

## Nota editorial

En este número, el lector encontrará trabajos diversos que permiten reflexionar acerca de los entornos, los actores y las prácticas que son relevantes en la educación infantil.

En nuestra sección *Imágenes de Investigación*, Carolina Duek nos presenta un estudio realizado en Buenos Aires acerca de tres aspectos importantes en la infancia: las instituciones educativas, los medios de comunicación y el juego. Esta investigación no sólo se basa en la infancia actual sino en las infancias contemporáneas, en la infancia vivida por quienes son niños ahora y por quienes la vivieron hace unos pocos años. También encontramos, siguiendo la línea mediática, el artículo de revisión de Diana Soto, quien presenta un recorrido histórico por las tecnologías mediales, su relación con la lectura y su distanciamiento con la escuela.

6

Los artículos siguientes toman en cuenta la importancia de los actores que se involucran en la vida del niño, en el caso del artículo “El orientador educativo como imagen del progreso de la sociedad actual. Un estudio sobre sus procesos de formación profesional” se presenta la importancia de la formación continua de los profesionales de diferentes disciplinas que hacen intervención en las primeras etapas de la vida escolar. Por otra parte, Diana Quintero, plantea una revisión conceptual que sugiere una relación entre el discurso pedagógico y la subjetividad en la formación de licenciados en pedagogía infantil.

La sección también cuenta con el artículo “Creatividad e innovación: componentes que intervienen en su desarrollo” con una invitación a promover y propiciar desde las aulas de clase los componentes que pueden ayudar a desarrollar un ambiente propositivo, creativo e innovador.

La sección se cierra con el artículo “Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias”, en el que las autoras plantean la importancia de escuchar a los niños, y de permitirles relatar su vida. También destaca que es una ayuda para superar algunas situaciones traumáticas que uno niño tenga confianza para contar dichas situaciones.

En este número, tendremos una separata con artículos de investigación de la doctora Pilar Lacasa, cuyas reflexiones fueron presentadas en el seminario internacional “NIÑOS Y NIÑAS: la expresión de sus saberes a través de las tecnologías de la información y la comunicación”.

En *Perfiles y Perspectivas* tenemos como texto especial la ponencia realizada por el profesor James Heckman, premio Nobel de economía, acerca de la política de atención integral a la primera infancia en Colombia, que se denominó estrategia “De cero a siempre”.

En esta misma sección Daniel Rodríguez nos muestra una hoja de ruta logopédica, que permitirá a logopedas y terapeutas encontrar las estrategias más adecuadas para ayudar a niños y niñas a mejorar sus capacidades en el lenguaje. Andrea Vargas, se pregunta por las opciones de grado y qué tan cercana es su relación con la cultura de la escritura en Colombia. A la vez, Danis Cueto plantea la relación filosófica existente entre los correos electrónicos, las redes sociales y el mito de Hermes como mensajero y garante de la comunicación.

Esta sección cierra con los aportes de Loreth Pérez y Nemias Gómez quienes plantean lineamientos de políticas culturales para Bienestar Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Se presenta al final la reseña de la más reciente producción editorial en cuanto a saberes y medio ambiente, el libro “Los saberes de los niños acerca de los recursos hídricos. Una aproximación al análisis de sus narrativas e interacciones”

En *Lo mejor de otras publicaciones* el lector encontrará un artículo publicado inicialmente en la revista Educación y Pedagogía de la Universidad de Antioquia, una de nuestras aliadas, titulado “La hora de la soberanía educativa de América Latina” que incita a la reflexión acerca de la necesidad de América Latina para defender su soberanía educativa en el contexto económico y social del siglo XXI.

Fe de erratas: en el Vol. 9 No. 2 impreso apareció el nombre de la autora Diana Carolina Henao Malpica, como Dana.

## Nota editorial

En este número, el lector encontrará trabajos diversos que permiten reflexionar acerca de los entornos, los actores y las prácticas que son relevantes en la educación infantil.

En nuestra sección *Imágenes de Investigación*, Carolina Duek nos presenta un estudio realizado en Buenos Aires acerca de tres aspectos importantes en la infancia: las instituciones educativas, los medios de comunicación y el juego. Esta investigación no sólo se basa en la infancia actual sino en las infancias contemporáneas, en la infancia vivida por quienes son niños ahora y por quienes la vivieron hace unos pocos años. También encontramos, siguiendo la línea mediática, el artículo de revisión de Diana Soto, quien presenta un recorrido histórico por las tecnologías mediales, su relación con la lectura y su distanciamiento con la escuela.

6

Los artículos siguientes toman en cuenta la importancia de los actores que se involucran en la vida del niño, en el caso del artículo “El orientador educativo como imagen del progreso de la sociedad actual. Un estudio sobre sus procesos de formación profesional” se presenta la importancia de la formación continua de los profesionales de diferentes disciplinas que hacen intervención en las primeras etapas de la vida escolar. Por otra parte, Diana Quintero, plantea una revisión conceptual que sugiere una relación entre el discurso pedagógico y la subjetividad en la formación de licenciados en pedagogía infantil.

La sección también cuenta con el artículo “Creatividad e innovación: componentes que intervienen en su desarrollo” con una invitación a promover y propiciar desde las aulas de clase los componentes que pueden ayudar a desarrollar un ambiente propositivo, creativo e innovador.

La sección se cierra con el artículo “Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias”, en el que las autoras plantean la importancia de escuchar a los niños, y de permitirles relatar su vida. También destaca que es una ayuda para superar algunas situaciones traumáticas que uno niño tenga confianza para contar dichas situaciones.

En este número, tendremos una separata con artículos de investigación de la doctora Pilar Lacasa, cuyas reflexiones fueron presentadas en el seminario internacional “NIÑOS Y NIÑAS: la expresión de sus saberes a través de las tecnologías de la información y la comunicación”.

En *Perfiles y Perspectivas* tenemos como texto especial la ponencia realizada por el profesor James Heckman, premio Nobel de economía, acerca de la política de atención integral a la primera infancia en Colombia, que se denominó estrategia “De cero a siempre”.

En esta misma sección Daniel Rodríguez nos muestra una hoja de ruta logopédica, que permitirá a logopedas y terapeutas encontrar las estrategias más adecuadas para ayudar a niños y niñas a mejorar sus capacidades en el lenguaje. Andrea Vargas, se pregunta por las opciones de grado y qué tan cercana es su relación con la cultura de la escritura en Colombia. A la vez, Danis Cueto plantea la relación filosófica existente entre los correos electrónicos, las redes sociales y el mito de Hermes como mensajero y garante de la comunicación.

Esta sección cierra con los aportes de Loreth Pérez y Nemias Gómez quienes plantean lineamientos de políticas culturales para Bienestar Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Se presenta al final la reseña de la más reciente producción editorial en cuanto a saberes y medio ambiente, el libro “Los saberes de los niños acerca de los recursos hídricos. Una aproximación al análisis de sus narrativas e interacciones”

En *Lo mejor de otras publicaciones* el lector encontrará un artículo publicado inicialmente en la revista Educación y Pedagogía de la Universidad de Antioquia, una de nuestras aliadas, titulado “La hora de la soberanía educativa de América Latina” que incita a la reflexión acerca de la necesidad de América Latina para defender su soberanía educativa en el contexto económico y social del siglo XXI.

Fe de erratas: en el Vol. 9 No. 2 impreso apareció el nombre de la autora Diana Carolina Henao Malpica, como Dana.

# Infancias Contemporáneas.

## Apuntes para una reflexión sobre las instituciones, los medios de comunicación y el juego\*

Contemporary childhoods: notes towards a reflection about institutions, media and play

Carolina Duek\*\*

Fecha de recepción: 21/02/2011

Fecha de aceptación: 26/05/2011

### Resumen

Infancias contemporáneas, infancias del pasado reciente: ejes que estructuran este artículo, en el cual presentamos una serie de reflexiones en torno al juego, los medios de comunicación y los niños para abordar las transformaciones en el marco de la expansión y consolidación del “ecosistema comunicativo”. Pensar las infancias en la historia reciente supuso, metodológicamente, acercarnos al universo discursivo que construyeron los informantes sobre su pasado y su presente. Proponemos trabajar en este artículo cuatro grandes ejes que aparecieron como invariantes para pensar la cultura contemporánea y sus prácticas, como modo de aproximación al complejo universo infantil desde comienzos de los 80 hasta la actualidad. Éstos son la escuela, la familia, el juego y la televisión. A través de cada uno de ellos presentaremos parte de los resultados de la investigación y las reflexiones asociadas con ellos.

**Palabras clave:** Infancia, Juego, Medios de comunicación.

### Abstract

Contemporary childhoods, Childhoods from the recent past: both topics structure this article in which we present a series of reflections about the play, the media and children to analyze the transformations in the context of the expansion and consolidation of the “communicative system”. To think about childhoods in recent history demanded, methodologically, the construction of an approach to a discursive universe built by our informants. We propose to work, in this article, with four big areas that appeared as constants to think the contemporary culture and its practices as a way of approximation to the childhood universe from the 80's until now. These areas are: school, family, play and television. Through each one of them we will introduce part of the results of the research and its results.

**Key words:** Childhood- Play- Media

\* Esta investigación fue financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de la Argentina a través de una beca doctoral para la realización de la tesis entre los años 2005 y 2009.

\*\* Licenciada en Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales (FCS), Universidad de Buenos Aires (UBA), Magister en Comunicación y Cultura, FCS-UBA y Doctora en Ciencias Sociales, FCS-UBA. Es becaria posdoctoral del Conicet y docente en la cátedra “Teorías y prácticas de la comunicación I” (FCS-UBA). duekcarolina@gmail.com

## Introducción

Infancias contemporáneas, infancias del pasado reciente: ejes que estructuran este artículo en el cual presentamos una serie de reflexiones realizadas en el marco de una investigación para una tesis doctoral. El juego, los medios de comunicación y los niños son las tres grandes áreas a través de las cuales nos propusimos abordar las transformaciones de las infancias en el marco de la expansión y consolidación del “ecosistema comunicativo” (Martín-Barbero, 2003). Pensar las infancias en la historia reciente supuso, metodológicamente, acercarnos al universo discursivo que construyeron los informantes sobre su pasado y su presente.

Ubicamos la investigación en el campo problemático en el que se intersectan las Ciencias de la Comunicación, las Ciencias de la Educación y las diversas teorías, y aproximaciones al juego realizadas desde diferentes enfoques y disciplinas. Creemos que una investigación que aborda las prácticas culturales cotidianas debe enmarcarse en una reflexión articulada y enriquecida desde diversas miradas que ubiquen a las infancias contemporáneas y sus prácticas en el complejo espacio en el que cultura, educación, juego y vida cotidiana se unen y dividen de variadas maneras. Nuestro objeto de estudio se articuló en la intersección entre la infancia, el juego y los medios de comunicación desde los años 80 hasta la actualidad y bajo la hipótesis de que cada vez en mayor medida, los consumos televisivos infantiles “guionaban” los juegos grupales. De ese modo, consideramos que el testimonio de los informantes respecto de los recuerdos lúdicos del pasado y, en el caso de los niños, de sus juegos actuales, compondrían un terreno fértil sobre el cual asentar nuestras reflexiones.

La dificultad de registrar prácticas cotidianas del presente y, a su vez, la de recabar prácticas del pasado nos exigió la búsqueda de fuentes y trabajos que enriqueciera nuestra mirada. Encontramos muchos trabajos sobre infancia y pasado (por ejemplo, Bai, 2005; Rossi Cardoso, 2004; Steinberg y Kincheloe, 1997); sobre medios de comunicación (Bourdon, 2003; Zires, 1983; Duek, 2006a; Fuenzalida 1984, Corona Berkin,

1989, solo por mencionar algunos); sobre juego (Caillois, [1967] 1994; Huizinga, 1938; Blattman y Kischnik, 2004; Brougère, 1998; Mantilla 1996 y Duek, 2006b); pero no encontramos una significativa cantidad de bibliografía que reflexionara sobre el juego, los medios de comunicación y los niños en el complejo entramado de la vida cotidiana del pasado reciente.

En esa dirección, en el convencimiento de la relevancia de nuestro objeto de estudio, organizamos el trabajo de campo compuesto por entrevistas a informantes de veinte y treinta años, y a niños de seis a ocho años para abordar, desde sus palabras, los modos en que presentaban no sólo sus juegos y consumos televisivos sino su vida cotidiana actual y pasada. Tomamos la decisión de realizar una investigación cualitativa enfocada en la entrevista como principal herramienta, de modo tal, que fuera la palabra de los informantes y sus significaciones, el espacio sobre el cual asentaríamos nuestro análisis. Entrevistar sobre el pasado es una tarea que debe llevarse a cabo con mucho cuidado y delicadeza. Es en ese convencimiento que el diseño de la muestra se organizó por la técnica llamada “bola de nieve” y los informantes operaban, a la vez, como nexos entre ellos y los siguientes entrevistados. Finalmente, utilizamos la desgrabación como herramienta de organización de los testimonios que, luego, fueron organizados por período al comienzo y, por tema después, de tal modo que pudiera componerse un mapa de prácticas y representaciones cotidianas sobre los entrevistados.

La elección de la edad de los informantes se relacionó con que los entrevistados de entre veinte y treinta años tuvieron, en las décadas del 80 y 90, la edad que nuestros entrevistados niños tienen en la actualidad. Los informantes eran todos de clase media, habitantes de la Ciudad de Buenos Aires y con acceso a la televisión y a otros medios de comunicación. A su vez, debían concurrir o haber concurrido a escuelas públicas y tener al menos un hermano. Con este recorte conformamos nuestra muestra, que no pretende ser universalizadora sino que apunta a presentar algunas reflexiones sobre la infancia en el presente y en el pasado reciente (entendido como el recorte de los

últimos treinta años para sistematizar como espacio en el cual se ubican las conductas en el plano simbólico y material de nuestros informantes). Estas condiciones nos permitieron componer un mapa de informantes sobre el cual realizar una lectura transversal de sus prácticas y de los modos en que dichas prácticas aparecían en sus discursos (Bourdieu, 1999, Goffman, 1974).

Proponemos trabajar en este artículo cuatro grandes ejes que aparecieron como invariantes en los testimonios para pensar la cultura contemporánea y sus prácticas como modo de aproximación al complejo universo infantil desde comienzos de los años 80 hasta la actualidad. Ellos son la escuela, la familia, el juego y la televisión. A través de cada uno de ellos presentaremos parte de los resultados de la investigación y las reflexiones asociadas con éstos.

## 2. La escuela y la familia: la organización de la vida cotidiana

### 2.1 La escuela

La escuela forma parte del universo infantil. Ya sea por concurrir a ella o por estar excluido de ella, es un elemento fundamental de la vida cotidiana por presencia o por ausencia. Los informantes con los que trabajamos y las preocupaciones que, con ellos, abordamos exigían su escolarización para



Niños Escuela Rural San Jacinto de Chapa. Proyecto Almas, rostros y paisajes. 2008

ver de qué modos ésta se construía en diferentes momentos de la historia reciente. En una primera lectura se devela el rol central que, para todos, tuvo la escuela en la infancia. La aparición de la escuela, sus maestros, recreos y dinámicas no fue uniforme. Los recuerdos y relatos se organizaron en torno de diferentes perspectivas que, sobre ella, construyeron los informantes.

Los informantes recordaron rutinas alrededor de la escuela que se organizaban por la exigencia de ingresar en un horario particular, salir en otro y cumplir con las tareas y la compra de útiles o accesorios. Estas afirmaciones no parecieran ser novedosas ni reveladoras por sí mismas pero, en la lectura de series diversas de entrevistas, encontrar a la escuela como elemento estructurador de la vida cotidiana infantil (y, veremos, familiar) supone el reconocimiento del rol socializador y educador de dicha institución. No se trata sólo de pensar a la escuela como espacio de transmisión de saberes (y los problemas que esto puede acarrear para docentes, padres y alumnos), sino como espacio central de la infancia, un lugar en el cual el encuentro con pares y adultos significativos es la puerta de acceso a experiencias y relaciones. La naturalización de la escolaridad en sectores que acceden a ella y la crítica por la necesidad de reestructuración, capacitación docente y mejoramientos pedagógicos y didácticos generales (Feldfeber, 2003 y Feldfeber y Andrade Oliveira, 2006) parecieran siempre poner en cuestión a la institución. Más allá de la tensión complementaria actual con la velocidad y los flujos comunicacionales<sup>1</sup> que ubica a la escuela en la dimensión “aburrada” de una vida cotidiana que ofrece menús variados a través de la televisión, de internet, es decir “entretenida”, el rol central de la escuela en la infancia no puede (no debe) ser desplazado.

La escuela es, para todos los informantes, una referencia del presente o del pasado, un espacio en el que se “jugó” un fragmento significativo de su vida cotidiana infantil; un espacio en el que conocieron amigos, docentes y en el que interactuaron con niños y niñas de diferentes edades. La

<sup>1</sup> Para ampliar consultar Corea y Lewkowicz (2004) y Narodowski, Ospina y Martínez Boom (comps) (2006), entre otros.

permanencia de la escuela en su rol socializador y educador es innegable. Pero esto no significa estar realizando una evaluación de la calidad de la socialización o de la educación, sino que es un reconocimiento del rol de la escuela como una de las instituciones claves en la infancia pasada o actual de los informantes.

Dijimos que los modos en que la escuela fue convocada por los informantes no fue uniforme. Las variables que se intersectan en los testimonios se relacionan, por un lado, con la intensidad de las experiencias narradas, con la distancia existente con dichas experiencias y con el peso significativo que tiene aun lo ocurrido para los informantes. La distancia no supone necesariamente una mayor difuminación de lo recordado. Más bien puede, como hemos comprobado, acentuar un nivel de detalle intenso construido en una intersección entre lo que efectivamente se recuerda y los huecos que se completan con información que permite cohesionar lo narrado. La distancia máxima aquí trabajada es de más o menos treinta años; la mínima es de uno o dos: en ambos casos puede darse que, por la cercanía con lo vivido, sea más complejo visibilizar las experiencias cotidianas y, a la inversa, que por la distancia, sea más fácil reconstruir escenas “completas” más que fragmentos aislados del pasado. Respecto de la escuela encontramos uniformidad respecto de la presencia y del rol socializador en la infancia de todos los informantes. Las diferentes menciones de elementos sobre ella, sus docentes y prácticas no hacen más que ubicarla en un lugar central de la cotidianidad. La escuela estructura las rutinas de la infancia acompañada por la familia, la segunda de las instituciones centrales que aquí trabajamos.

## 2.2 La familia

Si la escuela es una institución permanente y estructurante en torno de la cual se organiza la vida cotidiana infantil, la familia es su aliado por excelencia. Sin una familia que decida escolarizar a sus niños no hay escuela posible. Pero ¿Qué entendemos aquí por familia? Usamos la noción de “familia” para designar agrupaciones variadas entre niños y adultos significativos. Los padres de

los informantes no están todos juntos y, en muchos casos, han formado nuevas familias. Lo que aquí nos interesa es el modo en el que el núcleo entre niños y adultos negocia la cotidianidad. No pensamos en una familia “tradicional” sino en familias como núcleos significativos para los niños (Torrado, 2005).

Al igual que la escuela, la familia fue un elemento importante en los testimonios. La división de roles, las dinámicas y decisiones que se tomaban en la mesa familiar respecto de las actividades individuales y grupales de los más chicos son parte central de los testimonios. La reunión de la familia frente al televisor para ver aquello que el padre eligió o que ambos padres negociaron, la mesa del desayuno, la cena conjunta (con o sin televisor), las actividades familiares y las dinámicas junto con las prohibiciones y permisos conforman la constelación de reconstrucciones sobre la familia. Notamos una creciente dispersión de la familia como unidad de recepción televisiva ayudada por un doble proceso: la diversificación de la oferta en función de las edades y el aumento del número de aparatos en el hogar. El desplazamiento creciente de la familia como unidad de recepción de la televisión es un fenómeno interesante por varios motivos que se han visto ilustrados en las entrevistas.

En primer lugar, el desplazamiento de la familia como unidad de recepción limita el tiempo compartido por todos los integrantes de ese núcleo (Morley, 1996). Uno de los informantes de treinta años no recuerda espacios familiares por fuera de la reunión frente al televisor; un informante de veinte años dejó de ver televisión en familia cuando le instalaron una en su cuarto; no encontramos en los testimonios de niños escenas compartidas y regulares de familias viendo televisión. Lo complejo del desplazamiento se relaciona con un cambio en la estructuración del tiempo de ocio familiar. Si antes había una figura (“los padres” o “el padre”), quien elegía la programación que todos veían y compartían en el marco del “tiempo familiar”, los testimonios muestran una creciente individualización del tiempo libre en detrimento del familiar. La cantidad de tiempo libre disponible no ha aumentado (más bien podríamos decir que, como tendencia general, ha decrecido) y es



por ello que el desplazamiento de la familia como unidad de recepción repercute directamente en la cantidad y calidad del tiempo compartido. Pareciera haber una tendencia a pasar más tiempo en casa (Gubern, 2000) pero ese tiempo es usado por cada integrante en pos de la búsqueda de la gratificación. El tipo de receptor que pasa a construirse es individual, un receptor que busca en los medios y en su entorno la gratificación de una necesidad. La familia reunida frente al televisor o en la mesa conversando no es una fotografía desaparecida, aunque sí desplazada como síntesis hegemónica de las prácticas hogareñas.

En segundo lugar, la individualización de los integrantes de la familia los ubica en espacios personales en los que las interacciones compartidas tienden a limitarse por falta de temas comunes de conversación. No decimos con esto que no haya temas de conversación por fuera de los consumos culturales sino que la reducción de tiempo conjunto no contribuye a la articulación y discusión de opiniones y visiones sobre temas comunes. Encontramos una reducción del tiempo compartido que afecta a las interacciones dialógicas familiares como conjunto. A su vez, la exposición a más de setenta canales de televisión, páginas de internet y demás contenidos con los que los niños interactúan cada vez más solos los ubica en una posición muy aislada de recepción. No entendemos el pasado reciente como un espacio arcádico en el que la familia cumplía sobradamente el rol contenedor y dialógico en la cotidianidad, pero sí notamos que se han modificado las dinámicas en el seno del hogar.

Cabe insistir en que no se trata de presentar valoraciones respecto de los desplazamientos mencionados. No era “mejor antes” y “peor ahora”. No hay un recorrido que construyamos como “hacia el deterioro de la familia” pero sí la percepción de la tendencia a un cambio. Los modos en que éste se articule van a estar relacionados con las trayectorias sociales, familiares y educativas que cada cual insertó en un núcleo particular.

La individualización y la fragmentación consecuente de actividades en el hogar por la mayor disponibilidad de receptores de televisión o internet y por la segmentación de la oferta están tendiendo a modificar los espacios de interacción

familiar. Los modos en que este cambio se articule en cada familia podrán verse hacia el futuro y en relación con los tipos de intervención que los adultos propongan a los niños. Finalmente, no sostenemos que la oferta y su consecuente segmentación estén fragmentando a la familia sino que el tipo de oferta, junto con los testimonios, contribuyen a un cambio en la configuración de la familia. Y los cambios suponen, siempre, procesos que no son uniformes ni homogéneos.

### **3. Juego infantil: la articulación cotidiana de guiones y objetos disponibles**

Luego de revisar los modos en los que familia y escuela estructuraban los testimonios en torno a la vida cotidiana presente y pasada, llegamos al núcleo problemático de nuestra investigación: el juego como terreno desde el cual se buscan significados a las prácticas de los más chicos. Esto no supone la búsqueda casi automática de continuidades o rupturas a lo largo de los años, sino la reflexión sobre la palabra de los informantes como clave de acceso al pasado y al presente en tanto tiempos en los que transcurre o transcurrió su infancia. Trabajamos con el convencimiento de que es necesario analizar los juegos, sus temáticas, roles y personajes a la luz de los discursos disponibles en un momento determinado y en condiciones específicas. Con la ayuda de los informantes y sus testimonios pudimos “reflotar” el espesor significativo de la vida cotidiana como espacio central desde el cual se gestan las prácticas.

Abordaremos la lectura transversal en dos grandes grupos: el juego y los juguetes y el juego y la televisión. Será a través de estos dos grupos que planteamos reflexiones sobre juego, infancia y televisión, las que se sumarán a las ya realizadas sobre la escuela y la familia.

#### **3.1 El juego y los juguetes**

##### **El recreo**

La presencia del juego en todos los testimonios se relaciona con su centralidad en la cotidianidad infantil pero, también, con los objetivos que llevamos adelante a lo largo de todo nuestro

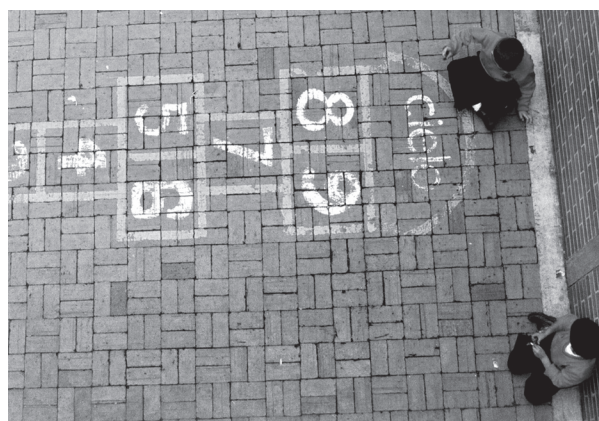
trabajo. Los modos en los que el juego y los recuerdos lúdicos aparecen en los testimonios dan cuenta de su espesor en tanto herramientas con un potencial socializador importante en la infancia. Jugar con amigos, jugar con hermanos o incluso solo, supone la puesta en significado de muchos discursos que circulan. A su vez, los objetos utilizados en el juego son centrales para ver de qué modo los niños construyen las escenas de juego. Disfraces, juguetes o cualquier objeto pueden comenzar un juego. La imaginación y la creatividad llevadas adelante sin el uso de ningún auxiliar es, también, una manera interesante de desarrollar un juego.

El recreo aparece como el encuentro rutinario y significativo entre muchos niños de edades similares en un tiempo y espacio específico: el escolar. En su desarrollo y en el marco de su inserción institucional, encontramos prohibiciones y permisos. Las prohibiciones se relacionaban con movimientos bruscos o peligrosos para el resto como, por ejemplo, jugar al fútbol con una pelota o establecer algún tipo de enfrentamiento entre dos o más niños.

La prohibición de determinadas prácticas no limita la imaginación de los más chicos: en muchos testimonios encontramos esfuerzos denodados por burlar las prohibiciones usando pelotas de papel y otros sustitutos. También encontramos relatos sobre enfrentamientos entre alumnos por el sólo hecho de establecer un contacto físico violento que lleve al establecimiento de una relación temporal de poder de unos sobre otros. Un informante contaba acerca de un chico que le había dicho algo que le había molestado y que lo había golpeado tanto (le había ganado el enfrentamiento) que “no se podía mover”. Analizamos estas interacciones identificadas por los informantes como juego a la luz de la definición de la masculinidad y la búsqueda por la imposición de una fuerza material que repercutía en lo simbólico. Las actividades corporales prohibidas en los recreos por “peligrosas” aparecieron transversalmente como espacios de deseo por parte de los informantes varones, quienes se empeñaban en buscar alternativas para burlar la autoridad que los impedía. Desde el encuentro de espacios a los que los docentes no concurrían en el recreo

a la búsqueda de auxiliares con los que sustituir una pelota, hay un arco en el que deseo y astucia se intersectan en pos de la satisfacción. No sostenemos que haya una resistencia estructural a la autoridad pero sí pequeños desvíos de las normas establecidas con una doble satisfacción: el alcance de lo deseado y el goce por su prohibición.

Las niñas abren un marco de menor roce en los recreos. Son, por un lado, hostigadas por los varones en la búsqueda de un contacto cuyo factor común en todos los testimonios podría ser la latencia sexual como etapa de desarrollo en la cual el deseo sexual es canalizado hacia otras direcciones. La búsqueda del otro y, a la vez, la asociación sólo con congéneres es signo de una etapa compleja en la cual varones y mujeres no suelen jugar mucho juntos; elemento claro y común en los testimonios. Las actividades que las niñas mencionan en los recreos componen un arco que va desde el elástico a las conversaciones en gradas y se distinguen del tipo de interacciones mencionadas por los varones. A su vez, cabe mencionar que el recreo es un tiempo y un espacio que los niños y niñas deben compartir en un espacio común doble: la escuela como marco y el patio como espacio específico en el que transcurren los recreos. Las diferencias en el tipo de prácticas de niños y niñas en los recreos y la preferencia por los juegos físicos o de roce por parte de los varones son otro de los vectores que emparenta los testimonios. A su vez, el tipo de actividades que mencionan las mujeres incluyen desde el tradicional juego con el elástico a la conversación en tono a lo que ocurre en el patio o en el aula.



Tiempo de recreo. Hernán Garcés. 2010

Un elemento común que recorre el cuerpo de los testimonios citados en torno al recreo lo constituyen lo que los informantes llaman “las modas”. Las modas son la aparición súbita de productos de juego adoptados por muchos niños a la vez por períodos cortos. Para su instalación como tal precisa de dos aliados cruciales: la publicidad y la difusión de sus objetos y la cadena de recomendaciones de pares que constituye ese objeto (y no otro) como objeto de deseo.

El espacio del recreo es dinámico y se va modificando a medida que las modas y el desarrollo de los niños se intersectan con los límites y las prohibiciones. La continuidad en el tiempo de ciertos límites habilita prácticas sustitutivas que son las que encontramos como comunes a lo largo de los años. Esto no significa que las prácticas comunes o similares tengan el mismo valor para todos los informantes. Pero la manera en que cada uno de ellos construyó el relato sobre el pasado en general y sobre el tiempo del recreo en particular lo posiciona como un espacio central por poder, entre otras cosas, reunir una cantidad grande de niños en un tiempo y un espacio común cotidianamente. El recreo, finalmente, no deja de ser un aliado de ese espacio continuo y estructurador de la vida cotidiana infantil y familiar.

### Juguetes

Los juguetes, los “chiches”, forman parte del universo de la infancia tanto como la escuela y sus recreos. La posibilidad o no de acceder a ellos no los desplaza del horizonte de deseos de los más chicos. Los juguetes y los objetos convertidos en juguetes se relacionan, como dijimos, con modas articuladas por el doble proceso de la publicidad junto con la difusión entre el grupo de pares de una especie de necesidad imperiosa de tener ese objeto en ese momento y no en otro.

Los informantes de treinta años recuerdan como juguetes “preferidos” a muñecas y, en pocos casos, a “Barbie”, junto con los “Playmobil”, los “Rastis”, las figuritas, los autos, y camiones y los caballitos para niñas “Pequeños ponys”, por mencionar los principales. No recuerdan una infancia llena de juguetes sino que su posesión era valorada y es por ello que muchos velaban por la

integridad de los mismos en casos de exposición a “otras manos”. Un informante asoció la noción de “desgracia” con la ruptura y pérdida de juguetes que solía ocurrirle a sus primos.

Un elemento interesante que analizamos se relaciona con una percepción de un informante respecto de la oferta: una sensación de que había cosas que no estaban disponibles, que no existían. Es decir, una ausencia que no dependía de la capacidad económica sino de la falta en el mercado de ciertos objetos que hubiera querido. La sensación de que no había objetos que los niños hubieran querido tener es interesante para ver de qué modo esta percepción fue cambiando.

Los juguetes que los informantes de veinte años recuerdan como “preferidos” se dividen en dos conjuntos. El primero está relacionado con los programas de televisión. Los casos más analizados son “Chiquititas” y “Las tortugas ninja”, y se ofertaban desde máscaras, discos de música, disfraces, hasta obras de teatro y películas, por nombrar sólo algunos. En el caso de “Chiquititas” encontramos no sólo el teatro y la música sino las coreografías de los programas como facilitadores de interacción entre las niñas que los veían. De la sensación del informante respecto de la ausencia de juguetes disponibles a la proliferación de variados objetos relacionados con dos programas considerados como centrales por los informantes pasaron poco más de diez años: la oferta del mercado del juguete y de auxiliares lúdicos se diversificaba.

El segundo grupo eran los juguetes como los “Playmobil” y las “Barbies” (y sus amigas, novios y amigos). En el caso de las “Barbies” hay una serie de condicionantes: hay que preparar a las muñecas, “producirlas”, para luego “poder” jugar con ellas. A su vez, la observación de situaciones-tipo representadas en publicidades orientaba el tipo de acciones que se realizaban con las muñecas.

Los informantes de seis a ocho años componen un escenario distinto a la hora de hablar de sus juguetes y auxiliares lúdicos. Por un lado, la computadora hace su aparición en los testimonios ya sea como deseo o como realidad. La existencia misma de una pantalla más es reconocida por los

informantes. Complementariamente, aparecieron las consolas de juegos (más del lado de los varones) y una serie de juegos de guerra o “de sangre, mucha sangre” a los que juegan. Cabe recordar la diferenciación que marcó un informante respecto de las acciones permitidas en lo que llama como “vida general” con las acciones que desarrollan en los juegos violentos. En cualquier caso, la computadora y las consolas de juego aparecen en lugar de los juguetes en los testimonios de los informantes. En el caso de las niñas la computadora es muy importante a la hora de establecer relaciones con pares. Ya sea para cambiar el sobrenombre en el programa de chat contando cómo está o algún evento importante en su vida como para subir fotos a un fotolog y esperar “firmas”, la internet es un lugar central a la hora de establecer lazos de socialidad.

El manejo de herramientas de búsqueda a través de Google es un elemento común en los testimonios de niños y de niñas. Ya sea que buscan claves de movimientos en un juego o juegos gratis on line, Google es el camino que los informantes conocen para acceder a la información que necesitan.

Notamos, finalmente, un desplazamiento de los juguetes tradicionales, en una serie que comienza en los informantes de más o menos treinta años pasando por testimonios de informantes que fueron niños en los noventa y llegando a la actualidad. Este desplazamiento tiene un denominador común: los saltos tecnológicos, la miniaturización de la tecnología y el acceso de una parte de la población en estudio a ellos configuran las “nuevas pantallas” como espacios significativos de juego en la cotidianidad infantil. Ya no importa si los niños acceden, efectivamente, a una computadora o a una consola de juegos. El deseo de tenerlos o la ida a casas de amigos que los poseen constituye un escenario nuevo en lo que concierne a los juguetes entendidos como auxiliares de juego. Cuando decimos desplazamiento no estamos marcando la desaparición de los juguetes “tradicionales” del horizonte de la niñez, sino su desplazamiento en los testimonios a favor de los dispositivos tecnológicos que ocupan, cada vez más, un espacio importante en



Juguetes en recreo. Hernán Garcés. 2010

los deseos de los niños. Este desplazamiento trae aparejado otro: la individualización de los juegos es un dato no menor a la hora de pensar las interacciones lúdicas con la computadora. Incluso cuando se juega de a dos (por ejemplo en las consolas), el juego es de a uno, en el sentido en el que se compite por ganar algo, una competencia, una batalla, un duelo.

Otro elemento a analizar se relaciona con lo que podríamos definir como la incorporación del deseo adulto en la actualidad infantil. Cuando los niños mencionan objetos de deseo que no poseen, encontramos respuestas interesantes para ver de qué modo la oferta del mercado llega a los niños a través de los medios de comunicación. Celulares y placares automatizados llenos de ropa son algunas de las cosas que los niños mencionan como deseos. El informante que menciona querer un celular no acepta cualquiera, quiere uno específico del cual conoce no sólo la marca sino el precio y las características específicas. Por su parte, el testimonio de la informante da cuenta del conocimiento de una película de Disney (“El diario de la princesa”) y recoge su admiración por un placard lleno de ropa que se ordena “sola”, en función de la temperatura o de los gustos de la dueña. Es curioso notar que los objetos de deseo se orientan hacia este tipo de consumo relacionado, por un lado, con el mundo adulto y, por otro, con el acceso a cantidades de ropa de lujo, al nivel de una princesa.

De los “Rastis”, “Playmobil” y “Barbies” a la identificación de la computadora como objeto lúdico preferido hay un gran camino. Es posible que muchos de los informantes que mencionaron a las nuevas pantallas como objetos lúdicos tengan o hayan tenido alguno de los juguetes que, ilustrativamente, citamos en este párrafo. El desplazamiento se da, dijimos, en la selección misma que hacen los informantes a la hora de hablar de sus gustos, preferencias y deseos. El deseo, la articulación entre aquello que se construye como objeto deseado y el alcance de la satisfacción a través de su acceso es, probablemente, una de las nuevas claves de lectura de la infancia contemporánea.

Esta nueva clave exige la inclusión de los medios de comunicación masivos y de la publicidad a la hora de analizar los espacios, tiempos y objetos en y alrededor de los cuales se construye el deseo. El rol de éstos no es menor y su presencia en la vida cotidiana de los más chicos se articula no sólo en la presencia directa de publicidades sino en las múltiples interacciones que los niños tienen con avisos en internet o en diferentes medios, que los llevan a conocer la oferta ya no sólo dirigida a ellos sino los bienes y servicios que ofrece el mercado en general. Al igual que en el caso de la familia, no estamos presentando la situación actual como una “degradación” de un pasado “mejor”, sino que constatamos un claro desplazamiento de los objetos que aparecen como elementos de deseo o de uso frecuente por parte de los niños. La inclusión del mundo adulto y sus objetos en los deseos infantiles es un elemento nuevo a considerar relacionado, probablemente, con la seducción de la tecnología y su miniaturización y, a la vez, con lo que podríamos llamar como sobre-oferta de juguetes disponibles en el mercado. La relación entre el acceso a determinados bienes y el estatus que se desprende de su posesión es una ecuación en la que los medios de comunicación son un factor importante a considerar. El mundo del juguete no desaparece sino que cambia, se modifica por la proliferación de dispositivos tecnológicos que ponen en tensión la definición misma ya no sólo de juguete sino de auxiliar lúdico.

### 3.2 El juego y los roles: dinámicas grupales y guiones disponibles

Analizaremos aquí los juegos de interpretación de roles. La asunción de un rol-otro, diferente del que usualmente “interpretamos”, supone un cambio. Este cambio va a incluir el registro y la apropiación de roles y dinámicas con las que estemos en relación en nuestra vida cotidiana. Conocer los roles antes de interpretarlos es, claramente, una condición. Pero el conocimiento puede ser total o parcial y eso no perjudicaría la interpretación. A la hora de pensar qué roles asumen los niños en sus juegos tenemos que tomar en cuenta los discursos, roles, situaciones-tipo e interacciones con los que éstos están, diariamente, en contacto. No se trata, solamente, de situaciones rutinarias sino que pueden ser aquellas que, por su impacto, hayan sido registradas.

La construcción de nuestro objeto de estudio articula el juego infantil y los medios de comunicación como grandes proveedores de situaciones-tipo y roles. Todos nuestros informantes han crecido con la televisión. Ahora bien, no es lo mismo la oferta de pocos canales de aire durante una cantidad de horas por día a la explosión de la oferta luego de mediados de los noventa o la existencia de una nueva pantalla acompañada por dispositivos tecnológicos complementarios. Este dato es relevante (aunque parezca una obviedad) porque la familiaridad con los repertorios, los géneros y los modos de recepción llevan casi la misma cantidad de años de vida que los informantes. La expansión de la oferta y la segmentación de la misma dirigida a los más chicos, con canales exclusivos a su vez segmentados en diferentes edades, fue uno de los puntos desde los cuales planteamos las hipótesis iniciales de la investigación. Nos preguntábamos de qué modos la expansión de la oferta y su disponibilidad afectarían no sólo el consumo (en cantidad y calidad) de televisión por parte de los más chicos sino sus interacciones con otros niños en planos lúdicos y no lúdicos.

Ver televisión es una de las actividades que todos los entrevistados, sin excepciones, mencionaron en las entrevistas. A su vez, en todos los

casos encontramos reconstrucciones de escenas con amigos o compañeros en los que se interpretaban con mayor o menor detalle personajes de la televisión. Las reconstrucciones de juegos no se limitan, solamente, a las escenas televisivas pero éstas ocupan un interesante lugar en los testimonios. Ya sea la copia de una situación del lejano oeste, la representación de alguna escena de “Las tortugas ninja” o de “Patito feo”, en todas las series de testimonios encontramos ejemplos de articulación entre juegos y dinámicas grupales y el “uso” y apropiación de personajes o guiones televisivos. No importa determinar (porque sería imposible) la fidelidad con la que se interpretaban dichos roles; lo que sí es central remarcar es la relación que existe desde siempre (dentro de nuestro recorte) entre los juegos grupales y los repertorios puestos en circulación por la televisión. Esto no supone la recepción “pasiva” de los contenidos de los medios. Las lecturas son múltiples y se articulan con las trayectorias sociales, culturales y educativas. Estas trayectorias no son individuales sino que se ubican en el entramado de las relaciones sociales que establecemos con pares y a través de adultos significativos.

Conocer, reconocer y seleccionar fragmentos del personaje para poner en escena constituyen acciones de un proceso activo en el que los niños no sólo interpretan a ese personaje en particular, sino que lo ubican en un tiempo y un espacio en el que se intersectan con otros personajes y dinámicas. Las situaciones, los discursos, los roles y las dinámicas sociales y mediáticas con las que los más chicos están en relación cotidianamente constituyen fuentes privilegiadas a la hora de estructurar y organizar juegos de rol entre ellos. La intersección entre los discursos cotidianos que, en torno de ellos, circulan les brindan un “menú” del cual elegir.

Aquí aparece otra de las claves de lectura de los modos y direcciones en los que los más chicos se apropian de lo que ven, oyen y retienen: la selección. La selección de roles, temas, dinámicas y personajes tiene una triple fuente: la primera es el acceso a la oferta; la segunda es el gusto o las preferencias que se articulan con la tercera, que es la selección que realiza el grupo de pares. Es decir,

no se trata sólo del gusto individual sino que la selección se realiza en relación muy cercana a aquellas preferencias del grupo de pares. La elección de los personajes y situaciones a interpretar se realiza en función del registro que los integrantes de un grupo particular tengan de las preferencias del resto. Este registro puede articularse en torno de un consenso o de una figura “líder” que sugiera un consumo por sobre otro.

El registro y la reapropiación por parte de los niños de los discursos que en torno de ellos circulan (con una preponderancia importante de los que se presentan por la televisión) es, a diferencia de lo que planteamos como hipótesis inicial, un elemento común en todas las series de testimonios. El aumento de la oferta de canales es una variable que interviene en los menús que se ofrecen pero eso no supone, de por sí, un incremento del peso significativo que tengan los consumos televisivos.

Existe una clara diferencia y tiene que ver con aquello que identificamos como “relaciones institucionales” que los niños mantenían con la televisión. Este tipo de relación era novedoso, dado que los chicos identificaban a la televisión ya no sólo como un componente casi natural de su vida sino que lo hacían a través de la mención de canales de televisión como unidades mínimas. Este pasaje que supuso la preferencia de programas hacia la elección de un canal con toda o gran parte de su programación tiene que ver con lo que identificamos como la “extensión del consumo por otros medios”.

La extensión del consumo por otros medios se relaciona con un proceso de fidelización de la audiencia infantil con la ayuda de la Internet y de páginas “oficiales” de los canales como espacios en los que continuar la relación con el canal. El niño que sigue un canal, un segmento de su programación o un programa tiene la posibilidad (y así se le sugiere al aire) de continuar en relación con los personajes o las dinámicas a través de la página de Internet. Allí, luego de un proceso de registro en el que se completan datos personales, los niños pueden crear sus propios “avatares” (personajes virtuales) que van ganando puntos a medida que juegan e interactúan con las



Imagen proyecto con la radio también se aprende. 2010

propuestas de la página que son, a la vez, las del canal. Junto con la venta de artículos de todo tipo comercializados bajo la marca del canal o de los programas que, en su conjunto, conforman segmentos completos de programación, se estructura el proceso que sí encontramos como diferente en relación al pasado reciente: los canales de televisión se constituyen como instituciones anclados en diferentes dispositivos tecnológicos y mediáticos en los que se apoyan para intentar fidelizar a la audiencia.

No decimos, con esto, que lo logren todo el tiempo; pero, de la sensación que relevamos de la inexistencia de ciertos bienes en el mercado a la extensión del consumo por otros medios, habría un vertiginoso proceso en el que se expanden no sólo los dispositivos tecnológicos sino el modo de producir contenidos para niños. Ya no en programas como unidades mínimas sino en cadenas de televisión que se articulan, a su vez, con teatros, páginas de Internet, juegos en línea, muñecos, juegos de mesa, ropa y útiles escolares, sólo por mencionar los principales. La presentación de entramados cada vez más cerrados de consumo sí constituye una novedad en tanto y en cuanto la diversificación de la oferta mediática se apoya, cada vez más, en los nuevos dispositivos a los que nuestra población bajo estudio accede.

## Conclusiones

La relación entre niños, juego y televisión no es nueva sino que es posible identificarla a lo largo y a lo ancho de todo nuestro recorte temporal. Los cambios los fuimos encontrando a medida que desgranamos el análisis de las prácticas cotidianas y del lugar que éstas ocupaban en la reconstrucción de las vidas presentes o pasadas de los informantes. El juego, entonces, analizado en tanto síntoma cultural, nos permite, con Geertz (1987), ingresar a un espacio en busca de significados y no de leyes. Podríamos agregar que buscamos identificar tendencias de consumo cultural y lúdicas más que generalizar prácticas narradas por conjuntos específicos de informantes ubicados dentro de la tradición latinoamericana de análisis de consumos culturales. Es, finalmente, en el juego como espacio de cristalización de discursos, significaciones y relaciones sociales en donde podemos encontrar una llave de acceso al universo de la cultura como experiencia, del modo en que la planteaba Thompson (1995). Como tal, la experiencia no puede ser individual sino que se articula con un grupo más o menos complejo con el cual se comparte un tiempo de vida. Los gustos, las elecciones y selecciones, las preferencias y discursos con los que nos relacionamos están en tensión y relación con la experiencia y el marco en el que ésta se desarrolla (y en el que puede hacerlo) que no es ni puede ser individual.

Las continuidades y transformaciones en la relación entre el juego infantil y los consumos televisivos deben entenderse en el universo que componen la familia y la escuela como instituciones estructuradas y estructurantes de la vida cotidiana, acompañadas por los medios de comunicación. Estos últimos deben ser incluidos ya no sólo como tematizadores de los juegos infantiles sino como auxiliares lúdicos, como temas en común que permiten y habilitan series de interacciones. El rol de los medios de comunicación no es inocente y no puede ser pensado sólo como un facilitador de las relaciones entre los niños: los repertorios, los temas, los modelos y las situaciones-tipo que se representan en ellos construyen y modelan, en muchos casos, las

conductas no sólo de la audiencia infantil sino de la audiencia en general.

La relación entre el juego infantil y los consumos televisivos en el pasado reciente y en el presente nos abrió una puerta a las prácticas y experiencias de los informantes no sólo como “testimonios de época”: la construcción misma del objeto de estudio nos permitió producir una mirada analítica sobre la familia y sus cambios, el rol de la escuela, los juegos infantiles individuales, y grupales y las continuidades, desplazamientos y rupturas en la configuración de las escenas culturales reconstruidas a través de los testimonios. Y es esta mirada la que nos permitió encontrar el modo de leer las prácticas lúdicas –y sus transformaciones–, como síntomas de los escenarios culturales en y sobre los cuales es y ha sido posible ser niño en el pasado reciente y en el presente. En esa lectura: en la interpretación, y en la construcción de un punto de vista original, que despliegue nuevas direcciones para la construcción de empiria novedosa, está la apuesta de esta investigación.

## Bibliografía

- Bai, L. (2005) “Children at play: a childhood beyond the confucian shadow” en *Childhood, Londres: Sage*.
- Blattman, E. y Kischnik, R. (2004) *El juego infantil. Su importancia y significado para el saludable desarrollo del niño*, Buenos Aires: Antroposófica.
- Bourdieu, P. (1999) *La miseria del mundo*, Buenos Aires: FCE.
- Bourdon, J. (2003) “Sobre cierto sentido del tiempo, o de cómo la televisión conforma la memoria” en *Revista Figurasiones* 1-2, Instituto Universitario Nacional del Arte.
- Brougère, G. (1998) *Jogo e educacao*, Porto Alegre: Artes médicas.
- Callois, R. ([1967] 1994) *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*, México: FCE.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Corea, C. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Corona Berkin, S. (1989) *Televisión y juego infantil. Un encuentro cercano*, México: UAM-Xochimilco.
- Duek, C. (2006a) “Infancia, fast food y consumo (o como ser niño en el mundo Mcdonald’s)”, en *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, Carli, S. (coord.), Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación.
- Duek, C. (2006b) *Infancia, juego y pantallas: hacia la definición de los juegos posibles*, Tesis de Maestría, Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Feldfeber, M. (2003) *Los sentidos de lo público, reflexiones desde el campo educativo*, Buenos Aires: Novedades educativas.
- Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D. (2006) *Políticas educativas y trabajo docente*, Buenos Aires: Noveduc.
- Fuenzalida, (1984) *Televisión – Padres – Hijos*, Santiago: CENECA-Ediciones Paulinas.
- Geertz, C. (1987) *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Goffman, E. (1974) *Frame Analysis*, Boston: Northeastern University Press.
- Gubern, R. (2000) *El eros electrónico*, Madrid: Taurus.
- Huizinga, J. (1938) *Homo Ludens*, Buenos Aires: Emecé.
- Kincheloe, J. y Steinberg Sh. (1997) (comp.) *Cultura infantil y multinacionales*, Madrid: Morata.
- Mantilla, L. (1996) “La clasificación de los juegos y su práctica regulada y vigilada en torno al género” en *Revista la Tarea*, Guadalajara, México.
- Martín-Barbero, Jesús (2003): “Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar” en *Comunicación, medios y educación*, Roxana Morduchowicz (comp.), Octaedro: Barcelona.



- Morley, D. (1996) “El marco masculino-femenino en que la familia ve televisión”, en *Televisión, audiencias y estudios culturales*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Narodowski, M., Ospina, H. y Martínez Boom (comps.) (2006) *La razón técnica desafía a la razón escolar. Construcción de identidades y subjetividades políticas en formación*, Buenos Aires: Novedades educativas.
- Rossi Cardoso, S. (2004) *Memórias e jogos tradicionais infantis: lembrar e brincar é só començar*, Londrina: Editora da universidade estadual de Londrina.
- Rossi Cardoso, S. (2004) *Memórias e jogos tradicionais infantis: lembrar e brincar é só començar*, Londrina: Editora da universidade estadual de Londrina.
- Thompson, E. (1995) *Cuestiones en común*, Barcelona: Crítica.
- Torrado, S. (2005) *Trayectorias nupciales, familias ocultas* (Buenos Aires, entresiglos), Buenos Aires: Miño y Davila.
- Zires, M. (1983) “El discurso de la televisión y los juegos infantiles” en *Comunicación y cultura* N°10, México.

# Las tecnologías mediales, la escuela y la lectura: aliados-distantes

## Medial technologies, school and reading: distant-allies

Diana Rocío Soto\*

Fecha de recepción: 04/03/2011

Fecha de aceptación: 25/04/2011

### Resumen

El planteamiento que se abordará en este artículo parte de la premisa de considerar la incidencia que han generado las tecnologías mediales en los procesos lectores de los niños y los jóvenes. Se trata de considerar que las revoluciones tecnológicas han transformado prácticas sociales, han generado formas novedosas de interacciones y comunicación, al tiempo que han modificado la mente humana. Y es frente a este escenario que la escuela se ha mostrado carente de un horizonte que le permita comprender que la incorporación de las tecnologías mediales no es sólo un recurso didáctico sino que se trata de una mediación cultural.

**Palabras clave:** tecnologías mediales, escritura, procesos lectores, escuela.

### Abstract

This paper consider the importance of media technologies in children and young lectures processes. Technologyc revolutions have transformed social practices, creating new ways for interaction and communication and at the same time they have changed human mind. In this scenery, school looks so indifferent about how media technologies have became a cultural media, not only a didactic resource.

**Keywords:** media technologies, writing, reading, school.

\* Licenciada en pedagogía infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: dianarocio-soto@yahoo.com

\*\* Actualmente existen varios conceptos para referirse a las nuevas tecnologías. Se habla de TIC, NTIC, tecnologías digitales, pero quizás el concepto más amplio sea el de Tecnologías Mediales. Este concepto surge a partir de los planteamientos sugeridos por el autor Henry Jenkins. La idea de considerar el término tecnologías mediales hace referencia a la articulación de los medios de comunicación, las TIC y las NTIC. Véase el texto Formando niños en la era digital. Disponible en: <http://www.ceu.cl/archivos/jenkins.pdf>

## 1. Transiciones, continuidades y convivencias en la historia de la tecnología de la palabra

El encuentro hoy con la cultura, el medio y el otro es esencialmente digital. La virtualidad, la instantaneidad, la hipertextualidad y la interactividad instauran un nuevo tipo de relación del hombre con su medio (Piscitelli, 2005). Es claro que estamos ante la presencia de una nueva revolución tecnológica: el fenómeno de las tecnologías mediales<sup>1</sup>. La cibercultura, la ecología de los medios (Piscitelli, 1998), la virtualidad (Levy, 1995), la sociedad líquida (Bauman, 2005), la sociedad Tecnopólis (Postman, 1994), se constituyen en discursos derrotero que han conceptualizado el impacto y la trascendencia de estas tecnologías en el conjunto de la cultura. La multitud de cambios, transformaciones sociales y cognitivas, están generando un nuevo tipo de sujeto (Piscitelli, 2002). De hecho, un estudio realizado por la Kaiser Foundation<sup>2</sup> revela que el uso permanente de computadores, videojuegos, celulares, o escenarios como el chat moldean la mente del hombre al punto de generar el desarrollo de nuevas competencias cognitivas o producir atrofias en otros procesos mentales. Por lo tanto, el impacto de estas tecnologías no sólo se evidencia desde la perspectiva general de la cultura sino que implica la emergencia de nuevas prácticas sociales y nuevas habilidades que inauguran un nuevo tipo de “tecnicidad cognitiva” (Martín Barbero, 2004).

Sin embargo, la idea de discurrir sobre el impacto de las tecnologías en un nuevo tipo de cognición no es nueva. Tampoco lo son los discursos que asumen esta época como el tiempo de las “grandes” revoluciones. En realidad, siempre han existido revoluciones vinculadas a las tecnologías, especialmente a aquéllas que se denominan tecnologías de la palabra (Ong, 1987). Por esto es importante señalar que esta conciencia de cambio no es nada nuevo, ni propio de este tiempo. Puede decirse que desde siempre el paso de una época histórica a otra ha estado marcado por la predominancia de algún

tipo de tecnología de la comunicación (McLuhan, 1985; Ong, 1987).

De este modo, caracterizar la actualidad de las tecnologías mediales implica, como diría David Morley, historizar el futuro, porque “cuanto más se habla de futuro, más se necesita una perspectiva histórica” (Morley, 2008, pág. 172). Esta actualidad no es necesariamente esperanzadora, pues si se toma en cuenta el aporte de Morley, puede hablarse de un cierto determinismo tecnológico, reflejado en la promesa de que las nuevas tecnologías conducirán a una mejor comprensión de la realidad. Es desde esta perspectiva, que vale la pena poner en tela de juicio la división simplista entre los llamados medios antiguos y los nuevos medios.

Lo cierto es que para evidenciar la predominancia tecnológica propia de cada época, es necesario revisar los períodos históricos de convergencia de los medios, las tensiones, contradicciones, coincidencias y continuidades, más que actos de eliminación o silenciosas sustituciones, entre una tecnología de la palabra y otra. Por ejemplo, la invención de la escritura en el año 5.000 A.C. generó distintas reacciones. Platón consideró la escritura como un soporte inerte: “[...] lo escrito no sabe a quién dirigirse que sea capaz de entenderlo” (Cavallo & Chartier, 1998, pág. 17). Pero al tiempo, el mismo Platón mantiene su propio criterio para decidir lo que debe preservarse por escrito y lo que no: la influyente serie de los Diálogos así lo demuestra (Jaeger, 2001). Una coyuntura como ésta es la que permite a Ong (1987) señalar que el paso de la oralidad a la escritura reestructuró la conciencia humana, por ejemplo en lo que a los usos de la memoria se refiere. En esencia, la escritura en la Grecia Clásica representó un modo de fijar textos para poder traerlos a la memoria, y más que hacer una resonancia al texto escrito, la escritura se destinó para conservar el texto.

Con el paso de la escritura, fijada en el manuscrito, a la imprenta a mediados del Siglo XV, el acceso a los libros se intensificó. “[...] El invento

<sup>2</sup> Artículo Neuronas en evolución publicado por el periódico el Espectador el día 6 de enero de 2010. Disponible en: <http://www.elspectador.com/impreso/articuloimpreso180811-cuidado-neuronas-evolucion>.



Imagen proyecto Tripulantes. 2011

de Gutenberg permitió la circulación de textos a una velocidad y en una cantidad anteriormente imposibles” (Cavallo & Chartier, 1998, pág. 37). De hecho, Ong es enfático en manifestar que fue la impresión del texto y no la escritura, la que potencio la palabra, y con ella la actividad intelectual. En contraste con esto, la invención de la imprenta para otros representó una saturación de información. Briggs y Burke (2002) lo definen como la explosión de la información, esto es, el paso de la escasez a la abundancia de los libros, pero también el paso de la sacralidad a la superficialidad del texto. Ahora el problema radicaba en la selección y la crítica de libros, y autores que debían realizar los lectores.

La estabilidad de la acumulación del conocimiento que permitió la imprenta, creó nuevos modos de administración de la información. Esto implicó la creación de nuevos formatos, de productos culturales novedosos que facilitaron la difusión y el intercambio de información. De este modo nace la prensa en los inicios del Siglo XVIII. Briggs y Burke asocian a este suceso el origen de la opinión pública, así como los primeros registros para el público acerca de los acontecimientos importantes para la vida diaria de los ciudadanos.

Posteriormente, a raíz del surgimiento de la radio en los inicios del Siglo XX muchos académicos empezaron a reconocer la importancia de un moderado retorno de la comunicación oral (Briggs & Burke, 2002). Albaladejo (2001) coincide con Briggs y Burke al afirmar que con la era de la radio la oralidad retomó sus orígenes, constituyéndola como “[...] un soporte tecnológico que multiplicó la proyección del discurso del orador” (Albaladejo, 2001, pág. 13). Es significativo, que la prensa haya intentado revelarse contra esta nueva invasión de la oralidad, pues en los años 30 muchos llegaron a considerar que la radio sustituiría a la prensa y a los otros medios impresos<sup>3</sup>. Sin embargo, con el paso del tiempo esta sensación de inestabilidad desapareció, y por el contrario los “nuevos” y los “antiguos” medios empezaron a coexistir y a buscar nuevos públicos a los cuales conquistar.

Otras son las sensibilidades que se impactan a partir del desarrollo de la televisión en los años cincuenta. Hernández subraya la idea de que la gestación de este nuevo medio convierte al sujeto en un “individuo multimedia”, que se sirve de “los medios de comunicación tradicionales para prolongar los sentidos” (Hernández, 2002, pág. 2).

Y es este paulatino paso de los medios audiovisuales a los medios multimediales lo que permite que la predicción de McLuhan (1985), de sociedades conectadas que conforman una aldea global, se cumpla. Las tecnologías mediales inauguran un nuevo “modus operandi epistémico horizontal y más participativo” (Abril, 2001, pág. 17), esto es, una nueva reestructuración de la conciencia.

