

infancias

imágenes

Vol. 8 núm 1 / diciembre de 2009 / ISSN 1657-9089

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
Facultad de Ciencias y Educación
Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño
Grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes

Directora - Editora

Flor Alba Santamaría Valero

Coeditora

Martha Barreto

Comité editorial

Flor Alba Santamaría Valero

Martha Helena Barreto

Sandra Ximena Gallego

Karina Bothert Ortiz

Omayra Tapiero Celis

Nahum Montt

Comité científico

Hector Fabio Ospina

Universidad de Manizales

Daniel Hernández

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Gustavo Escobar

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Germán Muñoz

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Olga Galatanu

Universidad de Nantes, Francia

Gladys Andrade

Universidad de Ginebra, Suiza

Árbitros

Maritza Pinzón

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Alicia Rey

Pontificia Universidad Javeriana

Arturo Alonso

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Sonia de Zubiría

Instituto Merani

Marcela Tristancho

Pontificia Universidad Javeriana

Gloria Amparo Acero

Universidad Nacional de Colombia

Simeón Moreno

Pontificia Universidad Javeriana

Clara Inés Carreño

Pontificia Universidad Javeriana

Equipo de apoyo

Johan Gustavo Arenas

Nadia Rojas

Jefe Sección de Publicaciones

María Alexandra Gutiérrez

Coordinador editorial

Leonardo Holguín Rincón

Corrección de estilo

María Elvira Mejía

Diagramación

Claudia Patricia Rodríguez Ávila

Ilustración de portada

María Paula Bolaños

Impresión

Imprenta Nacional de Colombia



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



Cátedra UNESCO
en Desarrollo
del Niño
(Colombia)



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**



Tabla de contenido

| | |
|---------------------|---|
| Nota editorial..... | 4 |
|---------------------|---|

Imágenes de investigación

| | |
|--|---|
| ¿Es la institución educativa productora y reproductora de exclusión social?..... | 6 |
| Are education institutions producers and reproducers of social exclusion? | |

Marta Beatriz Gaviria L.

Héctor Fabio Ospina S.

| | |
|--|----|
| Las dimensiones <i>meta</i> en lo lingüístico y en lo cognitivo: reflexiones sobre el aprendizaje de la escritura en el niño preescolar..... | 18 |
|--|----|

Meta-dimensions in linguistics and cognition: reflections on writing learning in nursery-school children

Claudia Rosario Portilla Ramírez

| | |
|---|----|
| Uso de la tecnología en la alfabetización de niños con déficit cognitivo leve..... | 25 |
| Information Technology uses for literacy processes in children with subtle cognitive impairment | |

Rosa Julia Guzmán Rodríguez

Tatiana Ghitis

Carolina Ruiz

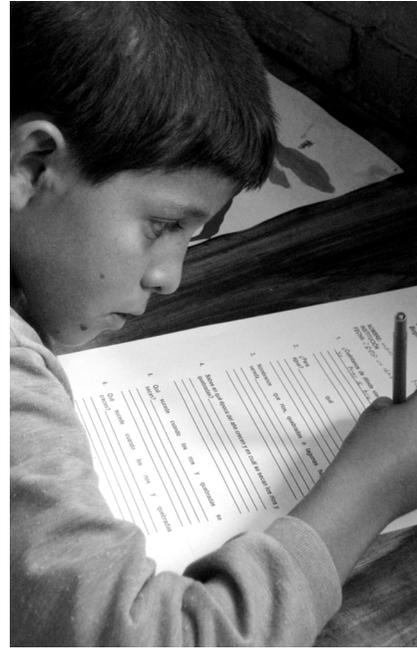
| | |
|--|----|
| Comunidades de aprendizaje en la Web y análisis del discurso infantil: estrategias de formación en investigación | 32 |
|--|----|

World Wide Web learning communities and analysis of children's speech: forming and research strategies

María Cristina Castellanos Sierra

Diana Lucia Triviño

Martha Helena Barreto R, Sandra Ximena Gallego G, Omayra Tapiero C.



Transformaciones del discurso sobre educación inicial.
 Un análisis del discurso pedagógico en el marco de la economía global42
 Discourse transformations about education in early-childhood stages.
 A pedagogical discourse analysis within a global-economic context
Martha Helena Barreto R.

Perfiles y perspectivas

Entrevista a María Guadalupe Rodríguez fundadora y directora de los CENDI
 (Centros de Desarrollo Integral) de Monterrey, México52

Los personajes de Triunfo en la búsqueda incesante de la felicidad54
Galia Ospina Villalba

Gayatri: de la semilla a la investigación formativa.....59
 Gayatri: Seed for formative research
Semillero Gayatri

Analogías: herramientas del lenguaje para un aprendizaje innovador en el aula66
Diana Carolina Quintero Bogotá

Letras del sur71
Juan Guillermo Sánchez Martínez

Reseña del libro *Los niños en la radio. Tripulantes: una aventura por la radio infantil*73
María José Román (Compiladora)
Cátedra UNESCO en desarrollo del niño

Mi abuelita se fue al cielo.....75
Tamara Navarro Balarta

Acta de constitución de Red de publicaciones de Niñez e Infancia (Redpuni)76

Guía para los autores78

Nota editorial

El número 8 de la Revista *Infancias Imágenes* se constituye en un acontecimiento que marca la historia de esta publicación. En los dos últimos números de la revista se realizaron algunos cambios en la edición y en el contenido de sus artículos, que aún conservaban el espíritu divulgativo que la había caracterizado. Presentamos una edición distinta que apunta a darle el perfil de “revista científica”, con la cual esperamos iniciar el proceso de indexación.

Dicho proceso ha implicado un aprendizaje interesante para el equipo de la Revista, por cuanto ha modificado la creencia de que una revista se puede hacer artesanalmente y con los esfuerzos individuales de un director. Destacamos que gracias a la política emprendida por el Centro de investigaciones y desarrollo científico de la Universidad, a través de conferencias y asesorías de profesionales expertos en la edición de revistas científicas, hemos dado un paso importante en la concepción de una revista como dispositivo de producción de conocimiento, a través de la constitución de redes de investigadores, en este caso, profesores, investigadores, estudiantes y expertos en el tema de infancia, pedagogía y lenguaje.

Consideramos, entonces, que la producción de este número es el comienzo de una nueva etapa con la pretensión de publicar una revista científica en un campo complejo como el de la infancia; esto, de por sí, constituye un reto, en tanto aprendizaje para toda una comunidad de profesores, educadores, trabajadores de la infancia, cuyo rol predominante es el trabajo directo con los niños y niñas en las escuelas y otros ámbitos como la educación no formal y los medios de comunicación e información. Es con todos aquellos aprendices de investigación, maestros reflexivos e inquietos por la causa de los niños, con quienes emprendemos hoy esta tarea.

La revista, tiene dos secciones. La primera, *Imágenes de investigación*, cuya pretensión es publicar artículos originales de investigaciones, los cuales son sometidos a las exigencias de evaluación científica. Presentamos, cinco producciones relacionadas con temas de infancia y la educación: ¿Es la institución educativa productora y reproductora de exclusión social?, Las dimensiones meta en lo lingüístico y en lo cognitivo: reflexiones sobre el aprendizaje de la escritura en el niño preescolar, Uso de la tecnología en la alfabetización de niños con déficit cognitivo leve, Comunidades de aprendizaje en la Web y análisis del discurso infantil: estrategias de formación en investigación, y por último, Transformaciones del discurso sobre educación inicial.

La segunda, la titulamos *Perfiles y perspectivas*; en esta se pretende conservar el espíritu literario que ha caracterizado la Revista, por ello, recoge diversidad de géneros, como la entrevista, el perfil autobiográfico, la poesía, el ensayo, la reseña. En este número, presentamos una entrevista que muestra el inmenso trabajo desarrollado por la profesora María Guadalupe Sánchez, en los Centros de Desarrollo Integral (CENDI) en Monterrey, México, proyecto, que parece convertirse en un modelo interesante de impulso a la educación de la primera infancia. Igualmente, se incluye el trabajo de la escritora Galia Ospina, quien perfila en el artículo una fascinante descripción de los personajes de Triunfo Arciniegas, en la búsqueda incesante de felicidad.

También, se incluyen textos de jóvenes investigadores, cuya pretensión es animar a los estudiantes y docentes a escribir sus producciones, el primero es Gayatry: de la semilla a la investigación formativa, y el segundo Analogías: herramientas del lenguaje para un aprendizaje innovador en el aula. Finalmente, dos reseñas de libros sobre la vida de los niños, el primero, el libro *Los niños en la Radio*. Una aventura por la

Radio infantil, que recoge la experiencia del programa Tripulantes, auspiciado por la Cátedra UNESCO, en Desarrollo del niño de la Universidad Distrital y la segunda, un trabajo literario con jóvenes de Ciudad Bolívar denominado: Letras del sur.

Esperamos que este número anime a los lectores a participar en este proyecto, con sus opiniones, artículos, ensayos y otros escritos.

¿Es la institución educativa productora y reproductora de exclusión social?

Are education institutions producers and reproducers of social exclusion?

