia. Allí desaparecieron los niños y aparecieron los guerreros.

Conclusiones

Apenas se empieza a reconstruir la historia de la infancia y los jóvenes en el siglo XIX. Tanto niños como jóvenes han sido partícipes de los conflictos colombianos. En particular en el siglo XIX, fueron vinculados a ellos, a pesar de que algunas leyes lo prohibían. Fue, además de una obligación, una forma de venganza como también una forma de explotación. Posiblemente, este primer ejercicio contribuye a ese proceso que Carlos Eduardo Jaramillo (2007) denominó como la necesidad de investigar en búsqueda de la desaparición de la invisibilidad de los niños guerreros.

Referencias

A la memoria de Pedro Pascasio Martínez Rojas el niño soldado del Ejército Libertador» (en español). Anónimo ca. 1883 Copia en albúmina Biblioteca Luis Ángel Arango-Banco de la República.

Arancibia, R. (1957). *General Rafael Pizarro y Coronel Libortio Orjuela. 1907-1957. Cincuenta años de la Escuela Militar*. Bogotá.

Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.

Cordovéz Moure, J. M. (1999). *Reminiscencias de Santafé de Bogotá*. Bogotá: Panamericana.

Amicis, E. de (1998). *Corazón*. Bogotá: Panamericana.

Demaue, L. (1994). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Editorial.

Del Río, Salas y Flórez (2009, julio). Guardias nacionales y soldados regulares en la provincia de Cartagena: una mirada desde el mundo sociorracial (1832-1853). *Memorias*, 6(10).

Foucault, M. (1983). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.

Hensel Riveros, F. (2006). Vicios, virtudes y educación moral en la construcción de la República 1821-1852. *Gaceta*, 1823, 122.

Huertas, E. (2002). *Memorias y bosquejo biográfico del general Esteban Huertas: prócer de la gesta del 3 de noviembre de 1903*. Círculo de Lectura de la USMA. Edición Biblioteca Nacional de Panamá.

Jaramillo, C. E. (1987). Las juanas de la revolución: el papel de las mujeres y los niños en la guerra de los Mil Días. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 15.

Jaramillo, C. E. (2007). Los guerreros invisibles. El papel de los niños en las guerras del siglo XIX en Colombia. En P. Rodríguez. *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

La Opinión (1903, 15 de abril). Fusilado el indio Victoriano Lorenzo. Citado por Pinzón de Lewin, P. (1994). *El Ejército y las elecciones*. Ensayo Histórico. Bogotá: Cerec.

Ley 167 de 1896. Que organiza el servicio militar obligatorio (1904). En Compilación de la legislación militar codificada, concordada y anotada por Ramón Calderón Ángel. Bogotá: Imprenta Nacional.

D'Espagnat, P. (1971). *Recuerdos de la Nueva Granada*. Bogotá: Biblioteca Schering.

Loriga, S. (1996). La experiencia militar. En *Historia de los jóvenes*. Schmitt y Levy (vol. II). Barcelona: Taurus.

Textos y contextos

- Martínez Carreño, A. (1999). *La guerra de los Mil Días. Testimonios de sus protagonistas*. Bogotá: Planeta.
- Nieto Arteta, L. E. (1968). *El café en la nación colombiana*. Bogotá: Acora.
- Rodríguez, P. y Manarelli, M. E. (2007). *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Rueda Vargas, T. (1940). *El Ejército Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Rueda Vargas, T. (1963). *Escritos*. Agosto 31 de 1909. Bogotá: Antares Limitada/Imprenta Fotograbadó.
- Semanario de la Provincia de Cartagena (1843, abril).
- Silvestre, L. S. (1971). *Un par de pichones. Cuadros de costumbres*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- Uribe Uribe, R. (1979). El servicio militar obligatorio. 1896. En *Obras selectas*. Colección Pensadores Políticos Colombianos. Bogotá: Cámara de Representantes/Imprenta Nacional.

El uso de las redes sociales virtuales en niños, niñas y adolescentes

Use of virtual social media in children and teenagers

Lidia de la Torre*
Helga Fourcade**

Fecha de recepción: 6 de noviembre de 2012
Fecha de aceptación: 15 de diciembre de 2012

Resumen

Internet y las redes sociales ocupan un lugar cada vez más preponderante en el proceso de socialización de niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, la participación de este proceso supone el acceso a insumos costosos, los cuales profundizan la brecha entre quienes acceden y quienes no. ¿En qué medida los niños/as y adolescentes de diferentes estratos socioeconómicos acceden a este tipo de tecnología y, cuando acceden, estas diferencias impactan en las razones por las que usan las redes sociales? Para ello, se realizó un estudio mixto cualicuantitativo,¹ combinando los microdatos de la Encuesta de la Deuda Social de la infancia 2011 del aglomerado Área Metropolitana de Buenos Aires y entrevistas en profundidad a niños/as y adolescentes. El análisis se realizó a la luz de la teoría de los usos y gratificaciones, reactualizada por estudiosos de las redes sociales. Los principales hallazgos fueron la contribución de las políticas de inclusión digital promovidas por el Estado a la reducción de la brecha digital de la niñez y adolescencia en edad escolar, así como también la primacía de la socialización como categoría de gratificación de los entrevistados.

Palabras clave: internet, redes sociales, usos y gratificaciones.

Abstract

Internet and social media have an increasingly important role in the socialization process of children and adolescents, becoming an essential element for life. However, the participation of this process involves access to high-cost technological inputs, deepening the gap between those with access and those without. How do children and adolescents in different socio-economical situation access this type of technology? and when they access, Do these differences impact on the reasons for using social networks? In this framework, we conducted a mixed qualitative and quantitative study, combining micro data from Encuesta de la deuda social de la infancia 2011 for the AMBA agglomerate and interviews to children and adolescents. For the analysis, we used the theory of uses and gratifications, revisited and updated by scholars of social networks. The main discovery highlights the contribution of digital inclusion policies promoted by the Argentine state to reduce the digital divide in children and adolescents of school age, as well as the primacy of socialization as gratification category of respondents.

Keywords: internet, social media, uses and gratifications.

Introducción

La globalización y el constante avance de las nuevas tecnologías de la comunicación (Islas y Gutiérrez, 2000) han modificado la forma en la que los niños, las niñas y los adolescentes estudian, se

relacionan y entretienen. Internet y las redes sociales virtuales, tales como Hi-5, Twitter y Facebook, entre otras, han comenzado a ocupar un lugar cada vez más preponderante en el proceso de socialización y se han convertido cada vez más en un elemento esencial para

* Doctora en Sociología por la Pontificia Universidad Católica Argentina. Investigadora de la misma universidad. Miembro responsable del PICT 2195/2010 en el Observatorio de la Deuda Social Argentina de esta universidad. Correo electrónico: ldelatorre@uca.edu.ar

** Magíster en Antropología Social por la Facultad de Latinoamericana de Ciencias Sociales, becaria FONCyT del PICT 2195/2010 en el Observatorio de la Deuda Social Argentina, de la Pontificia Universidad Católica Argentina. Correo electrónico: helga_fourcade@uca.edu.ar

1 El estudio se enmarca en el PICT 2010 # 2195, titulado "Condiciones de vida y capacidades de desarrollo humano de la niñez y adolescencia en diferentes contextos macroeconómicos, tipo de familia y dimensiones de derechos. Argentina 2006-2012", del Observatorio de la Deuda Social Argentina, de la Pontificia Universidad Católica Argentina (en curso).

su vida. Sin embargo, la participación de este proceso supone el acceso a determinados insumos tecnológicos de alto costo. Estos contribuyen a profundizar la brecha socioeconómica, y acentúan las distancias entre quienes acceden a ellos y quienes no. Así, cabe preguntarse: ¿en qué medida los niños/as y adolescentes del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) de diferentes estratos socioeconómicos acceden a este tipo de tecnología? y cuando acceden, las diferencias socioeconómicas ¿impactan en las razones por las que usan las redes sociales virtuales?

En Argentina, desde 2010 se ha promovido en diferentes agencias estatales una iniciativa de inclusión digital en las escuelas públicas del país (en Buenos Aires en el nivel primario y en todo el país en el nivel secundario). Esta iniciativa ha integrado a niños/as y adolescentes a las nuevas tecnologías y, por lo tanto, a las nuevas agencias de socialización virtual que la World Wide Web ofrece.

A tales fines, se realizó un estudio mixto cualitativo, en el cual, por un lado, se utilizaron los microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina 2011,² y por otro, se realizaron entrevistas en profundidad a niños/as y adolescentes residentes del AMBA de entre 5 y 17 años en 2011. Los casos fueron seleccionados en un muestreo de máxima variación, en el que se incorporaron aquellos que fueron lo más diferentes posible, para revelar la amplitud de la variación y diferenciación en el campo³ (Quinn Patton, 1990 citado por Flick, 2004). Se tomó como criterio de separación la condición residencial (formal-barrio de nivel medio alto e informal-asentamiento urbano o villa).

Para el análisis de los datos, se utilizó la teoría de los usos y las gratificaciones de la comunicación (Katz, Blumler y Gurevitch, 1974), que trata a la audiencia como participante activo en lo que siempre es una interacción entre un emisor mediático y un receptor (McQuail, 2000). Esta teoría ha sido reactualizada por estudiosos de las redes sociales, debido a las posibilidades comunicativas que ofrece internet.

Las políticas de inclusión digital y el acceso a las nuevas tecnologías

La computadora sirve para buscar información, hacer trabajos prácticos, proyectos, y para muchas cosas, pero lo más importante para mí es eso

Niño, 11 años, barrio de nivel medio alto

En 2006, la Ley Nacional de Educación (N.º 26 206) establecía la obligatoriedad de nuevos contenidos educativos que debían implementar todas las escuelas de gestión estatal del país. Entre ellos, se destacaba la enseñanza de contenidos referidos a las tecnologías infocomunicacionales. Este avance en la legislación educativa daría comienzo al diseño y la implementación de una serie de políticas de inclusión digital desde distintas instancias de descentralización estatal. Por un lado, Buenos Aires diseñó el Plan Integral de Educación Digital con el fin de integrar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las instituciones educativas a la cultura digital y de las nuevas tecnologías de información, además de la provisión del equipamiento necesario. En este marco, en 2011, comenzó a implementarse el Plan Sarmiento BA en todas las escuelas primarias de gestión estatal de la jurisdicción. Y por otro, a partir del Decreto 439/2010, desde el Ministerio de Educación Nacional, junto con el Ministerio de Planificación, Inversión Pública y Servicios, ANSES y Jefatura de Ministros, se creó el Programa Conectar Igualdad mediante el cual se pretendía acercar las nuevas tecnologías a los alumnos y docentes, por medio de la entrega de netbooks a escuelas de nivel secundario, especial e institutos de formación profesional de gestión pública en todo el país.

Con diferentes metas y alcances, ambos programas lograron llegar a la población objetivo (alcanzando 100% de la meta en el Plan Sarmiento [ver <http://sarmientoba.buenosaires.gov.ar/infografia/>] y 70% de la meta global en Conectar Igualdad [ver <http://www.conectarigualdad.gov.ar/>]). Estos programas integraron y favorecieron el acceso a las nuevas tecnologías de la comunicación de aquellos niños/as y adolescentes matriculados en escuelas públicas.

- 2 Encuesta de hogares multipropósito, que desde 2004 releva datos de hogares y personas en grandes centros urbanos de la Argentina. A partir de 2006, dicha encuesta incorpora un módulo específico que busca medir el grado de cumplimiento de los derechos del niño y el desarrollo humano y social de la niñez y adolescencia. Este artículo se apoya en los datos generados a partir de una muestra de 5598 niños/as y adolescentes en 2776 hogares de una muestra total de 5700 hogares (950 puntos muestra), realizada en 2011 representativa de los siguientes conglomerados urbanos: Área Metropolitana del Gran Buenos Aires, Gran Córdoba, Gran Rosario, Gran Mendoza y San Rafael, Gran Salta, Gran Tucumán y Tafi Viejo, Mar del Plata, Gran Paraná, Gran San Juan, Gran Resistencia, Neuquén-Plottier, Zárate, Goya, La Rioja, Comodoro Rivadavia, Usuhia y Río Grande. Este trabajo fue realizado a partir de una muestra de 1203 casos de niños, niñas y adolescentes de 5 a 17 años de edad del Área Metropolitana de Buenos Aires. El margen de error se estima a una proporción poblacional de 50% y un nivel de confianza de 95% en +/- 2.21%.
- 3 Este criterio fue aplicado según la condición residencial: informal (villa o asentamiento urbano) o formal (de nivel socioeconómico medio alto). Las entrevistas se llevaron a cabo en el lugar de residencia de los entrevistados durante el mes de marzo de 2012.

A partir de los datos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina, se estima que en 2011, 39% de los hogares del AMBA, con niños de entre 5 y 17 años, no tenía computadora. Si bien es cierto que el déficit disminuyó desde 2010 (era de 56%), esta mejoría no logró modificar la fuerte brecha socioeconómica entre los hogares con niños. En la evaluación de 2011, 6 de cada 10 (60%) hogares ubicados en zonas carenciadas no tenían computadora, cifra sensiblemente mayor que la que se registraba en los hogares ubicados en áreas urbanizadas de nivel socioeconómico medio alto, en las que el déficit era de 19%. Asimismo, es importante señalar que en la variación interanual mencionada, la entrega de netbooks en las escuelas desempeñó un papel muy importante, ya que en la variación positiva registrada en 16% corresponde a esta política de inclusión.

Los usos de internet

¿La compu? ¿Si hago tareas?

No, no porque no me mandan, o a veces si busco en internet, que tengo que entrar en una página porque ahí me mandan las cosas del colegio.

Niña, 11 años, villa

La expansión de internet comenzó a darse gradualmente desde la década de los noventa, en la cual se logró cada vez más presencia en la vida de los niños/as y adolescentes: brindando ventajas para el rendimiento escolar, el ocio y la socialización, acortando las distancias y prescindiendo de la presencia física para la interacción. “Hoy en día, disponen no sólo del teléfono de línea para comunicarse, sino, además del celular para mandar mensajes y de Internet para enviar mails, chatear, tener un blog o estar en una red social” (Morduchowicz, 2012).

En este sentido, es importante destacar que contar con una computadora en el hogar es condición necesaria pero no suficiente para acceder a internet. En la población analizada, dos de cada diez hogares (21%) que tienen computadora no tienen acceso a internet. Por otra parte, la variación positiva en el acceso a internet entre 2010 y 2011 fue relativamente baja, con una mejora de 6 puntos porcentuales. Al igual que lo observado sobre la tenencia de una computadora en el hogar, el acceso a internet es mayor cuando mejor es el nivel socioeconómico. La falta de acceso a las redes sociales por internet limita la necesidad de interactuar y de relacionarse de las personas en una comunidad virtual compuesta por miembros que comparten intereses y normas culturales. Queda claro que “la ecuación pobreza = hambre oculta muchas otras dimensiones complejas de la pobreza [...] males que no se curan con bizcochos de alto contenido proteico y leche en polvo” (Bauman, 1999, p. 99).

Aun teniendo acceso a internet, la frecuencia de uso se ve afectada por el nivel socioeconómico de los

hogares. En los hogares carenciados se observa un déficit de 40% en el uso de esta herramienta, déficit definido como aquellos que entran a las redes sociales de vez en cuando o nunca. Esta situación se reduce a 17% entre los niños de hogares de nivel socioeconómico medio. Si observamos la distribución del segmento que utiliza internet todos o casi todos los días, vemos esta conducta en 47% de los niños de hogares carenciados, en 55% de los de nivel socioeconómico bajo y en 68% de los niños de nivel medio.

Un dato interesante es que la frecuencia de uso de internet es mayor entre los niños que recibieron una computadora portátil en la escuela. En este segmento, el déficit es del 15%, mientras que entre los que no accedieron a una computadora por este medio es del 26%. Esta brecha podría explicarse porque el programa Plan Sarmiento, por ejemplo, incluye una conexión wifi y conexión MESH que permiten moverse libremente sin perder la conexión.

Internet: usos y gratificaciones

—¿Para qué sirve la computadora?

—Para que cuando no tenés ningún amigo más, entrés a Facebook

Niño, 9 años, barrio de nivel medio alto

Internet le ha dado a los niños/as y adolescentes de hoy la oportunidad de convertirse en *productores de contenidos*. Les permite expresarse con su propia voz y representar sus experiencias con sus propias palabras. Ser *autor* de un blog o de un perfil en una red social les da la posibilidad de ejercer el derecho a participar y a hacerse oír. Se muestran, se hacen visibles y se presentan como actores sociales (Morduchowicz, 2012). En este marco, la teoría de usos y gratificaciones de la comunicación permite abordar la relación existente entre el público que consume cierto medio de comunicación y los beneficios o gratificaciones que este encuentra en los mensajes a los que se expone. Los precursores del enfoque intentaron interpretar los motivos de las elecciones de contenidos, así como las satisfacciones mediáticas buscadas y obtenidas, en función de las circunstancias y necesidades de la vida cotidiana (McQuail, 2000).

McQuail (2000) establece que existen cuatro categorías de gratificación que los medios ofrecen a sus audiencias: 1) diversión, dado que permite escapar de presiones, del peso de los problemas, un escape emocional; 2) relaciones personales, a través de la compañía y la utilidad social; 3) la identidad personal como referencia profesional, exploración de la realidad y el refuerzo de valores, y 4) vigilancia como acceso a información sobre el mundo.

El diálogo con los niños/as y adolescentes entrevistados permitió observar que la mayoría de las categorías de gratificaciones de McQuail estuvieron presentes en sus relatos, unas más presentes que otras, dependiendo del grupo de edad. Los grupos de 5 a 8 años y 9 a 12 años destacaban, principalmente, la diversión y la utilidad social de la red. Los más chicos hacían un uso muy limitado de las redes sociales virtuales, centrado, sobre todo, en las aplicaciones de juegos que ofrece la red articulándolo con la utilidad social que ofrece, mientras que aquellos del siguiente grupo de edad ya priorizaban la utilidad social por encima de las aplicaciones. Sin embargo, se trata de categorías de gratificación complementarias, no excluyentes, dado que por medio de la utilidad social de la red también se divierten. Sobre los grupos más grandes, de 13 a 17 años, la construcción de la identidad fue la categoría más percibida. Como Morduchowicz (2012) lo afirmara, las transformaciones tecnológicas afectaron la manera en que los adolescentes construyen su identidad. “En cada texto, imagen o video que suben a su blog o a su página Web en la red social, se preguntan quiénes son y ensayan perfiles diferentes a los que asumen en la vida real” (Morduchowicz, 2012). Esta posibilidad que brindan las redes sociales virtuales, principalmente Facebook, permite limitar el público al que destinan la información y ponerla a prueba con aquellos con los que establecen vínculos de socialización. En varias entrevistas, encontramos limitaciones intencionales en el perfil de Facebook de los adolescentes, en relación con padres o hermanos, que pudieran ver o comentar públicamente estos perfiles. Esta “selectividad” del público es lo que Morduchowicz (2012) presenta como un “ensayando” con el público que eligen para hacerlo.

La eliminé [a su mamá], me jodía todo el día, no podía poner nada [...] cuando yo subía fotos con cosas, con compañeros o con chicas que nos sacamos fotos siempre en la escuela mi mamá empezaba a comentar, por eso la agarré y la eliminé... (adolescente varón, 13 años, asentamiento urbano).

[...] al principio sí era amiga [su hermana], pero después me revisaba todo así que la borré (adolescente varón, 15 años, villa).

Mi mamá sí [es amiga en Facebook], mi papá no, es para tener más privacidad (adolescente mujer, 15 años, barrio de nivel medio alto).