En resumen, y de forma definitiva, la apropiación tecnológica por parte de la cultura ha estado ligada a los intereses, convencionalidades y circunstancias propias de cada época. Sintetizando todo este recorrido:

La escritura no fue un acontecimiento natural sino un conjunto de técnicas e instrumentos que se desarrollaron en el tiempo con importantes

<sup>3</sup> Esta idea es similar a los discursos que predicaban la desaparición del libro, de los que se hablarán más adelante. La referencia puede encontrarse en: [http://www.marcombo.com/Descargas/9788426714923La\\_nueva\\_radio/descargar\\_primer\\_capitulo\\_la\\_nueva\\_radio.pdf](http://www.marcombo.com/Descargas/9788426714923La_nueva_radio/descargar_primer_capitulo_la_nueva_radio.pdf)

repercusiones tanto cognitivas como sociales. En ese paulatino progreso, se han sucedido numerosos soportes y artefactos: primero la escritura manuscrita, con sus propios accesorios y materiales (p.e. punzones, piedra, tablilla, cuero, papel, pergamino...); más adelante, la escritura impresa y el mundo de la imprenta, pero también la radio, la televisión, el ordenador y la Internet misma han podido ser consideradas otras modalidades de tecnologizar la palabra, las cuales han creado sus propios instrumentos y artefactos culturales, desde el libro a la mensajería electrónica (Martos, 2009, pág. 16).

Por lo tanto, puede decirse que toda la historia de la cultura se ha desarrollado entre las tensiones generadas por el campo de fuerzas que constituyen la tradición y el progreso. La tradición remite a una condición estática y tiende a la conservación. El progreso es, en cambio, dinámico, cambiante y tiende a la transformación. Por ello, la historia de las tecnologías de la palabra ha mantenido este mismo escenario de tensiones entre la tradición y el progreso. Por ejemplo, así como en la Antigüedad, Platón consideró que la escritura desplazaría la oralidad y que debilitaría el pensamiento; hoy otro tanto ocurre con la Internet, pues circula la idea de que este medio desplazará al libro y sumirá a la humanidad en una nueva esclavitud: la de la actualidad inmediatez y fugacidad de la información.

En este sentido, la incidencia de la tecnología en la cotidianidad de los seres humanos es un proceso que a lo largo de la historia ha estado cargado de analogías y similitudes. Los cambios experimentados por la conciencia humana como resultado del paso de la oralidad a la escritura son análogos a los cambios en la conciencia y en la subjetividad que hay en el paso de lo impreso a lo

virtual. Por ejemplo, el concepto de multitasking<sup>4</sup>, usado hoy en día para referirse a esa cualidad de los jóvenes que los hace capaces de realizar varias tareas al mismo tiempo mientras están conectados en red, es similar a las culturas verbomotoras que cita Ong, para referirse a la composición tradicional relacionada con la actividad manual en las culturas orales.

## 2. El paso del medio al hipermedio

Las dinámicas actuales de las tecnologías mediales generan una reestructuración y configuración en los modos de acceder a la información<sup>5</sup>, de interactuar con y de reconocer al otro. Una característica especialmente llamativa es que el paso del medio al hipermedio no está caracterizado por la sustitución de unas tecnologías por otras, sino que está orientado a la hibridación de las tecnologías (Peña, 1997). Esto implica que el nuevo medio es capaz de abarcar a todos los medios que lo precedieron, potenciar su funcionamiento e incrementar los beneficios que prestan las tecnologías ya existentes. El hipermedio no es solamente la suma de aparatos, dispositivos y contenidos, sino que es además un medio de comunicación esencialmente novedoso por su impacto masivo y su distribución global (Bruner, 2002). Por ejemplo, las primeras tecnologías mediales de la modernidad, como la prensa, la radio, la televisión y el cine, se caracterizaron por ser visuales, auditivas o audiovisuales, hoy la hipermedia combina todas estas particularidades a través de recursos multimediales.

Si bien, la invención del computador a mediados del siglo XX genera un cambio tecnológico significativo, es a partir de los años 90 que se desarrollan los componentes de la tecnología

<sup>4</sup> Este concepto es retomado del artículo Educación Urge un cambio publicado en la Revista Dinero. Disponible en: [http://www.dinero.com/edicion-impresa/caratula/educacion-urgetcambio\\_70114.aspx](http://www.dinero.com/edicion-impresa/caratula/educacion-urgetcambio_70114.aspx)

<sup>5</sup> Una característica esencial en este auge tecnológico es el acceso ilimitado a diferentes tipos y fuentes de información. Conviene aclarar que este concepto es esencialmente distinto de la noción de conocimiento. Usualmente, se suele hablar de la Sociedad de la Información y la Sociedad del Conocimiento como conceptos equiparables. Información y conocimiento no son sinónimos. Mientras que el primero se refiere a "materia prima que debe ser procesada por la mente a fin de transformar esos datos exteriores en conocimientos de la realidad" (Comboni & Juárez, 2010, pág. 10), el segundo obedece a la capacidad de interpretar la información, "es en ese proceso que a partir de la información construimos conocimiento" (Comboni & Juárez, 2010, pág. 10).

informática que permiten que el hipermedio esté al alcance de las personas. Un tiempo relativamente corto comparándolo con la masificación de otras tecnologías. Por ejemplo, desde la invención de la escritura hasta su masificación tuvieron que pasar más de 3000 años; pese a que la revolución de la imprenta se produjo en el siglo XV, la circulación masiva de libros es un fenómeno propio de finales del siglo XIX; los aparatos de radio fueron creados en los inicios del siglo XX, pero solo hasta los años 50 y 60 se evidencia su masificación; pese a que la aparición de la televisión data de los años 40, en realidad solo se hace accesible para todos los públicos de todo el mundo hasta bien avanzados los años 60 y 70; algo similar pasa hoy con la Internet que fuera desarrollada a principios de los años 70, el acceso pleno a Internet comienza a darse entre 1990 y 1995. La evidencia muestra entonces que las tecnologías se vuelven masivas cada vez más rápido y que hoy con las nuevas tecnologías mediales el lapso de tiempo que media entre los cambios es cada vez más breve.

El impacto en la sociedad y la subjetividad de las tecnologías mediales que hicieron parte de la revolución audiovisual no tuvo tiempo para ser suficientemente evaluado. Justo en el momento en que los efectos de estas tecnologías comenzaron a hacer parte de los intereses de los investigadores sociales, también empezó el vertiginoso ascenso y difusión de las tecnologías hipermediales (Piscitelli, 1998).

La Internet se convierte entonces en el medio de comunicación dominante en los inicios del siglo XXI<sup>6</sup>, gracias a su carácter de hipermedio, a su capacidad para integrar y facilitar la interacción con todos los medios de comunicación que lo preceden: los medios audiovisuales, el texto y las nuevas formas de comunicación que surgen de la conectividad universal. Este hipermedio es en la actualidad el escenario en el que niños, niñas y jóvenes constituyen sus subjetividades, generan interacciones aumentadas y tienen acceso a cantidades ilimitadas de información, por primera



Niños Escuela Rural San Jacinto de Chapa. Proyecto Almas, rostros y paisajes. 2008

vez en la historia humana. Las características de la Internet como medio de comunicación, la interactividad, máxima conectividad, multiplicidad de dispositivos para la comunicación, etc., tienen un impacto en las infancias y la juventud evidente para todos pero incomprensible para la mayoría (Martínez Sánchez, 2003).

Aspectos importantes de la vida social y cultural de los jóvenes transcurren hoy en la red, lo que demanda de ellos habilidades, competencias y actitudes que los acercan a otros niños y jóvenes del mundo al tiempo que los distancian de los adultos cercanos de su entorno. Estas incidencias y otras menores, que se pueden evidenciar en prácticas sociales que sustituyen formas de ser y de actuar propias de otros momentos de la historia: antes, por ejemplo, ir a bibliotecas, hojear un libro o recomendar una obra literaria se consideraban prácticas habituales de los jóvenes interesados por la lectura, hoy esas acciones dan lugar a nuevas formas de relacionarse en las que visitar un sitio web, navegar un texto o reenviar un link expresan intenciones análogas.

<sup>6</sup> Para más información véase el documental de Discovery Channel La verdadera revolución de la Internet. Disponible en: [www.illi-pro.com/documental-la-verdadera-historia-de-la-internet-discovery-channel/](http://www.illi-pro.com/documental-la-verdadera-historia-de-la-internet-discovery-channel/)

### 3. Tecnología, sociedad y sujeto: entre la disolución y la integración mediada

Los avances en las tecnologías mediales y la difusión de sus utilidades, así como su impacto social no son ajenos a tensiones, discusiones y reflexión que permiten situar las diferentes visiones de la relación en general del sujeto con la tecnología. Estas discusiones tienen espacio en este ensayo porque reflejan posturas significativas que permiten comprender la compleja relación de los sujetos y la cultura con los incesantes desarrollos de las tecnologías mediales y porque contribuyen a completar un panorama de los aportes a la discusión sobre la manera como pueden vincularse estos avances a la educación en general y a la promoción de la lectura entre los niños y jóvenes escolares en particular.

Para Paul Virilio, por ejemplo, es necesario advertir sobre los peligros de la tecnología, el riesgo de caer bajo el influjo de las apariencias que ella genera, hacer no sólo que lo sólido, la realidad moderna, se desvanezca sino incluso que desaparezca (Virilio, 1998). Estas tecnologías mediales implicarían tanto el peligro de una progresiva dependencia de sus servicios como de una progresiva sustitución de la materialidad de la realidad por una apariencia igualmente útil pero desprovista de soportes. En una dirección similar, Giovanni Sartori (1998), denuncia los efectos de una sociedad en la que la tecnología se pone al servicio de los intereses dominantes, de modo que los dispositivos virtuales “amplían desmesuradamente las posibilidades de lo real, pero no son realidades” (Sartori, 1998, pág. 39). Estos mismos dispositivos convertirían muy pronto a niños, niñas y jóvenes en objetivos de una desmesurada promoción del consumo, en una sociedad cambiante en la que el sujeto se desmorona, se fractura, víctima de la modernidad líquida en la que se disuelve (Bauman, 2005).

Estas previsiones contrastan con puntos de vista más condescendientes que sin perder de vis-

ta la fuerza y evidencia de las transformaciones, ven en ellas nuevos indicios de una sociedad más democrática y más enriquecida por la diversidad. Para Brunner (2002), Piscitelli (2005) y Martín Barbero (2009), son más las oportunidades que los riesgos y del reconocimiento de las mediaciones culturales generadas por las tecnologías mediales, así como de su integración a la educación, al enriquecimiento de los escenarios de participación y la construcción de conocimiento, que dependen en gran medida las posibilidades de su éxito, quizás de supervivencia, en estos tiempos de auge hipertecnológico.

### 4 Una consecuencia: la “desaparición del libro”

En el desarrollo de la reflexión sobre la naturaleza del vínculo que existe entre las tecnologías mediales, la educación y la lectura, uno de los aspectos que merece una atención especial es el que se refiere al futuro del libro tanto como objeto físico como dispositivo cultural. La entrada de las tecnologías mediales en la vida del hombre ha generado todo tipo de reacciones que se plasman en dos grandes tipos de enunciados: discursos positivos, progresistas y esperanzadores, por un lado; y discursos negativos, tradicionalistas y fatalistas, por el otro (Ortíz, 2004). Uno de estos últimos, tiene que ver con la idea de que las tecnologías hipermediales están provocando la desaparición del libro.

La tecnología, desde esta perspectiva, ha provocado una disminución de los niveles de lectura. Para los más pesimistas, los jóvenes de hoy leen mucho menos que los jóvenes de ayer, lo que se suma a la escasa calidad de los productos culturales que leen los jóvenes hoy en comparación con aquellos que leían las anteriores generaciones. La virtualidad y la instantaneidad propia de los productos digitales de hoy no proporcionan, según esta postura, las mismas satisfacciones que la clásica lectura de impresos<sup>7</sup>.

---

Esta percepción ha tenido su impacto en los mismos niños y jóvenes que no consideran la lectura que realizan en Internet dentro de su definición de lectura. Esto implica desvincular esta noción de lectura de una actividad cotidiana que ellos realizan para asociarla exclusivamente a las prácticas escolares que tienen finalidades académicas.



Imagen proyecto Con la radio también se aprende 2010

La idea de la “desaparición del libro” ha proliferado entre un sector respetable de los intelectuales que ven el desarrollo tecnológico como un desafío insuperable para la ya larga tradición del impreso (Chartier, 2007; Melot, 2007). Esta perspectiva ha encontrado eco entre muchos educadores y padres de familia que han emprendido su personal cruzada contra los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías. De hecho, algunas opiniones del sector editorial, y en particular de algunas librerías colombianas, señalan la fuerte competencia entre el libro y las nuevas tecnologías (Soto, 2010):

Los hábitos de lectura aquí en Colombia en un 50% son muy bajos puesto que ahora existen muchos medios de comunicación como la Internet, la televisión, la radio muchas cosas, que le han quitado demanda e interés de las personas para que lean (Munever Harold, Fundalectura).

Yo diría que el libro lo están desplazando, porque tú puedes estar en tu casa frente a tu computador leyendo este libro o mirando simplemente apuntes, entonces ahí se puede empezar acabar el hábito de la lectura (Cruz, Alejandro, Librería Alejandría).

El efecto en los niños, niñas y jóvenes ha sido contrario al deseado, pues en vez de estimular que se acerquen al libro y lo apropien como un objeto cultural valioso, por el contrario han logrado que los niños y jóvenes se alejen del libro, al que identifican como un artefacto arcaico y obsoleto. En principio, no debería tratarse de satanizar la lectura en red ni establecer como única forma de lectura legítima, la que tiene por objeto a los libros y otros materiales impresos, la cuestión aquí es evidenciar la posibilidad de que las dos prácticas se afecten y beneficien mutuamente, en un proceso intencionado de articulación y complemento.

Una implicación que surge de este discurso de la “desaparición del libro”, es el rechazo sistemático hacia las nuevas tecnologías, lo que genera situaciones tan inconvenientes como que instituciones educativas declaren como un objetivo de sus estrategias pedagógicas: “alejar a los niños y niñas de la televisión” o suponer que la restricción del tiempo que el niño, la niña o el joven dedican al computador debe ser un logro del proyecto educativo de la institución<sup>8</sup>.

Pero otras voces se escuchan sobre el particular: las de quienes sostienen que el libro

<sup><?></sup> Por ejemplo, estas ideas se evidencian en algunas de las propuestas abordadas por el Gimnasio Vermont. En el artículo “Vistazo a los horarios de clase de las instituciones educativas con mejores calificaciones”, Raquel Rojas rectora del



como producto cultural no desaparecerá. Que la emergencia de las nuevas tecnologías quizás sólo afecta un formato específico del libro: el impreso, pero que con las nuevas tecnologías, en cambio, se amplían las posibilidades de que los libros clásicos y sus contenidos lleguen, en nuevos formatos, a muchos más lectores, con preferencia a niños, niñas y jóvenes (Melo, 1997). Esta postura parte de la idea de que el libro como objeto de la cultura no se reduce al objeto físico que se conoce desde el siglo XV sino a su carácter de documento, a un concepto más amplio, y que éste es posible de recuperar en formatos digitales accesibles y atractivos para los más jóvenes.

### 5 Las tecnologías mediales, la escuela y la educación: aliados –distantes

Dentro de este marco de comprensión que se ha venido evidenciando, es posible situar lo que hay de problemático en las relaciones entre las tecnologías mediales y la escuela. Estas relaciones, fundamentales y necesarias, han estado atravesadas por la incomprensión, la distancia y el rechazo. En parte, por la rapidez e inequidad con que las nuevas tecnologías se difunden en los contextos sociales, y por otro lado, por la ruptura que se producen entre las generaciones. Ya las distancias generacionales no sólo se refieren a los valores y actitudes hacia el mundo sino que involucran cada vez más el acceso a las nuevas tecnologías. La brecha generacional se complejiza con la brecha digital (Piscitelli, 2006). Esta situación afecta tanto las relaciones de niños y jóvenes con padres y familiares adultos, como la vida cotidiana en los contextos escolares donde las instituciones y los docentes viven la misma distancia con sus jóvenes estudiantes (Soto, 2010):

“La profesora no sirve para nada, sólo maneja programas viejos como Power Point o

la grabadora o el videobeam, pero no maneja Internet” (Jiménez Anderson, 18 años).

“[...] me cuesta porque no soy una ducha en eso de la Internet. He dado clases [...] con videobeam [...] si vamos a analizar una obra [...] les pido que lo bajen de la Internet y lo impriman” (Consuelo Rojas, Gimnasio Vermont).

Abordar esta situación demanda comprender de qué manera la educación en su conjunto ha incorporado las nuevas tecnologías a su proyecto cultural. Un punto de partida posible es la idea de diferenciar entre las nociones de aparato, dispositivo y contenido como una distinción necesaria para comprender como han estado demarcadas o de cómo se pueden evidenciar las posturas que han tomado las políticas educativas hacia la incorporación de las tecnologías mediales en la escuela, así como los puntos de vista de los docentes y de los niños y jóvenes sobre el tema. Este planteamiento tiene dos aspectos: el primero, evidencia la necesidad de hacer propiamente la distinción ya que se representan de forma similar a estos tres conceptos, y el segundo tiene que ver con que esta distinción pone de manifiesto discursos y prácticas que se han asumido sobre las tecnologías mediales.

Para el caso de las políticas educativas (Ministerio de Comunicaciones, 2008; Ministerio de Educación Nacional, 2008), el discurso de las tecnologías mediales está asociado con la noción de aparato. Su preocupación ha estado enfatizada en el acceso a las tecnologías mediales, lo que no garantiza una incorporación efectiva en la escuela. La perspectiva de la mirada de los docentes, se traduce en una postura que incorpora las tecnologías desde la noción del dispositivo. Su preocupación radica en cómo utilizarlo, en cómo acomodarlo y adaptarlo al aula tradicional, sin que este esfuerzo alcance para lograr eficiencia en el pleno uso de las tecnologías mediales

---

Gimnasio afirma que: “es “fundamental” contar con una jornada completa, es decir, que abarque la mañana y parte de la tarde (o toda). “Aprovechamos al máximo cada minuto y cada hora y evitamos que el niño se siente frente al televisor”, apunta”. Disponible en: [http://www.eltiempo.com/vidadehoy/educacion/ARTICULO-WEB-PLANTILLA\\_NOTA\\_INTERIOR-7610967.html](http://www.eltiempo.com/vidadehoy/educacion/ARTICULO-WEB-PLANTILLA_NOTA_INTERIOR-7610967.html)

(Piscitelli, 2009). Finalmente, la postura de los niños y los jóvenes está más cercana a la noción de contenidos, que reflejan sus intereses y gustos. El reconocimiento de los intereses de los niños, niñas y jóvenes podría ser el punto de partida posible para lograr un principio de articulación de los esfuerzos institucionales, docentes y de los padres de familia. Esto implicaría el inicio de una verdadera revolución educativa, pues aunque se tengan nociones de cuáles son los intereses de los niños y jóvenes, este conocimiento no es suficiente si no se empieza a transformar la escuela, a replantear su arquitectura del control.

Por ello, y pesar de los esfuerzos de los docentes, esta relación entre tecnologías mediales y educación seguirá siendo problemática. Su relación será aliada pero distante a la vez. Será aliada si se sostiene en adaptar la escuela a las tecnologías; pero distante si no se presentan acciones generalizadas desde las políticas, la formación del maestro sobre el uso de las tecnologías mediales para promover los hábitos lectores. Y en especial por las distancias enormes entre las lecturas que quieren los maestros y las lecturas que hacen los niños y los jóvenes.

## Bibliografía

- Abril, G. (2001). *El séptimo día. Notas sobre la comunicación en la era digital*. Recuperado el 26 de julio de 2010, de I Congreso Ibérico La Sociedad de la Comunicación, Málaga: <http://institucional.us.es/revistas/revistas/comunicacion/pdf/numero%201/art%202.pdf>
- Albaladejo, T. (2001). *Retórica, tecnologías, receptores*. Recuperado el 31 de julio de 2010, de Revista de Retórica y teoría de la comunicación: <http://www.asociacion-logo.org/downloads/01012001albaladejo.pdf>
- Amador, J. C. (2010). Infancias-otras-, cibercultura y educación:nuevos itinerarios, nuevos desafíos. *En prensa*, 20.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Editorial Gedisa N S.A.
- Briggs, A., & Burke, P. (2002). *De Gutenberg a Internet: una historia social de los medios de comunicación*. Madrid, España: Santillana Ediciones Generales, S.L.
- Brunner, J. J. (2002). *Educación en el Siglo XXI y el impacto de las nuevas tecnologías*. Recuperado el 15 de julio de 2010, de Revista Perspectivas: [www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5C01-J%20Brunner.pdf](http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5C01-J%20Brunner.pdf)
- Cavallo, G., & Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Santillana, S.A. Taurus.
- Chartier, R. (2007). ¿La muerte del libro? Orden del discurso y orden de los libros. *Co-herencia*.
- Comboni, S., & Juárez, J. M. (2010). *De la Sociedad de la Información hacia la Sociedad del Conocimiento a través del aprendizaje: el reto educativo para México en el Siglo XXI*. Recuperado el 26 de abril de 2011, de Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, DCSH, Dpto. Relaciones Sociales, Área Sociedad y Territorialidad: [http://dcs.h.uam.mx/sociales/Documentos/De\\_la\\_sociedad\\_informacion\\_hacia\\_sociedad\\_conocimiento.pdf](http://dcs.h.uam.mx/sociales/Documentos/De_la_sociedad_informacion_hacia_sociedad_conocimiento.pdf)
- Hernandez, G. (2002). *La televisión madre de todas las pantallas*. Recuperado el 31 de Julio de 2010, de Revista Agora Digital: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963180>
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Editorial Fondo de cultura económica.
- Levy, P. (1995). *¿Que es lo virtual?* Barcelona: Editorial Paídos.
- Martín Barbero, J. (2004). "Crisis identitarias y transformaciones de la subjetividad". En J. (Martín Barbero, *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas* (págs. 33-47). Bogotá: Editorial Siglo del Hombre Editores, Universidad Central Departamento de Investigaciones.
- Martín Barbero, J. (2009). *Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en una mediación cultural*. Recuperado el 21 de Diciembre de 2009, de Revista

- Electrónica Teoría de la Educación: [http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_10\\_01/n10\\_01\\_martin-barbero.pdf](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf)
- Martínez Sanchez, F. (2003). *Alicia en el país de las maravillas tecnológicas*. Recuperado el 9 de Julio de 2010, de <http://www.ciedhumano.org/files/Alicia.pdf>
- Martos, E. (2009). *Tecnologías de la palabra en la era digital: de la cultura letrada a la cibercultura*. Recuperado el 14 de Julio de 2010, de Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa: <http://campusvirtual.unex.es/cal/edicio/>
- Mcluhan, M. (1985). *La galaxia Gutenberg: génesis del Homo typographicus*. Barcelona: Editorial Planeta Agostini.
- Melo, J. O. (1997). *Libros, televisores y computadores: viejas y nuevas tecnologías de la lectura*. 3er Congreso Nacional de Llectura. Lectura y nuevas tecnologías, (págs. 21-46). Bogotá.
- Melot, M. (2007). *¿Y cómo va la muerte del libro?* Recuperado el 12 de Julio de 2010, de Istor:Revista de Historia Internacional: [http://www.istor.cide.edu/archivos/num\\_31/dossier1.pdf](http://www.istor.cide.edu/archivos/num_31/dossier1.pdf)
- Ministerio de Comunicaciones. (2008). *Plan Nacional de Tecnologías de la información y de las Comunicaciones*. Recuperado el 21 de Diciembre de 2009, de Plan TIC Colombia: [www.colombiaplantec.org.co/medios/.../PLAN\\_TIC\\_COLOMBIA.pdf](http://www.colombiaplantec.org.co/medios/.../PLAN_TIC_COLOMBIA.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Ser competente en tecnología ¡Una necesidad para el desarrollo!* Recuperado el 21 de Diciembre de 2009, de MEN: [www.mineducacion.gov.co/.../article-160915.html](http://www.mineducacion.gov.co/.../article-160915.html)
- Morley, D. (2008). *Medios, modernidad y tecnología. Hacia una teoría interdisciplinaria de la cultura*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de cultura económica.
- Ortíz, O. (2004). *Lectura y escritura en la era digital. Desafíos que la introducción de las TIC impone a la tarea de estimular el desarrollo del lenguaje en niños y jóvenes*. Recuperado el 15 de Mayo de 2010, de Revista Electrónica de Tecnología Educativa: [http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/ortiz\\_16a.htm](http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/ortiz_16a.htm)
- Peña, L. B. (1997). *Lectores, ratones e hipertextos*. 3er Congreso Nacional de Lectura. Lectura y nuevas tecnologías. Bogotá.
- Piscitelli, A. (2002). *Ciberculturas 2.0: en la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Piscitelli, A. (2005). *Internet la imprenta del Siglo XXI*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Piscitelli, A. (2006). *Nativos e inmigrantes digitales ¿Brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún?* Recuperado el 3 de Julio de 2010, de Revista Mexicana de Investigación Educativa: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002809.pdf>
- Piscitelli, A. (1998). *Post/televisión: ecología de los medios en la era de internet*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Piscitelli, A. (2009). *Proyecto Facebook y la post-universidad*. Buenos Aires: Editorial Ariel.
- Piscitelli, A. (2005). *Tecnologías educativas, una letanía sin son ni ton*. Recuperado el 8 de julio de 2010, de Revista de estudios sociales: <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/tecnologias-educativas-una-letania-sin-son-ni-son-releyendo-a-burbules-y-callister-jr.php>
- Postman, N. (1994). *Tecnópolis : la rendición de la cultura a la tecnología*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns: la sociedad tele-dirigida*. Madrid: Editorial Taurus.
- Soto, O. D. (2010). *El impacto de las tecnologías mediales, constitución de nuevos lectores y nuevas formas de leer*. Tesis de pregrado. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- Virilio, P. (1998). *Estética de la desaparición*. Barcelona: Editorial Anagrama.

## Bibliografía complementaria

De Lourdes, C. *Sociedad de la Información o Sociedad del Conocimiento*, disponible en: [http://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/TICEDUCACION/r1180\\_Laraque.pdf](http://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/TICEDUCACION/r1180_Laraque.pdf)

Zorraquin, V. *Sociedad del Conocimiento y Educación*. Revista Educere de Argentina,

disponible en: [www.educere.org.ar/download/20182/Sociedad\\_del\\_conocimiento.pdf](http://www.educere.org.ar/download/20182/Sociedad_del_conocimiento.pdf)

Delia María Crobi en su artículo titulado: “Retos de las universidades en la sociedad de la información y el conocimiento, ubicado en el libro medios informáticos en la educación a principios del siglo XXI, de Roxana Cabello y Diego Levis (editores), Prometeo, Buenos Aires, 2007.

# El orientador educativo como imagen del progreso de la sociedad actual. Un estudio sobre sus procesos de formación profesional\*

The school counselor as an image of progress, today's society. A study on vocational training processes

María Cinta Aguaded Gómez\*\*

José Ignacio Aguaded Gómez\*\*\*

Fecha de recepción: 25/02/2011

Fecha de aceptación: 7/06/2011

## Resumen

Los Equipos de Orientación Educativa son ejes centrales en el desarrollo y la promoción de una educación integradora y personalizada. En este estudio se analizan las variables relativas a la formación inicial y continua que reciben los equipos, partiendo de los cambios que la sociedad de la información está provocando en todo el ámbito educativo, y por ende en la orientación. Para ello, la universidad ofrece, dentro de sus planes de estudios, una formación inicial para dotar a los futuros profesionales de la orientación educativa de la cualificación adecuada para ejercer su profesión, y, por otro lado, desde la Administración se ofrece modalidades formativas para compensar y actualizar este perfeccionamiento. En este trabajo se indaga por las percepciones de los profesionales de los equipos, para acercarse a la realidad cotidiana que condiciona el funcionamiento de estos Servicios de Apoyo a la Orientación en los centros de la

provincia de Huelva (España), que ofrece líneas y propuestas de mejora.

**Palabras claves:** Orientación, Equipos de Orientación Educativa, TIC, formación, innovación.

## Abstract

Educational Guidance Teams are the central axis in the development and promotion of an integrative and personalised education. This study analyses the variables relative to the initial and continuous training the Teams receive, based on the changes the information society is causing across the entire educational environment, and hence in educational guidance. On the one hand University study plans offer initial training to provide future professionals with educational guidance of sufficient calibre to enable them to exercise their profession; on the other, Government bodies impart training modules to reinforce

\* Artículo que presenta los resultados del proyecto de investigación "Los equipos de orientación educativa en la comunidad andaluza" auspiciado por la Universidad de Huelva, España.

\*\* Doctora en psicopedagogía por la Universidad de Huelva, Licenciada en Psicología por la Universidad de Sevilla, Licenciada en Pedagogía por la misma universidad. Profesora asociada en la Universidad de Huelva, investigadora del Grupo Ágora y orientadora de los Equipos de Orientación Educativa. Correo electrónico: mariacinta.aguaded@dedu.uhu.es

\*\*\* Vicerrector de Tecnologías, Innovación y Calidad de la Universidad de Huelva, Investigador Principal del Grupo de Investigación «Ágora» (PAI-HUM-648) del Plan Andaluz de Investigación; y Director de la Revista Científica Iberoamericana «Comunicar» Correo electrónico: aguaded@uhu.es.

and update this training. This work examines the perceptions of teaching professionals by means of a questionnaire and group discussion as instruments for gathering information, drawing us closer to the day-to-day reality that conditions the working of these Guidance Support Services in centres in the province of Huelva (Spain), offering lines and proposals for improvement.

**Key words:** Educational Guidance. Educational Guidance Working Groups, ICTs, Training, Innovation.

## Introducción

Los equipos de orientación educativa - EOE son estructuras de asesoramiento y orientación dependientes de la Consejería de Educación, con carácter multidisciplinar formados por distintos profesionales funcionarios: psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, médicos, maestros de educación compensatoria (poblaciones desfavorecidas socialmente) educadores sociales y logopedas. Actúan con carácter itinerante y zonal en los centros educativos de educación infantil (3 a 5 años) y educación primaria (6 a 12 años) en tres ámbitos fundamentales: profesores, alumnado y familias Su prioridad en colaborar con la calidad de la enseñanza (mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, modificar la metodología asesorar a las familias en la educación de los hijos, colaborar con el profesorado en la puesta en práctica del currículo y su adaptación a los alumnos con discapacidad, desventaja social o dificultades de aprendizaje y la atención directa al alumnado que necesita algún tipo de apoyo educativo) les confiere la necesidad de una formación constante y permanente para mantenerse en un proceso de innovación y perfeccionamiento.

Esta formación se recibe por un lado por la universidad (formación inicial) y por otra por el centro del profesorado (formación continua), institución dependiente de la Consejería de Educación dedicada a la formación tanto del profesorado como de los profesionales de los equipos de orientación. Sus modalidades de formación son: cursos, congresos, jornadas, grupos de trabajos (formación por áreas de conocimientos:

educación para la salud, educación especial a alumnos con discapacidades... formadas por profesionales de distintas zonas educativas con inquietudes formativas similares).

La formación es, por tanto un elemento esencial para cubrir con éxito cualquier labor que se emprenda, y más aún si está referida a la educación. Para desarrollar las tareas orientadoras es necesario contar con una formación inicial de base que se adquiere en la universidad y que tiene que consolidarse y actualizarse una vez que se ingresa en el campo laboral. Esta formación no siempre es adecuada, tanto cuando se es novel y se inicia las funciones que requiere la intervención psicopedagógica como cuando se adquiere experiencia, pero los modelos, objetivos y competencias cambian y se transforman de forma vertiginosa. Por tanto, es necesario detectar y especificar las necesidades de formación tomando como referencia las competencias actuales que estos profesionales de la orientación poseen y las que necesitan asumir para garantizar el buen desarrollo de la función orientadora.

Para aclarar este concepto podemos traer a colación la clasificación aportada por Oliver (1999) en la que se especifica los aspectos que vamos a considerar en este artículo:

1. La necesidad de formación: es la diferencia existente entre el nivel de competencia actual de un profesional de la orientación y el necesario para que este pueda desarrollar sus funciones de forma satisfactoria, a la vez que vaya configurando su desarrollo profesional. Hablar de necesidad implica buscar soluciones óptimas para reducir dicha necesidad, y éstas deben ser de carácter formativo.
2. Análisis de necesidades formativas: es un proceso mediante el cual se detectan y especifican las necesidades de formación tanto a nivel individual como organizativo. Ello supone la utilización de técnicas que permitan separar las voluntades de las necesidades reales y después clasificar cuáles de las necesidades descubiertas son realmente necesidades formativas. Este proceso constituye la primera fase de los procesos de gestión y de planificación de la formación y está formado por dos

subprocesos: (a) detección de necesidades y (b) identificación.

3. Detección de necesidades: consiste en la exploración y búsqueda de necesidades y en la ordenación de éstas por grados de prioridad. Este proceso se realiza sobre la base de lo que cuesta ignorar las necesidades, comparado con su impacto en la sociedad y en la organización
4. Identificación de necesidades: consiste en la determinación de las causas de una necesidad.

El proceso de identificación pone las bases para la posterior planificación de la intervención que eliminará o reducirá el problema.

5. Problema: es una necesidad seleccionada con el objetivo de eliminarla o reducirla. Los orientadores ahora disponen de múltiples instrumentos TIC para la evaluación y el diagnóstico, programas y materiales formativos multimedia (potenciadores de la motivación, comprensión, aprendizaje...) para aplicar en las intervenciones educativas, inagotables fuentes de información útiles para la orientación vocacional y programas interactivos para la identificación de aptitudes y afinidades, nuevos canales de comunicación familia-escuela.

Al igual que los alumnos, los profesionales de la orientación necesitan una alfabetización digital debido a que estamos en una sociedad altamente tecnológica y cada vez más la Consejería de Educación apunta por la creación de los centros TIC (donde los alumnos aprenden a través de los medios: ordenadores, pizarras digitales, conexión a Internet...) que les permita utilizar de manera eficaz y eficiente estos nuevos instrumentos que constituyen las TIC en sus actividades profesionales: docentes, de orientación, de investigación, de gestión de uso personal.

Necesitan competencias instrumentales para usar los programas y los recursos de Internet, pero sobre todo necesitan adquirir competencias pedagógicas para el uso de todos estos medios TIC en sus distintos roles como mediador: orientador, asesor, evaluador, tutor, prescriptor de recursos para el aprendizaje, fuente de infor-

mación, organizador de aprendizajes, modelo de comportamiento a emular, entrenador de aprendices, motivador. Por ello, es necesario comprobar que necesidades formativas presentan y demandan.

## 1. Material y métodos

Colás y Buendía (1994) afirman que la investigación educativa parte de una situación problemática a la que el investigador no sabe dar respuesta con los conocimientos previos que poseen. En muchas ocasiones, en la práctica educativa diaria observamos situaciones que desde una óptica cotidiana podemos interpretarlas y darle explicaciones; sin embargo, es necesario recurrir a la investigación para que esa interpretación tenga más validez, ya que se basa en datos constatables.

¿Qué pretendemos con esta investigación? ¿Cómo ha surgido? ¿De qué situación partimos? ¿Qué nos puede aportar? Esta investigación surge como proceso de una parte de una tesis doctoral cuyo origen se sustenta en la necesidad vivenciada por los orientadores académicos de realizar un estudio exhaustivo del sistema de orientación que existe en nuestro país, sus planteamientos, sus carencias y propuestas de mejora. Así desde la Universidad de Huelva, situada al sur de España dentro de la Comunidad Autónoma de Andalucía se define este proyecto presentado como tesis doctoral de la Licenciatura de Psicopedagogía.

Como primer paso para iniciar un estudio de este tipo deben estar claramente definidas las líneas de investigación que plantea, los presupuestos de los que partimos y los objetivos tanto generales como específicos que nos proponemos. Se inserta dentro de los programas doctorales del Departamento de Educación.

En todo proyecto de investigación hay cuestiones en torno a las cuales gira el proceso y a las que tratamos de dar solución. Como hemos aludido en la introducción, con las distintas reformas educativas que han sucedido, los Equipos de Orientación Educativa han tenido que ajustar sus intervenciones a distintos modelos; su forma de actuar se ha modificado, los distintos perfiles

profesionales que lo componen poseen unas directrices diferentes, los recursos con que cuentan y que necesitan van transformándose; su labor es distinta y su motivación ante la intervención se modifica. Por tanto, es importante comprobar si esta institución educativa en Andalucía puede enfrentarse a la dura labor que le plantea el nuevo modelo de orientación que se refleja en la LEA (Ley de Orientación Andaluza). Por tanto, las cuestiones que constituyen el eje de nuestra investigación podían quedar formuladas de la siguiente manera:

1. ¿La formación inicial que reciben los Equipos de Orientación Educativa es suficiente para afrontar las funciones que les encomienda la administración?
2. ¿El Plan de Formación Anual responde a las necesidades formativas que presentan sus profesionales?
3. ¿Cuál es el tipo de formación que demandan?
4. ¿Las demandas de formación corresponden con los cambios originados en la sociedad de la comunicación e información en que nos vemos inmersos?
5. ¿Están los Equipos de Orientación Educativa preparados para la innovación en orientación?

Una vez que hemos elaborado las premisas o líneas que van a seguir la investigación, definimos el objetivo general de la misma:

1. *Recabar las necesidades formativas que presentan los diferentes perfiles profesionales.* Con este objetivo se pretende conocer, por un lado la formación inicial que reciben los profesionales de los Equipos por parte de la Universidad y, por otra sí las acciones formativas emprendidas por la administración educativa a través de entidades como el Centro de Profesorado u otros organismos públicos satisfacen en la práctica a los componentes de los EOE y ven cubiertas sus necesidades de formación continua para abordar su intervención desde el modelo institucional.

Una vez que hemos concretado los objetivos y establecido las distintas fases del proceso investigador, es necesario precisar “el campo”, esto es, “el contexto físico y social en el que tienen lugar los

fenómenos objeto de la investigación” (Rodríguez y otros, 1996: 103). La población es la constituida por los profesionales de los Equipos que actualmente trabajan en la provincia de Huelva durante el curso 2007/08.

Tras haber especificado los objetivos de nuestro trabajo, las fases de la investigación y seleccionada la muestra, las hipótesis y variables que nos han de guiar, consideramos oportuno concretar los procedimientos que hemos empleado para recoger los datos que, con posterioridad, habrán de ser analizados e interpretados. Nuestra investigación conjuga las técnicas cuantitativas y cualitativas, por tanto utilizaremos como instrumento el cuestionario y el grupo de discusión.

Según Fox (1981), la técnica de recogida de datos puede clasificarse de encuesta, ya que preguntamos al sujeto sobre los aspectos que son objeto de nuestra investigación.

El cuestionario de nuestra investigación se constituyó como un documento muy amplio y complejo, cuya elaboración exigió un trabajo arduo. Para su primer esbozo se partió de los objetivos de la investigación y se empezó a delimitar los distintos bloques que constituirían su estructura general. Comenzamos a elaborar una batería de cuestiones que respondieran a cada uno de los objetivos y a darle forma.

Con el objeto de encontrar el instrumento adecuado, analizamos varios cuestionarios referidos a Equipos Psicopedagógicos de otros autores que habían realizado investigaciones con características similares: Rus (1996), Hernández



Imagen proyecto con la radio también se aprende. 2010



(2000), Fernández (2003). Ninguno cubría plenamente los objetivos de nuestra investigación, por ende, decidimos en base a todo lo anterior construir nuestro propio cuestionario, que fue redactado como boceto de forma provisional. Los objetivos que aquí planteamos corresponden con la parte sexta del cuestionario dedicada a la formación, puesto que en él se han analizado otros aspectos no integrados en el artículo.

Como técnica cualitativa y para completar los datos se incluyó un grupo de discusión, que es una reunión de personas que discuten sobre un tema de interés común, con la ayuda de un coordinador. En nuestro caso se centró en la formación.

Antes de iniciar nuestro grupo de discusión es importante conocer la finalidad: adquirir más información sobre un tema y/o tomar decisiones conjuntas. Es deseable que el grupo sea lo suficientemente heterogéneo para obtener visiones diversas sobre el tema y lo suficientemente homogéneo para que exista una base de conocimientos común a todos, sin requerir un desarrollo desde cero. Estas condiciones se dieron en nuestro grupo.

## 2. Análisis de la información

### 2.1 Procedimiento

El proceso de tabulación y clasificación de los datos obtenidos es una etapa esencial de la investigación. Por ello, una vez aplicado el cuestionario se realizó el proceso de recogida de datos, vaciado y análisis de los mismos, obtención de conclusiones y propuestas de mejora, lo que nos llevó a elaborar un guión para llevar a cabo el grupo de discusión que nos serviría para contrastar los datos cuantitativos con los cualitativos.

Los cuestionarios cumplimentados fueron sometidos a una comprobación y análisis. Para ello, una vez que los teníamos todos en nuestro poder, realizamos en un primer lugar un proceso de *editing*, que consiste en revisarlos para detectar o eliminar en lo posible los errores y omisiones que pudieran presentar una vez aplicados de forma piloto. De este modo, la información estaba dispuesta para la aplicación de las oportunas técnicas de procesamiento, tratamiento y análisis.

Una vez realizado este proceso procedimos a su registro, elaborando unas “variables de codificación” sobre una base de datos. Realizadas las correspondientes estructuras para el registro de la información, procedimos al vaciado de los datos sobre las mismas. Asignamos una columna a cada una de las variables, de manera que fuera posible en cualquier momento identificar los datos correspondientes, permitiendo así el posterior análisis estadístico. Éstos se fueron almacenando en el fichero dividido en tanto registros como cuestionarios.

Esta labor instrumental se desarrolló en nuestro estudio mediante codificación electrónica a través de ordenador y para ello se utilizó el paquete estadístico SPSS 16.0<sub>2</sub> para Windows. Para el análisis de los datos aportados por los diferentes grupos de discusión fue elegido, de entre los diversos procedimientos existentes, el denominado análisis de contenido a través de matrices, propuesto por González (1987). También se utilizó el programa informático MAXQDA para el análisis cualitativo en educación. Los ítems del cuestionario que están dedicados a la formación están integrados en el bloque 6º del cuestionario y corresponden a los siguientes: 60, 61, 62, 71, 72, 74, 75 y a la matriz V del grupo de discusión. Aquí exponemos los resultados gráficamente.

### 2.2. Análisis

#### VI. Formación

**Ítem 71 ¿Es suficiente la formación inicial recibida desde la universidad para afrontar el trabajo de los EOE?**

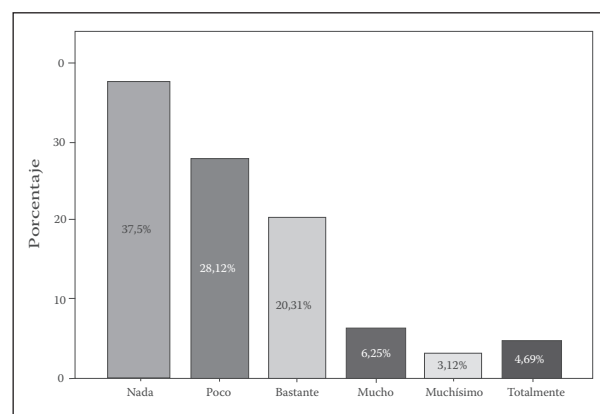
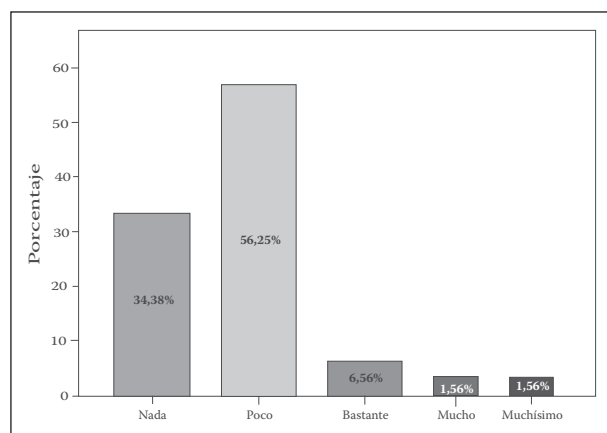


Gráfico 1. Formación inicial

Un 37,5% piensa que nada y un 28,1% poco. Existe otro bloque de opinión dice que es bastante para afrontar su actividad diaria, un 20,3%. No existe una opinión unánime entre los profesionales que componen la muestra, pero destaca el grupo que piensa que no es bastante o adecuada la formación inicial que reciben para afrontar la tarea orientadora con los cambios y transformaciones que la sociedad actual demanda.

**Ítem 72. ¿Crees que la Consejería de Educación se preocupa porque adquieras formación continua y perfeccionamiento?**

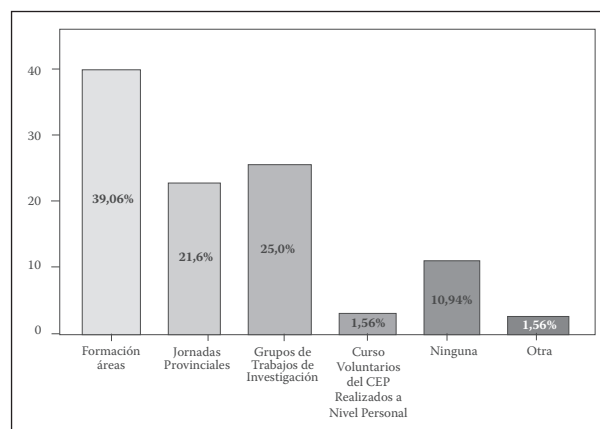


**Gráfico 2.** Formación continua

En cuanto a la formación, piensa que la Consejería ofrece una formación continua deficiente. Más de la mitad, un 56,3% afirma que poco, y un 34,4% nada. Igualmente que la formación inicial, la formación continua tampoco es adecuada y la administración no ofrece un reciclaje profesional acorde con lo que los integrantes de los Equipos de Orientación necesitan. Por tanto, el Plan de Formación Anual se forja con buenos propósitos pero insuficiente, como podemos observar en el siguiente gráfico.

Con referencia al Plan Anual de Formación para el EOE, un 56,3% lo ve con buenos propósitos pero insuficiente y un 21,9% totalmente ineficaz.

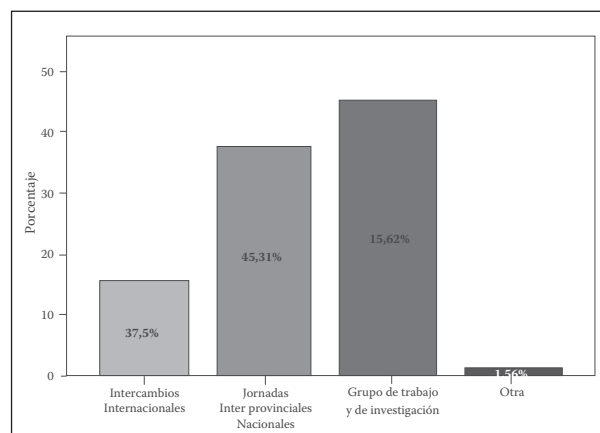
**Ítem 74. ¿Qué modalidad formativa de las que te proponen te parece más efectiva?**



**Gráfico 3.** Modalidad formativa más adecuada

La modalidad formativa que te ofertan más aplaudida es la formación por áreas (39,1%) junto a grupos de trabajos e investigación (25,0%) y jornadas provinciales (21,9%). **La formación por áreas es más aplaudida porque se ajusta más a las necesidades de las demandas puesto que la temática es la que ellos eligen y va más acorde con lo que necesitan para su trabajo.**

**Ítem 75. ¿Qué modalidades formativas consideras que deberían realizarse?**



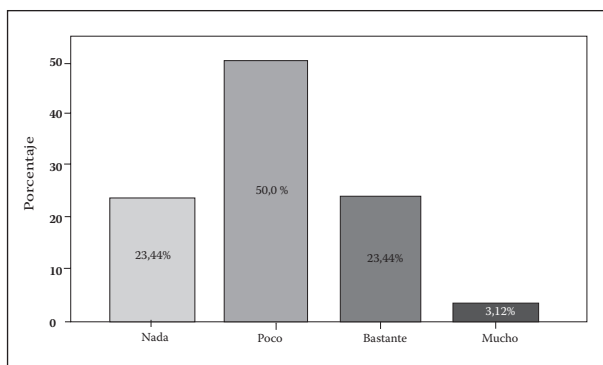
**Gráfico 4.** Modalidad formativa deseada

En cuanto a las que deberían realizarse, igualmente, se valora más los grupos de trabajos e investigación (45,3%) y las jornadas interprovinciales y nacionales. Entre las modalidades formativas que se realizan, las más aplaudidas son las de formación por áreas o especialidades y las jor-

nadas y encuentros. Se valora mucho los grupos de investigación y de trabajos y desean realizar intercambios nacionales e internacionales.

**Centro del profesorado**

**Ítem 60. ¿Consultan los CEP (centro del profesorado) con los EOE (equipo de orientación educativa) para su Plan de Formación?**



**Gráfico 5.** CEP y Plan de Formación de los EOE

No todas las opiniones son unánimes, aunque el 50% de la muestra piensa que la coordinación con los Centros del Profesorado es poca, en igual porcentaje 23,4% piensan por un lado que nada o bastante. Este hecho denota que en este momento se aprecia un atisbo de conexión entre los CEPs y los EOE.

**Ítem 61. ¿Proponen los CEP a los EOE que impartan cursos, seminarios, jornadas?**

Los centros de profesores tienen el poder de asignar a los EOE la impartición de cursos a profesores de manera retribuida. Asimismo, aunque el 59,4% que cuentan poco con ellos para impartir cursos, jornadas... un 15,6% piensa que cuentan bastante. Este hecho constata lo anterior. Los Equipos que comparten edificios con los CEPs (están ubicados en el mismo local), son más favorables a dar respuestas positivas. No es el caso de los Equipos de Huelva que aunque están cercanos no se sienten que el CEP cuente con ellos para la formación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No sabe	1	1,6	1,6	1,6
Nada	13	20,3	20,3	21,9
Poco	38	59,4	59,4	81,3
Bastante	10	15,6	15,6	96,9
Mucho	2	3,1	3,1	100,0
Total	64	100,0	100,0	

**Tabla 1.** Propuesta del CEP a los EOE para impartir formación

**Ítem 62. ¿Existen coincidencias entre las demandas de intervención que solicitan en los centros y las ofertas de formación ofrecidas por los CEP?**

Igualmente con las coincidencias entre las demandas que presentan los Equipos y la formación del CEP, predomina la opción poco (57,7%) y bastante el (37,7%).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	1	1,6	1,6	1,6
Poco	35	54,7	54,7	56,3
Bastante	24	37,5	37,5	93,8
Mucho	2	3,1	3,1	96,9
Muchísimo	1	1,6	1,6	98,4
Totalmente	1	1,6	1,6	100,0
Total	64	100,0	100,0	

**Tabla 2.** Coincidencias entre las demandas formativas ofertadas y demandadas

Las opiniones por tanto están un poco contrapuestas, mientras que más de la mitad (57,7%) piensan que la formación ofertada por el CEP no coincide con la demanda, un grupo también numeroso (37,7%) dicen que sí se tienen en cuenta las demandas que ellos proponen.

A continuación se describen las matrices adquiridas en el grupo de discusión que completan la información obtenidas por los cuestionarios.

MATRIZ V. FORMACIÓN
(FORINIC) Formación inicial
Formación universitaria
<i>La formación inicial es necesaria.</i>
<i>La formación inicial que recibimos no es perfecta pero está bien.</i>

MATRIZ V. FORMACIÓN
(FORCONT) Formación Continua
Formación en el Equipo
Además también estar continuamente actualizándose, más, hoy en día, cuando se están produciendo tantos cambios normativos en materia educativa.
Hacer un esfuerzo en mantener la ilusión, en seguir formándonos.
Yo recalco sobre todo, la necesidad de la formación y la actualización. Yo he visto en estos años una gran deficiencia, y son más las funciones que tenemos. Y otra cosa, es la especialización.
En cuanto a la formación continua tenemos que superar un gran hándicat: pues, se realiza fuera de tu horario lectivo. Por tanto, es voluntaria y se hace en tu tiempo de ocio, que es para dedicar a tu familia o a tus aficiones.
No se nos ofrece mucha formación.
Ahora solo accedemos a la formación de los maestros y en plan voluntario la que cada uno quiere.
La formación que se ofrece es bastante general, no se adapta a cada perfil de los profesionales que integran los EOE.
Creo que también es culpa nuestra porque a veces no pedimos o exigimos formación y así no se nos da. Por ejemplo en el CEP se ofrece formación en centros o jornadas, congresos que no participamos.
Con los educadores sociales la administración no hace nada, no aporta una formación adaptada a nosotros.

MATRIZ V. FORMACIÓN
(FORADEC) Formación deseada
Propuestas de formación
<i>Antes, desde los equipos recibimos mejor formación, incluso se contemplaban días completos.</i>
<i>Se demanda una formación más específica para cada profesional y que se planifique desde principios de curso.</i>
<b>Matriz V. (Formación inicial, continua y deseada)</b>
La formación inicial es poca pero suficiente para iniciarse en el período profesional.
La formación continua es muy importante e imprescindible, por ello se debía de ofrecer desde el organismo en que trabajas, dentro de ella y en horario lectivo.
Aunque se ofrece desde el CEP, la formación se equipara a la que se oferta para otros profesionales, como los maestros, por tanto no es específica para los equipos. Tiene un gran hándicat que se realiza a nivel voluntario y en horario no lectivo. Es necesaria una especialización y, por lo tanto, debía estar adaptada a cada profesional. Los educadores sociales se quejan de que la administración no prepara nada para ellos.
La formación deseada debe de ser dentro del horario lectivo, teniendo en cuenta el perfil de cada profesional y altamente especializada. Debe de ser planificada de antemano desde el Equipo Técnico y contando con las demandas de cada una de las zonas.
<i>Es necesaria una formación más exhaustiva porque todo va cambiando mucho y es necesario estar al día.</i>
<i>La formación debe venir planificada desde arriba desde el ETPOEP, pero contando con nuestras aportaciones.</i>
<i>Formación especializada y para todos con calendario programada y planificado desde el ETPOEP pero con las peculiaridades de cada zona, esa es mi propuesta.</i>
<i>Los médicos reivindicamos una formación especializada y relacionarnos con otros médicos de otros equipos, pero no por voluntad propia sino por iniciativa del ETPOEP.</i>

### 3. Resultados

#### 3.1 Matriz V. (Formación inicial, continua y deseada)

La formación inicial es poca pero suficiente para iniciarse en el período profesional. La formación continua es muy importante e imprescindible, por ello se debía ofrecer desde el organismo en que trabajan, dentro de ella y en horario lectivo.

Aunque se ofrece desde el CEP, la formación se equipara a la que se oferta para otros profesionales, como los maestros, por tanto no es específica para los Equipos. Tiene un gran hándicap que se realiza a nivel voluntario y en horario no lectivo. Es necesaria una especialización y por lo tanto debía de estar adaptada a cada profesional. Lo educadores sociales se quejan de que la administración no prepara nada para ellos.

La formación deseada debe de ser dentro del horario lectivo, teniendo en cuenta el perfil de cada profesional y altamente especializada. Debe de ser planificada de antemano desde el Equipo Técnico y contando con las demandas de cada una de las zonas.

Como hemos indicado anteriormente aplicamos la prueba del análisis clúster para identificar grupos de sujetos similares en sus respuestas. Así podemos obtener conglomerados a partir de la uniformidad en la respuesta a los ítems, es decir a las variables. Pretendemos clasificar sujetos en grupos o conglomerados encontrando agrupaciones significativas en base a los distintos bloques de nuestra investigación: modelo teórico, coordinación, formación y satisfacción en el puesto. Se ha aplicado el clúster de conglomerado en dos fases o bietápico.

**Distribución de conglomerados**

		N	% de combinados	% del total
Conglomerado	1	39	60,9%	60,9%
	2	25	39,1%	39,1%
	Combinados	64	100,0%	100,0%
	Total	64		100,0%

**Tabla 4.** Análisis clúster. Distribución de conglomerados: formación

En este apartado se forman dos conglomerados, en el primero están la mayoría de los sujetos que conforman el 60,9% de la población

#### Perfiles de los conglomerados: frecuencias

**¿Es suficiente la formación inicial para afrontar el trabajo del EOE?**

		Nada		Poco		Bastante		Mucho		Muchísimo		Totalmente	
Conglomerado		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
		1	8	33,3%	14	77,8%	12	92,3%	3	75,0%	2	100%	0
2	16	66,7%	4	22,2%	1	7,7%	1	25,0%	0	,0%	3	100%	
Combinados	24	100%	18	100%	13	100%	4	100%	2	100%	3	100%	

**Tabla 5.** Análisis clúster de la formación inicial

En el primer conglomerado se forma dos subgrupos, el mayoritario piensa que la formación inicial es poca o nada y el otro subgrupo que piensa que es bastante.

En el segundo conglomerado la gran mayoría se concentra en que la formación inicial es mínima es decir nada para afrontar este trabajo.

**¿La consejería te ofrece formación continua?**

		Nada		Poco		Bastante		Mucho		Muchísimo	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Conglomerado	1	0	,0%	36	100,0%	3	75,0%	0	,0%	0	,0%
	2	22	100,0%	0	,0%	1	25,0%	1	100,0%	1	100,0%
	Combinados	22	100,0%	36	100,0%	4	100,0%	1	100,0%	1	100,0%

**Tabla 6.** Análisis clúster de la formación continua

En el primer conglomerado las opiniones se centran en que la formación continua es poca e insuficiente para llevar a cabo su labor.

El segundo conglomerado se muestra más crítico y se decanta por la opinión que la formación ofrecida por la administración no existe como tal, por ello escogen la categoría de “nada”.

**Comparativo de formación inicial y continua de los EOE por conglomerado**

		¿Es suficiente la formación inicial para afrontar el trabajo del EOE?		¿La consejería te ofrece formación continua?	
		Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica
Conglomerado	1	2,3611	1,07312	1,8333	,56061
	2	2,0714	1,65392	1,7500	,96705
	Combinados	2,2344	1,35391	1,7969	,75969

**Tabla 7.** Media y desviación típica de los ítems formación inicial y continúa

**¿Qué te parece el plan de formación anual del EOE?**

		Adecuado a necesidades		Una quimera		Totalmente ineficaz		Instrumento de control del sistema		Buenos propósitos: insuficiente	
		Frec.	Porc.	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.
Conglomerado	1	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	36	100,0%
	2	6	100,0%	6	100,0%	14	100,0%	2	100,0%	0	,0%
	Combinados	6	100,0%	6	100,0%	14	100,0%	2	100,0%	36	100,0%

**Tabla 8.** Análisis clúster del plan de formación del EOE

En este gráfico observamos cómo el primer conglomerado de forma unánime se inclina por la opción: “buenos propósitos pero insuficiente”. Por tanto, no es totalmente apropiado para cubrir las necesidades que presentan los distintos profesionales que los componen.

El segundo conglomerado ofrece una opinión más dispersa, aunque al igual que en el primer grupo la opción más aceptada es: “con buenos propósitos pero insuficiente”, otro sector más minoritario se muestra más crítico y se concentra en la opción: “totalmente ineficaz”.

¿Qué modalidad formativa debería realizarse?

Conglomerado		Intercambios internacionales		Jornadas interprovinciales y nacionales		Grupos de trabajo y de investigación		Otra	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Conglomerado	1	8	80,0%	15	62,5%	16	55,2%	0	,0%
	2	2	20,0%	9	37,5%	13	44,8%	1	100,0%
	Combinados	10	100,0%	24	100,0%	29	100,0%	1	100,0%

Tabla 9. Análisis clúster de la modalidad formativa deseada

Como observamos en las modalidades formativas las competencias en TIC no se contemplan dándole mayor importancia a jornadas e investigación.

#### 4. Discusión

Existe una gran demanda de formación y perfeccionamiento por parte de todos los integrantes de los EOE, hecho que quedó bien reflejado en el estudio realizado a través de la encuesta. En cuanto a la formación inicial no existe acuerdo aunque predominan los que no se sienten capacitados con su trayectoria universitaria para afrontar la tarea de trabajar en ellos.

En el grupo de discusión se afirma que aunque la formación inicial no era perfecta, sí era suficiente.