Marta Beatriz Gaviria L. *
Universidad de Manizales CINDE

Héctor Fabio Ospina S. **
Universidad de Manizales CINDE

Resumen

Este artículo busca responder a la pregunta sobre la exclusión social en la escuela. Afirmamos que hoy en día la escuela colombiana produce y reproduce exclusión social. En primer lugar, porque en ésta hay una marcada estratificación y segregación social: las niñas, los niños y los jóvenes en condiciones de mayor vulnerabilidad tienen menor acceso a la educación y reciben de ella la peor calidad; y en segundo lugar, porque el sistema educativo, al aplicar de manera acrítica intervenciones que buscan reducir la exclusión, fracasa en su empeño e, incluso, llega a reproducirla o profundizarla. Como producto de una relectura que realiza la escuela a la luz de la exclusión, de autores como B. Santos, R. Castel, H. Arendt, M. Foucault, P. Bourdieu y J.C. Passeron, comprendimos que la exclusión educativa es un proceso histórico, cultural, social, civilizatorio; una dimensión simbólica que se juega en las instituciones, que lleva a la negación de la pluralidad humana. Pensamos que transformar esta realidad implica construir pluralidad humana, al reconocer a las niñas, los niños y los jóvenes en su singularidad, y posibilitar su propio discurso y acción en la escuela;

y no sólo mediante acciones dirigidas a la universalización del acceso al sistema educativo.

Palabras clave: exclusión social, institución educativa, pluralidad humana

Abstract

This paper aims to answer the question on social exclusion at school. We claim that the Colombian schools today produce and reproduce social exclusion. Firstly, because in these places there is a marked social stratification and segregation: girls, boys and young people who are in conditions of major vulnerability have restricted access to education and receive poor quality tuition. Secondly, because the educational system, when uncritically applying the measures that are intended to reduce exclusion, fails in its endeavour and even contributes to reproducing it or making it more serious. As a result of a reassessment carried out by the school in the light of exclusion; based on authors such as B. Santos, R. Castel, H. Arendt, M. Foucault, P. Bourdieu and J.C. Passeron; we understood that educational exclusion

* Profesora asociada de la Facultad Nacional de Salud Pública e investigadora del Grupo de Epidemiología de la Universidad de Antioquia. Médica y cirujana de la Universidad Pontificia Bolivariana, magíster en epidemiología de la Universidad de Antioquia y candidata a doctorado en Ciencias Sociales Niñez y juventud, de la Universidad de Manizales y el Cinde. Correo electrónico: mgaviria@guajiros.udea.edu.co

** Licenciado en filosofía y letras de la Pontificia Universidad Javeriana, magíster en educación y desarrollo social y doctor en educación, Nova University y el Cinde. Director de la línea de investigación en educación y pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades, del doctorado en Ciencias Sociales Niñez y juventud, de la Universidad de Manizales y el Cinde. Correo electrónico: revistacinde@umanizales.edu.co

is a civilizing, social, cultural, historical process; a symbolic dimension played within institutions, which leads to the denial of human plurality. We think that the transformation of this reality implies building human plurality by recognizing girls, boys and young people in their uniqueness, by enabling their own discourse and actions at school and not only through actions pointing towards the universalization of access to the educational system.

Key words: social exclusion, educative institution, human plurality

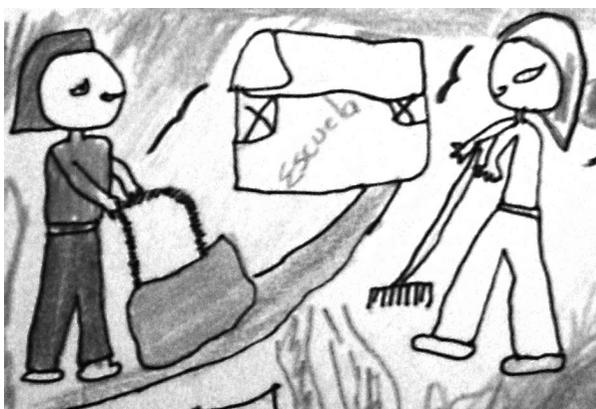
Introducción

Dentro de la institución educativa, la educación impartida, que nació como un ideal de la Ilustración, de la cual se gestan con Comenius los principios de los sistemas educativos modernos, ha sido valorada como bien público. El precepto comeniano de que “se enseña todo a todos” sigue siendo orientador en el desarrollo del sistema educativo (Narodowski, 2008). En la actualidad, no hay duda de que la educación es uno de los factores más importantes que afectan el desarrollo de las niñas, los niños y los jóvenes, y su importancia se refleja en que acceder a ella en igualdad de oportunidades es un derecho fundamental, como lo expresa la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), y que estar educado es una capacidad fundamental del ser humano (Nussbaum & Sen, 1998).

A pesar de los esfuerzos realizados por garantizar una educación universal, en Colombia, así como en muchos países de América latina y del mundo, persisten y se profundizan las inequidades y las exclusiones en el sistema educativo (Rivero, 2005; UNESCO, 2007). Si bien esta situación no puede ser atribuida en su totalidad al sistema, en la actualidad, se reconoce que éste puede ser fuente de exclusión, principalmente, por fallas en los procesos educativos (UNESCO, 2003). En consecuencia, especialmente en los últimos diez años, ha surgido la pregunta sobre la exclusión en la escuela, que empieza a tratarse en las políticas internacionales y nacionales de educación (UNESCO, 2003; Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2006).

En la vida diaria somos testigos de múltiples hechos que expresan situaciones de exclusión social en las niñas, los niños y los jóvenes, porque nunca logran ingresar al sistema educativo o porque, aun

estando en él, son expulsados con o sin argumentos. Estas situaciones de injusticia social pueden ser tan comunes que, con frecuencia, pasan inadvertidas, se vuelven parte de nuestra cotidianidad o las percibimos como naturales e inevitables –como nos sucede en Colombia con las múltiples expresiones de violencias que vivimos–. Creemos que si siempre han existido niñas, niños y jóvenes en desventaja física, psíquica o socioeconómica, y sabemos que a estos siempre les ha costado más entrar y permanecer en la escuela; hoy en día, cuando la institución educativa compite para sobrevivir en un mundo globalizado movido por las leyes del mercado, nos parece “normal” que precisamente éstos, los más vulnerables, no logren acreditar los estándares requeridos y, por tanto, queden por fuera.



Pero recientemente, tanto en Colombia como en el resto de América Latina, la exclusión escolar se ha dejado de ver como un hecho natural, y ha venido haciendo parte de la “nueva cuestión social” –un problema que reclama respuestas por parte del gobierno y la sociedad (Fleury, 2003).

Motivados por estas inquietudes, partimos de la siguiente hipótesis: “La institución educativa produce y reproduce exclusión social”. Para desarrollarla, nos propusimos responder estas tres preguntas: ¿cuáles son las manifestaciones de exclusión social en el actual sistema educativo?, ¿las políticas y planes que buscan intervenir la exclusión escolar fracasan porque no se ha profundizado en su significación para nuestro contexto o porque dicha exclusión ha sido leída acriticamente?, ¿cómo podríamos transformar esta realidad que afecta a un gran número de niñas, niños y jóvenes de Colombia y de América Latina?

Quisimos delimitar la lectura de la exclusión a la realidad colombiana, enmarcada en el contexto latinoamericano; para esto revisamos evidencias cuantitativas y cualitativas recientes sobre el acceso y la calidad del sistema educativo. Al buscar una mejor comprensión del problema, hicimos una relectura de los aportes que autores contemporáneos como Boaventura de Sousa Santos, Hannah Arendt, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron y Robert Castel han hecho a la noción contemporánea de exclusión social, a la luz de la exclusión que realiza la escuela.

Expresiones de la exclusión social en la escuela

La exclusión social en la escuela se manifiesta en resultados del sistema, pero, con frecuencia, los indicadores cuantitativos tradicionales presentados por los gobiernos, al tratarse de mediciones promedio, ocultan las inequidades y las exclusiones que afectan a grupos poblacionales específicos. La mayoría se limita a referirse a la exclusión como falta de acceso, expresada a través de las tasas de escolaridad para los diferentes niveles educativos. Un ejemplo ilustrativo de esto es el Informe del Estado Mundial de la Infancia 2009 (UNICEF, 2008), en el que se puede observar que, aunque el acceso a la educación en Colombia es inferior al promedio de la región de América Latina, no se vería como un problema crítico para el país¹. No obstante, en Colombia, así como en muchos de los países de la Región, si se revisan los indicadores por nivel de ingresos, aflora la presencia de una marcada estratificación social expresada en inequidad en el acceso; así, en Colombia, cuatro de cada diez niñas y niños que están por fuera de la escuela primaria se encuentran en el quintil más pobre (UNESCO, 2008).

Sin embargo, la exclusión educativa no se puede reducir a la falta de acceso; es decir, que no sólo importa cuántos niños, niñas y jóvenes están por fuera, sino que también lo primordial es la calidad de la educación que el sistema les imparte. De igual forma, ésta se expresa en las trayectorias escolares no

satisfactorias –como el ingreso tardío, la repitencia, la extraedad tardía, el abandono o la deserción– y la falta de pertinencia de los planes educativos frente a las necesidades y realidades de los escolares.

Pero lo más claro es que en Colombia estos problemas de calidad de la educación recaen con mayor peso sobre grupos poblacionales vulnerables, que en el país son los niños, las niñas y los jóvenes en condición de pobreza económica (quienes tienen desventajas acumuladas e intergeneracionales), así como los pertenecientes a minorías étnicas (negros, indígenas, raizales, gitanos), los que presentan discapacidad o quienes viven en zonas rurales o de frontera o son víctimas del destierro y se encuentran en condición de desplazamiento forzado (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2005).