Al igual que con los anteriores grupos de edad, la utilidad social ocupa un lugar de centralidad en las gratificaciones que el medio de comunicación ofrece. Esta a su vez va acompañada de la cuarta categoría de McQuail, vigilancia-acceso a la información, que

permite monitorear y conocer las actividades, amistades, imágenes, intereses que sus amigos virtuales de Facebook realicen, sin la necesidad de una presencia física.

En este aspecto, la utilidad social de la red social virtual constituye una categoría común que atravesó todos los grupos de edad y estratos socioeconómicos en relación con su uso. Los avances de las nuevas tecnologías de la comunicación y las nuevas formas de vincularse y relacionarse incidieron en los procesos de socialización de los niños, las niñas y los adolescentes. Estos avances ocuparon un lugar preponderante entre las agencias de socialización, entendidas como grupos o contextos estructurados dentro de los cuales los procesos de socialización tienen un lugar importante. En todas las culturas, la familia es la principal agencia socializadora del niño durante la infancia. Otras influencias incluyen los grupos de pares, la escuela y los medios masivos de comunicación (Giddens, 2001).

Las posibilidades de acortamiento de distancias, de diseño de perfil, de elegir la realidad que desean mostrar y la posibilidad de ampliar sus agencias de socialización, más allá de la escuela, la familia y el barrio, generaron nuevas formas de relacionarse y de mantener los vínculos de amistad entre pares.

Una de las entrevistas realizadas reflejó la relevancia de este punto en particular. Se trata de una adolescente de 15 años, cuyo grupo de amigos más cercano proviene de un encuentro virtual a través de una página de internet temática, en la que niños/as y adolescentes se encontraban a discutir sobre la saga literaria.

En realidad [salgo] con un grupo de chicos que conocí por internet. Los conocí en el dos mil... siete, por internet, en una página que es de Harry Potter... porque soy muy fanática de Harry Potter, muy fanática. Y nos conocimos por esa página con una amiga... con dos amigas que van al mismo colegio y comenzamos a salir, y un grupo grande de su colegio... comencé a salir con todos [...] se llama harrylatino.com y que tenía como un hub para hablar... y empezamos a hablar por ahí, y después por Lechuza, que es un personal messenger que hay ahí en la página... y después por MSN... y después seguimos hablando, seguimos hablando, seguimos hablando y después nos conocimos... (Adolescente mujer, 15 años, barrio de nivel medio alto)

Si bien se trata de tan solo un ejemplo en los que la agencia de socialización más relevante para la vida de una adolescente fueron los medios de comunicación, a través de una página de internet, permite recrear el lugar que está ocupando internet en la vida de la población estudiada.

En este sentido, si bien la brecha socioeconómica está muy presente en la vida de los niños/as y adolescentes contemporáneos, las políticas de inclusión digital promovieron la integración de aquellos que se encontraban más excluidos y la evolución de las redes sociales virtuales acompañó el proceso. Sin embargo, la gran diferencia entre unos y otros es la cantidad de años con acceso al medio de comunicación. El caso citado refleja la historia de una adolescente de clase media alta que tuvo acceso a internet desde que se popularizó hacia finales de los noventa y se evidencia en su relato que conoció a sus amigos en internet en 2007. Esta situación no se observa en el relato de los adolescentes provenientes de estratos más bajos, quienes no tenían acceso a una computadora, a una conexión a internet y, si lo tenían, era por un tiempo limitado, mediante pago de tiempo de uso en los cibercafé o por préstamo de redes de familiares y amigos.

Me resultó fácil porque yo ya sabía la mayoría de las cosas [...] porque estaba todo el día con la compu en la otra casa de mi prima... todos los días (adolescente varón, 13 años, villa).

Por el contrario, en este caso particular, el adolescente asociaba directamente el haber recibido la computadora en la escuela con el ingreso a las redes sociales virtuales de las cuales hoy participa activamente.

Antes no tenía, no sabía lo que era internet, no tenía Facebook, no tenía Twitter (adolescente varón, 13 años, villa).

Los casos ejemplificados reflejan la brecha de acceso a las nuevas tecnologías de la comunicación en el proceso de socialización de los adolescentes del AMBA. Esta se vio reducida con las iniciativas de inclusión digital, las cuales promovían la igualdad de oportunidades a todos aquellos niños/as y adolescentes alumnos de escuelas públicas del país.

Conclusiones

No tengo mucho contacto [con mis amigos], hablo por el Facebook, tengo unos pares de amigos no más que vienen a veces a visitarme, venimos, jugamos en la compu o traen ellos su Play [Station]
Adolescente varón, 15 años, villa

Este recorrido sobre los usos de internet de los niños, las niñas y los adolescentes del Área Metropolitana de Buenos Aires permite realizar las siguientes observaciones.

En cuanto *acceso a las nuevas tecnologías de la comunicación*, si bien es inequitativo en términos de estratos socioeconómicos, las políticas de inclusión digital impulsadas por el Estado hacia las escuelas de

gestión pública han contribuido a la disminución de la brecha en cuanto al acceso. Asimismo, si bien se perciben procesos de acceso desiguales, la implementación de estas políticas ha sido muy reciente y aún se encuentra en la fase de distribución. Es decir que aunque la brecha digital persiste y es relativamente importante, entre los niños/as y adolescentes de los extremos socioeconómicos del AMBA, los esfuerzos estatales de inclusión digital inciden en la reducción real de esa brecha.

Por otro lado, sobre los *usos y gratificaciones*, se observa que estos van cambiando por grupo de edad, aunque la socialización es la categoría que los atraviesa transversalmente, sin importar el estrato socioeconómico de los niños/as y adolescentes. Las redes sociales virtuales ofrecen la posibilidad de establecer y mantener vínculos con pares. Sin la necesidad de una presencia física y el diálogo con los chicos, se perciben como la gratificación más grande que ofrecen.

Referencias

- Bauman, Z. (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giddens, A. (2001). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Islas, O. y Gutiérrez, F. (2000). *Internet: el medio inteligente*. México: CECSA.
- Katz, E., Blumler, J. y Gurevitch, M. (1974). Uses and gratifications research. *In The Public Opinion Quarterly*, 37(4), 509-523.
- McQuail, D. (2000). *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales: la construcción de la identidad juvenil en internet*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- El Senado y Cámara de Diputados de Argentina. (2006). Ley Nacional de Educación. Recuperado de <http://www.infoleg.gov.ar>
- <http://www.conectarigualdad.gob.ar/sobre-el-programa/evaluacion-y-seguimiento/informe-de-avance-de-entregas/>
- <http://sarmientoba.buenosaires.gob.ar/infografia/>

La explicación: construcciones orales de los niños y las niñas en las aulas de preescolar

Explanation: oral structures of children in preschool classrooms

Claudia Acosta Jiménez*
Milena Lancheros Cuesta**

Fecha de recepción: 6 de noviembre de 2012
Fecha de aceptación: 15 de diciembre de 2012

Resumen

Hablar del lenguaje oral en el ámbito escolar exige una reflexión profunda frente a cómo son abordados estos procesos en las aulas, las cuales son un espacio donde se desarrollan diferentes actividades discursivas. La lengua oral impregna sustancialmente la vida escolar y cumple diversas funciones como: regular la vida social de la escuela, aprender a pensar, a reflexionar, a leer y escribir y a relacionarse con la literatura. De esta manera, el lenguaje oral constituye la base esencial sobre la cual se construyen distintas actividades discursivas que favorecen sustancialmente la vida social.

Por lo anterior, nos dimos a la tarea de revisar y reflexionar en torno a la forma como planeábamos y organizábamos el trabajo pedagógico sobre el lenguaje oral en nuestras aulas, enfatizando en la explicación.

El objetivo de la investigación *La actividad discursiva oral de la explicación con niños y niñas de preescolar* fue generar una propuesta pedagógica que permitiera abordar la actividad discursiva oral de la explicación en niños de preescolar desde una perspectiva pragmática en interacciones dentro y fuera de las aulas con estudiantes, a partir de proyectos pedagógicos. Estos proyectos posibilitaron una mayor interacción entre nosotras como docentes y los niños, teniendo en cuenta las etapas de la investigación acción pedagógica: la planeación, acción, observación y reflexión constante de nuestro accionar pedagógico.

Palabras clave: oralidad, lenguaje oral, actividad discursiva, explicación.

Abstract

Speaking of oral language in schools requires deep reflection face as these processes are discussed in the classroom, as well as suggested (Camps) in his text "Talking in class, learn language," the importance of oral language in school life, which is a space where they develop different discursive activities. The oral language substantially permeates school life and has many functions such as regulating the social life of the school, learn to think, to reflect, to read and write and interact with literature. Thus, oral language is the essential foundation on which to build various discursive activities that promote social life substantially.

Therefore, we took on the task of reviewing the way we plan and organize educational work regarding oral language in our classrooms, emphasizing oral discursive activity "explanation".

The intent of the research "discursive activity oral explanation with preschool children", aimed at generating a pedagogical proposal to allow, addressing oral discursive activity in preschoolers explanation from a pragmatic perspective on interactions within and outside the classroom with students, from teaching projects, which allow greater interaction between us as teachers and children, taking into account the stages of pedagogical action research: planning, action, observation and reflection of our constant pedagogical action.

Keywords: oral, oral language, discursive activity, explanation.

* Licenciada en Educación Preescolar por la Universidad Pedagógica Nacional, especialista en Docencia Universitaria por la Universidad del Bosque, magíster en Pedagogía de la Lengua Materna por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colegio Manuelita Sáenz, docente de Preescolar. Correo electrónico: clavito75@gmail.com

** Licencia en Educación Preescolar por la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Pedagogía de la Lengua Materna por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente Institución Educativa El Jazmín. Correo electrónico: milenalancheros@yahoo.es

Introducción

El lenguaje oral se ha de enseñar porque funciona como mediador de la actividad social
Carreras, Monsterrat y Jaume (2005)

Hablar del lenguaje oral en la escuela es trabajar por la construcción de las voces de los niños, para fortalecer y enriquecer su identidad, seguridad y sentido de pertenencia social a un grupo. Cuando ellos son seguros de sí mismos, pueden enfrentarse a diferentes grupos dependiendo del contexto en el que se encuentren, siendo mayores sus posibilidades de desenvolverse activamente en la vida social, como lo confirma Pérez (2010). El desarrollo del lenguaje oral en las instituciones educativas requiere una planeación, con intencionalidades claras, e implica una orientación del docente.

Por ello, como docentes de preescolar hemos resignificado trabajar el lenguaje oral en las aulas. Esto significa planear y abrir espacios para construir unas normas que regulen las intervenciones en el aula, con diversos propósitos comunicativos, para que los niños expresen sus sentimientos, emociones y se apropien de las diferentes actividades discursivas orales (diálogo, argumentación, explicación y narración). En cada una de ellas se ponen en funcionamiento diferentes acciones y operaciones de pensamiento. Estas reflejan el conocimiento del mundo y el de los demás y la apropiación que tienen con respecto al uso de la lengua materna.

De esta manera, en nuestra investigación, la explicación se sitúa como actividad discursiva de la oralidad en el contexto de la educación preescolar. Por eso se hace necesario abordarla y estudiarla en su especificidad, con el fin de desarrollar propuestas didácticas en la que los niños y las niñas de preescolar hagan uso de ella como actividad discursiva oral. Esto permite la construcción de conocimiento a partir de intervenciones didácticas. También les brinda la posibilidad de negociar significados, reconocer la importancia de los turnos para intercambiar diferentes puntos de vista, convencer, comprender, comunicar, compartir con otros, llegar acuerdos, explicar hechos y argumentar opiniones.

Por lo tanto, el propósito de este artículo es dar a conocer algunos de los avances obtenidos en el desarrollo de la investigación. Su objetivo fue diseñar una propuesta didáctica para potenciar la actividad discursiva oral de la explicación en los niños y las niñas de preescolar. Esta investigación se desarrolló en los colegios José Celestino Mutis y El Jazmín, en los niveles de jardín y transición, en los cuales nos desempeñamos como docentes las investigadoras.

En esa reflexión constante sobre nuestro quehacer pedagógico, observamos que en nuestras aulas de

preescolar se privilegiaban las acciones centradas en las manualidades, la motricidad fina y la enseñanza de las letras en sus aspectos fonéticos. Con respecto al lenguaje oral, se evidenciaba la falta de espacios planeados, las pocas oportunidades de los niños para expresar sus razones o dar explicaciones de los diferentes conceptos que se les enseña y las pocas posibilidades para indagar sobre determinado tema. Además de centrar las actividades a incrementar el vocabulario, la repetición y recitación de oraciones, poesías, trabalenguas y adivinanzas, que, aunque son necesarias, no son las únicas para desarrollar el lenguaje oral en las aulas.

Estas reflexiones permitieron orientar la formulación del proyecto desde la perspectiva de investigación acción pedagógica. Dicha perspectiva permite planear, actuar, reflexionar y transformar el hacer pedagógico, con el fin de comprender mejor el papel como docentes. Asimismo, analizar y reflexionar sobre el hacer pedagógico e identificar puntos de intervención a partir de los cuales se plantearon acciones concretas orientadas a la actividad discursiva oral de la explicación con niños de preescolar (ver figura 1).

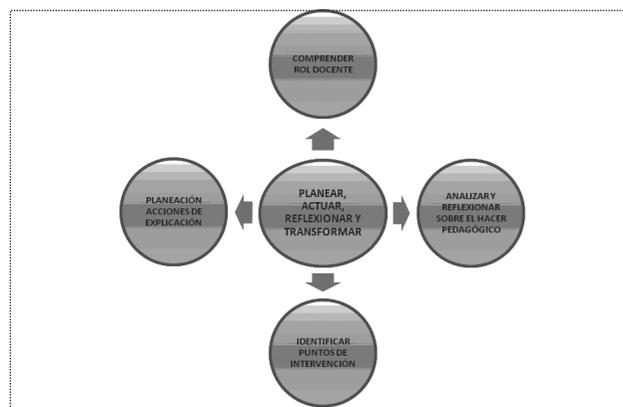


Figura 1. Investigación acción pedagógica

Fuente: elaboración propia.

Primeros hallazgos teóricos

En nuestras prácticas pedagógicas, nos dimos cuenta de que las relaciones de interacción con nuestros niños y niñas eran de diálogos, de habla. En este sentido, es importante escuchar sus anécdotas, sus vivencias en la casa, el parque, el colegio y oírles plantear preguntas sobre las nubes, el sol, los colores de las mariposas, los insectos, el cuerpo, entre otros. Además, prestarles mucha atención a sus explicaciones, que elaboraban desde sus conocimientos previos y experiencias, de la ayuda que como docentes les brindábamos para transformar y enriquecer esas respuestas, de la

interacción con los demás y de la búsqueda de información. Esto les ayuda a construir explicaciones más completas que las iniciales expresadas con mayor seguridad y claridad.

Así es como observamos que esas explicaciones iniciales las construían con sus propias razones, expresaban siempre las causas u orígenes de esos acontecimientos. Por ello, nos dimos a la tarea de ahondar en la actividad discursiva de la explicación, porque veíamos que los niños siempre querían aclarar conceptos, demostrar que comprendían los diferentes fenómenos abordados, dar respuestas a determinados problemas, es decir, explicar. Es evidente, entonces, la importancia que tiene la explicación para quienes nos preocupamos por la transmisión, construcción y adquisición del conocimiento.

Nos encontramos así en la búsqueda de saber más y aprender sobre la explicación, acudiendo en un inicio a la definición del diccionario, sin quedarnos únicamente con ella: “etimológicamente, *explicare* viene del latín *plicare* que significa ‘plegar’. Con el prefijo *ex*, el término se refiere a desplegar, desenvolver, desenredar, desdoblar”. Es decir, se puede recurrir a la explicación cuando se requiere develar un significado implícito, hacer claro lo confuso (Bojacá, 2009).

Pero ¿por qué se denomina actividad discursiva de la explicación?

La explicación como actividad discursiva consiste en hacer saber, hacer comprender y aclarar, lo cual presupone un conocimiento que, en principio, no se pone en cuestión, sino que se toma como punto de partida. Además, el contexto de la explicación supone un agente poseedor de un saber y un interlocutor o un público que está en disposición de interpretarlo a partir de su conocimiento previo, pero que necesita aclaración (Calsamiglia y Tuson, 2007).

Esto permite comprender cómo nuestros niños y niñas, en la medida en que se les brinden espacios para que puedan dar a conocer sus razones y las causas de los fenómenos o de los objetos, se apropian de esta actividad discursiva y son actores activos en la construcción del conocimiento.

Al escuchar una de las explicaciones dadas por los niños nos encontramos con:¹

M.: ¿Por qué crees que es una polilla y no una mariposa?

N.: Porque las chiquitas son las mariposas y las polillas son bien grandes y sus alas no tienen colores como las mariposas.

Componentes que se necesitan para el uso de la explicación

Zamudio y Atorresi (2000) señalan que toda explicación pone en juego dos segmentos de base: un objeto por explicar, denominado *explicando* (proposición que describe el fenómeno o el objeto que se va a explicar) y otro segmento, *el explicante*, proposición que enuncia el objeto modificado o explicado para hacerlo más inteligible.

Un ejemplo de estos componentes permite tenerlos más claros y analizarlos a partir del corpus recogido de nuestras prácticas pedagógicas:

Explicando: ¿Por qué llega a nuestra nariz diferentes olores?

Explicante. El olor es el que viaja por el aire y así es como se huelen los olores, entra por nuestra nariz como pequeñas moléculas y, por eso, puedo oler todo los olores de las cosas.

Para poder comprender y entender estos esquemas fue necesario, en primer lugar, conceptualizarlos para poder identificar por medio de la práctica elementos de la secuencia explicativa utilizada por los niños.

La secuencia explicativa

Hood y Bloom (1979, citados por Hudelot, 2007) proponen la siguiente secuencia de desarrollo para las explicaciones de los niños:

1. En primer lugar, el niño da explicaciones, que son las primeras justificaciones para sus propias intenciones y necesidades.

Niño: El agua cae del cielo porque los ríos suben a las nubes por unos tubos, el agua de los tubos llega a las nubes y, por eso, cae la lluvia. (Explicación de un niño sobre el ciclo del agua, edad: 5 años).

2. A continuación trata de responder a las solicitudes de explicaciones realizadas por otras personas.

Niño: Mi mamá me contó que el agua está en el suelo y cuando calienta se evapora.

3. Por último, da a conocer la explicación final.

Niño: Llueve y se hace un charco de agua y después sube otra vez a las nubes y vuelve a llover.

1 Las diferentes explicaciones que se retoman en algunos apartados son recogidos de los diferentes proyectos de aula que se desarrollaron en el transcurso de la investigación, los cuales se pueden consultar en el blog leoinfantl.wordpress.com

La explicación final que realiza un niño obedece a un proceso en el cual desempeñan un papel fundamental sus vivencias, necesidades e intereses. A partir de ellos realiza su primera intervención, en la que expresa qué sabe sobre el fenómeno o el objeto. Posteriormente, en la interacción con sus compañeros y docente explora, observa e investiga para construir la definición y, finalmente, explicar de manera más segura.

En esta investigación se busca contrastar la explicación inicial que el niño realiza a partir de sus saberes previos con la explicación final mediada por la participación mediante las actividades que se realizan en torno al proyecto de aula. Ejemplo: ¿por qué no podemos ver el cielo en este momento?



Figura 2. Explicación de un niño de 4 años

Fuente: elaboración propia.

Estas explicaciones se recolectan en la etapa de intervención del proyecto pedagógico, donde se realiza acompañamiento, orientación y observación constante a los niños de jardín y transición en los diferentes espacios del contexto escolar. Allí ellos interactúan con sus compañeros en la búsqueda de un conocimiento de interés particular a partir de la recopilación de información, documentación y socialización con personas que tienen cierto manejo del tema. Esto les posibilita la construcción de conceptos y su aprendizaje e interiorización, con fin de hacer uso posteriormente de la explicación.