En cuanto a la formación continua, la demanda es grande para que las necesidades de reciclaje no sean cubiertas solamente en base al estudio y reflexión personal, y a través de los propios compañeros de trabajo o por actividades

con carácter voluntarias y financiadas por el propio profesional. Por ello, aunque confiesan que la Consejería y a través de sus Delegaciones Provinciales se ofrece formación, ésta no es suficiente para reciclarse y estar al día con los conocimientos necesario para abordar la acción orientadora.

El Plan de Formación anual está considerado por más de la mitad de la muestra con buenos propósitos pero insuficiente. La modalidad más aplaudida es la formación por áreas junto a los grupos de trabajo y de investigación. Este último, hecho llamativo porque la investigación desde los equipos es mínima o nula.

Los resultados obtenidos indican que son pocas las oportunidades para participar en cursos, jornadas y seminarios, y la investigación constituye una vía muy poco utilizada para el desarrollo profesional. Así mismo, existe consenso en considerar insuficiente la formación inicial recibida al ingresar en el servicio, y el compromiso con una formación continua y permanente a partir de las necesidades que plantea la práctica profesional.

Desde el grupo de discusión se propone un plan de formación que recoja las necesidades formativas de cada uno de los perfiles, por lo tanto gestado en la zona, pero apoyado desde el ETPOEP (equipo técnico provincial del que dependen administrativamente los EOE's zonales), dentro de horario lectivo. Por tanto debe de venir desde arriba pero contando con las aportaciones zonales. Formación especializada para todos con calendario programado y planificado desde el ETPOEP (equipo técnico provincial), pero con las peculiaridades de la zona.

La formación en TIC es necesaria, pero se pone en evidencia la escasez de recursos informáticos para poder llevarla a cabo, en algunas sedes no existen los suficientes ordenadores ni el acceso a Internet que se necesita.

Basándose en estos resultados concluiremos que es necesario un reciclaje del profesional de la orientación en todos estos aspectos:

1. Formación inicial. Es necesario revisar los programas y planes de estudios de la universidad para la preparación profesional de los orientadores educativos. Comprobar la utilidad de los nuevos grados, los aspectos que modifican y las repercusiones positivas. Introducir en los contenidos apartados que tengan utilidad en el desarrollo práctico de la profesión para que se adecue a las demandas de la práctica educativa.
2. La formación continua. Se parte de la base de que la formación inicial aunque suficiente no es del todo satisfactoria. Por ello, otro cauce es la formación continua la cual debe de retomarse su planteamiento, no dictada desde instituciones o despachos administrativos sino tener en cuenta las necesidades vivenciadas por los propios agentes de orientación. Una formación continua acorde con las prácticas docentes, las lagunas surgidas de la universidad, encaminadas a satisfacer las propuestas de orientación que emana del profesorado y de los centros educativos.
3. La innovación y mejora de la calidad. El orientador debe ser imagen del progreso, de la sociedad actual, por lo tanto es necesario una formación de calidad tanto en su vertiente

inicial desde la universidad como la continua ofertada en mayor medida por los Centros del profesorado mediante el Plan anual de formación pactado con el equipo técnico provincial (ETPOEP) según la demanda que presentan los EOE's según el asesoramiento que necesitan los centros educativos que atienden.

## 5. Bibliografía

- Aguaded, M.C. (2009). Los equipos de orientación educativa procesos de constitución y evolución: análisis de la situación actual en la provincia de Huelva. Documento inédito.
- Association Internationale D'orientation Scolaire Et Professionnelle (AIOSP) (2003). *International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners*. Informe presentado en la Asamblea General de la AIOSP del 4 de septiembre de 2003.
- Barriocanal, L. (2006). Internet como herramienta para la Orientación Educativa.
- Gore, J.R. y Leuwerke, W.C. (2000). Information technology for career assessment on the Internet, *Journal of Career Assessment*, 8; 3-19.
- Kapes, J T. Y Whitfield, E.A. (Eds.) (2002). *A Counselor's Guide to Career Assessment Instruments*. Columbus, OH: National Career Development Association.
- Mccarthy, J. (2001). *The Skills, Training and Qualifications of Guidance Workers*. Paris: OECD.
- Offer, M. Y Sampson, JRJ. P. (1999). Quality in the Content and Use of Information and Communications Technology in Guidance. *Britishjournal of Guidance and Counselling*, 27; 501-516.
- Oliver, M.F. (1999). *De les illes Balears*. Análisis de Necesidades Formativas del profesorado ante el fracaso escolar Tesis doctoral. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Organisation for economic cooeration and deyevelopment (1996). *Mapping the Future. Young people and career guidance*. París: OECD.



- Rivas, F. Y Tormo, M. J. (2003). Tecnología informática en los sistemas de asesoramiento vocacional: desarrollos y tendencias, en RIVAS, F. (Ed.). *Asesoramiento vocacional. Teoría, práctica e instrumentación*. Barcelona: Ariel.
- Robinson, N.K.; Meyer, D.; Prince, J.P.; Mclean, C. Y Low, R. (2000). Mining the Internet for career information: a model approach for college students, *Journal of Career Assessment*, 8: 37-54.
- Rodríguez, M.L. (1992). *El mundo del trabajo y las funciones del orientador. Fundamentos y propuestas formativas*. Barcelona: Editorial Barcanova.
- Sanz, J. (2005). *Nuevas Tecnologías Aplicadas al Asesoramiento Vocacional. Diseño de Software y Servicios de Apoyo Telemático*. Tesis doctoral. Castellón: Universitat Jaume I.
- Sanz, J.; Gil, J. Y Marzal, A. (2008). "Base de datos para orientadores escolares". *Bordón*, 60 (1), 113-128
- Terán, M. (2007). Orientación vocacional ([www.slideshare.net/maxteran/orientacion-vocacional](http://www.slideshare.net/maxteran/orientacion-vocacional)).
- Stevens, D. Y Lundberg, D. (1998). The Emergence of the Internet: Enhancing Career Counseling Education and Services. *Journal of Career Development*, 24; 195-208.
- Tortosa, F.M. y Oyera C. (Coords.) (2002). *Nuevas Tecnologías de la Información y Documentación en Psicología*. Barcelona: Ariel.
- Watts, A.G. (2001). The role of information and communication technologies in an integrated career information and guidance system. París: OECD.
- Varios (2008). Las nuevas tecnologías al servicio de los orientadores escolares: un reto para la innovación en orientación VI Jornada de Orientadores Escolares. Madrid.

# La formación universitaria del licenciado en Pedagogía Infantil desde el discurso pedagógico en relación con la subjetividad: revisión conceptual\*

The university training of graduate teachers for children from pedagogical discourse related with subjectivity: conceptual review

Diana Carolina Quintero Bogotá\*\*

Fecha de recepción: 05/03/2011

Fecha de aceptación: 1/05/2011

## Resumen

Este texto realizado en el marco del proyecto de grado titulado: “La subjetividad del licenciado en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas desde los discursos de los docentes de la licenciatura”, hace un recorrido conceptual por las tres grandes categorías que le estructuran: docente, discurso pedagógico y subjetividad, pretendiendo entonces una revisión a profundidad acerca de lo que estas significan y las formas en que se interrelacionan.

**Palabras clave:** discurso pedagógico, Subjetividad, Formación y Pedagogía.

## Abstract

This text writing in the frame of the grade project titled “The licensed in Infantile Pedagogy of the University Distrital Francisco José de Caldas’s subjectivity since the master of the licentiate’s discourse”, doing a conceptual trip for big something categories that structuring, pretend a sounding in depth of the meaning this categories and this form of relation by effect of the investigation that raising in this moment.

**Key Words:** pedagogic Discourse, Subjectivity, Education and Pedagogy.

\* Este artículo parte de la investigación “La subjetividad del licenciado en pedagogía infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas desde los discursos de los docentes de la licenciatura” realizada por la autora para obtener el título de licenciada en pedagogía infantil. Director: David Moreno.

\*\* Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: dhyanna\_carollina@hotmail.com

## Introducción

Preguntarse por la naturaleza de las cosas es algo intrínseco en el hombre, interrogarse sobre el ser, sobre el quién es, le permite tomar posición y enfrentarse a lo desconocido así como tomar vías de acción para transformar el mundo que le rodea, por lo que no es extraño que nos preguntemos quienes somos en relación con la formación que desde la academia recibimos, aún más cuando esta de una u otra manera perfila nuestro proyecto de vida profesional y personal.

Es así como el siguiente artículo pretende dar un rastreo sobre los conceptos que están involucrados en la pregunta ¿Cómo se configura la subjetividad del licenciado en pedagogía infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas desde los discursos de los docentes de la licenciatura?, los cuales son formación docente, discurso pedagógico y subjetividad, yendo más allá de la definición de estas categorías para desarrollarlas en profundidad y establecer las relaciones posibles entre ellas, configurándose en un apoyo para pensar la pregunta que aquí nos convoca.

Se trata pues de una búsqueda por lo que somos, nuestras responsabilidades y compromisos con la sociedad, los fundamentos que nos estructuran y las discusiones que configuran nuestra toma de posición, es la idea de esta investigación ver los propios procesos pedagógicos de la licenciatura y entender aquellos elementos involucrados en la formación docente que marcan sujetos y dan al magisterio el carácter de opción de proyecto de vida más allá de la elección de un campo laboral, en la medida que representa unas relaciones particulares con la sociedad y sobre todo con la infancia, procesos que parten fundamentalmente del tipo de formación que existe en las facultades de educación y en este caso particular en el proyecto curricular de Licenciatura en Pedagogía Infantil.

### 1. Formación docente y pedagogía

Esta investigación busca indagar sobre los procesos pedagógicos que se dan en la educación superior al interior de las facultades de educación, y los proyectos curriculares que están en

cargados de formar a los maestros y maestras que trabajarán con nuestra infancia, en la medida que sus retos, posiciones, argumentos, innovaciones y reflexiones están atravesados por elementos de su formación. Porque es ese proceso el que determina o no una serie de características particulares que harán de los pedagogos y pedagogas sujetos sociales determinados con una forma de ver a la sociedad, con una manera de posicionarse en su labor social, de construir mundo desde el trabajo pedagógico, por lo que es fundamental comenzar por entender lo que significa formar docentes en nuestra contemporaneidad.

Calvo, G., Rendón, D. y Rojas, L., nos incitan a pensar que "(...) la historia de la formación docente es la historia de su paulatino reconocimiento como sujetos sociales" (Calvo et al 2004) dando una mirada sobre la historia del docente en el país, lo que implica pensar su papel de instrumento del poder subordinado al mismo, hasta las formas y mecanismos de resistencia del magisterio.

No obstante, no se trata de un recorrido desde los orígenes eclesiales hasta nuestros tiempos, sino, más bien un reconocimiento de las transformaciones que han sufrido las facultades de educación y los programas que en ellas se ofrecen para formar a futuros maestros y, en consecuencia, los cambios en el ser del maestro, en tanto es un sujeto social condicionado a los procesos históricos de la sociedad.

Pero antes de hablar de las facultades de educación como tal debemos pensar en: ¿Lo que se es?, ¿Se es maestro?, ¿docente?, ¿educador?, ¿pedagogo? Comencemos por decir que pedagogo es aquel que educa a una persona, "(...) es un maestro de otro, que ha pasado por ser maestro de sí" (Quiceno, 2010, p. 55), de forma tal que maestro es una actitud de educarse a sí mismo y luego a otra persona, pero solamente a una, a un discípulo y no a un alumno.

Distinto al maestro de escuela que es una experiencia comunitaria, espiritual y moral que parte de la vocación y se interna en el sacrificio buscando el beneficio común al educar niños, es "un alguien especial, él mismo, que requería una transformación previa, ese alguien era el maestro

de escuela y también era la figura de la madre.” (Quiceno, 2010, p. 57). Es una figura propia de las comunidades rurales en la que se concentra un poder moral, en tanto, es modelo de virtudes y valores nacionales, que se educa a sí mismo en la comunidad.

Por otro lado, el docente surge del trabajo, es un hacer en la experiencia económica, es un cualquiera que educa a cualquiera, y que no necesita una transformación previa de sí, pues es producto de la capacitación y la repetición, según Quiceno (2010), es cualquiera que llene los requerimientos de la población en términos de información y saberes.

El maestro se transforma históricamente en docente, cuando la escuela incorpora a ella la fábrica, ya no es necesario alguien especial sino un sujeto que se acople al nuevo sistema de producción, por ello el docente es propio de las sociedades industrializadas.

Al ser el docente un oficio de trabajo, entra en crisis cuando la técnica y el modelo técnico entran en crisis, pues su problema está en la tecnología y en las técnicas. Y esta crisis deviene en el surgimiento de un nuevo sujeto, pues si ya no son el discurso, el hacer, la expresión y el pensamiento del maestro ni del docente, quiere decir que hace presencia un nuevo sujeto educador.

Sujeto que proviene de las profesiones, el profesional “Es una actitud mental de saber pensar, actuar y ser, respecto de los conocimientos. Es una estrategia mental, para saber dominar cualquier situación de modo que implique control y permanencia en la acción” (Quiceno, 2010, p. 76), siendo su lugar la experiencia como conocer.

El profesional no es un sujeto como tal; el profesional es un espacio que se caracteriza por el saber, saber hacer y saber ser, es un lugar que requiere una formación distinta, delimitada por la formación permanente a lo largo de la vida y el reconocimiento del otro, en la convicción y compromiso con el hacer.

“El concepto de profesionalización se entiende como un proceso mediante el cual el maestro es incorporado a la política del conocimiento especializado y del desarrollo tecnológico en

general. (...) se trata ‘de la especialización del saber y de la tecnología integrada en la profesión del profesor’”(Martínez, 2010, p. 159)

Este lugar del profesional, posibilita la figura del formador, sujeto que: “(...) emerge de la población, por lo tanto de sus problemas actuales: el individuo, el grupo, lo comunitario, la relación con el otro, el conflicto, las desigualdades, la inequidad, la democracia, la eficiencia, etc. El formador como profesional es aquél que debe conocer la población de donde proviene y le define”. (Quiceno, 2010, p. 80).

Es decir, conocer a la población permite conocer el saber hacer y por ende que el formador como profesional se conozca a sí mismo, debe llegar al saber experto que se logra en la formación profesional pues el mero contacto con los conocimientos o las tecnologías no le permite apropiarse de éstas.

Así pues se habla de cambios significativos respecto a la formación docente en el país desde el proceso de profesionalización del magisterio, lo que implica una serie de normatividades y regulaciones que se disponen desde la política y que determinan ciertas decisiones de las facultades de educación que terminan afectando la manera como se piensa la formación y al sujeto que se está pretendiendo obtener al final del proceso educativo.



Imagen proyecto Almas rostros y paisajes. 2008

“No es que el maestro cambie porque una preceptiva de la reforma diga que debe cambiar, no va por ahí el análisis. El maestro cambia en esa relación de fuerzas que lo ponen en diálogo, en aplicación, en resistencia con algunas de las discursividades de las reformas”. (Martínez, 2010, p. 154).

No obstante este cambio en la normatividad que bien podría pensarse como una posibilidad de mejorar la calidad de los programas puede quedarse en normatividad o anudarse con la innovación de algunas instituciones para sortear dificultades y comenzar a pensar en nuevas formas como lo son los espacios interdisciplinarios.

Es oportuno, decir que esta apropiación de las facultades es la que define el campo de recontextualización institucional, así las similitudes entre varias facultades de diversas universidades radica en que el discurso oficial es el mismo. Sin embargo, este discurso oficial que regulariza a la formación universitaria no está exento de las problemáticas de la homogenización, a la que corresponden los procesos de resistencia universitaria que se dan desde el campo de recontextualización pedagógica, el discurso pedagógico institucional y el discurso pedagógico de cada maestro.

Sin embargo, al par de la profesionalización docente en Colombia se da un fenómeno de desprofesionalización de la docencia, que parte de la posibilidad de que otros profesionales no formados en pedagogía o educación suplan la función del maestro, “La educación y la pedagogía son saberes que se han construido históricamente en instituciones formadoras de maestros” (Álvarez, 2010, p. 183), y definen a un sujeto específico que ha comenzado a ser reemplazado por otros desde las estipulaciones de la normatividad.

Desde Gordorkin puede partirse de que la formación docente es un proceso articulado de prácticas de enseñanza y aprendizaje que delimitaran la configuración del sujeto pues implica una acción que transforma el ser. Donde la docencia es una práctica social inserta entre educación y sociedad, entre sujetos mediatizados por el conocimiento como producción social y el objeto de enseñanza de la formación de formadores, (Gordorkin, s.f.), desde el que se procura la for-

mación de sujetos competentes constructores de la realidad.

Así, las facultades de educación no sólo establecen una relación de responsabilidad con el sujeto que forman, sino con la sociedad en la que dicho sujeto actuará. Es una responsabilidad con la ciudad y con la infancia, en términos de que las formas en que se produzca el maestro determinará la manera en como asumirá la infancia, y se comprometerá con ella, así como las vías en la que será actor de la construcción y repetición de la cultura.

De modo que entenderemos la formación de docente como un proceso con una fuerte herencia histórica en el que se aprende el oficio del educador desde la acción que afecta profundamente al sujeto ocasionando cambios en su constitución recreándole como un sujeto distinto, teniendo cuidado que dichas acciones recogen, lo que se hace y lo que se dice.

Se debe tener claro, la orientación de la formación docente dependerá de la idea de pedagogía sobre la que se sustente, y que ésta responde como saber a las exigencias de la sociedad y a los desarrollos históricos de la misma, si bien una idea pedagógica no se desvanece luego del momento histórico en el que fue producida, si depende de este aunque le sobreviva, pues como una idea de sociedad se recreará de distintas formas, tanto en el tiempo como en el espacio en el que sean retomadas.

Así la formación docente, no sólo describe en sus discursos la historicidad de la pedagogía, sino que al formar en una relación pedagógica se fundamenta y toma fuerza desde una idea de pedagogía, de maestro y de infancia, que en su compleja interrelación se constituye en una respuesta a las problemáticas sociales y al ideal de persona que cada sociedad en su momento busca.

## 2. Discurso Pedagógico

En este apartado se abordará en primer lugar qué es el discurso desde distintos autores y cómo estos lo caracterizan para posteriormente centrarse en lo que es el discurso pedagógico, cómo se constituye y las relaciones que con él se pueden

establecer, principalmente porque de allí es de donde se tomarán los elementos que permitirán entender en qué medida lo que los docentes dicen en sus espacios académicos y expresan en otras situaciones constituye el ser de los licenciados y establece relaciones con estos sujetos particulares.

Hemos de comenzar, en primer lugar por el discurso, concepto de naturaleza polisémica es decir, dependiendo de la disciplina y el especialista que le vea puede tomar diferentes concepciones y configurarse de manera distintas.

Así el discurso puede entenderse desde Wodak, R. y Meyer, M. (2003) como una acción o una realidad material que revela el conjunto de conocimiento de la sociedad, “Esto implica que los discursos no poseen interés por el hecho de ser expresiones de la práctica social, sino por el de contribuir a determinados fines (...) Y lo hacen así porque están institucionalizados y se hallan regulados, porque se encuentran vinculados a la acción”. (Wodak y Meyer. 2003, p. 63).

En relación con los sujetos el discurso los crea ya sea como agentes o productores de lo discursivo, “No es el individuo quien hace el discurso, sino que lo contrario tiende a ser cierto. El discurso es supraindividual. Pese a que todo el mundo aporta su grano de arena a la producción del ‘tejido discursivo’ ningún individuo ni grupo específico determinan el discurso o se ha propuesto lograr exactamente aquello que acaba convirtiéndose en el resultado final.” (Wodak y Meyer.2003, p. 67).

Aunque es cierto que no se puede obtener en términos discursivos aquello que se busca de forma exacta, en la medida que no es el individuo quien determina el discurso, es importante tomar distancia, de la consideración del discurso como una categoría supraindividual. Pues de ninguna forma, el sujeto está sometido a este sino que establece una relación de mutua producción en un contexto social.

Para Van Dick, (1996) el discurso es más que una sucesión de frases pues es una situación social que exige un uso efectivo del lenguaje, al tiempo que puede comprenderse como una



Imagen proyecto Almas rostros y paisajes. 2008

actividad verbal regida por normas en la medida que es un comportamiento social y una forma de interacción.

De manera parecida el discurso refiere al poder tanto discursivo como social en la medida que ambos implican control, “De tal suerte, encontramos dos relaciones básicas entre el poder y el discurso: una es el poder de controlar el discurso y otra el poder del discurso para controlar las mentes de las personas. Desde luego, estas dos relaciones son análogas: las personas controlan el discurso especialmente para controlar las mentes de las personas, así indirectamente controlar las acciones de las personas, el poder moderno es, esencialmente discursivo” (Van Dick.2004, p. 9), es decir no existe una medida de control no puede hablarse de poder frente a lo que se dice.

Ahora bien, Bernstein, B y Van Dick, afirman que el discurso es contextual si se piensa que “El discurso es una formación comunicativa especializada de acuerdo con el contexto” (Bernstein.2000, p. 83), interactivo, temporal, interdiscursivo que es generado por formas de relación social al tiempo que posibilita la construcción de nuevas formas de relación. Debe aclararse, entonces, que el contexto define el discurso así como el discurso le define a él, en la medida que no es un marco, algo que este fuera del sujeto y exista aislado, “(...) los contextos no están ‘ahí afuera’, como las situaciones sociales, sino ‘aquí adentro’; es decir, en la mente de los usuarios de la lengua” (Van Dick, T., 2004, pág. 12) pues el contexto es una representación mental de construcción sub-

jetiva que determina la situación social en el que intervienen los sujetos discursivos.

De ahí que no pueda entenderse al discurso como una categoría supraindividual, pues a la par que modifica el contexto, este le da ciertas características particulares, posibilitándolo o restringiéndolo, y es el contexto, el escenario de acción de los sujetos que enuncian parte del discurso y que a la vez son producidos desde éste.

Paralelamente Charaudeau y Maingueneau, recopilan frente al discurso varias conceptualizaciones como la de Benveniste, quien plantea que el:“(...) ‘discurso’ está próximo a la ‘enunciación.’ En tanto se puede entender como la ‘lengua en tanto asumida por el hombre que habla y, en la condición de intersubjetividad, que es a su vez la única que hace posible la comunicación lingüística.” (Charaudeau y Maingueneau. 2002, p. 180).

Con todo lo dicho anteriormente, para la investigación que se lleva a cabo, se entenderá al discurso como un concepto complejo que hace referencia al acto social vinculado a la acción y que posee existencia material que es contextual e interactivo constructor de la realidad material, generado y generador de formas de relación social que se encuentra en un interdiscurso y que va más allá de las oraciones y formas lingüísticas al configurar sociedades y estar implicados en las relaciones de poder y en los procesos constituyentes de sujetos.

Ahora bien, dentro del discurso podemos encontrar el pedagógico (DP) que aquí nos convoca, puede definirse: “(...) como una regla que engloba y combina dos discursos: un discurso técnico que vehicula destrezas de distintos tipos y las relaciones que las unen y un discurso de orden social.” (Bernstein, 1998, p. 62), que puede además entenderse como un discurso sin discurso que no se identifica con el discurso de otras disciplinas pero que la pedagogía si ha adoptado para sí.

Siguiendo los planteamientos de Bernstein, para comprender el DP debemos abordar la recontextualización, en tanto esta constituye al DP al explicar cómo sucede la transformación del conocimiento en la comunicación pedagógica. Como lo ejemplifica Ciriza (1992), “Una cosa,

es la física como ciencia y otra es la física en la escuela secundaria. El primer discurso ha sido seleccionado y desubicado de lo que podríamos llamar su campo primario de producción discursiva y reenfocado en el campo secundario de reproducción discursiva.” (Ciriza, 1992, p. 68).

Podemos decir entonces, que el principio recontextualizador implica otros discursos, sin que el DP se identifique con éstos, creando múltiples relaciones desde las que se crean temas imaginarios, “(...) el discurso pedagógico establece una relación entre el discurso y la imagen del discurso. Establece una relación imaginaria entre los discursos y entre los sujetos y los discursos porque produce un discurso que no es él mismo” (Díaz, M. s.f. pág. 361).

Luego, estamos hablando de un movimiento discursivo que va de la selección del tema desde su campo primario de producción discursiva, a la generación del nuevo discurso en el marco de la comunicación pedagógica, que deriva en la producción de conocimiento a través de un modelo pedagógico, movimiento discursivo que se da en el campo de recontextualización. Es decir, de una esfera del conocimiento humano se selecciona un tema en términos discursivos, esta enunciación especializada y propia de esa forma de saber, es reconstruido desde los límites de una idea de pedagogía específica, y puesto en circulación en una relación pedagógica dentro de un contexto comunicativo, como lo es el aula de clase o el espacio académico.



Niños y profesora Yuseli Ardila (QEPD). Salida pedagógica Escuela Rural San Jacinto de Chapa. 2008

Y esto le da un carácter alienante al discurso pedagógico, como lo plantea Díaz, M., pues no puede establecerse desde el sujeto la distinción del discurso primario y el discurso pedagógico, considerando a este último como imaginario. De modo que el cambio en la significación pasa desapercibido, es decir, el sentido semántico del discurso primario es anulado y pasa a ser reemplazado por los nuevos sentidos, que se crean desde el DP. De cierta forma, aquéllo que es creado por el DP toma la posición de real en el entramado de producción y reproducción de la cultura, veracidad que se garantiza desde el desconocimiento del campo primario por parte del sujeto “receptor”, del DP.

En esta línea, el principio recontextualizador se diversifica, de modo tal que podemos hablar de un campo de recontextualización oficial el cual es “(...) creado y dominado por el Estado con sus respectivos agentes oficiales (...)” (Bernstein, 2000, p. 25), donde se manifiestan los principios dominantes y que determina el discurso pedagógico oficial (DPO), que viene a ser constituido, según Díaz, M, por el campo científico en la medida que genera conocimiento, por el campo académico que constantemente produce una recontextualización pedagógica y por el campo económico que genera bienes y productos.

Así, a efectos del trabajo de investigación desde el que parte este artículo, los procesos de acreditación que se llevan a cabo actualmente en el proyecto curricular, hacen parte del DPO, en la medida que la Comisión Nacional de Acreditación, como institución del Estado determina principios dominadores, que entran en relación con los campos recontextualizadores propios de la universidad.

Es decir, los parámetros establecidos por el CNA para otorgar la acreditación no son tomados de forma idéntica y establecidos en los proyectos curriculares, sino que son discutidos en grupos de trabajo conformados por los docentes de la licenciatura, que los ponen en tensión, elaborando sobre y desde éstos, abriendo espacios de resistencia o transformación, y que terminan dándoles caracteres particulares al proyecto curricular y por ende a sus propósitos de formación, y reper-

cutiendo de esta forma en el ser de los sujetos que forman.

Encontramos además, el campo de recontextualización pedagógica, el que refiere a: “(...) los principios y prácticas que regulan la circulación de teorías y textos, desde el contexto de su producción o existencia hasta sus contextos de reproducción. El campo de recontextualización pedagógica puede tener como núcleo de posiciones, agentes, y prácticas extraídos de los departamentos universitarios de educación, facultades de educación, escuelas, junto con procedentes de fundaciones, medios de comunicación especializados, revistas, semanarios y editoriales”. (Bernstein. 1994, p. 203 citado por Díaz y López. s.f., p. 23).

Luego, podemos entender, que el campo de recontextualización pedagógica engloba múltiples instituciones en torno a la educación y la pedagogía, de modo que se puede referir a un campo de recontextualización pedagógica general, que es aquél que encierra todas las expresiones de dicho campo, de forma tal que dentro de éste se ubiquen subcampos, entre los que estaría la educación superior.

Pero la educación superior como campo de recontextualización pedagógica cuenta además con un campo de recontextualización institucional, el cual “(...) intenta definir puntualmente los principios, posiciones, discursos, y prácticas que activan o generan las instituciones de educación superior en su relación directa con el campo de recontextualización oficial”. (Díaz y López, s.f., p. 31).

De modo que, los documentos producidos en el marco del proceso de acreditación en la licenciatura de pedagogía infantil, hacen parte del campo de recontextualización institucional, en la medida que son discursos originados en el diálogo de la licenciatura con el discurso oficial del CNA.

Cabe decir que, el campo de recontextualización institucional limita y regula al discurso pedagógico institucional, a la vez que éste se ve influenciado por el discurso pedagógico oficial. No obstante, la universidad como campo de recontextualización pedagógica recontextualiza al discurso pedagógico oficial lo que deriva en la normatividad al interior de la universidad.



Por otro lado, el discurso pedagógico además de estar constituido por la recontextualización se define por los principios de enmarcación y clasificación, el primero regula la interacción, es decir, las relaciones sociales y las relaciones de poder, “La enmarcación constituye, legítima y mantiene la estructura de las relaciones comunicativas en las cuales siempre está presente el control. La enmarcación vehicula los principios de control que reproducen los límites establecidos por una clasificación”. (Díaz, M. s.f., pág. 9).

Así, la clasificación se entiende como el grado en el que se mantienen los límites entre los distintos conocimientos que se transmite en el espacio educativo, “El principio de clasificación establece los controles sobre la distribución de los conocimientos y en esta forma la distribución de formas de conciencia. En otros términos, el principio de clasificación establece las relaciones entre poder y conocimiento y entre conocimiento y formas de conocimiento”. (Díaz, M. s.f., pág. 9).

Recogiendo lo anterior, en la investigación que se está llevando a cabo, se entiende por discurso pedagógico, un discurso sin discurso que se apropia de otros, modificándolos según el modelo pedagógico en el que se da la comunicación pedagógica, generando y relacionando así, distintos campos recontextualizadores en los que siempre están presentes principios de control y poder discursivos, es decir en cada espacio académico que se ha sometido a observación hay enunciados provenientes de otros campos de conocimiento como la psicología que son tomados por los profesores y adaptados a las particularidades del espacio académico, el propósito del mismo y los estudiantes, entrando en juego con las experiencias de los sujetos en distintos escenarios sociales y en diferentes momentos.

Los movimientos discursivos, los campos del discurso y la distinta producción de significados conforman al sujeto, pues como lo afirma Díaz, M. el sujeto se constituye en relación con los significados, “Los códigos sugieren la noción de sujeto constituido en relaciones sociales que orientan significados”. (Díaz, M. s.f., pág. 358). No obstante, el sujeto no es un efecto discursivo ni se construye únicamente desde el lenguaje.

### 3. Subjetividad

“El sujeto se constituye entonces a través de prácticas de poder y saber (...)” (Tijoux y Trujillo, 2006, p. 279). Es decir, la persona, el sujeto mismo no es algo que se encuentre determinado o que tenga una existencia inamovible, por el contrario es el resultado de un proceso que se inscribe dentro de unas circunstancias temporales y por ende históricas.

De forma similar, Álvarez Yágüez, afirma desde Foucault que el sujeto no es un elemento definido sino que siempre es un resultado nunca definitivo de procesos históricos particulares, que se conforma a través de instancias de conocimiento que delimitan la identidad a la que será sometido. Así, dentro de este proceso de conformación del sujeto se reconocen tres desarrollos determinantes de suma importancia; la individualidad, la individuación y la subjetivación, según Foucault.

Así, la subjetivación se comprende como el efecto del poder en la constitución del ser, por ejemplo las enunciaciones de verdades convergen en la construcción de identidades a las que se remite el sujeto, estas verdades temporales no producen cambios históricos sino modificaciones en la forma en que se constituyen los sujetos.

No obstante para efectos de la investigación en la que se enmarca este texto, se toma distancia de los autores, frente a aquello que involucra identidad y verdad, pues los dos, son conceptos indefinibles de manera práctica, que conllevan en sí mismos una serie de debates que no son pertinentes a este trabajo y que puede obstaculizar su desarrollo. Pues cabe preguntarse a qué tipo de verdad se refiere cuando se habla de constituyentes del sujeto, quién enuncia y valida esa verdad, cuál es la generalización de esa verdad, qué queda excluido, entre otras muchas más preguntas.

Aunque es preciso tener en cuenta que, las enunciaciones que se hacen del sujeto, tienen la capacidad de producirlo sin embargo el sujeto siempre tendrá la capacidad de resistencia, en tanto la enunciación como fenómeno discursivo se da en un escenario social, donde el sujeto tiene capacidad de acción, es decir como personas actuamos, decidimos y tomamos posición frente a



Niños y niñas de la vereda El Rosal. Proyecto “Relatos de niños: de cómo las vivencias se vuelven palabra”. 2011

nuestra realidad social y los acontecimientos que allí suceden, en las que se incluyen las situaciones de habla, frente a las cuales no solo actuamos según ellas sino también contra ellas.

Mientras Fernández Aúz, plantea igualmente desde Foucault la subjetividad como aquéllo que da evidencia de la presencia del sujeto histórico, definiendo la subjetividad como resultado de un proceso de individuación entendiendo éste como las circunstancias históricas que dan forma a una serie de elementos que operan en el individuo que caracterizan de manera constante la subjetividad colectiva en la que el individuo participa.

Y es desde esta individuación que se da la individualidad que corresponde únicamente al sujeto, dicho de otra manera la individualidad es particular y la individuación es un asunto general, que transmite de manera colectiva ciertos elementos con el fin de configurar un tipo social diferenciado. (Fernández. 2000, p. 20).

Es oportuno entonces, hacer referencia al término de subjetividad social, el cual implica a la subjetividad como un proceso individual al tiempo que es colectivo, o sea un fenómeno simultáneo de dos campos distintos, pero no por ello contradictorios. Se define como: “(...) el

complejo sistema de la configuración subjetiva de los espacios de la vida social que, en su expresión, se articulan estrechamente entre sí y establecen configuraciones subjetivas complejas en la organización social”. (González, 2002, p. 178).

Que posee además, un sentido histórico-social, aunque no siempre su origen, tránsito o sentido histórico-social puede ser determinado, pues se encuentra entrelazado en una compleja estructura. La forma en cómo se establecen las relaciones entre lo individual y social, deviene del carácter activo de ambas instancias, pues la acción de una genera configuraciones distintas en la otra. Así, la acción del individuo no produce un cambio inmediato en el contexto social, pero si hay múltiples reacciones de otros integrantes de dicho contexto, en quienes se resguarda el proceso de subjetivación propio de cada espacio social, generando encuentros que proyectaran crecimiento individual y social o al contrario represión.

Por ejemplo, mi posición de defensa frente a un tema controversial no genera una adhesión o rechazo total por parte del contexto de forma inmediata y permanente, sino que entrará a relacionarse con las opiniones y posiciones de las otras personas, y dado que todas juntas le damos una

identidad a cierto espacio social, en este quedarán marcados ciertos elementos de las discusiones originadas o las reflexiones allí suscitadas.

Es decir, el escenario social está compuesto por múltiples sujetos, quienes dan determinadas características a dicho escenario, particularizándolo desde los procesos subjetivadores. No obstante, estos sujetos poseen subjetividades individuales producto de más de un espacio social, de forma tal, que es en la interacción entre sujetos donde se da una subjetividad social, basada en una acción recíproca de lo social e individual.

Vale la pena entonces, aclarar que la subjetividad social cuenta con dos componentes; el primero de ellos el sujeto individual y el segundo, las instancias sociales de las que es participe el sujeto, de modo tal, se dice que los procesos de subjetivación tienen dos momentos de expresión, uno en el plano individual y otro en el plano social. Ya que en el escenario social los sujetos actúan de forma individual y social, pero sus acciones no pasan a ser parte del sistema de subjetividad social según sus intenciones sino que depende de las configuraciones y relaciones sociales en las que se producen.

“La subjetividad social no es una abstracción, sino el resultado de procesos de significación y sentido que caracterizan todos los sentidos, los escenarios de constitución de la vida social y que delimitan y sostienen los espacios sociales en los que viven los individuos, a través de la propia perpetuación de significados y sentidos que los caracterizan dentro de los sistemas de relaciones en los que actúan y se desenvuelven” (González, 2002, p. 181), de allí que resulte imposible hablar de la configuración de un sujeto sin tener en cuenta el aspecto social, pues el sujeto se conforma desde el contexto social y desde sus propias acciones que afectan a dicho contexto.

Por lo tanto, no podemos entender a lo social como un suprasistema, pues el sujeto es un sujeto activo que produce nuevos significados y sentidos desde su subjetividad individual, lo que le pondrá en una relación distinta con otros sujetos del mismo contexto social y con el escenario social, creando tensiones y cambios en la subjetividad

social y porqué no, en la subjetividad individual de otros en términos de las interacciones que se sostengan hacia un mismo significado en un mismo espacio social, aun cuando la construcción de sentido del significado sea distinta.

De cierta forma, la subjetividad social existe, persiste y se transforma en las relaciones que sostienen los individuos en el escenario social. En términos de esta investigación, la subjetividad social propia de la licenciatura existe en el escenario social de las clases y adopta particularidades desde los sujetos que participan e interaccionan en dichos escenarios, es decir, los estudiantes y docentes.

Donde estos últimos tienen mayor preponderancia en términos discursivos, pues son ellos quienes desde su práctica pedagógica, modifican o establecen los grados de la enmarcación y clasificación del discurso, como práctica social configuradora del escenario social de la licenciatura y de los estudiantes como miembros de una comunicación pedagógica.

Además de que la subjetividad social propia de la licenciatura, como fenómeno histórico tiene su resguardo en los docentes, quienes perduran en el proyecto curricular, y ponen en juego en el proceso de subjetivación de sus clases las particularidades de escenarios sociales anteriores, es decir, aquéllo que elaboraron en la relación pedagógica en espacios académicos de semestres pasados.

Además, que en esa caracterización de la subjetividad social de la licenciatura, los maestros de la misma, ponen en el espacio académico, no sólo elementos de escenarios sociales anteriores sino que involucran también, en la conformación de sujetos sociales diferenciados, las discusiones de los campos de recontextualización que confluyen en la universidad. Dándole así, una peculiaridad distinta al discurso pedagógico en el que se establece la relación comunicativa, en la que se evidencia la acción del sujeto en la producción y mantenimiento de la subjetividad social de pedagogía infantil.

Cabe decir que, los procesos de producción de sentido se enmarcan en lo discursivo, sin que el

discurso tome un carácter supraindividual, pues este es una de las formas de la subjetividad social, pues posee un marcado carácter social, al entenderse al discurso como una producción social, pero también tiene un carácter individual, “El empleo de las palabras es una expresión simbólica que, además de expresar uno o varios sistemas discursivos, expresa además la historia única de quien habla, la que diferencia las emociones asociadas al empleo de las palabras, dando lugar a su sentido”. (González, 2002, p. 188).

Para efectos de este trabajo entenderemos entonces la subjetividad como el proceso por el cual se constituye el sujeto, constitución que se da desde unas prácticas de saber y poder específicas que dan enunciados sobre el sujeto mismo, es decir que el sujeto se produce a sí mismo desde prácticas discursivas.

En tanto desde dichas aseveraciones el sujeto crea lazos de deber ser con los cuales se caracterizará como perteneciente a un grupo social específico y, que además, se encuentra determinado desde el momento histórico. De modo que su configuración se da desde la profunda interrelación de lo social e individual, en el papel activo del individuo y del escenario social del que es partícipe el sujeto.

## Conclusiones

Al desarrollar las categorías anteriores, se pudieron establecer de forma explícita los puentes entre las mismas, y las zonas comunes que existen, al momento de tratar de abordar la pregunta: ¿Cómo se configura la subjetividad del licenciado en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas desde los discursos de los docentes de la licenciatura?, desde los autores y sus planteamientos.

Además, que permite perfilar algunas ideas que dan mayor fuerza a lo que implica en la comunidad académica pensar un problema del ser en un espacio de formación de sujetos, que está atravesado por discursos y prácticas que convergen o chocan entre sí, constituyendo un tipo social diferenciado como lo es el maestro.

Lo anterior es entonces parte del fundamento donde se sustenta esta investigación que desde el estudio de caso, hace una observación exhaustiva de tres docentes de la licenciatura en Pedagogía Infantil, en tres ejes de gran envergadura como lo son la vivencia escolar, la investigación y la pedagogía, no sólo registrando sus clases sino mediante la entrevista indagando a profundidad sobre los constructos de años de experiencia docente en el proyecto curricular les han permitido elaborar sobre la formación docente y el ser de los licenciados, tomando estos elementos desde la rigurosidad del análisis de contenido para darle fiabilidad y veracidad necesaria a la investigación.

Finalmente, cabe decir que la licenciatura en Pedagogía Infantil, como parte de la universidad, es un escenario social con características propias de la formación de maestros con compromiso social, en el que la práctica discursiva de los docentes construye la subjetividad de los licenciados, si entendemos ésta como una subjetividad social, en la que están presentes la historicidad de los sujetos y del espacio social, así como la interrelación constante de distintos discursos como el oficial y el institucional, orientados así a una idea de pedagogía que responde a un tipo de sociedad.

## Bibliografía

- Abraham, M., Lavin, S. Y Murúan, V. (1996). La formación de profesores de enseñanza básica en la perspectiva del año 2000. PIIE/FONDECYT. Chile. En: Messina, G. Investigación en o en investigación acerca de la formación docente: un estado del arte de los noventa. (1999) Revista Iberoamericana de educación, Número 19, Enero-Abril. Biblioteca digital de la Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.
- Álvarez, A. (2010). La crisis de la profesión docente en Colombia. En: Martínez, A. y Álvarez, A. (compiladores). Figuras del maestro en América Latina, 30 años del grupo de historia de la práctica pedagógica. Editorial Magisterio. Colombia

- Álvarez, J. (1995). Michael Foucault: verdad, poder, subjetividad. La modernidad cuestionada. Ediciones pedagógicas. Serie historia de la filosofía, Madrid.
- Arenas, L. (2002). Identidad y subjetividad. Materiales para una historia de la filosofía moderna. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Bernstein, B. (1994). La estructura del discurso pedagógico. Volumen IV, Clases, códigos y control. Segunda edición. Morata. Madrid.
- Bernstein, B. (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Paideia.
- Bernstein, B. (2000). Hacia una sociología del discurso pedagógico. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Bolívar, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Calvo, G, Rendón, D y Rojas, L. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico.
- Castellanos, R. Aproximación teórica-epistemológica sobre el desarrollo del ser como personalidad. Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG) Venezuela.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2002). Diccionario de análisis del discurso. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ciriza, A., Fernández, E., Prieto, D., y Gutiérrez, F. (1992) El discurso pedagógico. Publicación de RNTC en coedición con las Universidades Carlos de Guatemala y Rafael Landívar. / Radio Neverland Training Centre. Hilversum, Países Bajos. San José, Costa Rica.
- Díaz, M. (s.f.) Poder, sujeto y discurso pedagógico: una aproximación a la teoría de Basil Bernstein. Pág. 352-362.
- Díaz, M. (s.f.) Introducción al estudio de Bernstein.
- Díaz, M. y López, N. (s.f.) El discurso pedagógico oficial y la educación superior en Colombia. Colciencias, Universidad Surcolombiana.
- Fernández, T. (2000). La subjetividad en la historia. Editorial Sequitar, Madrid.
- Frigerio, G. (2010). Formar: saber, ignorar, re-conocer. En: Martínez, A. y Álvarez, A. (compiladores). Figuras del maestro en América Latina, 30 años del grupo de historia de la práctica pedagógica. Editorial Magisterio. Colombia.
- Gadotti, M. (2002). Historia de las ideas pedagógicas. Tercera edición. Siglo Veintiuno editores. México.
- González, F. (2002). Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico cultural. Thomson. México.
- Gorodokin, I. La formación docente y su relación con la epistemología. Instituto de formación docente continua San Luís. Escuela Normal Juan Pascual Pringues de la Universidad Nacional de San Luís, Argentina.
- Martínez, A. (2010). La configuración del maestro: dilución de un rostro. En: Martínez, A. y Álvarez, A. (compiladores). Figuras del maestro en América Latina, 30 años del grupo de historia de la práctica pedagógica. Editorial Magisterio. Colombia
- Messina, G. (1999). Investigación en o en investigación acerca de la formación docente: un estado del arte de los noventa. Revista Iberoamericana de educación, Número 19, Enero-Abril. (Artículo en línea) Biblioteca digital de la Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. (Fecha de consulta: 28/04/2010).
- Quiceno, H. (2010). El maestro, el docente y el formador. En: Martínez, A. y Álvarez, A. (compiladores). Figuras del maestro en América Latina, 30 años del grupo de historia de la práctica pedagógica. Editorial Magisterio. Colombia.
- Rosero Hernández, E. (1993). El lenguaje del maestro en el aula. Monografía Licenciatura en Educación Básica Primaria, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Sadovnik, A. Basil Bernstein. (1994-2000). Publicada originalmente en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. Vol. XXXI, N° 4, diciembre 2001, págs. 687-703
- Teun A. Van Dijk. (2004). Discurso y dominación 25 años de análisis crítico del discurso. En: *Grandes conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas N° 4* Febrero 2004. (Artículo en línea) <http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20y%20dominaci%F3n.pdf> (Fecha de consulta: 10/03/2010).
- Tijoux, M. y Trujillo, I. (2006). *Foucault fuera de sí. Deseo, historia, subjetividad*. Ed. Universidad ARCIS, Santiago de Chile.
- Van Dijk, T. (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de información*. Barcelona: Paidós.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

# Creatividad e innovación: componentes que intervienen en su desarrollo\*

## Creativity and innovation: components for their development

Wilson Díaz Gamba\*\*

Rocío Morales Bopp\*\*\*

*Cuando examino mis métodos de pensamiento, llego a la conclusión de que el don de la fantasía me ha significado más que mi talento para absorber el conocimiento positivo.*

**Albert Einstein**

58

### Resumen

El presente artículo presenta una reflexión sobre los componentes que intervienen en el desarrollo de la creatividad y la innovación a partir de los elementos teóricos que han abordado esta temática, enfatizando en el papel que juega la cultura en el proceso creativo así como los elementos que intervienen en su desarrollo, al examinar qué se requiere para la creatividad, qué nos aparta de ésta y cómo lograr adultos creativos; proponiendo a la escuela y el desarrollo artístico como escenarios para la promoción de la imaginación y la creatividad.

**Palabras Clave:** creatividad, campo, ámbito, individuo, arte.

### Abstract

This article presents a reflection of the components that are involved in creativity and innovation development from the theoretical elements that have raised this subject matter, emphasizing in the roll that plays the culture in the creative process such as the elements that take part in its development, examining what is required for the creativity, what take us apart from it and how to get creative adults; proponing school and artistic development as scenarios for the promotion of imagination and creativity.

**Keywords:** creativity, field, ambit, individual, art.

\* El presente artículo hace parte de la investigación: El desarrollo creativo y su estimulación en la educación superior, análisis comparativo en dos instituciones educativas.

\*\* Licenciado en Ciencias Sociales, Especialista en Desarrollo Humano y Magíster Investigación Social. Profesor Tiempo Completo Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: wjdn50@yahoo.com.

\*\*\* Psicóloga Universidad Católica de Colombia, Especialista en Desarrollo Humano y Familiar, Candidata a Maestría en Psicología. Docente Pontificia Universidad Javeriana y Fundación Universitaria Sanitas. Correo electrónico: rocio.bopp@gmail.com

## Introducción

Cuando se escucha hablar de creatividad, instantáneamente el concepto se asocia con imaginación y novedad, pero sobre todo con solución de problemas; y es que la creatividad es una herramienta fundamental en el desarrollo de los grandes logros de la humanidad. Aunque, por muchos siglos, este potencial estuvo restringido por los sistemas perceptuales míticos, que establecían que los únicos que tenían la capacidad de crear eran los dioses, eliminando por completo la capacidad creadora humana y reduciendo cualquier intento creativo a un simple ejercicio de adaptación al entorno, por lo que algunos inventos desarrollados en la época fueron vistos como soluciones frente a las necesidades que imponía la naturaleza y no el hombre, pues se debía esperar a que se dieran las condiciones del medio para hacer uso de ellas (Mitcham, 2004).

La creatividad entonces, ha sido la estrategia que debió desarrollar el hombre para resolver los problemas que le iba presentando el medio y que además llevó a que sus invenciones, le permitieran trascender después de su muerte; convirtiéndose así la creatividad en un elemento revelador del espíritu humano y una fuente para dar sentido a la vida, pues como Regis (1992) lo decía: “Cuando las personas se entregan a la creatividad, el desarrollo pleno es un componente inherente a éstas, ya que al sumergirse en el desarrollo creativo se sienten como parte de algo más grande a sí mismas, concibiéndose como una pieza fundamental del engranaje milenar del cual hace parte la sabiduría y el conocimiento humano”.

En la actualidad, las personas tienden a cerrarle las puertas a la creatividad, bajo la premisa de que ya todo ha sido inventado o imaginado, y que por otro lado, crear es una acción que se limita a las grandes empresas y a quienes manejan el capital de los estados y, por lo tanto, son las únicas que tienen la capacidad de generar nuevas creaciones para el mundo. (Inglerhart, 2001). A esta idea, se le añade las serias deficiencias que existen a la hora de desarrollar una cultura creativa (Guilford 1993), en tanto que la educación formal se sustenta en el hacer y en el saber hacer, dejando de lado el pensamiento abstracto, el modelado y

la simulación que son la base de un pensamiento creativo como lo plantea Samaja (1996).

Nussbaum (2010), con respecto a la educación, sostiene que aunque las artes como forma de desarrollar la creatividad y la imaginación, han estado presentes en todas las épocas del ser humano; es hasta el siglo XX que se implementa la educación artística como eje de educación inicial, en escuelas como Tagore en la India y Dewey en los Estados Unidos; en donde se busca enseñar la creatividad no sólo dentro de una esfera de lo irreal o de la fantasía, sino de lo racional en la resolución de problemas. En este sentido, las artes se vuelven parte fundamental de la formación del ciudadano, ya que despierta la sensibilidad frente a él mismo y hacia los demás.

Ralph Ellison en su novela «El Hombre invisible» publicada por primera vez en 1952, dice que «Mediante la imaginación desarrollamos la capacidad plena de percibir el carácter humano en todas las personas con quienes nuestros encuentros en la vida cotidiana, son más propensos a resultar, como mucho, superficiales, o incluso, a estar infectados de estereotipos denigrantes», de esta manera confirma la propuesta de Nussbaum con respecto al desarrollo de una buena ciudadanía a través de la creatividad e imaginación que promueve el arte, pero sobre todo la educación de éste.

Pero tristemente como lo plantea Iglesias (2000), la educación no busca la estimulación de la originalidad ni de la imaginación, y por supuesto no alcanza a formar un pensamiento creativo por lo menos a permitirlo, si acaso llega a un pensamiento divergente, debilitando la confianza necesaria para el desarrollo de una personalidad creativa. Pero no podemos quedarnos únicamente culpando a la educación, más bien debemos buscar las estrategias para acercar al ser humano a ésta, con una visión de algo que si es posible de alcanzar, pues como dice De Bono (2008), la creatividad es un potencial latente en todos los seres humanos, es decir, una habilidad más que se puede cultivar y desarrollar.

Sin embargo, para poder generar una campaña a favor de la creatividad, es necesario reconocer sus dos componentes, el psicológico y el social,



que son la base para el desarrollo de dos enfoques epistemológicos que analizan la creatividad: el personalista y el interaccionista (Garaigordobil, 2006). Por lo que nos permitiremos hacer una reflexión de estos dos componentes, tratando de identificar si la creatividad es una actitud individual desde la explicación personalista o si por el contrario, es el resultado de la concatenación de variables personales dentro de un contexto socio-cultural que la fortalecen o la debilitan, desde la explicación interaccionista.

### 1. Elementos teóricos para el análisis de la creatividad

Para poder analizar los elementos teóricos que permiten el análisis del origen de la creatividad, comenzaremos por exponer el enfoque epistemológico personalista, planteado por Rogers (1982), Maslow (1983), De Bono (1988), Mitjans y Gonzales (1995) así como Schnarch (2008) entre

otros; quienes proponen que la creatividad es la actitud que tiene una persona para brindar soluciones a un problema a partir de interrelacionar y experiencias pasadas que antes no tenían relación alguna; en donde el individuo es un factor fundamental de la creatividad en la que él es la expresión de una actividad mental, una intuición que se da en la cabeza de una persona especial, es decir, la creatividad inicia con el individuo y culmina con él (Weisberg, 1986; Schnarch, 2008). Y el enfoque interaccionista, expuesto por Csikszentmihalyi (1988), Amabile (1996), Lubart, T. y Sternberg R.J. (1997), donde se muestra la creatividad como resultado de variables personales en relación con un contexto, el cual acepta que la creación es algo que es novedoso y por lo tanto aceptado por toda la comunidad. Dicho en otras palabras, la creatividad es un proceso que se da en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural, determinando al individuo como un instrumento del proceso creativo en el medio, donde las ideas creativas surgen de la interconexión entre muchos aspectos que ocurren fuera del individuo, por lo que, la creatividad no está ligada explícitamente a una personalidad creativa sino a un ámbito a un campo y un individuo (Csikszentmihalyi, 1998).

Estos tres componentes resultan esenciales en el proceso creativo, por lo que la creatividad no puede ser entendida con solo observar a quien es creativo, sino a partir del análisis de los elementos que la componen, determinándose que el campo es el espacio de relaciones sociales en el que se configura un conocimiento simbólico o área del saber, que es fruto de unos acumulados en el que se estructuran los principios, supuestos, métodos, lenguajes, sistema de creencias, reglas, fines o procedimientos simbólicos, a partir de consensos adquiridos por una sociedad o comunidad particular como por ejemplo las matemáticas, la física etc., o por la humanidad como un todo, abarcando en ocasiones todo el espectro de una cultura (Bourdieu, 2007; Bourdieu y Wacquant 1992). Por su parte, el ámbito es el grupo de individuos que fungen como los guardianes que dan acceso al campo, es así que un campo no puede ser modificado sin el consentimiento explícito o implícito del ámbito responsable de



Imagen proyecto con la radio también se aprende. 2010

él<sup>1</sup>; y el individuo, quien da inicio al proceso creativo cuando usa los símbolos de un campo dado, como la música, la ingeniería, los negocios, las matemáticas etc., generando una idea nueva o estableciendo una nueva distribución, para lo cual requiere, experiencia, entrenamiento, formación e información, técnica, capacidad y pasión (Csikszentmihalyi, 1998).

En conclusión, se podría decir que la creatividad desde un enfoque interaccionista, es cualquier idea o producto que cambia un campo que existe o desarrolla uno nuevo, por lo tanto, una persona creativa es aquella cuyos pensamientos o actos cambian un campo o establecen uno nuevo; lo que nos lleva a pensar que la creatividad es desarrollada a partir de la interacción entre campo, ámbito e individuo. Lo que restringe aquel postulado que plantea que los rasgos de personalidad determinan la creatividad de un ser humano, pues sin el campo simbólico necesario y el ámbito que lo determine, la creatividad no será reconocida como tal, en tanto que una contribución creativa a cualquier campo, requiere de reglas, de criterios de selección del ámbito, de combinación de ideas y de la confianza personal suficiente del individuo que la desarrolla.

## 2. El proceso creativo en la cultura

El hombre posee una tendencia expansiva hecha de instintos de exploración, del disfrute de la novedad y el riesgo, el cual es parte esencial de la creatividad, estas pulsiones son muy necesarias, pero para esto se requiere deshacer de las creencias que no dejen saborear las ansias de nuevas certidumbres (dicotomía que ha sido esencial para el desarrollo de la humanidad). Es así, que si la curiosidad y la necesidad genética de exploración, no se le generan las oportunidades suficientes, o si se presentan muchos obstáculos en el camino, si no existe una motivación que permita adoptar una conducta creativa, ésta puede terminar extinguiéndose fácilmente (De Bono, 2008).

<sup>1</sup> A Galileo, por ejemplo, no se le reconoció su aporte al campo astronómico ya que el ámbito no estableció como ciertos sus descubrimientos puesto que éstos iban en contra de los parámetros del campo.

Si el proceso creativo, es por sí mismo, innovador; quiere decir que las personas creativas deben conocer y comprender su contexto, en cuanto costumbres, tecnología, cultura y todo aquel medio en que desee presentar una idea, ya que la innovación se determina a partir de la relación entre el mundo de hoy con el de hace varios años. En tanto que la realidad actual se queda rápidamente obsoleta, el hombre debe estar abierto a las cosas venideras, a una nueva realidad emergente. Frente a este escenario, Csikszentmihalyi (1998), plantea que para cultivar la creatividad no sólo es necesario tener confianza en sí mismo, sino tener audacia para soñar, y valentía para realizar lo soñado, con una visión positiva frente al futuro.

Por otro lado la persona creativa, requiere de la buena relación con otros, ya que en este conocimiento del medio y la cultura, la interacción juega un papel fundamental; pues sólo así se conquista al ámbito y al campo con una nueva creación; o como diría Bourdieu (2001), un capital cultural<sup>2</sup> y un capital social. A esto, Putnam (2002), agrega, que el individuo que busca hacer algo creativo debe adaptarse al campo particular y a las circunstancias de un ámbito concreto, es decir, que el acumulado cultural es el que permite realizar algo que sea llamado “creativo”.

## 3. Elementos que intervienen en los procesos creativos

Cuando hablamos del individuo creativo, éste no es realmente alguien particular, no es un sujeto que tenga unos rasgos de personalidad definidos o un nivel de inteligencia especial a la cual se le deban atribuir sus logros, pues como lo expresa Csikszentmihalyi (1998), “Un individuo creativo es una multitud de rasgos que confluyen dentro de sí, como ocurre con el color blanco, en el que convergen todos los matices del espectro lumínico”; es decir que no existen rasgos comunes a la hora de establecer las características de una persona creativa, ya que son muy disímiles los tipos de personalidad de estos individuos; esto

<sup>2</sup> Acumulado intelectual de un individuo, el cual se suele adquirir en el seno de la familia (p. ej. de clase alta), o de una circunstancia concreta (una institución prestigiosa).

significa que no se puede ser revestido con el manto de la creatividad simplemente asumiendo un determinado tipo de personalidad (De Bono, 1995; Gardner, 1997; Marina, 2005 y Harrington, 2000), ya que en un individuo creativo se puede hallar todas las posibilidades de la condición humana.

Aunque es cierto que no es fácil llegar a la verdadera descripción de la personalidad de quien es creativo, Guilford et al. (1983), plantean los componentes esenciales en el análisis del potencial creativo de un individuo, como, fluidez conceptual (fácil producción de ideas), flexibilidad mental, (capacidad de adaptación), originalidad (forma única de ver las cosas), elaboración (grado de compromiso), sensibilidad (capacidad de apertura al entorno), redefinición (habilidad para entender las ideas), abstracción (capacidad de analizar las relaciones entre elementos) y la síntesis (capacidad de combinar los componentes). Este tipo de individuos, tienen una personalidad sin rótulos, ni posiciones definitivas, suponen la capacidad de pasar de un extremo al otro cuando se necesite, pues siguiendo a Csikszentmihalyi (1998) una persona creativa conoce perfectamente ambos extremos sin que ello le genere un conflicto interno, al presentarse una tensión dialéctica.

Según Nussbaum (2010), una personalidad así, se forma desde la niñez, cuando se incentiva la actividad lúdica, que a su vez fomenta la imaginación; pero ¿Cómo lograr que ésta se mantenga en la vida adulta?, para resolver este interrogante esta autora, establece que el arte es una forma de seguir involucrado con la imaginación, ya sea desde la interpretación personal, lo que despierta la sensibilidad del ser humano, o desde la perspectiva crítica del observador; cualquiera de los dos, fortalece la posibilidad de crear y de innovar, sobre la base del autoconocimiento, el conocimiento y la aceptación del otro. Lograr que el adulto mantenga este equilibrio no es una tarea fácil, pues ciertamente, los seres humanos solemos tener puntos fuertes y puntos débiles, que son fortalecidos con el trabajo y la entrega así como con otros que son parte de un lado completamente ignorado, el cual está relacionado con la visión de crear una imagen que sea

aceptada por los demás lo que limita la explotación de toda nuestra capacidad creativa (Garaigordobil, 2006), lo que plantea que si el arte y el juego no son vistos de una manera positiva en nuestra vida adulta, pronto nos alejaremos de esa sensibilidad que nos permite ser creativos.