Esta segregación en el acceso al sistema educativo colombiano se puede objetivar en la Encuesta Nacional de Demografía y Salud realizada en Colombia en 2005 (Colombia, Profamilia, 2005). Allí figura que las niñas y los niños que habitan en la zona rural del país y los que se encuentran en el índice de riqueza más bajo tienen las mayores tasas de extraedad tardía, repitencia y deserción en la primaria². En la población desplazada por la violencia hay una mayor segregación en el sistema educativo; según la Encuesta Nacional de Verificación 2007, la mitad de los que debían estar cursando secundaria se encuentran en primaria, lo que muestra una alta repitencia, deserción e inasistencia escolar³³ (Colombia, Comisión de Seguimiento de la Política Pública sobre el Desplazamiento Forzado, 2008).

Una alta segregación socioeconómica con respecto a la calidad de la educación en la región de América Latina fue demostrada por Fernando Reimers (2000) en un reciente estudio, el cual señala

1 En el periodo 2000-2007, mientras que en nuestro país la tasa neta de escolarización (TNE) en la primaria es del 88% en las mujeres y el 89% en los hombres, y en la secundaria del 69% en mujeres y 62% en hombres; en el promedio de la región son respectivamente del 95% y 94% en la primaria y del 74% y 69% en la secundaria. La TNE que expresa la proporción de población en edad escolar que se encuentra matriculada en la edad normativa, indica la participación escolar entre la población escolar oficial para cada ciclo. Ésta no puede ser mayor del 100%.

2 La extraedad en la primaria se encuentra claramente entre quienes tienen el índice de riqueza más bajo, la TNE es del 82,2% y la tasa bruta de escolarización (TBE) es del 104,8%; y en la zona rural 79,3% y 101,7%. (La tasa bruta de escolarización expresa la proporción de estudiantes que se encuentran matriculados –independientemente de su edad–, entre el total de escolares en el rango de edad estipulado para ese nivel; si hay extraedad, ésta puede ser mayor del 100%). En relación con la tasa de repitencia escolar en la primaria es del 20,4% en la población con el índice de riqueza más bajo, y en la zona rural 19%. Por último, la tasa de deserción escolar en el índice de riqueza más bajo en la primaria es del 19,9% y en secundaria del 88,1%; en zona rural del 16,1 y 83,2% respectivamente.

3 Para la primaria se reporta una TNE del 88,5% y una TBE del 123,4%, en este grupo poblacional es evidente el problema de extraedad por ingreso tardío, debido, principalmente, a la baja calidad de la educación recibida y la inseguridad en los lugares de llegada.

que en Colombia, por ejemplo, el nivel de logro académico en estudiantes de primaria presentó una variación de 40% entre las escuelas de diferente nivel socioeconómico de los alumnos; las más altas tasas de repitencia se concentran en los mismos centros, lo que refleja que los contextos de aprendizaje segregados son los más afectados. Además, afirma que en la región los maestros menos calificados se agrupan en escuelas rurales y marginales y que los estudiantes de menores ingresos poseen probabilidades menores de finalizar la educación primaria en el tiempo previsto.

En nuestra región, algunos investigadores plantean que las niñas, los niños y los jóvenes más pobres económicamente son los más excluidos, puesto que no acceden a la escuela o bien acceden en condiciones inequitativas que no les permite permanecer en el sistema, y reciben educación irrelevante o ineficiente (Rivero, 2005; Ruiz & Pachano, 2006; Pérez, 2007). En este sentido, Miguel Bazdresch (2001, p. 75) afirma: “Los pobres tienen menos oportunidades educativas porque son pobres y/o los pobres tienen menos oportunidades educativas porque se les ofrece una educación empobrecida”.

Lo anterior indica que, por una parte, en Colombia, así como en otros países de América Latina, existe una profunda estratificación socioeconómica y una segregación del sistema educativo. Como lo afirman Bourdieu y Passeron (1998), la sociedad clasifica en clases sociales y el sistema educativo sigue el mismo esquema y lo reproduce y perpetúa, de manera que la escuela forma jóvenes para el trabajo técnico-práctico y a otros, para la universidad.

La exclusión educativa, si bien es una realidad que se refleja en los procesos actuales del sistema educativo, también es resultado de procesos históricos, entre ellos los cambios que han sufrido los modelos por las reformas de las políticas sociales en nuestra región. Adriana Puiggros (2001, p. 9), señala que en América Latina persisten problemas educativos que no han sido resueltos en las últimas décadas, a los cuales se suman los efectos negativos de la modernización neoliberal, entre ellos, la exacerbación de las estrategias de exclusión en el sistema educativo. En palabras de la autora:

La reforma educativa neoliberal orienta la inversión económica y pedagógica con inequidad y profundiza la desigualdad de los latinoamericanos, porque el ajuste que realiza consiste en producir el desfinanciamiento del sistema de instrucción pública y el establecimiento

de teorías, acciones, reglas, proposiciones, conceptos, dispositivos, costumbres, que producen una distribución de los saberes más injusta, más elitista, más concentrada socialmente, más centralizada regionalmente, más dependiente internacionalmente y que produce exclusión.

Este tipo de reforma, ha producido una reconstrucción social en el ámbito curricular. El modelo posee elementos estructurales no sólo de orden económico capitalista, sino también con respecto a la manera en que logra redefinir las relaciones sociales centrándolas en el individualismo y la competencia. Además, busca transformar la educación en un bien de consumo, rompiendo con la promesa de movilidad social con la cual fue construido el sistema y es utilizada para imponer nuevos significados acerca del orden social (Almonacid & Arroyo, 2000).

Además de que las oportunidades no son iguales para todos, los pensamientos y la forma de educar también excluyen. Las niñas, los niños y los jóvenes acogidos por el sistema presentan manifestaciones de exclusión educativa, que se materializan, principalmente en las fallas cualitativas de los procesos mismos de la educación: marginalización, estigmatización, homogenización, fracaso escolar, prácticas divisorias, diferencias vistas como deficiencias, silenciamientos y opresión. Un claro ejemplo de ello es la situación que denuncia Jaime Saldarriaga (2002, p. 36) en relación con las niñas, los niños y los jóvenes desplazados en Colombia; estos, al llegar a la ciudad, encuentran en ella:

[...] un modelo de escuela que entiende la cultura como una enciclopedia universal de conocimientos, que pretende transmitirla bajo el supuesto de que una vez adquirida –especialmente mediante la repetición y ejercitación–, se tendrán ciudadanos que respondan a los requerimientos de la sociedad, se adapten al orden establecido y sean productores en conformidad con dichos patrones.

Pese a que se propone que la escuela colombiana debe desarrollar procesos pedagógicos que “identifiquen características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje” (Colombia, MEN, 1994, art. 47), ésta desconoce a estos niños, niñas y jóvenes como sujetos en su singularidad, así como sus historias, saberes previos, capacidades, concepción del mundo, valores y su desarrollo cognitivo y moral. Por lo contrario, los asume como objetos de intervención, convirtiéndose en un factor de profundización de la inequidad y la exclusión social. La ins-

titución educativa en la práctica “es homogeneizante y poco receptiva de la diversidad cultural, de las individualidades y poco flexible frente a los cambios y contingencias sociales” (Saldarriaga, 2002, p. 36).

Implicaciones de lecturas acrícticas de la exclusión social en las intervenciones educativas

Las políticas y las acciones dirigidas a intervenir la problemática de exclusión en la institución educativa, con frecuencia resultan de apropiaciones acrícticas del discurso hegemónico de organismos internacionales y nacionales que las formulan; la “exclusión” aparece en los documentos de planeación, ejecución y evaluación como un discurso vacío. Las acciones propuestas se restringen a favorecer el acceso a la escuela, pero no hay un interés genuino en la calidad de la educación, dado que los recursos invertidos son insuficientes. Entonces, aparece la escuela como simple asimiladora de las niñas, los niños y los jóvenes excluidos, quienes, al ser recibidos en el sistema, deben sencillamente adecuarse a las normas y cultura dominante.

Ya la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) había señalado que en el ámbito mundial, las intervenciones institucionales dirigidas a corregir y prevenir la exclusión escolar han fracasado y aún pueden ser generadoras y reproductoras de mayor exclusión social. Afirmó que:

Es un hecho reconocido que las estrategias y los programas actuales han sido muy insuficientes o inadecuados en relación con las necesidades de los niños y los jóvenes vulnerables a la marginación y la exclusión. [...] A pesar de las excelentes intenciones, el resultado ha sido con demasiada frecuencia la exclusión: oportunidades de educación de “segunda clase” que no garantizan la posibilidad de continuar los estudios, o una diferenciación que se convierte en una forma de discriminación que deja a los niños con diversas necesidades fuera de la corriente dominante de la vida escolar y, más tarde, ya de adultos, al margen de la comunidad social y cultural en general (UNESCO, 2003, pp. 3-4).

A continuación exponemos cómo podría ser leída la exclusión social y las implicaciones derivadas de la falta de reflexión teórica en la aplicación de intervenciones en el sistema educativo.

Exclusión social: un fenómeno socioeconómico

Comprender la exclusión social como expresión extrema de desventaja socioeconómica podría llevar a restringir las intervenciones hacia esfuerzos de crecimiento económico con el propósito de garantizar cobertura universal en educación. Al verla simplemente como un resultado de la desigualdad socioeconómica, se optaría por garantizar la igualdad en los derechos y oportunidades, homogenizando las intervenciones. Al pensarla como un asunto legal –una forma de negación de ciudadanía–, se buscaría corregirla por vía normativa mediante la ampliación de derechos en las niñas, los niños y los jóvenes que se encuentran excluidos del sistema, pero, se ha visto que esfuerzos de este tipo no han logrado reducir la exclusión educativa y que, por el contrario, en algunos casos la han profundizado. Al respecto, afirma Adriana Puiggros (1999, p. 11): “La educación latinoamericana ha logrado ser exitosa en términos de crecimiento y expansión globales de las oportunidades de educación, pero perduran evidentes deficiencias en cuanto a su distribución y calidad”.