En este proceso cobra validez el concepto de zona de desarrollo próximo que plantea Vygotsky (1979):

[...] la distancia entre el nivel de desarrollo (lo que sabe), determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo próximo (lo que puede llegar a saber), determinado a través de la resolución de unos

problemas bajo la guía o mediación de un adulto o en colaboración con otro niño más capaz.

Es decir que se entiende como la distancia que se produce entre el nivel de desarrollo actual del niño y lo que el niño debe hacer con ayuda del adulto.

Nuestro accionar en las aulas

La propuesta didáctica se basa en el desarrollo de proyectos pedagógicos, los cuales surgen de los intereses, las inquietudes y las necesidades de los estudiantes, con el propósito de construir soluciones a preguntas y problemas que surgen del entorno del cual hacen parte. Dicha propuesta está enmarcada en la pedagogía por proyectos (Jolibert y Sraiki, 2009) como una estrategia permanente de formación, destinada a permitir que los niños tomen poco a poco las riendas de su vida escolar y sus aprendizajes.

La pedagogía por proyectos les permite ver a los niños como sujetos activos y seguros que construyen sus aprendizajes. Por ello, en el momento en que se escucha a un niño de 4 años, se encuentra que son capaces de utilizar el lenguaje para hablar sobre diferentes acontecimientos que recuerdan, contar cosas de sus hogares, dar explicaciones de fenómenos que interiorizan gracias a la interacción social con los demás y a las oportunidades que el contexto inmediato les brinda.

En esta ruta se inicia la transformación de las aulas en un espacio para el diálogo, el juego, la conversación, la escucha y la explicación a partir de la conformación de grupos de trabajo para lograr un aprendizaje colectivo y colaborativo. Las estrategias para incentivar a los niños a ser partícipes en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una manera significativa requiere que ellos no se basen únicamente en lo que dice el profesor, sino que descubran, investiguen, se cuestionen, exploren, observen, hagan sus propias deducciones y expliquen.

El papel de nosotras como docentes de preescolar en estos procesos es muy importante. De esta manera, no nos debemos limitar únicamente a transmitir conocimiento de forma monótona, sino que debemos buscar establecer diálogos con los niños, acuerdos, promover proyectos donde ellos hablen de sus vivencias, brinden sus explicaciones sin miedo a la censura y se apropien de conceptos acerca del mundo a partir de sus experiencias.

¿Qué hemos logrado?

Se privilegia que el niño construya su propia voz para participar en la vida escolar y social, apropiándose de elementos, como el reconocimiento del otro, de su voz, de pedir la palabra, de guardar silencio activo mientras que otro habla y descubrir el maravilloso mundo de la palabra.

Maestra: A ver Nicol tú que estás pidiendo la palabra ¿por qué crees que las mariposas tienen muchos colores en sus alas?

Niño: Porque ellas se quieren ver hermosas para nosotros.

Maestra: Bueno muy bien, entonces escuchemos a Danielita que está pidiendo la palabra.

Niño: Porque la mariposa tiene colores, amarillo y rojo.

La transformación de nuestras prácticas pedagógicas hacia la implementación de espacios donde se les permita a los niños hablar, escuchar, ser escuchados, interactuar con sus compañeros y docentes, verbalizar sus ideas, expresar sus inconformidades, solucionar diferentes conflictos y construir conceptos.

Maestra: ¿Alguna vez han percibido olores desde muy lejos?

Niño: Sí, tenemos flores en nuestra casa y cuando la ventana está abierta puedo olerlas desde cualquier lugar de la casa, son muy lindas.

Maestra: ¿Y tú, Juanito?

Niño: Sí, una torta que hizo mi mamita en la casa y yo podía olerlas desde muy lejos.

El aula es un espacio de interés para los niños, puesto que por medio de los proyectos pedagógicos se orientan temas propuestos y elegidos por ellos, los cuales los motiva a investigar, indagar, cuestionar y explicar.

Maestra: Bueno, vamos a mirar qué consultaron en sus casas. La pregunta que llevaron a sus casas cuál era.

Niño: ¿Que por qué los colores de la bandera se llaman colores primarios?

Maestra: Muy bien, ¿por qué los colores amarillo, azul y rojo se llaman primarios?

Niño: Son colores primarios porque son de la bandera de Colombia.

Maestra: ¿Qué consultaste tú Julián? Voy a leerles lo que trajo Julián. Se llaman colores primarios porque estos no pueden ser creados por otros colores.

Niño: Que ellos no se hacen con otros colores.

En el aula se construye un clima de respeto por el otro, interacciones equilibradas entre la docente/niño y niño/niño, permitiéndoles enriquecer sus experiencias

a partir de sus conocimientos previos, los cuales se transforman y retroalimentan con las diferentes situaciones presentadas en el aula.

La propuesta didáctica sobre la oralidad es de esta manera objeto de planeación rigurosa y sistemática en proyectos pedagógicos. Su finalidad es transformar nuestras aulas, en un ambiente para la escucha, para la creación de textos (orales y escritos) con sentido y significado para cada uno de los niños y la apropiación de la actividad discursiva oral de la explicación.

Referencias

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- Bojacá, B. L. (2009). Relaciones de causalidad en el discurso explicativo oral en el aula. En M. E. Rodríguez Luna. *La oralidad y la escritura* (pp. 119-140). Bogotá: Universitarias de Colombia.
- Bojacá, B. L. y Morales, R. (2002). *Qué hacemos los docentes cuando hablamos en el aula. Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*. Bogotá: Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital.
- Calsamiglia, B. y Tuson, A. (2007). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (2002). Hablar en clase, aprender lengua. *Aula de Innovación Educativa*, 111, 6-10.
- Hudelot, C. (2007). *L'explication peut-elle constituer une fenêtre tant sur la théorie de l'esprit que sur l'écologie de l'esprit?* París: Hempel.
- Jolibert, J. y Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *¿Cómo planificar la investigación acción?* Barcelona: Laertes.
- Pérez Abril, M. (2010). *Referentes curriculares del lenguaje del primer ciclo*. Bogotá: Editorial Kimpres.
- Rodríguez Ríos, Y. (2009). La oralidad y la escritura. En M. E. Rodríguez Luna. *La oralidad y la escritura* (pp. 35-52). Bogotá: Universitarias de Colombia.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (vol. 49). Barcelona: Crítica.
- Zamudio de Molina, B. y Atorresi, A. (2000). *La explicación*. Buenos Aires: Eudeba.

El portafolio del psicopedagogo: perfil y competencias

The Portfolio of a psychopedagogue: Profile and competences

Daniel Óscar Rodríguez Boggia*

Fecha de recepción: 6 de marzo de 2012

Fecha de aceptación: 17 de diciembre de 2012

Cuando quieres realmente una cosa, todo el universo conspira para ayudarte a conseguirla.

Paulo Coelho

Introducción

El perfil del psicopedagogo nos hace reflexionar sobre la visión, muchas veces desvirtuada, que algunos profesionales tienen de su figura en el ámbito de educación formal. En este, algunas veces, se pone de manifiesto su intromisión y se equipara su papel al de experto con unas competencias teóricas apartadas de la práctica educativa.

Progresivamente, se puede dilucidar todos aquellos aspectos que nos llevan a definir el carácter que debería imprimir y dejar huella en un psicopedagogo, sus habilidades y competencias para explorarlos en toda su dimensión.

En muchas ocasiones, analizamos los extremos de una realidad que, a veces, desconcierta, y buscamos un equilibrio del perfil profesional entre lo que se hace y aquello que se desearía hacer.

Cuando hablamos de un psicopedagogo, *grosso modo*, nos referimos a una persona: profesional, comunicativa, creativa, generadora y atenta a los cambios, emprendedora e innovadora, próxima a la realidad educativa, versátil, poliédrica, con calidad y calidez humana. Esta persona lleva implícita ciertas competencias propias en su actuación.

El origen y los antecedentes de la psicopedagogía (Coll, 1991) permite recordar y ser conscientes del bagaje histórico de esta profesión. Dicho bagaje se ha configurado de forma progresiva gracias a la confluencia

de las aportaciones teóricas, el reconocimiento institucional, las transformaciones, las transiciones socioeducativas y los cambios del sistema educativo. Esto ha consolidado el espacio que debe ocupar y el perfil profesional. Todo esto afianza las señas de identidad propia, que se deben tener presentes en la actuación y la intervención del psicopedagogo.

Su actuación está excesivamente vinculada al sistema educativo formal y, paulatinamente, se va a ampliar en dirección a otros ámbitos (salud, empresa, residencias de personas de la tercera edad, ocio y tiempo libre, nuevas tecnologías, etc.). Estos pueden considerarse de educación no formal, en los que se necesita del perfil del psicopedagogo como profesional. Sus funciones son de coordinar y dinamizar centros educativos (formales o no formales), evaluar y hacer un seguimiento del proyecto, organizar y planificar las respuestas psicoeducativas ajustadas a diferentes necesidades y colectivos.

Núcleo del portafolio del psicopedagogo

El perfil de psicopedagogo está configurado por diversos factores por tener en cuenta:

Conocimientos psicopedagógicos conceptuales

1. Desarrollar las bases psicopedagógicas del enfoque constructivista, conociendo el proceso de enseñanza-aprendizaje, las características y las relaciones existentes entre los diferentes elementos y los agentes que conforman el sistema educativo.
2. Comprender las características particulares y las dinámicas que se crean en los centros, las instituciones, las escuelas, etc., en los cuales participa activamente.

* Licenciado en psicopedagogía por la Universidad Oberta de Catalunya, máster en Documentación Informatizada por la Universidad de Barcelona y en Logopedia por la Universidad de Comillas. Fundador de Espaciologopédico. Correo electrónico: espaciologopedico@hotmail.com

3. Conocer los recursos humanos y materiales disponibles dentro de cada sector de actuación (el escolar, el sanitario, el social, el administrativo, el editorial, el universitario, etc.).
4. Disponer de una perspectiva teórica, necesaria para entender los problemas, interferencias o dificultades que son producto del abordaje psicopedagógico. Esta tendrá una base común a todos los ámbitos en los cuales se desempeñe, que se irá adaptando y reformulando a medida que se pone en práctica en los diferentes contextos de intervención y en función de las demandas concretas que se realizan. Aquí se debe tener presente quién hace la demanda, por qué, en qué momento evolutivo, cómo se da a conocer esa solicitud de actuación, quiénes son los asesorados (el personal docente y el directivo, las familias, la comunidad educativa, el núcleo familiar, etc.).
5. Diseñar una intervención que será única y exclusiva, ya que no pueden existir dos abordajes idénticos, aunque sí podrían parecerse a simple vista. Pero en el momento en que los asesorados, el tiempo, el espacio, los recursos disponibles, el acceso a las nuevas tecnologías varían la aplicación de la metodología, se modificará y ajustará, ya que el contexto será diferente, con sus propias características, necesidades y demandas.
6. El asesor ha de desarrollar el máximo de las potencialidades, colaborar en la construcción de andamios o guías para que se consigan estadios superiores de funcionamiento institucional. También ha de ser consciente para retirarse en la medida que ya no sea imprescindible.

Conocimientos procedimentales

1. Focalizar los procedimientos en la detección objetiva de situaciones que requieren su intervención. Por ejemplo, programas de inclusión socioeducativa, abordaje de infantes en situación de riesgo social, nuevos emprendimientos ocupacionales, de incorporación de programas en los que se utilicen las TIC, asesoramiento al profesorado en cuestión de inquietudes o conflictos que puedan surgir en el aula, etc.
2. Actuar a partir de la detección temprana y oportuna de la situación que ocasiona conflicto, malestar o necesidad en la comunidad educativa. La planificación, la orientación, la evaluación de cada uno de los objetivos planteados y el seguimiento de objetivos a mediano y largo plazo. Además, se deberá apostar por el énfasis en el trabajo mancomunado del equipo interdisciplinario, gestionando y dinamizando grupos de profesionales de disciplinas diferentes, pero a la vez afines a la psicopedagogía. Con ellos tendría que aclararse desde un principio cuáles son las funciones,

responsabilidades, las funciones y las limitaciones que existen. También establecer una serie de compromisos que afectan tanto al asesor como a los asesorados, mediante una negociación que quede reflejada en un contrato conocido y ratificado por todos los agentes.

3. Participar activamente en la confección, el seguimiento y la evaluación de los diferentes documentos del centro: proyecto educativo de centro, proyecto curricular de centro, plan de innovación, plan de acción tutorial, reglamento de régimen interno.
4. Aplicar las TIC y nuevas tecnologías como escenario generador de nuevos aspectos formativos.

Conocimientos actitudinales

1. Desarrollar habilidades comunicativas que faciliten el diálogo horizontal con los diferentes profesionales y asesorados, con los que tiene una relación próxima, con una clara disposición al intercambio, a escuchar y ser escuchado. Resulta muy importante destacar la colaboración y la facilitación frente a las diferentes demandas, inquietudes, situaciones que generen inestabilidad en la comunidad educativa. Se debe mostrar en todo momento una postura ética y estética de la profesión, con una actitud que favorezca la independencia y la autonomía de los asesorados y la autoevaluación de la propia práctica asesora. Con esto se dota de elementos para la reflexión y el autoanálisis sobre sus propios abordajes.
2. Informar a los padres, los familiares y los tutores, y persuadirlos de que su tarea es consultiva, orientativa, de soporte y no tiene la finalidad de criticar ni culpabilizarlos ante acontecimientos en el ámbito familiar o escolar.

Competencias

1. Potenciar el buen funcionamiento de los mecanismos propios de los asesorados, analizando la solicitud de asesoramiento en el propio contexto para hacerla más comprensible y que encaje de manera adecuada a las necesidades formuladas.
2. Conocer exhaustivamente los núcleos sociales, el mundo del trabajo, interesarse por los cambios acelerados que se están produciendo en el ámbito sociocultural (los procesos de migración y de globalización, de nuevos yacimientos profesionales, la niñez en riesgo, las transiciones hacia la adolescencia y juventud, etc.).
3. Partir de una visión conjunta, sistemática y funcional, teniendo una visión de los diferentes sistemas que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los cuales intervendrá.

Habilidades

1. Mostrar un perfil dialogante, una actitud constructiva y de escucha activa, transmitiendo respeto en todo el proceso de actuación.
2. Ser una persona empática, con conocimiento de todas las personas implicadas en la resolución de las demandas (las peculiaridades y los perfiles de las personas con las que llevará a cabo su intervención).
3. Desarrollar un trabajo cooperativo y constructivo experto, siendo un buen dinamizador de grupos, gestionando y coordinando equipos de trabajo, demostrando que puede trabajar conjuntamente y que los resultados sumados beneficiarán a todos los agentes socioeducativos.
4. Potenciar las capacidades de negociación, de adaptación a las circunstancias y personas que surjan, transmitiendo seguridad, confianza y mostrando un perfil de persona flexible, que se acomoda y está en disposición, al servicio de los otros.

Con respecto al planteamiento de la práctica psicopedagógica, surge la imagen del profesional que se desea construir, con las competencias que debe tener, la función social que ha de asumir. En conjunto, esto implica una puesta horizontal y democrática de su accionar cotidiano, en beneficio de la comunidad socioeducativa.

Podemos decir que la psicopedagogía hay dos grandes paradigmas: el paradigma crítico y el paradigma técnico, y sus lineamientos principales se desarrollan a continuación:

Praxis de paradigma crítico

1. El diseño pedagógico responde al currículo abierto.
2. Importancia del proceso de aprendizaje y su contexto.
3. La actuación del profesional se basa en la participación activa y crítica tanto en su formación como en el diseño de acciones.
4. El profesional se concibe como un investigador en su ámbito.
5. Tiene muy presente la singularidad del sujeto (único e irreplicable)
6. Pone en marcha el motor de la metodología cooperativa.

Praxis de paradigma técnico

1. El diseño pedagógico responde al currículo cerrado.
2. Se da importancia al resultado de los aprendizajes.

3. No tiene presente las singularidades del sujeto.
4. La actuación profesional se ciñe a conocimientos concretos, evaluables y mecánicos.
5. Ejecuta una metodología introspectiva.

Si como profesionales nos decantamos por el paradigma crítico, tenemos que visualizar e integrar un perfil basado en la participación activa de la figura del psicopedagogo, tanto en su formación como en el diseño de las acciones. Es un perfil que se ajusta a un profesional compuesto por dinamismo, cambiante y adaptable a las necesidades del entorno, que le agrada el reto, el desafío y la innovación. Este perfil pedagógico no se queda parado, con una actitud expectante, sino, por lo contrario, se involucra y es parte del problema.

Por un lado, en el paradigma crítico, se observa que el psicopedagogo planifica su acción, aplica las consignas previstas al diseño inicial. Se percibe como observa los efectos que se producen, los analiza y extrae sus propias conclusiones, que se revierten sobre la planificación inicial, de forma que reorientan el proceso. Por lo expuesto, se evidencia en este paradigma un efecto espiral que se amplifica en beneficio del proyecto planteado.

También se valora, además del paradigma de actuación de la intervención psicopedagógica, la ética y la estética como elementos clave de la praxis.

La ética, como hilo conductor necesario para la adecuación de las acciones profesionales a los principios expresados en las leyes, los códigos deontológicos. Y la estética, vista como un conjunto de formas de comportarse que facilita su vinculación a los asesorados.

Por lo expuesto, se estima que la actuación del psicopedagogo debería que ir dirigida hacia:

1. Evitar acciones que puedan dañar la imagen profesional del colectivo de asesorados.
2. La honestidad y la sinceridad en el amplio sentido de la palabra.
3. Evitar expectativas que sobrepasen las posibilidades técnicas, humanas y de formación del asesor.
4. Recordar que las demandas, inquietudes de asesoramiento deben formularlas los profesores a partir de sus intereses, inquietudes y expectativas.
5. Tener presente que la intervención puede provocar efectos secundarios. Por lo tanto, la máxima a desarrollar es la prevención.
6. Respetar al máximo las diferentes actuaciones profesionales.

7. Extrema prudencia para obtener la información, los datos confidenciales de las familias, el alumnado, los profesionales y otros agentes del colectivo socioeducativo.
8. Abordar la autonomía como eje evolutivo ascendente de los centros.
9. Mantener una actitud reflexiva, crítica, de formación y actualización constante.

Conclusión

La práctica de la psicopedagogía no tiene sus límites demarcados exclusivamente en la mediación entre los diferentes actores, sino que gestionan y comunican entre sí los diversos contextos. Por ello, el abordaje psicopedagógico genera un reto y una intencionalidad educativa.

El contexto no se debe confundir con la escuela, el aula, etc., ya que responde a una relación interactiva y de conjunción entre los diferentes sectores.

La intencionalidad es un proceso complejo, que posee una clara dimensión contextual, social y colaboradora; en consecuencia, la intervención psicopedagógica se hará de acuerdo con estas características.

También la intencionalidad se concreta en el resultado de la interacción personal y en la actuación grupal por parte de todos los agentes educativos, que actúan en los diferentes niveles.

Según la concepción epistemológica, el cambio de los alumnos es posible gracias a que despliegan una actitud mental de carácter constructivo, el que cuenta con la ayuda o mediación del profesorado. Como se ha comentado, la actuación del psicopedagogo es trabajar en contextos de colaboración:

1. Valores democráticos compartidos por todos los agentes.
2. Implicación activa de todos los agentes que integran el contexto.
3. Grupos con estructuras óptimas de relación entre el nivel de la tarea y el nivel social y afectivo.
4. Autonomía en la gestión.
5. Participación e intercambio entre instituciones.
6. Las funciones del psicopedagogo serían prevención educativa, detección y valoración multidisciplinaria, elaboración del programa de desarrollo y seguimiento, orientación escolar y profesional, asesoramiento, entre otras.