Otro componente que nos puede apartar del camino de la creatividad, es no entender la necesidad tanto del pensamiento convergente como del divergente. Pues, aunque si bien es cierto que el primero, nos da la capacidad de identificar si un problema es soluble o no, es el segundo quien nos permitirá generar soluciones no convencionales mediante perspectivas originales, con asociaciones inusitadas de ideas, con un pensamiento fluido, flexible y original, que trascenderá sólo si el pensamiento convergente está presente y organiza la meta que será alcanzada por la ruta original que ha sido trazada por el pensamiento divergente. Por lo que, Koestler (1990), al reconocer la existencia y necesidad de ambos, propone lo que él llama las fases creativas; la lógica, es la primera fase en la cual se genera la formulación del problema, la recopilación de datos relativos a ese problema y una primera búsqueda de soluciones; la intuitiva, es la siguiente fase, donde el problema se va haciendo autónomo, se reelabora y comienza una nueva generación y maduración de las opciones de solución; y finalmente, la fase crítica, en la cual se hace análisis de la validez del descubrimiento, para dar la solución.

Otro aspecto importante dentro del desarrollo del potencial creativo, es la atención, ya que hace



Imagen proyecto con la radio se también se aprende. 2010

parte de los dispositivos básicos del aprendizaje, aunque según Gardner (1999), es un recurso limitado en los seres humanos debido a que se dedica a las tareas propias de la supervivencia de la especie, lo que reduce la cantidad de atención para aprender un campo simbólico tal como la música, la física, las matemáticas o cualquier otra, por lo que si queremos realmente generar un cambio importante en un campo determinado necesitamos dedicarle mucha atención ya que como diría De Bono(1994), “los problemas sólo se resuelven de una manera creativa cuando dedicamos gran atención a ellos”; lo que puede ser una de las razones por las que en ocasiones consideremos a los individuos creativos son personas extrañas, egoístas o incluso arrogantes, dado que su atención está completamente enfocada en el campo donde le interesa innovar, pues sólo así se puede reconocer el gran potencial de una novedad o de un problema. (Gardner 1999).

Sin embargo, de nada vale tener a un individuo creativo con una atención fluida hacia un campo determinado, sino se cuenta con un ámbito abierto a nuevas ideas. Indudablemente, el desarrollo de grandes inventos en la historia de la humanidad, se han podido dar gracias a que se dieron en el momento indicado dentro de un campo pertinente, es decir que cuando el ámbito está abierto o es favorable a nuevos descubrimientos e ideas el proceso creativo individual es trascendental. Así, se puede decir que la creatividad es más probable en personas y lugares donde hay mayor asimilación de ideas nuevas, esto implica, que la creatividad, es reconocida cuando el mundo está preparado para ella, pues una idea creativa podría perderse si no hay un receptor que la asimile y la lleve a la práctica, pero sobre todo sí no hay quien la valore como un desarrollo innovador.

#### 4. Desarrollo del potencial creativo

Ya anteriormente habíamos dicho en palabras de Nussbaum lo importante que es el juego y la imaginación de la niñez en el desarrollo no solamente de una personalidad sana, si no de la creatividad como tal y cómo el arte en la vida adulta recobraba este valor; pero si el aprender a interpretar o

a apreciar el arte es lo que permite el desarrollo del potencial creativo, la pregunta que surge es cómo enseñar esto. Pues bien, aun cuando existen diversos momentos y lugares en la vida del ser humano que se puede desarrollar esta tarea, nos permitiremos proponer la escuela como uno de esos lugares determinantes para desarrollar no sólo el potencial creativo sino muchos más. Como dice Dewey (2004), “En una buena escuela, el niño aprenderá que la imaginación es necesaria para toda clase de cosas que están, más allá del alcance de la respuesta física directa”, con esto el autor quiere decir que con la imaginación se puede asimilar desde una simple conversación hasta un tratado científico. Algunas escuelas en el mundo, como la escuela de Tagore, se han preocupado por despertar la sensibilidad del ser humano a través del arte (Nussbaum, 2010), esa sensibilidad que no sólo permite entender al otro, sino al mundo entero, y sí ya se había dejado en claro que el individuo creativo no sólo necesita de su propia apertura sino de una buena interacción con el ámbito y al campo para desarrollar todo su potencial, el mundo requiere de más escuelas como éstas que le apuesten a formar individuos creativos, individuos que se especializarán en un campo y aprovecharán las oportunidades del ámbito.

Ya que definitivamente sí se requiere del momento oportuno, Winnicott (1998), argumentaba que la vida está llena de ocasiones propicias, promovidas por el ámbito y el campo, para lograr despertar en el ser humano, el asombro, la imaginación y el juego. Sin embargo, la persona elige si se cierra y olvida que el otro tiene un mundo interior o decide alimentar esa vida interior a través de la imaginación, esta es la oportunidad que puede brindar la educación, siempre y cuando el educando así lo quiera.

Y decimos “quiera” porque los seres humanos siempre tenemos miedo a hacer el ridículo, o a equivocarnos, debido a que estamos más cercanos y nos sentimos más cómodos con una auto-crítica personal negativa que con una positiva, al igual que con una percepción del mundo desde una mirada limitada y reducida, donde la norma social, la vergüenza y la restricciones que impone la cultura, nos cierra la posibilidad de establecer

otros mundos o de asumir el mundo, la vida y la sociedad con más creatividad (Fromm, 1997).

Pero, enseñar a tener una capacidad creativa, es imposible; es el individuo quien debe aprender, y esto sólo se logra rompiendo con la rutina, alejándose del día a día, de lo planeado y preparado; para ver el mundo de una manera diferente es necesario, dejar de hacer siempre lo mismo, dejarnos sorprender y sorprender a los demás, permitir un pensamiento divergente; o como De Bono (1995), decía: "Si un individuo quiere aprender a ser creativo, éste debe sumergirse en los abismos de su mente, trabajando en sí mismo para desarrollar sus propias habilidades de pensamiento y personalidad, rompiendo con la especialización<sup>3</sup>, al igual que con el racionalismo extremo, la percepción superficial de su campo y el respeto excesivo por la autoridad". Cuando enseñamos a un hombre éste jamás aprenderá, pues aprender es un proceso activo: aprendemos con la experiencia, por eso, cuando se modifica el contexto y se plantean problemas que solucionar, el individuo buscará respuestas novedosas, lo que lo llevará a desarrollar mejor su potencial creativo (Carnegie, 2009).

En conclusión, necesitamos un individuo, con plena focalización de su atención, sensibilidad por sí mismo y por el otro, con buenas interacciones con su mundo, pero sobre todo con un individuo flexible que no intente percibir el mundo de una forma lineal, que pueda de esta manera cultivar el entendimiento abstracto del mundo, pues como

<sup>3</sup> Acumulado intelectual de un individuo, el cual se suele adquirir en el seno de la familia (p. ej. de clase alta), o de una circunstancia concreta (una institución prestigiosa).

A medida que el desarrollo científico va avanzando cada vez es más difícil dominar más de un campo de conocimiento. Después de Leonardo Da Vinci se podría decir que son muy pocos los individuos que han logrado aprender lo bastante acerca de todas las artes y las ciencias, es así que ser un experto en muchos campos, así sea en la más pequeña expresión, es algo casi imposible, aún más cuando los campos se han dividido en subcampos debido a su gran complejidad. Esto ha llevado a que las personas tiendan a especializarse en cuanto se desea trascender en un campo. Pero si la creatividad supone cruzar las fronteras de los campos conjugándolos para poder innovar, la especialización terminará convirtiéndose en un obstáculo para la creatividad, a causa de nuestra atención limitada, pues por definición, una persona creativa busca establecer conexiones con ramas adyacentes de conocimientos.

lo planteaba Goethe, nuestra ingenuidad es el atributo más importante para ser creativos.

## Bibliografía

- Amabile, T.M. (1990). Within you, without you. The social psychology of creativity and beyond. En M.A. Runco y R. Albert (Eds.), *Theories of creativity*. California: Sage Focus.
- Amabile, T.M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview.
- Bourdieu, P. (2001) *Oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *Campo Intelectual y Proyecto Creativo* [en línea]. [www.libroos.es/libros.../48606-bourdieu-pierre-campo-intelectual-y-proyecto-creativo-tf.html](http://www.libroos.es/libros.../48606-bourdieu-pierre-campo-intelectual-y-proyecto-creativo-tf.html) Recuperado febrero de 2010.
- \_\_\_\_ Wacquant, Loïc J. D. (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Carnegie, D. (1981). *Cómo ganar amigos e influir sobre las personas*. Argentina: Sudamérica
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systemsview of creativity. En R.J. Sternberg (Ed.). *The nature of creativity* 325-339. Nueva York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: El Fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (1994). *El Pensamiento Creativo: El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (1995). *Aprender a pensar*. Barcelona: Plaza & Janés.
- De Bono, E. (2008). *Creatividad: 62 ejercicios para desarrollar la mente*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y ciudadanía*. Madrid: Ediciones Morata
- Fromm, E. (1997). *Ética y psicoanálisis*. México: FCE.
- Garaigordobil, M. (2006). Explicaciones teóricas contemporáneas del origen y desarrollo de la creatividad humana. *Recreate*, 5, junio. Universidad del país Vasco.

- Gardner, H. (1997). *Arte, Mente y Cerebro. Una Aproximación Cognitiva a la Creatividad*. Paidós. Buenos Aires.
- Gardner, H. (1999). *Mentes Extraordinarias*. Barcelona: Kairós.
- Guilford, P. Lagemann, J.K. y Eisner, E.W. (1983). *Creatividad Y Educación*. Barcelona: Paidós.
- Harrington, J. Hoffherr, G. y Reich, R. (2000). El Juego de Herramientas de Creatividad, Provocando la Creatividad en Individuos y Organizaciones, Mexico: McGraw Hill.
- Iglesias, I. (2000). La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje: caracterización y aplicaciones. En: *nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE* (Cádiz, 22-25 De Septiembre De 1999), Vol. 2, 2000.
- Inglerhart, R. (2001) Modernización y Posmodernización. El cambio económico y político en 43 sociedades. Madrid: Siglo XXI,
- Koestler, A. (1990). *El acto de creación*. Buenos Aires: Losada.
- Lubart, T. y Sternberg, R.J. (1997). La creatividad en una cultura conformista. Barcelona: Paidós.
- Marina, J. A. (2005). Teoría de la inteligencia creadora, Barcelona: Anagrama.
- Maslow, A. (1983). *La Personalidad Creadora*. Barcelona: Kairós.
- Mitcham, C. (2004). *Filosofía y tecnología*. Madrid: Encuentro.
- Mitjans, A. y González, F. (1995). Creatividad, personalidad y educación. La Habana: Editorial pueblo y educación.
- Putnam, R. (2002). *Solo en la bolera: Colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona: Editorial Gutemberg.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*, Madrid, Discusiones.
- Regis, Ed. (1992). ¿Quién ocupó el despacho de Einstein?, Barcelona: Anagrama.
- Rogers, C.(1982). El proceso de convertirse en persona. Buenos Aires: Paidós.
- Samaja, J. (1996). *Sobre el lugar de la abducción y la analogía en la creación cognitiva*. F. Psicología. UBA. Buenos Aires.
- Savater, F. (2008). *El valor de educar*. Barcelona: Mondadori.
- Schnarch, A. (2008). *Creatividad aplicada*. Miami: Ecoe ediciones.
- Winnicott, D.W. (1998). *La naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.
- Weisberg, R. (1986). *Creativity: Genius and others myths*, New York: W.H. Freeman.

# Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias

## Narratives of children: words games that creates and recreates experiences

Flor Alba Santamaría\*

Karina Bothert \*\*

### Resumen

Este artículo presenta la investigación “Relatos de niños: de cómo las vivencias se vuelven palabra” realizada durante el 2010 con niños y niñas de las zonas rurales aledañas al municipio del Rosal en Cundinamarca Colombia. La investigación logró brindar elementos acerca de la expresión oral de los niños cuando cuentan sus vivencias y del lenguaje que aprenden a utilizar para crear efectos en quienes los escuchan. Finalmente se plantea que los relatos de los niños permiten a indagar acerca de sus saberes y vivencias a partir de su propia voz.

**Palabras clave:** relato infantil, niñez, saberes.

### Abstract

This paper presents a research called “Children narratives: how experiences become words” developed during 2010 with children in rural zones in “Rosal” village in Cundinamarca, Colombia. This research gives elements about oral expression in children. When they told, what they live and about language that they use to create reaction when people listen to them. Finally, it reveals that researchers can use children narratives if they want to know more about children’s knows and experiences.

**Keywords:** children narratives, childhood, knows.

---

\* Doctora en ciencias del lenguaje Universidad René Descartes Paris V. Profesora titular Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. directora de la Cátedra UNESCO en desarrollo del niño: [catedraunesco@udistrital.edu.co](mailto:catedraunesco@udistrital.edu.co)

\*\* Psicóloga, Magister en psicología del niño y el adolescente de la Universidad René Descartes Paris V. Profesora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. [catedraunesco@udistrital.edu.co](mailto:catedraunesco@udistrital.edu.co)

## Introducción

Este artículo presenta la investigación “Relatos de niños: de cómo las vivencias se vuelven palabra” en la que se buscó brindar elementos a quienes se interesan en la infancia, para lograr una comunicación dialogante con los niños, en donde los adultos aprendan la importancia de escucharlos y de fortalecer en ellos las habilidades para la construcción de relatos cada vez más sofisticados, complejos e imaginativos, y de esa manera, aportar elementos para la construcción de sujetos autónomos y ciudadanos con voz propia y conciencia de sí mismos, de los otros y del mundo que los rodea.

El trabajo parte de diferentes conceptos teóricos que han definido la importancia del relato oral, del relato infantil, de la narración y el contexto en el que estas se producen. Mencionaremos algunos de ellos.

El lingüista e investigador Evelio Cabrejo, por ejemplo (en Santamaría, F. 2007: 85) define el relato como “una construcción psíquica que pone la lengua en movimiento, que construye un estilo de pensamiento y que crea un ritmo. Da estilo, porque la lengua es precisamente eso que se deja deformar en función de cada niño, de cada sujeto”.

Aquí se plantea una relación entre la psiquis y el lenguaje, el relato implica construcción y estructura de pensamiento, implica un estilo narrativo que va más allá de la lingüística formal.

Frédéric François (1984) plantea que el relato se encuentra en estrecha relación con la comprensión y el aprendizaje, con la validación del niño en su propio entorno y en relación con el otro y con los otros, es un escenario en el que se ponen en juego diferentes habilidades cognitivas que presentan una imagen propia de la realidad. François concibe una visión diferente del lenguaje cuando afirma que:

“Aprender a hablar y a comprender es aprender otra cosa diferente al léxico y las estructuras gramaticales: en general, es aprender los diferentes tipos de encadenamiento de los enunciados en el discurso del otro y en mi propio discurso, en entrar en los diferentes juegos del lenguaje tanto en relación con la realidad como discurso del otro

o a mi propio discurso, es saber alternativamente, responder, contar, argumentar y comparar”. (1984: 7)

Desde una perspectiva psicológica, el relato permite expresar situaciones difíciles, conflictivas y dolorosas que al sentirlas de otro modo una vez relatadas, le plantea al niño un reto al ajustar su vivencia a las formas narrativas que le han mostrado los adultos.

En concordancia con lo anterior, Bruner (2002) afirma que los niños están naturalmente predispuestos a comenzar su carrera como narradores y los adultos los equipamos con modelos y procedimientos para que perfeccionen esas habilidades, sin ellas no seríamos capaces de sobreponernos a los conflictos y las contradicciones que genera la vida en sociedad.

Este trabajo es la continuación de una búsqueda que se inició hace ya algunos años por integrantes del grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes, quienes se han interesado por los saberes que poseen los niños y las niñas, producto de las interacciones que se entretienen con los otros en su vida cotidiana.

Desde esta perspectiva, los saberes infantiles se relacionan con la apropiación que hacen los niños del mundo externo. Esta apropiación se da inicialmente en el ámbito social, es decir, el niño comprende el mundo, construye sus conceptos y los utiliza sólo a través de las interacciones con los otros. El aprendizaje y por ende la adquisición de saberes es un proceso social de construcción de conocimiento, podemos deducir que este surge de una red de relaciones y es distribuido y mediado entre quienes hacen parte de este proceso.

Las interacciones tienen que ver con la manera como el niño se vincula a los otros, realizando mutuamente las actividades de su comunidad, haciendo parte de un tejido social que a su vez le ofrece las herramientas para poder llevar a cabo el proceso de apropiación de su cultura.

La principal de estas herramientas de construcción de imágenes es el lenguaje, a través de él, el niño se humaniza y logra entrar en la cadena significativa. La noción de interacción conduce, así, a considerar los efectos que los otros ejercen sobre el niño y la forma como él influencia en su





Niños vereda El Rosal. Proyecto Relatos de niños de cómo las vivencias se vuelven palabra. 2011

momento, de manera activa al otro. Esta dinámica aparece entonces como un encadenamiento de procesos bidireccionales que evocan el modelo de un espiral que se ha denominado modelo transaccional. Esta imagen de espiral indica que, con el tiempo, los procesos de interacción evolucionan, enriqueciendo la vida psíquica del niño.

Partimos de una definición de niño como sujeto de saber y de conocimiento. Este niño portador de una cultura pero a su vez creador de la misma, que aprende a escuchar y a expresarse en distintos lenguajes, cualquiera que sea su edad. Niño que participa activamente en la construcción de su propio conocimiento y en el de los otros, que interactúa con el otro, desde el momento en que es engendrado y que es capaz de generar importantes cambios mentales, paradigmáticos y sociales.

Sin embargo su voz aún no se escucha, sus expresiones la mayoría de las veces son acalladas, sus pensamientos no son tenidos en cuenta. Estas circunstancias pueden derivar de una concepción de niño, opuesta a la que se propone en este trabajo, de un ejercicio de poder en el cual las poblaciones más vulnerables son borradas al ser silenciadas (los niños por su condición de inmadurez, los ancianos y los estudiantes, entre otros). Proponemos darle un lugar al niño como sujeto capaz de interiorizar las experiencias que le ofrece el medio, transformándolas en conocimiento y en palabras, un niño portador de múltiples saberes, que si el medio le da la oportunidad, podrá ser protagonista de importantes cambios personales e interpersonales.

## 1. Contexto y población

El trabajo se llevó a cabo en la vereda el Rodeo en la sede de la Fundación Hablarte que recibe a niños, niñas y jóvenes del campo en horario distinto al de la escuela.

Los niños con los que se trabajó son lugareños, nacieron allí, son hijos de padres y madres dedicados a las labores del campo: cultivo de flores principalmente y cría de animales, también tienen como fuentes de ingresos ser mayordomos o cuidanderos de fincas y casas de campo de gente de la ciudad.

El grupo que hizo parte de la investigación estaba compuesto por niños y niñas, entre 4 y 12 años. Son niños escolarizados, los que tienen la edad para estarlo. En su tiempo libre juegan con sus hermanos, con sus amigos, vecinos, con los animales. Participan activamente de las labores del hogar: limpiar, lavar, cocinar, cuidar de sus hermanos menores; y del campo: llevar almuerzos, cuidar matas y animales, entre otros. En general son niños que están muy entretenidos, su vida es muy activa, entre el estudio, juegos al aire libre y las demás tareas propias de la vida rural no queda mucho tiempo para actividades sedentarias como por ejemplo ver televisión.

## 2. Metodología

Siempre se habla a los niños, se habla sobre los niños, en esta investigación fuimos a hablar con los niños, para ello como equipo de investigación nos descentramos del lugar del saber para darle este espacio a los niños, haciendo uso de algunas herramientas que nos brinda la investigación cualitativa y el método etnográfico.

## 3. La Ruta de Investigación

### 3.1 Inicia el juego

El juego es la actividad esencial de los niños. Sobre la base de estructuración psíquica del niño, el juego es búsqueda y creación permanente de la

<sup>1</sup> Zona rural perteneciente al Municipio de El Rosal, en el departamento de Cundinamarca en Colombia.

realidad, de la sensación de existir por sí mismo y del sentido que tienen estos fenómenos. El niño cuando juega utiliza los objetos-cosas como soportes para representarse los objetos fantasmáticos o proyecciones afectivas que se relacionan con sus objetos internos. Es a través del juego como los niños acceden al mundo, lo reconocen y desarrollan sus múltiples capacidades. El niño mediante el juego pone en escena sus conflictos, sus fantasías, sus deseos, sus miedos. Además es un canal de comunicación directo, es decir que a través del juego se pueden crear con el niño vínculos y relaciones diversas. El juego nos va a permitir hablar con el niño y lo más importante que él nos hable a nosotros. El juego es una representación simbólica de la actividad pulsional del yo, que precede al dibujo y al habla.

Es por lo anterior que en un trabajo con niños debemos acudir a esta valiosa herramienta, como la primera forma de acercamiento a su mundo, el juego es el lenguaje común que nos une y nos permite acceder al universo de los niños.

### 3.2 Narración literaria

La narración unida a la literatura es otra de las estrategias utilizadas y recomendadas en el trabajo con los niños. Cuando contamos un cuento entran en escena símbolos, palabras, historias que insisten en la tradición popular y en los lazos ancestrales, por cuanto los cuentos se transmiten de generación en generación, de boca a oreja. Los adultos al contar un cuento ayudan de esta manera al niño a crecer respetando su ritmo de maduración. Este universo ficticio, imaginario, poblado de animales personificados, o que ponen en escena al mundo sobrenatural, ayuda a los niños a construirse. Los cuentos son la articulación entre la realidad y el imaginario, alimentan a los niños del imaginario de las generaciones anteriores.

En los cuentos se encuentran los sentidos de todas las cosas de la vida (miedos, alegrías, celos, muerte entre otras) y cuando el niño accede a esta herramienta es cómo si pudiera controlar estas situaciones al ver sus conflictos internos puestos afuera: en un objeto libro y en una narración que

tiene que ver con sus propias dificultades pero que “mágicamente” es narrado por otro haciéndole sentir menos solo, menos raro, más acompañado, más normal.

### 3.3 Relatos de niños

En la ruta de acción propuesta en esta investigación el relato del niño aparece como el logro obtenido al final del recorrido. Después de haber realizado ejercicios que involucran los juegos, la escucha de cuentos, los niños se atrevieron a construir sus propios relatos, producto de sus interacciones y vivencias. Estamos aquí ante una de las formas más elaboradas y complejas que tiene el niño de representarse el mundo.

### 3.4 Recopilación de relatos

Cada sesión se inició con un espacio de juegos al aire libre, adivinanzas, juegos con palabras, metáforas que van y vienen, donde se buscó a través de estas actividades establecer un ambiente más propicio para el trabajo.

Con el interés de generar los relatos de los niños, se formularon dos preguntas:

- *¿Recuerdas algo chistoso-divertido que te haya sucedido a ti o alguien de tu familia?*
- *¿Recuerdas algo desagradable que te haya pasado a ti o a tu familia o alguien cercano y que te haya hecho sentir muy triste?*

Se obtuvo una recopilación bastante importante de relatos, pues una vez que los niños entienden la dinámica y se apropian de esta forma de volver palabra sus vivencias es como si algo se desplegara en su psiquismo y empieza a emerger un relato detrás de otro.

## 4. Muestra de relatos

A continuación se presentaran algunos de estos relatos (transcripción del registro oral a lo escrito) y se plantean algunas maneras para abordarlos desde lo antropológico, lo psicológico y lo narrativo:

**Relato No.1**

*“Es que había es que nosotros mmm vivíamos en una Finca de Cajicá entonces ehmm mi papa se fue, mi papá como allá nos toca encerrar a las gallinas, entonces mi papá fue y le cerró a las gallinas y había una ternera enferma entonces mi papá le dijo a mi mamá: oye Blanca. Blanca voy a ir a mirar la ternera y entonces y iba a ir y había una puerta afuera entonces cuando abrió la puerta habían señores ahí con pistolas, estaban armados entonces les dijeron a mi papá: esto es un atraco pero para adentro, entonces lo llevaron para adentro, entonces mi papá llamó a mi mamá y entonces un señor le dijo que no le dijera nada a nosotras. Entonces cuando, cuando Harold estaba llorando y yo le dije a mi mamá y qué pasó y cuando vi los señores y entonces los señores, los señores nos pidieron... cuando llegó la señorita y entonces le dijeron a mi papá no le vaya a decir nada aaaa...a la señorita. Entonces yo tenía una cachucha entonces el señor me dijo a ustedes no les vamos a hacer nada pero si su papá, pero si ustedes hacen algo malo su papá lo va a cobrar, que lo mataban, entonces nosotros no hicimos nada, menos mal que no estaba Jeison porque o si no Jeison si sale a correr y matan a mi papá. Entonces llegó la señorita y detrás de mi papá había un señor y de la señorita, entonces le abrió la puerta a la señorita y como la señorita tenía un carro entonces dentro y entonces la señorita se bajó, entonces el señor ya estaba detrás de la señorita y le tapó la boca para que no gritara y le dejó marcado todo esto...y entonces nos llevaron para adentro y como ella tiene una perrita que es toda bonita y entonces como ella la perrita estaba corcuza entonces ella llegaba tarde y entonces nos llevaron a feria a nuestra casa y entonces ahí ya paso y cuando nos llevaron para la Finca y nos estuvieron ahí y la señorita tenía una manilla así grande y entonces le dio la manilla a Harold, a mi papá, entonces mi papá lo escondió debajo del colchón entonces nos dijeron levántese y entonces yooo entonces el señor la colchoneta y cayó la manilla y dijo esto de quién es, entonces la señorita dijo es de la empleada por ahí que la dejó escondida entonces le dejó los anillos a Harold y entonces Harold lo metió debajo del tapete entonces le robaron como quinientos... un millonnnnn un millón y pucho, un millón y entonces se encerraron en el baño y duramos un minuto ahí cuando se fueron, se fueron, pero ellos no robaron nada solo cositas pequeñitas de oro, entonces mi papá abrió la puerta, rompió la puerta y había la cama, el tocador cosas así, y cuando subieron el tapete mi papá dijo hayyy miren entonces funnnnn cayó los anillos y la señorita ufffff no se robaron los anillos, entonces fuimos y llamaron a la policía y eso y le estaban echando la culpa a mi papá que fue él que fue mi papá que hizo todo eso”.*

**Wendy 8 años****Relato No. 2**

*“Sucedió que... y yo le dije... yo le dije que no que no entonces mi mamá, mi papá se fue con toda y cuando ya íbamos al frente del rey (almacén). Mi papá.... entonces... mi papá le rompió acá (la niña señala su boca) entonces mi mamá, mi mamá... mi papá se fue a vivir se fue a vivir cristiano allá en la Iglesia... y me contó un pajarito que mañana se casa, me contó un pajarito chiquito”.*

**María Paula 7 años****Relato No. 3**

*“Es que había una vez que fuimos a la casa de una amiga de mi hermana y entonces ella nos dijo que al otro lado un bosquecito así más o menos como una rejita y al otro día, en donde vivían había un loro, y ella nos dijo: griten Nelcy y verá que el loro dice Nelcy y gritamos y decía Nelcy y que y también paso así otro día que los amigos de María fue así otro día que fueron los amigos de María gritamos Nelcy y nosotros nos reíamos y el loro también se reía”.*

**Karen Daniela, 8 años**

## 5. Algunas perspectivas de análisis

Tal como se concluye en el siguiente párrafo “escuchar e interpretar el discurso de los niños y jóvenes, registrar, aprender a escuchar y analizar sus relatos permite acceder a su mundo, comprenderlo o interpretarlo, como también indagar acerca de la mirada que ellos tienen sobre sí mismos y sobre su entorno.” (Santamaría, 2008, p 11).

Las posibilidades de análisis y de acercamiento a un corpus de relatos de los niños se pueden realizar desde múltiples perspectivas, el análisis que se realizó en esta investigación fue desde lo antropológico, psicológico y narrativo.

En cuanto a lo antropológico, el relato permite evidenciar los roles desempeñados, la manera de habitar el mundo, las relaciones de subordinación y ejercicio del poder, entre otras.

El análisis psicológico evidencia las relaciones del niño con su entorno, con los adultos, animales y situaciones y cómo al relatar ciertas circunstancias vividas el niño logra evidenciar situaciones dolorosas, traumáticas, graciosas y complejas.

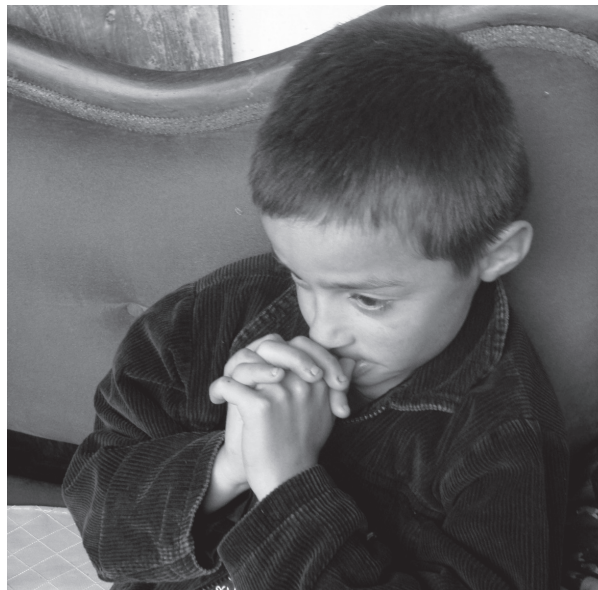
El análisis narrativo, permite situar al narrador, a sus personajes, las situaciones, el juego del lenguaje, los elementos escogidos por el niño para resaltar y destacar ciertos momentos de la situación relatada, buscando reacciones en quien lo escucha.

## 6. Aproximación al análisis

En los siguientes ejemplos damos algunas pistas para una breve aproximación de elementos para el análisis

En el **relato 1**, la niña logra poner en evidencia una forma de vida en la que están claramente definidos unos roles desempeñados, una manera de concebir y habitar el mundo y unas relaciones de subordinación y de ejercicio de poder, entre otras:

- Un jefe y unos súbditos, “ella”, dueña de la finca en donde habita la familia y que es llamada “la señorita”, que es protegida por sus empleados incluso en momentos en los cuales “ellos” también están siendo amenazados en su integridad.



Niño vereda El Rosal. Proyecto Relatos de niños de cómo las vivencias se vuelven palabra. 2011

- Un contexto social de violencia e inseguridad en el cual unos malhechores penetran en una casa, armados e intimidan a toda una familia.
- Un contexto rural en el que se advierten tareas y cotidianidades específicas: encerrar gallinas, curar terneras enfermas, entre otras
- Unas personas sencillas pero prácticas, para quienes posiblemente lo más importante era que los malhechores les habían dejado sus camas y un tocador aunque se hubiesen robado algunas joyas y dinero.
- Una situación de injusticia e inequidad social, donde vislumbramos cómo el padre de la niña es doblemente maltratado, primero por los ladrones que se metieron en su casa y luego por la policía que lo acusa de haber sido el responsable del acto delictivo.

Desde lo narrativo, el **relato 1** posee los componentes similares a un guión para una película de acción. Hay una secuencia narrativa en la que el autor nos ubica en un tiempo y en un espacio donde se vivieron acontecimientos en los que él fue testigo. Realizando mezclas de narración, descripción y diálogos el autor incorpora los efectos dramáticos y de tensión que se vivieron en el tiempo en que sucedieron los hechos. La palabra

“entonces” sirve de pausa y al mismo tiempo de conexión temporal entre los distintos momentos de tensión. En el relato, Wendy termina su narración no con la secuencia de la historia como tal, sino con una preocupación porque la policía involucra al papá y esto sería como el inicio de otra historia contenida en la anterior.

En el **relato 2** la niña logra poner en evidencia:

- Una situación familiar caótica: el maltrato del cual fue víctima su madre (y ella misma) por parte del padre
- La situación de vulnerabilidad en la que se encuentran sumidas madre e hija
- Los sentimientos de miedo que esta situación conlleva.
- Pero también el alivio y el sentimiento de liberación cuando este ser se aleja y hasta la celebración por el nuevo rol del padre.

En este relato se cuenta un drama familiar, donde la narradora emplea los recursos que le proporciona la lengua para señalar la dimensión de los hechos “se le fue con toda”.

Recurre también a los deícticos para indicar el lugar del cuerpo donde le pegaron a la mamá (la boca) y expresa de una forma especial, la separación que se da a raíz del incidente “se fue a vivir Cristiano”. Lo interesante de este relato es que a pesar de involucrar en sus expresiones efectos de compasión o de dolor, al final añade un juego de palabras con sentido metafórico, ( y un pajarito me contó) que sirven para distensionar un tanto la dureza de los hechos pasados y volvernos al presente, con esto la autora cierra su relato involucrando efectos de placer dados con el juego de palabras que permiten a quienes lo escuchan, posiblemente, reírse y encontrar también la dimensión de placer que contiene el relato, dado por la capacidad creativa del niño para recordar el pasado pero al mismo tiempo volver al presente valiéndose de los juegos y metáforas que le proporciona el lenguaje.

En el **relato 3**, Karen nos ubica en un tiempo indefinido “había una vez” en un lugar definido “la casa de una amiga”, hace uso de los diminutivos “bosquecito” para indicar que el bosque es pequeño en extensión y “rejita” que da una connotación

de pequeña en cuanto a su tamaño. Presenta un juego de palabras que al hacerlas repetir por el loro desencadena humor y risa en quienes participan del intercambio de palabras con el animal.

## 7. ¿Para qué sirve el relato de las vivencias?

Cuando el oyente, a quien el niño cuenta sus vivencias, manifiesta por medio de gestos y palabras que comparte la emoción, está re socializando al agredido, diciéndole no verbalmente: yo te valoro e intento comprender lo que te ha pasado, el interés aquí es que el niño sepa (un saber más) que creemos en él. Cuando el niño puede a partir de la disposición y actitud de un otro, compartir su mundo íntimo transformándolo en relato, tendrá más opciones de reponerse al trauma. Cuando el niño es condenado al silencio, por algún motivo como por ejemplo la subvaloración de sus producciones discursivas, le costará más olvidar y recuperarse. Si el niño tiene simplemente a quien relatarle sus vivencias dolorosas, se siente más descargado, se puede librar de sueños angustiosos que incorporan la pesadilla en la memoria. Si los niños lastimados encuentran alrededor un sostén afectivo o espacios donde poder expresarse, logran encontrar serenidad.

Si los niños no encuentran a su alrededor protección afectiva y lugares para expresarse, pueden interpretar sus vivencias traumáticas como letanías, se vuelven prisioneros de su memoria, pero si le damos la palabra, el lápiz o el ambiente



Niño vereda El Rosal Cundinamarca. Proyecto Relatos de niños. De cómo las vivencias se vuelven palabra.2011

en el cual pueda contar, aprende a descentrarse de él mismo para dominar la imagen que intenta construir con su relato. El niño se esfuerza en adaptar sus recuerdos, volviéndolos interesantes, graciosos o bonitos para que sean aceptables. El trabajo de recomposición de sus vivencias le permite resocializarse. El ordenamiento del recuerdo de la vivencia, al cual se encuentra asociado la precisión del suceso en el contexto del relato, prepara al niño para transformar su sufrimiento en creación, en este caso creación discursiva.

## A manera de conclusión

Cuando las heridas están vivas, nos vemos tentados a negarlas, para que un niño pueda continuar su camino, es menester que no sobrevenga demasiado a sus vivencias traumáticas. Con el paso del tiempo, la emoción y sentimientos provocados por esas vivencias se apagan lentamente dejando en la memoria la representación del evento –el recuerdo-. La presente investigación nos permite confirmar que esta representación que se construye laboriosamente depende de la manera en cómo el niño logre transformar en relato estas vivencias a veces dolorosas.

El tiempo dulcifica en la mayoría de los casos la memoria y los relatos transforman los sentimientos. En el esfuerzo que el niño hace por intentar comprender y hacer comprender a través del relato, al encontrar las palabras para convencer y crear imágenes que evoquen la realidad, el niño logra calmar sus heridas y darle un sentido a sus traumas. El paso del tiempo nos invita a tomar distancia del mundo de las percepciones inmediatas para habitar en aquel de las representaciones duraderas. El trabajo cognitivo que exige el relato de las vivencias dolorosas, permite la expresión de lo trágico, portando en sí mismo un efecto protector.

Dibujar, jugar, relatar permiten despegar la etiqueta que los adultos damos a los niños tan fácilmente. Se trata entonces de promover una cultura donde podamos darle sentido a lo que nos ha pasado: contar, relatar, comprender y dar la palabra, constituyen los medios de defensa más sencillos, más necesarios y más eficaces, para que el niño deje de sentirse solo, inferior y

estigmatizado, para que exprese la alegría, para que comparta, para que participe en la cultura y pueda asumir el rol de actor y autor de su propia vida.

## Bibliografía

- Cabrejo, Evelio (2007). “El relato como fuente de organización y creación infantil”. En: *Lenguaje y saberes infantiles*. F. Santamaría y M. Barreto (comps). Net educativa: Bogotá.
- Bothert, Karina (2010). “El Espacio transicional: Lugar de encuentros interculturales”. En: *Lenguaje, diversidad y cultura: una aproximación desde el plurilingüismo*. F. Santamaría (comp). Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Bogotá.
- Bruner, Jerome (2002). *Pour quoi nous racontons-nous des histoires?* Paris: Retz Éditions.
- Françoise, F. Frédéric (2004). *Enfants et Récits. Mise an mots et « reste »*; Presses Universitaires du Septentrion: France
- François, F. (1984), “les oppositions verbo-nominales et leur éveloppement chez l’enfant” en *Modèles linguistiques*.
- Lecomte, A, Gladys, (2010). “Las metáforas del saber de la madre al saber de la medicina”. En *Lenguaje, diversidad y cultura: una aproximación desde el plurilingüismo*. F. Santamaría (comp). Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Bogotá.
- Pinilla, Raquel (2006). *La palabra cuenta: relatos de niñas y niños en condición de desplazamiento*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Bogotá.
- Ospina, G. (2009). “Los personajes de Triunfo en la búsqueda incesante de la felicidad” en *Revista Infancias Imágenes* Vol 8 No. 1. Universidad Distrital Francisco José de Caldas pp. 54-58,
- Santamaría, F. A. y Barreto, M. (2007). *Lenguaje y saberes infantiles*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Santamaría, F. A. Reina, C. Bothert, K y Balanta, N. (2008) *Mundos y narrativas de jóvenes*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá.

# El poder de los primeros años: políticas para fomentar el desarrollo humano\*

James Heckman\*\*

Me complace de sobremanera formar parte de esta estrategia. He venido con un grupo de personas conformado por colombianos y extranjeros que vinieron a Colombia a consultar constantemente con ustedes los planteamientos de la estrategia.

El equipo está conformado por Jerry Berman de la Universidad de Pensylvania, Betsy Kramwell, Norbert Shagy del BID, entre otros.

Esta conferencia se basa en la idea de que el accidente de nacer puede determinar de forma muy importante sus resultados en la vida adulta. En los últimos 20 años hemos llegado a aprender lecciones que han formado parte de la humanidad desde el principio de los tiempos, sólo que ahora tenemos un enfoque más preciso y cuantitativo para entender todos estos temas. Las políticas e instituciones adoptadas por un país para determinar la productividad y condiciones sociales de ese mismo país.

Ahora bien, en Colombia, igual que en muchos países del mundo, las discusiones de la política son fragmentadas y esto es lo que vemos tanto a nivel de la discusión de la política social por parte del gobierno. Pero muchas discusiones sobre los programas sociales y la política social se basan en la idea de resolver un problema a la vez, por eso el problema es corregido con una estrategia remedial.

Por ejemplo, si pensamos en el problema de la delincuencia que afecta a todas nuestras sociedades, se resuelve contando con más policía o militares en las calles, la salud es cuestión de tener, entonces, más médicos, el embarazo adolescente, es cuestión de tener programas de prevención de embarazo y para mejorar la productividad de la fuerza laboral muchas se concentran en impulsar el empleo.

Para entonces se han aprobado diferentes políticas en la región, algunas de las cuales siguen vigentes. Para reducir la desigualdad, muchos han propuesto aliviar la pobreza como el equivalente a recibir transferencias de dinero, pero yo quisiera presentar un enfoque unificado para todos estos temas que aborda los problemas utilizando la estrategia del desarrollo humano, o sea, que sin restarle nada a todas estas políticas, sino más bien ponerlas en perspectiva y priorizar por las que son más efectivas, quisiera entonces presentar un enfoque unificado.

Lo que voy a presentarles no va a resolver todos los problemas de Colombia, pero creo que sí nos permitirá aliviar la pobreza y abordar los problemas de la próxima generación actual en el proceso.

Con frecuencia los economistas hablan de sacrificar la calidad y equidad por la eficiencia y esto

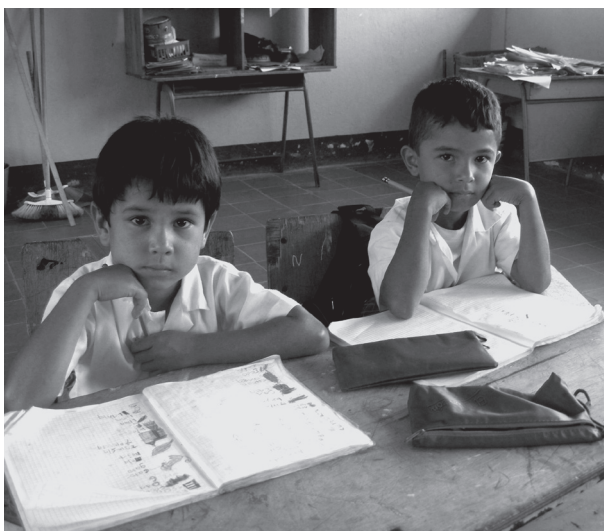
\* Ponencia presentada en el lanzamiento del programa de atención integral a la primera infancia "De cero a siempre" de la Alta Consejería para programas especiales de la Presidencia de la República de Colombia. Febrero 21 de 2011. Transcrita por la revista Infancias Imágenes. Autorizada su publicación por la Primera Dama de la Nación.

\*\* Premio Nóbel de Economía en el año 2000. Profesor de Economía de la Universidad de California. Sus investigaciones más recientes se han enfocado en la inequidad, el desarrollo humano, el ciclo de vida de la formación de destrezas con especial énfasis en la economía de la primera infancia. Ha creado diferentes herramientas econométricas para evaluar políticas económicas.

se ve en muchos casos, por ejemplo si recortamos el impuesto a la renta, sabemos que esto va a promover la inversión. Pero eso tiene su precio, se reducen los costos, hay que encontrar un recaudo fiscal para el gobierno, algunos ganan y otros no.

Las políticas de las que hablaremos son mucho más limitadas en cuanto ese sacrificio en equidad y eficiencia, en las que presentamos se promueven ambas, la justicia social y es económicamente eficiente. Se trata de invertir en los primeros años de vida de los niños menos favorecidos de Colombia. Esto se basa más que en mi opinión personal, hay mucha evidencia en la psicología, en la economía y en las neurociencias que demuestran la importancia de esos primeros años de vida y la necesidad de entender cómo se presenta esa ventaja y desventaja en la educación y lo que queremos utilizar es la teoría de las habilidades o destrezas que explica muchos procesos del desarrollo humano. Por ejemplo, una de las cosas que hemos aprendido en este proceso es que existe una dinámica para la formación de habilidades.

La principal falacia es creer que los jóvenes son adultos – jóvenes, ya preformados, sólo que versiones miniatura de lo que serán más adelante, no, los niños se forman y lo que nosotros hacemos como padres y como sociedad tiene un efecto interactivo sobre el niño y su devenir. También hemos aprendido que las habilidades engendran habilidades, la motivación engendra motivación y



Niños de la Escuela Rural San Jacinto de Chapa.  
Proyecto Almas, rostros y paisajes. 2008

niños motivados tendrán una mayor probabilidad de aprender, desarrollar sus propias destrezas y participar en la vida académica del colegio. Cuando los niños desarrollan sus destrezas también se motivan.

La dinámica de la formación de destrezas nos demuestra que hay un proceso sinérgico mediante el cual hay una inversión temprana, una estimulación temprana, el fomento temprano de los niños, nos crea un objeto, un niño que anda por sí solo, que puede enriquecer y reforzar el sistema más adelante, el sistema escolar, el sistema de justicia, el sistema de la sociedad como un todo. En esto se evidencia una dinámica que debe aprovechar la política social y lo que también necesitamos saber es que estos factores son integrales y cuando hablo de la formación de niños no hablo solamente de su coeficiente intelectual, ni de su personalidad o su carácter, ni de su salud únicamente tenemos que entender esa simbiosis natural, ese sinergismo que se desprende de cada actividad y que se refuerzan las unas a las otras para crear un ser holístico. Y lo que nos ha enseñado la tecnología y procesos de formación de destrezas y habilidades es a replantear las políticas públicas y en Colombia se está abordando ese tema y ya estamos pensando en la política pública.

Es importante que se entienda que aún cuando el grupo de 0 a 5 es muy importante, también debo advertirles la importancia de priorizar estas políticas y ponerlas en perspectiva con las demás políticas existentes. Nosotros sabemos que los primeros años influyen enormemente en la vida del niño y la niña, pero yo estoy hablando de los primeros años, de 0 a 3 y los de 4 y 5 que son esa etapa preescolar.

Los niños que se crean en entornos menos favorecidos, tienen menos probabilidad de éxito y la investigación lo demuestra desde hace siglos, por eso es que la política del siglo XXI tiene que tener esto presente y debemos aprovechar todo ese conocimiento

Y es de eso que les voy a hablar hoy.

Y la buena nueva para Colombia y los legisladores del mundo entero es que existen evidencias contundentes de que el primer entorno



del niño se puede enriquecer respetando la santidad de la familia y promoviendo la dignidad. Entonces las políticas no son sólo políticas de primera infancia, son políticas que rodean la vida del niño y la familia, son políticas que reconocen los cambios que se presentan en las familias modernas y esto es cierto para todos los países que reconocen y respetan la dignidad de la familia. Tales políticas si se implementan correctamente, pueden contrarrestar las consecuencias de ese accidente del nacer.

Y yo quisiera hablar de esto, mi argumento es muy sencillo...

## 1. Primer punto

Decir que la sociedad moderna se basa en habilidades y destrezas es porque queremos una sociedad productiva y una que será poderosa y fuerte en su economía en el siglo XXI, pero también hemos llegado a entender que muchos problemas económicos y sociales, tales como: la tasa de deserción escolar, la delincuencia, los embarazos adolescentes, la obesidad, las malas condiciones de salud, también tienen su origen en bajos niveles de educación. A veces los tratamos como problemas aislados y resulta que no lo son, pero hay una serie de habilidades y destrezas comunes en la creación de estos problemas y si estas destrezas se pueden eliminar se pueden corregir muchos de los problemas actuales. También hay que entender que las destrezas son múltiples en su naturaleza y esto es algo que no siempre se ve reflejado en el debate público de la política.

En la mayoría de los países donde se están debatiendo estas políticas se dedican a medir cosas como el coeficiente intelectual, el rendimiento escolar, ésta es una dimensión importante del desempeño académico, pero lo que entendemos es que estas destrezas cognitivas son sólo una parte de la historia. El aspecto, el carácter, las destrezas sociales, la personalidad o como las quieran llamar, juegan un papel importantísimo. Esas habilidades socioemocionales conocidas como *softskills* en la salud mental, la perseverancia, la atención... son las que van a crear tareas importantes.

En todo el mundo se cita a Thomas Edison “un genio es 99% de sudor y 1% de persistencia” y Woody Allen dice que “el 80% del éxito, es simplemente presentarse”, esto muestra la importancia de las habilidades socioemocionales y cómo estas determinan lo que la gente hará.

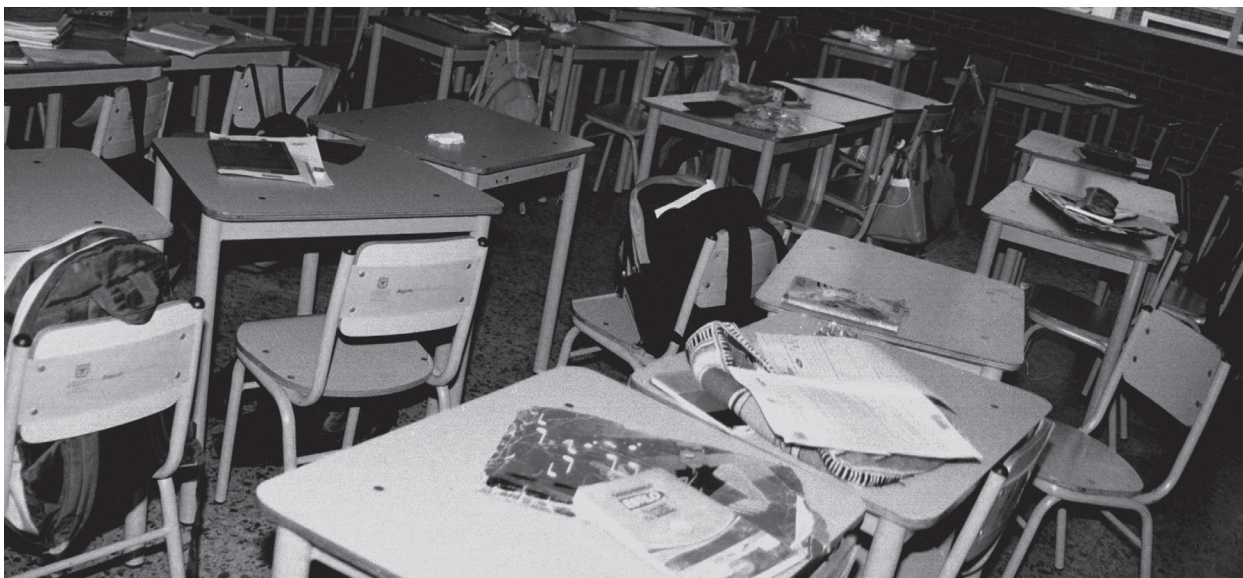
## 2. Segundo punto

Importante que hemos aprendido es que las brechas en todas las destrezas entre los más y los menos favorecidos empiezan a presentarse desde temprana edad. Hace 50 años se lanzó la guerra contra la pobreza, pero no teníamos estos conocimientos que nos permite abordar el problema de la pobreza mejorando las habilidades y destrezas en todas las edades. En 1960 la guerra contra la pobreza estaba abordando la formación de destrezas y habilidades, buscando dirigirse a todas las edades sin ningún tipo de discriminación, pero lo que hemos visto es que las brechas en todas las destrezas se abren muy temprano, de hecho pueden ser muy difíciles de cerrar, a menos que se haga algo muy tempranamente.

Les voy a mostrar evidencias:

Lo que hemos aprendido es que la familia cumple un papel importantísimo, por eso la política para la primera infancia, también debe ser la política para la familia. Por eso regreso a la noción de separar, de hacer esa falsa separación, en la que tenemos un departamento encargado de formular la política social para la familia, separado de la de los niños, separado de la delincuencia y separado de la educación.

Lo que se necesita es una política de desarrollo humano unificada para poder sobrepasar muchas barreras y sabemos que la clave es ayudar a la familia. Muchas familias del mundo viven situaciones muy complicadas y por eso hay que apoyarlas y sabemos que la influencia de la familia va mucho más allá de la transmisión de genes que juegan un papel muy importante. Los genetistas nos dicen que la mitad o el 50% de las características medibles tienen un origen genético y se transmiten de una generación a otra, pero lo que tenemos que entender realmente es que la sociedad moderna no sólo enfrenta un



Salón de clases. Por Hernán Garcés. 2010

problema de la delincuencia ni de la pobreza, sino que también hay que entender que las estructuras familiares en muchas sociedades, sea Chile, Taiwán, Estados Unidos o el Reino Unido la familia ha cambiado, la naturaleza del entorno familiar cambió y eso está generando un grave problema al que hay que hacerle frente, abordarlo de una manera en que se respete la dignidad humana.

Si algo hemos aprendido de las evidencias experimentales y no experimentales del trabajo que se está haciendo aquí en Colombia es que la efectividad de estos programas para la intervención temprana, para los niños en situación de vulnerabilidad es crítico y que sí podemos hacer algo para revertir las tendencias que hemos visto en muchas sociedades se puede hacer siempre respetando la dignidad. Entonces si la sociedad interviene temprano en mejorar las habilidades cognitivas y socioemocionales de los niños desfavorecidos se estará dando una estrategia para reducir la pobreza, es una estrategia para promover los años de estudio y que en últimas reducirá la desigualdad y promoverá la productividad de la fuerza laboral.

Hay distintos canales para lograr impactar los primeros años de vida de los niños y si lo hacemos lograremos afectar todo su ciclo de vida de generación en generación y por eso era

que decía que no hay que hacer tantos sacrificios, porque la intervención temprana puede reducir la desigualdad y la delincuencia a través de la educación, mejorar la productividad de la fuerza laboral, promover la salud y también tienen una relación de costo beneficio muy alto y esto es algo que espero que el recién elegido presidente y su administración tenga presente.

Un gobierno tiene que enfrentar distintas demandas, solicitudes, debe priorizar y tener la capacidad de determinar qué políticas son efectivas y cuáles no y eso es una herramienta para tener una mejor política para la niñez. Si miramos los efectos de largo plazo y las tasas de retorno del programa social, veremos relaciones de costo beneficio altísimo, inclusive más altos de los que se atribuye normalmente a la política educativa y escolar que se promueve con mayor frecuencia por parte de las instituciones nacionales.

Por eso se debe exigir que todos los programas pasen una prueba de costo beneficio, que se consiga la información, que se prioricen los datos y que esa sea la forma de definir la política social, ya que si pasa esta prueba podrá rendir grandes beneficios.

Los que nosotros hemos visto y a eso se debe la importancia de priorizar es que estos programas de intervención temprana al ser evaluados

y comparados con otros tipos de intervenciones económicas y sociales tienen una tasa de retorno mucho más alta que otras intervenciones como tener menos estudiantes por educador en el aula, reducir la delincuencia aumentando el pie de fuerza en la policía, porque estas intervenciones son remediales en vez de preventivas.

El mayor rendimiento económico que se da en el programa que sugiero se debe a la dinámica en la formación de destrezas y habilidades que debe inspirar la promulgación de una política social. El presidente Santos comentó algo muy importante y es que “si esperamos adoptar tardíamente la estrategia de la remediación en vez de la prevención sabemos que el costo de alcanzar una meta social será muchísimo más alto” entonces podremos tener incluso ahorrar dinero y tener más recursos disponibles para abordar los diferentes problemas de la sociedad colombiana y la sociedad mundial si actuamos con sabiduría y si prestamos atención a los estudios de formación de destrezas del capital humano.

No estoy diciendo que se cierren escuelas y que se adelanten acciones para acabar con la policía, sino que más bien, hay que replantear las prioridades presupuestales hacia aquellos aspectos de la política social que permitirán fomentar y promover las destrezas que es lo que le da fortaleza a las personas más adelante en la vida y si eso no lo hacemos, tendremos que optar por la opción de la remediación que es mucho más costosa.

La escuela, la educación es importantísima y sabemos que la política social también tiene que estar dirigida a fortalecer la familia.

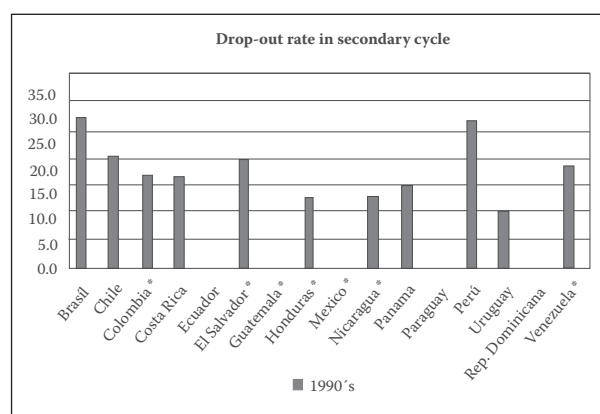
Quisiera resumir algunos de los problemas que creo que este tipo de programas ha abarcado:

Sabemos que el resultado de la educación desigual es evidente de manera que se tiene una desigualdad en ingresos que es de .59 que es una de las tasas más altas en este sentido en el mundo, entonces nos preguntamos, ¿Cómo pueden contribuir las políticas a eso?

La deserción en la escuela secundaria ha aumentado en Colombia, contrario a las tendencias que se han visto en toda la región y es interesante

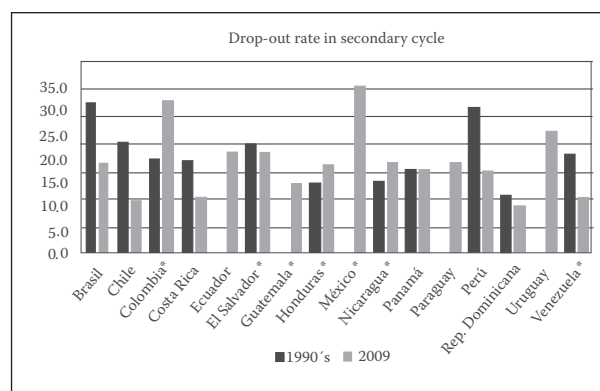
que pueda estar relacionado con la guerra, probablemente, pero creo que la sociedad colombiana sí tiene que afrontar este problema de deserción tan grave. Es un problema que muchos países como Estados Unidos y el Reino Unido también tienen que afrontar. Puede que haya más personas ingresando a la universidad, pero también se están presentando una clase de desertores que no son productivos y que tenemos que manejar de una forma efectiva. Este concepto sobre las tasas de deserción escolar es sumamente importante.

**Gráfico 1.** Tasa de deserción en secundaria en los años 90



Source: Economic Commission For Latin America and the Caribbean (ECLAC)

**Gráfico 2.** Tasa de deserción en secundaria comparativa años 90 y 2009

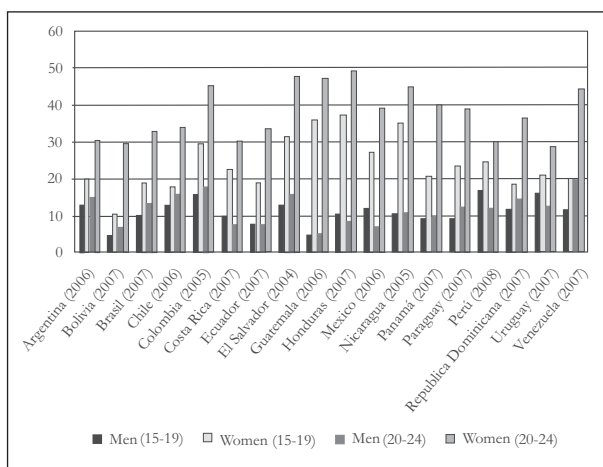


Source: Economic Commission For Latin America and the Caribbean (ECLAC)

Este crecimiento en la tasa de deserción va a producir problemas graves en la sociedad del futuro en cuanto a delincuencia, salud, embarazo en adolescentes, drogadicción de manera que el

logro educativo es muy importante. Cualquier cosa que podamos hacer para mejorar el logro y el desempeño educativo es importante y tenemos que pensar en políticas sabias.

**Gráfico 3.** Relación por porcentaje de jóvenes por sexo y edades que no están en la escuela o que están desempleados



Source: Economic Commission For Latin America and the Caribbean (ECLAC)

Hemos aprendido que la proporción de personas que están desempleados o jóvenes que están en el sistema educativo ha empeorado, y es peor que en países de la OCDE de manera que éstos son problemas que tenemos que manejar y voy a dejarlos de fondo para tener en cuenta cómo se pueden resolver estos problemas con políticas.

### 3. Desarrollo de destrezas socioemocionales

Hemos visto mucha investigación en psicología, economía y en la interfaz entre psicología con economía cómo podemos desarrollar estas destrezas que son tan importantes como la personalidad y esto es un trabajo que he hecho con algunos colegas.