Al leer a Alberto Bialakowsky et ál. (2004), se puede comprender que, en realidad, el sistema educativo –al estar ordenado por los mandatos de privatización, focalización y asistencialismo– hace que las instituciones educativas conserven formas tutelares de intervención, buscando responder al síntoma o padecimiento social de la exclusión escolar; no obstante, la magnitud y complejidad de este problema en las escuelas desborda la capacidad institucional de atenderlo integralmente, lo cual genera impotencia en los maestros, que acuden a recursos hegemónicos de legitimación de la exclusión –como la naturalización y la inevitabilidad del problema. La impotencia no interpela, no produce interrogantes sobre el hacer; así, en las instituciones educativas se formulan intervenciones concretas e inmediatas, sin poder actuar sobre los determinantes individuales, contextuales y estructurales del problema.

Exclusión social: condición individual

En la escuela, la lógica institucional exige cuestiones de especialización, de separación, de individualización. Estas exigencias para tratar las “anormalidades” (extraedad, repitencia, deserción, fracaso escolar) imponen la realización de intervenciones

específicas, que apuntan a “aliviar” un síntoma en un sujeto, en particular –identificado dentro de una cadena causal como el más urgente o problemático–; recortando de esta manera tanto la acción del maestro como la vida del escolar. Bialakowsky et ál. (2004) señalan que en las ciudades de nuestra región, en los núcleos urbanos segregados –que en Colombia se ven cada vez más en los asentamientos subnormales receptores de población desplazada por la violencia–, es usual que las escuelas se conviertan en el espacio social de confluencia de un sinnúmero de instituciones sociales gubernamentales y no gubernamentales, que siempre de manera fragmentaria y con roles de tipo asistencial buscan actuar sobre problemáticas específicas en las niñas, los niños y los jóvenes escolares.

Pero, estas intervenciones institucionales centradas exclusivamente en los individuos los despojan de su condición social; se interviene, entonces, sobre individuos descolectivizados, des-socializándolos y, muchas veces, autorresponsabilizándolos de su situación. En este sentido, Ana María Pérez (2007) afirma que para los maestros, las “carencias” cognitivas, económicos, sociales y culturales de las niñas, los niños y los jóvenes son leídas como resultado de su incapacidad para acceder de manera exitosa al conocimiento escolar que desea impartir la escuela; de esta manera, los alumnos y sus familias son culpabilizados y señalados como únicos responsables de su fracaso escolar.

Tanto los responsables de la construcción de las políticas educativas como investigadores y maestros incorporan una visión naturalizada de estas expresiones de exclusión escolar, en su lenguaje y acciones, lo que facilita una aplicación “técnica” de los programas y acciones que realizan en la cotidianidad en las instituciones educativas (Bialakowsky et ál., 2003).

Exclusión social: atributo identificable

La lógica de la estrategia de focalización aplicada por las instituciones educativas, que busca delimitar zonas de intervención y generar prácticas o acciones específicas, además de atender grupos o poblaciones caracterizados en función de un déficit personal o problema como extraedad, repitencia, deserción o fracaso escolar, puede tener consecuencias negativas.

En primer lugar, esta delimitación puede producir acciones específicas o circunscritas sobre los problemas, dejando de abordar los orígenes de la exclusión. En segundo lugar, esta caracterización de la población en grupos relativamente homogéneos conlleva el peligro de la estigmatización⁴. El efecto de la estigmatización en las respuestas que ofrece la institución educativa se ve agravado por la formación de categorías de seres humanos identificados por sus carencias, estratificados en una suerte de imposibilidad para pensar el futuro de una manera positiva y dinámica, lo que lleva a la uniformidad. En este sentido, Gerardo Echeita (2008) advierte que tal como se han venido instaurando en muchos sistemas educativos, los dispositivos administrativos y las medidas llamadas “de atención a la diversidad del alumnado”, centradas en los grupos de escolares más vulnerables y en intervenciones específicas hacia ellos, pueden convertirse en una “trampa” y generar mayor segregación.

Exclusión social: proceso que expulsa al excluido fuera de la sociedad

Esta lectura lleva a considerar a la niña, el niño o el joven excluido como alguien que el sistema educativo que debe integrar o acoger, lo que podría significar asimilación al sistema social general. En este sentido, vale la pena traer aquí esta cita de Paulo Freire (1990, p. 69) en relación con otros excluidos del sistema educativo, “los analfabetos”:

Estos hombres [...] no son “seres fuera de”; son “seres para otro”. Por lo tanto la solución a su problema no reside en convertirse en “seres dentro de él”, sino hombres que se liberen a sí mismos, ya que en realidad no son marginales a la estructura, sino hombres oprimidos dentro de la misma. Alienados, no pueden superar su dependencia mediante la ‘incorporación’ a la misma estructura que es responsable de su dependencia.

Freire advierte del peligro de la incorporación o la asimilación de estos excluidos, que al considerarlos fuera de la sociedad, estos “otros”, “incapaces”, “indeseables” deben hacer todo lo necesario para parecerse al común de la “sociedad”; deben ser

⁴ Para Erving Goffman (2003), el estigma es una situación del individuo inhabilitado para una plena aceptación social. Éste se usa para hacer referencia a un atributo –entendido como identidad social– profundamente desacreditador. De esta manera se construye una teoría del estigma, una ideología para justificar la inferioridad de quien lo padece, y exponer el peligro esta persona representa para los demás.

homogenizados para poder encajar en la sociedad general. Como lo presenta Arendt (1998), esa asimilación social implica la negación de la pluralidad humana, sobre el que se profundizará.

Una nueva lectura de la exclusión social en la escuela

Es fácil no preguntarse qué significa realmente la exclusión social que ocurre en la escuela; simplemente, reconocemos que existe y actuamos, a fin de intervenirla como un problema social. Pero, como señala Sonia Fleury (1998), esta noción se usa cada vez más en el campo de las políticas sociales (como la educativa) y se asume con un gran vacío teórico, lo cual propicia una aplicación arbitraria como comodín, desde el punto de vista político y estratégico, con implicaciones negativas, en relación con el problema –como se expuso en el apartado anterior–. Pero si entramos a mirar esta noción en la escuela, desde la relectura de algunos autores contemporáneos, como proponemos a continuación, podemos comprenderla como proceso cultural y de relación social, con dimensión simbólica e institucional.

En primer lugar, Boaventura de Sousa Santos (2003) hace una diferenciación clara entre desigualdad y exclusión, lo que posibilita mirarla en su singularidad sin negar sus dimensiones económicas y políticas. En sus palabras:

Si Marx es el gran teorizador de la desigualdad, Foucault es el gran teorizador de la exclusión. Si la desigualdad es un fenómeno socioeconómico, la exclusión es, sobre todo, un fenómeno cultural y social, un fenómeno de civilización. Se trata de un proceso histórico a través del cual una cultura, por medio de un discurso de verdad, crea una prohibición y la rechaza. [...] El grado extremo de la exclusión es el exterminio [...]. El grado extremo de la desigualdad es la esclavitud (pp. 126-127).

Como grado extremo de la exclusión social, el exterminio⁵ expresa un método de invisibilización en el cual lo que se extingue cobra la apariencia de autoeliminación casi natural. Pero, ésta parece tener un efecto más hondo: la profunda desestructuración subjetiva que genera una fuerte dificultad de actuar constituyendo lazos colectivos (Mota, 2003).

5 Arendt en su obra *Orígenes del totalitarismo*, señala que el proceso que condujo a los judíos al exterminio comenzó con la privación de los derechos, relegando a este grupo a carecer del “derecho a tener derecho”. Se creó una completa ausencia de derechos antes de atacar el derecho a la vida.

Esta primera reflexión ayuda a romper la lectura errónea de la exclusión educativa reducida a un fenómeno socioeconómico, lo cual permitiría pensar que en América Latina y, en particular en Colombia, donde con frecuencia las niñas, los niños y los jóvenes excluidos del sistema educativo son quienes históricamente se encuentran en peor condición de pobreza, como producto de la injusticia e inequidad. Esta coexistencia de desigualdad socioeconómica y exclusión social en un mismo grupo social no pueden crear la confusión de subordinarla a la dimensión económica.

En segundo lugar, Foucault (2001) aporta una reflexión sobre la dimensión principalmente simbólica de la exclusión: ésta resulta de la aplicación de los regímenes o discursos de verdad que separan a los individuos por sus conductas en normales y anormales, las cuales ordenan las relaciones sociales. Como institución disciplinaria, la escuela tiene como objeto vigilar, controlar y aplicar mecanismos de corrección. Crea ciertas disposiciones subjetivas con respecto a una única forma de ver la realidad. Lo normal presupone la cohesión y la homogeneidad. Al estar dividida en grados jerarquizados, destaca diferencias, pero esa diferenciación actúa como factor de movilidad y segregación dentro del sistema escolar (Almonacid & Arroyo, 2000; Zuluaga et ál., 2005). Entonces, se puede decir que la escuela sustenta instrumentos de poder que modulan la socialización y la subjetivación del sujeto.

Por otra parte, la regulación de los procesos escolares genera autodisciplina; crea prácticas divisorias que promueven u obstaculizan aquello que se clasifica como lo bueno, lo normal, lo posible, lo deseable (Birgin A, 2000). La escuela puede reconocer las diferencias, pero como las trata como deficiencias, las invisibiliza o, si las evidencia, es para someterlas al perverso juego entre la inclusión y la exclusión escolar (Ruiz & Pachano, 2006).