Los psicopedagogos desarrollan una práctica profesional compleja, de gran escala y niveles de integración. Por este motivo, es muy importante otro tipo de conocimientos, a parte de los procedimentales y de los conceptuales, para desarrollar el ejercicio de la profesión. Son, igualmente, importantes los conocimientos conceptuales, como los procedimientos y las actitudes.

Para poder desempeñar correctamente el trabajo, necesita disponer de un “portafolio de criterios de actuación”, que lleven a la práctica valores reconocidos y válidos por el entorno social, la comunidad profesional, el equipo de trabajo.

No se debe olvidar que la información es una herramienta clave y que el psicopedagogo recoja informaciones confidenciales en el ejercicio de su profesión está sujeto a los derechos y deberes del secreto profesional.

Como corolario, el psicopedagogo ha de ser un agente de cambio: mediante un proceso de desequilibrio constructivo, consigue un reequilibrio que represente mejoras de la situación de partida. De esta manera, establece dentro de sus funciones la de asesor, quien analiza y modifica los esquemas de conocimientos de los docentes implicados en el proceso. Deberá haber una transición del “intervenir sobre...” a “trabajar con...”, donde se pone en manifiesto la escucha activa, la colaboración constructiva, interdisciplinaria, prevención de obstáculos, optimizar la información haciendo que circule y desarrollar una cultura interdisciplinaria.

Solé (1997) hace una puntualización muy completa y acorde que sintetiza las habilidades y las competencias del asesor. Los referentes o pensadores psicopedagógicos influyen decisivamente en la lectura que se hace de la realidad, en el que se considera que es un problema, en la interpretación que se hace de su etiología, su estado y su evolución, así como en el que entiende que se ha de hacer para subsanarlo. Afectan, entonces, críticamente la forma en que el psicopedagogo defiende la realidad en que trabaja y se define a sí mismo, a su intervención en dicha realidad.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Barcelona: Narcea.
- Beltrán LLera, J. (2000). *Intervención psicopedagógica y currículum escolar*. Madrid: Pirámide.
- Casamayor, G. (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- Coelho, P. (1999). *El alquimista*. Buenos Aires: Planeta.

- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1997). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori/ICE UB.
- Coll, C. (2001, noviembre). La misión de la escuela, su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en tomo al protagonismo y los límites de la educación escolar. En *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Colima: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Coll, C., Martín, E. y Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. Coll, J. Palacios A. y Marchesi (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 549-572). Madrid: Alianza.
- Fernández Sierra, J. (1995). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Madrid: Aljibe.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Sánchez-Cano, M. y Bonals, J. (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.
- Santana, L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica: cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- Solé, I. (1993). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll et al. *El constructivismo en el aula* (pp. 25-46). Barcelona: Graó.
- Solé, I. (1997). La concepción constructivista y el asesoramiento en centros. *Infancia y aprendizaje*, 77, 77-95.

¡Qué no me echen carreta!

Do not tell me stories!

Natalia Andrea Palomá Barrera*

Fecha de recepción: 4 de marzo de 2012

Fecha de aceptación: 22 de de noviembre de 2012

La Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas se encuentra estructurada por ejes de formación, uno de ellos es la Práctica Docente, en la se enmarcan estas reflexiones. Las prácticas se realizan cada semestre en colegios oficiales de Bogotá desde cuarto a noveno semestre, y cada una tiene un propósito respecto de la formación docente. Para el caso de quinto semestre, las acciones van orientadas al uso de recursos didácticos en el aula.

En la Práctica Intermedia II, las reflexiones giran alrededor de recursos didácticos usados y sobre su pertinencia en el aula. También sobre la labor del docente. Todas ellas permeadas por la actual situación de la educación en Colombia¹.

Hace unos años, antes de que estudiara esta licenciatura, una persona me dijo que los profesores hablan “carreta”, que por eso el país está como está en educación, que el quehacer docente se encuentra en el discurso y no en la práctica. Hace unos meses yo atacaba los comentarios de quienes pensaban así y consideraba que eran personas que no sabían qué significado tiene ser docente. Hoy, tras una larga crisis educativa (que empezó en 1992 e incluso antes), prefiero respirar pausadamente, detener un poco mis palabras y no defender a rienda suelta todo ni atacar desairadamente a quienes critican este oficio.

Si hoy tengo claro algo es que no es defender la profesión docente por defenderla, pelear por pelear la educación, ir a la clase por la clase y ya; este semestre fue muy distinto al anterior y, en verdad, fue distinto porque vi la realidad aún más de cerca. Observé muchas situaciones, algunas de las cuales no podré siquiera comentarlas aquí, pero con las que sí puedo me basta por ahora, casos como estudiantes que no quieren estudiar, un modelo en el que pareciera que hay una guerra entre profesores y estudiantes, un sistema que, a veces, no sabe quiénes son sus niños, ni cómo viven ni qué

piensan; en conclusión, una vida académica que, dadas las circunstancias en las que se encuentra el sistema educativo colombiano, desilusiona y quita la esperanza a muchos, tanto estudiantes como profesores.

Jaime Garzón (1998) en una conferencia que dio hace ya más de una década para los estudiantes nuevos en la Universidad Nacional, decía que la educación iba por un lado y los estudiantes por otro, es decir, una persona, un niño o un adulto está interesado en una cosa y le brindan otra totalmente diferente, le gustan determinadas acciones y las oportunidades que le ofrecen son otras; personalmente vi muy de cerca esta situación en el aula.

Considero que, en muchas ocasiones, lo que se brinda en los colegios no es ni muy necesario para los niños, incluso, ni muy importante; es decir, cuando estábamos en el salón, nuestros niños particularmente discutían y peleaban por múltiples y continuos aspectos y situaciones, y nosotros los practicantes —e incluso cualquier profesor— preferíamos seguir y tratar de avanzar con los temas de la clase, en vez de parar, detenernos y hablar sobre los problemas de los niños.

Si yo como estudiante o como profesora no tuviera la presión social que existe tras todo el modelo educativo, me hubiese tomado gran parte de muchas de las clases en las que hubo conflictos para tratarlos y discutirlos con los niños, para intentar conocerlos, identificar sus problemas, inquietudes, necesidades, pensamientos, entre otros aspectos de los cuales me hubiera gustado llevarme más de ellos. Es decir, quisiera que los niños hubieran aprendido más a ser personas que a medir, porque a un mundo como en el que vivimos, de rencores, de envidias, de soledades y muertes, le falta las personas sepan más sobre dar un buen abrazo que hacer bien una suma.

Y yo lo sé, es una utopía pensar así, dejar los índices y la competencia a un lado es complicado desde varias

* Licenciado en psicopedagogía por la Universidad Oberta de Catalunya, máster en Documentación Informatizada por la Universidad de Barcelona y en Logopedia por la Universidad de Comillas. Fundador de Espaciologopédico. Correo electrónico: espaciologopedico@hotmail.com

1 En el semestre en el que se desarrolló la práctica mencionada (2011-2) se llevó a cabo en Colombia una protesta estudiantil en contra de la reforma a la Ley 30 y, por lo tanto, las universidades y el país se vieron permeados por el movimiento estudiantil y las consecuencias de su movilización. De esta situación es la que se alude aquí.

perspectivas; pero, contrario a esto, considero que no se puede construir sanamente conocimiento, para este caso específico, conocimiento matemático, si los seres humanos que se involucran en dicho conocimiento no tienen las más mínimas nociones de comportamiento en un determinado lugar, lo cual no se logra de la noche a la mañana y, a veces, pienso que no se logra, porque los conflictos de los adultos están a la misma razón que los de los niños; lo que cambia son los lugares, las palabras y los motivos, pero los comportamientos son casi los mismos, pues pocas veces los humanos logramos comprendernos.

Como en la práctica pasada, en esta sigo pensando qué creían los niños de nosotros, cómo nos veían, qué sensaciones buenas o malas les producíamos, y para decir verdad mis pensamientos no son motivadores ni mucho menos halagadores, ya que esta práctica fue bastante difícil de asumir, porque en muchas ocasiones los objetivos no se lograron a cabalidad; tengo en mi mente muchas de las caras de los niños que no eran de alegría en nuestra clase y hoy en día considero que, como lo dijo Jaime Garzón, les dimos algo que a ellos no les interesaba.

Eso me hace volver al principio, cuando esa persona me decía que los profesores hablaban “carreta”, no estoy ni considerando esta frase como verdadera; pero tampoco la estoy desechando, estoy sencillamente analizando de mi propia práctica lo que puedo decir y considero que, lastimosamente, en muchos de los casos (no en todos, claro está) esta frase es bastante verdadera. Es muy fuerte y muy duro decirlo y más en un ámbito académico, pero lo digo porque es mejor alertar sobre algo que percibo en el ambiente educativo que callarlo y hacer parte de la tan cómoda masa.

Un proverbio chino decía que la práctica sin teoría es ciega y que la teoría sin la práctica es vacía; hoy cada vez más me convengo de esto y por eso agradezco sinceramente que estos espacios de formación se den, porque *práctica* es el lugar académico en el que todo lo bonito que se dice en contextos y toda la resolución que se hace en problemas y didáctica² trata de cobrar sentido; realmente, si no se presentaran estos escenarios en proyectos curriculares de formación docente, seguiríamos siendo profesores que hablan “carreta”.

Para cerrar, recalco que encontrar los errores y las fallas en lo educativo es muy fácil y hablar sobre lo que no funciona bien también lo es; lo complicado y bello está en el momento en el que nos pongamos a pensar qué hacer para comprender más a nuestros niños, para darles educación de calidad, para brindarles oportunidades en actividades

que les interesen y que a su edad les sirvan y, sobre todo, qué hacemos para construir seres humanos que sean capaces de llegar a adultos y comprender a sus semejantes, escucharlos y, sobre todo, para enseñarles a ser eso, *seres humanos*.

Y como ya hice lo fácil, no me gustaría dejar mis reflexiones criticando lo que observo, sino que, además, voy a dar mi opinión sobre una postura personal que de pronto a muy largo plazo puede funcionar. Existe un problema en la educación colombiana, hay diferentes intereses con las legislaciones que rigen lo educativo y, por ende, hay dificultades en los colegios, desmotivación en los estudiantes y profesores, unos porque no se sienten a gusto en un colegio y otros porque su profesión ha sido desvalorada, y estas situaciones se ven en nuestras prácticas y seguramente se verán en nuestro quehacer docente.

Por ello, para cambiar un poco (y he visto que hay gente que lo hace), no deberíamos esperar la superrevolución que cambie todo, el movimiento que de la noche a la mañana genere una nueva educación y que hoy unos se sacrifiquen por la educación de otros esperando que un día todo mejore en un abrir y cerrar de ojos; sino que en vez de esto, desde practicantes deberíamos ser conscientes de que si queremos cambiar la educación y de que si particularmente quiero ver caras felices en los estudiantes debemos empezar por una revolución personal, en cambiar, primero, nuestras vidas profesionales y nuestras, a veces, mediocres formas de actuar, y así proponer un gran cambio desde lo personal.

La revolución de la que tanto se habla en las marchas y se ve escrita en las paredes de las ciudades y universidades, debería ser por mí mismo, por proponerme ser mejor docente, más ávido de conocimiento, superar las luchas personales, primero, y luego sí intentar cambiar el mundo en masa, como diría Bill Gates en su séptima regla de oro: primero debo preocuparme por organizar mi clóset y después miro si puedo cambiar el mundo. Con esto digo que si ha de existir una reforma educativa en Colombia, esa reforma debería empezar por cada uno de nosotros, por nuestros compromisos y metas para ser mejores en lo que hacemos y para hacer de la educación algo que se construye a paladas de a poco y no de la noche a la mañana, un compromiso personal que, indudablemente, para mí mejoraría nuestras prácticas docentes, académicas y ciudadanas.

En cuanto a los recursos que fue el tema principal de esta práctica, considero que no todo material que se lleve al aula es un recurso didáctico, y con lo visto en las clases con los niños de segundo, se observó que, en ocasiones,

2 Práctica docente, contextos profesionales, problemas y pensamiento matemático avanzado y didáctica son los ejes que estructuran esta licenciatura.

aunque el recurso era pertinente, este se podía salir de las manos del docente, porque no le permitía adquirir conocimiento matemático.

Mi preocupación en cuanto a los recursos es que teóricamente el profesor es quien debe hacer que estos sean útiles en los procesos de enseñanza-aprendizaje; esto es una preocupación porque para nuestras clases lográbamos que una cinta métrica sirviera para muchos estudiantes, pero para otros no lo era; por ejemplo, para la evaluación que se realizó al finalizar el periodo, al darles el metro a los niños y pedirles que dijeran cuánto medía la baldosa del salón, algunos de ellos no vieron la necesidad del metro para responder a dicho punto; es decir, nos preguntaban y ¿para qué el metro? Mientras que para otros estudiantes su uso fue claro y evidente, por lo tanto, se plantea el cuestionamiento: ¿fue un recurso efectivamente el metro aun si no lo fue para todos?

Considero, entonces, que esto depende en gran parte del docente y de su conocimiento para ejecutar

un recurso de la mejor forma. Desde la experiencia de esta segunda práctica, pienso que su utilidad también depende de quien lo use o lo manipule. Es decir, no creo que el docente deba tener toda la responsabilidad sobre su funcionabilidad, porque lo que es un recurso para algunos no lo es para otros. Esto, muchas veces, se sale de las manos del docente por más conocimiento que tenga sobre el material didáctico y su función.

Para concluir, los recursos didácticos fortalecen el proceso de formación de un profesor de matemáticas, ya que brinda herramientas sobre los materiales y objetos que se pueden usar para determinado tema y su correcto funcionamiento.³ El profesor puede reflexionar sobre sus ventajas, desventajas y posibles errores al ser usados. En la construcción de la magnitud longitud, hacer que los niños construyan el metro en cartulina o cualquier otro material no tiene ningún sentido didáctico si no hay una intención de aprendizaje diferente de la mera reproducción.

3 Algunos de los elementos usados en dicho proceso de construcción de la magnitud longitud fueron mesas, sillas, partes del cuerpo, palos de balsa, pita, cintas de colores, cinta métrica.

El maestro cuadrifronte

Guillermo Bustamante Zamudio*

Pensar no está de moda

Para Hannah Arendt (1958), la falta de meditación era una característica sobresaliente de la época. Y como pensar requiere un tiempo propio, el tiempo también está afectado: si el entonces presidente se pronuncia sobre unos asesinatos como verdaderos positivos y a los cinco minutos el fiscal dice que son falsos, no se puede señalar en eso una contradicción, pues, habrá quien le haga caer en la cuenta a uno de que ya nadie se ocupa de cosas que ocurrieron hace tanto. Nos mintieron que el flujo veloz de la información se correspondía con una ligereza del pensamiento, con una falta de tiempo para hacer juicios. Las cosas se aceleran, efectivamente, pero por la prisa de quienes creen que la información es equivalente al conocimiento. En 1872, Nietzsche destina el libro *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* “A lectores tranquilos, a hombres que todavía no se dejan arrastrar por la prisa vertiginosa de nuestra rimbombante época, y que todavía no experimenten un placer idólatra al verse machacados por sus ruedas”. En realidad, nada de lo que ocurre ha modificado la temporalidad propia de la construcción de criterios. Si bien la información fluye más rápido, la capacidad de procesarla sigue siendo exactamente la misma que la de los primeros *homo sapiens sapiens*.

Si tomáramos a un hombre que vivió 20 mil años atrás y lo colocáramos desde su nacimiento en la sociedad actual, aprendería lo mismo que todos los demás, y sería un genio o un idiota, o lo que sea, pero no diferiría en lo esencial. (Chomsky y Foucault, 1971/2006, p. 48)

De manera que esa historieta de que toca correr, en realidad, está degradando el conocimiento y está transformando las relaciones entre nosotros.

Frente a este panorama, ¿qué posiciones se asumen? Es usual la posición de la queja, de la denuncia. Esa posición —necesaria, hasta cierto punto— es, no obstante, paradójica. La nueva norma, por ejemplo, siempre nos coge —como se dice coloquialmente— “con los pantalones abajo” (en todo nivel: desde la educación básica hasta la universitaria). Antes de la nueva norma no estábamos discutiendo, constituyéndonos —al menos

como posibilidad— en pares válidos del Gobierno... y, en casos como este, la sorpresa es concomitante con la imposibilidad de prever, siendo que prever es una de las propiedades que atribuimos al conocimiento. Estamos a la saga de la última legislación. Aun antes de haberla leído, ya conocemos los formatos que nos obliga a llenar y recitamos las consignas que es forzoso esgrimir en su contra. Siempre en una lógica según la cual lo último que se está diciendo es lo prioritario.

Esa posición de queja, esa posición demandante, es una *pragmática*: si el uno no hace, el otro no tiene de qué quejarse. Si no tiene un enemigo, está callado. “De qué están hablando, para contradecir”, decimos en broma. Pero, es en serio: el antigobiernista se pregunta qué dijo el Gobierno para oponerse; si no dijo nada, se queda callado. Por eso, para quien se queja, el modelo es aquello de lo que se queja (¡está identificado con él!). No es de extrañar, entonces, que haga las mismas cosas que su enemigo, si tiene la oportunidad de reemplazarlo en el mando. Así, *la queja es una pragmática que excluye la otredad*: solo necesita al otro para lamentarse. En el fondo, el que se queja declara no desear.

Por contraste con la queja, la posición *deseante* es una *política*, no una pragmática; y, como tal, incluye al otro: aquel en relación con el cual se tendría que interactuar —y no necesariamente en los mejores términos— para que se produzca algo del orden de lo posible. Pero ¿tiene lugar la idea de *deseo* en la educación?

El dispositivo educativo,¹ más allá de la anécdota de la época, está edificado en relación con el *saber*. A esa escala, no interesa precisar de qué tipo de relación se trata, o si ese saber es justo o no, si está o no “actualizado”... independientemente de esas variables —que suelen dar lugar a la queja—, la idea es que el dispositivo gira alrededor del saber. Por eso, pese a que cada vez más se tiende a no enseñar nada en la escuela, las asignaturas —al menos hasta ahora— continúan llamándose matemáticas, ciencias sociales, historia, física, química, filosofía, etc., nombres de *disciplinas que producen saber*. Digo que “se tiende a no enseñar nada”, porque ahora existe una serie de discursos y de

* Doctor en Educación y profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Universidad Pedagógica Nacional.

1 Lo llamo *dispositivo para diferenciarlo del aparato*: este está constituido por el propósito institucional, mientras que el dispositivo es el arreglo *ad hoc* de circunstancias, discursos y prácticas que tienen ciertos efectos, independientemente de los propósitos.

“proyectos transversales” que mueven hacia otro tipo de actividades y convocan otro tipo de discursos en la escuela: inclusión, amor, diversión, valores, autoestima, sexualidad responsable, respeto por la naturaleza, etc. Esto pone contentos a muchos: por un lado, porque la distribución de este tipo de actividades no es homogénea, pues se presenta principalmente en la escuela pública de bajos recursos, y, por otro, porque cierto discurso actual se encuentra allí a sus anchas: a la luz —o a la sombra— de las tales “competencias” se va haciendo cierto —¡quién lo creyera!— el viejo discurso maniqueísta según el cual de la escuela unos salen a gobernar y otros a ser gobernados y a abrir zanjas; las competencias —ojalá “ciudadanas”— para los que tienen poco capital simbólico y cultural, y los conocimientos para los que sí valoran esos capitales.