Si vamos desde la parte de abajo de la distribución hasta la más alta en términos del desarrollo de destrezas, podemos ver que la delincuencia medida por el número de años que las personas que están en la cárcel baja, entonces, de arriba hacia abajo, la probabilidad de estar en la cárcel

nos muestra una disminución a medida que el conocimiento aumenta o la cognición, pero si miramos las destrezas sociales, la agresión, etc. Si miramos esa línea podemos ver una reducción enorme que está en paralelo con el crecimiento de las destrezas cognitivas. Si miramos muchos resultados sociales como por ejemplo embarazos en adolescentes, las destrezas cognitivas y socioemocionales son igual de importantes. Si alguien va a decir quién va a la universidad y se gradúa debe contar con habilidades cognitivas y socioemocionales y así se evidencia en muchos aspectos de la vida. Por eso afirmamos que las destrezas socioemocionales son muy importantes.

Lo segundo que quiero recordarles es que son las brechas y las habilidades que juegan un papel y que se inician tan tempranamente.

Aquí se pueden ver las brechas: esta es una brecha de una de las habilidades importantes, una destreza cognoscitiva y tomamos en cuenta los exámenes cognoscitivos que predicen muy bien quién ingresa o no a la universidad, y quiénes tendrán éxito.

Si miramos los niños que tienen madres con poca formación educativa, básicamente que no se graduaron de la universidad podremos ver una brecha sustancial y si miramos los niños cuyas madres se han graduado de secundaria tienen una brecha aún más grande y en aquellos que son hijos de desertores escolares incluso la brecha es mayor.

La cifra importante aquí es la brecha en los 18 años que más o menos aparece cuando tienen 53 años o sea que estas brechas que aparecen tan tempranamente persisten. Estos estudios se llevaron a cabo en Estados Unidos y podemos ver situaciones muy desiguales ahí no están contribuyendo mucho las instituciones educativas. En los datos colombianos de Raquel Bernal nos podemos dar cuenta de que aumenta o disminuye la brecha.

Me habría encantado tener los datos colombianos con anterioridad, sin embargo lo que sucede con ellos es exactamente lo mismo, las brechas empiezan a presentarse desde temprana edad y

persisten durante todo el ciclo de vida y podemos hacer el mismo análisis de destrezas sociales y emocionales y veremos que la brecha crece.

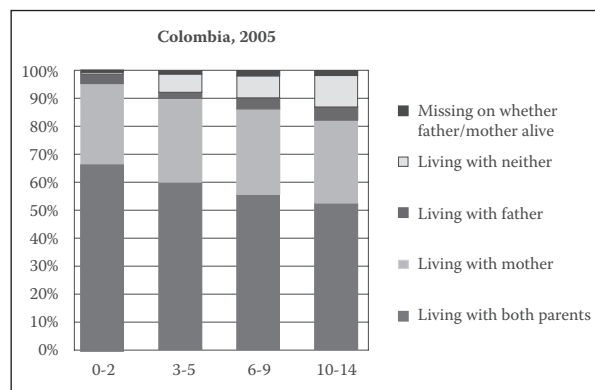
¿Qué es lo que explica esas brechas?

La explicación que se ha dado en discusiones de las brechas sociales es que se trata de origen genético que eran cuestión de herencia únicamente, el darwinismo social lo usaba como premisa y por eso era que les iba bien a los ricos porque tenían los buenos genes y los padres habían sido exitosos porque tenían buenos genes que los habían pasado. Los genes juegan un papel importante pero sabemos que el entorno familiar, el cuidado de los niños y las decisiones de inversión en los niños son determinantes y muchos de los programas de intervención nos muestran una evidencia del papel tan importante de las familias. De manera que también tenemos que entender y esto es un área de investigación continua, no voy a decir que ya todo lo tenemos dilucidado, por eso tenemos que entender y tenemos que pensar con los académicos colombianos y que también están muy relacionados con el tema es:

¿Qué es lo que es efectivo en la familia? ¿Es cuestión de dinero únicamente? ¿Qué es lo que hay ahí? ¿Qué es el concepto de educar y de cuidar a los hijos, la crianza misma?

Y no es cuestión de leerle a los niños, aunque eso puede hacer parte, sino lo que los psicólogos llaman “apego” es algo que no ha sido cuantificado por los economistas y que ha resultado ser muy predecible, las interacciones entre la madre y el niño, especialmente entre la madre y el niño y eso tiene que ver con algo que está relacionado con la pobreza como la medimos tradicionalmente. Pero yo diría que la medida final de la pobreza en un niño es una medida que responda a qué tan fuertemente se da ese apego a la familia y cuál es la contribución de los padres a los niños y esa medida no se tiene en ninguna parte, ni en Colombia ni en otros países. Entonces, tenemos que pensar en la pobreza como una correlación entre lo que está pasando desde la temprana edad de apego y del cuidado y la educación de los padres con el hijo. Y ¿Qué sabemos de los niños en estos ambientes familiares en Colombia?

**Gráfico 4.** Porcentaje de distribución de niños menores de 15 años de acuerdo con la residencia de los padres, dividido por edades



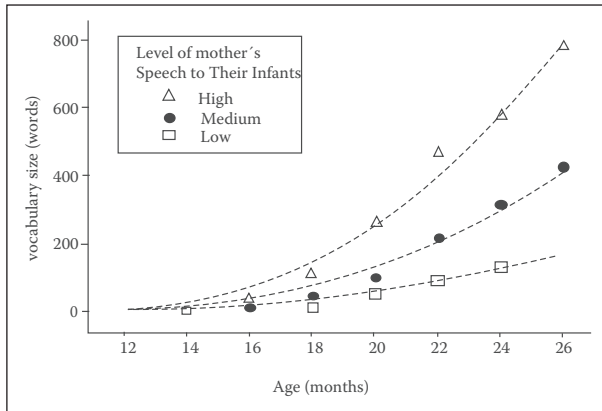
Source: Demographic and Health Survey (DHS)

Lo que se ve en este gráfico es que los ambientes están en peligro y esto muestra una estructura de cambio en la familia que se da no sólo en Colombia, si buscamos las familias tradicionales de dos padres, esto ya ha disminuido, ha aumentado la incidencia de cohabitación o uniones libres. Tal vez una unión libre puede ser tan rica para dar un ambiente propicio para los niños, sin embargo lo que los estudios evidencian es que lleva a poner en peligro ese entorno de cuidado y atención a los niños de parte de los padres.

Las políticas de desarrollo desde la niñez temprana deben tener en cuenta que el ambiente familiar se ve amenazado, se ha visto un aumento de padres o madres únicos y eso da un entorno de menos calidad y eso se tomó directamente de este trabajo, pero ha habido un crecimiento sustancial de la unión libre y vemos que los quintiles de los niveles más bajos han visto un crecimiento en el número de hogares con niños y niñas menores de 18 años con un padre o madres cabeza de familia, pero único y eso presenta un ambiente sustancialmente menos bueno en términos de lo que va a ser la siguiente generación.

Sería maravilloso contar con una base de datos más precisa sobre la situación en Colombia, para no tener que importar datos de los Estados Unidos, pero sabemos que el entorno temprano de la familia moldea la conducta de los niños y voy a darles algunos ejemplos.

**Gráfico 5.** Discurso de las madres y vocabulario de los niños



Source: Huttenlocher et al. (1991)

Este fue un trabajo que se hizo en los Estados Unidos, por un colega mío de la Universidad de Chicago Jean Houston que muestra el poder del habla, de las palabras de la madre y si miramos el número de palabras que un niño tiene, podemos ver en esta figura básicamente que cuando la mamá es muy verbal, muy fluida e interactúa mucho con un niño se ve un crecimiento sustancial en el vocabulario del niño. En niños de familias menos favorecidas el vocabulario es mucho menos rico. Estas cifras nos dan una idea del nivel educativo de los padres y sería maravilloso tener las cifras de Colombia.

Hay un estudio que hizo Risley hace 20 años, en el que se muestra la ventaja de familias de clase media y alta al tener padres más educados, puesto que los niños están como en un “baño verbal”, ya que a los 3 años de edad ya han oído miles de miles de palabras y eso se refleja en su comportamiento.

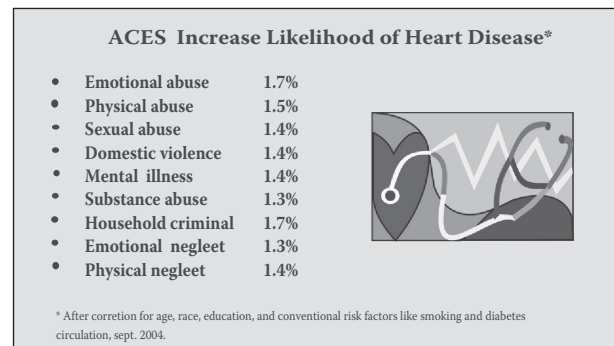
Si por ejemplo miramos los niños de familias con padres profesionales a los 3 años manejan más o menos 1.100 palabras, los de familias menos favorecidas tienen 500 palabras. Hemos aprendido algo que afecta la política de salud y es que “la adversidad se mete en la piel” y no solamente en el sentido de que van a tener mala nutrición y una situación de pobreza, sino que también afecta la forma como los genes se expresan. Normalmente pensamos que los genes se nos dan “así” y ya, pero la ciencia médica y los genetistas han documentado cómo la expresión genética, el sistema

inmune, los genes que se activan, o los genes que los suprimen están afectados por las desventajas en la niñez temprana. Afecta una cantidad de resultados en la niñez, podemos ver unos gemelos idénticos que crecen en ambientes diferentes y lo que la expresión genética haría sobre ellos. Lo que pasa es que la pobreza no es sólo un efecto sobre una generación, sino sobre muchas generaciones y se hereda no a través de los genes necesariamente, sino a través de la expresión de los genes en la adversidad y esto ha sido un desarrollo reciente que muestra que la pobreza y las condiciones de desventaja pueden afectar a la siguiente y a la siguiente generación directamente por la expresión genética.

Presentaré una evidencia muy clara de un estudio realizado en los EEUU en experiencias adversas en la niñez, realizada por dos académicos: uno en el Centro de Control de Enfermedades y otro en el Instituto de Salud Kaiser en California. Ambos han estudiado el efecto de un entorno adverso en los resultados en los niños y el estudio se llama *ACE Adversity Childhood Experiences* o de experiencias de adversidad en niños. Estudio de Felitti y Anda.

Este estudio nos muestra cosas consistentes con Freud en el sentido en que la niñez temprana sí importa, pero es mucho más cuantitativo y muestra exactamente cómo han sacado unos puntajes que muestran en qué sentido los entornos adversos en la niñez pueden afectar los resultados. El puntaje ACE mide los niveles de adversidad, entre mayor sea este puntaje mayor será la adversidad.

**Gráfico 6.** Las experiencias de adversidad en la infancia incrementan la posibilidad de tener enfermedades cardíacas

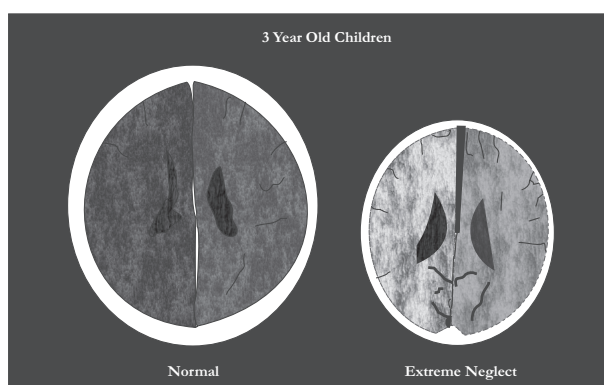


Si miramos la enfermedad cardiovascular o miramos otros trastornos podemos ver que la enfermedad cardiovascular, la enfermedad emocional son relaciones de riesgo relativo que nos muestran una incidencia de las personas que tienen un ACE más alto y lo que vemos es que hay varios trastornos de salud y emocionales que afectan y si vemos el alcoholismo en los adultos y si vemos las condiciones de la niñez temprana en la persona adulta al pasar a la derecha de esta tabla podemos ver un aumento sustancial en alcoholismo, drogadicción, violencia intrafamiliar y en enfermedades de transmisión sexual y hemos visto esto, la adversidad se mete en la piel y también podemos demostrar cómo llega al cerebro.

#### 4. La adversidad afecta el desarrollo del cerebro

No sé cómo se ha abordado el tema en Colombia, pero hace 20 años se hicieron unos experimentos en Rumania durante el régimen de Ceausescu que estableció un sistema de orfanatos estatales que creó una forma extrema de pobreza infantil, se separaba a los niños de todo estímulo social y emocional, se les alimentaba con los nutrientes mínimos y básicamente se les puso en unos orfanatos todo el tiempo y después de la caída del régimen muchos de estos niños habían estado en esa situación durante 3 meses, otros durante toda su vida y ¿Qué pasó con el desarrollo del cerebro?

**Gráfico 7.** Desarrollo anormal del cerebro siguiendo la negligencia sensorial en la primera infancia



Estos niños que tienen un desarrollo del cerebro incompleto a los 3 años, es muy difícil revertir el daño y si no se trata esto, si no se trata la adversidad, no podremos afrontar este otro problema del desarrollo en los niños. Esto es una situación crónica que se debe al descuido y eso es muy importante.

Hay períodos muy sensibles y críticos y si pensamos en los niños de 0 a 5, tenemos que ver que no es solamente de los 0 a 5, sino cuáles períodos y cuáles meses dentro de estas edades son más importantes. Sabemos que hay períodos críticos para el desarrollo humano cuando se da un desarrollo muy rápido el ser humano es muy maleable, es muy flexible y éstos son períodos de oportunidad y posteriormente éstos períodos desaparecen y la flexibilidad baja y hemos aprendido en estudios en animales y en humanos que la adquisición del lenguaje tiene unos períodos muy críticos y hemos aprendido que por ejemplo las deficiencias tempranas en micronutrientes, deficiencia en hierro, en vitamina A, la ceguera que no se corrige a tiempo o por ejemplo, un caso muy común son los niños que nacen con cataratas congénitas y si se les hacen cirugías oportunamente se puede aliviar ese problema y la ceguera no se da. Por otra parte, si esperamos un año no hay procedimiento que se conozca para restaurar la visión del niño.

**Mapa 1.** Casos severos de deficiencia de vitamina A



Hemos hecho cálculos sobre la tasa de retorno con esa cirugía únicamente, la vitamina A y Colombia tiene un problema en eso en términos de su población, sabemos que la vitamina A tiene un efecto importante sobre el desarrollo cognosciti-

vo y de la visión, el hierro también, la deficiencia de hierro y otros, lleva a una deficiencia sustancial en el cociente intelectual y esto es muy difícil de corregir. Tempranamente, si se dan estos micronutrientes existe una ventaja enorme.

La nutrición es una inversión que afecta las capacidades humanas y cognoscitivas, indirectamente puede ayudar a la formación de las destrezas creativas y cognoscitivas.

**Mapa 2.** Prevalencia de la mala nutrición en países en desarrollo (Lancet 2007)



En esta gráfica, podemos ver la situación de malnutrición en el mundo. En términos del país como un todo, la situación de desnutrición es muy comparable con EEUU, nosotros también tenemos bolsillos de desnutrición y por ejemplo cuando vemos el problema de deficiencias y desnutrición creo que es una oportunidad para intervenir; pero si vemos otros trastornos la situación de Colombia no es tan buena. Por ejemplo, si miramos la anemia que de nuevo se puede tratar con hierro y con intervenciones pocos costosas muy tempranamente, pero si no son tratadas, pueden llevar a deterioros de toda la vida.

La pregunta clave de la política es ¿Qué tan fácil es remediar el efecto temprano?

Desde el punto de vista económico la pregunta es si es igual de efectivo esperar hasta que tengan 18 años para hacer la remediación o intervenir en el espacio hasta los 18 años. Se puede esperar hasta los 18 años porque tendrá dinero en un banco, porque tendrá más dinero a los 18 años. El problema es que ese ser humano es como una cuenta bancaria inclusive más efectiva que

una cuenta bancaria, entonces lo que uno saca es mucho más de lo que ha ahorrado si invierte tempranamente.

Entonces la pregunta clave es ¿Qué tan fácil es hacer esa remediación? y desafortunadamente es factible, pero mucho más costosa. Y entonces les voy a hablar brevemente que tenemos que tener esto que ha sido cuantificado en Colombia, espero que se haga la próxima vez que vuelva, pero el punto es que necesitamos entender cuál es el momento óptimo para intervenir y para promover las capacidades. De nuevo quisiera enfatizar que cuando pensamos en la pobreza, se tiene que pensar en más que en ingresos, no son sólo los ingresos. Por ejemplo, en los EEUU eso se ha estudiado con mucha atención y hay muchas personas que viven en condiciones extremas allá, por ejemplo guetos urbanos en donde viven las familias en edificios altísimos que viven como si fueran una guerra urbana, pero de esas familias hay muchos niños exitosos, incluso cuando la madre es pobre y el hallazgo consistente ha sido la calidad del cuidado y atención de los padres. Las familias que dan eso a sus hijos eso es lo que importa, no el ingreso per sé, sino la crianza por parte de los padres y la razón por la cual estamos aquí para lanzar este programa, es porque ambientes enriquecidos pueden compensar la situación de “pobreza”.

## 5. Programas de nutrición

Los estudios de nutrición en Guatemala han sido cubiertos por un programa del Instituto de Nutrición de América Central y Panamá – INCAP (por sus siglas en inglés) muy efectivo, mucha experimentación y básicamente los hallazgos nos muestran que los suplementos mejoran la tasa de crecimiento de los niños. Darles nutrición a los niños menos favorecidos y mayor exposición que logra mayor desempeño en los primeros grados y la exposición aumenta las diferencias, por ejemplo en salarios. Hay unas políticas similares en nutrición y estimulación en cuanto a los niños menos favorecidos.

Se hizo un estudio en Jamaica y que se relaciona con una política que me comentaron que había acá en Bogotá y que fue piloto para ese estudio



que se hizo en Jamaica. Del estudio colombiano conocemos algunos resultados principales y ahí el suplemento se da a los niños y también estímulos.

Del estudio de Jamaica hemos visto que el estímulo (visitas a los hogares, intervención a las familias), se visitan a las madres y a los niños y se les entregan suplementos nutricionales. Lo que hemos aprendido con este estudio es que el impacto a corto plazo en la nutrición y estimulación es muy bueno, pero el efecto de la nutrición es visible también a largo plazo ya que los efectos promovieron la educación, una conducta exitosa, mejor empleo, mejores salarios y destrezas cognitivas.

El programa que he estudiado más es el programa Perry es el mejor programa de intervención y lo que hace este programa es que se dirige a los niños menos favorecidos, niños que están en estado extremo de pobreza y de bajo coeficiente intelectual. El programa es muy sencillo, los niños iban a programas dos y media horas al día, 5 días a la semana, durante dos años. Había visitas domiciliarias, por lo que había intervención también con los padres y eso dio un resultado maravilloso.

El programa se concentraba en planear, desarrollar y ejecutar destrezas sociales y tenía una revisión después de realizar el plan y en esto quiero enfatizar para Colombia a largo plazo. El programa fue evaluado por un estudio aleatorizado y un seguimiento a largo plazo, de manera que éstos no tenían 50 años. Perry no aumentó el cociente intelectual, pero mejoró las destrezas de personalidad no cognitivas y por esto hicimos un balance de costo beneficio que mostraba una tasa de retorno que mostraba de 6 a 10% por año. Produjo una tasa de retorno increíble desde el punto de vista económico.

En cuanto a la cognición si miramos el grupo de control básicamente a los 10 años los niños en tratamiento estaban ya al mismo nivel con los otros, pero esto promovía las destrezas socioemocionales, el compromiso, la participación y entonces aunque las pruebas de cociente intelectual no eran que fueran más inteligentes, en las pruebas de destreza y desempeño que requerían conocimientos y que los niños persistieran en el colegio eran mucho más astutos.

El programa ABC iniciaba de 0 a 3 y seguía hasta más edad, tenía más horas porque tenía períodos más largos de tiempo, este programa se realizó en Carolina del Norte y se utilizó un estudio aleatorizado que hacía un seguimiento a los beneficiarios durante su vida. Hubo unos efectos duraderos en el cociente intelectual, en la salud mental, en el desempeño educativo, aumento de las tasas de empleo y una disminución de la actividad delincriminal.

Tenemos otro programa que tiene Nurse Family Partnership que lo tenemos en Colombia, que son visitas a las mujeres embarazadas en las que se da a consejos a las madres para un embarazo saludable y para el cuidado del bebé, las visitas las hacen paramédicos y enfermeras. De manera que antes de que el niño nazca las madres reciben visitas de las enfermeras. Los beneficiarios de este programa son las personas menos favorecidas.

El resultado de este programa es básicamente: disminución de problemas de salud mental y maltrato infantil.

Hemos aprendido que uno puede hablar que uno de los peligros de un programa de atención a la primera infancia es enfocarse sólo en ese rango de edad.

Vemos que estos programas de condiciones tempranas para la vida para ver qué tan efectivos son según se están siendo aplicados, la mayoría de la remediación se dan problemas que son creados por desventajas tempranas.

Por ejemplo, hay un estudio en los EEUU que hizo una pregunta sobre la tasa de retorno ¿Cuál es la tasa de retorno al reducir el tamaño de la clase? Es negativo. Y si miramos los beneficios del tamaño de la clase del colegio nos preguntamos ¿Por qué pasa esto? Si miramos los estudios costo beneficio podemos ver unas diferencias sustanciales y la remediación tardía tiene menos efectos. El tamaño de la clase, los programas de alfabetización de adultos, de capacitación para el trabajo, de tutorías, etc. Y aunque estos programas tienen la característica de que pueden promover la igualdad y al mismo tiempo pueden aumentar la productividad porque aumentan destrezas en la población, los últimos programas tienen otra característica que básicamente es que si el niño a

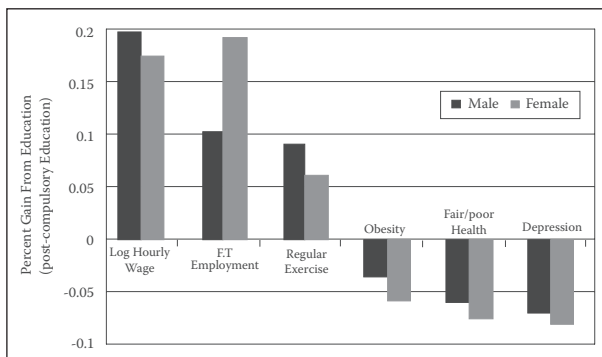
los 17 o a los 18 años no tiene las destrezas socioemocionales y cognitivas los programas de remediación pueden no ser efectivos. Las destrezas se van acumulando, se filtran de la una a la otra y realmente hemos visto que hay una forma de compensar retornos menores de los adolescentes menos hábiles y los programas de motivación sí pueden tener éxito unos meses después.

Y qué decir de la promoción de la educación, la pregunta es si este programa está a favor o en contra de la educación, no, si se dan cuenta que estos programas promueven una serie de destrezas que también van a beneficiar el rendimiento académico, la pregunta real es ¿esto cómo funciona, cuál es el mecanismo? ¿La educación misma, la educación en los años adolescentes va a aliviar la pobreza?

Permítanme darles unas evidencias contundentes de otros países. La educación y la delincuencia están íntimamente relacionados, nosotros sabemos que las personas que tienen niveles educativos más altos no van a participar en acciones delictivas y esto se desprende de los estudios causales que cuando uno le da a la gente educación son menos propensos a participar en actividades delictivas. El gasto en educación, sin embargo, es 4 veces más efectivo, es decir, si uno promueve la educación en un análisis de costo beneficio verá que se gasta sólo una cuarta parte del dinero cuando se promueve la atención a los factores tempranos que cuando se deja avanzar y se resuelve ampliar el pie de fuerza de la policía.

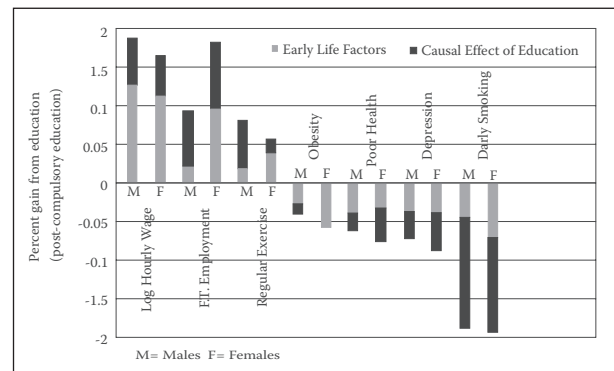
## 6. La educación y la salud también están íntimamente relacionadas

**Gráfico 8.** Disparidades en educación relacionadas con la salud



En esta gráfica tenemos una amplia gama de comportamientos y datos de la salud y de hecho podemos ver los efectos en hombres y mujeres que muestran que haber terminado la educación secundaria promueve la salud y arrojan muchos otros beneficios, entonces, promover comportamientos positivos e inhibir comportamientos adversos muestra efectos muy importantes.

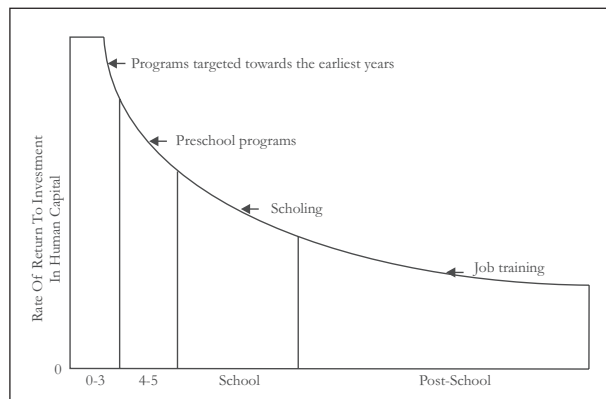
**Gráfico 9.** Disparidades en educación por factores al inicio de la vida y efectos de la educación.



Al desglosar esos efectos y preguntarnos ¿Cuáles son los efectos sobre los años posteriores y si hay un efecto causal? Miramos qué tanto de ese efecto causal positivo es resultado de lo que se hizo en los primeros años. Aquí tenemos el componente causal dividido en el componente más pequeño que son los primeros años y los años siguientes y nos damos cuenta que el efecto es importantísimo. Entonces, vemos cómo la evidencia indica que los primeros años de vida son los más propicios para intervenir y la remediación es una estrategia muy importante, lo sabemos, pero también sabemos que una buena parte es lo que hace la educación al mirar el beneficio que tienen los educados versus los que no tienen la misma escolaridad.

Es importante tomar en cuenta todos estos factores, ya que podemos entender la naturaleza dinámica de las destrezas humanas y su importancia para la política pública. Estoy de acuerdo con el presidente, porque es la prevención y no la remediación la clave, de hecho es una estrategia post efectiva, porque si miramos a largo plazo nos daremos cuenta de que logramos reducir la carga que tendrá que soportar la sociedad colombiana.

**Gráfico 10.** Tasa de retorno de la inversión en capital humano por etapas de la vida.



Source: Heckman (2008).

Este es un gráfico que resume la tasa de retorno de los programas aplicados en distintas edades, por ejemplo, si nos preguntamos ¿Cuál es la tasa de retorno para cada peso invertido?, vemos la vida del niño como una inversión y nos preguntamos dónde obtenemos la tasa de retorno más alta y la respuesta es: “En los primeros años de vida”, ya que en esta etapa hemos desarrollado una base de destrezas que persisten y se desarrollan a lo largo de toda la vida.

## Conclusiones

Lo que he aprendido en mi vida y he tratado de resumirles es que los problemas sociales encuentran sus raíces en el déficit de las destrezas y habilidades tanto cognitivas como socioemocionales con la salud incluida son importantísimas para arrojar distintos resultados. Los déficit en las destrezas se presentan a una edad muy temprana y es lo que hay que abordar, si nosotros los seres humanos sabemos que los primeros años de vida juegan un papel importantísimo en nuestra formación, es algo que hemos sabido intuitivamente desde hace mucho tiempo, lo que hemos hecho ahora es cuantificar esto para tener un conocimiento más profundo sobre su verdadera importancia sobre

cómo estos déficit afloran y lo difícil que resulta remediarlos más adelante. Entonces la adversidad se mete por debajo de la piel porque cambia la biología y viene a cambiar la expresión del ADN y viene a cambiar el sistema inmune también. Por lo tanto, si nosotros miramos las condiciones de pobreza, que es un proceso que se hereda de generación en generación, vemos que la situación de la primera infancia vulnerable presenta muchos problemas más adelante y también hemos identificado periodos críticos en los que se están formando las destrezas cognitivas y socioemocionales y además que la tecnología de formación de destrezas es el marco que nos permite ubicar la política social, porque las destrezas no se tienen al nacer, sino que se adquieren en la primera etapa de vida.

Los genes y los entornos interactúan y tanto gen como entorno juegan un papel importantísimo, lo que podemos hacer es algo que entendemos hoy mucho mejor que en el pasado y es que **hay mucha evidencia en la economía en la psicología y en las neurociencias que las destrezas tienen una complementariedad dinámica y explica por qué es tan productivo invertir en los primeros años de vida, y eso nos permite fijar una prioridad.**

La inversión temprana crea las bases para el futuro, por lo que no hay que sacrificar eficiencia, ya que al invertir en los primeros años podremos reducir la pobreza y logramos promover la productividad.

Este programa es un programa de reducción de la pobreza, de desarrollo económico.

La política social tiene que ser reorientada, redirigida y estoy feliz de ver que la sociedad colombiana está viendo hoy el lanzamiento de este programa. Ver al Presidente de la República y a la Primera Dama hablar sobre esta política, me llena de entusiasmo y aplaudo los esfuerzos que están haciendo en este campo de la atención integral a la Primera Infancia.

# La hoja de ruta en la facilitación logopédica

Daniel Rodríguez Boggia\*

*“Una campana, tan solo una campana se opone al viento”*

Mario Benedetti

## Introducción al contexto logopédico

La logopedia es la disciplina que integra todo un recorrido que se inicia en la información y el asesoramiento profesional y continúa con la prevención, el diagnóstico, el pronóstico, la intervención y la valoración específica de la comunicación humana, ya sean trastornos del habla, del lenguaje y de la comunicación.

En los países anglosajones la profesión se denomina terapia o patología del habla, en Francia se llama Ortofonía y en España e Italia se aplica el nombre de logopedia.

Inicialmente, la logopedia se abrió camino en las Escuelas de Educación Especial y Educación Ordinaria y poco a poco, se fue ampliando terreno en el tratamiento especializado de lo que se conoce como logopedia clínica o neurologopedia.

El abordaje logopédico se desarrolla en contextos diversos: entorno escolar, clínico, forense, lingüístico, residencial, etc.

El profesional de la logopedia no trabaja solo; siempre está vinculado e interrelacionado con otros profesionales, que dependiendo del ámbito donde participe (hospitalario, educativo, judicial, gabinete de estimulación temprana, intervención domiciliaria, servicio de rehabilitación, etc.), va a coparticipar activamente de un equipo interdisciplinario, en donde va a aportar

sus conocimientos y su experiencia para ofrecer una mejor calidad de vida comunicativa.

Las competencias que se asignan a los logopedas, en términos generales son las siguientes:

- Recoger el mayor número de datos del historial clínico del paciente, del alumno y del usuario.
- Explorar y valorar los diferentes trastornos comunicativos, con la finalidad de poder realizar un pronóstico y hipótesis de intervención.
- Elaborar un programa rehabilitador.
- Preparar material específico en el entorno del lenguaje, del habla, de la lectoescritura, sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación.
- Abordar y hacer un seguimiento idóneo del plan rehabilitador.
- Elaborar informes valorativos y preventivos de logopedia.
- Compartir información con el equipo interdisciplinario de profesionales.
- Interpretar resultados de pruebas exploratorias y establecer prioridades.
- Informar adecuadamente a los miembros del núcleo familiar, sobre el diagnóstico, el pronóstico y la evolución.
- Establecer estrategias y dinámicas comunicativas para poder aplicar en el hogar.

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

## 1. La observación

El momento de la observación dentro del abordaje logopédico es una herramienta muy importante, dado que es el canal que nos posibilita el acceso a entender el contexto en el que el/la niño/a se encuentra. Ese espacio no es casual, ni tampoco pasivo, todo lo contrario, se llena de vida. En cuanto obtenemos el permiso del niño/a para mirar detenidamente los procedimientos y respetando sus características, su cuadro emocional, la dinámica que utiliza al jugar y como muestra cada uno de los objetos que tiene a su disposición, que nos permite hacer una lectura global de lo que está sucediendo en términos generales con su comunicación.

La observación en las sesiones de logopedia, nos permite recoger datos, examinar y desmenuzar atentamente cada una de las acciones, advertir pequeñas muestras, que nos serán de mucha utilidad a la hora de plantear hipótesis de intervención y formular objetivos acordes a las necesidades del niño/a.

El analizador visual, en la profesión del logopeda o fonoaudiólogo, nos da pie a conocer al infante: hacer una composición de gustos, preferencias, inquietudes, dudas, espacios libres a la comunicación y ritmos de los mismos. Tenemos acceso a ello, en cuanto hacemos de la comunicación (gestos, palabras, silencios, señales, dibujos, escritos) un registro amplio, facilitando al niño/a un espacio de contención, escucha activa y ley.

Algunos/nas niños/as presentan miradas abiertas, contenedoras, profundas en la iniciación del proceso al comunicar algo, es lo que se llama intención comunicativa. Otros, en cambio, presentan miradas más dispersas, poco focalizadas, que a simple vista, parecen desprovistas de mensaje, como si estuvieran perdidas al acceso del diálogo con el otro/a. Son niños/as que les cuesta fijar la atención, que suelen perderse en los detalles, que se desorientan en el espacio y tiempo y buscan el anclaje de la consigna para entender qué se les está diciendo.

Resulta sorprendente ver cómo el/la niño/a, al entrar en el espacio de actuación logopédica, captura la mirada del profesional, entra en interacción

o no, registra cada movimiento, cada comentario, cada explicación y adopta paulatinamente una postura, a veces defensiva, otras marcando una cordial distancia y otras con un cierto grado de confianza, dando un margen a lo desconocido.

La progresión de estas miradas, dependerá de la evolución e intercambio de las partes. Cada sesión es una, se abre y se cierra, para dar la posibilidad a próximos encuentros, en definitiva, a futuras sesiones de trabajo. No podemos pretender, ni dejar de explicar a los padres y madres, que la sesión de comunicación son todas iguales; cada sesión imprime una nueva aventura, un diálogo y unas conclusiones que pueden o no retomarse en próximos encuentros, que si es así, ello hablará de una evolución, un pasaje hacia nuevos aprendizaje tempranos.

Es muy importante, como profesionales presentar una mirada entendedora, no juzgadora, ni ofensiva, ni exigente. Para ello, resulta imprescindible ofrecer todo el espacio que sea necesario y el tiempo, intentando no depositar nuestras ansias como profesionales, ni nuestro ego al servicio de la logopedia.

## 2. La seguridad en un entorno comunicativo

La seguridad en el desarrollo de cada una de las sesiones, facilitarán las interacciones y harán fluir las situaciones de aprendizaje. Por lo tanto, acompañar con una sonrisa cuando así se requiera, un asentimiento, cuando hay que confirmar algo, o un silencio con la mirada, cuando no hay nada que agregar, garantizará en el niño/a un potencial de normalización y por otra parte, de autonomía necesaria para continuar el proceso.

Ser empático, implica simpatizar con el/la niño/a; de alguna manera “ponerse en sus zapatos”; habilidad para entender sus demandas explícitas e implícitas, inquietudes, dudas, dando respuestas acordes, enseñando a no frustrarse cuando cometa errores o equivocaciones y acompañándole hasta que llegue el momento en que los contenidos lingüísticos los tenga adquiridos y pueda despegarse de las sesiones, hasta el punto de hacerlas más funcionales.



Imagen proyecto Almas, rostros y paisajes. 2008.

Considero que el registro de observación, debería hacerse al finalizar cada sesión, ya que podría incomodar al infante observado, si lo hiciéramos dentro de la sesión programada.

Previamente, el profesional tiene que tener absoluta claridad, de aquello que va a observar, cómo lo va a observar, en qué contexto y si necesitará ampliar la observación a otros espacios, como por ejemplo: si se tratara de un niño/a, en el recreo, cuando juega con otros niños/as; cuando se relaciona con otros familiares, amigos, en un espacio concreto, en una dinámica activa, etc.

La mirada es el primer escalón, pero también el primer obstáculo que hay que sortear. El éxito de la facilitación logopédica, de ello depende. La función básica de la mirada, está centrada en sincronizar y acompañar el habla. Poco a poco, se nos va a facilitar la observación de sonrisas, tipos diferenciados de humor y simpatía, gestos, tipos de posturas, respiración, actitudes, a lo que se va a agregar la palabra.

La expresión facial nos puede dar grandes pistas, ya que el rostro es una fuente de señales sintomáticas, para conocer el estado emocional actual del niño/a y nos muestra un gran abanico de posibilidades de la comunicación no verbal. Por otra parte, nos proporciona una vía de retroalimentación, que si utilizamos con respecto y tacto, nos marcarán la hoja de ruta de nuestra labor

como logopedas. De alguna manera, a través de la expresión facial del niño/a, nos dirá, no tan solo si está a gusto o no en la sesión, sino también, si ha comprendido las tareas, si está sorprendido ante un logro, si está de acuerdo, si menosprecia las consignas de trabajo por considerarlas aburridas, si acepta las nuevas situaciones o propuestas, etc.

Los gestos conforman un estímulo visual, que nos proporcionan una gran fuente de información, nos ofrecen descripciones y acciones que se pueden o no complementar con el habla. Los gestos pueden distinguir una relación espacial, esquematizar un pensamiento, sustituir o acentuar palabras o frases sencillas.

La sonrisa, la postura, la distancia y proximidad y la imagen personal se deberán tener en cuenta, puesto que: abren, gestionan, administran y cierran los puntos claves sobre los componentes no verbales del niño/a.

### 3. Los componentes paralingüísticos

La paralingüística se considera un segmento destacado de la comunicación humana, que acompañan las emisiones lingüísticas y sugieren interpretaciones particulares, que permite extraer información y hacer inferencias sobre el emisor, su estado de ánimo, su actitud frente al receptor del mensaje, disponibilidad, etc.

Destacamos a continuación los siguientes componentes paralingüísticos:

1. Volumen de la voz.
2. Entonación.
3. Fluidez.
4. Claridad.
5. Velocidad.
6. Tiempo de habla.

**Los componentes verbales** también representan un valor añadido para analizar. Existen unos prerrequisitos para ponerse en marcha:

1. Deseo o necesidad de comunicar.
2. Atención.
3. Imitación.
4. Memoria.

Y unos componentes propios, como son:

1. Contenido: representa al abanico de propósitos de la comunicación: comunicar ideas, dar opinión, manifestar sentimientos, etc.
2. Retroalimentación.
3. Respuestas a preguntas.

Es conveniente que el encuadre del registro de observación, no sea rígido, cerrado, sino descriptivo y amplificador. Muchas veces se descuida, con el afán de trabajar la comunicación, a los componentes y competencias básicas, que son de vital importancia, en la facilitación del espacio logopédico en cuestión. Éstos hacen referencia a las capacidades, destrezas y forma de interacción con los otros/otras.

### A. Propuesta de registro de observación

El desarrollo del niño/a, en un amplio sentido de la palabra, admite un dinamismo, una continuidad, un ritmo que no se detiene, aunque en algunos niños/as, se perciba lentificado. En su lectura, siempre va acompañado de un mapa de aspectos de desarrollo y madurez, en donde hay cabida para los aspectos motrices, cognitivos, emocionales y sociales.

La direccionalidad de “**la hoja de ruta**” será: céfalo- caudal; próximo-distal, desde lo reflejo a lo cortical y desde lo involuntario hacia lo voluntario. Los componentes conductuales y comunicacionales pueden ser observables y valorables en parámetros de frecuencia, intensidad y duración.

### B. Preparación y acondicionamiento de la sesión de facilitación logopédica

- Leer todos los informes enviados por otros profesionales.
- Iniciar un expediente del niño/a de referencia, en donde conste sus datos personales, resumen del diagnóstico del equipo médico, resumen del trabajador social, valoraciones complementarias, demandas explícitas e implícitas del núcleo familiar. Luego, dicho expediente se va a complementar con un programa de facilitación logopédica, con sus respectivos objetivos

específicos y operativos, los contenidos y las actividades a desarrollar.

- Leer y reflexionar sobre las últimas observaciones redactadas.
- Acondicionar el espacio de facilitación logopédica: ordenar los diferentes rincones de trabajo, poner una luz acorde a la sesión, disponer el material fungible, álbum con fotografías, cuentos infantiles, material logopédico, juegos didácticos, etc.
- Revisar los objetivos de la observación y los ítem a tener presente en los diferentes contextos comunicativos.
- En sucesivas observaciones, es muy importante, que previamente se lean las fichas de observación, se analicen y confirmen o desestimen las hipótesis de trabajo.

### C. Entrada al espacio de facilitación logopédica

- ¿Cómo es la entrada del niño/a a la sesión logopédica?
- ¿Es puntual a la visita con el logopeda?
- ¿Es el ingreso aislado? ¿va acompañado con algún miembro de su familia? ¿Cuáles son sus primeras reacciones? ¿cómo se separa de su madre o acompañante?
- ¿Cómo se presenta? ¿dice su nombre? ¿presenta gestos de cortesía? ¿saluda?
- ¿Expresa turbación o vergüenza?
- ¿Cómo se abre el espacio? ¿Utiliza un elemento/ varios elementos?
- ¿Se observa una apertura corporal? ¿desplaza objetos? ¿los arroja? ¿busca objetos con significación? ¿aglutina objetos en forma homogénea?
- ¿Cómo se dispone el/la niño/a en la sesión logopédica? ¿Busca espacios limitados? ¿limita sus propios espacios? ¿restringe su espacio de trabajo a su propio uso?
- ¿Cómo son sus desplazamientos?
- ¿Presenta hábitos de trabajo? ¿cómo es la dirección de la comunicación? ¿Cuáles son los

silencios que se presentan? ¿Qué clima inicial se ha establecido?

- ¿Existe una coherencia entre la comunicación verbal y la comunicación no verbal?

#### D. Abordaje logopédico

- ¿Cómo reacciona ante la propuesta logopédica?, ¿comprende la consigna inicial?
- ¿Cómo es la interacción comunicativa?, ¿es intensa?, ¿es escasa? ¿Existe un ritmo de comunicación uniforme? ¿Sustituye la comunicación oral, por otros, como por ejemplo: dibujos?
- ¿Es perceptivo a las consignas de trabajo? ¿Su tono presenta laxitud o rigidez?
- ¿Cómo es su respiración? ¿Se fatiga fácilmente?
- ¿Es capaz de modificar algún proceso de aprendizaje? ¿Mantiene una actitud de apertura? ¿está interesado ante la propuesta? ¿Responde a preguntas sencillas? ¿y complejas?
- ¿Respetar turnos y derechos a la palabra? ¿Escucha e interviene sin cortar la comunicación? ¿se implica en el diálogo? ¿Retiene información?
- ¿Cómo es su expresividad? ¿Sigue un ritmo progresivo?
- ¿Cómo es la organización temporal y espacial?
- ¿Qué atmósfera se establece en el abordaje de la sesión logopédica?
- ¿Cómo se relaciona con el material presentado? ¿Privilegia algún material?
- ¿Quedan claras las reglas del uso del material? ¿Qué otros soportes requiere?
- ¿Su trazo de escritura es seguro? ¿Es capaz de organizarse en el papel? ¿Le cuesta distribuir la tarea en el papel? ¿Cómo es la presentación general en el papel?
- ¿Es capaz de producir a partir de los elementos presentados?
- ¿Es capaz de iniciar una conversación?

Espacio de despedida:

- ¿Explica aquello que ha creado? ¿Qué valor le da? ¿Pone palabras a su producción? ¿Se anticipa a la finalización de su producción?
- ¿Es capaz de desprenderse de su producción? ¿Necesita situarla en algún lugar? (pared, carpeta, rincón...) ¿Ordena los objetos y elementos utilizados?
- ¿Realiza alguna valoración del desarrollo de su sesión logopédica?
- ¿Cómo se despide de su logopeda? ¿Realiza alguna propuesta para la próxima sección? ¿Se pacta el próximo encuentro?
- ¿Le resulta difícil desprenderse de la actividad logopédica?
- ¿Hay un cambio de humor, al hacerle notar que finaliza la sesión logopédica?
- ¿Cómo cierra la sesión de logopedia? ¿Se despide del logopeda? ¿cómo es el re-encuentro con su familiar o acompañante?
- ¿Hace demostraciones a sus familiares, de aquello que ha estado trabajando en la sesión logopédica?

#### F. Recogida de la observación

Un enfoque ecológico, nos posibilitará un encuadre adecuado para entender al niño/a, en interacción con su entorno y con las diferentes elementos que le rodean. Para ello, debemos ver al niño/a como un ser único, irreplicable y particular, en todo lo que conlleva su crecimiento, evolución e interacciones; que siente y expresa de diferentes maneras (algunas tenemos que aprender a decodificarlas); que tiene su historia vincular (a veces muy enraizadas) y que pertenece a un contexto físico, educativo y sociocultural.

Sin duda, luego de una sesión necesitamos un tiempo de reflexión, para instrumentalizar, la operatividad y la dinámica de las observaciones que se han puesto en marcha, durante la sesión. Las preguntas previas, pueden ayudar a registrar el perfil de la persona observada, el clima de la observación, la capacidad de escucha, sus habilidades sociales y comunicativas, su toma de decisiones, su dominio psicomotor, el nivel de ejecución, etc.



Al escribir la ficha de observación, se puede incluir alguna tarea relevante (dibujo, collage, escrito, grabación de voz, etc.) realizada por el niño/a, para realzar su percepción sobre la labor logopédica.

## Bibliografía

- Benedetti, M. Rincón de haikus, Madrid: Visor, 1999; México: Alfaguara, 1999.
- Bruner, J. (1989). "Acción, pensamiento y lenguaje". Madrid: Alianza. BERNALDO DE QUIROS, J.B.; SCHRAGER, O.L. (1979): Lenguaje, aprendizaje y psicomotricidad. Buenos Aires: Médica-Panamericana.
- Harris, P.L. (1992) "Los niños y las emociones". (trad. C. González y E. León). Madrid: Alianza.
- Lapierre, A.; Aucouturier, B. (1977). Simbología del movimiento. (trad. Francisco T. Vera). Barcelona: Científico-Médica.
- Santos Guerra, M.A. (1993). "Hacer visible lo cotidiano". Madrid: Akal. ARNAIZ, P. (1994). "Psicomotricidad y adaptaciones curriculares".
- Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias. Nº 47, 43-62. WINNICOTT, D.W. (1986): Realidad y juego. Barcelona: Gedisa. KNAPP, M.L.: La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno. Barcelona, Piados, 1982
- Rodríguez Boggia, D. O. La hoja de ruta en la facilitación logopédica, recuperado en octubre del 2007, disponible en: <http://www.espaciologopedico.com>

# Opciones de grado universitario ¿Evasión o acercamiento a una cultura de la escritura?\*

Andrea Del Pilar Vargas Fajardo\*\*

## Resumen

La intención de esta ponencia es resaltar la importancia de la escritura académica desconocida por la mayoría de los jóvenes universitarios de Colombia quienes en el momento cumbre de sus carreras, ya sea de pregrado o posgrado, se enfrentan a la elaboración de su tesis, proceso que actualmente es evadido gracias a las diferentes alternativas que las universidades colombianas ofrecen.

Los testimonios recolectados entre docentes y estudiantes de algunas universidades colombianas nos ilustran de manera global la percepción de los distintos estamentos académicos sobre el desarrollo actual de una cultura de la escritura en nuestro país.

**Palabras clave:** escritura académica, universidades colombianas, estudiantes universitarios, evasión, tesis.

## Introducción

Los jóvenes universitarios de Colombia en el momento cumbre de sus estudios profesionales se ven enfrentados a distintos dilemas académicos:

Por un lado se encuentra la finalización satisfactoria de su currículo aparte del cumplimiento de los requisitos adicionales impuestos por cada universidad con el fin de obtener el título profesio-

sional tales como seminarios de grado, monografías, tesis, cursos de profundización, prácticas empresariales, creación de empresa y judicatura (estudiantes de derecho) en las carreras de pregrado y posgrado.

Los estudiantes de pregrado, además, encuentran un serio desafío por una posterior vinculación laboral aceptable o el ingreso a estudios de postgrado, especialización o maestría para profundizar las temáticas de su interés. En esta transición es donde se evidencia una problemática de tipo argumentativo y textual evadida y disimuladamente abordada en los distintos niveles de escolaridad y será el eje central de esta ponencia: LA ESCRITURA.

La investigación sobre la escritura académica en Colombia buscando estrategias para el mejoramiento de esta habilidad en los educandos y profesionales ha logrado propiciar nuevos espacios discursivos en los distintos niveles educativos de nuestro país, sin embargo, a continuación el lector encontrará, con base en la investigación realizada, la nueva tendencia de algunas universidades colombianas por obviar el proceso de escritura de tesis de grado gestando diferentes opciones para recibir el título profesional, de postgrado y especialización.

Las universidades en Colombia y en general las instituciones educativas han identificado la

\* Ponencia presentada en el marco del seminario-taller de comprensión y producción de textos académicos de la Maestría en Educación de la Universidad Externado de Colombia en el año 2010.

\*\* Licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad Externado de Colombia y estudiante de la Maestría en Educación de la misma universidad. Correo electrónico: andreavarfa@hotmail.com

problemática lecto-escritora en la educación superior (Narváez y Cadena, 2008), dando respuesta a ello encontramos maestrías tales como la ofrecida por la Universidad Externado de Colombia en educación con un énfasis en investigación de lecto-escritura y matemáticas, además de encuentros significativos tales como el realizado en mayo del 2006 sobre *la Lectura y escritura en la educación universitaria*, organizado por la Universidad Autónoma de Occidente en la ciudad de Cali. Posteriormente en el año 2009 y 2010 el esfuerzo mancomunado de la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior en alianza con universidades tales como: la Pontificia Universidad Javeriana, Universidad San Buenaventura, Universidad Sergio Arboleda y ASCUN realizan la segunda y tercera versión de este mismo encuentro.

La escritura en el posgrado suscita un esfuerzo académico especial, aquí el previo desarrollo de una capacidad discursiva se pone a prueba, los distintos roles adoptados por los graduados, sus múltiples responsabilidades, las exigencias laborales y un sin número de factores forman parte del proceso de producción de escritos académicos más aún la construcción de la tesis. (Bloom, 1981).

A continuación el lector podrá encontrar testimonios recopilados entre estudiantes y directivos de universidades tales como: la Universidad Nacional de Colombia, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Agraria de Colombia donde a groso modo se pretende evidenciar la problemática que enfrentan los estudiantes de pregrado y posgrado en el proceso de escritura de su tesis de grado, su elección de otras alternativas y la postura de las universidades señaladas frente a estas dificultades.

El compartir con colegas docentes de distintas áreas además del trabajo en algunas universidades de Colombia me han brindado un panorama más claro de lo que la “hoja en blanco” significa para los estudiantes y profesionales de distintas carreras universitarias, gracias a las entrevistas realizadas logré capturar algunas impresiones al respecto, conocer las alternativas establecidas por las universidades visitadas al mismo tiempo

identificar patrones constantes en estudiantes de pregrado y posgrado para compartir con el lector lo que pasa con la escritura en el posgrado ¿Evasión o acercamiento?

## 1. Escolaridad y escritura

En el transcurso y desarrollo de las actividades escolares la escritura es vista únicamente como un canal para transmitir datos (Cassany, 2006), desconociendo sus principios, tipologías, funciones, técnicas, modos, procesos e incluso al lector; este desconocimiento incrementa intentos fallidos, frustración, plagio y prácticas poco significativas en contextos académicos y científicos rigurosos.

La escritura está sujeta a procesos de adición supresión y transformación continua eso es innegable sin embargo en mi trabajo como docente cuando le pido a los estudiantes que realicen un ensayo o un escrito con un tema determinado el uso pragmático de la lengua es evidente ellos “escriben como hablan” en contraste con los lineamientos propios de esta ciencia donde se determina el acto de escribir más que como una mera transcripción del habla (Olson, 1994) aún existen casos de estudiantes de ciencias ambientales, por ejemplo, que incluyen en sus informes a fin de lograr construir un texto, palabras inexistentes en la lengua española pero inmersas en su sociolecto y en la cultura cibernética actual.

Este problema se origina en la escuela básica primaria y secundaria donde por la multiplicidad de actividades y los distintos procesos académicos llevados a cabo por las instituciones, se deja a un lado los asuntos lecto-escritores, poco se exige leer y menos escribir. La temporalidad de la escuela obliga a los docentes a asignar la escritura como trabajo en casa por su parte los estudiantes buscan una representación del tema en la web, cualquier información al respecto es ideal además no existe temor alguno al plagio. Aunque no es buena la generalización no podemos desconocer que eso sucede con la mayoría de nuestros jóvenes colombianos quienes prefieren leer ahora frente a una pantalla artículos triviales obviando los clásicos literarios, lecturas

científicas y demás instrumentos perdidos en un vago intento por llenar con unas pocas líneas un opúsculo propio.

La transición entre secundaria y estudios universitarios involucra varios factores de tipo afectivo, económico, personal e intelectual siendo este último el que nos interesa en cuanto al desarrollo del pensamiento, creación de un nuevo conocimiento mediante la escritura denota una comprensión conceptual clara y precisa. El rechazo de los estudiantes por la lectura es evidenciado desde el primer semestre por tal razón en el proceso de adaptación a la vida universitaria los estudiantes precisan leer y escribir continuamente, sin embargo después de escuchar sus apreciaciones al respecto durante estos años de práctica docente, encuentro que una de sus mayores preocupaciones es la ausencia de asignaturas dirigidas especialmente al desarrollo de esta competencia como parte de sus currículos académicos. Los estudiantes (salvo en las facultades dispuestas para tal fin tales como ciencias humanas y educación) requieren conocer a fondo como hacer un informe de tipo descriptivo y técnico o una caracterización de población, comprender claramente escritos científicos, analizar discursos y en general realizar una producción textual académica pertinente.

Sin embargo, es importante reconocer también esfuerzos significativos de universidades que incluyen técnicas básicas de investigación y redacción de textos en seminarios y cursos incluidos en el pensum de sus carreras o en grupos tales como semilleros de investigación donde permiten desarrollar en los estudiantes de una manera consciente y dirigida sus habilidades escritoras.

Las universidades colombianas no deben dar por hecho que todos los estudiantes que ingresan a sus claustros saben escribir para comunidades científicas pues los docentes quienes estamos en frente de su proceso académico cada vez con más frecuencia logramos evidenciar las dificultades conceptuales que ahora estos jóvenes poseen frente al proceso lecto-escritor además de evitar frustraciones futuras al enfrentarse en los últimos semestres a la construcción de su trabajo de gra-

do, monografía o tesis. Es allí donde realmente se pone a prueba la capacidad argumentativa y conceptual sobre una temática específica utilizando la escritura como principal herramienta. De ahí que en esta etapa del pregrado el estudiante realmente toma consciencia de su proceso académico, de no haberlo hecho antes, además de lograr una madurez conceptual, una motivación y un rol definido (Petrucci, 2002) entrará a formar parte de la comunidad investigativa produciendo nuevo conocimiento o en caso contrario optando por cursillos cortos de profundización temática y en algunos casos mediocres para titularse en corto tiempo.

La escritura es una problemática que preocupa a las universidades colombianas las cuales viendo la dificultad que sus estudiantes tenían en los últimos semestres para completar sus tesis y graduarse en el tiempo estipulado crearon algunas alternativas evasivas de este proceso donde gracias a diplomados o cursos extra cobrados adicionalmente, en ciertos casos, permiten obtener el título profesional evitando la escritura académica compleja; los estudiantes se olvidan entonces de aprender a investigar investigando (Cendales y Mariño, 2003) como consecuencia se forman profesionales ávidos de técnicas de redacción precisas, mala ortografía y caligrafía y peor aun sin conocer como dar solución a las problemáticas reales de su entorno.



Niños de la Escuela Rural San Jacinto de Chapa.  
Proyecto Almas, rostros y paisajes. 2008

Los estudiantes han optado por evadir el proceso de escritura académica y el desarrollo investigativo cambiando los trabajos de grado por cursos de actualización o seminarios de investigación donde tan solo se requiere cumplir con la asistencia reglamentaria y realizar un informe final empleando las técnicas de investigación básicas y desarrollando de manera superficial las temáticas propuestas por el docente de la asignatura.

Johnny Duarte, Licenciado en Lenguas Modernas egresado de la Universidad Distrital, afirma: “Luego de varios intentos fallidos de monografía y terminar materias decidí inscribirme en un curso de actualización, pagando un semestre adicional pude cursarlo satisfactoriamente para luego realizar un informe final muy sencillo tal cual lo asignado por los docentes logrando a los 6 meses siguientes recibir el cartón que me acredita como docente”:

La multiplicidad de tareas ejecutadas por los estudiantes universitarios quienes deben responder a las exigencias de cada asignatura de su currículo además de cómo es el caso de los estudiantes de la jornada nocturna y estudiantes de posgrado, cumplir con sus obligaciones laborales y personales, hacen más engorrosa la tarea de la escritura de su proyecto de grado. El tiempo dedicado a las labores académicas debe ser distribuido entre la culminación de sus asignaturas junto con la planeación, ejecución y evaluación de una investigación rigurosa basada en el método científico.

Alejandro Pinzón, egresado de la EAN como traductor en su pregrado optó por la alternativa de creación de empresa evadiendo el proceso de la tesis, según dice por no contar con el tiempo suficiente para la realización de una investigación rigurosa además del temor a la producción textual y sentir como inoficioso este proceso “normalmente las tesis de grado se quedan enterradas en las bibliotecas de las universidades” afirmó. Sin embargo esta alternativa escogida fue tediosa y extensa “no conté con muchos antecedentes del tipo de empresa que debía crear además encontré muchas dificultades con el acceso a la información” agregó y concluyo diciendo que en realidad habría sido mejor hacer una tesis.

Sentimientos como los vividos por Alejandro son comúnmente señalados por los jóvenes colombianos en proceso de graduación en todas las etapas académicas lo que imposibilita un grato acercamiento a la escritura.

## 2. La escritura en el posgrado

En el posgrado es fundamental que los estudiantes hagan publicaciones de carácter técnico, generen nuevo conocimiento por medio de la escritura y validen sus investigaciones y artículos académicos frente a una comunidad científica.

El manejo de habilidades en escritura previamente adquiridas aquí logra su máximo desafío, los estudiantes deberán realizar su proyecto de tesis, iniciando un proceso de organización y delimitación de su tiempo y recursos para tal fin sin embargo la situación socio-cultural, laboral y académica de nuestros jóvenes profesionales no les permite en muchas ocasiones acceder fácilmente a la información, documentar, producir una propuesta innovadora, propiciar el encuentro con sus pares o directores de tesis, además del temor que conduce la sustentación y la posición de los jurados. Por tal razón, algunas universidades de nuestro país han creado un plan alternativo al que los estudiantes acceden cuando no se sienten en capacidad de asumir este reto.

La monografía, seminario de grado, práctica empresarial, creación de empresa o en el peor de los casos el simple cumplimiento de las asignaturas del currículo resultan en la mayoría de los casos mejores opciones en el proceso de grado en el posgrado.

Grace Carolina López estudiante de la especialización en Sistemas de Gestión Integrada de Calidad, Medio Ambiente y Prevención de Riesgos Laborales de la Universidad Agraria, argumentaba frente a sus compañeros y docentes el por qué de su decisión de optar por la alternativa de seminario de grado como curso de profundización en lugar de la realización de tesis para recibir la acreditación como especialista: “El proceso de escritura y evaluación de mi tesis en el pregrado fue traumático, demorado y extenuante así que no quiero repetir esa situación, ahora tengo menos

tiempo libre para dedicarle a eso.” Agregó “Infortunadamente siento que en Colombia no existe una cultura de la investigación y la escritura académica, no es por facilismo, solo que reconozco no tener la habilidad para hacerlo.”