Sin embargo, en esta discusión que aporta Foucault acerca de la dimensión simbólica de la exclusión social, es necesario reconocer que para este autor también en las relaciones de poder hay forzosamente la posibilidad de resistencia. En este sentido, Foucault (2000) define al cuidado de sí, a las prácticas de libertad, mediante las cuales el individuo busca constituirse y transformarse.

Continuando la discusión sobre la dimensión simbólica, encontramos un aporte fundamental en

la teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. Ellos consideran que el conocimiento, en vez de ser simplemente transmitido, funciona como una fuerza reproductora que parcialmente sirve para ubicar a los sujetos dentro de límites específicos de clase, género y raza. La escuela es la institución investida de la función social de enseñar y, por esto mismo, de definir lo que es legítimo aprender, como ejercicio de violencia simbólica ejercida a través de la acción pedagógica:

[...] el principal mecanismo de imposición del reconocimiento de la cultura dominante como cultura legítima y del correspondiente reconocimiento de la ilegitimidad de la arbitrariedad cultural de los grupos o clases dominadas reside en la *exclusión*, que quizá no tiene nunca tanta fuerza simbólica como cuando toma la apariencia de *autoexclusión*. [...] aparezca a los que la sufren como la prueba de su indignidad cultural y para que nadie pueda aducir ignorancia de la ley de la cultura legítima (Bourdieu & Passeron, 1998, pp. 82-83).

De este modo, la institución educativa, logra convencer fácilmente a los excluidos de que deben su destino escolar y social a su falta de capacidades o méritos cuanto mayor sea su desposesión. Esta operación de naturalización de lo social, es decir, convertir desigualdades sociales en desigualdades naturales de inteligencia o de cultura, le permite cumplir su función de legitimación.

Pero, no podríamos terminar esta reflexión sin antes señalar que Henry Giroux (2006, p. 124) interpela esta tesis reproductiva y plantea que no es posible mantener la tesis de que las escuelas son únicamente entidades de dominación y reproducción, pues ello significaría desconocer la existencia de las luchas y las contradicciones que caracterizan su dinámica interior, que desde una pedagogía crítica podrían transformarla. Según Giroux (2006, p. 181):

[...] el poder y el discurso [...] no actúan como el simple eco de la lógica del capital, sino como una polifonía de voces mediadas dentro de diferentes estratos de la realidad conformados gracias a una interacción de las formas de poder dominante y subordinada (puede entonces inventarse no sólo un lenguaje de crítica sino también un lenguaje de posibilidad).

Desde una perspectiva cercana a este último autor, Marco Raúl Mejía y Myriam Inés Awad (2004, p. 67) ofrecen, a partir de la revisión crítica de la educación popular en Colombia, un camino esperanzador. Su planteamiento fundamental es que “lo popular” irrumpe en el sistema mundial como algo

subalterno que visibiliza las fisuras provocadas por la nueva marginalización, interpela el discurso de progreso de la nueva Ilustración globalizada –que promete la universalización de la educación– y empieza a dar señales de que desde contextos al margen, es posible reconstruir sentidos y crear, no sólo nuevas oposiciones, sino también nuevas formas de organización y espacios de poder desde lo global.

Mejía y Awad (2004, p. 90) encuentran en la pedagogía liberadora de Freire, un compromiso fundamental de los educadores en el develamiento de las diversas manifestaciones de la opresión de los grupos dominantes sobre los procesos de saber y conocimiento, a fin de propiciar la constitución de otras formas y mecanismos de poder contrahegemónicos, desde la lucha por el empoderamiento de los excluidos, hacia la construcción de un proyecto de sociedad justa y solidaria.

Estas nuevas miradas acerca de la dimensión principalmente simbólica de la exclusión educativa ofrecen elementos fundamentales con los cuales romper con la lectura equivocada de este problema como condición individual.

En tercer lugar, evocamos a Robert Castel (2004, p. 66) quien afirma que la vaguedad, la imprecisión y la deficiencia que caracterizan a muchas de las políticas de discriminación positiva, con frecuencia, generan estigmatización de la población beneficiaria. Los dispositivos aplicados por las instituciones sobre los beneficiarios –que buscan garantizar y monitorear las intervenciones sociales– producen en ellos rótulos y etiquetas que los discriminan de manera negativa. Castel (2004), enfatizando en el carácter reconocido y oficial de la exclusión social, señala que ésta representa una condición o un estatuto que responde a una acción de separación, de delimitación y diferenciación; se puede afirmar entonces que es resultado de la construcción social de las normas e instituciones (Castel, 2004, p. 67): “Las exclusiones son formas de discriminación negativa que obedecen a reglas estrictas de construcción, en una sociedad dada”.

A partir de la lectura de Castel, se puede cuestionar el planteamiento también erróneo de la exclusión escolar leída como atributo identificable en quien la padece, y revisar las políticas de inserción y las estrategias de focalización de las intervenciones que se limitan a la actuación sobre personas y grupos vulnerables, con las posibles consecuencias negativas que ya mencionamos.

En cuarto lugar, traemos de nuevo a Santos (2003), quien señala que la exclusión social impide el carácter esencial de la diferencia y es resultado de normas y prácticas homogenizantes; y a Arendt (1998), quien afirma que lleva a la reducción y abolición o negación de la pluralidad humana, y separa e impide la acción y el discurso de los hombres. Esta negación del discurso despoja a los individuos de su condición de actores. La pluralidad en Arendt implica una pluralidad de únicos, de individuos singulares, cada uno de ellos con una historia de vida diferente, al poner por consiguiente el énfasis en la distinción:

La pluralidad humana es la paradójica pluralidad de los seres únicos [...] El discurso y la acción revelan esta única distintividad. Mediante ellos, los hombres se diferencian en vez de ser meramente distintos; son los modos en que los seres humanos se presentan unos a otros, no como objetos físicos, sino *qua* hombres (Arendt, 1998, p. 200).

La pluralidad se refiere a la distinción de seres únicos, cada uno de los cuales es portador de una historia que lo caracteriza y distingue de todos los demás. Arendt (1998, p. 201) dice que “la condición humana de la pluralidad, es decir, de vivir como ser distinto y único entre iguales”, y es la condición específica para la existencia de toda experiencia política. Así, la exclusión niega la dimensión humana del hombre y niega su potencial como sujeto capaz de construir con otros su propia realidad.

Esta última reflexión que ofrecen estos dos últimos autores brinda elementos para preguntarnos por las políticas y estrategias de inclusión educativa que el sistema asume para contrarrestar el problema de exclusión, buscando reintegrar a quienes están fuera de él.

En pocas palabras, podemos decir que a través de esta nueva lectura, comprendimos que la exclusión educativa se trata de un proceso cultural y relacional social, en el que desempeña papel privilegiado la dimensión simbólica de normas e instituciones que impiden el carácter esencial de la diferencia, restringen la acción y el discurso de los hombres, reducen o extinguen la pluralidad humana y, en su expresión más extrema, pueden llevar al exterminio.

Como producto de estas reflexiones, nos atrevemos a proponer algunas pistas teóricas que apunten a la transformación de la exclusión en la institución educativa del país y de la región. Si se reconoce la coexistencia de desigualdad socioeconómica y exclusión social en la escuela, pensamos que no sólo

no podemos reducir las intervenciones sobre el problema económico, sino que también debemos reconocer la complejidad del problema revisando y transformando las prácticas culturales excluyentes de las instituciones educativas.

Partiendo de la necesidad de revisar la focalización de intervenciones hacia los individuos y grupos excluidos del sistema educativo, en su lugar hay que construir socialmente escuelas que no excluyan a ninguno de sus miembros. En ese sentido, podríamos decir que una escuela no excluye cuando:

- Escucha a las niñas, a los niños y a los jóvenes en su singularidad; no sólo devuelve y fortalece el discurso a quienes se les ha negado, sino que también considera la riqueza de las múltiples perspectivas.
- Promueve la acción de las niñas, los niños y los jóvenes como sujetos políticos desde su distintividad, y deja de verlos como objetos de intervención, a la vez que posibilita la creación de formas colectivas de construcción de nuevos sentidos y realidades.
- Busca que las niñas, los niños y los jóvenes sean autores de su propia vida.
- Revisa y corrige las desigualdades y las exclusiones que ha generado en los niños y los jóvenes, desde una lógica de la redistribución en el sentido económico y del reconocimiento de la singularidad en el sentido cultural.

Conclusiones

La institución educativa desempeña un papel activo en la producción y el mantenimiento de condiciones de exclusión social, lo cual podría cambiar con una postura crítica y una profunda acción transformadora que rompa los procesos estructurales y simbólicos implicados en ésta. Como producto de esta reflexión acerca de la exclusión que realiza la escuela, ahora se puede afirmar que la exclusión educativa es un proceso histórico, cultural, social y civilizatorio; una dimensión simbólica que se juega en las instituciones –“lo instituido, lo establecido o fundado”–, que lleva a la negación de la pluralidad humana. En consecuencia, pensamos que transformar esta realidad en la escuela implica reconocer a las niñas, los niños y los jóvenes en su singularidad, y posibilitar su propio discurso y acción; también significa la construcción de la pluralidad como condición de

toda vida política y no sólo la universalización del acceso al sistema educativo.