Con todo, el dispositivo escolar todavía está organizado —al menos formalmente— en relación con el saber. Y para eso hay maestros; y por eso, si quieren trabajar en la escuela, se les pide acreditar algún saber. Los lugares no referidos propiamente a disciplinas teóricas se los remite a ellas —a nombre de una intención “holística”, “integradora”, incluso “democrática”—, mediante palabras tales como interdisciplinariedad, multidisciplinariedad, transdisciplinariedad, etc., aunque ya se respira una atmósfera de desdén por el saber que empieza a pasar a los “nombres” de los proyectos educativos institucionales (PEI), a los “contenidos” de lo que todavía tiene nombre de disciplina, y a los nombres mismos, cuando se tiene incidencia sobre la reestructuración de los planes de estudio.²

“Bifronte” y “cuadrifronte”

En la mitología romana, Jano (*Janus*, en latín) es hijo de un dios (Apolo) y de una mujer (Creusa, hija de Erecteo, rey de Atenas). Creció en Delfos, alejado de la madre, quien luego se casó con Xifeo, un mortal. Como no podían tener hijos, él consultó al oráculo, y el consejo fue secuestrar al primer niño que se le cruzara al día siguiente, el cual resultó siendo Jano. Llegó a ser un guerrero y marchó a conquistar Italia, donde fundó una ciudad: Janícula. En su reino se refugió Saturno cuando Júpiter lo destronó y expulsó del Olimpo. En agradecimiento, convirtió a Jano en dios y le dio dos rostros (“bi-fronte”) para ver pasado y futuro, y poder así tomar decisiones sabias y justas. Un rostro mira hacia oriente, la puerta de entrada para las almas que llegan a la tierra (oriente viene de *oriris*, nacer... de ahí viene “oriundo”); el otro mira hacia occidente, la puerta por donde las almas abandonan los cuerpos físicos (“occidente” viene de “occiso”). Al mirar hacia esos dos

puntos cardinales, Jano equilibra el cosmos: abre o cierra todo sobre la tierra con su voluntad y controla el cielo y el mar... hasta la rotación del cosmos. Es el dios de las puertas, los comienzos y los finales. Por esto le fue consagrado el primer mes del año: de *Janus*, obtenemos Ianuarius (January, Janeiro, enero). Las puertas de su templo permanecían abiertas, mientras durara la guerra. Cuando Roma estaba en paz, las puertas se cerraban. A veces, las representaciones de Jano tienen una llave (abre la puerta del año) y un bastón (preside los caminos). También es un héroe cultural: se le atribuye la invención del dinero, las leyes y la agricultura.



Los templos que en Roma se dedicaron a este dios son de dos tipos: *Jano Bifrons* y *Jano Quadrifrons*. Conocemos esa monumental costumbre arquitectónica de los arcos. El arco del triunfo en París, por ejemplo. Generalmente, tienen dos entradas. Pero también hay arcos que miran hacia los cuatro puntos cardinales. Son como un cubo con entradas en cada una de sus paredes. En el foro Boacio, en Roma, está el arco Cuadrifronte de Jano. Se piensa que los cuatro frontis indican el número de las estaciones del año (y el que cada uno tenga tres ventanas parece una prueba, pues, serían los tres meses de cada estación).



² Autobiografía y Asombro e Imaginación, por ejemplo, son los nombres de dos asignaturas, pertenecientes a sendas licenciaturas, ofrecidas por dos universidades públicas en Bogotá.

Por esto, Jano aparece adjetivado como “cuadrifronte” en el poema *Límites*, de Jorge Luis Borges:

De estas calles que ahondan el poniente, una
habrá (no sé cuál) que he recorrido ya por última
vez, indiferente y sin adivinarlo, sometido

a quien prefija omnipotentes normas y una secreta
y rígida medida a las sombras, los sueños y las
formas que destejen y tejen esta vida.

Si para todo hay término y hay tasa y última vez y
nunca más y olvido ¿quién nos dirá de quién, en
esta casa, sin saberlo, nos hemos despedido? Tras
el cristal ya gris la noche cesa y del alto de libros
que una trunca sombra dilata por la vaga mesa,
alguno habrá que no leeremos nunca.

Hay en el Sur más de un portón gastado con sus
jarrones de mampostería y tunas, que a mi paso
está vedado como si fuera una litografía.

Para siempre cerraste alguna puerta y hay un
espejo que te aguarda en vano; la encrucijada te
parece abierta y la vigila, cuadrifronte, Jano.

Hay, entre todas tus memorias, una que se ha
perdido irreparablemente; no te verán bajar a
aquella fuente ni el blanco sol ni la amarilla luna.

No volverá tu voz a lo que el persa dijo en su
lengua de aves y de rosas, cuando al ocaso, ante
la luz dispersa, quieras decir inolvidables cosas.

¿Y el incesante Ródano y el lago, todo ese ayer sobre
el cual hoy me inclino? Tan perdido estará como
Cartago que con fuego y con sal borró el latino.

Creo en el alba oír un atareado rumor de multitudes
que se alejan; son lo que me ha querido y olvidado;
espacio y tiempo y Borges ya me dejan.

No se trata aquí de comentar el poema, pero podemos ver, en la estrofa respectiva, algunos de los asuntos atribuidos al dios: la puerta y la encrucijada. A propósito de la puerta, sabemos que *Jano Patulso* —apertura— está delante de las puertas y que *Jano Clusivio* —clausurar, *close*— está del otro lado de las puertas. Por su parte, “encrucijada” (fijado en cruz) es el lugar en el que se cruzan dos o más caminos. El arco cuadrifronte sería la materialización misma de la encrucijada: así no hubiera un par de caminos que se cruzan, el arco los prefigura. Una encrucijada nos puede parecer abierta (¿sin límite?), pero, en realidad, *la vigila, cuadrifronte, Jano*.

... presidir el camino... abrir la puerta... manejar el tiempo... ser un héroe que inventa para el otro asuntos de la cultura... poner límites... son actos que tienen que ver con el maestro.

Las cuatro caras del maestro

La función del maestro en relación con el saber es múltiple. Vamos a proponer que, como el Jano de Borges, tiene cuatro caras (es *cuadrifronte*) y que las puede perder; en este sentido, la función del maestro sería de una complejidad enorme, pues, está solicitado desde lógicas hasta cierto punto excluyentes. Entonces, ¿se trataría de eliminar la contradicción o de encontrarse en el estatuto de algo hasta cierto punto contradictorio? Esto abre innumerables preguntas; por ejemplo la formación del docente, ¿lo pone frente a esa contradicción o le muestra un camino de peldaños que conduciría a una cúspide?

Las cuatro caras del maestro serían: “funcionario”, “profesor”, “enseñante” y “docto”.

Primera cara: el funcionario

Que los objetivos educativos se relacionan con el saber es algo visible en los currículos y en los planes de estudio. Pero las personas no confluyen a la escuela por un contrato cognitivo, sino por una consigna: “ya tienes la edad”, “el Estado lo ordena”, “debes ser un hombre de bien”, etc. Se trata de enunciados proferidos desde un *lugar de mando*³. Y cuando se llega a la escuela, ella hace todo tipo de requisiciones (Baena, 1992) a todos los que intervienen en su seno: “hay que hacer esto”, “hay que hacer lo otro”; y para que el asunto funcione, para que haya interlocutores de tales pedidos, es requisito declarar existente la escuela, declarar, día tras día, que las actividades comienzan. La declaración se hace desde un lugar de mando (Baena, 1992), y los auditores lo invisten también de lo necesario para estar ahí. Y no necesariamente se declara con “intención comunicativa”, pues, a veces, se quiere otra cosa... La continuidad de la institución hace que cuando las palabras son proferidas desde este lugar, cobren el estatuto de estereotipo, de consigna.

El maestro pone orden, regula el tiempo, alza la voz, llama la atención, cuida al uno y vigila al otro. *Hace ser*, mediante el hacer-hacer a otros (Austin, 1955). Por supuesto, en la escuela hay otros espacios, otros discursos, pero la constitución del dispositivo escolar y su mantenimiento están ligados al discurso que manda: horarios, tareas, límites, responsabilidades, uniformes,

3 Cada uno de los cuatro discursos (Lacan, 1969-1970/1992) está comandado desde una de las siguientes posiciones: la consigna de mando, el saber, el síntoma o el objeto.

condiciones a que se someten las relaciones... En la escuela, todos saben que, independientemente de lo que se diga, la cantaleta es propia de ciertos roles, lugares y momentos. No se trata de la persona, sino del lugar, de la consigna (tanto así que cuando el colega asume un cargo, puede vérselo transformado en aquello de lo que se quejaba). Se espera del estudiante que sepa obedecer, que sepa “qué hay que hacer”. ¿No es esa la pregunta típica del estudiante en clase, del profesor en reunión, del directivo docente ante las autoridades educativas, de estas ante el Banco Mundial?

Lo relativo al discurso regulativo del maestro — *en la educación opera todo el tiempo un discurso de mando*— constituye su cara de funcionario, la que tiene que ver con la disciplina (*discipulina* era el rejo para castigar a los discípulos). Así, la educación ha de ser entendida como una articulación, como una tensión permanente, entre un propósito instruccional (saber) y unos procedimientos regulativos (disciplina). Al estudiante se le dice: “Tienes que operar de esta manera”, y eso aplica para el aprendizaje, para el trato con el otro, para la relación con la autoridad, para el juego, para la custodia de los bienes de la escuela, para el cuidado de sí, etc. Si se pregunta “¿por qué?”, en últimas hay una sola respuesta, por mediada que esté: “porque yo (el lugar de mando) lo digo”.

Ahora bien, si hay que gobernar es porque, de entrada, hay algo que no se domina a sí mismo: ¿habría que llamar la atención donde nadie molesta?, ¿poner tareas allí donde la gente quiere hacer las cosas? Si hay que obligar a los niños a ir a la escuela es porque no quieren, si hay que disciplinarlos es porque quieren estar disipados. Pero si bien las consignas intentan hacer que el otro haga algo, esa operación tiene un resto. Todo discurso provoca restos no reciclables. Al tiempo que se producen bienes de consumo, también se produce alcoholismo, drogadicción, indigencia, basura... La escuela produce estudio, pero también produce pereza, resistencia, indisciplina. Es notable que uno de los objetivos de los estudiantes sea cómo aparentar obediencia y, no obstante, salirse con la suya. Los estudiantes a quienes se administra Ritalina a la entrada de la escuela, a causa del diagnóstico de hiperactividad, desfilan triunfantes frente a los *nerds*.

La educación intenta moderar las pulsiones, hacerlas pasar por la palabra, por el proyecto colectivo, por el proyecto personal de la superación, de la conquista de las herramientas para abrirse paso en lo social, en el campo del otro social. La educación hace civil (civiliza) al sujeto (Tizio, 2002/2005), lo regula para que circule socialmente. Las tareas pueden ser formadoras en sentido cognitivo, pero es primordial ordenar hacerlas, y es necesario que esa orden signifique algo para aquel

que va a hacer el trabajo. Y es imperioso detener ciertas acciones del aprendiz. La realización de la pulsión muchas veces no da lugar a esperas, de manera que no se trata de mediar con saber (o con “afecto”), con una argumentación que quizá llegue tarde ante la perentoriedad del acto. Ante la mano provista de un alambre, camino al toma-corriente, es cardinal dar un grito: “¡no!”, pues, la electrocución llega primero que la interlocución. Así, el maestro es uno más —todos en la sociedad lo son, de alguna manera— de quienes intentan regular la pulsión.

A escala del sujeto, tenemos la singularidad, no ser igual a ningún otro. Así, el conjunto de estudiantes que se le presenta a un profesor es una *heterogeneidad múltiple*. El dispositivo tomará este *input* y lo procesará, de acuerdo con su propia naturaleza: la educación tenderá a aplicar un operador que podríamos llamar *poder de clasificación*. Precondición para ello es asumir que esos objetos pueden compararse. En cuanto decisión *convencional*, no interesa si los objetos realmente equivalen, sino quién decide tratarlos así y con qué fines (Milner, 2003/2004).

El *output* que la escuela espera arrojar es un ser medido, marcado, evaluado, normalizado (Miller, 2003/2004). El dispositivo toma heterogeneidad e intenta convertirla en homogeneidad mediante el operador del poder de clasificación. De esta manera se presupone que la operación no produce restos... por ello, todo el dispositivo se erige en nombre de la *eficacia*. Se obra bajo la premisa de la existencia de un problema que ha de ser solucionado mediante la sustitución de la parte “mala” por otra buena: no habría resto y el conjunto se preservaría. Para el discurso regulativo en la escuela, no es posible hacer que las cosas funcionen desde lo singular y lo inestable, en un mundo donde nada equivale a otra cosa. Por eso, rechaza las soluciones locales y busca equivalencias (mediante la evaluación, por ejemplo, y con ayuda de disciplinas como la psicología del desarrollo), por eso busca universales.

Pero si bien una “lógica” del Todo (controlarlo *todo*, que *todo* funcione bien, anticipar *toda* posible eventualidad, etc.) es inaplicable, no se trata simplemente de un asunto de exceso de autoritarismo. La cara de funcionario es un asunto estructural: no puede no haber una dimensión regulativa en la escuela. Pero, mientras la policía y la justicia regulan de manera directa (y anticipan las reacciones proveyéndose de armas y de cárceles), la escuela regula de forma indirecta: es una regulación específica *camino al saber*. La razón de ser del discurso de funcionario es *ajustar un espacio en el que la instrucción sea posible* (“La letra con sangre entra”); ya veremos que, para algunos, es no obstante el único horizonte... pero eso configura *otro* dispositivo. En este

sentido, del castigo físico a las sanciones sutiles de la actualidad hay un cambio superficial, pues, la misma condición impuso cada cosa, según la época.

Luce razonable, entonces, ofrecer “lúdicas”, con el fin de compensar el malestar producido, en cuanto — en el fondo— sabemos que lo que allí ocurre ni es una fiesta ni se admite fácilmente (por eso, hay que insistir: *es por tu propio bien*). Se trata, en consecuencia, de la defensa del dispositivo, no de una merced asistida por la buena voluntad.

Pero hoy en día la regulación está en crisis. Una salida es convertir el estatuto estudiantil (da lo mismo si se llama “manual de convivencia”) en un código de policía: allí se ve lo que la institución está dispuesta a obligar a hacer y lo que calcula que los estudiantes pueden emprender en su contra (los restos). La otra salida es suponer que los participantes son iguales y esgrimir ya no la ley, sino el *contrato*: firmar el manual de convivencia, comprometerse por escrito a mejorar la disciplina o el desempeño, etc. El problema es que a partir de la ley es posible hacerse un espacio, mientras que a partir del contrato no, pues, en él todo está acordado y lo que no se prohíbe explícitamente no está permitido.

Segunda cara: el profesor

La palabra *profesor* viene de ‘declarar’. Se es profesor cuando se es agente de un saber *expuesto*: para eso, se tiene que tener algo que decir, se tiene que *profesar* algo, exponer una elaboración, no una mera opinión. Profesor es el que encarna una perspectiva en relación con un saber, el que tiene algo que decir y que, entonces, lo *profesa*. En este sentido, nada tiene de “facilitador”. Da cuenta de un trabajo previo que ha hecho; no de la famosa “preparación de clase”, sino de la inmersión en un campo de saber.

Cuando se presenta esta postura, el maestro representa una disciplina, es decir, representa, parcialmente, la cultura que la escuela busca *producir* en el otro: ¡la tradición!... el profesor es, por definición, un *tradicionalista*. Y esa cultura, esa tradición, no está en el alumno: por mucho que ahondemos en sus “preconceptos”... por mucho que indagemos por sus necesidades... no hallaremos el teorema de Pitágoras, el *Quijote* o el retículo endoplasmático. Podemos afirmar que la selección curricular es arbitraria, occidental, eurocéntrica (ejemplo en clase de filosofía “universal” en realidad se ven prácticamente autores de Grecia, Alemania, Inglaterra y Francia). En cualquier caso, digo que se trata de una selección *en relación con el saber*; que es el saber lo que está en juego (no que esa selección esté bien hecha o que sea justa). Así, el profesor representa un saber delante de esas personas que le han sido encomendadas. Y ese hecho de representar

el saber, de exponer un saber ante el otro, puede hacer que el otro le suponga un saber al maestro, que quiera volver a escucharlo porque piensa que tiene alguna otra cosa que decir: “con qué nos irá a salir”, “cómo irá a interpretar estas nuevas cosas”... Hay una expectativa, una suposición de saber. Si hay saber expuesto, podemos esperar la correspondencia de un saber supuesto.

Cuando alguien profesa algo, la manera más evidente de ver la tontería de la época —además de la de contestar el celular en medio de la charla o de la clase, que ya ni siquiera presupone la aceptación del contrato de comunicación, pues, el sujeto está allí solo *mientras le timbra el teléfono*— es que cualquiera se puede parar a decir que “opina” distinto. El primero ha empleado un tiempo para elaborar algo y el segundo supuestamente se lo objeta sin haber hecho ningún esfuerzo, sin haber leído una sola letra, solamente mediante la exigencia del derecho a hablar a exponer su “punto de vista”. El derecho —algo de lo regulativo— pugna por el comando, cuando en esta circunstancia del saber expuesto tenemos el comando del saber: “¡Hay que tener pensamientos, y no solo puntos de vista!” (Nietzsche, 1872/2009). Pero, en ese nivel, la relación entre el maestro y el aprendiz nada tiene de igualitaria o de democrática; es una relación heterogénea, que no tiene que ver con la igualdad o los derechos.

Al decir que el profesor representa la cultura en relación con un saber, no hablamos de “derechos”, sino de *trabajo*. Parafraseando a Diego Gil: para ser profesor no hay que esforzarse, *hay que haberse esforzado*. La segunda cara, entonces, tiene que ver con exposición/suposición, en la medida en que se ocupa un lugar en el saber. Por todo esto, se espera que los planes de estudio los hagan los profesores; cuando allí intervienen los alumnos, podemos inferir que este rostro del maestro se está socavando.

Ahora bien, el saber expuesto del profesor pone a trabajar la dimensión pulsional de sus estudiantes. Es a partir de sus “energías” enfocadas en el estudio (casi que se trata de una frase de maestro) que se va a producir un sujeto: hombre de bien, astrónomo, especialista en... ¡propiedades que él no tenía antes! Este discurso en el que comanda el saber es el encargado de producir al sujeto que antes no tenía ciertos atributos de saber (de pronto tenía —según el maestro— carencias y vicios). Ahora bien, se produce ese sujeto en tanto resto: ahora, él no va a poder decir “yo pienso que...”, sino que tendrá que decir: “según tales y tales investigaciones, se puede decir que...” Durante todo el paso por el dispositivo escolar, la persona no es más que aquello que está “en formación”, lo que se va a producir *después*; mientras tanto: sacrificio.

Por eso, a la hora de caracterizar la escuela, maestros y alumnos recurrimos con mucha frecuencia a expresiones que hablan del aprendiz como un objeto:

“formar”, “transformar”, “educar”, “sacar”, “perfil”. Con independencia de la intensidad de la ternura de nuestra teoría pedagógica, hay algo del dispositivo que nos mueve a esa perspectiva “en tercera persona” (Not, 1989/1992), en la que el alumno es un objeto para ser transformado, una referencia de las palabras (no un interlocutor): “es por el bien de ellos”. Esto no lo remedian los intentos de introducir nuevas expresiones en las que supuestamente aparece una dimensión dialogante de la acción escolar (Not, 1989): expresiones como “guiar”, “orientar”, “facilitar”, “dar la palabra”, etc., permiten iluminar apenas una porción muy limitada de dicha acción, pues, hay algo que supuestamente *debe* ser enseñado, más allá de lo que quieran los aprendices, más allá de sus intereses; no en vano, el Ministerio de Educación dice que un “estándar educativo” *expresa lo que debe hacerse y lo bien que debe hacerse*.