Rubén Darío Vallejo Molina, Director del Departamento de Investigaciones, Extensión y Proyección Social, de la misma universidad afirma: “Realmente no me preocupan esta serie de alternativas proporcionadas por las universidades colombianas pues son opciones necesarias para nuestros estudiantes sin embargo, es importante que ellos no busquen tan solo dedicarse a escribir informes de tipo técnico con cuadros, tablas y gráficos, es primordial que identifiquen y reconozcan la escritura como creación de conocimiento nuevo...“Se necesita reforzar la escritura académica con asignaturas dentro del currículo donde se les enseñe a los estudiantes técnicas de redacción para enriquecer los informes técnicos y desarrollar habilidades en esta competencia”.

El desarrollo de la habilidad de escritura es un proceso permanente además de exigente por la rigurosidad del contexto académico por esta razón la Universidad Javeriana en su especialización de integración en el sistema internacional en el 2009 no exigió a sus estudiantes presentación alguna de tesis final, por el contrario desarrollaron esta competencia en el transcurso de la especialización con ensayos e informes pedidos constantemente por los docentes a cargo.

Por el contrario, la Universidad Nacional de Colombia exige la presentación de tesis a sus maestrandos, tal es el caso del estudiante de la Maestría en Educación Alfredo Rojas quien tras haber terminado materias se dedica a su proceso de escritura de tesis y nos cuenta sus dificultades al respecto: “La idea inicial de mi proyecto fue modificada debido a que la empresa donde laboraba no aceptó la propuesta, por el contrario me fue impuesto un nuevo modelo para ser aplicado, motivo por el cual decidí modificar la temática de la tesis pues el deseo por publicar impulsado por la universidad y hacerme experto en el tema continuaba; sin embargo se encuentra uno con varias dificultades tales como: la rigurosidad en el cumplimiento autónomo del cronograma de

actividades, falta de medida en las pretensiones iniciales, además de una retroalimentación poco oportuna por parte de los directores de la tesis, todo esto retrasa el trabajo”.

Los jóvenes investigadores se encuentran en la mayoría de los casos a la deriva en su proceso de tesis pues no existe una guía clara del que hacer científico ya que los lineamientos y matrices utilizadas en la investigación no son del todo claros sino se cuenta con habilidades y competencias lecto-escritoras previas.

Por su parte las universidades colombianas en su afán por formar seres integrales han desconocido la importancia de ofrecer más que una alternativa final para la obtención de títulos de pregrado y posgrado, estrategias y herramientas investigativas que estimulen la escritura académica.

## Conclusiones y recomendaciones

Los jóvenes colombianos necesitan comprometerse con su proceso lecto-escritor en todas las etapas escolares, identificar sus fortalezas, reconocer sus debilidades con el propósito de profundizar en esta temática además de exigir a sus centros educativos ayuda genuina y oportuna por parte de administrativos, en la planeación y docentes en la ejecución de procesos de investigación.

La escritura en el posgrado más que una herramienta de comunicación debe tener un estatus que le permita ser incluida como asignatura en el currículo para profesionales, buscando un afianzamiento de esta disciplina y mejores prácticas académicas en comunidades científicas.

Las alternativas ofrecidas (diferentes a la tesis) por las universidades colombianas para el pregrado y posgrado deben tener una mayor exigencia convirtiéndose en más que una escapatoria para los estudiantes, quienes por no tener herramientas de redacción suficientes se inclinan por opciones de baja calidad con producciones carentes de sentido significativo, el producto final de esta serie de opciones debe ser aplicado a un contexto real y servir de antecedentes a futuras experiencias.

Las universidades colombianas más que propiciar la evasión de una escritura científica de calidad con cursos y otras propuestas alternativas, deberán conocer y adoptar experiencias exitosas en la enseñanza de la escritura académica tales como las desarrolladas por universidades anglosajonas y argentinas, para incrementar los porcentajes de estudiantes investigadores.

## Bibliografía

- Bloom, Lynn Z. (1981). *Why graduate students can't write: Implications of research on writing anxiety for graduate education*. Journal of advanced composition 2.1-2.
- Cassany, Daniel. (2006). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona- España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Cendales, Lola & Mariño, Germán. (2003). *Aprender a investigar investigando*. Caracas-Venezuela: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Narváez, Elizabeth & Cadena Sonia y otros (2008). *Los desafíos de la lectura y escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali- Colombia: Programa Editorial.
- Olson, David R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona-España: Editorial Gedisa S.A.
- Petrucci, Armando. (2002). *La ciencia de la escritura*. Buenos Aires-Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina. S.A.

# Mails, facebook y twitter: Epifanías del mito de Hermes

Danis Cueto Vanegas\*

Reseñar el momento actual a través del mito para identificar las características funcionales de la identidad de cada una de las generaciones humanas ha sido una apuesta teórica de disciplinas como la filosofía, la antropología, la psicología y la sociología desde el siglo XIX.

El retorno del mito permite identificar qué estructuras matriciales (arquetipos) emergen rodeando la vida cotidiana y, el resurgimiento de éstas eclipsan otras, dinamizando las manifestaciones por las que circula el imaginario humano. “Cuando un mito se desgasta surge otro que explica las características del momento actual” (Durand, 2003). Así, por ejemplo, en la Edad Media el arquetipo del *sacerdote-rey* fue la forma virginal y estructura matricial característica, aunque hubo otras como el caballero andante, el judío errante y el eterno culpable mientras que los símbolos predominantes estuvieron asociados con la luz y la oscuridad. La humanidad de los siglos XVI y XVII vio emerger el mito de Poseidón. Señor de los mares y a quien los marineros le ofrecían caballos en sacrificio para obtener de él “buen viento”. El regreso de Poseidón, relaciona así, las características imaginarias con las grandes gestas oceánicas de los navegantes portugueses y españoles que terminó con el encuentro del nuevo mundo. Este mito halla figuras emblemáticas como la de Magallanes, Vasco Da Gama, Colón y Balboa, entre otros, a través de los cuales emerge otro arquetipo: el eterno vagabundo. Vale recordar al Ulises de Homero, Gulliver y Simbad el Marino que permutan y encuentran reposo en otros arquetipos como Magroll el Gaviero de

Mutis, Melquiades de García Márquez y Jean Val Jean de Víctor Hugo.

El siglo XVIII por su lado fue recreado por el Mito de Prometeo, vinculado imaginariamente al proyecto civilizador, universal y progresista que según M. Maffesoli (1982) fue una enorme matriz que abarcó en un mismo sentido la ciencia, la técnica, la producción, la razón, la felicidad y la igualdad. Desde Joseph Maistre hasta Karl Marx, nos recuerda Gilbert Durand (2003), el recurso del titán blasfemo, Prometeo, fue la estructura imaginaria característica para referirse al proyecto civilizador. El industrioso fuego robado a los dioses recrea la imaginación progresista durante la etapa más álgida de la modernidad.

El siglo XIX, a su vez, vio eclipsar el vetusto y anciano Dios cristiano y “la muerte de Dios” hará de Nietzsche el remitologizador de los mitos de Dionisos y Hermes. Freud a comienzos del siglo XX hizo del Mito de Edipo y del Mito de Narciso la epifanía imaginaria del psicoanálisis. Con Narciso, Freud demostró cómo el proyectó civilizador y progresista condenó al hombre a la pérdida de una vida feliz en favor de una actividad laboral y productiva en la que la expresión del egoísmo puro y menosprecio por las necesidades y sentimientos ajenos hallaron en el Mito de Sísifo de A. Camus su principal expresión. No obstante, La Revolución del Consumo de mediados del siglo XX presentará una permutación del narcisismo individual enclaustrante hacia un narcisismo colectivo modelado por una autodeterminación individual según el análisis de Gilles Lipovetsky (1990).

\* Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad del Atlántico, candidato a Magister en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Profesor conferencista de la Cooperativa Editorial Magisterio. Correo electrónico: profesorcueto@gmail.com



La primera década del siglo XXI, en cambio, ha sido testigo de la propagación del Mito de Hermes, como arquetipo circulante a través de la cotidianidad de las nuevas generaciones. Circula entonces, en la vida de todos los días y en el imaginario colectivo juvenil toda una serie de imágenes y símbolos que le dan sentido a la vida. El regreso del mito de Hermes, es la visión arquetípica del cibernauta y expresión dionisiaca efímera de los afectos y representa un nuevo arcaísmo que empieza a valorizarse, a la vez que incrementa y acrecienta el imaginario colectivo juvenil. Hermes está presente en las notas musicales que emiten los programas y emisoras radiales juveniles, en el bar, after party, YouTube, facebook, Twitter, Sónico, Hi 5, My Space, Messenger, etc., porque él es paradigma de las escalas musicales.

Ahora, Hermes cobra vigencia a través de la mensajería electrónica y recobra su fuerza en “el muro” porque también sus alas han estado acompañadas de cada una de las letras del alfabeto. Lo instantáneo del mensaje y la diversidad de los mismos se metamorfosean en la astucia de Hermes. Es la fuente inocultable del artificio de los jóvenes usuarios de facebook cuando escriben en “el muro” de una forma poco convencional: “*Seram oreik et, atlaf ahcum secah em....otunim adac etneserp oagnet et*” (Te tengo presente cada minuto... me haces mucha falta. Te quiero marres); la lira de Hermes protege lo indescifrable y está presente en cada uno de los fonemas que conforman los mensajes insondables.

El cibernauta es la metáfora imaginaria por el que las nuevas generaciones vagabundean, ahora, a través de lo que el autor de ciencia ficción William Gibson llamó el ciberespacio. La figura emblemática de “el nómada” viaja ahora a través de internet, en un viaje sin límites ni fronteras posibles y hace creer en que nunca lo efímero fue más efímero. Los mensajes que circulan por el chat, las publicaciones en “el muro”, twitter, Hi 5, Sónico, My Space, Messenger, etc. o los mensajes que llegan a los mails y celulares así lo manifiestan. Hermes es quien a través del ciberespacio trae los mensajes que luego serán publicados a manera de edictos en las redes sociales.

Estos nuevos cambios en la imaginación humana son incondicionados y traen mutaciones lingüísticas, es decir, *metaplasmos*. Las tres clases de metaplasmos, agregar, quitar o cambiar una sílaba bien sea al principio, en la mitad o al final de las palabras llevan implícito la fuga y ésta, la rapidez con la que se transmiten los mensajes.

En facebook se encuentran todo un complejo número de mensajes en los que están presente dos arcaísmos arquetípicos (el nomadismo y el mito de Hermes) y en “el muro” se encuentran mensajes encriptados que manifiestan la evolución de la lengua, como por ejemplo: “*Q pna x molestart en tu muro, es q tngo q dcirt q me nknta pasar el tiempo a tu lado. Espero q est comment no c mal entienda jajajaja*”. **Molestart, dcirt, est, comment, c** son metaplasmos por supresión de sílabas al final de la palabra, *apocope*; en **Q pna, tngo, dcirt**, la eliminación silábica se presenta al interior, *síncopa*, mientras que en **nknta** la supresión está al principio, *aféresis*. “*tuu tambn estaas enn toodo loo mio mi amoor hermoosoo ! ahiiii TE AMOOOOO conn mi vida enteeraaaaaaaaaaaaaa*”. En este mensaje las palabras **tuu, enn, hermoosoo, ammoo, enteeraaaaaaaaaaaaaa** presentan adicionalmente varias sílabas al final, *paragoge*, entre tanto, las palabras **estaas, toodo, amoor** reciben la nueva sílaba al interior, *epéntesis*. Es muy frecuente encontrar en “el muro” mensajes en los que se conjugan distintos metaplasmos. Asistimos, pues, a verdaderas realidades lingüísticas que distantes de lo estético, cohesión, coherencia o la simple ortografía exhiben la brevedad con la que las nuevas generaciones asumen la vida.

El uso de metaplasmos expone públicamente el desinterés generacional por la fluidez y denota el rechazo por lo florido de la lengua. Es una contestación pública y rebelde contra los notarios de la lengua, gramáticos y lingüistas que se han encargado de generar tedio en el proceso de comunicación con el que interactúan las nuevas generaciones. Las palabras que han perdido o ganado una sílaba bien al principio, al final o al interior de ellas enseñan que la vida individual ya no importa. Ella cede su lugar en beneficio del placer de vivir colectivamente, en la medida en que “el perfil” se hace conocido para todos, o por lo me-

nos para el círculo de amigos. Los nuevos lazos que se establecen en la red obedecen a principios de la vida colectiva, lo importante de las redes sociales es estar juntos, formar parte de un grupo, de una cadena de afectos, afinidades e intereses, no importa si se es conocido personalmente o no. Lo importante es estar juntos en el ciberespacio, en internet y en la Web.

En cada metaplasmo, extranjerismo, mensaje encriptado, álbumes fotográficos, chat rooms, emoticones, vídeos, juegos, grupos y otras tantas aplicaciones que tiene facebook y twitter se puede ver la vigencia del Mito de Hermes, el más joven de los dioses y, como tal, el más alegre, despreocupado y amigo de todos los seres humanos. Por ello, twitter constituido en el fenómeno de internet y facebook con más de 610 millones de usuarios constituyen la fuente en la que estructuras matriciales o arquetipos clásicos permutan y se presentan con atuendos diferentes sin perder su estructura inicial. Los nuevos atuendos del heráldico olímpico le hacen alcanzar velocidades que ninguna especie humana ha conocido, borrando así, de un solo tajo, los océanos, los mares y todo el espacio geofísico planetario en la brevedad del tiempo. Hermes suprime ahora la dilación de los mensajes, reduce las distancias y abrevia el espacio y el tiempo en un instante tan efímero como instantáneo. Facebook y tantas otras redes sociales virtuales y dispositivos de mensajería electrónica se encuentran avasallados por los pies alados de Hermes. De esta manera, la brevedad de los mensajes, lo lacónico de las palabras juveniles, la fraseología de las nuevas generaciones y lo aparentemente insondable de los mensajes publicados en “el muro” le otorgan a la comunicación humana un nuevo matiz, tal vez menos humano, pero más eficiente, seguro, instantáneo, real y fresco. Es decir, Los conceptos formales ya no encerrarán más las palabras que los definían.

La rapidez del mensaje distancia a las nuevas generaciones del análisis y de la argumentación deseada, la sencillez del mismo le resta rigor, porque en últimas, lo que importa es comunicarse con el otro. A través de la mensajería electrónica o las publicaciones en “el muro” se transmiten

más mensajes pero menos ideas, se comunica más pero se piensa menos. La velocidad con que se chatea con uno, dos o más chateadores al tiempo, en fracción de segundos, explica la renuncia a todo lo absoluto y futuro. El *inbox* es el nuevo evohé. La velocidad con circulan los mensajes a través de la web es como afirma P. Virilio (1997) “absoluta, casi divina”. Para este pensador de la velocidad, internet contiene los tres atributos de lo divino: *la inmediatez, la ubicuidad y la instantaneidad*. Maffesoli (2004) ha encontrado en Hermes “la evocación del nómada, dios viajero de pies alados, en quien la fuga y la velocidad son instinto de aventura” y Hermes reúne en sí los tres atributos divinos que Virilio encuentra en internet e invitan a la vida errante. Una nueva manifestación contiene “el mensajero de los dioses” con sus alas y cayado dorado que lo hace lucir con atuendos y ropajes diferentes. *El inbox*, en consecuencia, es mucho más veloz ahora y hace pensar que Hermes no es ya más rápido que el viento sino más efímero y fugaz que la instantaneidad y la inmediatez juntas.

En “el muro” se hace evidente cómo viven, sienten, dicen o se enamoran cotidianamente nuestros jóvenes y lo hacen en la nueva plaza pública, lugar de encuentros y roces con el que se es semejante y también con el otro que no es igual. Así es, facebook convertido en plaza pública superpone una nebulosa sobre aquellas caminatas urbanas y opaca los espacios reales que sirvieron de encuentro de la vida pública desde el mismo momento de la formación de las ciudades. En la plaza pública, así como en las redes sociales, se muestra el mejor perfil, las mejores fotos, se exhiben los mejores momentos: los triunfos y glorias, pero también las angustias, que aunque efímeros no serán nunca del desconocimiento de la comunidad virtual a la que se pertenece. Asimismo sorprendentes avenidas de bits conectadas con verdaderas y espectaculares autopistas virtuales son las nuevas calzadas por las que ha de viajar el dios mensajero. La nueva metáfora de un espacio que dejó de ser tangible se extrapola en la epifanía de lo intangible y etéreo. Es decir, hay como afirma P. Virilio (1995), un desdoblamiento de los hechos en la realidad pero también en la virtualidad.



Imagen proyecto Con la radio también se aprende. 2010

El arquetipo de la plaza pública se dinamiza en *Ágora*, la fascinante película de Alejandro Amenabar y en la filósofa y astrónoma *Hypatia* quien enseñaba en el ágora de Alejandría en el 391 d.C., símbolo de la libertad y el conocimiento pagano. Paráfrasis útil la de *Hypatia* que ha de servir para entender que en facebook y twitter la libertad de las formas desinhibidas de un lenguaje juvenil escrito a través de metaplasmos es el espacio libre en el que se publican los estados de ánimos de los cibernautas y usuarios, pero además, es el escenario libre en el que aparece el perfil, fotos, comentarios, etc. de los jóvenes, los mismos que pueden ser conocidos sin ningún prejuicio por los miembros de sus grupos de amigos.

Las redes sociales se convierten, por un lado, en el lugar en el que las nuevas generaciones expresan su rebeldía, desagrado e impulso contestatario contra todo principio autoritario, y por el otro, es el espacio dinamizador de determinadas voluntades afectivas que hace que los jóvenes formen parte de tal o cual comunidad virtual. El ágora sufre con facebook, y tantas otras redes sociales, una permutación novedosa en la que la política, la religión y la cultura, asociaciones del arquetipo original, sufren un desvanecimiento en beneficio de lo efímero y lo banal de la vida cotidiana. La nueva plaza pública sigue siendo el otro lugar, ese otro allá, lugar de encuentros efímeros, en dónde la comunicación y el inter-

cambio mutuo sigue siendo dinámico aunque no político, ni religioso ni cultural.

Los nuevos imaginarios juveniles revelan que estas nuevas generaciones desindividualizan el principio de identidad moderno en favor de una vida colectiva. Asimismo el Mito de Narciso de la soledad individual y enclaustrante que imperó en occidente durante los últimos doscientos años no desaparece como lo han pretendido creer algunos sociólogos, sino que sufre permutaciones y cambios de raíz en el que Narciso ya no es el personaje central del mito, ahora es la fuente. Es este espejo natural, el que toma su lugar para darle un giro al mito. La fuente le da sentido al nuevo espíritu narcisista opacado por otras estructuras y encuentra en *“el muro”* la metáfora ideal de la vitrina y el espejo donde se exhiben cuerpos, estado civil, emociones, perfiles, estado de ánimo, etc. La vitrina y el espejo son la variante isomorfa de la fuente en la que se refleja Narciso y en la que se expone al público la vida juvenil. Por consiguiente, *“el muro”* es la fuente en la que se exhibe ya no la soledad narcisista sino que es el espejo, el cristal y la vitrina que despliega el presente feliz de las juventudes contemporáneas.

La reactualización del arquetipo del ágora, con sus nuevos atavíos, obnubila la sensación morbosa de la agorafilia. Las nuevas generacio-

nes son felices desde la soledad del hogar porque saben que a través del chat encontrarán la felicidad de la compañía o la invitación a formar parte a una comunidad virtual. Constante que se repite cada vez que se entra a facebook y en la que se puede ver y entablar relación con otros tantos que se encuentran en la misma plaza pública. Caminar por las avenidas de redes de la ciudad virtual, adentrarse solitariamente a los portales musicales, deambular a cualquier instante satelitalmente por el espacio terrestre sin encontrar a nadie o tener contacto cibersexual son otras de las cualidades nómadas que ofrece la agorafilia.

La agorafilia entendida como el placer de caminar y deambular por la ciudad-internet, facebook o twitter, la plaza pública, sin más objetivo que vivir la aventura del presente es pensar como el filósofo francés situacionista Guy Debord y en el abandono de la rutina diaria para vivir el ahora sin mañana y sin repeticiones autómatas que le resten sabor a la vida. Debord en la década de los sesentas proponía abandonar el mecanismo en el que había caído la vida urbana y ofrecía vivir las emociones y las nuevas situaciones urbanas radicalmente. Metáfora aplicable a los nuevos imaginarios juveniles que viven cada una de las situaciones en la red y en facebook y tantas otras redes sociales como si fuera el último día de una aventura feliz.

Las redes sociales y la mensajería electrónica son también el nuevo espacio fugaz en el que se hace notoria la rebeldía el descontento y el desdén juvenil contra todo lo absoluto. Susana Maiolo, la joven de 25 años que agredió al Papa Benedicto XVI en la Basílica de San Pedro la noche de Navidad cuando el Sumo Pontífice se disponía a pronunciar el tradicional mensaje *urbi et orbi* o Massimo Tartaglia responsable del trauma nasal y la pérdida de dos dientes del primer ministro italiano Silvio Berlusconi, son expresiones de la insubordinación contra los autoritarismos. Ambos ejemplos constituyeron en la red social de facebook comunidades virtuales de apoyo y rechazo contra estas actuaciones. Estos jóvenes fueron vistos como héroes modernos tanto en facebook como en twitter y los comentarios de tal o cual miembro de ésta comunidad virtual

manifestaban libremente su apoyo (en otros casos su repudio) y reconocimiento a estos dos díscolos jóvenes. Cosa semejante sucedió con el estudiante de 23 años Nicolás Castro, creador de un grupo en facebook que amenazaba con matar al hijo del expresidente Álvaro Uribe.

Pero el rechazo de las nuevas generaciones también es en contra de toda forma de violencia adelanta por los grupos armados, en defensa de los animales, para desnudar a una bella presentadora radial, contra la pobreza, en defensa del medio ambiente ó para apoyar cualquier causa baladí, etc. Lo que está en el espacio de la nueva plaza pública (facebook y twitter) es una nueva forma de expresarse al tiempo que mueve las voluntades juveniles en torno a causas no necesariamente trascendentales, porque lo que les importa a estas nuevas generaciones es *estar juntos*. Poco importa en últimas la estética, las convicciones ideológicas, los proyectos futuros o la estigmatización por estar en un grupo de facebook, lo que importa es compartir la vida colectiva a través del espacio virtual o en las plazuelas de los centros comerciales. Tal rebeldía nos recuerda el espíritu dionisiaco que llega a subvertir el orden en la Tebas apolínica.

Por último, otro imaginario que circula a través de facebook tiene que ver con las posibilidades de la facultad mnésica que se manifiestan a través de Internet, la ciudad virtual, y mediante facebook. Hablar de memoria es evocar los trabajos de H. Bergson, M. Halbwachs y P. Virno pero también es pensar en el coronel Aureliano Buendía cuando estaba frente al pelotón de fusilamiento o en aquella candente mañana de febrero en que Beatriz Viterbo murió para evidenciar la vigencia de los marcos específicos de la memoria propuestos por Halbwachs: Lenguaje, Tiempo y Espacio. Facebook y twitter de otra manera diferente a lo expresado en *Cien Años de Soledad* y *El Aleph* vehicula estos marcos mediante las comunidades virtuales y tantas otras aplicaciones que rememoran pieza por pieza las imágenes que nos hacen recordar y reconstruir el pasado.

En 1978, Borges postuló que de los diversos instrumentos humanos el más asombroso era el

libro. El arado y la espada eran extensiones del brazo del hombre de la misma manera que el microscopio y el telescopio, así como el teléfono, eran extensiones de la vista y de la voz respectivamente. El libro es para Borges la extensión de la memoria y de la imaginación humana. Hoy se puede decir que internet y facebook y las otras redes sociales son la prolongación del brazo, la vista, el oído, la memoria y la imaginación humanos al mismo tiempo pero en un espacio virtual matizado por lo efímero del instante. Por consiguiente, el lenguaje juvenil que aparece en “el muro”, los distintos enunciados que ruedan espontáneamente por el chat, messenger y tantos otros canales de mensajería electrónica, la fraseología juvenil, el código grosero adolescente, el uso frecuente de muletillas, extranjerismos y metaplasmos expresados en los grupos creados en facebook, suerte de comunidad virtual, pueden en un momento determinado recordar situaciones y sucesos que permanecían dormidos, o no se era consciente de ellos.

La existencia de un lenguaje común entre los jóvenes de esta generación crea significaciones igualmente comunes al grupo o comunidad virtual al cual se pertenece o se adscribe haciendo que sus miembros evoquen o reconstruyan el pretérito colectivamente. Los eventos compartidos bien sean reconstruidos o rememorados hacen de la memoria un proceso colectivo y un

hecho social. Son estos grupos, la permanencia o la vinculación a ellos quienes nos transportan al pasado y muy seguramente como afirma Halbwachs (2004) nos conducen a “reconstruir pieza por pieza las imágenes que por sí solos no evocábamos”, pero, esta vez, en un instante real y fugaz, es decir virtual. Con la participación juvenil en estas comunidades virtuales o grupos, como diría P. Virno (2003), refiriéndose al *deja vu*, presenciamos “la ampliación desenfrenada de la memoria y al engrandecimiento de su potestad y dominio” y es facebook la epifanía imaginaria en la que la recordación es más colectiva y social que nunca.

La memoria colectiva es según Halbwachs (2004) “el proceso social de reconstrucción del pasado vivido y experimentado por determinado grupo, comunidad o sociedad”, la comunicación entre ellos está estructurada por otros dos marcos, como son el tiempo y el espacio. Los marcos temporales aparecen escritos y publicados en “el muro”, es decir son las fechas de nacimientos, festividades, celebraciones o plazos para asistir a eventos que sirven como elementos de recordación y de construcción del pasado o simplemente como la creación de una biografía de individuos o de grupos como lo acuña Halbwachs.

La fecha de cumpleaños que constituyen parte de la sinopsis del perfil de cada usuario en



Imagen proyecto Con la radio también se aprende. 2010

facebook es pública y permanece eternamente a los ojos del círculo de amigos y, en un conteo regresivo hasta el día del acontecimiento, le está recordando a cada miembro de la comunidad virtual cuándo y quien está de cumpleaños y quién o quiénes son los próximos a celebrar. Por ello, facebook vehicula el tiempo, como marco social de la memoria, a tal punto que recuerda las fechas de los cumpleaños de los miembros del grupo del que se forma parte integral. Así, nos recuerda Halbwachs (2004) que en el tiempo se encuentra la memoria, como si ésta fuera un objeto y el tiempo fuera un lugar.

De lo anterior se deduce que los marcos espaciales de la memoria son todos esos lugares, aeropuertos, avenidas, plazas públicas, calles y otros sitios urbanos, espacios reales por demás, pero también se podría decir que son todas esas avenidas virtuales, portales interactivos y musicales, “el muro”, el ciberespacio, la ciberciudad, en resumen, la ciudad Internet en la que por haberlos vivido, asistido o frecuentado evocan en la memoria del grupo los recuerdos de los hechos que se suscitaron en ellos. Es “el muro” el que evoca la vida social y colectiva que viven las nuevas generaciones y facebook, como plaza pública, es el espacio ideal en la que la permanencia de los recuerdos juveniles pueden mantener la memoria colectiva. Finalmente, el lenguaje, el tiempo y el espacio como marcos sociales de la memoria transitan ahora por la virtualidad y se nutren de ella abriendo nuevas posibilidades a la memoria colectiva.

## Bibliografía

- Durand, Gilbert (2003). *Mitos y sociedades: introducción a la mitodología*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Halbwachs, Maurice (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Halbwachs, Maurice (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Editorial Anthropos, Universidad de Concepción, Facultad de Ciencias Sociales.
- Lipovetsky, Gilles (1990). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Maffesoli, Michel (1982). *La violencia totalitaria: ensayo de antropología política*. Barcelona: Editorial Herder.
- Maffesoli, Michel (2004). *El nomadismo: vagabundeos iniciáticos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maffesoli, Michel (2004). *El tiempo de las tribus: el ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Virilio, Paul (1997). *El ciber mundo, la política de lo peor*. Madrid: Cátedra.
- Virilio, Paul (1997). *La velocidad de liberación*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Virno, Paolo (2003). *El recuerdo del presente: ensayo sobre el tiempo histórico*. Buenos Aires: Paidós.

# Lineamientos de políticas culturales en el ámbito universitario para la revisión de programas de bienestar de la Universidad Distrital de Bogotá

Loreth Pérez Rojas\*  
Nemias Gómez Pérez\*\*

## Abstract

The article in reference: “Lines Of cultural politics in the university field for the review of programs of Welfare of the University Distrital of Bogota.”, it is the result of an exercise of observation of analysis of information, inventories, signs and present symbols in the institution. One raises that these are a set of significances in his context with visos of an entity of public character, showing the design of a proposal by means of the shape of lines, which will be described in terms of political and strategies for the University and in particular for the Institutional Well-being.

On having incorporated this proposal, there will be analyzed the importance of the function that redeems the culture in this establishment of Higher education. With the intention of offering support and strengthening to the cultural processes.

## Resumen

El siguiente artículo de reflexión en políticas públicas hace referencia a “Lineamientos culturales en el ámbito universitario para la revisión de programas de la Universidad Distrital de Bogotá”, es el resultado de un ejercicio de observación de análisis de información, inventarios, signos y símbolos presentes en la institución. Se plantea que estos son un conjunto de significaciones en el contexto de un ente de carácter público, que muestran el diseño de una propuesta mediante la conformación de líneas descritas en términos de políticas y estrategias para la Universidad y en particular para su dependencia de Bienestar Institucional.

La propuesta analizará la importancia que desempeña la cultura en este establecimiento de Educación Superior, con el propósito de ofrecer soporte y fortalecimiento a los procesos culturales.

129

---

\* Licenciada en Ciencias Sociales; especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo y en Sistemas de Información Geográfica. Investigadora social interdisciplinaria. Asistente unidad de extensión de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente Catedrático Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: [lorethperez@hotmail.com](mailto:lorethperez@hotmail.com)

\*\* Licenciado en Ciencias Sociales - Diplomados en Ciencias Políticas; Gerencia de Proyectos, Elaboración de Políticas Públicas y Procesos Culturales. Docente Vinculado de tiempo completo Universidad Cooperativa de Colombia. Investigador Social Interdisciplinario. Promotor Cultural de Fortalecimiento de la Gestión Social Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte del Distrito Capital.

## Introducción

El ser humano es concebido como un ser integral en permanente construcción, con capacidad de pensamiento y de acción. Es así como “el estudio del sujeto ya no es lo central para nosotros, sino el llamado a la transformación de sí mismo como actor” (Touraine, 1995 p. 324), interpretación que debe tenerse en cuenta a partir de “la formación del ciudadano como tarea primordial del sector educativo, pero de manera significativa del ámbito vivencial, tanto de lo público como de lo privado de los individuos, como miembros de una sociedad” (Garay, 2002 p. 131), reflexionando sobre el despliegue de la subjetividad en los dominios espiritual, racional, afectivo y físico.

Corresponde a las instituciones de educación superior propiciar una educación para la ciudadanía, como forma de participación legítima en los dominios compartidos de la acción social, con responsabilidad y sentido moral, para despertar conciencia de las acciones y de sus consecuencias. Las universidades pretenden ser creadoras de estrategias de convivencia ciudadana, que fomentan la tolerancia y las formas negociadas de solución de los conflictos y aportan propuestas en el camino de construcción de la paz. Las universidades promueven el arte, la estética y la lúdica como formas de sensibilización, creación y goce, actividades que, por estar insertas en la cultura, coadyuvan al propósito de incentivar el ingenio, la creatividad y el desarrollo del espíritu innovador. Por eso, para afirmar sus postulados en los distintos campos del saber, deben permanecer abiertas a todas las fuerzas sociales y comunicar al país y a los pueblos del mundo los adelantos logrados en los diferentes campos del saber, siempre permeable a todas las manifestaciones de la cultura.

La academia, y en particular la universidad pública universal, está inmersa en los retos que se traza la humanidad para resolver asuntos centrales como el desarrollo sostenible, equitativo y sustentable, la redistribución equitativa de la riqueza y el compromiso de contribuir a la solución de los factores que propician las desigualdades, entre ellos los conflictos bélicos,

la pobreza, el hambre, el desequilibrio social, económico y cultural.

Este devenir de la educación tiene en gran parte la responsabilidad de la construcción del ser social, concebida integralmente en el respeto y en el ejercicio de los derechos humanos y la convivencia pacífica como estrategia para la formación de una sociedad más equitativa y productiva, forjada en el reconocimiento de valores, tradiciones e identidades de ciudad, región y nacionalidad.

Las entidades de educación superior deben desarrollar políticas institucionales vinculadas a planes que busquen el acercamiento con la misma comunidad educativa, a fin de interpretar los signos y símbolos manejados por cada una de sus dependencias y nutrir así el desenvolvimiento cotidiano institucional.

De acuerdo con los términos definidos en los documentos del Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2003), se considera que el estudio evaluativo de las Instituciones de educación superior puede ser adelantado sobre la base de una visión integrada por tres dimensiones: socio-cultural, pedagógica curricular y administrativa-financiera.

De esa manera, un buen número de acciones orientadas a la transformación de las formas de gobierno que rigen en la educación superior corresponde a las nuevas necesidades planteadas en los indicadores de gestión. Ellos están consolidados en el conjunto de programas propuestos, los cuales requieren una ampliación de su arquitectura, especialmente en lo relativo a competencias de espacios institucionales gubernamentales, a fin de que permitan una mayor cohesión, complementación y coordinación de sus tareas misionales en la concepción contemporánea del papel del Estado, que mejore las tareas y el grado de gobernabilidad de un sistema caracterizado por la autonomía universitaria.

## 1. Cultura y desarrollo social

Los vínculos e interacciones múltiples entre los tópicos de la cultura y el desarrollo social posibilitan la discusión en torno de algunos conceptos



y núcleos teóricos, que interpretan la razón de lo convencional y algunas pertenencias extremas en los desafíos de construcción de políticas acordes con el proceso de los individuos. De ahí que cuando hablamos de análisis de políticas culturales, el tema se centra específicamente en los dilemas, desafíos e interrogantes que hoy enfrenta el diseño de una política cultural de integración regional en el contexto de la globalización.

Al estudio del plano cultural le corresponde pasar revista a las teorías que entrelazarían una relación en torno al desarrollo humano y al papel de la cultura y sus categorías en los nuevos desafíos de integración social, ya que estos últimos se refieren al planteamiento de las identidades sociales, cimentadas en una interpretación sin radicalismos pero que alude a las profundas transformaciones operadas en los últimos años. Esta cultura, soportada en la construcción de individuos modernos, emergentes, de nuevas formas de identificaciones sociales efímeras, intercambiables y móviles, varía según sean sus prácticas referentes a lo público y se acomodan a mutaciones radicales de lo cotidiano. Por ende, esta reformulación radical en relación con la temporalidad afecta las fronteras de inclusión y exclusión de las sociedades, con sus múltiples ritmos, que atienden a ambientes cambiantes en la valoración social del tiempo.

## 2. Incidencia de las políticas culturales en las instituciones

Las políticas, en esencia, definen cursos de acción para la sociedad y el Estado. En su conjunto, tienen el propósito de transformar la realidad involucrando y convocando a todos los interesados en modificar las posibles situaciones problemáticas, presentado soluciones frente a las necesidades más sentidas y originando planteamientos, requerimientos, elementos o instrumentos para un buen desarrollo de la organización, planeación, gestión y evaluación de los recursos humanos, económicos y logísticos que busquen el debido desarrollo de lo normativo.

Las políticas públicas se insertan en algunos radios de influencias, como la escuela, la empre-

sa, el barrio, los grupos de población, la nación y tantos otros espacios vivenciales que aportan confianza y sentido de pertenencia. Por consiguiente, la ausencia de políticas en estos espacios constituye un dilema del desarrollo mismo, una no existencia de la normatividad; en últimas, crea un desgaste profundo de la noción de lo público, debilita los contextos habituales de confianza que promueven un fuerte incremento de elucidación de los miedos, ocasionando con ello una crisis en los lineamientos formales visibles, un conflicto que transforma vertiginosamente el panorama de cambios que se corresponde con la cotidianidad de la población.

Por el contrario, en el estudio del nuevo marco de los contextos, la cultura y las políticas pueden pensarse como soportes de la integración y del desarrollo de los viejos conceptos que hasta hace poco nos ayudaban a interpretar la cotidianidad de la sociedad. Las nuevas retóricas deben asumirse con radicalidad, con propuestas de renovación teórica que sean normativas y conceptuales, en donde se puedan impulsar políticas igualitarias que abran nuevos espacios de inclusión.

Las políticas culturales deben concebirse como políticas sociales que busquen una transformación y permitan atender cualquier desarrollo consistente y sostenido. Las políticas culturales constituyen una variable de desarrollo en cualquier sociedad; sus discursos han de ser supremacías que el Estado ejerce sobre los enfoques conceptuales, como desarrollo de una variable absolutamente imprescindible.

Considerar la construcción de políticas públicas de los Estados por fuera de la capacidad emprendedora atendida por ellos implica adoptar unas sendas no precisas de noción de Estado. Es necesario construir una política que encuentre en los acuerdos sociales los modelos de la relación Estado y sociedad. Esa política resulta más exuberante cuando es enfocada desde los estudios culturales, y convierte estos estudios en la mejor manera de cimentar los espacios públicos. El pensamiento que se apoya en el hecho público no impide al individuo deliberar como soberano autónomo de una sociedad inserta en una cultura.

La pregunta a formular al respecto es: ¿Qué pasa con los gobiernos que no construyen lineamientos explícitos sobre el papel del Estado en la cultura?

Por un lado, podemos considerar que esta ausencia, en sí misma, es una política. Es decir, la inexistencia de marcos globales que den cuenta de los objetivos que persigue la Administración en el sector cultural tiene importantes costos sociales y culturales para los supuestos beneficiarios de las políticas y para la comunidad. Por consiguiente, las consecuencias inmediatas podrían ser, en primer lugar, la falta de profesionales idóneos en gestión cultural para los programas y las organizaciones. En segundo lugar, no existe un renuevo o reemplazo en cuanto a la investigación, de ningún tipo, sobre la acción y la producción culturales. Por último, se construyen políticas a corto plazo, que operan a contragolpe y que solo responden a situaciones de coyuntura.

Pretendemos creer que se necesitan políticas culturales activas, no populistas, con impulsos reformadores, con fuertes reivindicaciones del espacio político, políticas activas con selección rigurosa. Pero, ¿Quién define los criterios de selección en una construcción democrática? ¿Quién define qué es lo que se debe financiar? ¿Cómo se define la colección patrimonial, que siempre es imprescindible?

Para dar respuesta a algunas de estas preguntas debemos atender al concepto de la democracia, que no puede ser concebida como una cultura: la democracia es siempre un pacto de culturas. No podemos construir democráticamente políticas culturales para sociedades integradas, si no es sobre la base de la solidaridad entre los diferentes.

Es absolutamente inaceptable crear una base de construcción de política cultural democrática sin ambientar previamente pactos integradores entre los individuos, cuya intención tiende a ambientar un pluralismo efectivo y no simplemente a tolerar resignadamente lo diverso, que cambia a los sujetos y los interpela. Por consiguiente, la política cultural debe estar dirigida con dos finalidades: una, en primer lugar, atiende a las comunidades, y la segunda ha de propender a garantizar

la inclusión dentro del acto social. Por eso se hace necesario consolidar una visión unitaria e integral del conjunto de las políticas culturales, y en consecuencia establecer las prioridades de los individuos pertenecientes a los distintos sectores que integran los signos culturales, a fin de fortalecer el ámbito interior de cada uno de los sectores que las componen.

En esencia, las políticas culturales definen derroteros de acción que las sociedades y el Estado enuncian, con el propósito de transformar la realidad. Las políticas culturales hacen parte de un gran conjunto de normas que reafirman la presentación sistemática, lo cual no significa posponer la presentación de diagnósticos en lo concerniente a los estudios de procesos socio-culturales del individuo, como forma de concebir los proyectos culturales. Se debe tener una visión a largo plazo y una sostenibilidad que aborde grandes lineamientos, que movilice aspectos fundamentales de la memoria y la identidad, ya que la cultura debe circular como bien y servicio público, libre y equitativo, es decir, como un derecho ciudadano, con participación de las minorías y enriquecimiento de las diversidades culturales, creando y fortaleciendo sistemas y redes culturales, locales, regionales, nacionales y globales, articulando prácticas, diagnósticos y estrategias a desarrollar.

Esta construcción de políticas no es ajena al Estado, y gran parte de los cambios provienen de los diagnósticos y de las reflexiones suscitadas en el país, tal como aparecen formulados en el Plan Nacional de Cultura 2001-2010, como el plan de diálogos de políticas públicas que promueven el intercambio de proyectos y la creación de una nueva nación, propuestos en los documentos Conpes 3162.

### 3. Políticas de la Universidad Distrital

Atendiendo a las dimensiones propuestas por el Consejo Nacional de Acreditación, referentes a los estudios de las instituciones de la educación superior, en el caso de la Universidad Distrital se hace necesario indagar en la primera de estas di-



Las Paredes hablan en la Macarena A. 2010

mensiones, la socio-cultural. Ella comprende, por una parte, las relaciones entre la misión e identidad de las universidades y sus contextos, y, por la otra, los diversos entramados de representaciones y significaciones culturales. Estas interrelaciones visibles y ocultas de la vida institucional explican y dan lógica tanto a lo general como a lo particular de las manifestaciones e interacciones expresadas en las otras dos dimensiones institucionales. Los “factores constitutivos” de la dimensión socio-cultural representan lo simbólico; pertenecen al orden institucional formal y dan origen a principios, fines, políticas, objetivos, planes, programas y proyectos de desarrollo, en los cuales lo manifiesto y comunicacional simboliza las relaciones de poder, que con su capacidad y crítica transforman el clima institucional y la eticidad de los proyectos universitarios institucionales en general, que definen los derroteros educativos de la formación humana y ciudadana, la construcción del conocimiento y la proyección y transformación social y cultural.

En este orden de ideas, la Universidad Distrital ha construido su historia a partir de la concepción de la educación como principal factor del desarrollo social, orientándola a los sectores menos favorecidos de la población, con el objeto de mejorar sus condiciones de vida. En su trayectoria, la institución ha tenido diferentes denominaciones, en concordancia con los encargos sociales asigna-

dos y el contexto político, cultural y administrativo de la capital del país.

La Universidad nace en 1948 como Colegio Municipal de Bogotá, con la misión de impartir educación a los jóvenes de escasos recursos. En mayo del mismo año, a raíz de los sucesos políticos que rodearon el asesinato de Gaitán, candidato presidencial del Partido Liberal, la institución pasa a denominarse Colegio Municipal Jorge Eliécer Gaitán. En 1950 asume el estatus de Universidad Municipal Francisco José de Caldas y posteriormente, cuando Bogotá se erige como Distrito Especial, pasa a convertirse en la actual Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en homenaje al gran científico y patriota payanés.

La anterior caracterización enfatiza el compromiso del claustro en el sentido de consolidar su acción educativa para expresarse como parte constitutiva de un proyecto de nación que logre los ideales constitucionales de desarrollo con equidad social. La Universidad Distrital es consciente de que, a través del conocimiento, contribuye al crecimiento intelectual y al desarrollo de la potencialidad del ser humano en sus dimensiones intelectual, psicológica, cultural y social.

Conforme a los documentos expedidos por el Comité General de Acreditación (año 2002), la Universidad Distrital es una institución estatal

que concibe la educación como un derecho de los ciudadanos, pilar de la democracia, el desarrollo sostenible y la paz. Como oferente de un servicio público, cumple la función social de democratización del conocimiento y posibilita el acceso de sectores importantes de la población a la ciencia, a la tecnología, a la técnica, al arte, al deporte, a los bienes y valores de la cultura y a las demás formas del saber.

En los niveles local y nacional, es función de la Universidad contribuir a la construcción de un orden social democrático en los ámbitos político, económico, social y cultural, condición necesaria para avanzar hacia una sociedad que supere la violencia y la corrupción sobre las cuales se han levantado las relaciones entre gobernantes y gobernados. Con el fin de desplegar un papel activo en la construcción de una cultura democrática, que sustente y proyecte la justicia social, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas parte de su condición de institución formadora que actúa pedagógicamente con el sentido de construir una nación formada.

La idea de contribuir a la construcción de una nación formada asume el compromiso de cimentar una sociedad del conocimiento y de la información, de tal manera que se avance hacia una sociedad con capacidad de generar conocimiento sobre su realidad y su entorno, para utilizarlo en el proceso de concebir, forjar y construir su futuro. De esta forma, el conocimiento se convierte no sólo en instrumento para explicar y comprender la realidad, sino también en motor de desarrollo y en factor dinamizador del cambio social, lo cual implica fomentar procesos de apropiación social del conocimiento y procesos de aprendizaje social a partir de este último.

Esta proyección de la Universidad como espacio de aprehensión y formación de cultura posibilita el apoyo al fortalecimiento de las políticas sociales del Estado colombiano, para lo cual la Universidad Distrital desarrolla sus capacidades en el discernimiento y puesta en práctica de formas de dirección eficaces, responsables y democráticas de los procesos sociales. En este campo se articula su naturaleza de centro de investigación, que impulsa la innovación, la

competitividad, el desarrollo de nuevas formas y las perspectivas empresariales.

La acción universitaria dirigida hacia el Distrito implica una orientación hacia el conocimiento sistemático de sus realidades, destinada a elaborar propuestas de políticas en los campos de la educación, la ciencia, el medio ambiente, la tecnología y el desarrollo económico de la ciudad, todas ellas entrelazadas a la formación de profesionales y la construcción de conocimiento.

A la Universidad Distrital Francisco José de Caldas corresponde un papel clave en las perspectivas trazadas por el Plan de Ordenamiento Territorial, “el cual reconoce a la cultura como sustrato de la vida social e impone la necesidad de formular políticas culturales que fortalezcan, consoliden y fomenten las maneras como la cultura transforma la vida de la ciudad y sus habitantes” (documento Políticas Culturales Distritales, 2004-2016), especialmente en la proyección del área de innovación y desarrollo tecnológicos, conocido como la tecnópolis, donde converge la producción de conocimiento con su aplicación al desarrollo sostenible de la ciudad y a la construcción de una cultura ciudadana.

La visión del futuro de Bogotá está en la prospectiva de un ordenamiento urbano cuyo nodo estratégico residirá en la zona especializada, con características determinadas por la convergencia de espacios para la producción e investigación científica, tecnológica y técnica junto a las demás universidades y al sector empresarial, sobre todo en aquellos espacios que contribuyen a la consolidación de ventajas competitivas sustentadas en los avances de la investigación.

El Proyecto Universitario Institucional de la Universidad Distrital (PUI 2001-2005) pretende hacer realidad, además de la Constitución Política, la cultura, la educación y la pedagogía en la institución; y, como carta de navegación, desarrolla procesos de participación y presencia de la comunidad educativa en la construcción de la nación colombiana y la ciudad de Bogotá. El Proyecto Educativo induce a la transformación de la tradicional Universidad Distrital en una universidad moderna, promotora de su normatividad, capaz de asumir una condición interdisciplinaria

y transdisciplinar, con facultades interconectadas y relacionadas entre sí, capaces de articular una reflexión filosófica, teórica y práctica enderezada a la producción de ciencia y tecnología, de tal forma que le permitan dar sentido y proyección a las funciones universitarias de investigación, docencia y extensión, en el marco de un desarrollo humano y social sostenible.

Aunque en la práctica no es del todo posible cumplir estos objetivos, ya que “la idea de modernidad se ha definido como lo contrario de una construcción cultural, es el descubrimiento de una realidad objetiva (...) es la antitradición, la inversión de las convenciones, costumbres y creencias, es la salida de los particularismos y la entrada al universalismo, es también la salida del estado natural al estado de la edad de la razón” (Touraine, 1995 p. 320). Ante estas consideraciones, nos encontramos con una institución que trabaja por el desarrollo de sus iniciativas, pero estas mismas, por poseer caracteres ambiciosos, al llevarlas a la práctica no encuentran plena realización. Por eso la UD plantea en el PUI la apertura, la innovación y la flexibilidad curriculares y pedagógicas, construir e implementar nuevas prácticas de enseñanza, interactivas y creativas, sometidas a nuevos sistemas de evaluación que, además del logro de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, permitan la aparición de movimientos colectivos de cambio y transformación de las prácticas cotidianas de la comunidad universitaria.

Se requiere que la Universidad fomente el desarrollo de esfuerzos teóricos conjuntos, resultantes del diálogo interdisciplinar, el aprovechamiento intensivo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la vida académica y administrativa institucional, la inclusión de la variable cultural y ambiental, así como la favorabilidad dada a la conformación de estructuras organizativas horizontales, flexibles, abiertas y participativas.

Finalmente, lo social y lo cultural definen la obligación y la responsabilidad de la Universidad de servir a la sociedad, para lo cual debe atender a las conveniencias, necesidades y problemática del país y a las directrices de los planes de de-

sarrollo nacional y distrital, e interactuar con los demás centros de educación superior y las comunidades internacionales.

La visión de la Universidad Distrital, en su condición de institución de educación superior de carácter estatal, popular y democrática, ha de ser un centro de producción de saberes, con reconocimiento local, nacional e internacional, debido a su carácter dinámico en la búsqueda constante de la excelencia, la pertinencia y la competitividad académica mediante el fomento de la investigación, la innovación, la extensión y la docencia. Los productos de su actividad académica deberán ser útiles para la sociedad y reconocidos por las comunidades especializadas. Los nuevos tecnólogos, profesionales, investigadores y científicos que ella forme estarán comprometidos con la identidad nacional, con la convivencia pacífica y con la búsqueda permanente de nuevos conocimientos pertinentes, en los contextos de la diversidad cultural colombiana y de las culturas académicas específicas.

La misión de la universidad es la democratización del conocimiento para garantizar, en nombre de la sociedad y con participación del Estado, el derecho social a una educación superior rigurosa y crítica, con calidad, equidad y competitividad social, mediante la investigación, la enseñanza y servicio a la comunidad en el contexto local, nacional e internacional.

#### **4. El bienestar universitario en las instituciones colombianas de educación superior**

Como resultado de la puesta en marcha de la Ley 30 de 1992, en la educación superior colombiana se presenta un avance considerable en el manejo de los servicios de bienestar universitario, con la participación de entidades tales como: el Icfes y Ascun, que influyen notablemente en el progreso de las dependencias de los bienestar. En el campo internacional cabe destacar hechos tales como la Conferencia Mundial de Educación Superior, organizada por la Unesco y realizada en París en 1998 y que puso el énfasis en temas como la calidad, la formación integral, la perti-

nencia, la dimensión humana y la formación a lo largo de la vida. De ella provienen estudios sobre educación superior que de manera permanente se adelantan para América Latina, donde el centro es el ser humano y su proceso formativo; así mismo, diversos países realizan esfuerzos y nuevos retos en torno a estos problemas.

El desarrollo que han tenido entre nosotros las oficinas de bienestar universitario en los últimos años discrepa de un anticipo significativo. A partir de la Ley 30 de 1992 surge nueva concepción de bienestar universitario, que se plantea “la Educación Superior como proceso permanente que posibilita el desarrollo de todas las potencialidades del ser humano de una manera integral” (Ley 30 de 1992). Allí se fija, como uno de sus objetivos, una condición esencial para el desarrollo de la vida universitaria: adelantar programas de Bienestar entendidos como el conjunto de actividades que permiten el desarrollo físico, psicoafectivo, espiritual y social de la comunidad. En el caso de la Distrital, la dependencia de Bienestar surge con el Acuerdo No.10 del 5 de julio de 1996, el cual consta de las unidades de contexto universitario, desarrollo humano y promoción.

Asumir el compromiso de reflexión y de acción sobre las instancias de bienestar universitario en Colombia es una necesidad relevante. Hay que tener en cuenta que actualmente la comunidad de la Distrital exige un modelo de Bienestar Institucional que le permita alcanzar calidad, cobertura e impacto sobre los programas que desarrolla. Es imperativo poner en marcha estrategias en torno a la carencia de políticas y lineamientos específicos de una estructura organizativa coherente, que favorezca al conjunto de intereses y expectativas institucionales. Se hace necesario implementar acciones que redunden en el beneficio de la comunidad universitaria, con propuestas más efectivas, donde se planeen, ejecuten y evalúen los programas, proyectos y procesos que adelanta Bienestar Institucional, con el fin de legitimarlo. Por tal razón, los estamentos de la Universidad están comprometidos en construir espacios donde se aborde una política de Bienestar Institucional, entendida como el

conjunto de actividades que orientan el desarrollo físico, psicoafectivo, espiritual, cultural, social y organizativo de la comunidad universitaria, que posibilite desarrollar actividades académicas en un ambiente sano, mediante programas de desarrollo integral y proyección social.

Este propósito exige implementar programas de Bienestar Institucional que busquen satisfacer necesidades como las de institucionalizar un trabajo dirigido en los temas de desarrollo integral y promoción social, salud integral, recreación y deportes, participación académica, investigación, crecimiento, proyección institucional y organización de la estructura administrativa. Estas metas deben canalizar la potencia creativa y propositiva que caracteriza al estamento universitario, en busca de mejorar la calidad de vida y la convivencia universitaria.

Dentro de una visión integral, la cultura puede considerarse como “El entramado de representaciones y significaciones conscientes e intersubjetivas de la vida mental y social de los hombres, que median la producción espiritual y material, y las diversas formas de interpretar y transformar la realidad. Es el resultado del proceso de desarrollo evolutivo-histórico estructural, dado en condiciones y circunstancias concretas a partir de las diversas prácticas y referentes éticos, morales, técnicos y científicos” (Clifford, 1990 p. 76).

Según la Ley General de Cultura, la cultura es el conjunto de rasgos distintos, espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a los grupos humanos y que comprenden, más allá de las artes y las letras, modos de vida, derechos humanos, sistema de valores, tradiciones y creencias. Es la diversa manifestación de la nacionalidad, actividad propia de una sociedad colombiana en su conjunto, como un proceso creado individual y colectivamente por los colombianos (Ley 397 de 1997).

De acuerdo con esta definición, en los últimos años hemos asistido a una reconsideración significativa del papel de la cultura en la vida social. Actualmente la palabra cultura está relacionada con los procesos de desarrollo y socialización de la comunidad encaminados a trabajar por una mejor calidad de vida.

En cuanto a la institución docente superior, el arte y la cultura desempeñan un papel primordial en el desarrollo óptimo del ser social; se entienden de manera efectiva y con recursos necesarios aquellos espacios en los cuales la comunidad universitaria busca otra dinámica de socialización, aprendizaje y entretenimiento, paralelos al conocimiento académico. El principio esencial de la institución de educación superior es la responsabilidad en la construcción del tejido social y cultural, como parte de la construcción de un sujeto que evidencie en sus comportamientos el respeto por los derechos humanos y la convivencia pacífica, en el seno de una sociedad equitativa y productiva, que conduzcan al reconocimiento de valores, tradiciones de ciudad y nación.

Los estamentos universitarios de la comunidad académica deben tener en el arte y la cultura unos aliados que les proporcionen toda una serie de instrumentos para recoger la historia, desde el signo netamente social, cultural, político, y que además permitan el acercamiento de cada una de las instancias que mueven la vida universitaria.

Esta ampliación de funciones debe ir orientada a las disciplinas tradicionales, tales como: las artes escénicas, musicales, literarias, plásticas, audiovisuales, que posibilitan el desarrollo humano, o sea, al plano cognitivo, afectivo y procedimental; debe además ahondar en la investigación social, en torno a dinámicas culturales internas, en escenarios como empresas, redes, testimonios de patrimonio histórico, entre otras. Esto con el fin de no caer en el fenómeno que algunos llaman

“culturismo”, que consiste no solamente en hacer de las políticas culturales un sistema cerrado autosuficiente sino también presentar a la cultura como el estandarte de todas las soluciones políticas, sociales y económicas.

Este desarrollo humano da ocasión a miradas y formas de percibir el arte y la cultura como interpretación y manifestación de cada individuo, que aprehende e interioriza, para un debido manejo de su proyección artística. La cultura se mira como los signos de construcción del ser humano, elementos aprendidos, legados, cultivados desde lo psíquico y lo social. Tal concepto de cultura se relaciona con los procesos de desarrollo y socialización de los pueblos, enderezados a trabajar en el fortalecimiento de la calidad de vida.

## 5. Propuesta de construcción de políticas culturales para la Universidad Distrital

Dentro de las políticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas está considerada en la Misión Institucional, como (PUI 2001- 2005) Proyecto Cultural, orientador de funciones de docencia, investigación y extensión, para la comprensión y transformación de las realidades sociales y culturales en la perspectiva de la construcción y desarrollo de la nación colombiana. El Proyecto Universitario Institucional es la constitución política, cultural, educativa y pedagógica de la Universidad; es su carta de navegación, de participación y presencia de la comunidad educativa, en la perspectiva de construcción de nación y de ciudad.

Tal perspectiva considera a la cultura como el eje en torno del cual se desenvuelven todos los procesos de la vida universitaria. Ella se convierte en instrumento que ayuda a la comprensión de los procesos de toda una gama de individualidades, convocadas en una entidad de carácter académico como es la Universidad Distrital.

Tal compromiso plasma una política cultural que juegue como «el conjunto de intervenciones realizadas por el Estado, las instituciones civiles y los grupos comunitarios organizados, a fin de



Fútbol en la Macarena A. 2008.

orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población y obtener consenso para un tipo de orden o transformación social» (García Canclini, 1989 p. 98). Esta definición debe ir de la mano de la acción social, que a partir de la intención de crear seres socialmente formados permita permear la visión de ciudad y nación y contribuya a los procesos de conformación de toda una red de sujetos pensantes, capaces de crear nuevas redes de conexión entre lo estructuralmente planteado por el Estado, abriendo nuevas vías de creación en cada una de las instancias de la cultura.

En cuanto a la reformulación de las políticas culturales y líneas estratégicas de planeación, el Seminario Internacional de Políticas Culturales Urbanas, realizado en Bogotá en el año de 2003, estableció líneas temáticas que merecen ser consideradas. En primer lugar, se plantean las líneas metodológicas de su instrumentación, que tienen que ver con los procesos de investigación-formación, diagnósticos, sistematización, construcción de indicadores, compatibilidad de políticas culturales, instrumentos de transferibilidad, mecanismos de innovación, mapas culturales y sistemas de información. En segundo lugar, se establece una relación economía-cultura que supone profundizar en los procesos de financiación y en la toma de decisiones respecto a la inversión en cultura, los incentivos fiscales y las alianzas entre lo público y lo privado. Un tercer espacio lo ocupan los procesos de participación, que se refieren a la manera de formular políticas culturales relacionadas con la participación de la política ciudadana y la mecánica y herramientas necesarias para tomar parte en la labor de la planeación participativa. En este punto es importante reanudar la relación conflictiva entre democracia representativa y democracia participativa. En último lugar aparecen las articulaciones como formas de relación entre lo local y lo global; entre ciudad, localidades, región, nación, mundo; los vínculos con otros sectores y el carácter transversal de la cultura. Todos estos procesos de desarrollo y socialización de la comunidad están relacionados en su conjunto con la palabra cultura.

Por eso en la Universidad Distrital la cultura, en su conjunto, debe estar encaminada a promo-

ver las diversas identidades de nación, en unión con su gran variedad de expresiones y alteridades, y trabajar en los procesos de enriquecimiento en el desarrollo cultural de la institución, el Distrito Capital, la región y el país. Todo ello concierne a la tarea de crear ambientes formativos intro y extramurales, que deben democratizarse con miras al acceso de bienes, servicios y estímulos de las expresiones, para asumir los elementos vinculantes de la cultura en todo el trabajo institucional. Desde allí se abre el camino al apoyo de propuestas académicas, artísticas, culturales y sociales, eventos especiales y fomento de la investigación académica, acciones todas ellas que facilitan la creación de una nueva nación que, dentro de la visión y misión de la Universidad Distrital, propende a atender estos procesos y busca el desarrollo integral de sus miembros.