Referencias

- Almonacid, C. & Arroyo, M. (2000). Educación, trabajo y exclusión social: tendencias y conclusiones provisionales. En P. Gentili & G. Frigotto (Comps.). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp. 259-275). Buenos Aires: Clacso. Recuperado el 1 de octubre de 2009 de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/arroyo.pdf>
- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bazdresch, M. (2001). Educación y pobreza: una relación conflictiva. En A. Ziccardi (Comp.). *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía los límites de las políticas sociales en América latina*. Buenos Aires: Clacso.
- Bialakowsky, A. et ál. (2003, septiembre). Procesos sociales de trabajo en instituciones públicas: actores bifrontes. *Encrucijadas: Revista de la Universidad de Buenos Aires*, 23, 38-48.
- Bialakowsky, A. et ál. (2004). Procesos sociales de exclusión-extinción. Comprender y coproducir en las prácticas institucionales en núcleos urbanos segregados. En L. Mota & A. Cattani (Coords). *Desigualdad, pobreza, exclusión y vulnerabilidad en América latina: nuevas perspectivas analíticas* (pp. 101-142). México, D. F.: Centro de Estudios sobre Marginación y Pobreza del Estado de México.
- Birgin, A. (2000). Capítulo IX. La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En P. Gentili & G. Frigotto (Comps.). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. (pp. 221-239). Buenos Aires: Clacso. Recuperado el 1 de octubre de 2009 de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/birgin.pdf>
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, D. F.: Fontamara.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Comp.). *La exclusión: bordeando sus fronteras* (pp. 55-86). Barcelona: Gedisa.
- Colombia. Comisión de Seguimiento de la Política Pública sobre el Desplazamiento Forzado (2008). *Proceso nacional de verificación de los derechos de la población desplazada. I Informe a la Corte Constitucional*. (Bogotá, 31 de enero). Recuperado el 1 de octubre de 2009 de: http://www.codhes.org/index.php?option=com_content&task=view&id=39&Itemid=52
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá: El Ministerio. Recuperado el 1 de octubre de 2009, de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-90668.html>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1994). *Decreto 1860 de agosto 3 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos*. Recuperado el 1 de octubre de 2009 de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-86240_archivo_pdf.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2006). Plan decenal de educación 2006-2016. Bogotá: El Ministerio. Recuperado el 1 de octubre de 2009 de: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-140863_archivo.pdf
- Colombia. Profamilia (2005). *Encuesta Nacional de Demografía y Salud*. Bogotá: Profamilia.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. *Voz y quebranto. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18. Recuperado el 1 de octubre de 2009, de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.htm>
- Fleury, S. (1998). Política social, exclusión y equidad en América latina en los 90. [Revista virtual]. *Nueva Sociedad*, 156. Recuperado el 1 de octubre de 2009, de: http://www.nuso.org/upload/articulos/2698_1.pdf
- Fleury, S. (2003). La expansión de la ciudadanía. En Departamento Administrativo de Bienestar Social, Pontificia Universidad Javeriana, *Memorias del Seminario Internacional Inclusión Social y Nuevas Ciudadanías: condiciones para la convivencia y seguridad democrática* (pp.167-193). Bogotá: DABS.
- Foucault, M. (2000). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. Diálogo con H. Becker, R. Furnet-Betancourt, A. Gómez-Müller, 20 de enero de 1984. *Nombres, Revista de filosofía*, 10 (15), 257-280.

- Foucault, M. (2001). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Introducción de Henry Giroux. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía* (4ª ed.). México, D. F.: Siglo XXI.
- Goffman, E. (2003). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- Mejía, M.R. & Awad, M.I. (2004). *Educación popular hoy. En tiempos de globalización*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Mota, L. (2003). Los rostros actuales de la pobreza urbana: elementos para una reorientación de la política social. En L. Mota & A. Cattani (Coords). *Desigualdad, pobreza, exclusión y vulnerabilidad en América Latina: nuevas perspectivas analíticas* (pp. 81-99). México, D. F.: Centro de Estudios sobre Marginación y Pobreza del Estado de México.
- Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las reflexiones, las demandas y los slogans *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 19-26. Recuperado el 1 de octubre de 2009, de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art2.pdf>
- Nussbaum, M.C. & Sen, A. (1998). *La calidad de vida* (1.ª ed. en español). México, D. F.: The United Nations University, Fondo de Cultura Económica.
- ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, del 20 de noviembre de 1989. Nueva York: ONU.
- Pérez, A.M. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación* [Versión electrónica], 43 (6), 1-9. Recuperado el 1 de octubre de 2009 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1807Rubio.pdf>
- Puiggrós, A. (1999). Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico. *Estudios interdisciplinarios de América Latina y el Caribe (Israel)*, 10 (1), 5-24.
- Puiggrós, A. (2001). Educación y poder: desafíos del próximo siglo. En C.A. Torres (Comp.). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (pp. 9-21). Buenos Aires: Clacso.
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación* [Versión electrónica], 23, 21-50. Recuperado el 1 de octubre de 2009 de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.htm>
- Rivero, J. (2005). Políticas educativas y exclusión: sus límites y complejidad. *Reice, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [Revista virtual], 3 (2), 33-41. Recuperado el 1 de octubre de 2009 de: <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art3.pdf>
- Ruiz, D. & Pachano, L. (2006). La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar. *Revista de Pedagogía*, 27 (78), 33-69.
- Saldarriaga, J. (2002). ¿Educación de desplazados o transformación de la escuela? *Desde la Región*, 37, 35-39.
- Santos, B. (2003). Desigualdad, exclusión y globalización: hacia la construcción multicultural de la igualdad y la diferencia. En B. Santos. *La caída del Angelus Novo. Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política* (pp. 125-165). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas.
- UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío y una visión. Documento conceptual*. París: Unesco. Recuperado el 1 de octubre de 2009 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>
- UNESCO (2007). *Educación para todos en el 2015 ¿Alcanzaremos la meta? Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2008*. París: UNESCO. Recuperado el 1 de octubre de 2009, de: <http://www.unesco.org/es/efareport/reports/2008-mid-term-review/>
- UNESCO (2008). *Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2009. Panorámica regional. América latina y el Caribe*. París: UNESCO. Recuperado el 1 de octubre de 2009 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001784/178428s.pdf>

UNICEF (2008). Estado Mundial de la Infancia 2009. Salud materna y neonatal. Tablas estadísticas. Nueva York: Unicef. Recuperado el 1 de octubre de 2009 de: <http://www.unicef.org/spanish/sowc09/statistics/statistics.php>

Zuluaga, O.L. et ál. (2005). *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, IDEP, Cooperativa Editorial Magisterio.

Las dimensiones *meta* en lo lingüístico y en lo cognitivo: reflexiones sobre el aprendizaje de la escritura en el niño preescolar*

Meta-dimensions in linguistics and cognition: reflections on writing learning in nursery-school children

Claudia Rosario Portilla Ramírez**

Resumen

Se presentan algunas consideraciones sobre las definiciones de conciencia metalingüística, sus componentes y su relación con la escritura en las etapas iniciales de alfabetización. En particular, se revisa la relación entre la escritura y la conciencia metalingüística. El estudio contexto de estas anotaciones focaliza en reflexión que hacen niños y niñas sobre el signo lingüístico en condiciones de sinonimia, homonimia –en modalidades oral y escrita– y en una situación de planeación de engaño a otro. El estudio incluye niños y niñas de origen inmigrado latinoamericano, cuyas edades oscilan entre los 4 y los 7 años, que se encuentran escolarizados en la escuela pública en Barcelona (España) en los ciclos de Educación Infantil y Primaria correspondientes (P4, P5 y 1º). La situación lingüística en la que se encuentran inmersos estos niños y niñas es de interés para la investigación, puesto que su lengua materna o primera lengua es el castellano (L1) con las variaciones geográficas (dialectales) de cada país latinoamericano de origen, y la lengua escolar que potencialmente traza su proceso hacia el bilingüismo es el catalán (L2). De esta manera, las condiciones de sinonimia y homonimia diseñadas atienden a estas características de bilingüismo potencial y de biculturalismo/bidialectalismo, dando como resultado unas variaciones es-

pecíficas de estudio que hemos llamado: *sinonimia dialectal*, *homonimia intralengua* y *homonimia interlengua*. Desde este marco de referencia, pretendemos explicitar algunas cuestiones de interés teórico que dinamizan el interés de investigación, en particular, la relación entre el conocimiento de la escritura y el desarrollo metalingüístico, y sin ánimo de resolverlas, planteamos algunas líneas que pueden orientar una alternativa coherente de explicación en relación con la notable influencia de la alfabetización sobre la conciencia metalingüística.

Palabras clave: conciencia metalingüística, escritura, lenguaje, niños, bilingüismo.

Abstract

We present some considerations about the definition of meta-linguistic awareness, their components and their relationship with writing in the early stages of literacy. In particular, the relationship between writing and meta-linguistic awareness it reviewed. The context of such remarks focuses on the reflection made by boys and girls on sign language in terms of synonymy, homonymy - in oral and written codes- and on a planning-like situation intended to deceive

* Agradezco a la Dra. Ana Teberosky la revisión y comentarios a este texto. Este trabajo se pudo realizar gracias a la beca de formación en la investigación concedida por la Universidad de Barcelona en el marco del programa de doctorado interuniversitario en Psicología de la Educación y a la investigación del Grupo de investigación GREL 2004-2008.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad de Barcelona. Correo electrónico: cportilla@ub.edu

** Fonoaudóloga con máster en Intervención optimizada del Desarrollo en la infancia y en la Adolescencia y en Psicología de la educación. Candidata a doctor por la Universidad de Barcelona, de la cual es profesora asociada.

others. The study includes boys and girls of Latin American-immigrant origin aged between 4 and 7, who are enrolled in government schools in Barcelona doing their corresponding cycles of Childhood and Primary Education (P4, P5 y 1º). The linguistic situation in which these children are involved is of our research interests as their mother tongue or first language is Spanish (L1) including geographic variations (dialect) belonging to each Latin American country of origin. Additionally, the school language that potentially leads their way towards bilingualism is Catalan (L2). Thus, the designed conditions of synonymy and homonymy serve such potential bilingualism and bi-cultural/bi-dialect characteristics; providing, as a result, specific study variations that we have called: *Sinonimia Dialectal*, *Homonymia Intralengua* y *Homonymia Interlengua*.