Pero quedar considerado exclusivamente (como si no hubiera otras dimensiones) como una fuente de energía para producir un egresado es algo que no se soporta bien; por eso, por un lado, se brinda un rato de esparcimiento después de la clase: porque en ella no se experimenta esa misma sensación. ¿Acaso los estudiantes descansan del juego poniéndose a estudiar? Dice Zuleta (1995) que, desde la primaria, los escolarizados aprenden rápidamente algo que nadie se propone enseñarles: que la clase es aburridora y el recreo es chévere. Los maestros —más por oficio que por convicción— insistimos todo el tiempo en la cantinela de que el conocimiento es una fiesta, pero no hemos logrado que, a la hora en que finaliza la clase y comienza el descanso, se oiga un lamento; ni que, a la hora en que finaliza el descanso y comienza la clase, se oigan expresiones de júbilo. Y, por otro lado, por eso, la escuela incorpora un “bienestar estudiantil”: ¿acaso los espacios que no pertenecen a esa sección de la institución dispensan “malestar estudiantil”?⁴

Con todo, se trata aquí de darle un lugar a esta perspectiva de la enseñanza, no de argumentar a favor de la idea de democratizar la escuela por la vía de no erigir esta dimensión del saber, tal como parece estar ocurriendo hoy: ya el maestro puede ser quien lee de una presentación en Power Point, quien pregunta a los estudiantes qué quieren aprender, quien los manda a “consultar”, aquel que los pone a opinar (conversatorio, lluvia de ideas) y que, a lo sumo, hace al final una tabla de coexistencia de opiniones. Ya es posible tener maestros que no saben, maestros que denigran del saber, que se defienden de la “acusación” de *intelectuales* (son los que entienden la expresión “academicista” como

injuria), que se sienten representados en la expresión “facilitadores”... Con todo, no se entiende por qué les siguen pagando si creen ser menos que un profesor, si se acomodan al nivel de un tutor, lejos de la academia.

Tercera cara: el enseñante

La tercera cara del maestro aparece cuando asume el hecho de que no habla ante sus pares (no es un químico hablando ante químicos ni un sociólogo hablando ante otros sociólogos), sino ante de alumnos *que le han sido encomendados*. Si les hablara en cuanto par, en el mejor de los casos sería un conferencista, pero no un maestro (en el sentido de enseñante). Al conferencista no le encomiendan los oyentes: ellos verán lo que hacen.

Desde este ángulo, el maestro encarna —y moviliza— algo del deseo. Pero, a diferencia de la cara anterior, esto no es algo que se dice en el programa, no es algo que el maestro exponga; es algo que se encarna *si se tiene*. Los estudiantes perciben rápidamente su postura: si está ahí por ganarse el dinero o si el asunto lo compromete; por eso, comentan: “al profesor W se le puede hacer copia”, “con el profesor X hay que opinar cualquier cosa”, “al profesor Y hay que estudiarle”, “con el profesor Z se pueden bajar las cosas de internet”, etc. Ese es el efecto pragmático. Pero, en esta cara de enseñante, el maestro encarna delante de los estudiantes una relación de deseo con el saber, cosa que no se garantiza simplemente profesando; y esto ocurre si asume con el saber una postura deseante, es decir, una “postura investigativa”, pero no porque la autoridad le diga que tiene que investigar, o porque su contrato diga que es un profesor-investigador, es porque no puede aguantarse las ganas de hacerlo (independientemente del tipo de investigación de que se trate). Y encarnar la postura de deseo frente al saber implica no poder ocultar la *falta* delante del otro, así se quiera. Cuando alguien habla de la *enseñanza* que le dejó un maestro, no se refiere a temas, a información... sino a lo que el maestro encarnó para él (y que pudo no haberlo encarnado para los otros condiscípulos).

En la novela *Tiempos difíciles* de Dickens (1854/1982) —dedicada prácticamente al tema de la educación— el narrador dice: “Si hubiese aprendido algunas cosas menos, habría estado en situación de enseñar muchas cosas más, de una manera infinitamente mejor”. Parece contradictorio que saber un poco menos capacite para enseñar un poco más... pero no: Dickens está hablando del enseñante, no del profesor; está hablando del deseo: si se personifica el todo-saber delante del otro (si se asume solamente la primera cara), se es capaz de comunicar información; pero así es altamente probable

4 Idéntica pregunta opera para el caso de las Cajas de Compensación: compensar, ¿qué?: tener que resarcir al trabajador, indemnizarlo... es reconocer que se le ha despojado de algo.

que no se transmitan las ganas, pues, el otro queda aplastado por la totalidad que el docente representa en relación con el saber. Pero si encarna la relación con el saber mediante la falta —no mediante la declaración explícita de ignorancia—, y la encarna porque tiene la postura investigativa, entonces lo que aparece para el otro es la muestra de que hay un camino posible para el deseo, *en relación con ese saber* (tiene ante sí un caso concreto). Otros dispositivos lo hacen en relación con otros objetos... el club deportivo, por ejemplo.

Desde esta perspectiva, no es tan descabellada la presencia de tantas asignaturas en la educación básica y media. ¿Para qué ver matemáticas, ciencias naturales y sociales, literatura, idiomas, filosofía...? Se oye decir que la escuela está de espaldas a la realidad porque dizque en la vida no vamos a necesitar todas esas cosas. Así, se presenta la queja de que si tenemos inclinación por la literatura, ¿para qué ver álgebra, biología, química, física?; y que si vamos a ser ingenieros, ¿de qué sirven la historia, la literatura, la filosofía? Es que esas asignaturas no están ahí meramente para que el estudiante las aprenda y las use después (como se argumenta, de forma lánguida), sino, fundamentalmente, para que, siendo parte del cuento de la cultura que les estamos echando entre todos, haya maestros que representen una posición de deseo frente a cada una de ellas y, entonces, el alumno muerda algún anzuelo. Por supuesto, se necesita que el maestro sepa, y que desee saber aquello que profesa. Desde esta cara, los interlocutores (a los que hay que enseñar) no son pares en relación con el saber, aunque el motor del trabajo sea la idea de que puedan llegar a serlo.

La época actual no es distinta porque antes a los estudiantes no se les ocurría pegarle al profesor o intimidar sexualmente a la profesora.⁵ No: a los estudiantes siempre se les ha ocurrido ese tipo de cosas, incluso otras peores. La diferencia está en que antes interponían algo y no pasaban al acto. No es que hubiera una norma explícita que lo prohibiera y que por eso no lo hacían. Podía estar la norma, el caso era que el estudiante *decidía* no pasar al acto. Él mismo se detenía. El efecto de la relación del profesor con el saber producía en el otro una transferencia, no de información, sino de relación con el saber (se transfería el trabajo en relación con el saber) y, entonces, se erigían unos *diques*. De manera que se podían pensar cosas como: “No me gusta esa asignatura, pero el profesor sabe su materia y yo le estudio”, “No me voy a dedicar a eso, pero es una lógica muy interesante la que propone”, etc. Se trata de *efectos* de la relación, porque había una mediación: el saber.

Sócrates es un buen ejemplo de enseñante. Aunque no quiere mostrarse así, él actúa como agente del discurso; sin su manera de estar ahí, de preguntar, de poner a trabajar al otro, no tendríamos mayéutica... tendríamos, de pronto, un discurso sofista. Es agente, pero él no es quien trabaja: quien trabaja es su interlocutor, que tiene la posición de un amo frente a lo poquito que sabe o a lo mucho que pretende saber: lo sabe con certeza. Sócrates, en cambio, dice “solo sé que nada sé”, pero no al estilo de una falsa modestia. Entonces, interroga *para que se produzca un vacío...* el saber propiamente va a estar en posición de resto: tras horas de discusión sobre la belleza, nuestro filósofo concluye, dirigiéndose a Hipias Mayor: “las cosas bellas son difíciles”. Todo lo que se ha producido, va a dar al cesto de la basura. Lo único que parece importarle a Sócrates es haber puesto a trabajar al otro hasta que dude de lo que cree saber. Interrogar, no aprovecharse del error del otro, documentar las creencias más simples (no es que el otro sea tonto, pues otros, incluso de renombre, han pensado como él), esperar el momento justo para introducir un elemento nuevo... esa invención de Platón es una de las caras del maestro: la de enseñante. Y esta cara lo hace un *complicador*, un *dificultador...*, no un “facilitador”.

Ahora bien, por un lado, Sócrates no ejerce su acto por hacer un favor, sino que hay algo de su goce comprometido en esa elección (que eso tenga efectos sociales es un “valor agregado”). Y, por otro lado, los diálogos siempre se dan en relación con algún tema; tienen esa mediación. “Pedagogizar” en ausencia de saber —que es tal vez una tendencia actual— es ensillar antes de tener las bestias. Hoy, en cambio, está desapareciendo la mediación y, en su lugar, aparece una supuesta “igualdad”. Por eso, cuando las cosas no funcionan, hay que esgrimir el contrato. O sea, como no hay ley (la ley es justamente lo que causa el deseo), como no funciona un sistema de regulación del sujeto, de autorregulación, entonces ahora lo que hay es contrato.

Cuarta cara: el sabio

La otra cara del maestro es la que tiene lugar cuando hace trabajar un *saber en reserva*. Ser maestro no es obligatoriamente respetar el saber que se tiene, hacerlo explícito delante del otro, entre otras con el fin de someterlo. La idea de “preparar clase” está unida a la idea de responder en un contexto, pero no necesariamente se trata de una relación con la cultura en general.

El deseo de saber es una ignorancia *docta...* no una ignorancia *crasa*.

5 Circula en Youtube un video donde un estudiante le baja los interiores a la maestra cuando se voltea a escribir en el tablero... y para eso, otro tuvo que haber estado grabando.

Algo del ser de maestro tiene que ver con la expectativa de la que nos hizo caer en cuenta Freud: el maestro no lo dice todo, siempre guarda algo, parece esperar la oportunidad para que un saber tenga sentido, gracias a una coyuntura específica, gracias a un interés singular, a un momento oportuno. Ese maestro al que se va a escuchar porque se piensa que siempre tiene algo novedoso para decir, incluso para inventar, es un maestro cuyo saber está —al menos parcialmente— en reserva (la invención es el trabajo de ese saber en reserva). Es alguien a quien se quiere recurrir para encontrar claves acerca de una pregunta que inquieta. Aquel que hace pertinente el saber, a condición de saber cuándo habría que exponerlo, en qué medida habría que explicitarlo. Esta sabiduría atribuida al maestro tiene que ver más con lo que se le imputa que con lo que ha dicho (pero no se la gana por estar en silencio o por leer de unas diapositivas). Si se limitara a lo dicho, no habría que volver sobre él. Si se tratara de lo dicho, no habría la dimensión de la enunciación, de la posición frente a lo dicho, que es la que, finalmente, constituye su estatuto de sujeto deseante. De otra forma, el maestro habría sido trocado por la radio, por el cine, por la televisión, por la multimedia, por internet. Si estos intentos —porque ese sueño totalitario siempre ha estado presente cuando aparece un nuevo medio de transmisión o almacenamiento de información— han fracasado es porque la heterogeneidad del salón de clase en realidad es irreductible, así las medidas de homogenización queden satisfechas con el aplanamiento que alcanzan a producir.

Si los participantes no son iguales, y el silencio funciona, en tanto que lo no prohibido está permitido, entonces hay lugar al deseo. La idea del “problema” es estructural en la escuela: en vano se intenta reemplazarlo por otra cosa, suponiendo que no quedaría resto. Pero, a veces, no se trata de *resolver* y la solución puede ser la no solución, el callejón sin salida, pero asumido, consentido por este sabio que va un poco más allá del saber que “le toca” exponer.

Aquí no hay salvadores ante un pánico creado (“Colombia quedó de penúltimo en las evaluaciones internacionales”), sino ética ante un hecho estructural. Mientras lo regulativo quiere volver eficaz a un sujeto (lo cual implicaría quitarle el síntoma y “adaptarlo”, es decir, borrarlo bajo el peso de las consignas), lo instruccional busca que se labre un camino propio.

El panorama actual

La escuela enfrenta actualmente asuntos de droga, violencia, embarazos tempranos, pandillas. Ante esto, se le pide una regulación directa —como la que hace la policía—... todo a nombre de una “formación integral”. Dos salidas se han intentado, pero *sin el paso por el saber*:

1. Ejerciendo de demócratas. Se cree que la escuela es represora y que le vendría muy bien un toque de libertad; que los estudiantes tienen unos derechos. En concordancia con la supuesta caída de los macrorrelatos, se desvanece, entonces, el discurso regulativo, se “da” la palabra (se “empodera”), se consulta al otro. Pero, igualmente, los resultados contrarían lo esperado: ahora ya nadie quiere hacer nada. Diagnóstico reservado.
2. O ejerciendo de policías. Se cree que falta es fruncir más el ceño de la cara del funcionario: aumentar las penas, poner cámaras, promulgar nuevas legislaciones, hacer requisas, incautar armas mediante la visita sorpresiva de la policía. Pero, contrario a los propósitos, el efecto es el incremento de la agresión y de la falta de respeto; los jóvenes se arman, incluso cometen crímenes dentro y fuera de la escuela. Los dos bandos se equipan conforme con la estrategia bélica. Igualmente: diagnóstico reservado.

En consecuencia, todos se preguntan qué hacer y se quejan de —o celebran— que ahora los estudiantes mandan, determinan el funcionamiento de la escuela, e incluso los planes de estudio. Por ese camino, también aparece el temor al solicitar la presencia de un acudiente que ya no produce la expectativa de una llamada de atención para el estudiante... ¡sino para el docente!, como muestra la siguiente caricatura, ganadora en un congreso sobre educación y vida sostenible en São Paulo:



Figura 1.

Fuente: [http://chistesconbuenhumor.com/que-notasson- estas-diferencias-en-la-relacion-profesor-alumno-en-1969-y-2009/](http://chistesconbuenhumor.com/que-notasson-estas-diferencias-en-la-relacion-profesor-alumno-en-1969-y-2009/)

Así, como la agresión insiste, se echa de menos una “dimensión ética” de la formación. Así, a nombre de la “formación integral”, se emiten ciertos discursos durante las fiestas patrias y se programan un par de cursos en los que la militancia fundamentalista del maestro intenta imponer unas certezas morales en

función directa al peso del ideal que representan (de labios para afuera). Pero ¿en qué se diferencia esto de la rutina del cambio de guardia en la estación de policía? Se trata de un discurso que acompaña (que adorna) al acto que pretende intervenir de manera directa sobre lo indomable del otro... no de los actos que pretenden hacer posible algo del orden del saber. No es un currículo integrado, sino *agregado*; no es una “formación integral”, sino *amontonada*.

Ahora bien, ¿hay en esto un error que pueda corregirse para, ahora sí, hacer las cosas bien? Tal vez no. Quien así intenta transformar las cosas, cree posible manipular a voluntad las dimensiones del ser humano. Pero “No es queriendo el bien de la gente como se lo alcanza... la mayor parte del tiempo es incluso al revés” (Lacan, 1969-1970/1992). En la escuela no se puede instaurar la ley ni mediante democracia ni mediante autoritarismo: por un lado, hay unas condiciones normativas básicas bajo las cuales la escuela surgió y funciona aún (Saldarriaga), que no se someten a la decisión de los aprendices (a no ser que se garantice que van a decir lo que nosotros queremos). Y, por otro lado, inevitablemente el autoritarismo produce restos (respuestas, resistencias, retaliaciones) que no se pueden detener y que, si se buscan controlar con más autoritarismo, producen nuevos restos..., y así sucesivamente. Podría intentarse hacer funcionar lo instruccional bajo la égida exclusiva del discurso de mando (de hecho es así en muchos casos); pero ese no es el sentido de la escuela. Y no se trata de que no haya autoridad, sino de que esta tenga el sentido que le daría un dispositivo (el escolar) que apunta al saber.

Cuando la relación con el otro está mediada por el saber, la función del maestro es en relación *con el saber* —perdonen la redundancia—, *no con los estudiantes*: quererlos, comprenderlos, incluirlos, pagar para que al menos puedan tomar aguapanela... esos no son sus asuntos específicos del maestro. Lo son en otro tipo de instituciones, no en el dispositivo escolar. No obstante, el discurso de moda nos los ha impuesto... facilitado tal vez porque la relación del docente con el saber se ha empobrecido. Hemos ido reemplazando el dispositivo escolar por un dispositivo que oscila entre un centro asistencial y una caja de compensación. Estamos haciendo desaparecer su especificidad. Hoy nos parece un logro garantizar que al menos los niños no se queden en la calle (allí habita hoy el Ogro, que antes vivía en el bosque) y que tomen el refrigerio gratuito.

Cuando la relación está mediada por el saber —decíamos—, cuando no hay una relación directa con el otro, aparecen *efectos* como los del respeto, el interés. Los maestros no enseñan respeto —como se intenta hacer hoy en día—, sino que lo *infunden* —uso la expresión de

antaño—..., se *ganan* el respeto, se hacen respetar *por su trabajo*. El maestro puede ser una autoridad moral *pero por su relación con el saber*... no porque, al hablar de “competencias ciudadanas”, mencione la obediencia como un valor fundamental.

El respeto y el interés —que tanto echamos de menos hoy— son *subproductos de la acción* (Antelo). Es caricaturesco tener el propósito de que el otro nos respete. Es triste que el maestro ahora tenga el objetivo formativo de ganar el respeto de los estudiantes. Todo el tiempo que le dedique a propósitos de ese tipo no solo se le quita al trabajo propiamente dicho, sino que también es perdido: ¿acaso hoy —que tenemos el discurso de las competencias ciudadanas, del respeto, de los valores, de la inclusión...— hay mejores relaciones entre nosotros? Podría trabajar en relación con el saber de la mejor manera posible para él; y si al final a alguien se le ocurre respetarlo, es algo contingente, algo que no se puede calcular.

Al empobrecerse la relación con el saber, al desaparecer la mediación del saber, lo que aparece ante nuestra vista es el otro, en cuanto semejante (no el alumno, que no es un semejante). Ahora estoy cara a cara con él. Antes, entre los dos estaba el saber, ahora estamos frente a frente. No se nos haga raro, entonces, que la nueva terminología (amor, comprensión, inclusión, tolerancia) esté toda referida a que el otro es un semejante, un igual. Pero justamente por eso contesta el celular en clase; por eso, cree tener derecho a opinar sin haber estudiado; por eso, se siente autorizado a objetar un plan de estudios que ni siquiera conoce. Es decir, se erige en cuanto semejante, porque no hay frente a él una oferta de saber (en relación con la cual no es un par), sino un semejante —el maestro autorrebajado— que se quiere ganar su atención (cosa que hacen mejor ciertos aparatos... y por eso queremos meterlos a la escuela), un semejante que quiere limitar la agresión (pero que no ofrece nada a cambio... solo cantaleta).

Del último concurso en el Distrito Capital han renunciado cerca de mil maestros..., ¿porque son los que no tienen formación pedagógica, los profesionales no licenciados que el Ministerio de Educación está dispuesto a aceptar en la carrera docente? —como explican los que encarnan la posición de la queja—. Tal vez, esa sea una razón, pero no la principal; renuncian porque no soportan el clima de las instituciones públicas: agresión, irrespeto, droga, ausencia total de ganas de estudiar... los que tienen una profesión distinta de la docencia, no les toca quedarse allí aguantándose y van a rebuscarse en otra parte. Si los licenciados no se van, no es porque estén mejor preparados (porque hayan cursado las asignaturas de pedagogía), sino porque no tienen alternativa.

Ahora bien, se trata de un asunto de época, no de un asunto que haya nacido en la escuela. La pragmática de la queja y del asistencialismo ha espantado al deseo. Si bien la sociedad determina nuestras condiciones de posibilidad, también es cierto que, en cada acto, nosotros tomamos una decisión. Pero esto no desresponsabiliza al maestro de dejarse cautivar por la idea de una realización de la condición humana por la vía de la lógica del consumo. Ni desresponsabiliza a los estudiantes de no esforzarse por explorar la oferta escolar como una posibilidad vital y, en consecuencia, exigir allí la altura que en un futuro aspira a tener.