Esta reflexión debe buscar cambios de imaginativas a partir de las culturas, las actitudes, las prácticas sociales cotidianas y la ética de los comportamientos individuales y colectivos, que al final del camino signifiquen la recuperación de culturas estudiantiles y la legitimación social, que incluyen la transformación de la sociedad. En el caso del Distrito Capital, y en general en el resto del país, se refleja una actividad cultural dirigida a la sensibilización de los individuos o actores sociales capaces de tomar el curso de la corriente dinámica de la reconstrucción social, para permitir consolidar y materializar la voluntad de tolerancia y paz del pueblo colombiano.

La educación superior es por ende un proceso social complejo de formación de seres humanos, ciudadanos y profesionales, tendiente a construir un orden social democrático, basado en la convivencia, la solidaridad, la equidad, la paz, mediante el dominio y desarrollo del conocimiento científico, tecnológico, técnico y artístico. En este contexto se forman cada día analistas capaces de pensar, imaginar y contribuir a la construcción de una nueva ciudad y un nuevo país, de profesionales y tecnólogos que puedan trabajar y producir con competitividad y calidad en un mundo globalizado y a la vez participar como ciudadanos de bien en la formulación de alternativas de convivencia ciudadana y bienestar con justicia social.



Corresponde a la educación superior fomentar el desarrollo de teorizaciones conjuntas, resultantes de diálogos interdisciplinarios, con aprovechamiento y uso intensivo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la vida académica y administrativa institucional; esta inclusión de variables culturales y ambientales estimula la conformación de estructuras organizativas horizontales, flexibles, abiertas y participativas.

En esta perspectiva, el Proyecto Universitario Institucional de la Universidad Distrital ha definido como ejes la labor educativa de la formación humana y ciudadana, que busca la construcción del discernimiento en la proyección y transformación social-cultural de las personas y de sus conocimientos. Apoyada en este pilar, la formación humana y ciudadana concibe al hombre como ser integral en permanente construcción y que demanda legítimamente el acceso a la educación. La institución debe descubrir estrategias de convivencia ciudadana, creando espacios de comunicación y promoviendo el arte, la estética y la lúdica como formas de incentivar el ingenio, la creatividad y el desarrollo del espíritu innovador.

En el estudio de la formación humana y ciudadana, y con una óptica de interpretación crítica, debe analizarse el discurso como práctica social, ya que en la actualidad la filosofía del lenguaje ha ganado gran importancia y permitido la irrupción de un nuevo paradigma filosófico que rompe con la tradición clásica. El paradigma sujeto-objeto se resquebraja con la inclusión del lenguaje en su verdadero sentido racional. Los estudios no se fundamentan solamente con el conocimiento dirigido a los dos polos —el objeto que se apresta a ser conocido y el sujeto como elemento activo, que se apresta a conocer—; con la inclusión del lenguaje, este activo se convierte en la forma particular y pragmática de adquirir conocimiento. El dualismo sujeto-objeto cede ante la tríada sujeto-lenguaje-objeto. De ahí que solo a través del lenguaje el hombre pueda conocerse y apropiarse de la realidad. De hecho, lo cognitivo puede ser expresado a través del discurso, al punto de que no existe un más allá del lenguaje, como no existe un más allá del pensamiento.



Edificios sede de la 40. 2010

Este nuevo paradigma del discurso como práctica es a la vez parte constitutiva de la interacción social. Para tal consideración conviene interpretar el discurso habermasiano a través de las prácticas sociales, recogiendo la implementación de los estudios filosóficos del lenguaje, a fin de fundamentar una teoría del discurso como elemento integrador y comunicador de la práctica social.

El lenguaje provoca acuerdos en el mundo de los sujetos, por lo que, a la razón instrumental del sistema habría que contraponer la razón comunicativa del mundo de la vida. En el lenguaje, según Habermas, se encuentran cohesionadas las pretensiones de validez de una lógica discursiva, la verdad referida al mundo exterior (todo el mundo la espera), la sinceridad (referida al mundo subjetivo interior) y la autenticidad (correspondencia entre lo que se dice y lo que se hace en la realidad). Es necesario recordar que Habermas instaaura el análisis del discurso a través de tres actos de habla: los actos ilocucionarios (que buscan llegar a los acuerdos), los actos locucionarios (que solo buscan expresar) y los actos perlocucionarios (actos estratégicos de habla que buscan convencer o engañar).

En el ámbito de las prácticas sociales —jurídicas, políticas, económicas—, pueden señalarse relaciones que tejen los individuos, mediatizados por el lenguaje, de tal forma que la interacción humana y las constantes pugnas que surgen en la sociabilidad encuentran su representación en la forma como los sujetos verbalizan sus acciones. En este aspecto, desde el punto de vista habermasiano, podríamos mirar cómo la expresión y la racionalización pasan necesariamente por

la interpretación discursiva que cada sujeto en acción manifiesta.

En el ámbito político, como esfera de la acción social, el poder no se expresa simplemente por el hecho de la existencia de una represión o violencia; si bien estos recursos son frecuentes, se acompañan constantemente de una justificación discursiva que permite la aceptación por parte de los sujetos; todo poder que se fundamenta solo en la violencia, corre el peligro de asumirse como un discurso de resistencia en las prácticas sociales. En lo referente al ámbito económico, el dinero permite la interacción social que los sujetos originan mediados por el discurso; en el ámbito jurídico, es apenas lógico que esta práctica social concreta sea sometida a una amplia gama de interpretaciones.

En todos los espacios de acción social que entablan los individuos el discurso, como verbalización de las acciones, construye un entramado complejo entre los alcances, las diferencias y las acciones colectivas. Hablar de prácticas sociales es hablar de discursos; hablar de interacción social es hablar de acuerdos y desacuerdos en el lenguaje; hablar, en últimas, de socialización es hacer alusión a la capacidad que tienen los individuos de expresarse a través del lenguaje para llegar a compromisos racionales que les permitan la cohesión y la proyección como cuerpo social.

## Bibliografía

- Aguilar, E. González, L. J. Pezzana, G. Reflexiones sobre el bienestar institucional. "Una mirada desde la educación a distancia y la jornada nocturna". Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), 1ª edición, 2002, Bogotá.
- Canclini García Néstor. Culturas híbridas. Editorial Grijalbo, México, 1989.
- Clifford Gertz. La interpretación de las culturas. Ed. Gedisa, Barcelona, España, 1990.
- Condiciones generales para la acreditación de alta calidad de los proyectos curriculares. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2003, Bogotá.
- Congreso de la Republica. Ley General de Cultura, 1997.
- Congreso de la República de Colombia. Ley 30 de 1992.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA), 2003, Colombia. El proceso de acreditación, concepto y procedimiento. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002, Bogotá.
- Lineamientos de autoevaluación y acreditación institucional. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002, Bogotá.
- Plan Universitario Institucional, 2001-2005. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2001, Bogotá.
- Políticas culturales distritales, 2004-2016. Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto Distrital de Cultura y Turismo. Ed. Panamericanas, Formas e Impresos, 2004.
- Proyecto Universitario Institucional y Plan de Desarrollo Quinquenal, 2001-2005. Educación de calidad para la equidad social. Carta del rector. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Sistema Distrital de Cultura. Decreto 221, 2002. Concejo Distrital de Bogotá.
- Touraine Alain. Crítica de la modernidad. Ed. Temas de Hoy, 1995.
- Varios autores. Repensar a Colombia: hacia un nuevo contrato social, 2002

Reseña del libro

# Los saberes de los niños acerca de los recursos hídricos

## Una aproximación al análisis de sus narrativas e interacciones

Nadia Rojas\*



El libro expresa la investigación realizada por el equipo de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño de la Universidad Distrital con niños y niñas de Tunjuelito en Bogotá, en él las cuatro investigadoras abordan los saberes de los niños acerca del agua, partiendo de ellos como sujetos, conocedores y constructores de sus propias realidades y significados.

Las autoras de este libro: Flor Alba Santamaría, doctora en Ciencias del Lenguaje; Karina Bothert, Magíster en Psicología del Niño y del Adolescente; Andrea Díaz, Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, y Carolina Rodríguez, maestra en artes plásticas, también especialista

en Infancia, Cultura y Desarrollo. Estas investigadoras conformaron el equipo que desarrolló el proyecto “Almas, Rostros y Paisajes: Una aproximación a los saberes de niños y niñas acerca de los recursos hídricos de su entorno, a través del análisis de sus interacciones y de sus narrativas”.

El equipo interdisciplinario, evidenció los saberes de los niños sobre el agua a partir de lo que cuentan, lo que dibujan, lo que viven y lo que logran expresar los niños y niñas de forma no verbal.

El estudio se basó en planteamientos lingüísticos y sociolingüísticos que proponen un análisis de las interacciones, de la intersubjetividad, de la narración y el relato infantil para llegar a conocer lo que piensan y saben los niños sobre el agua, cómo la definen, cómo se relacionan con ella en la vida diaria, cómo definen y ven el río Tunjuelito.

Los niños y niñas que participaron en el proyecto habitaban los barrios aledaños al río Tunjuelito de Bogotá, famoso por sus desbordamientos y su contaminación. Participaron también algunos niños y niñas sordos, con los que se realizó un análisis de comunicación no verbal.

La investigación no sólo arrojó resultados al presentar los saberes de los niños y sus interacciones con el agua en la vida cotidiana, sino que además presentó una experiencia nueva para los niños y niñas participantes al darles la posibilidad

\* Comunicadora Social de la Universidad Santo Tomás. Asistente de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño

de conocer el nacimiento del río, interactuar con un río limpio, cristalino, en el que se atrevieron a mojarse, a jugar y se sintieron en un contacto más ameno con la naturaleza.

El mensaje final del libro es ambiental, lingüístico y educativo, ya que al tomar en cuenta el agua como objeto del saber se está planteando la necesidad de darle sentido a este recurso, de pensar en las interacciones que se dan entre el ser humano y ella, es lingüístico porque parte del análisis del relato infantil, de la comunicación no verbal, de los componentes de la cartografía infantil y es educativo, porque no sólo se pregunta por los saberes de los niños, sino que se interesa

por crear otras experiencias que produzcan nuevos saberes y permitan complementar lo que los niños piensan y expresan con lo que los educadores proponen y saben.

Este libro es una herramienta importante para las personas que trabajan temas de infancia y están interesadas en desarrollar proyectos y experiencias educativas que partan de los saberes de los niños. También es una herramienta útil para estudiantes y personas que se inician en la investigación, ya que los elementos teóricos y metodológicos que están presentados con gran claridad.

# Aprender en mundos digitales\*

## Learn in digital worlds

Pilar Lacasa\*\*,  
María Rut García Pernía, David Herrero\*\*

### Resumen

Este artículo aporta reflexiones acerca de los retos que implica el desarrollo de los nuevos medios y las transformaciones sociales que permiten. Como conceptos teóricos que permiten dar cuenta de la capacidad creativa y de aprendizaje que se pueden desarrollar en estos medios, se toma en cuenta “cultura participativa” de Jenkins y Cole, el “enfoque constructivista” con Vigotsky, Rogoff, Holland y Kuhn. Finalmente se plantean nuevas posibilidades a partir de la cultura participativa, nuevas formas de aprender y oportunidades para relaciones más simétricas en la enseñanza.

**Palabras clave:** cultura participativa, constructivismo, tecnologías de información y comunicación.

### Abstract

This paper provides reflections on the challenges of developing new media and social transformations. Theoretical concepts that allow accounting on people skills in media and popular culture using in this article were: “Participatory culture” by Jenkins and Cole and “constructivist approach” by Vygotsky, Rogoff, Holland and Kuhn. Finally, this paper presents that new possibilities arise from participatory culture, new ways of learning and opportunities for more symmetrical relations in education.

**Keywords:** participatory culture, constructionism, ICT.

---

\* Artículo de reflexión a partir de diferentes investigaciones realizadas por el grupo. Esta reflexión fue presentada en el 4º 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 información y comunicación” el 28 de octubre de 2010. Correo electrónico: p.lacasa@uah.es

\*\* Licenciada en filosofía y en psicología, PHD en Psicología. Coordinadora del grupo de investigación *Imágenes, Palabras e Ideas*. Decana de la facultad de Documentación y profesora de la Universidad Alcalá de Henares.

\*\*\* Integrantes del grupo de investigación *Imágenes, Palabras e Ideas* de la Universidad Alcalá de Henares.

## Introducción

Hoy, comenzado el siglo XXI, los medios de comunicación generan nuevas formas de interactuar. Internet es un descubrimiento de la humanidad que abre posibilidades comparables a las que en su momento generó la imprenta. Recordemos las primeras conexiones personales a la red, sobre todo al correo electrónico. Fue a comienzos de la década de los noventa. Sentíamos una extraña emoción, comprendiendo que era una forma nueva de relación entre las personas estaba surgiendo. Poco a poco esas posibilidades se han ido ampliando y transformando. No sólo es la red, el correo electrónico tan extendido, los medios que han generado nuevos contextos comunicativos, lo son muchos otros instrumentos. Pensemos por ejemplo en los dispositivos móviles. Hace algunos años eran los teléfonos, hoy lo son las tabletas, pequeños ordenadores que las personas utilizan en los ratos de ocio o en el trabajo. No sabemos qué ocurrirá en el futuro inmediato, que nuevos instrumentos de comunicación aparecerán, pero habremos de ser capaces de utilizarlos de forma reflexiva en nuevos entornos comunicativos.

Sin duda la escuela, los centros educativos, las familias, hemos de dar respuesta a los retos que plantea la sociedad de la información. Habrá que desarrollar la capacidad de utilizar instrumentos que cambian en periodos de tiempo muy cortos, aprender y enseñar a desenvolvernos en nuevos contextos, quizás en los que todavía no existen. Los recursos que utilizamos cambian también las relaciones entre las personas y la forma de actuar en el mundo. Las imágenes pueden ayudarnos a reflexionar sobre ello. Por ejemplo, observemos a una mujer que habla por teléfono. Pueden ser la expresión de formas distintas desde las que se puede observar el mundo y, además, de los recursos que ayudan a mirarlo, tocarlo o a comunicarse. Podemos ir más allá de los sentidos, se trata de dialogar, pensar y crear, utilizando viejos y nuevos medios de comunicación.

Alrededor de todo ello, envolviéndolo, aparecen nuevas culturas. Son las que Henry Jenkins, investigador norteamericano, ha llamado *una cultura participativa*, porque ahora cualquier persona puede convertirse en emisora y receptora de mensajes interactuando con audiencias lejanas, algo que hace algunos años estaba reservado a

los profesionales de los medios de comunicación institucionalizados. Pensemos por ejemplo, en las posibilidades que abre Youtube, un gran almacén en la red de producciones audiovisuales. ¡Únete a la mayor comunidad para compartir vídeos del mundo! Se nos dice. Cualquiera puede intercambiar sus intereses con otras personas. Allí encontramos productos muy variados que muestran los intereses de sus creadores y que hace muy pocos años resultaba casi imposible imaginar.

Iremos viendo a través de estas páginas cómo estas nuevas formas de cultura están ligadas a la tecnología, pero ésta no lo es todo. Ella sola, entendida como un universo material, no tiene demasiado sentido. Nos interesa porque genera nuevas formas de interacción entre las personas desde las que será posible dialogar, pensar y crear, algo que ha caracterizado a los humanos, aunque ahora nuestros instrumentos para lograrlo sean diferentes.

## Hacia una cultura participativa

Los orígenes de esta idea están en la psicología cultural, en la sociología y en las teorías de la comunicación. Autores como Jerome Bruner, Michael Cole y a Bárbara Rogoff o Bernard Lévy y Henry Jenkins aportan interesantes marcos teóricos para construir aproximaciones a una educación en y desde los medios de comunicación.

La cultura participativa plantea un conjunto de desafíos a la mediática *durante el siglo veintiuno*. Pero no todo es nuevo. Hemos de mencionar entre los pioneros a Michael Cole y su proyecto *“la Quinta Dimensión”* (Cole, 1996). Este programa está diseñado para promover la alfabetización utilizando programas de ordenador para desarrollar habilidades cognitivas y sociales en situaciones educativas, sobre todo programas extraescolares. Busca resolver problemas específicos de su comunidad, en este caso integrando dentro y fuera de la escuela a niños de minorías lingüísticas en EEUU. Mucho más recientemente hay que mencionar los trabajos de Henry Jenkins y colaboradores (2006), que va más allá de buscar nuevas formas de alfabetización asociadas al ordenador. Se fija en la convergencia de múltiples medios de comunicación y soportes tecnológicos para insistir en las posibilidades que abren a la educación.

“La ‘convergencia’ representa un cambio cultural que animan a los consumidores a buscar la nueva información y establecer conexiones entre contenidos dispersos de los medios de comunicación [...]

Los educadores deben trabajar juntos para asegurarse de que los jóvenes tienen acceso a las habilidades y las experiencias que necesitan para convertirse en participantes de pleno derecho, articulando una comprensión de cómo los medios conforman sus percepciones; además, han sido socializadas en un estándar ético emergente que debería conformar sus prácticas como productores de los medios y participantes de comunidades en la red”. (Jenkins et al., 2006, p.3)

Merece la pena detenerse un momento en la definición que nos aporta en relación con la cultura participativa:

Una cultura participativa es una cultura con relativamente pocas barreras en la expresión artística y compromiso cívico, con un apoyo importante para crear y compartir con los otros las propias creaciones, y con un cierto tipo de enseñanza informal donde lo que es conocido por las personas más expertas pasa a los novatos. Una cultura participativa es también aquella en la que sus miembros consideran importantes sus contribuciones y sienten cierto grado de conexión social entre ellos (al menos tienen en cuenta lo que piensan y crean los demás. (Jenkins et al., 2006, p.3)

Leyendo este texto activamente surgen ideas relevantes. Quizás su significado se comprende mejor contrastándolo con otros conceptos que proceden de otros marcos teóricos. Por ejemplo, los enfoques que se acercan a la educación a través del *enfoque constructivista*, que considera a los jóvenes como pensadores activos que interactúan con el mundo físico y social (Kuhn, 2005). En este contexto es especialmente interesante el concepto de *toma de conciencia* relacionado con las propias actividades y, más específicamente, con el modo de implementar la alfabetización. Otra perspectiva es la *psicología sociocultural*, que considera a los niños como autores de textos escritos para audiencias remotas y próximas en entornos sociales y culturales específicos. Desde estas perspectivas múltiples podemos profundizar en el concepto de cultura participativa.

- *Escasez de barreras para expresarse.* Podemos preguntarnos por qué las escuelas han limitado tradicionalmente las formas de expresión en la infancia. Este tema comenzó a interesarnos tras leer a Vera John-Steiner (2000) y también tras descubrir el concepto de mundos figurados de Dorothy Holland y sus colaboradores (Holland, Lachicotte, Skinner, & Cain, 1998). Jenkins nos ofrece ahora ideas interesantes cuando explora el potencial de un universo digital en educación; es decir, cuando busca nuevos caminos para una colaboración creativa.
- *Compromiso cívico.* Algunos estudios (Jenkins, Thorburn, & Seawell, 2003; Thorburn, Jenkins, & Seawell, 2003) han mostrado cómo el universo digital transforma la idea de compromiso asociada con la creación, producción y distribución del contenido mediático. Podemos ir más allá de las actividades cotidianas en el mundo real y situarnos en el marco de un universo digital. Si el programa “Quinta Dimensión” de Michael Cole se refería al compromiso social como una acción directa en el mundo real ahora nos situamos en comunidades virtuales.
- *Enseñanza informal.* Seguramente este concepto no está lejos del que otros autores han utilizado hace ya tiempo. Lave y Wenger (1991), por ejemplo, lo introducen cuando aluden a “la participación periférica” como una forma de aprender entre participantes activos de una comunidad. El análisis de algunos rasgos de este concepto, unido a la acción transformadora de un mundo real y virtual, es todavía un problema no resuelto para mí.
- *La idea de conexión social* adquiere también en un universo digital nuevas formas de colaboración que plantean nuevos retos entre los individuos y el mundo social. Este tema ha sido una de las preocupaciones tradicionales en el contexto sociocultural. Hasta el momento hemos explorado las contribuciones de Bakhtin y Vygotsky. Desde una perspectiva diferente, Jenkins ha explorado la generación de actividades en un universo digital considerando fenómenos como Wikipedia, juegos digitales o las actuales Bitácoras (Weblog). Todo ello ha cambiado, sin duda, el concepto de autor, que ha estado relacionado

tradicionalmente con procesos individuales más que colectivos.

Veremos ahora cuáles son las posibilidades que abre la red, junto a otras nuevas tecnologías, y cómo puede favorecerse desde ellas la educación en los medios. Las personas han dejado de ser meros receptores de mensajes para convertirse en sus creadores, teniendo en cuenta que ello implica una reconstrucción de lo que otros han hecho, de los mensajes que otros han transmitido y que ahora se recrea.

## Crear y compartir

Crear y compartir han sido tareas de las personas que tienen como oficio comunicar, periodistas, escritores, directores de cine, etc. Comentaremos lo que algunos han dicho. Veremos después cómo, aunque las escuelas están habitualmente muy lejos del mundo exterior, también pueden convertirse en entornos donde la creación en colaboración es algo que se enseña y aprende.

## Reconstruir el conocimiento a través de los medios

Veamos ahora cómo una educación en los medios, desde la perspectiva de una cultura participativa, tiene sus raíces en fenómenos clásicos. Las personas han reconstruido el contenido de los medios desde hace largo tiempo. Pensemos por ejemplo en el cine:

El cine no ha logrado emanciparse de las novelas del XIX en sus estructuras narrativas y en la forma de contar la historia. Es muy joven. (...) El cine no es una imagen, es un mirada. (Suarez & Sinde, 2007)

Gonzalo Suárez, literato y director de cine, hace ya algún tiempo hablaba en una entrevista periodística, de un fenómeno que, en cierto modo, es representativo de lo que ha ocurrido con las ideas, con la ciencia, con el pensamiento y la creación humano a lo largo de la historia, pero muy intensamente en nuestros días.

Se trata de la adaptación cinematográfica de las novelas. Es sólo un ejemplo de lo que otros teóricos de los medios han llamado “rehacer” o “reconstruir” a partir de las obras de otros. Hablamos del cine pero la idea de adaptación sugiere la forma en que tratamos de enseñar o

aprender junto a otras personas interesadas por el conocimiento y los cambios en la naturaleza o en la sociedad. Por adaptar entendemos aquí la capacidad de reconstruir los mensajes de otros, hacerlos nuestros interpretarlos, participar activamente en la construcción del conocimiento como un proceso inserto además en la realidad social y cultural de nuestros días.

También los escritores se han acercado a los medios, a las pantallas, como un paso más en la construcción del conocimiento. Por ejemplo, Elena Medel, una joven escritora, nos decía hace ya algunos años que se había acercado la literatura a través de la televisión.

“Dejaba a medias los dibujos animados y terminaba yo el capítulo escribiendo un cuento. La tele es una buena herramienta muy mal empleada”. Elena Medel<sup>1</sup> El PAÍS, 20-08-2007

Hoy también la tecnología, especialmente aquellos medios que nos permiten entrar en un universo digital, contribuyen a construir y reconstruir el conocimiento. Buscamos hacer más fácil nuestro papel como docentes, como investigadores y, sobre todo, como personas que cada día se acercan a las muchas informaciones que recibimos de los medios de comunicación, en forma oral, impresa o audiovisual y transmitida por los más diversos canales, digitales o analógicos. Los instrumentos tecnológicos que median las relaciones humanas y sus procesos comunicativos son el objeto fundamental de estas reflexiones.

## Reconstruir en situaciones de colaboración

Reconstruir el conocimiento en el marco de una cultura participativa implica que *los maestros y maestras no asumen ya una actitud de superioridad en relación al conocimiento que poseen*, tampoco lo atribuyen a los textos o a cualquier otro tipo de materiales curriculares. Por el contrario, consideran que los alumnos y alumnas también tienen muchas cosas interesantes que aportar a un tema en cuestión. Por ello, sus contribuciones no se consideran como correctas o equivocadas con referencia a un criterio de autoridad, sino que

<sup>1</sup> <http://farogamoneda.blogspot.com/2007/08/21/39/>



son también un posible camino por el que avanzar en la adquisición del conocimiento.

En estas comunidades se pone menos énfasis en la competición y más en el trabajo personal en colaboración. Los medios de comunicación, y la reconstrucción del conocimiento desde ellos puede ser un excelente punto de partida para aprender y enseñar a crear. Veamos, más concretamente, cuál es el papel que se asigna a los maestros y maestras:

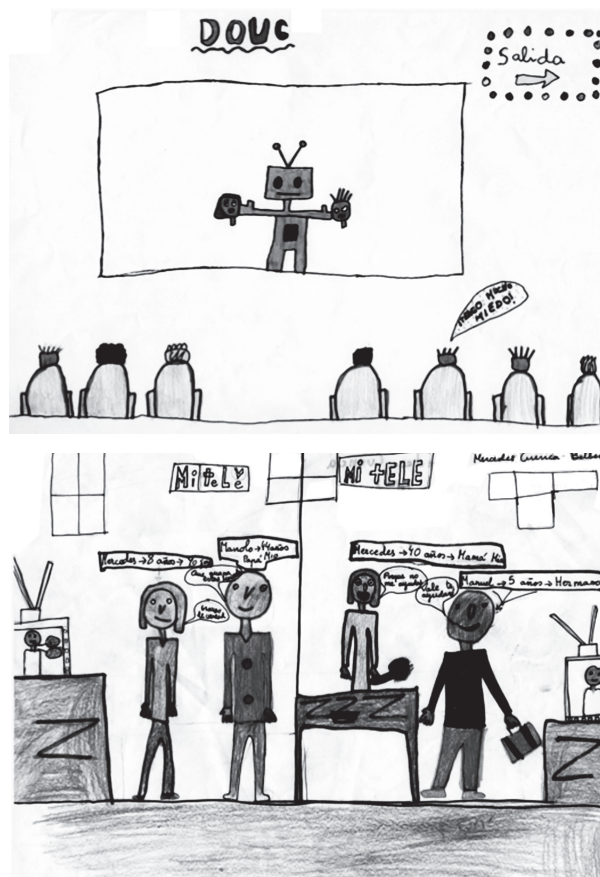
- La primera responsabilidad del profesorado es seleccionar temas de estudio que sean culturalmente significativos y que interesen personalmente a quienes han de aprender.
- Una vez que el aprendiz se ha comprometido con el problema, el papel de quien enseña es aportarle los recursos necesarios y observar cómo responde
- El éxito depende del constante control que todos los participantes ejercen sobre la situación.
- El maestro o la maestra no siempre toman las decisiones en el proceso de enseñanza - aprendizaje. En su opinión, los errores de quienes aprenden pueden enseñar tanto como los éxitos.
- No es fácil determinar cuál es el nivel de apoyo más conveniente desde el que enseña hacia el que aprende. El traspaso de control en el aula no puede ser ajeno a un proceso de negociación.

En suma, creo que estamos ante algunos intentos de concretar en la escuela propuestas de enseñanza - aprendizaje que se sitúan en contextos específicos, mediados por las nuevas tecnologías y en los que, de alguna forma, se entretienen los procesos mentales que serían impensables sin el contacto con una herencia cultural de carácter audiovisual.

Podemos fijarnos, por ejemplo, en cómo niños y niñas reconstruyeron el conocimiento a partir de una de las películas de Harry Potter, tras haber jugado al videojuego del mismo título. En los talleres que llevamos a cabo en los centros escolares niños y niñas reconstruyen el conocimiento logrado en su interacción con los medios. En este caso, Carol y Pablo<sup>2</sup> dibujaban o escribían sobre Harry Potter y lo compartían a través de internet.

<sup>2</sup> <http://carolypablo.blogspot.com>

**Figura 1.** Niños y niñas reconstruyen los mensajes de la Televisión



**Figura 2.** Construir el conocimiento con Harry Potter



Desde esta perspectiva, para diferenciar los modelos de aprendizaje y enseñanza relacionada con los medios de comunicación, se trata de adoptar modelos multidimensionales que consideran

dimensiones muy variadas de la actividad si bien todas ellas están profundamente entrelazadas, por ejemplo, las metas de los participantes, sus papeles sociales en el aprendizaje, la motivación, el acercamiento a la tarea, etc. estos enfoques dejan atrás, como ya se ha indicado, explicaciones basadas en relaciones bidireccionales que interactúan entre las personas y su entorno.

En este contexto es interesante la colaboración a la que Vera John Steiner se refiere como a una *colaboración distribuida en una comunidad*. El texto que reproduzco a continuación pertenece a Herbert Simon. En este caso es el autor principal quien reconoce las aportaciones de sus colaboradores:

“Para hacer descubrimientos científicos interesantes, debes adquirir tantos buenos amigos como sea posible, que sean activos, inteligentes y eruditos. Después colócate detrás y espera. Encontrarás que todos los programas que necesitas están almacenados en tus amigos y los ejecutarán productiva y creativamente en tanto en cuanto no los interfieras demasiado. El trabajo que yo mismo he hecho con más de ochenta colaboradores testimonia el poder de esta heurística”. (Simon, 1996, p. 197).

Este tipo de colaboración supone, seguramente, un intercambio continuo, que permite explorar el pensamiento de los demás. Los participantes están unidos por intereses similares y las conversaciones pueden desembocar en nuevas visiones del tema.

### **¿Cómo organizar un taller para introducir los medios en las aulas?**

Veremos ahora cómo llevar a cabo un taller de medios, una sesión de clase en la que están presentes no sólo los libros y los cuadernos, sino también vídeos, videojuegos, redes sociales o cualquier otro canal de comunicación que niños y niñas utilizan fuera de las aulas. En otros lugares hemos comentado ampliamente estos talleres (Lacasa, 2011; Lacasa & GIPI, 2006)

### **Múltiples tecnologías en las aulas**

Definimos estos escenarios como talleres, unas veces se refieren a la televisión, otras al cine, a las redes sociales, los videojuegos o cualquier otro

medio que nos interese trabajar. Bien entendido, aunque en la escuela se relacionan con un medio específico, en ellos están presentes múltiples medios y tecnologías. Los describiremos fijándonos en algunos aspectos que los definen. Una distinción previa es necesaria. Hablamos de tecnologías para referirnos a los soportes materiales, a un conjunto de soportes que apoyan los medios de comunicación. Éstos últimos añaden a los meros instrumentos audiovisuales, tecnológicos, el hecho de que en ellos están presentes las personas y sus relaciones en entornos comunicativos. En suma, las tecnologías median los contextos de interacción humana y entonces hablamos de medios de comunicación. Cuando en esas relaciones están presentes audiencias lejanas nos referimos a los medios de comunicación.

Los talleres pueden llevarse a cabo en cualquier aula, unas veces puede ser la que el centro tiene habilitada para tecnología o informática, otras es el salón habitual de clase. Un aula de informática que se convirtió en un salón de juegos. Ambas tienen ventajas e inconvenientes. Si múltiples tecnologías van a estar presentes en el aula habitual es importante programar bien cómo vamos a organizarnos, donde almacenaremos los materiales, quién los traerá a clase y como comenzarán a funcionar. Habitualmente los estudiantes realizan todas estas tareas, es suficiente haberlo programado previamente. Por el contrario, si disponemos de un aula específica para realizar el taller habremos de pensar que se comparte con otros cursos y ello también habrá que programarlo.

Además de organizar el material es importante un trabajo previo por parte del profesorado para programar las sesiones. En nuestros talleres el equipo investigador se reúne con el equipo docente de los centros que participarán en las experiencias. Si los talleres están organizados por el propio centro es importante formar algún equipo que esté interesado en participar. El trabajo en grupo es siempre más rico y creativo. Las actividades que suelen llevarse a cabo en estas sesiones son las siguientes: que se llevaron a cabo fueron las siguientes:

- Sesiones colectivas para definir proyecto y discutir propuestas. Estos encuentros permiten compartir información, resolver dificultades y contrastar expectativas.

- A veces son necesarias sesiones de formación donde miembros más expertos del equipo compartirán y discutirán con el resto objetivo y metodología de los talleres. Para provocar un aprendizaje experiencial en estas sesiones, el profesorado ha de experimentar por sí mismo la tecnología que vaya a introducirse. Pueden ser videojuegos, cámaras de video, redes sociales, etc.
- Diseño del taller a grandes rasgos, considerando el número de sesiones. Entre seis y diez sesiones suele ser un número adecuado. Tendremos tiempo suficiente para llevar a cabo las tareas y lograr los objetivos, sin que se produzca una sensación de cansancio.

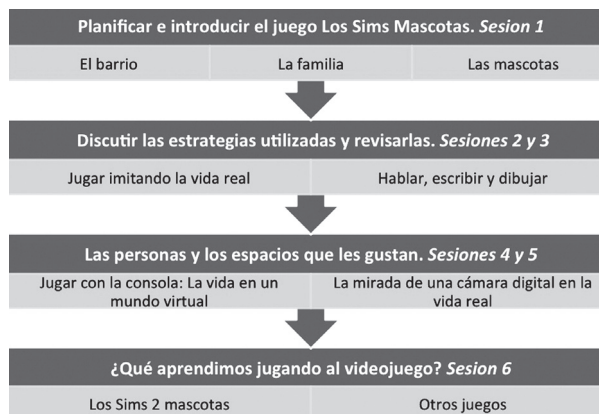
### El taller de videojuegos: un ejemplo

La presencia de los videojuegos en la aulas puede contribuir a establecer puentes entre lo que se aprende dentro y fuera de la escuela. El objetivo educativo, compartido por las personas adultas en el taller que ahora nos sirve de ejemplo fue trabajar con los videojuegos y otros medios de comunicación para que los alumnos y alumnas no sólo fueran receptores de los contenidos mediáticos sino también sus creadores, de forma semejante a lo que ocurre en su vida cotidiana.

En el taller estuvieron presentes, junto a los videojuegos comerciales, múltiples tecnologías e instrumentos digitales como, por ejemplo, cámaras de foto y vídeo, teléfonos móviles e internet. La presencia combinada de estos instrumentos permitía la comunicación y expresión a través de múltiples lenguajes, no sólo de la lengua escrita sino también del discurso audiovisual. Utilizar la cámara de fotos para comparar la realidad virtual con la vida real o grabar una entrevista con nuestras opiniones y reflexiones sobre el videojuego es una manera de tomar conciencia de su lenguaje, analizarlo de forma crítica y transmitir a otros nuestra experiencia como jugadores.

Los participantes fueron un grupo de niños y niñas de segundo curso de educación primaria junto a su profesora y el Grupo de investigación Imágenes, Palabras e Ideas. Se trataba de que el taller fuera un escenario de trabajo colaborativo. El contacto permanente entre todos los participantes, alumnado, profesorado y equipo

**Figura 3.** Qué ocurrió en las distintas sesiones del taller de videojuegos



**Figura 4.** Reconstruir la realidad a través de la fotografía



de investigación, sin duda permitió un análisis y una reflexión conjunta de las propias prácticas, lo que hizo esta experiencia mucho más atractiva y, sobre todo, útil y agradable.

En este taller trabajamos con el videojuego *Los Sims Mascotas 2*. Los niños aprendieron lo que el videojuego puede enseñar, en este caso el contraste entre el mundo virtual y real, más que contenidos específicos del currículum. Tal como aparece en la síntesis de la figura 3, en la que se indica qué ocurrió en cada una de las sesiones, las personas adultas, presentes en el aula, ayudaron a los niños a establecer comparaciones entre el mundo de las pantallas y su vida cotidiana. Comprender lo que significa la simulación a través de la práctica es una de las habilidades que Henry Jenkins y sus colaboradores atribuyen a la alfabetización digital.

### Las sesiones en el aula: fases de los talleres

Tal como se ha indicado las sesiones de trabajo con el alumnado se desarrollaron a lo largo de varias sesiones cuya secuencia temporal es importante considerar. La figura que se incluye a continuación muestra la secuencia temporal del taller en un doble nivel, por una parte el conjunto de las sesiones y, por otra, qué ocurre habitualmente a lo largo de una determinada sesión.

La temporalidad es importante tanto por lo que se refiere al conjunto del taller como a cada una de las sesiones.

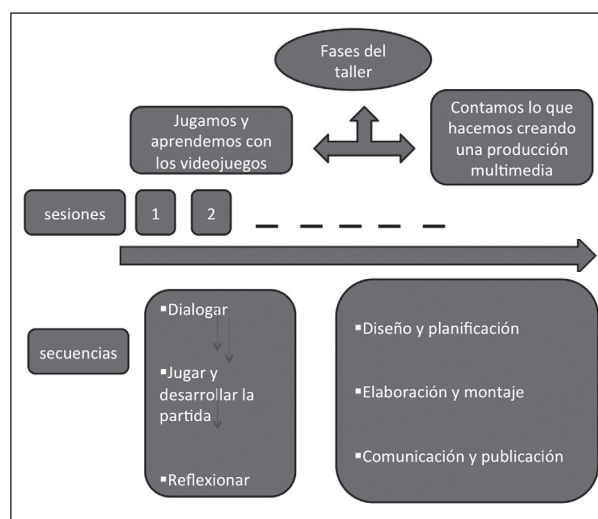
- El paso del tiempo se asocia a la adquisición de nuevas habilidades por parte de los estudiantes y a reajustes continuos en función de los intereses de todos los participantes.
- Podemos decir que existe una planificación previa al taller pero que ésta puede ir variando en función de las circunstancias. Tal como puede observarse es posible diferenciar dos fases a lo largo del taller que describimos en la figura 5.

Nos detendremos ahora en las dos fases fundamentales.

#### Primera fase: jugamos y aprendemos con los videojuegos

El objetivo de esta fase es favorecer el aprendizaje del alumnado y la interacción entre los participantes, todo ello mediado por los videojuegos comerciales. Jugando y pensando sobre la

Figura 5. La estructura de los talleres

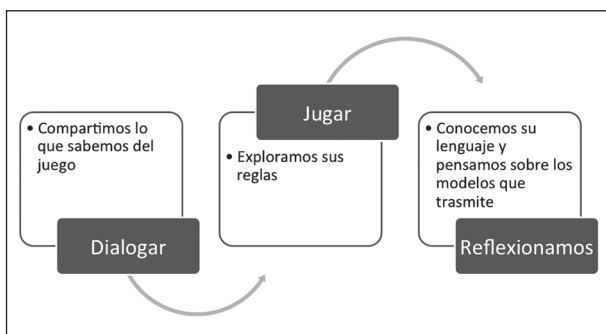


partida, descubrimos las estrategias cognitivas y sociales que necesitamos para jugar, las reglas del videojuego que nos permiten algunas acciones y nos limitan otras. Reflexionamos sobre nuestro papel como jugadores, el modo en que interactuamos con el juego y lo ponemos en práctica. También aprendemos juntos su lenguaje y la narrativa que se esconde detrás de la partida que hemos construido.

Tal como se observa en la figura que se incluye a continuación existen tres importantes momentos que se suceden en el tiempo, siempre dentro de una planificación que se modifica en función de las circunstancias específicas de cada sesión.

- El profesor y los alumnos hablan sobre la meta de la partida y cuáles serán los problemas y retos que tendrán que resolver durante el juego.
- Todos jugamos juntos y conocemos el videojuego.
- La sesión finaliza con una puesta en común para compartir lo que hemos hecho y lo que hemos aprendido.

La experiencia durante años participando en múltiples talleres, siempre en colaboración con el profesorado o en situaciones de educación no formal, nos ha mostrado la eficacia de esta metodología educativa que alterna el diálogo, el juego y la reflexión; todo ello en escenarios educativos innovadores mediados por tecnologías nuevas y ya consolidadas.

**Figura 6.** La secuencia de la sesión

### Segunda fase: Contamos lo que hacemos creando una producción multimedia

En esta fase, de forma creativa y crítica y con la ayuda de las personas adultas, el alumnado tomó conciencia de lo que habían aprendido y lo mostraron en diferentes productos multimedia, que podían ser vistos a través de Internet, tanto dentro como fuera del instituto.

Los estudiantes crearon estos productos multimedia para compartir con otros las experiencias del taller. Para ello emplearon múltiples medios de expresión, cámaras de fotos y de vídeo, grabadoras de audio, mp3, o recursos de internet.

Para elaborar estas producciones tuvieron que respetar la siguiente secuencia:

- Planificar la acción.
- Cada grupo debía decidir su mensaje, su audiencia y la intención de su mensaje.
- Seleccionar y combinar los recursos para transmitir el mensaje.

En el caso del taller que nos ha servido de ejemplo niños y niñas utilizaron las cámaras fotográficas como medio de expresión. Con ellas fueron a casa y trataron de buscar escenas que habían vivido en las pantallas. Las producciones fueron una oportunidad para compartir no sólo la vida cotidiana de cada uno de ellos sino también qué aspectos del juego

### A modo de conclusión

Sintetizaremos brevemente algunos puntos esenciales de lo que puede significar el aprendizaje e mundos virtuales y sus consecuencias para formar

una ciudadanía capaz de enfrentarse críticamente a los nuevos medios de comunicación.

En primer lugar, el mundo digital abre nuevos caminos a quienes enseñan y aprenden. Podemos asociarlos con nuevas formas de cultura que implican relaciones diferentes de las que permitían las tecnologías tradicionales con los medios de comunicación y sus mensajes. El mundo digital ha permitido que las personas no sean solo consumidoras de medios sino productoras y creadoras de contenidos significativos expresados a través de múltiples discursos en comunidades específicas.

El concepto de cultura participativa, en el que profundiza Henry Jenkins y sus colaboradores (2006) puede ser un buen punto de partida para trabajar los nuevos medios en el contexto del aula. En cualquier caso, otros modelos procedentes de la psicología sociocultural pueden darnos indicaciones para utilizar estos nuevos instrumentos de forma que su contribuya al desarrollo de la reflexión y de un pensamiento crítico, es decir, conscientes de las reglas de los lenguajes utilizados y, por tanto, capaces de dominarlos.

Segundo, esas nuevas formas de cultura permiten reconstruir y compartir el conocimiento. Esas reconstrucciones del contenido de los medios recuerdan lo que en algunos momentos se realizó en el cine. Pensemos como determinados guiones reconstruyen las novelas o cómo las series de televisión se doblan y adaptan en distintos entornos para que sean significativas en países o incluso continentes distintos de aquellos que las hicieron surgir. Pero ahora no son ya los profesionales de los medios quienes llevan a cabo esas reconstrucciones, son las personas que habitualmente se acercan a los contenidos mediáticos en situaciones de ocio. Las nuevas tecnologías han abierto nuevas posibilidades de comunicación y expresión. Las habilidades humanas que lo permiten nos conducen a hablar de nuevas formas de alfabetización. En relación a ellas surgen caminos distintos por los que orientar la creación. Quizás los autores individuales van a ser sustituidos progresivamente por colectivos o, incluso, por personas a las que la autoría les interesa menos que el mensaje transmitido.

Finalmente, es importante insistir en que estas nuevas formas de participar en la cultura popular, los nuevos caminos desde los que crear, pueden

aprenderse y enseñarse cuando las personas participan en comunidades específicas, en las que los expertos enseñan a los recién llegados y donde las relaciones asimétricas entre las personas, que caracterizan a la enseñanza formal, son sustituidas por modelos mucho más simétricos en los que los roles de enseñantes y aprendices se intercambian continuamente. Las personas podemos seguir aprendiendo siempre y utilizar la tecnología digital de forma significativa, como instrumento que facilita la comunicación, es un reto permanente que abre la mente humana hacia lo que todavía no existe.

### Referencias

- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology. A once and future discipline*. Mambridge, MA: Harvard University Press.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2006). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21 Century. MacArthur Foundation. <http://www.projectnml.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf>. Retrieved December, 21, 2006, from <http://www.projectnml.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf>
- Jenkins, H., Thorburn, D., & Seawell, B. (2003). *Democracy and new media*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- John-Steiner, V. (2000). *Creative Collaboration*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Lacasa, P. (2011). *Los videojuegos: Aprender en mundos reales y virtuales*. Madrid: Morata.
- Lacasa, P., & GIPI. (2006). *Aprendiendo periodismo digital. Historias de pequeñas escritoras*. Madrid: Visor-Antonio Machado.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Simon, H. A. (1996). *Models of my life*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Suarez, G., & Sinde, A. G. (2007, 18 de agosto). Infidelidades necesarias. Entrevista de Winston Manrique Sabogal. *El País. Babelia*, p. 2. Retrieved from [http://www.elpais.com/articulo/semana/Infidelidades/necesarias/elpepuculba/20070818elpbabese\\_1/Tes](http://www.elpais.com/articulo/semana/Infidelidades/necesarias/elpepuculba/20070818elpbabese_1/Tes)
- Thorburn, D., Jenkins, H., & Seawell, B. (2003). *Rethinking media change: the aesthetics of transition*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

# Los medios de comunicación entran en las aulas\*

## Media get inside classrooms

Pilar Lacasa\*\*,  
Sara Cortés y Rut Martínez\*\*\*

### Resumen

En este artículo se presenta reflexiones acerca de las investigaciones realizadas por el grupo de investigación *Imágenes, Palabras e Ideas* que han permitido introducir medios distintos a los utilizados en las aulas, pero bien conocidos por los niños y niñas que asisten a ellas. Así estos medios se convirtieron en nuevos vehículos y motivaciones para el aprendizaje de la escritura y para nuevas formas de comprender. Las teorías que inspiraron este trabajo fueron las de John-Steiner para los conceptos de aprendizaje, Gee para entornos virtuales y videojuegos, Jemkins para las nuevas formas de alfabetización.

**Palabras clave:** comunicación y educación, psicología, aprendizaje

### Abstract

This article presents thoughts about some investigations conducted by group Words and Images through last years that allowed the introduction of other media than those used in the classroom, but well known by the children who attend them. So these media became new vehicles and motivations for writing skills and new ways of understanding. The theories that inspired this work were those of John-Steiner for learning, Gee for virtual environments and games, Jemkins for new ways of literacy.

**Keywords:** education and communication, psychology, learning.

---

\* Artículo de reflexión a partir de diferentes investigaciones realizadas por el grupo. Esta reflexión fue presentada en el 4º 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 información y comunicación" el 29 de octubre de 2010.

\*\* Licenciada en filosofía y en psicología, PHD en Psicología. Coordinadora del grupo de investigación *Imágenes, Palabras e Ideas*. Decana de la facultad de Documentación y profesora de la Universidad Alcalá de Henares. Correo electrónico: p.lacasa@uah.es

\*\*\* Profesoras de la Universidad Alcalá de Henares. Integrantes del grupo de investigación *Imágenes, Palabras e Ideas*.

## Introducción

Habitualmente se aprende con cuadernos y lapiceros. Las aulas suelen ser entornos muy resistentes a cualquier novedad. Pensemos, por ejemplo, en qué se diferencian las que existen en la actualidad de las que contemplamos en algunas publicaciones de hace 50 o 100 años. Quizá las fotografías se distinguen sólo porque unas son en color mientras las otras en blanco y negro. Pero el espacio físico no ha cambiado demasiado y, a veces, tampoco los materiales que hay en ellas, los instrumentos que se utilizan para aprender. En estas páginas nos ocuparemos de cómo se puede contribuir a cambiar la escuela, para educar una ciudadanía que vive en el siglo veintiuno, con ayuda de los medios de comunicación.

La escuela suele relacionarse con la escritura. No cabe duda de que esta habilidad humana ha transformado no sólo la forma de pensar de los humanos, también su forma de vivir y de actuar. La escritura contribuye a facilitar la reflexión y la reconstrucción del conocimiento. En cualquier caso, no cabe duda de que se puede aprender a escribir de muchas maneras, que van más allá de la simple copia de un texto o de la reproducción en forma de caligrafía.

Mostraremos algunos ejemplos de cómo es posible aprender a escribir cuando los textos escritos surgen de la reflexión y el diálogo y, además, se producen en estrecha relación con otras formas de discurso. También, las situaciones que presentaremos se relacionan con metodologías educativas donde las relaciones asimétricas entre quienes enseñan y aprenden, que suelen estar presentes en las aulas tradicionales, han sido sustituidas por otras mucho más simétricas en las que no sólo las personas adultas son expertas, también lo son los niños y niñas que son capaces de enseñar. Cuando los medios de comunicación entran en las aulas, analógicos o digitales, las clases comienzan a transformarse y parece que los muros de la escuela se van rompiendo.

Aprender a escribir apoyados en los medios de comunicación no sólo contribuye a transformar las relaciones entre enseñantes y aprendices, también a comprender otros discursos, otras formas de expresión y comunicación en las que están presentes las imágenes y los sonidos, nuevos códigos

con sus propias leyes que hay que comprender y conocer para utilizarlos de forma eficaz. Hoy esos discursos están presentes en la vida cotidiana y manejarlos eficazmente no es algo que se adquiera de forma espontánea. Se habla de **nuevas formas de alfabetización**, habilidades que se aprenden y enseñan y que nos permiten ser conscientes de los discursos que utilizamos, de su control y de sus relaciones con otras formas de expresión y comunicación. Es decir, la alfabetización va más allá de las habilidades tradicionales asociadas con la lectura y la escritura.

Para penetrar en esta idea, es interesante el concepto del *dominio semiótico* propuesto por James Gee (2003), un investigador norteamericano que trabajó en lingüística y ahora ha realizado aportes muy interesantes en relación con una educación apoyada en los medios de comunicación, concretamente en los videojuegos. En su opinión, cuando la gente aprende a jugar a un videojuego adquiere un nuevo tipo de alfabetización. Jugar con estos objetos digitales implica un conjunto de prácticas que exigen utilizar múltiples modalidades de discurso, por ejemplo: la lengua escrita, las imágenes, ecuaciones, símbolos, sonidos, gestos, gráficos, artefactos, etc.

Con los videojuegos es posible aprender, al menos cuatro procesos relacionados con nuevas formas de alfabetización:

- Descubrir nuevas aproximaciones al mundo utilizando múltiples formas de expresión y comunicación.
- Participar en grupos sociales que comparten los mismos intereses
- Obtener recursos que preparan a la gente para los nuevos modos de aprender y de resolver problemas.
- Situarse activamente en un meta-nivel que permite entender y controlar el discurso; es decir, cuando se reflexiona sobre la estrategia del juego se comprenden sus reglas, se aprende a pensar y se resuelven –con diferentes niveles de conciencia– los retos que plantean las pantallas.

Veamos ahora un ejemplo de cuál fue el papel de los adultos en un taller de videojuegos y cómo docentes e investigadores contaron lo que ellos mismos aprendieron. Los resultados del aprendizaje se expresan siempre en primera per-



sona del plural y fueron publicados en una página Web creada para compartir con otras personas las vivencias de un taller innovador en el que se enseñaba y aprendía utilizando los videojuegos, en este caso *Harry Potter y el Cáliz de Fuego*<sup>1</sup>. Las reflexiones de las personas adultas aparecen en la figura 1.

Lo que muestra el texto que se incluye en la figura es que niños y adultos aprendieron cosas diferentes, sus intereses no eran los mismos. Por ejemplo, los adultos querían que los pequeños fueran personas críticas. Ello significa reflexionar sobre cómo se avanza en el juego, de esa manera se conocen sus reglas y se entiende lo que está detrás del juego, lo que preocupa a sus creadores cuando los diseñan. Los niños, sin embargo, nos dicen que habían aprendido otras cosas, entre las que se entremezclan las que se refieren tanto al mundo real como al virtual, por ejemplo: que la magia no existe, y con ello se refieren al mundo real, o que unos niveles de juego son más difíciles que otros, en este caso se sitúan en la realidad virtual del juego.

En las páginas que siguen, reflexionaremos sobre cómo los medios de comunicación pueden contribuir a generar nuevas formas de aprender y enseñar, apoyados en metodologías educativas que ponen el acento en el diálogo, la reflexión y la imaginación. En este contexto todas las personas que están presentes en el aula aprenden y enseñan, no sólo los docentes o los adultos. Este cambio en las relaciones es más fácil, porque nadie tiene el conocimiento absoluto que se pretende transmitir, sino que ese conocimiento es construido entre todos. Esto no significa que niños y niñas aprendan sin la guía del adulto; las personas adultas son soportes que orientan y ayudan.

Un reto importante es descubrir cuál es su papel cuando actúan como guías en la construcción del conocimiento y no como meros transmisores de verdades definitivamente construidas. Los medios de comunicación pueden ser un instrumento en el que apoyar la actividad de enseñantes y aprendices que quieren contribuir a la creación de escenarios innovadores.


**Figura 1.** ¿Qué aprendemos en los talleres?

**Qué aprendemos**


**MAYORES Y PEQUEÑOS NO ESTAMOS SIEMPRE DE ACUERDO.**

Durante la última sesión dialogamos sobre lo que habíamos aprendido con Harry Potter y el Cáliz de Fuego. Fue interesante ver las diferencias entre las opiniones de los niños y adultos. Mientras las personas adultas queríamos convertirlos en "críticos de videojuegos," los niños nos dijeron:

- He aprendido cómo Harry Potter hace magia.
- He aprendido a jugar con la Playstation.
- He aprendido a lanzar nuevos hechizos en el videojuego porque en la peli ya está hecha.
- He aprendido que unos niveles son más difíciles que otros y hay que esforzarse.
- La magia no existe. "¿y los magos que hay por el mundo?" No sé.



Las profes quieren enseñar a escribir.  
Diciembre 2006.



Mañeros y pequeños no estamos siempre de acuerdo, CEIP HENARES, ALCALÁ.  
Enero 2007.

## Dialogar ante los medios

¿Qué significa dialogar ante los medios y con los medios? Nos fijaremos ahora en cómo las aulas pueden convertirse en contextos en los que hay múltiples voces. Bajtin (1978; 1982/1988), crítico literario ruso, nos habla de polifonía y relaciona el diálogo con formas específicas de pensamiento que se generan a través del diálogo. Cuando las personas dialogan, y no simplemente expresan su pensamiento a través de monólogos, es posible construir nuevas formas de interpretar la realidad que no pertenecían a ninguno de los hablantes, es algo nuevo que se ha construido entre todos. La polifonía implica relaciones entre una multitud de voces donde las personas están presentes con sus intereses particulares, con aquellos que las diferencian de los otros. Dialogar es ir más lejos de una verdad absoluta en la que se cree, como si fuera un dogma, los hablantes están presentes como individuos y sus opiniones personales son importantes porque entre todos se construye algo nuevo.

Para explorar ese concepto de polifonía podemos fijarnos en los diálogos que surgieron en el aula cuando queríamos convertir a los estudian-

<sup>1</sup> Una descripción del juego puede encontrarse en la página de Electronic Arts <http://www.ea.com/es/juegos/harry-potter-y-el-caliz-de-fuego>

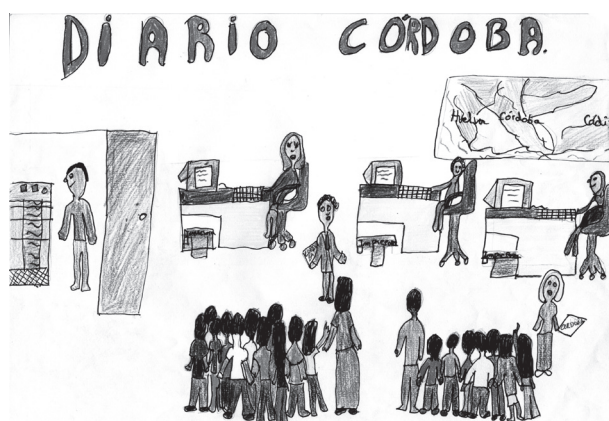
tes en personas críticas ante los mensajes de los medios de comunicación. El ejemplo procede de nuestra experiencia en las aulas, ya hace algunos años (Lacasa & Reina, 2004)<sup>2</sup>. En este caso los niños publicaron un número monográfico sobre la televisión en el periódico local. Habíamos trabajado sobre sus programas favoritos en el taller y sobre ellos escribieron distintos textos que se publicaron en un contexto real y no escolar.

Veamos, algunos diálogos que tuvieron lugar el primer día del taller. Habíamos decidido trabajar en la elaboración de un periódico, pero a las personas adultas nos pareció importante que los niños visitaran en una de las primeras sesiones las instalaciones del diario local donde se publicaría nuestro monográfico sobre la televisión. Antes de realizar la visita la profesora y una de las investigadoras dialogan con los niños y niñas sobre lo que se puede aprender ese día. Hemos de reconocer que quienes adoptamos el papel de enseñantes no esperábamos muchas de las respuestas infantiles.

La figura 2, que muestra cómo los niños reconstruyeron los locales y el trabajo en la redacción del periódico a través de sus dibujos. Nos permite acercarnos a las representaciones que los niños hacen de los medios.

Además, lo más llamativo, cuando se produce el diálogo en la clase al día siguiente, es que el periódico se asocia, casi exclusivamente, al mundo material y físico.

**Figura 2.** Una visita al periódico local



<sup>2</sup> Un análisis de este diálogo aparece también en la publicación citada. Nos ha parecido interesante reproducirlo debido a que es un excelente ejemplo de cómo muchas veces niños y adultos tienen metas diferentes, pero juntos construyen nuevas formas de conocimiento.

### Diálogo 1

*Maestra: ¿Os parece bien primero ir a visitar el lugar donde se hacen los periódicos? (...)*

*Niños a coro: Síiiii!*

*Maestra: Y qué opináis que va a haber allí, ¿qué será aquello?*

*Ángela: Unas máquinas (contestan todos a la vez)*

*Pamela: Una fábrica (todos a la vez)*

*Pilar: Una fábrica, a ver, a ver*

*Ángela: Unas máquinas (hablan todos a la vez)*

Seguramente una persona adulta no habría respondido que la redacción de un periódico era «una fábrica», pero es de ese modo como los niños y niñas lo entienden. Si hemos de interpretarlo siguiendo a Gordon Wells (2006), diríamos que se mueven en el plano de la experiencia porque generalizan lo que han aprendido en otros lugares. Podemos pensar que quizás algunos lo relacionan con los trabajos de carácter manual que algunas de sus familias realizan. Si nos referimos a la dimensión funcional, pensamos que más bien puede considerarse un conocimiento sustantivo que teórico ya que se representan los instrumentos asociados al mundo físico. La información parece tener poca importancia para ellos o, incluso aunque la tenga, como en el caso de Javi (diálogo 2), el niño no parece comprenderlo plenamente, un poco más adelante lo veremos en su texto.

### Diálogo 2

*Maestra: A ver de uno en uno*

*Javi: Para hacer los periódicos se necesita mucha información*

*Maestra: A ver que ha dicho Javi (...)*

*Javi: Que para hacer los periódicos se necesitan mucha información*

Será la maestra quien, orientando el diálogo a través de preguntas indirectas, haga ver la importancia de los periodistas como personas que elaboran e interpretan los textos. Podemos pensar que, incluso, sabiendo que ellos van a escribir en el periódico, el hecho de asociar la información solamente a las máquinas supone una falta de conciencia de la propia presencia en el proceso.

**Diálogo 3**

*Maestra: ¿Y quien lleva esa información allí?*

*Pamela: Una máquina*

*Victoria: Los periodistas*

*Maestra: Ahh! hay periodistas que recogen la información y la llevan allí, buenoy allí qué, qué más*

*Juanlu: Las máquinas la van escribiendo en las hojas (barullo de todos hablando a la vez)*

*David B.: Y un ordenador lo va poniendo*

En suma, leyendo el diálogo anterior no podemos dejar de pensar que los niños se mueven en el plano de la propia experiencia, generalizada a esta situación desde otros contextos y que, además, existe una falta de conciencia del hecho de que quien informa es siempre una persona. Veremos ahora cómo, en una sesión posterior, los niños leen los textos escritos acerca del mismo tema sobre el que antes habían dialogado. Es importante señalar que en nuestras clases, antes de escribir cualquier texto, los niños lo planificaban conjuntamente en pequeños grupos o en situación de gran grupo, siempre apoyados por las personas adultas. En este caso Javi y Victoria van a leer sus textos. Podemos recordar que fue la niña quien se refirió a los periodistas en la clase anterior (diálogo 3) y que Javi había introducido la idea de que para «hacer los periódicos se necesita mucha información» (diálogo 2). Veremos primero cómo la maestra plantea el contexto de lectura y luego, inmediatamente, Victoria leerá su texto.