Keywords: meta-linguistic awareness, writing, language, children, bilingualism.

El contexto de investigación. Las situaciones lingüísticas exploradas

La *sinonimia dialectal*, dadas las diferencias en el castellano por causas geográficas, plantea la disociación del signo lingüístico para aquellas entidades que pueden tener más de un nombre. Dentro de esta situación, tenemos, por ejemplo, como pares de sinónimos: *patata/papa*, *ordenador/computador*, *computadora*, *móvil/celular*, *plátano/banano*, *banana*, entre otros. Llamamos *homonymia intralengua* a la situación más estricta de homonymia dentro del castellano estándar. Por ejemplo: *muñeca* (*parte de la mano/juguete*), *banco* (*entidad bancaria/de sentarse*), *vela*, *metro*, *hoja*, entre otros. La *homonymia interlengua* se refiere a la situación de cercanía entre el castellano y el catalán, determinada por una “coincidencia fónica”, en algunos casos. Para esta situación, hemos seleccionado nombres de animales por considerarlos un campo semántico conocido a los niños(as). Por ejemplo, en esta situación tenemos: *vaca*, *cabra*, *mosca*, *foca*; nombres que se pueden reconocer como homófonos y homógrafos entre el castellano y el catalán.

Para este estudio nos hemos centrado en la conciencia metalingüística que los niños(as) tienen de la unidad *nombre* como unidad lingüística, por ser la unidad prototípica inicial que comprenden y usan como consecuencia de la influencia del desarrollo conceptual de la escritura. Para los niños(as) de estas edades lo que

día regale de tu
 informe y lo for
 a rucion a margar
 y dije si mece
 mamá. Al otro día
 regale ami mar
 a da viola amor e

está escrito es el *nombre* de la cosa, no son palabras, verbos u otras entidades lingüísticas. En este estudio, se hace énfasis en la relación bidireccional que existe entre escritura y conciencia metalingüística. La investigación sobre conciencia metalingüística, en particular, hace pocas aportaciones en este aspecto, a pesar del notable interés que tiene la influencia de la conciencia metalingüística en el aprendizaje de la escritura y la lectura. Por ejemplo, son muchos los estudios actuales sobre conciencia fonológica y su influencia en el aprendizaje de la lectura. Por tanto, nuestro interés es indagar cuáles son las hipótesis que elaboran los niños(as) para reflexionar sobre la lengua escolar, el catalán (L2) y la lengua familiar, y cómo la escritura en etapas de alfabetización inicial estaría influyendo en el análisis y las resoluciones en los procesos de diferenciación entre lenguas, en este caso, lenguas próximas (catalán-castellano) y variaciones dialectales del castellano.

¿Qué es conciencia metalingüística?

De acuerdo con Edwards y Kirkpatrick (1999), el estudio de la conciencia metalingüística en niños es difícil por tres razones: primero, porque implica un interjuego de lenguaje y cognición (citando a Van Kleeck, 1982) que hace difícil establecer los límites entre ambos; segundo, porque hay tantos niveles de “meta” en el lenguaje así como los aspectos que están implicados: fonológico, sintáctico, morfológico, lexical, etc.; y tercero, por razones metodológicas porque las tareas empleadas no resultan pragmáticamente apropiadas, ni comunicativas. Ante tales dificultades ¿qué consideraremos como metalingüístico en el desempeño de estas tareas?, ¿cómo refinar el análisis de los procesos, dimensiones, componentes

que se incluyen en lo que llamaremos metalingüístico?, ¿cómo analizar los procedimientos lingüísticos y cómo los cognitivos?, ¿qué tienen en común estos dos dominios?, ¿son, de hecho, dos dominios?

Las habilidades, competencias y los desempeños que pretendemos estudiar en esta investigación pertenecen al campo lingüístico, y consideramos “meta” los procesos de explicitación de las representaciones del conocimiento lingüístico en distintos niveles de conciencia, ya sea como habilidades que demuestren algún tipo de regulación de dicho conocimiento en el uso del lenguaje o como habilidades que demuestren una manipulación consciente y deliberada de las unidades del lenguaje. En este caso en particular y de nuestro interés, una demostración de la capacidad para tratar el *nombre* como unidad lingüística que refiere a una entidad semiótica arbitraria.

¿Y la metacognición?

La metacognición supone un conocimiento consciente sobre el funcionamiento psicológico, sobre cómo se aprende y cuáles son aquellos procedimientos que permiten que se adquiera y elabore la información y cuáles son las condiciones en que se aprende. No obstante, la metacognición no se restringe sólo a una declaración de dicho conocimiento, sino que abarca, además, las actuaciones del aprendiz frente a las condiciones vinculadas a una intención de aprendizaje. Ésta es la distinción entre metacognición declarativa y metacognición procedimental. La metacognición procedimental hace referencia a los procesos de control y regulación que el aprendiz pone en marcha cuando se enfrenta a una situación de aprendizaje. La regulación se convierte en un reto dentro una situación de enseñanza-aprendizaje, porque ella garantiza la gestión de los aprendizajes por parte de los mismos alumnos. La regulación refiere a la capacidad consciente de atender a las condiciones de los contextos de aprendizaje, saber dónde, cuándo, para qué y con quién se aprende. La investigación ha llamado “uso estratégico del conocimiento” al uso del conocimiento de un dominio particular en estas condiciones (Pozo, Monereo & Castelló, 2001), es decir, la construcción de procesos mentales conscientes en estas condiciones y en las demás dimensiones que los favorecen: metas de aprendizaje con una intención explícita de aprendizaje situado y las características de los procedimientos y la tarea de aprendizaje.

El lenguaje

El uso del lenguaje también supone mecanismos de regulación y control, ya sea en contextos particulares de comunicación y en situación de aprendizaje del lenguaje. Camps y Milian (2000) argumentan que este supuesto permite pensar que la actividad metalingüística y la actividad lingüística están vinculadas en estos dos tipos de situaciones (lenguaje en uso –en el caso de la autocorrección, ambigüedad y ajuste al interlocutor– y aprendizaje del lenguaje) y que, por tanto, es necesario profundizar en el estudio de las manifestaciones de la actividad metalingüística en torno a los procesos de aprendizaje del lenguaje oral o escrito.

De acuerdo con Bialystok (1993), desde mediados de los años setenta, el término “meta” empezó a hacer aplicado en un sentido general para las operaciones cognitivas (metacognición) y en un sentido particular para los dominios de la memoria (metamemoria) y el lenguaje (conciencia metalingüística). Bialystok señala la confusión advertida por Brown, en 1983, en la definición de la metacognición entre: el conocimiento sobre la cognición y la regulación de la cognición. Estas dos funciones reflejan componentes diferentes, pero, igualmente, esenciales para el proceso metacognitivo. En el caso del lenguaje, esta confusión también ha hecho eco en el proceso de metaconocimiento; por ello, Bialystok sugiere que se ha de distinguir entre la atención otorgada a las formas del lenguaje y la manipulación de las unidades del lenguaje. Esta autora distingue dos procesos que se llevan a cabo en el ámbito metalingüístico y que reflejan los dos aspectos de confusión de la metacognición, mencionados por Brown: el análisis representacional de las estructuras y el control del procesamiento atencional.

El análisis del conocimiento lingüístico ha sido definido como la habilidad responsable de la estructuración y explicación del conocimiento lingüístico, y el control como un componente ejecutivo, responsable de la atención dirigida a la selección e integración de la información (Bialystok & Ryan, 1985 citado en Ricciardelli, 1993). El análisis representacional involucra tres representaciones que surgen evolutivamente: conceptuales, formales y simbólicas. Las representaciones conceptuales son contextualmente dependientes y podemos evidenciarla cuando hay ausencia de conocimiento de la estructura del lenguaje en el momento que el niño

es capaz de hablar con oraciones gramaticalmente aceptables y hacer algunos juicios sobre aspectos del lenguaje, pero, no tiene conceptos explícitos sobre esas estructuras.

Las representaciones formales incluyen la identificación de ciertas unidades del lenguaje, aproximadamente a los 4 ó 5 años los niños tienen conceptos de estas unidades, pero, cometen errores. Las representaciones simbólicas son abstracciones del sistema y, por tanto, son contextualmente independientes, en este nivel las unidades del lenguaje son consideradas como símbolos y no como objetos, como sucede en el nivel anterior. El control de procesamiento atencional tiene que ver con la atención selectiva dirigida a diferentes representaciones en el momento que se usa el lenguaje. Este proceso es aparente cuando las situaciones de uso del lenguaje son ambiguas o muestran conflicto. Un control apropiado requiere que el niño atienda solamente a una de las representaciones que se le plantean, la habilidad del niño con dos representaciones confrontadas se puede presentar en dos formas: una más simple cuando esas representaciones pertenecen a un mismo nivel de análisis representacional y otra más difícil cuando las representaciones pertenecen a distintos niveles (conceptual, formal o simbólica).

Un tema de controversia: meta ¿lingüístico/cognitivo?