La indignancia de la condición humana puede ser un acicate para hacer una elaboración vía el deseo, pero también puede ser el desafío que me haga cerrar los ojos y decir que no hay falta, que los objetos del capitalismo sirven para tapar todos los poros y que el ser humano solo puede aspirar a estar abotagado de cosas. Para que la confusión entre objeto del deseo y obsolescencia de los productos del capitalismo sea posible, se necesitan todos y cada uno de nuestros actos de aquiescencia. Los mismos que se necesitan para que tengamos la educación que tenemos hoy, de la cual atinamos más a quejarnos que a entender.

Referencias

- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Arendt, H. (1958/1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Austin, J. (1955/1981). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Baena, L. (1992). Actos de significación. *Lenguaje*, 19-20.
- Borges, J. (1960). Límites. En *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé, 1974.
- Chomsky, N. y Foucault, M. (1971/2006). *La naturaleza humana: justicia versus poder. Un debate*. Buenos Aires: Katz.
- Dickens, C. (1854/1982). *Tiempos difíciles*. Bogotá: Oveja Negra.
- Freud, S. (1990). Sobre la psicología del colegial. En *Obras completas* (vol. XIII). Buenos Aires: Amorrortu.
- Lacan, J. (1969-1970/1992). *El reverso del psicoanálisis. Seminario 17*. Barcelona: Paidós.
- Miller, J. (2003/2004). Intervenciones en el curso "La orientación lacaniana". *Psicoanálisis y política*. Buenos Aires: EOL-Grama.
- Milner, J. (2003/2004). Intervenciones en el Seminario de la Orientación Lacaniana de Jacques-Alain Miller. *Psicoanálisis y política*. Buenos Aires: EOL-Grama.
- Nietzsche, F. (1872/2009). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets.
- Not, L. (1989/1992). *La enseñanza dialogante*. Barcelona: Herder.
- Saldarriaga, Ó. (2000). Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX. *Pretextos pedagógicos*, 9.
- Tizio, H. (2002/2005). Actualidad en la conexión psicoanálisis-pedagogía. *Seminario de otoño*. Córdoba: Centro de Investigación y Estudios Clínicos.
- Zuleta, E. (1995) Educación y filosofía. En *Educación y democracia*. Bogotá: FEZ-Tercer Milenio, 1995.

Apéndice

	Caras del maestro			
	Funcionario	Profesor	Enseñante	Docto
Dimensión	Regulativa	I n s t r u c c i o n a l		
Profesión	Subordinada (débil)	L i b e r a l (f u e r t e)		
Discurso (Lacan)	Amo	Universitario	Histórica	“Analista”
Acción	Mandar	Decir	Mostrar	Aludir
Porque	Está investido	Sabe	Se le ve quién es	Tiene tacto
Condición	Labor	Trabajo	Praxis	
Representa	Institución	Saber disciplinar	Escuela	Cultura
		Campo disciplinar	Campo pedagógico	
	Orden	Comunicación	Transmisión	Tradición
	Disciplina	Información	Camino	Oportunidad
Dejar al alumno	Atento	Informado	En falta	Curioso
Saber	Condición...	Expuesto	Del que se carece	En reserva
Función	Para que haya saber	Para exponer	Para que haya falta	Para dosificar
Exclusividad	Dictador	Aplasta el deseo	Angustia	No enseña
Aprestamiento		“Preparar”		“Prepararse”
Relación M-A	Impares	“Pares”	Impares	Impares
Aspiración al todo	Sí		No	

Caras del alumno	Subordinado	Educando	Estudiante	Discípulo
Acción	Obedecer	Escuchar	Elegir	Atrapar
Porque es	Impulsivo	Ignorante	Deseoso	Curioso
Representa	Obediencia	Atención	Duda	Pensamiento
Saber	—	No tiene	Cree que tiene	Busca
Función	Desorden para no saber	Supone saber al M	Deseo de saber	Supone saber al M

El personaje invitado: Gene Díaz, rebelde sin pausa

Carlos Alberto Martínez Mendoza*

La profesora Gene Díaz ha estado de nuevo en Colombia; esta vez en Bogotá para compartir, repartir e impartir su experiencia de maestra creativa y de creatividad. Hemos conversado con ella, y asimismo conservado gran parte de sus confidencias de una noche, rodeados de obras de arte y utensilios delicados, mientras un piano perezoso dejaba caer una a una las notas de viejas canciones francesas, de esas mismas que aún es posible escuchar en un bar del quartier latin mientras la Tour Eiffel se encoge, como una jirafa sedienta, para beber del Sena iluminado.

Gene Díaz es una mujer especial; amante de la vida; viajera empedernida, una gringa alta y espigada, de cabellos cortos que ya anuncian una bien ganada cosecha de canas; habla con franqueza, sin afectación, y parece que desde siempre hubiésemos estado en el círculo de sus amistades más estrechas. Porque se explaya, se da, se prodiga, con la llaneza del agua fresca y sana, como el pan y el aceite, la luz y el fuego. Ha viajado por la mayor parte del territorio de la Unión, desde que tenía escasos años de vida; eso de hacer maletas y deshacerlas al cabo de unos días es moneda corriente para Gene. Tiene mañas de *hippie* y *globe-trotter*, va y viene, y en ese salir y llegar ha construido una heurística muy suya, es decir, una técnica y una herramienta para resolver problemas, para educar y entretener, porque Gene, ante todo y por encima de todo, le gusta divertir y divertirse, buscar más que hallar y preguntar más que responder. Empatiza de buenas a primeras, siempre a las buenas, como tiene que ser, sin forzar las emergencias. Gene vino a este mundo a jugar, a reír, aunque ha sufrido la pérdida y ha visto partir a seres queridos. Tiene razones para amar a este país del Sagrado Corazón de Jesús, pues se casó con un joven diplomático colombiano natural de Cúcuta, Pedro León Díaz. A quince mil pies de altura, Gene puso sus ojos en Pedro León, y Pedro León, fiel a su segundo nombre, hundió las zarpas del amor en la humanidad de Gene, y las vidas de ambos fueron una sola vida hasta una tarde malhadada en que Pedro León muere en un accidente aéreo. Fueron dolorosos esos días, al cuidado de dos chiquitos que hoy son padres y que le han dado a Gene otras nuevas razones para seguir su larga marcha por estos caminos del buen Dios.

Escuchen a Gene...

“Nací en el Hospital de Mujeres de Columbia, en el distrito de Columbia, un 20 de julio... Casada con colombiano...” Después, mientras saborea un café cargado, Gene habla de las maestras que más admira y en su boca se hace el nombre de Maxine Greene, “profesora, filósofa también como Dewey, quien ha ejercido un gran influjo en mí... Ha creado el Instituto de la Imaginación Social en la Universidad de Columbia (Nueva York). También profesora en el Lincoln Center Institute for the Arts in Education por más de veinte años”.

El nombre de Maxine Green es sagrado; nacida en 1917, la profesora Greene ha ejercido una influencia magnífica, que ojalá persista por muchos años, en la juventud estadounidense, sobre todo en los jóvenes educadores. Su dilatada vida, como la de John Dewey (pronúnciese aproximadamente “Dui”; Gene sabrá agradecerémoslo), le ha permitido dejar un hermoso legado en los campos de la pedagogía de la creatividad y en la filosofía de la educación.

Existe un libro clásico de la profesora Greene, libro de cabecera de Gene, *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Se trata de una continuidad significativa, con otros énfasis, como es natural, de la obra clásica de Dewey, *El arte como experiencia*. A lo largo del libro, la profesora Greene explica tres grandes ideas:

1. El trabajo docente no puede limitarse a la reproducción de un programa, sino que debe ser reinventado cada vez frente a los alumnos.
2. El desarrollo profesional de alguien vinculado con la educación es un proceso constante de búsqueda, y más que dar respuestas, los maestros se interrogan a sí mismos e interrogan a los demás.
3. El mundo es un misterio, y el ir descubriéndolo es un placer incomparable.

Es apenas comprensible que estas sugerencias de la doctora Greene hayan ejercido una influencia tan profunda, afectiva y permanente en la joven Gene y en

* Escritor y periodista.

la mujer que treinta años después se sienta con nosotros y habla con gratitud de su maestra.

Volvamos a Gene...

“Mi padre fue aviador de la Marina de Estados Unidos, y cada dos años cambiaba de casa, de ciudad, de estado. Estuve en Hawái, el más joven de los Estados de la Unión, centro del archipiélago del mismo nombre, capital Honolulu... Desde siempre, por tanto, estuve adaptándome en diversas culturas. Esa infancia, hasta la adolescencia inclusive (18 años), fue activa y variada... El mayor cambio fue cuando nos trasladamos al estado de Hawái, porque hay gente de muchas partes del Pacífico; ahí entendí lo que quería decir “mestizo”: mitad blanco, mitad negro, color café con leche. Yo estaba por los 12 y ahí estuvimos hasta los 15. Y después me trasladé a California y fui la primera mujer en practicar *surfismo*, algo exclusivamente de machos en ese tiempo. Entré a la Universidad de Lousiana, y comencé Ingeniería Eléctrica y después seguí en la Universidad Estatal de San Diego, una universidad pontificia. Durante dos años trabajé en eso, diseñando el suministro de la energía eléctrica. Rápidamente me aburrí con los ingenieros; aprendí a hablar español, porque quería un trabajo de azafata. En realidad, quería que me pagaran por viajar. Trabajé en la Panamerican y fue allí donde conocí a mi futuro marido. Me casé, en Washington, con Pedro León Díaz, colombiano, nortesantandereano, economista. Hijos: Andrea Tanía (*Tanía* es una expresión quechua que significa lluvia) y Juan Sebastián. Tres nietos.”

La pedagogía como arte

“Toda la vida he pintado, dibujado... La Ingeniería fue como por complacer a mis papás. Una vez casada, empecé a estudiar pintura (años finales de los setenta y comienzos de los ochenta), en Lima, Guatemala, Washington, Bogotá... Hice grabados, y cuando Pedro sale de la diplomacia, yo dirijo una galería llamada Galería Círculo (100 con 15), porque era del Círculo de Lectores. A la vuelta de la cuadra, teníamos una taberna, se llamaba Johann Sebastian Beer, que nada tenía que ver con Alemania y fue la primera taberna exclusiva para estudiantes universitarios, artistas, intelectuales, bohemios en toda la línea. En la Galería y en la taberna colgaba mis cuadros... Era realista y aún más: hiperrealista, y me impactaban los edificios y las iglesias...”

Nunca fui abstracta...

Fue un capítulo; después de la muerte trágica de Pedro, en un accidente aéreo, saliendo de Cúcuta hacia Barranquilla, las cosas toman otro giro... “Trabajaba Pedro por ese tiempo con la Gobernación de Norte de Santander. Debí entonces trabajar en algo “serio”, pues con pintura no se gana la vida. El niño tenía 12 y la niña 15. Nos quedamos

en Cúcuta un año y medio y trabajo en el Colegio Santo Ángel, como profesora de inglés... Fue allí donde empecé a integrar las artes a la enseñanza: música, poesía, bailes... Y todo ello relacionado con la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Después viajamos a Estados Unidos, pues el abogado que había tomado el pleito contra la aerolínea, nos sugirió que estuviéramos en Washington... Hice entonces una licenciatura para estudiar Matemáticas, pero dado mi pregrado en ingeniería, resolví mejor hacer una maestría y después un Doctorado en la Universidad de Nueva Orleans. Aquí me encarrilo definitivamente en el fomento de la creatividad. Interesada como estaba en la crianza y en el estudio de mis hijos, yo estuve siempre en los diversos colegios donde ellos estudiaban... Cuando estudiaba el doctorado, comprendí que la intuición es la clave. Para mí Nueva Orleans fue una experiencia fabulosa, porque donde tomaba clases estaba justo al frente a la Facultad de Música, y arreglaba tener clases los miércoles para escuchar jazz, y a gente famosa como los Marsalis... Incluso mi tesis fue en una escuela de Artes donde tocaba el más joven de los Marsalis, el percusionista... Me gusta el jazz progresivista, el *latin jazz*...”

Ahora que se posan en estas páginas las notas de la trompeta de Wynton y el saxo de Branford, vale la pena decirles que la familia Marsalis, ilustres habitantes de Nueva Orleans, sigue bajo la tutoría del padre, Ellis Marsalis, gran pianista de jazz; el mayor de la tribu, Wynton es un genio de la trompeta, heredero de Armstrong y par de ese pájaro nocturno llamado Miles Davis; Branford es el saxofonista de la familia, así como Delfeayo es el arreglista y trombonista. El último, a quien le cupo, para su felicidad y la nuestra, conocer a Gene en esos años maravillosos de Nueva Orleans, lleva el nombre de Jason, virtuoso de la percusión. Esta familia, así como el viejo Armstrong, llamado “boca de sapo”, y el legendario Jelly Roll Morton, el genial pianista de los lupanares de Nueva Orleans y quien se jactaba de haber sido el inventor del jazz, está de cuerpo entero en la historia-leyenda del jazz. El fantasma de Jelly Roll Morton anima un rincón del lupanar de Storyville, recreado en el filme de Louis Malle, *Pretty baby* (1978), protagonizada por Brooke Shields (Violet), de solo 13 años de edad.

“Allí en Nueva Orleans demoro tres años y medio, y después busco trabajo. Me inicio en la investigación cualitativa. Cerca de la Universidad de Nueva Orleans, existe una institución estatal, aún una institución segregacionista, y allí trabajo, y me vinculo un año con el Gobierno Federal, pero no me entendí con las directivas y debí renunciar. Consultando empleos en línea, me entero de una oportunidad en Cambridge (Massachusetts). Después vino la beca Fullbrighth, y estoy en Medellín (Universidad de Antioquia) y me dedico a aprender el español académico que es bien distinto del español ordinario, de uso ordinario”.

John Dewey (pronúnciese “Dui”).

Todo comenzó en el Colegio de Profesores de la Universidad de Columbia... Aquí el joven filósofo John Dewey, padre del pragmatismo, inicia con pie derecho su larga e intensa singladura por los predios encantados de la educación. Había nacido en 1859 y estaría en la Tierra, viajando por numerosos países, exactamente 93 años. Dewey moriría en Nueva York, cubierto de gloria bien merecida, en el verano de 1952, y por ello conmemoramos los 60 de su deceso en el pasado 2012, año del apocalipsis.

Podemos afirmar que John Dewey y Maxine Greene constituyen las dos influencias supremas de la profesora Gene Díaz.

La pedagogía de Gene ya tiene voz propia; desde su tesis doctoral, en la cual se pregunta por la pertinencia de la educación artística, por esencia subversiva, en el contexto educativo, vocacionalmente conservador, la profesora estadounidense viene indagando y profundizando en la mejor forma de incorporar a los artistas a la escuela y recíprocamente cómo la escuela se hace menos rígida, menos tributaria del *statu quo*. Está convencida por sí misma de que la educación artística y el arte mejoran la educación, inclusive mejoran la escuela como institución, pero existen muchos obstáculos que se interponen en el camino y terminan por frustrar los esfuerzos de los artistas y profesores de artes. Y no solo el arte y la educación artística mejoran la escuela y a los escolares, sino que también contribuyen a la formación de un mejor ser humano.

En el contexto escolar, el artista-profesor, el educador-artista o de artes, debe capotear muchos problemas y aprender a nadar en dos aguas, que tienen la naturaleza del mar y el río o, peor aún, del agua y el aceite.

La escuela, afirma Gene, está excesivamente ritualizada; el profesor dilapida mucho tiempo diligenciando formularios, controlando la asistencia, controlando a los estudiantes, manteniendo el orden, sofocando incendios, como juez de paz, como palabrero, como mediador en numerosísimos conflictos, porque el ámbito escolar es conflictivo en grado sumo.

La formación artística, sigue afirmando Gene, fomenta el espíritu creativo, que es inconforme por excelencia. En la educación artística no hay caminos prefijados, ni logros preestablecidos, ni se pretende que todos lleguen a la misma meta siguiendo el mismo sendero. Cada cual elige o descubre su propio camino y lo hace de conformidad con sus demandas más íntimas. La clase de artes no puede ser una clase convencional, es, ante todo, una *experiencia*. Pero Gene ha querido sugerir unas pautas para crear un ambiente creativo, y comienza

por señalar la libertad y el hecho de asegurarles a los estudiantes que la exploración no les hará daño. ..

Otras influencias

Gene no duda en señalar entre sus influencias, aparte de Dewey y Maxine Greene, al pensador alemán Herbert Marcuse, al ruso Lev Semionovich Vigotsky (pronúnciese Uigotski) y Alexander S. Neill, y algunos de reciente incorporación como la profesora italiana invitada a la Universidad de Lesley (Boston), formada en la experiencia de los *asili nido* de Reggio Emilia (Italia), doña Lella Gandini. Vale la pena recordar que estos jardines de infancia de Reggio Emilia fueron construidos una vez finaliza la Segunda Guerra Mundial. Fue su animador, el educador comunista Loris Malaguzzi (1920-1994) y quien se inspirara en las ideas de Dewey y la doctora María Montessori. Malaguzzi contó desde el inicio con la ayuda y la colaboración hasta su muerte del escritor Gianni Rodari, quien gracias a su trabajo con los niños de los diversos *asili nido* de Reggio Emilia pudo escribir su obra *Gramática de la fantasía*. No huelga decir que Malaguzzi y Rodari eran comunistas de fantasía, amantes de los niños y de mentalidad abierta a todos los vientos y tiempos. Entre las lecturas asiduas e inspiraciones cotidianas de ambos amigos aparecen nombres como Piaget, Paul Éluard, André Breton, Max Ernst, Paul Klee, Pablo Ruiz Picasso, el reverendo Lewis Carrol, John Dewey, Lev Vygotsky, Vladimir Propp, Piet Mondrian y Joan Miró. Las escuelas, no sobra decirlo, están decoradas con obras de esos genios de la pintura. Salvador Allende, Pablo Picasso y Peter Pan, así como el mismo Rodari, nombran algunos de los asilos, que son como jardines de infancia donde la fantasía y la imaginación anidan, empollan y aletean en cada rincón.

La profesora Lella Gandini trabaja en estos *asili nido* y se dedica a divulgar los avances de esta experiencia *sui generis* en todo el mundo.

Un violinista en el tejado

Ya para terminar, y en un recodo de la conversación, surge el nombre de Stephen Nachmanovitch, conocido de Gene Díaz y con quien ha compartido sus intuiciones más arriesgadas sobre el *Free play*. Nachmanovitch, violinista, psicólogo, improvisador, historiador, fue amigo del gran violinista de raíces hebreas Yehudi Menuhin y del no menos genial pianista y compositor, sobre todo improvisador, Keith Jarret.

Es autor de un libro imprescindible *Free play: la importancia de la improvisación en la vida y en el arte*, publicado en español por Planeta, sucursal de Buenos Aires, en la serie Nueva Conciencia. Cito dos comentarios de la contraportada:

El primero lo suscribe Menuhin: “Este es un libro fascinante y de enorme valor. Debería ser leído en todas las escuelas, fábricas, oficinas, universidades y hospitales, en mi opinión”.

El segundo comentario lo suscribe Jarret: “Nachmanovitch ha escrito el libro más importante que he leído sobre improvisación”.

Gene es una improvisadora. Su vida es una permanente y entusiasta improvisación. Lleva el genio del jazz en sus células. No en vano tuvo la suerte, mil veces envidiada, de escuchar durante muchos meses seguidos

la batería de Jason Marsalis y caminar las noches de Nueva Orleans evocando la trompeta de Armstrong y el piano de Jelly Roll Morton.

Ahora que no está físicamente entre nosotros, nos conformamos con escuchar su voz y leer su palabra, siempre fresca, y la bebemos a pequeños sorbos como se bebe el buen coñac y la cerveza negra que solía ofrecer a los artistas y habitantes de la noche en su taberna Johann Sebastian Beer del norte bogotano en otros tiempos, bellos tiempos, cuando el amor y la vida se le daban a manos llenas.