**Diálogo 4**

*Maestra: Javi tiene un problema y es que tiene un montón de ideas pero a la hora de plantarlas en un papel se pierde ¿verdad Javi? Se pierde porque no empieza ni se pone en marcha, a él le gusta mucho hablar pero ponerse a escribir (...) y mira que poquito ha escrito (...) vamos a escuchar un momento, atender, ya, atender.*

*Si no habéis escrito ya no es el momento de escribir, ahora es el momento de escuchar, vamos a leer alguno de los trabajos que han hecho algunos compañeros, vamos a ver así algunos sueltos, por ejemplo, alguien que haya escrito mucho, a ver Victoria, espérate, si no escuchas lo que van a leer no leeremos el tuyo, bien ¡Victoria léelo!*

Con intervenciones como la anterior, entremezcladas con otras más directamente relacionadas con el tema de la conversación en cuestión, la maestra contribuye a que los niños vayan tomando conciencia de que la lengua oral es muy distinta a la lengua escrita.

El ejemplo anterior, el diálogo que tuvo lugar en la clase, es una muestra de cómo tanto la docente como los niños aprendieron en la visita al periódico. Los niños fueron descubriendo, entre otras muchas cosas, que no sólo es costoso producir algo material, también lo es escribir cada día en el periódico y hacer que pueda llegar puntualmente a sus lectores. La docente aprendió, quizás, que siempre encontrará algo nuevo e imprevisto en las respuestas de sus estudiantes. Este aprendizaje de todos los participantes, que juntos construían el conocimiento, se produjo en contextos mediados por los medios de comunicación, en este caso un periódico.

**Pensar y escribir con la televisión**

Veremos ahora cómo es posible construir conocimiento, aprender a pensar, interactuando de nuevo los medios de comunicación. Desde nuestra perspectiva los procesos de conocimiento se entretienen en la situación que permite poner en práctica determinadas estructuras o habilidades cognitivas. Son numerosas las perspectivas desde las que podemos acercarnos a explorar procesos relacionados con lo que algunos autores han llamado el conocimiento situado.

Casi siempre una imagen o una metáfora transmite una idea mejor que el discurso expositivo y académico, por ello cuando quiero contraponer el camino por el que la psicología sociocultural se acerca a la actividad humana suelo acudir a la imagen que propone Riviere (1991), un autor español que falleció muy joven, dejó una excelente metáfora como título de uno de sus libros, *Objetos con mente*. Siguiendo con esa metáfora, podemos ahora modificarla. Las personas somos objetos con mente pero también con manos. Podemos fijarnos en los pilares fundamentales en los que se apoya la estructura básica actividad humana de acuerdo con la psicología sociocultural. El pensamiento es inseparable de la actividad humana y de los instrumentos que se manejan (Cole & Engeström, 1993; Engeström, Miettinen, & Punamäki, 1999)

- Las funciones naturales se distinguen de las funciones psicológicas porque estas últimas están mediadas por instrumentos y reglas. En nuestro caso podemos pensar, por ejemplo, en un niño que juega a un videojuego y se ve sometido a sus reglas, a los problemas que le plantea el juego para ir resolviendo sus problemas y atravesar sus pantallas.
- La mediación cultural crea una estructura de la mente específica de la especie, universal y asociada a la morfología de la acción. Por ejemplo, de acuerdo con James Gee (2003), los problemas que ofrecen los videojuegos son similares a los que se plantean los científicos.
- La mediación cultural tiene un efecto recursivo y bidireccional. La actividad mediada modifica simultáneamente al entorno y al sujeto. Es decir, cuando alguien reconstruye el contenido de los medios, como vimos que hacían los niños de nuestros talleres cuando interactuaban con los blogs
- El entorno cultural en el que niños y niñas se desenvuelven contiene conocimiento acumulado de generaciones anteriores. Los mensajes que transmiten los medios de comunicación serían impensables sin la capacidad humana de comunicarse manejando diversos discursos, orales, escritos, gráficos y audiovisuales.
- La mediación cultural concede especial importancia al mundo social en el desarrollo humano, puesto que otros seres pueden crear las condiciones especiales para que ocurra el desarrollo. Los medios de comunicación serían impensables sin las audiencias próximas o lejanas a las que se orientan los creadores de contenidos y mensajes.

Veamos ahora qué significa hablar de un conocimiento distribuido. Podemos considerar qué se distribuye en múltiples ámbitos y cuáles son sus relaciones con los medios. Existe en primer lugar, un *conocimiento distribuido en el individuo*. La actividad de un individuo está condicionada por la estructura de los sucesos en los que la persona participa, tanto en su aspecto sensorial como simbólico. Por ejemplo, pensemos en los contenidos

de la televisión. En algunos países los contenidos de las series o de las películas aparecen en su versión original, a veces con subtítulos, en otras por el contrario existe una importante tradición de doblaje. Sin duda, la forma en que las personas se acercan a esos contenidos está condicionada por sus expectativas en relación con el idioma en que aparecen los contenidos.

Se habla también del *conocimiento distribuido en la cultura*. Pensemos de nuevo en la televisión. Algunas telenovelas han adquirido especial relevancia en los países latinoamericanos, sus producciones ofrecen una alternativa a los contenidos de las televisiones producidos en Estados Unidos. Basta consultar algunas de las páginas Web en las que aparecen sus programaciones para darse cuenta de ello<sup>3</sup>.

En este sentido, la combinación de las metas, los instrumentos y el entorno constituyen simultáneamente el contexto de la conducta y permiten decir que el conocimiento está distribuido en tal contexto. Además, en tercer lugar, una noción de cultura distribuida entre las personas requiere pensar que el conocimiento está distribuido entre ellas por virtud de sus *roles sociales*, de ahí que distribución signifique también compartir *la división del trabajo*. Desde esa perspectiva las redes sociales en internet contribuyen a dar una nueva dimensión a esa presencia de la cultura popular. Por ejemplo, muchas veces los canales de TV buscan el apoyo específico de sus audiencias a través de entornos como Facebook u otros similares.

Por último, podemos referirnos a una *distribución del conocimiento en el tiempo*. Los medios, que han contribuido decisivamente a esa construcción de la cultura popular transmiten mensajes significativos en determinados momentos de la historia.

Siguiendo con la televisión pensemos, por ejemplo, en la evolución de las imágenes de las series de Disney. La figura 3 muestra la evolución de una figura como Mickey Mouse a través tiempo<sup>4</sup>. Lo interesante al observarla es que los cambios no afectan al carácter esencial del per-

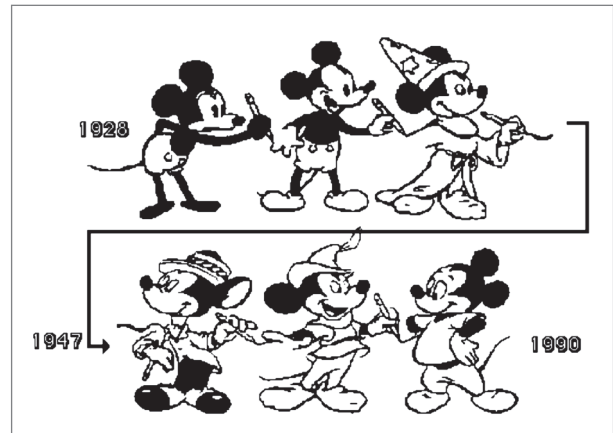
<sup>3</sup> <http://tvserie.com/> Es un blog en el que se establece claramente un contraste entre las series de diferentes países, insistiendo en su carácter nacional

<sup>4</sup> Algunos Blogs dan una excelente idea de la evolución que ha seguido Walt Disney a través de la historia, por ejemplo <http://www.disneyhistoryinstitute.com/> o <http://disneybooks.blogspot.com/>

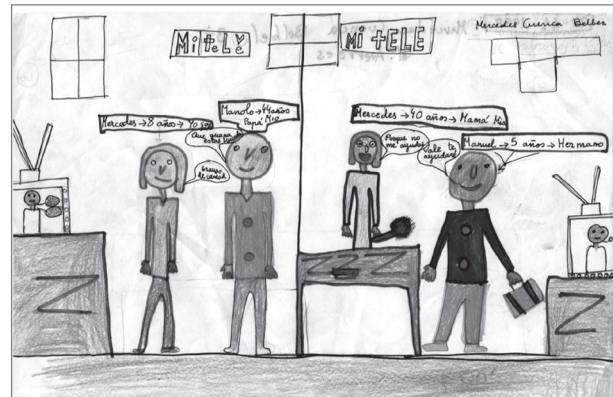
**Figura 3.** La cultura popular a través de las telenovelas



**Figura 4.** Mickey Mouse cambia y evoluciona con el tiempo<sup>5</sup>



**Figura 5.** ¿Dónde y con quién vemos la televisión?



sonaje, se introducen pequeñas modificaciones que lo mejoran. Nos da una idea de que los héroes que aparecen en los medios y crecen en la cultura popular tienen una relativa permanencia que permite a las generaciones identificarse con ellos. En suma, distribuir el conocimiento no significa en ningún caso prescindir del individuo, sino ampliar el marco en el que ha de explicarse.

Veamos ahora, a modo de ejemplo, cómo se enfrentan los niños de forma crítica a una serie de televisión para producir un video a partir de ella. En este caso nos fijaremos en sus textos, escritos una vez que han dialogado con su docente, también podremos observar sus dibujos. Por ejemplo, las producciones gráficas de los niños apoyaban las discusiones y les ayudaba a tomar conciencia de lo que era más importante (figuras 5 y 6).

Por una parte, pudimos fijarnos en lo que la televisión representa para ellos. Por eso, les pedimos que nos contaran a través de un dibujo dónde veían la televisión y con quién. Allí nos dimos cuenta de que el aparato de televisión ocupa un lugar importante en la casa y suelen verla en compañía de su familia. Por otra parte, dibujar los personajes que aparecían en sus series de televisión preferidas fue un punto de partida para ir tomando conciencia de los mensajes que transmite la televisión y de cómo se puede construir historias con imágenes y sonidos.

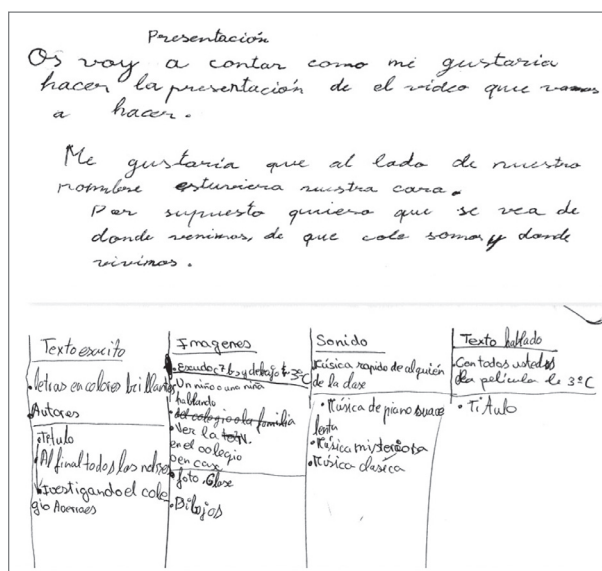
<sup>5</sup> <http://www.mesacc.edu/dept/d10/asb/origins/selection/mickey3.html> Evolution of Mickey Mouse. Wikipedia ofrece también un excelente artículo sobre la evolución de este personaje. [http://es.wikipedia.org/wiki/Mickey\\_Mouse](http://es.wikipedia.org/wiki/Mickey_Mouse)

**Figura 6.** Los programas de TV preferidos: un punto de partida



En la figura 7 se incluyen dos reflexiones escritas. Ambas se refieren al proceso seguido para elaborar el vídeo. Apoyados en el diálogo, guiado por las personas adultas y con ayuda de la escritura, niños y niñas iban tomando conciencia de los pasos necesarios para elaborar un producto audiovisual. Fueron elaborando un guión y, además, poco a poco, tomaban conciencia de sus distintas partes y de cuáles serían las mejores estrategias para lograr atraer a la audiencia. El proceso no fue fácil, pero entre todos se logró llegar a la meta.

**Figura 7.** La escritura apoya el diseño de un producto audiovisual



## Imaginar historias digitales

No es fácil definir la imaginación. La psicología le ha dedicado muchas páginas, pero quizás es más relevante fijarnos en cómo se acerca a ella un escritor, desde la literatura:

“Para mí la imaginación es sinónima de aptitud para el descubrimiento. Imaginar, descubrir, llevar nuestro poco de luz a la penumbra viva donde existen todas las infinitas posibilidades, formas y números. La imaginación fija y da vida clara a los fragmentos de la realidad invisible donde se mueve el hombre” (García-Lorca, 1967, p. 86)

Imaginar significa descubrir, nos dice. Pero para que esto sea posible es preciso ir más allá y él lo hace.

“La imaginación está limitada por la realidad: no se puede imaginar lo que no existe; necesita de objetos, paisajes, números, planetas, y se hacen precisas las relaciones entre ellos dentro de la lógica más pura. No se puede saltar al abismo ni prescindir de los términos reales. La imaginación tiene horizontes, quiere dibujar y crear todo lo que abarca” (García-Lorca, 1967, p. 86)

La imaginación ha de apoyarse en algo para poder crear. A veces, como docentes, podemos situarnos en contextos excesivamente vacíos, por ejemplo una página en blanco, y pedir a los estudiantes que escriban, dibujen o comiencen a pensar en un guion de televisión. Seguramente no es la mejor estrategia. La creación, como el pensamiento, han de apoyarse en instrumentos materiales y, sin lugar a dudas, en la interacción con otras personas.

El trabajo de Vera John-Steiner es un ejemplo de cómo se puede aprender y enseñar a crear. En su primer libro sobre el tema (John-Steiner, 1985/1997) “*Notebooks of the mind. Explorations of thinking*”, tras entrevistar a reconocidos personajes de la ciencia y el arte, nos dice con claridad, ya en el prólogo, que los diferentes caminos de la creación científica o artística casi siempre están unidos a distintos lenguajes del pensamiento. La elección de este lenguaje, de un sistema innato de símbolos, está inmersa en la historia del individuo e, incluso comienza en sus primeros esfuerzos de reflexión en la infancia. La transformación de lo

que es visto, oído o tocado depende de la habilidad de la mente para representar la experiencia. A través de esos diversos lenguajes del pensamiento, los significados de esas primeras experiencias son almacenados y organizados.

“Los cambiantes sistemas de pensamiento infantil son ampliamente conformados por los métodos dominantes de la supervivencia física y económica, por el lenguaje y los símbolos visuales usados en ese contexto cultural, y lo más importante, por el modo en que se organizan el cuidado y la instrucción” (John-Steiner, 1985/1997, p. 13)

Aprender a crear, por tanto, supondrá llegar a dominar distintos lenguajes en el contexto de una cultura. La creación depende de otros procesos cognitivos y de la forma en que éstos se hacen presentes en determinadas situaciones.

Años más tarde la misma autora (John-Steiner, 2000) nos acerca a una dimensión de la creatividad en la que se ha profundizado muy poco, la *colaboración creativa*. El conocimiento no sólo se dibuja como un proceso situado y socialmente distribuido sino que, además, se considera que es *el diálogo y la diversidad de perspectivas, unidos en una meta común, lo que realmente revela el papel de la colaboración*.

“El pensamiento comunitario permite a los participantes comprometerse en la co-construcción del conocimiento como procesos intelectuales y emocionales interdependientes. Pero gran parte de la literatura sobre conocimiento compartido se centra en el conocimiento a expensas de la dinámica relacional de la colaboración. Temas relacionados con la confianza, la incertidumbre, la competición, la propiedad intelectual, la dependencia económica, la igualdad, la fusión emocional, y la separación emocional han de ser negociados entre los compañeros en términos de colaboración. Para constituirse como grupo, los compañeros adoptan las cuestiones del otro, las habilidades y los estilos personales muy seriamente. Escuchan las preocupaciones del otro incluso antes de que hayan sido plenamente articuladas” (John-Steiner, 2000, p. 196).

¿Qué aspectos destacar de este texto? Primero, la necesidad de que los procesos cognitivos no

enmascaren la colaboración es un excelente ejemplo de que se trata de explorar a ambos estrechamente entrelazados. Segundo, se especifican múltiples dimensiones que han de ser negociadas y que, desde luego, van mucho más allá de desmenuzar la tarea en términos micro-genéticos. Tercero, se habla a una co-construcción, lo que revela quizás la idea de que no se quiere prescindir de un acercamiento al individuo. Finalmente, se señala como esa colaboración contribuye a un conocimiento del otro, incluso antes de que él mismo haya sido consciente de sus propias preocupaciones

Otra situación que llama poderosamente la atención del trabajo de Vera John-Steiner ha sido *la armonía que acompaña a veces a la colaboración creativa*. ¿Qué mejor en este caso que tomar un ejemplo de la creación musical?

“Tocar un cuarteto no estaba realmente en el viejo espíritu del individualismo americano. De acuerdo con este esquema, debería haber montado en mi caballo, echando mi violín en el hombro izquierdo, y correr fuera del ‘Severance Hall’ en la puesta de sol, buscando conciertos: fuerte, independiente, autosuficiente. Por el contrario, estábamos formando un grupo con otros tres en una empresa común cuyo argumento tocó por sí mismo lentamente durante años. No espectacular, como la habíamos imaginado al principio, nuestro nuevo trabajo era de hecho bastante notable o dramático. Estaba entrando en una unidad social sin jefe, sin ataduras y, ciertamente, sin conductor. Lo que uno llama un grupo de cuatro hombres que se miran uno al otro de forma igual o tan igual como ellos quieren ser.” (Steinhartdt, 1998, citado por John-Steiner, 2000, p. 190)

Lo que Vera John-Steiner destaca de este tipo de colaboración es que las diferencias individuales convergen en una empresa común. La comunicación entre los músicos se entiende como a una “zona mágica”, una comunidad que aporta soporte. Se asemeja a un “organismo cultural” cuya estructura está subordinada a mantener las posibilidades de descubrimiento y desarrollo. El texto sugiere también la convergencia en una obra creada donde las aportaciones individuales son indistinguibles, aunque sin ellas no sería posible el producto final. Es más, dicho producto es diná-

mico y tiene poco que ver con lo que los músicos habían soñado al comenzar. Otro aspecto de gran interés se refiere al hecho de que la armonía no está sólo presente en el producto, sino también en el proceso; así, se habla de una unidad social donde no existe un líder ni un director, sino que los participantes se miran entre sí como iguales.

Pero veamos ahora un ejemplo de cómo se puede aprender a crear en colaboración en el contexto de un aula cuando en ella está presente internet. En este caso la experiencia procede de otro de nuestros talleres (Lacasa & GIPI, 2006) en el que niños y niñas aprendían a construir historias digitales sobre su ciudad, las compartirían a través de internet con otros estudiantes que vivían en Estados Unidos y que estaban realizando una experiencia semejante. Nos fijaremos en una de las sesiones de ese taller desde los comentarios de la investigadora que participaba en él apoyando el trabajo de los niños y niñas en uno de los pequeños grupos que se habían formado en el aula.

El trabajo propuesto para esa sesión consistió en revisar diversas páginas Web ya existentes que podían servir de referencia para elaborar la nuestra, con el fin de compartir nuestras creaciones con otros niños y niñas que vivían lejos y a los que ni siquiera conocíamos personalmente. Les

pedimos que observaran esas páginas y pensarán cómo podían crear la suya. Para ayudarles, los adultos hicimos algunas preguntas relacionadas con nuestra propia página que suponíamos orientarían la observación: *¿Qué es lo que queremos contar? ¿A quién? ¿Cómo lo vamos a contar?* Los niños y niñas iban aportando ideas y respondiendo a las preguntas a modo de tormenta de ideas. No se pretendía escribir un texto elaborado. Estas respuestas se anotaban en el ordenador, que estaba conectado al proyector, para que todos pudiesen leerlas.

Posteriormente se organizaron los habituales grupos de trabajo, formados por 4 o 5 alumnos y alumnas. Merece la pena leer con detalle el sumario de una de las investigadoras que trabajó con uno de estos pequeños grupos con el fin de preparar la presentación final sobre “Las cigüeñas de Alcalá”, que aparecería en la página Web, trabajo final de este grupo y al que ya hemos aludido anteriormente. Creemos que es interesante observar las dudas que se plantea esta investigadora cuando quiere trabajar con los niños, favoreciendo la originalidad en las ideas que ellos generan y ayudándoles a producir otras nuevas. Sus reflexiones aparecen en el extracto del sumario que incluimos en la tabla 1.

**Tabla 1.** Crear en pequeño grupo Las dudas de la investigadora<sup>6</sup>

SESIÓN 7. FECHA: 25 de febrero de 2004

INVESTIGADORAS /ES: Asisten 7 investigadores a la sesión

#### Trabajo sobre “Las Cigüeñas de Alcalá”

No recuerdo muy bien la razón por la que me puse a trabajar con este grupo. Seguramente porque **estarían un poco perdidos**. Había sido un tema de trabajo que nos había dado bastantes “quebraderos” de cabeza porque no sabíamos cómo enfocarlo. Los niños estaban interesadísimos, pero era difícil dar a la tarea un cierto significado personal o, quizás, no lo sabían expresar. Por ejemplo, durante mi clase de hoy en Psicopedagogía, mientras veíamos algo de la escritura, **me daba cuenta de cómo a veces una formulación abstracta del tema hace difícil a los niños centrarse**. En cualquier caso, tampoco es decisivo, todo quizás depende del significado que le den los propios niños y que seguramente no sepan cómo expresar.

Habíamos tratado el tema en las reuniones del equipo, incluso habíamos comentado que en la casa de alguno de ellos había un nido de cigüeñas, no recuerdo exactamente. Sería importante preguntarles por qué les interesaba el tema, creo que ya lo hemos hecho, pero no son capaces de contestar. Lo que es verdad es que les motiva.

<sup>6</sup> Este fragmento fue ya discutido en el volumen publicado por el Grupo Imágenes, Palabras e Ideas en otro lugar (Lacasa & GIPI, 2006), pero lo introducimos de nuevo por su relevancia en este contexto.



Cuando empecé el trabajo tenía la idea de que debíamos trabajar dando un significado personal, para que no se convirtiera en un trabajo escolar. Fue mía la idea de trabajar en primera persona convirtiéndolos en cigüeñas, de forma que escribieran el texto pensando en una cigüeña que veía Alcalá desde “los cielos”. Me parece que propusimos distintas opciones, pero ésta les gustó. La forma general de trabajar fue (me parece) introducirlos a una macro- estructura del texto y luego ya pasarían a la micro-estructura. Una prueba de ello es que fuimos trabajando sobre los distintos títulos. Ello lo facilitó el hecho de que ya habían metido las fotografías, una en cada diapositiva. Tengo la impresión de que les cuesta bastante trabajar el texto y prefieren centrarse en otros tipos de código.

**Cuando empezamos estaban muy interesados en la posibilidad de meter títulos que ofrece el “Power Point”.** A ello querían dedicarse. Les enseñé a mezclar distintos colores. Creo que es un buen ejercicio. Trabajamos a la vez tres dimensiones: mensaje, forma y color. Luego me centré en que pusieran títulos sugerentes a cada diapositiva. Será interesante, quizás, transcribir los textos. Para ver estas estrategias, se podrían quizás comparar con las que utilizamos en el grupo 1.

**El trabajo ha sido muy distinto al que hice con el grupo 1 de la misma clase** en otra sesión. Con los niños de las cigüeñas **lo resumiría así:** 1) primero generé la pregunta, 2) después fuimos poniendo títulos a cada diapositiva, en función de la foto que querían incluir, 3) todo el tiempo trabajamos a la vez forma y contenido, porque lo que a los niños realmente les interesaba era poner títulos. Con el grupo 1 fue algo distinto: 1) Llegué a ellos porque estaban interesados en cambiar los fondos y les estuve enseñando un poco a hacerlo sobre las plantillas. 2) cuando llegué ya estaban todos los textos escritos (sin título) 3) las fotos las pegamos después.

Merece la pena detenernos un momento en comentar este texto. La investigadora, que en este caso actúa como docente, ha tomado conciencia de que “los niños estaban un poco perdidos”. Tratando, quizás, de buscar las causas de esta situación, se da cuenta de que a los niños les resulta difícil comprender muchas de las ideas abstractas que aportan los adultos. Ello parece ser, incluso, una preocupación del equipo investigador en este momento del taller, ya que lo han comentado varias veces en sus sesiones de trabajo.

Lo que ahora nos parece realmente interesante es que será necesario que la investigadora, en este caso también docente, genere una idea original, para que pueda ayudar a los niños a ser originales y flexibles. Esta idea no es otra que sugerir a los niños que escriban “pensando que ellos mismos son las cigüeñas que viven en Alcalá”; es decir, han de escribir en primera persona. Es interesante, finalmente, fijarnos en el modo que la investigadora describe el proceso didáctico: “1) primero generé la pregunta, 2) después fuimos poniendo títulos a cada diapositiva, en función de la foto que querían incluir, 3) todo el tiempo trabajamos a la vez forma y contenido, porque lo que a los niños realmente les interesaba era poner títulos”. Nos gustaría que este proceso pudiera ser

un ejemplo de aquellas situaciones que favorecen la originalidad y flexibilidad del pensamiento, tanto del que tiene el papel de docente como el que asume el de alumno.

No es fácil sintetizar en pocas palabras el proceso de aprendizaje que allí tuvo lugar, quizás podamos afirmar que se trata de un proceso flexible que favorece la generación de ideas originales, donde los adultos apoyan al niño o la niña sin imposiciones y en un contexto donde la persona adulta también aprende. Insistiremos en que en nuestros talleres es constante la presencia de los

Figura 8. Crear una historia digital



adultos como soporte de este aprendizaje creativo. Las aportaciones de los adultos se generan desde la distancia de la edad, su autoridad se basa en su experiencia o en sus conocimientos, pero también desde la cercanía y el afecto. Los adultos buscan conscientemente una posición abierta a las aportaciones de los niños. Quieren que sean ellos los que decidan, piensen y creen.

Releyendo los sumarios realizados por los participantes es muy curioso ver cómo el grupo y sus participantes proponen tareas que los docentes no habían pensado e, incluso, no están muy de acuerdo con ellas. Sin embargo, esto no es un obstáculo para llevarlas a cabo.

Sólo unas breves reflexiones a modo de conclusión. Primero, resulta difícil pensar que la colaboración creativa es ajena a los procesos de aprendizaje, en este caso mediados por un instrumento digital como el ordenador e Internet. Una revisión de los trabajos de Vera John-Steiner lleva a pensar que conceptos como creación de algo nuevo, desarrollo o aprendizaje comienzan a entrecruzarse y resulta difícil clasificar a los procesos de conocimiento en relación con uno u otro excluyendo al resto.

Segundo, todavía resulta más difícil en el contexto examinado separar situaciones formales y no formales relacionadas con la generación del conocimiento. Resulta casi imposible negar que entre dos amigos y en el contexto de la escuela los niños no lleguen nunca a una colaboración creativa; lo que parece necesario, desde esta perspectiva, es crear aquellas condiciones que la hagan posible, los medios de comunicación son un excelente punto de partida para comenzar el trabajo. Finalmente, queremos insistir (Lacasa, 2011) que estas experiencias abren nuevos caminos cuando se trata de investigar los procesos de construcción del conocimiento en mundos reales y digitales.

## Reflexiones finales

Hemos visto cómo los medios de comunicación pueden contribuir a crear escenarios innovadores en los que se puede enseñar y aprender a dialogar, pensar y crear. En cualquier caso, los medios por sí solos no crean nada nuevo, el grado de innovación dependerá de las metas de las personas que los utilicen y del modo en que se acerquen a ellos.

Manejarlos en las aulas puede contribuir a que niños y niñas se conviertan en usuarios críticos ante ellos. ¿Qué significa el término crítico? Es algo importante para precisar, nos referimos a la capacidad de utilizar, interpretando los mensajes y produciendo otros nuevos, un determinado discurso o lenguaje de forma consciente, algo que abre nuevas posibilidades de comunicación. Desde esta perspectiva, la escritura se convierte en un potente medio de control del pensamiento. Ambos procesos, escribir y reflexionar, estar presentes en muchas situaciones comunicativas en interacción con otros discursos, muchas veces audiovisuales.

La presencia de múltiples medios en las aulas puede relacionarse con nuevas formas de alfabetización. Para explorar cómo favorecerlas hemos analizado diferentes escenarios educativos innovadores. Primero, el periódico local se convirtió en un punto de partida para que niños y niñas hablaran sobre la televisión. Vimos cómo no se trata de enseñar unos medios y de excluir otros, sino de buscar sinergias entre ellos e introducirlos en las aulas complementándose unos a otros. En este caso, hace ya bastantes años, comenzaron a convivir en nuestros talleres multimedia el periódico y la televisión. Hoy pueden seguir haciéndolo, aunque también este presente internet y otras tecnologías digitales.

Segundo, hemos visto como puede utilizarse la televisión como un punto de partida para ayudar a los niños a pensar y escribir a partir de sus programas, elaborando en este caso una producción audiovisual. Hicieron un video colectivo que les ayudó a entender las relaciones entre las palabras orales y escritas, las imágenes y las ideas. Los medios se convirtieron en un instrumento desde el que reflexionar y, sobre todo, un camino desde el que comunicarse con audiencias cercanas y lejanas.

Finalmente, en tercer lugar, hemos visto cómo se puede aprender a crear con el apoyo de internet y, sobre todo, cuando niños, niñas y personas adultas trabajan en colaboración, compartiendo sus metas y, sobre todo, intercambiando los papeles de enseñantes y aprendices. Desde aquí y compartiendo estos roles miramos hacia el futuro, porque todavía nos queda mucho por aprender.

## Referencias

- Bajtin, M. (1978). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Bajtin, M. M. (1982/1988). *Estética de la creación verbal*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognition. Psychological and educational considerations* (pp. 1-47). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R.-L. (Eds.). (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García-Lorca, F. (1967). *Obras completas Recopilación y notas de Arturo del Hoyo. (13 ed.)*. Madrid: Aguilar.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave macmillan
- John-Steiner, V. (1985/1997). *Notebooks of the mind. Explorations of thinking. Revised*. New York - Oxford: Oxford University Press.
- John-Steiner, V. (2000). *Creative Collaboration*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Lacasa, P. (2011). *Los videojuegos: Aprender en mundos reales y virtuales*. Madrid: Morata.
- Lacasa, P., & GIPI. (2006). *Aprendiendo periodismo digital. Historias de pequeñas escritoras*. Madrid: Visor-Antonio Machado.
- Lacasa, P., & Reina, A. (2004). *La televisión y el periódico en la escuela primaria: Imágenes, palabras e ideas. Tercer prenio de investigación educativa 2002* (No. Proyecto financiado por el CIDE - MEC (BOE, 10-X-1997)). Madrid: CIDE - MECED.
- Riviere, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza Psicología - Minor.
- Steinhartdt, A. (1998). *Indivisible by four: A string quartet pusuit of harmony*. New York: Farrar, Straus, Giroux.
- Wells, G. (2006 ). Semiotic mediation, dialogue and the construction of knowledge. *Human Development* 50((5)).

# La hora de la soberanía educativa de América Latina\*

## Latin America's time of educational sovereignty

Adriana Puiggrós\*\*

### Resumen

El artículo muestra un escenario latinoamericano de enfoque político neoliberal, en particular la crisis vivida en Argentina a comienzos del siglo XXI, a través de relaciones problemáticas que conectan los sistemas educativos con los poderes económicos y con los espacios de producción, mediación y divulgación cultural. Si bien la autora comprende el ocaso de los nacionalismos populares, el análisis apuesta en favor de una soberanía educativa latinoamericana como ejercicio de libertad y de resistencia que valora el carácter democratizador de la educación en el continente.

**Palabras clave:** Políticas educativas, neoliberalismo, globalización educativa, escolarización, soberanía educativa, medios de comunicación.

### Abstract

This article presents a Latin American context having a neoliberal political focus —particularly the Argentinean crisis during the early xxi century—, by means of problematic relations that connect educative systems to economical powers and to the environments of production, mediation and

diffusion of culture. Even though the author is aware of the decline of popular nationalisms, this analysis bets on for educational sovereignty in Latin America, as an exercise of freedom and resistance that appreciates the democratizing power of education in the continent.

**Key words:** Education policies, neoliberalism, educational globalization, schooling, educational sovereignty, mass media.

### 1. Una nueva posición para América Latina

Durante décadas, América Latina fue representada como un continente revoltoso, incumplidor de sus obligaciones e incapaz de superar la eterna repetición de sus crisis políticas. Entre las décadas del ochenta y del noventa del siglo pasado la mayoría de los países latinoamericanos aceptaron convertirse en deudores del Fondo Monetario Internacional (FMI) y de los grandes bancos internacionales, cumpliendo eso sí las penalidades que esa situación imponía e impone a sus economías y a sus sociedades. El diagnóstico es más o menos lógico: los estados nacionales fueron acusados de ser incapaces, inservibles, ineficaces e

\* Puiggrós, Adriana Victoria, 2010, "La hora de la soberanía educativa en América Latina", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 58, septiembre-diciembre, pp. 19-28.

\*\* Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora titular de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Universidad de Buenos Aires (UBA) e investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. Ha sido decana de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Fue diputada nacional constituyente y recibió, entre otras distinciones, la beca de la Fundación John Simon Guggenheim y el premio Konex. Actualmente es diputada nacional de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). Página web: <http://www.adrianapuigros.com.ar>

ineficientes; sus funcionarios y políticos han sido señalados como culpables y corruptos de manera generalizada; las empresas estatales, los servicios públicos y los sistemas de previsión, consolidados en varios países durante la era del Estado de bienestar, fueron valorados de modo negativo; en fin, estos y otros argumentos facilitaron la entrega de lo estatal a manos de pulpos internacionales y de una salvaje globalización.

Como consecuencia de esas históricas defeciones, en el año 2001, Argentina sufrió el mayor quiebre económico de toda su historia y uno de los más profundos que se vieron desde la posguerra hasta la crisis de Wall Street en 2009 o la Unión Europea en 2010. La crisis argentina volteó siete presidentes en una semana; hundió la economía y el mercado de trabajo, alcanzando una desocupación superior al 30%, y elevó los niveles de pobreza que abarcaron a casi la mitad de la población. El país no recibió ayuda internacional, sino una suerte de cerco de los mercados, que usando los medios de comunicación y sus sistemas de evaluación financiera, sus arbitrarios rankings de confiabilidad de los países y sus campañas de desprestigio a la institucionalidad política, consumaron la extremaunción.



Salida ecológica Escuela rural La Capilla, Puente Nacional  
Proyecto Almas, rostros y paisajes. 2008

¿Será verdad que la crisis argentina fue una experiencia programada para medir las consecuencias de los probables desajustes del sistema monetario internacional frente al estallido de una economía nacional? ¿O que la debacle argentina haya sido una ocasión para probar la estrategia del castigo, para descargar la culpa sobre el país circunstancialmente más débil de la cadena a la que nos tuvo amarrados el gran capital internacional, los piratas financieros y los funcionarios de los grandes bancos? ¿Y qué se quiso probar la posibilidad de paliar la crisis con la expropiación a los más pobres para salvar la ilegítima acumulación de los más ricos? Argentina anunciaba el pago de la deuda interna con fondos nacionales y la Cámara de Diputados votaba leyes que restituyeron derechos de los trabajadores. Dos posturas opuestas ante los sufrimientos que provocó en las sociedades la fantasía neoliberal.

Cuando se produjo la crisis argentina, las voces del *establishment* y de sus medios de comunicación no se levantaron contra las recetas que ellos habían impuesto. El gobierno neoliberal de Carlos Menem (1989-1999) había ejecutado alegremente la política de desguace del Estado, el uso ilimitado de los fondos públicos para fines privados, la acumulación de la deuda más voluminosa que recuerde la Nación, y el impotente gobierno de la Alianza que le sucedió (1999-2001) sólo había atinado a prolongar la situación, llevando al país hasta el quiebre.

Alcanzada esa coyuntura, en los medios internacionales se decía que los argentinos somos incurablemente soberbios, no cuidamos nuestra economía y tenemos el virus del populismo. Recuérdese cómo se nos calificaba en los primeros años de este milenio. Nadie acudió con cientos de miles de millones para rescatar la economía. Pero tal vez ese hecho haya favorecido la posibilidad de que finalmente se rechazara la dolarización y se optara por una devaluación del peso, que devolvió de manera amplia la competitividad a la economía argentina.

Con los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández se reconstituyó la economía nacional con el eje en el fortalecimiento del Estado, la creación de empleo y una importante disminución

de la deuda externa. En mayo de 2010, mientras la posibilidad de la debacle sacudía a Europa, la Presidenta argentina.

## 2. Un fantasma recorre Europa

En los últimos años asistimos a un espectáculo nunca antes admitido como probable ni en nuestra imaginación: el estallido de la burbuja de Wall Street, en tanto Europa sostenía una imagen de invulnerabilidad que le permitía avanzar en la expansión de importantes estrategias neoliberales, como, por ejemplo, el Acuerdo de Bolonia<sup>1</sup>.

Pero en el mes de mayo de 2010, Europa vivió una situación inédita e inesperada. La nube tóxica, procedente de la erupción del volcán bajo el glaciar islandés Eyjafjalla, se estacionó sobre los aeropuertos europeos, sin que se pudiera prever su plan de acción, sus intenciones y su malignidad. Durante una semana se supuso que era capaz de derribar aviones, los viajeros embotellaron los trenes y micros, en tanto sus tarifas y las de los hoteles subían hora tras hora. Un caos. De pronto, las compañías de aviación acordaron que el peligro no ameritaba seguir perdiendo ingresos, y ayudadas por el escándalo económico, lograron ocultar el fenómeno natural. La nube no dejó de existir en la realidad, pero sí entre las noticias. Sin embargo, la situación creada por la nube aumentaba la angustia ante lo inesperado.

Hasta el momento, la estrategia monetaria de la Unión Europea (UE), pese a las resistencias de los británicos, había visto como un reaseguro la recuperación del carácter eterno del progreso prometido por el iluminismo siglos atrás. En ese mismo mes de mayo, la crisis puso en cuestión esa seguridad, cuando no autosuficiencia, que motivó a las personas, las familias y las empresas a hundirse en créditos a tasa variable y gastos muy superiores a sus ingresos, así como a varios gobiernos a descansar sobre los seguros de desempleo, en lugar de orientar la economía hacia la productividad y el empleo, como está haciendo Argentina

(permítaseme dar este ejemplo, simplemente para mostrar que otra política es posible). Tiemblan en Europa los futuros jubilados, los inmigrantes, los desempleados, los trabajadores en blanco y en negro, la clase media de la reforma, que aún no tienen eco en otros sectores.

Lamentablemente, el avance del neoliberalismo alcanzó en Europa al conjunto de las instituciones, de modo que está también ahora a prueba la capacidad de resistencia que hayan tenido los sistemas de educación para atravesar los embates del mercado y evitar que el desempleo, la restricción de los derechos y de las medidas proteccionistas, y el desfinanciamiento del Estado, afecten la enseñanza y el aprendizaje de la cultura en general, y en particular de los saberes socialmente productivos que requerirán los países más afectados para reconstituirse.

En tanto, como la UE nació de manos de las grandes corporaciones y su lógica es netamente neoliberal, la solución elegida, como aprueba a los gritos la derecha española, y repiten cabizbajos unos cuantos socialdemócratas, arbitrarán paliativos exprimiendo a los más débiles, bajando salarios, recortando brutalmente beneficios en salud, maternidad y jubilación. O subiendo el impuesto al valor agregado (IVA) al 21%, como hizo Portugal. Los 750 mil millones de euros que invertirán juntos el nuevo Fondo Europeo de Estabilización y el FMI, irán a parar a un barril sin fondo, pues su contrapartida es castrar toda posibilidad de expansión de las economías en juego.

## 3. La globalización educativa

El origen y la naturaleza de la globalización convocan a la discusión y tienen multitud de aristas, pero existen suficientes argumentos para considerarla producto de la modernidad y, en el interior de esta última, para adjudicar al sistema educativo escolarizado una responsabilidad relevante en la deslocalización y la difusión internacional de los saberes que las sociedades habían acumulado. Debe anotarse que el mismo movimiento que

<sup>1</sup> Es un acuerdo de política pública para la educación superior, que compromete a los países europeos en un espacio común de promoción sistémica de ciclos, títulos, niveles, créditos, condiciones de acceso y movilidad. Véase al respecto: Espacio Europeo de Enseñanza Superior (1999).

permitió compartir los conocimientos, generalizándolos, contenía la tendencia, tal vez insalvable, hacia su homogeneización.

En España, algunas aisladas voces de la izquierda preguntan si no podrían hacerse cargo de la crisis los buitres que la provocaron, pero les cae encima una maroma de argumentos, todos ellos dirigidos a la ineficiencia del gobierno socialista, en tanto el Partido Popular (conservador) sonríe y se coloca a la izquierda del presidente socialista Rodríguez Zapatero, acusándolo de tener que tomar medidas “antipopulares” por haber sido demasiado populista. Las centrales obreras (la Unión General de Trabajadores —UGT— y la Confederación Sindical de Comisiones Obreras —CCOO— preparan movimientos de fuerza en rechazo. La globalización educativa consistió en la conformación de un enorme mercado, que, teniendo en cuenta una potencial clientela cautiva, ocupa uno de los primeros lugares en el terreno internacional. Con la apertura del sector privado de la enseñanza en los años ochenta, China ingresó en ese mercado internacional y promete darle un dinamismo inédito a la circulación del comercio de bienes y servicios educativos. Ese país ya posee el 26% del mercado global de estudiantes, y está creciendo el número de centros de educación superior de capital externo que permiten cursar estudios universitarios extranjeros, desde China, a miles y miles de estudiantes que anteriormente no podían superar el examen de ingreso o gaokao (Lis y Wang, 2009).

Es muy difícil pronunciarse acerca de los beneficios o las desventajas de la globalización educativa, puesto que se ha desarrollado estructuralmente vinculada al fracaso del comunismo del siglo xx y la caída del bloque soviético, y a la consiguiente universalización de un capitalismo salvaje, signado por una profunda inhumanidad.

La globalización educativa no avanzó impulsada por la solidaridad entre los pueblos, sino por las leyes de oferta y demanda del mercado global. Por otra parte, la globalización contiene la paradoja consistente en que acceder a niveles aceptables de modernización, cobra a los pueblos la destrucción de su cultura y la subordinación al lenguaje, los hábitos, los gustos y las opiniones

que les acercan medios de comunicación, voceros del gran poder económico transnacionalizado.

Podría argüirse que los sistemas escolares son dispositivos arcaicos que no pertenecen a la actual etapa de la revolución tecnológica, si ubicamos en el nacimiento de esta última el momento inicial de la globalización. La discusión, lejos de ser meramente académica, tiene importancia cuando se trata de elegir entre la persistencia en la mejora de las instituciones escolares o el fomento de su desaparición. El alto grado de sistematización que se alcanzó con la revolución tecnológica es heredero del trabajo realizado durante casi tres siglos por las instituciones educativas públicas modernas para expandir la cultura occidental a la más amplia base de ciudadanos y todo intento de desconocerlo puede tirar al basurero de la historia el esfuerzo enorme que significó construir un dispositivo capaz de educar masivamente.

La posesión de saberes sistemáticos, metódicamente enseñados, aprendidos por las grandes mayorías, hizo posible, a la vez, que los Creo que no debe tomarse esa imposición como un triunfo definitivo sobre los pueblos, como tampoco considerar que estos últimos posean una verdad última y un fondo siempre bondadoso. Salvo en las utopías que sueñan con sociedades que alcanzan paz e igualdad permanentes, las luchas por el poder material y simbólico cambian sus contenidos, sus actores y sus escenarios, pero están lejos de resolverse definitivamente.

La utopía iluminista de lograr la igualdad plena mediante la expansión de la educación es uno de los argumentos preferidos del liberalismo para justificar su aversión a las reformas que implican transferencias de recursos económicos entre sectores sociales para favorecer a quienes menos tienen. Doscientos años de expansión del sistema escolar han dejado en claro que la educación por sí misma no cambia la situación económico-social de las personas, ni de los pueblos, si no puede volcar sus resultados en un mercado laboral que los reciba e integre con justicia, si los espacios de producción simbólica no son accesibles para los sujetos que la educación ha formado, si la trama social no se abre para dar lugar a los nuevos educados por el sistema. Pocos enunciados son tan

cínicos como aquél que se pronuncia frecuentemente ante el espectáculo de la miseria, de la delincuencia o de la degradación social: “lo que le falta a esta sociedad es educación”.

La inversión del mismo argumento guarda verdad: la carencia o la insuficiencia de educación es un obstáculo insalvable cuando existen otras condiciones que hacen posible la movilidad social o cambios en la estructura de la sociedad. No es posible realizar ninguna transformación perdurable sin la intervención de políticas educativas acordes, lo cual actualiza la dificultad de coordinar los tiempos de imposición de reformas políticas o económicas, con aquellos siempre mucho más extendidos, en que se producen los efectos de la educación. Nuevamente cabe citar como el ejemplo más notable a China, que está consiguiendo elevar a 1.200 millones de personas, en escasos sesenta años, al nivel de los países desarrollados del mundo occidental. Frente a ese monumental propósito, avergüenzan las dificultades para dar educación a la relativamente escasa población de este subcontinente. Al mismo tiempo, la apertura al mercado de la educación china, que he mencionado antes, abre angustiosos interrogantes.

#### 4. Escolarización y selección social

Las sociedades fueron escolarizadas durante el siglo xx. La escolarización incluyó sucesivamente a los niños mayores de seis años, a los adolescentes, a los adultos, a los pequeños de dos a cinco años, y a los bebés. Claro está que sólo cobijó a aquellos que tenían las condiciones requeridas para ser clasificados dentro de las categorías infancia y adolescencia, y que contaban con una masa de recursos culturales previa que les facilitaría adaptarse a la cuadrículada vida escolar. Ni los enfermos, ni los sucios, ni los miserables, ni los hijos de adúlteros, solteras, curas, ni los homosexuales, ni los chicos que no entendían o se rebelaban, poco o mucho, contra las normas, tenían cabida o podían permanecer en la escuela.

Los sectores medios encontraron de inmediato su lugar en el sistema escolar; los trabajadores

urbanos asalariados lo fueron consiguiendo a lo largo de la primera mitad del siglo; los trabajadores rurales tardaron más; hacia la década del ochenta la escolarización había penetrado hasta los tugurios llamados “institutos para menores”, adonde aún se amontona a chicos pobres, abandonados, drogadictos y “delincuentes”. Pero el final del siglo xx fue trágico, porque la invasión del mercado sobre el campo educativo y el tremendo avance de la pobreza dispararon la deserción, el fracaso escolar, la reducción y el deterioro de los servicios educativos estatales y fomentaron el mercado de la educación. Las consecuencias cayeron sobre los que menos tienen y la educación común retrocedió medio siglo.

Mucho se ha escrito sobre las varias categorías de infancias y adolescencias (Agamben, 2007; Frigerio, 2008), y sobre las múltiples distinciones que se gestaron dentro de cada una de ellas, con las especificidades propias de cada tiempo y lugar. Lo que debe quedar claro es que el sistema escolar fue, al mismo tiempo, un programa de enorme poder democratizador y un dispositivo de selección social. De acuerdo con la suposición del liberalismo desarrollista, con el correr del tiempo la educación común hubiera llegado a todos los capaces y los adaptables. Sin embargo, algo recóndito, abismal, recorre periódicamente las voluntades y toma fuerza poniendo en crisis los niveles de justicia social alcanzados, los inventos humanos destinados a su bienestar, sus creaciones bellas y su capacidad de amar. Braman depredaciones de diverso orden.

No estoy extrañando el antiguo concepto de progreso, pues oculta el costado negro de la sociedad moderna industrial. El sistema escolar ha sido uno de los más fieles aliados de las trampas del progreso, especialmente porque dice proporcionar una educación común, a todos, al mismo tiempo que trabaja en la producción de las más injustas diferencias y niega distinciones que son derechos de las comunidades y las personas. En la aplicación del concepto de progreso a la educación, siempre habita un elemento neodarwinista, que justifica las concepciones meritocráticas y la acumulación de los mejores recursos educativos en la cúpula de la sociedad.





Colegio Alemania Solidaria. Hernán Garcés. 2010

## 5. La desmonopolización de los medios de comunicación en América Latina

El neoliberalismo adscribió a aquellas concepciones que justificaban la distribución desigual de la cultura, fundamentándola en causas naturales y sosteniendo que la acumulación de conocimientos en la cúpula provocaría el derrame de los mismos sobre los sectores más desfavorecidos.

A esta altura de los cambios tecnológicos, demográficos y sociales es difícil seguir sosteniendo la teoría neoliberal del “derrame”, es decir, que la educación de las élites servirá para volcar cultura al conjunto, en especial cuando una de las condiciones de reproducción de aquellos grupos privilegiados es concentrar la comunicación y distribuir discrecionalmente la información.

En el país se aprobó, en 2009, la Ley de Servicios Audiovisuales —Ley 26.522— (Argentina, Senado y Cámara de Diputados, 2009), que sustituye a la impuesta hace tres décadas por la dictadura militar. El sentido principal de la nueva Ley es antimonopólico, y abre la posibilidad de ingreso al mundo de la comunicación audiovisual a nuevos sujetos privados sin fines de lucro, a la vez que ensancha el sector público. De ese modo multiplica las posibilidades de que voces educadoras e informativas lanzadas al espacio mediático lo hagan con contenidos y estéticas transmisoras

de buena cultura, innovadoras con sentido social, éticamente responsables.

Son muchos los aspectos de la educación en los cuales interviene negativamente la falta de acceso pleno a los medios de comunicación por parte de las mayorías. Podría señalar que se trata de la baja calidad de las emisiones que cotidianamente llegan a todos, del efecto adverso a la adquisición de una buena cultura que produce en todos los hogares, instaladas como ventana a una determinada construcción de la realidad.

La televisión y la radio siempre realizan un trabajo educativo; puede ser funcional al bien común, o puede ser nocivo, sirviendo a limitados intereses particulares. En Argentina, la programación del Canal Encuentro, por parte del Ministerio de Educación, valoriza el papel educativo del Estado. El interés que despierta muestra que incluso serían viables inversiones privadas en televisión educativa, que sustituyan los programas que educan en una cultura degradada. El descontrol ético y legal de muchos medios crea situaciones profundamente negativas para la educación y deja convertidos en consumidores indefensos a quienes podrían enriquecerse culturalmente como usuarios de los medios de comunicación. En varios países latinoamericanos se está avanzando en la provisión de computadoras en las aulas y para los alumnos. Es necesario continuar con este proyecto en las escuelas públicas, pero ese esfuerzo puede resultar limitado, a menos que se dicten normas que garanticen la democratización y la federalización del acceso a los servicios audiovisuales, la pluralidad de los prestadores y el acceso equitativo a las plataformas disponibles. Sólo así habrá posibilidades de disponer positivamente de los medios de información y comunicación en la educación formal.

Debe tenerse en claro que, en la actualidad, no hay posibilidades de dar respuesta al derecho a la educación de millones de personas de todas las edades sin la incorporación de los servicios de comunicación audiovisual a la enseñanza. Al mismo tiempo, aunque es equivocado considerar que la mera extensión de las nuevas tecnologías cambia positiva o negativamente la calidad de la educación, dado el complejo de factores que intervienen

en ese proceso, es indudable que los medios de información y comunicación<sup>2</sup> pueden instalarse convalidando vínculos educativos autoritarios que siempre contienen la peligrosa tendencia de concentrarse, o bien pueden multiplicar los educadores, dar la palabra a los alumnos, cruzar a las instituciones educativas por el espacio mediático, generando nuevas formas de organización del trabajo pedagógico.

Finalmente, la producción de contenidos propios de sociedades democráticas es una urgencia en la región. De nada vale que cada chico tenga una laptop si no montamos sistemas de producción de contenidos educativos y culturales que garanticen la pertinencia de los mensajes que se emiten, con finalidades educativas populares, democráticas, estéticamente valiosas, creativas, en lugar de ser pertinentes al mercado. La discusión en la educación es la más democrática de la historia del país, y que se asemeja a políticas del mismo estilo tomadas por otros gobiernos, como Brasil y Bolivia. Se trata de la Asignación Universal por hijo, que contiene la obligación de concurrencia a la escuela y ha llegado a los sectores más pobres, a aquellos que llevaban varias generaciones excluidos de las instituciones, de las educativas en particular. Al comenzar las clases del año 2010, el sistema escolar argentino registró un aumento del 15% en la inscripción. El impacto mayor es en la escuela secundaria y en el grupo de jóvenes-adultos. Estos últimos habían abandonado su primaria o secundaria en los años de la crisis y su regreso constituye un enorme homenaje al Bicentenario de la Patria.

## 6. Bicentenario del grito latinoamericano de libertad

En el Centenario gobernaban los conservadores en la mayor parte de América Latina. En el Bicentenario hay gobiernos neoliberales más o

menos ortodoxos, y gobiernos que combinan de maneras distintas los elementos nacionalistas, populares y democráticos. El conjunto de la política de estos últimos consiste en devolver los derechos expropiados al pueblo durante la década neoliberal, lo cual, en el caso de Argentina, se refiere a los gobiernos de Carlos Menem y de la Alianza. Poniendo el acento en uno u otro aspecto, los pasos que están dando en estos países se dirigen a resolver el problema de la deuda externa, reestatizar el sistema jubilatorio, las empresas privatizadas, devolver derechos expropiados a los trabajadores, a los pueblos originarios y realizar amplios programas educativos populares.

En Argentina, en el año del Bicentenario, el gobierno ha tomado una medida. A diferencia de la política represiva que precedió y acompañó al Centenario, el Gobierno argentino instaló una política de fuerte defensa de los derechos humanos, que tiene dos apoyos principales: los juicios a los represores de la última dictadura militar y la política de Defensa Nacional. La política de “Memoria, verdad y justicia”<sup>3</sup> tiene un profundo significado pedagógico y ha calado en la juventud. La redefinición del papel de las Fuerzas Armadas, excluyéndolas de toda intervención interna, así como el abandono de la tradicional hipótesis de conflicto con los países vecinos como organizador de su accionar, se ha reflejado en cambios en los planes de estudio de sus institutos de educación, así como en una concepción profundamente distinta de la propia sociedad sobre el lugar que deben ocupar en la estructura de poder de la Nación. Este último hecho no es menor, sino que responde a un cambio pedagógico-cultural profundo en una sociedad que, en otros momentos, ha recurrido de manera activa o ha sido cómplice pasiva de la ocupación, por las Fuerzas Armadas, de los lugares que corresponden a los representantes del pueblo establecidos por la Constitución Nacional.

<sup>2</sup> La Ley de Educación Nacional, la Ley de Protección Integral de los Derechos de los niños y adolescentes, así como la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires y la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, aprobadas en 2006, 2007 y 2009, fijan horizontes en materia de derechos de los sujetos de la educación, es decir, alumnos y docentes.

<sup>3</sup> El 24 de marzo de cada año, Argentina recuerda a las víctimas políticas de la última dictadura militar. Desde agosto de 2002, lo que era una movilización social espontánea recibió estatuto legal. La Ley 25.633 crea en esta fecha el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia.



Colegio República de China. Hernán Garcés. 2010.

## 7. Los peligros que enfrenta la educación en el Bicentenario

150

Por último, como parte de las contradicciones que surgen comparando el Centenario y el Bicentenario, vemos que en 1910 la educación pública era un puntal de la construcción de un espíritu soberano, tema en el cual, en Argentina, daba prioridad para integrar a los inmigrantes. Al mismo tiempo, los mismos gobernantes preferían el librepensamiento y la subordinación a los intereses ingleses, antes que políticas proteccionistas de los pilares económico-políticos de un desarrollo autónomo. En el Bicentenario, la soberanía educativa nacional se encuentra jaqueada por los intereses del mercado internacional de educación, cuyos representantes actúan dentro de los organismos internacionales, no solamente de los bancos, sino también de instituciones de la familia de las Naciones Unidas. La presión es fuerte para que la educación se declare un bien transable y el Estado renuncie a sus atribuciones constitucionales al respecto.

Los embates son en todos los frentes: la centralidad del poder educativo neoliberal en la construcción de las metas internacionales, en particular de la región latinoamericana; la subordinación de los planes al financiamiento de los bancos y a las metas por ellos impuestas; la internacionali-

zación y la privatización de la evaluación; la lenta, pero firme penetración del Acuerdo de Bolonia en la política de la región para la educación superior. (Mercosur) y de la Unión de Naciones Suramericanas (Unasur) en una estrategia regional unificada. Resulta indispensable que la voz latinoamericanista y antineoliberal participe en los congresos de ministros que fijan metas para el próximo decenio, en las decisiones donde se eligen los organismos o las empresas evaluadoras internacionales, en las reuniones donde se establecen las pautas de evaluación a las cuales se someterá a los alumnos y los docentes, en las reuniones donde se decide el destino de los fondos internacionales y la manera de utilizarlos. Es la hora de centrarse en la soberanía educativa, sin la cual no tendrán sustento las políticas democratizadoras que se están llevando a cabo, porque el mercado compite de modo directo, impulsado por la potencialidad del crédito que ya está obteniendo. Las nuevas generaciones merecen una educación en libertad, que abra su futuro a grandes y creadoras metas. Para darle definitivamente un signo nacionalista, popular y democrático al aniversario de la Patria Latinoamericana, será necesario que estos países asuman una postura propia de defensa de la soberanía educativa, comprometiendo políticas del Mercado Común del Sur.

## Referencias biblio y cibergráficas

- Agamben, Giorgio, 2007, *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Argentina, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007, Nueva Ley de Educación Provincial 13.688, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, [en línea], disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consulta2007/default.cfm>, consulta: 24 de mayo de 2010.
- Argentina, Senado y Cámara de Diputados, 2002, Leyes, 25.633, por la cual se instituye el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, Ministerio de Educación, [en línea], disponible en: <http://abc.gov.ar/docentes/efemerides/24marzo/htmls/presentacion.pdf>, consulta: 24 de mayo de 2010.
- \_\_\_, 2005, Leyes, Ley 26.061 de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos, [en línea], disponible en: [http://www.derhuman.jus.gov.ar/normativa/pdf/LEY\\_26061.pdf](http://www.derhuman.jus.gov.ar/normativa/pdf/LEY_26061.pdf), consulta: 24 de mayo de 2010.
- \_\_\_, 2006, Leyes, Ley 26.206, Ley de educación nacional, Ministerio de Educación, [en línea], disponible en: [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf), consulta: 24 de mayo de 2010. Universidad de Alicante, [en línea], disponible en: <http://www.eees.ua.es/documentos/declaracionBolonia.pdf>, consulta: 24 de mayo de 2010.
- \_\_\_, 2009, Leyes, Ley 26.522 del 10 de octubre, por la cual se regulan los Servicios de Comunicación Audiovisual en todo el ámbito territorial de la República Argentina, Infoleg Información Legislativa, [en línea], disponible en: <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/158649/norma.htm>, consulta: 24 de mayo de 2010.
- Espacio Europeo de Enseñanza Superior, 1999, “Declaración conjunta de los ministros europeos de educación en Bolonia el 19 de junio de 1999”.
- Frigerio, Graciela, 2008, *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiancortica*. Buenos Aires, Del Estante.
- Lis, José Carlos y Oliver Wang, 2009, “El sector de la educación en China”, Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Pekín, Oficinas comerciales.es, [en línea], julio, disponible en: <http://www.oficinas-comerciales.es/icex/cma/contentTypes/common/records/viewDocument/0,,00.bin?doc=4239204>, consulta: 24 de mayo de 2010.