Reseña del libro: *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*

Nevis Balanta Castilla*

Traducción de Eva Zimmerman. Universidad de Antioquia. Medellín, 2003. 226 páginas

Nadie puede negar las dificultades y retos que ha tenido que sufrir cuando se ha enfrentado a la escritura y, aún más, a la que resulta de un proceso investigativo. Punza, duele y hasta lastima no solo la versión que hacemos de los datos recopilados, sino también nuestra propia voz, que lucha por diferenciarse con el fin de ser más objetiva y hasta de alejarse del texto o informe que resulta de un proceso penetrante y, a veces, atormentado. Pero en la mayoría de las veces no logramos sustraernos de nuestra propia onda expresiva, porque allí en el texto resultante se pasean nuestros silencios y jolgorios, y todo aquello que escuchamos, vimos, medimos, representamos, leímos y escribimos.

Escribir se convierte, entonces, en un asunto central, pues no se trata solamente de ser claros, sino de no ser aburridos y de hacer comprensibles y legibles los datos, en un contexto que ha dejado de lado la lectura y que está atiborrado de mucha información.

En este marco, Harry Wolcott¹ enfatiza en que la escritura no es un simple problema de obligatoriedad y ornamentación, sino una herramienta de pensamiento que sirve de objeto de reflexión en los fenómenos que se investigan. Además, escribir es parte central de la construcción del conocimiento, por lo que se requiere reconocer y valorar las particularidades del investigador al abordar la escritura y valorar su importancia, pues el problema principal en la investigación cualitativa “no es conseguir los datos sino conseguir deshacernos de ellos” a través de un texto bien escrito que refleje realmente lo que se encontró, se comprendió y se analizó. Así que en ciencias humanas y sociales e incluso en las naturales, debe entenderse la escritura como la herramienta clave para socializar y hacer entender un problema de modo entretenido y creativo por más acartonado que parezca.

Estos propósitos se vislumbran en el texto desde los títulos de los capítulos: el arranque, seguir andando, la vinculación, apretar los pernos, la finalización, lograr que te publiquen... que le dan un tono coloquial y más cercano a la relación escritor-lector y que hace, a su vez, mucho más comprensible el tema central del libro.

En la primera parte: *el arranque*, se propone seguir un plan de escritura que el autor denomina *declaración de propósito* y realizar una lista de temas principales y secundarios estructurando una tabla de contenido e incluso imaginando el número de páginas de cada capítulo. Además, se debe determinar la historia que se quiere contar, acudir a relatos descriptivos en primera persona y “compaginar la formalidad de la escritura con la formalidad en el enfoque”. Así, según Wolcott, escribir es pensar y es una de las maneras que adopta el pensamiento, lo que permite, además, un trazado en la consecución de nuevas fuentes en la investigación cualitativa. Según el autor, se debe acudir a la escritura temprana, es decir, llevar un registro anticipado de lo que se va comprendiendo.

Acerca de la pregunta: dónde empezar, Wolcott afirma que la escritura debe hacer parte de la agenda de investigación y se debe comenzar por donde el investigador entró en escena y asumir cronológicamente el texto. Para ello, lo mejor es empezar con un relato personal que responda al interrogante: ¿cómo resultaste tú como investigador interesándote por el tema?, para luego principiar con la descripción centrada en el medio ambiente, los acontecimientos y los hechos, hasta llegar al análisis y la interpretación. Aquí se hace una distinción entre las dos nociones: el análisis es limitado y preciso, implica el examen de los datos a través de procedimientos sistemáticos y estandarizados,

* Docente del Área de Lenguaje de la Facultad Tecnológica de Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: nevisbalanta@yahoo.com

1 Profesor emérito en de la Universidad de Oregón. UC por la Universidad de Berkeley (1951); M. A. por el Colegio Estatal de San Francisco (1959); doctor en Filosofía por la Universidad de Stanford (1964). Sus áreas de interés en su investigación son la antropología y la educación, la adquisición cultural y la naturaleza de investigación etnográfica. Algunas de sus publicaciones recientes son Transformación de datos cualitativos (Sabio, 1994), El arte de trabajo en el terreno (Altamira Presiona, 2005), Etnografía: un modo de vista (Altamira Presiona 2008), Escribiendo investigación encima de cualitativa (Sabio, 2009), Niño disimulado y su secuela: ética e intimidad en trabajo en el terreno (Altamira 2002) y Lecciones de etnografía: una cartilla (Prensa de Costa Izquierda, 2010). Correo electrónico: hwolcott@uoregon.edu

mientras que la interpretación es más libre y se centra en el esfuerzo por encontrar sentido a los datos a través de la intuición, experiencia y emoción.

En el texto, el autor se asume como un amigo del alma y, además, invita a seguir nuestras corazonadas para *seguir andando*, título del siguiente capítulo. Allí Wolcott parte de que escribir es un acto de tolerancia personal y al hacerlo lo que importa es el resultado, pues, empezar no es fácil y cuando se logra hay una ganancia, por eso, no debe preocuparnos si se escriben borradores horribles, porque a la mayoría de los escritores les sucede. Escribir implica: planificar, organizar y analizar en una primera etapa y luego el reto está en releer, reclasificar, refinar, revisar, reexaminar y rumiar. También aconseja el autor llevar un registro de referencias y de trizas y trozos, es decir, de frases o citas que se podrían incluir o ideas que llaman la atención y que en algún momento podrían pertenecer al texto final. No hay que olvidar el enfoque inicial mientras se escribe, pero no hay que detenerse si hacen falta datos, o si lo que se escribe no te deja satisfecho, más bien hacer uso de ejemplos y gráficos ayuda mucho, así como usar la primera persona; pero no debemos angustiarnos por los comentarios de los lectores expertos a menos que contribuyan a mejorar el texto, pues, siempre se debe escribir para el que no sabe y no para el peor de los críticos.

El siguiente apartado, *la vinculación*, habla de la relación con la teoría, el método y la revisión de la literatura, y allí el autor propone formas alternativas de abordarlas y una de ellas es centrarse en las bases de la indagación y la justificación del estudio más que en lo que han dicho otros sobre el tema. Se trata de que la teoría facilite el proceso y de reconocer que las luces teóricas deben acompañarse de la interpretación y el análisis y no forzarla sin que parezca útil al propósito

del estudio. Hay que evitar que la investigación y los datos recopilados queden en segundo plano por la exageración de los marcos teóricos.

Apretar los pernos, por su parte, hace referencia a la ardua tarea de revisar, editar, pulir y ser capaz de recortar u omitir lo innecesario. Aquí es bueno recordar que es más relevante el contenido que el estilo; sin embargo, las dos acciones se complementan, pues la revisión está más relacionada con lo conceptual y la edición con lo estilístico; allí es clave identificar palabras que sobran, voces pasivas, frases sobreutilizadas, entre otras, por ello el autor insiste en “empacar más apretadamente”. También se proponen unas alternativas de conclusión, como los resúmenes, recomendaciones o implicaciones y una declaración de reflexiones personal, así como los cuadros-sumarios.

Por último, Wolcott en *la finalización*, hace especial énfasis en la titulación, pues, el título debe ser atractivo y centrado en la naturaleza de la investigación. Tampoco, según él, debe desestimarse la importancia de las páginas preliminares, citas, referencias, gráficas, diagramas y páginas finales que incluyen apéndices, suplementos, glosario y bibliografía, porque todo ello es muestra de rigor, disciplina y seriedad del estudio que se convierte en texto.

En suma, Harry Wolcott insiste en el valor que debe dársele a la escritura en las ciencias sociales y, en especial, en la investigación cualitativa, pues, no solo es un asunto de cálculo o habilidad, sino de reflexión de la realidad, y a todo científico social debe importarle la escritura no como simple cuestión de practicidad, sino como la posibilidad de “pensar sobre el papel” y transformar los contextos y las palabras imprimiéndoles alma para quien nos lea se anime a escribir y descubra las sombras y también el aliento que produce la escritura.

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, posgrado 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.

1. Imágenes de investigación:

1.1 Artículo de investigación científica y tecnológica: 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.

1.2 Artículo 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.

1.3 Artículo de revisión: estudios hechos por el o los autores 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 periodo 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 cincuenta referencias.

En esta sección los artículos tendrán una extensión de veinte a veinticinco páginas.

2. Textos y contextos

Esta sección está dedicada a motivar la producción escrita sobre diferentes tipos de textos.

- Artículo de reflexión sobre el campo 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.
- Reporte 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.
- Lo mejor de otras publicaciones: 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 máxima será de diez páginas.

3. 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 quince páginas.

4. Perfiles y perspectivas:

Presenta artículos y textos no necesariamente científicos que presentan avances, experiencias y saberes que presenten 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, textos y eventos.

En esta sección la extensión máxima será de cinco páginas.

Parámetros generales

- Los trabajos deben enviarse al correo revistainfanciaimagenes@udistrital.edu.co
- Los documentos se deben entregar en formato Word, letra 12, tipo Times New Roman, interlineado doble (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 donde se especifican las características de la investigación. En esta nota se debe indicar la fecha exacta (ojala el día, o al menos el mes y el año) de inicio y finalización de la investigación, o si todavía está en curso.
- Después del título debe ir, centrado, el nombre completo del autor o autora del artículo seguido de dos asteriscos, en el caso de que sea un solo autor o autora; o si son dos, tres, cuatro, etc. Cada nombre completo debe ir seguido del número correspondiente de asteriscos que remitan a sendas, notas a pie de página, cada una de las cuales debe contener los siguientes datos: el nivel académico del autor o autora (su título, o títulos más avanzados junto con las instituciones otorgantes) y su dirección electrónica. Abajo del nombre del autor debe ir centrada la afiliación institucional a la cual pertenece laboralmente. Cuando no se cuente con afiliación institucional, deberá anotarse la ciudad de residencia del autor.
- Resumen (abstract) en lengua española y 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 e inglés de tres a diez que permitan al lector o lectora identificar el tema del artículo.
- 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 alineados a la izquierda, en la parte superior (la numeración de las tablas debe ser diferente a la de las figuras). A doble espacio y también alineado a la izquierda, se titula la tabla o el gráfico en letras cursivas, anotando con mayúscula las letras iniciales de las palabras importantes. Las tablas y gráficos deben venir acompañados de sus fuentes dentro del texto.
- Las imágenes y gráficos que acompañen los textos deberán estar en formato .jpg, y no tener una resolución inferior a 300 dpi. 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 con un subtítulo que empiece con “figura”: y luego deberá indicarse muy brevemente el contenido de dicha figura, deben ir acompañadas de sus fuentes dentro del texto o a pie de página. No debe incluirse material gráfico sujeto a *copyright* sin tener el 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.
- 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 incluso las separatas, las reproducciones fotocopiadas, en formatos electrónicos, o de otro tipo, así como las traducciones.
- 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 los artículos no implica necesariamente su publicación, los textos deben seguir un proceso de evaluación realizado por pares académicos.

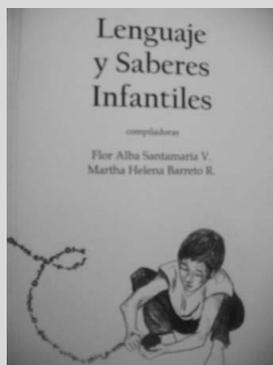
Guía para los autores

- La revista tiene una periodicidad semestral. Para el número del mes de julio, los artículos se reciben hasta finales del mes de febrero y para el número del mes de diciembre se reciben a finales del mes de julio.
- En el momento de enviar los artículos a la revista, los autores deben incluir el formato de autores, para ingresar a la base de datos de la revista y ser tenido en cuenta en diferentes procesos académicos que adelante la publicación.
- Los autores de cualquier tipo de texto deben autorizar por escrito la publicación de sus documentos en la *Revista Infancias Imágenes*, para lo cual deberán firmar y entregar el formato de autorización.
- La recepción de un artículo se acusará de inmediato, eventualmente la aceptación definitiva podrá depender de recomendaciones o sugerencias que el Comité Editorial y el Comité de Arbitraje propongan al autor(es). En caso de que el artículo no sea aceptado para su publicación, la revista se compromete en dar a conocer al autor(es), los resultados de la evaluación.
- El proceso de evaluación será anónimo de doble vía.
- Una vez el artículo sea seleccionado, será publicado en el próximo número de la revista, se citará al autor con nombres y apellidos, afiliación institucional, resumen corto de hoja de vida y correo electrónico.
- Los artículos de la sección Perfiles y Perspectivas deben cumplir con los siguientes parámetros, los cuales se tendrán en cuenta para su aceptación:
- Las entrevistas, las reseñas, las biografías, los reportajes y los textos se excluyen del resumen y palabras claves.
- Las reseñas de libros, en general, o de proyectos de investigación, tendrán una extensión máxima de cinco cuartillas. El texto se encabezará con los datos generales del libro: autor, editorial, año, número de páginas y ciudad.
- Las reseñas de proyectos de investigación se encabezarán con los datos generales del proyecto: director(a), investigador(a), asistente, coinvestigador(a), asesor(a) externo(a), auxiliares y entidades cofinanciadoras.
- Para las referencias, se debe adoptar el modelo del Manual de estilo de publicaciones de la Asociación Americana de Psicología.

Para la última versión se puede visitar el siguiente link:

<http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/GuiaRevMarzo2012APA6taEd.pdf>

Libros de la Cátedra UNESCO en desarrollo del niño



ISBN 978-958-8247-99-1
Año: 2007
Páginas: 178
Disponible en físico

Título: *Lenguajes y saberes infantiles*

Compiladoras:
Flor Alba Santamaría
Martha Helena Barreto
Editorial: Fondo de Publicaciones de la 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 darle 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: 9588337364
Año: 2008
Tamaño: 17x24 cm
Páginas: 176

Título: *“Saberes y lenguajes: una mirada interdisciplinar hacia los niños y los jóvenes”*

Compiladora:
Flor Alba Santamaría
Editorial: Fondo de publicaciones 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 Daberes, que reunió a diversidad 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.

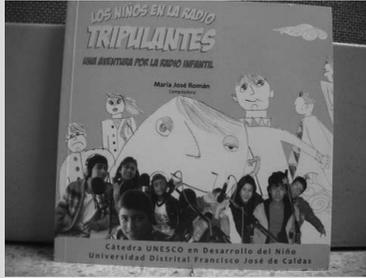


ISBN 978-958-8337-55-5
Año: 2009
Páginas: 80
Lectura por cara y cruz.
Libro álbum
Disponible en físico

Título: *Contar y pintar el agua. Una experiencia ecopedagógica con niños de escuelas rurales*

Compiladora:
Flor Alba Santamaría
Editorial: Fondo de Publicaciones de la 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.



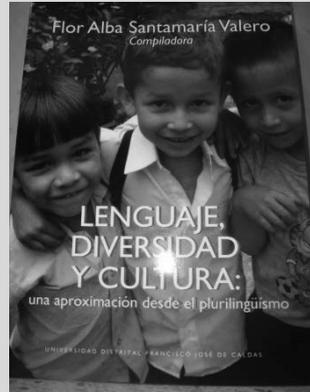
ISBN: 978-958-8337-62-3
Páginas: 96
Año: 2009
Disponible en físico

Título: *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 hacer 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.



ISBN 978-958-8337-71-5
Año: 2010
Páginas: 112
Disponible en físico

Título: *Lenguaje, diversidad y cultura: una aproximación desde el plurilingüismo*

Compiladora:
Flor Alba Santamaría
Editorial: Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Este libro recoge las experiencias compartidas por investigadores, docentes y estudiantes que asistieron al III Seminario Internacional Saberes y Lenguajes: una aproximación desde el plurilingüismo a la diversidad. Las reflexiones originadas del diálogo entre conferencistas y asistentes buscan definir cuál es el papel de la educación y el lenguaje en la consolidación de comunidades de aprendizaje, teniendo en cuenta la diversidad de saberes, lenguajes y pensamientos como referentes principales en la construcción de nuestro presente.



ISBN 978-958-8337-98-2
Año: 2011
Páginas: 148

Título: *Los saberes de los niños acerca de los recursos hídricos. Una aproximación a sus narrativas e interacciones*

Autoras:
Flor Alba Santamaría
Carolina Rodríguez
Karina Bothert
Andrea Ruiz
Editorial: Fondo de Publicaciones de la 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 la observan a diario en el recorrido de la escuela y de su barrio.

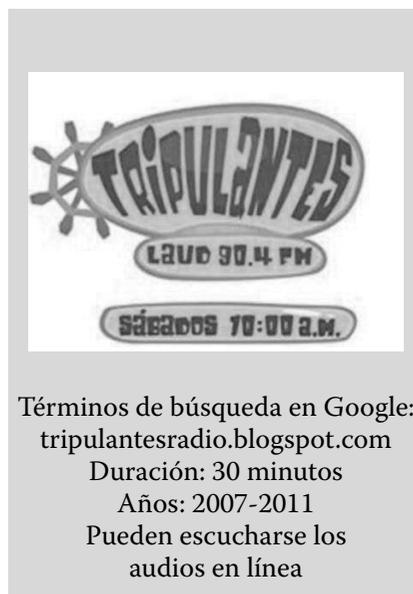
Otras producciones académicas



Título: *Niños niñas: la expresión de sus saberes y lenguajes a través de las tecnologías de la información y la comunicación*

Compiladora:
Flor Alba Santamaría
Editorial: Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Este libro recoge las experiencias compartidas y los diálogos de saberes producto del 4.º 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 donde 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.



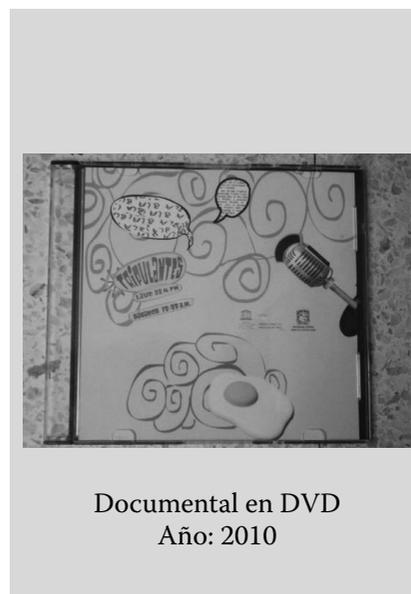
Programa de radio infantil
Tripulantes

<http://tripulantesradio.blogspot.com>

Tripulantes es un espacio educativo e informativo, divertido y entretenido dedicado a los niños 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.

Laura, Ana María, Duván, Nico y Julián 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.

Cada sábado uno de ellos llega con una anécdota que vivió, una historia que escuchó o un suceso que vio, y se lo cuenta a sus amigos, que analizan y comentan desde su propia perspectiva.



Documental: *Tripulantes: una aventura por la radio infantil*

Realizadora: Milena Forero

Este corto documental presenta las concepciones de los niños “tripulantes” acerca de sus experiencias en la radio infantil. Ha sido presentado en el Festival de Cine Infantil Cinecita, en Santa Marta, en julio de 2010, en la 23.ª Feria Internacional del Libro de Bogotá y en el 4.º Seminario Internacional de la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño “Niños y niñas: la expresión de sus saberes y lenguajes a través de las tecnologías de la información y la comunicación”, en octubre de 2010.



2 DVD de audio
Año: 2009

Los niños en la radio: lo mejor de Tripulantes

Autor: Cátedra Unesco en
Desarrollo del Niño

Este producto sonoro está compuesto por dos DVD que recogen las mejores emisiones de Tripulantes, programa de radio infantil de la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que constituye un espacio para las voces de los niños y las niñas de Bogotá en uno de los medios de comunicación más importante del país.



Documental en DVD
Año: 2008

Título: 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.



Video experimental en DVD
Año: 2004

Título: Sensación ES

Sensación 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

Si está interesado en hacer intercambio de publicaciones para fines científicos y académicos, contáctenos al correo electrónico catedraunesco@udistrital.edu.co o al teléfono + 571 323 93 00, 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.