El concepto “metalingüístico” es objeto de múltiples definiciones y consideraciones acerca de su pertenencia o no a un campo más inclusivo como la metacognición. Éste es un tema de controversia para la psicología, psicolingüística y la lingüística cognitiva. Algunos autores dejan ver claramente su preferencia al tratar los dos campos por separado, algunos consideran la dependencia de los procesos metalingüísticos al dominio metacognitivo, otros no lo discuten. La cuestión abierta es si lo metalingüístico y lo metacognitivo están a un mismo nivel o si debe ser tratado dentro del dominio metacognitivo, la respuesta difiere según las diversas tradiciones y desarrollos teóricos y empíricos.

De todas maneras, sin pretender dar ninguna respuesta a esta discutida cuestión, si tenemos en cuenta que en lo metalingüístico el *objeto* de reflexión es el lenguaje y también es el *medio* por el cual se hace esta reflexión (o trabajo o actividad) no encontramos un equivalente en el aspecto me-

tacognitivo, pues el *objeto* de reflexión es la cognición, pero, el *medio* de realización es el lenguaje. La materialización de la definición de la metacognición como “conciencia de la propia cognición” es posibilitada de cierta manera sólo a través del lenguaje, en forma de representación interna o externa. A diferencia de la metacognición, el lenguaje es un recurso en sí mismo para la conciencia metalingüística.

Con el trabajo de Bialystok tenemos evidencia sobre su preferencia a mantener en un mismo nivel de conceptualización el dominio metalingüístico y el dominio metacognitivo. La autora, aunque despliega su propuesta para el ámbito de la conciencia metalingüística, deja ver que a pesar de que los componentes de procesamiento de análisis representacional y control atencional co-ocurren en ambos dominios las interpretaciones para cada uno de ellos son distintas. Según Van Kleeck (1982 citado en Gombert, 2003) las capacidades de descentración y de reversibilidad –propias del funcionamiento operatorio– son las que le permiten a los niños considerar el lenguaje en sus dimensiones de significación y de sistema estructurado que puede ser aprehendido formalmente. Según esta perspectiva, las capacidades metalingüísticas serían la manifestación del desarrollo cognitivo.

Sin duda, la polisemia del término *metalingüístico* se genera en las diferentes perspectivas que es tratado. Tunmer y Herriman (1984, citado en Herriman, 1986) definen conciencia metalingüística como la “habilidad para reflexionar sobre y manipular los rasgos estructurales del lenguaje hablado, tratar el lenguaje en sí mismo como un objeto de pensamiento, como opuesto a usar el lenguaje para comprender y producir enunciados”. Por su lado, Gombert (2003) defiende que desde un sentido estricto el término metalingüístico se refiere a la actividad lingüística que trata del mismo lenguaje. Esto implicaría que las capacidades metalingüísticas dependen de la capacidad de autoreferencia del lenguaje, es decir, del sistema. Pero, desde un punto de vista más funcional, la actividad metalingüística se atribuye a la actividad misma del locutor. Este último punto de vista refleja la definición psicolingüística que resalta la capacidad de distanciarse del uso normal del lenguaje y de apartar la atención de los objetivos de comunicación para dirigirla hacia las propiedades del lenguaje utilizado como medio de comunicación. Gombert cita a Flavell (1976) para decir que los psicólogos consideran que “las capaci-

dad metalingüísticas competen a la ‘metacognición’, que se refiere al conocimiento que el sujeto tiene de sus propios procesos cognitivos”.

Camps y Milian (2000) presentan la distinción entre las definiciones que han dado a “metalingüístico” Culioli y Rey-Debove –apoyado en las aportaciones de Jakobson– entre las cuales se destaca un aspecto fundamental: el énfasis puesto por Culioli en los aspectos cognitivos individuales y no en las funciones comunicativas del sistema lingüístico. Con este lingüista se introduce la idea de diferenciación entre actividad metalingüística consciente e inconsciente. La primera hace referencia al carácter epilingüístico que defiende Gombert y que aparece en edades tempranas como un conocimiento implícito que no es accesible a la conciencia; por otro parte, la actividad metalingüística consciente puede estar acompañada por el uso de metalenguaje. El carácter epilingüístico encuentra su homólogo en la distinción que sugiere Tolchinsky (2000) entre trabajo metalingüístico y reflexión metalingüística.

Según la autora, el primero aparece en distintos niveles de conciencia durante el uso del lenguaje en situaciones comunicativas, no remite a una forma explícita de conocimiento ni a un uso de metalenguaje específico, sino a un acto automatizado, a una operación dentro de un acto comunicativo que necesita ser ajustado para el oyente, y también puede remitir a un cierto nivel de conciencia en el cual el sujeto se auto corrige o hace reformulación. Como se ve, el trabajo metalingüístico puede no hacer referencia a una reflexión explícita del conocimiento sobre el mismo sistema o sobre la actividad del lenguaje. Tolchinsky –siguiendo a Karmiloff-Smith (1994)– sugiere un continuo entre estas dos formas de actividad metalingüística que podríamos interpretar como una trayectoria que va de lo implícito a lo explícito. Sin embargo, se podría no tratar simplemente de una actividad que va de la comprensión a la producción, puesto que toda actividad metalingüística conlleva procesos de control, ya sea en los niveles más automatizados como en los más reflexivos.

Desde el ámbito de la psicología, el modelo de redescrípción representacional (modelo RR) de Karmiloff-Smith es propuesto para comprender la representación del conocimiento lingüístico. Esta autora propone un recorrido del conocimiento lingüístico que en su modelo RR transita desde lo implícito a lo explícito: desde las primeras producciones verbales y actos lingüísticos tempranos has-

ta una recodificación del conocimiento del sistema lingüístico en un código más abstracto y que puede ser verbalizado. Sin embargo, Davis (1997) argumentó que los términos metalingüísticos tales como *lenguaje, palabra y significado*, para hablar sobre el lenguaje, no son conceptos preexistentes ni etiquetas metalingüísticas de una clase diferentes de las palabras de uso cotidiano, sino que encuentran su origen en una base fuertemente social. Para Davis, la comprensión de cualquier término metalingüístico puede ser individual y particular a cada sujeto, dado que tales términos no son previos o preexistentes al hablante, pero, puesto que se deben basar en los contextos y los niveles educativos de los hablantes, tienen un fundamento social.

Gombert (1990, citado en Camps & Milian, 2000) reformula el modelo RR promulgando una influencia del input externo, minimizando las causas de lo que se convierte en explícito exclusivamente a factores internos del individuo. En el trayecto de lo que se explicita en el terreno de lo lingüístico, es evidente la influencia del aspecto sociocultural. El lenguaje es aprendido, por tanto, no se hace explícito algo que viene predeterminado en el sujeto, se llega a niveles de abstracción lingüística cada vez más especializados gracias a la influencia social, al aprendizaje.

Según Gombert (2003), la toma de conciencia explícita del sistema de reglas no es automática e implica la aparición de capacidades metalingüísticas y de un control metacognitivo que el sujeto no realiza de forma espontánea. Dado que el control epilingüístico es ya estable y eficaz en los intercambios verbales cotidianos, son necesarias incitaciones externas para que se realice esta toma de conciencia. Sólo los aspectos del lenguaje que deben ser objeto de un tratamiento especialmente atento para el cumplimiento de cometidos lingüísticos formales culturalmente impuestos se manejan de manera “meta” (es decir, conscientemente). El dominio de la lectura y la escritura exige el conocimiento consciente y el control intencional de numerosos aspectos del lenguaje. En nuestra sociedad, su aprendizaje desempeña a menudo el papel de desencadenar la adquisición de la competencia metalingüística.

Kemper y Vernooij (1993) hacen referencia a tres teorías metalingüísticas básicas. La primera se basa en la evidencia de que los niños son capaces de autocorrección. Puesto que la autocorrección forma parte del uso del lenguaje, hay autores que defienden que la conciencia metalingüística es un aspecto del

lenguaje que se desarrolla junto con él (Clark, 1978, Marshall & Morton, 1978). Otros autores defienden una segunda teoría indicando que la conciencia metalingüística es diferente del lenguaje y que se relaciona con las capacidades del procesamiento de la información durante la niñez (Flavell, 1977, 1981; Foss & Hakes, 1978; Tunmer & Fletcher, 1981; LaBerge & Samuels, 1974). Una tercera línea indica que el comienzo de la escolaridad, y especialmente el aprendizaje de la lectura y la escritura es esencial para el desarrollo de la conciencia metalingüística (Donaldson, 1978; Olson, 1995; Ferreiro, 2002).

Dos posiciones que parecen diferir en este punto, diremos, que desde la perspectiva cognitiva la actividad metalingüística, supone actividades de monitoreo, regulación y control de los procesos cognitivos que se ponen en marcha; y desde una posición socio-cultural, el conocimiento metalingüístico tiene sus orígenes en lo interpsicológico en contextos situados con unas consecuencias intrapsicológicas.

Actividad metalingüística y escritura

La mayoría de investigaciones profundizan en la relación unidireccional de la actividad metalingüística y el lenguaje escrito, especialmente, en el hecho de que la primera facilitaría la emergencia y consolidación de la escritura; actualmente, los investigadores reclaman que se siga indagando en esta relación (Camps & Milian, 2000). Sin embargo, existe evidencia reciente de una relación más bien bidireccional entre estos dos aspectos, que promulga una influencia importante de la conceptualización de la escritura y de la manipulación de material escrito, por parte de los niños, sobre la comprensión y desarrollo de su conciencia metalingüística en diferentes niveles (Bialystok, 1993; Kamawar & Homer, 2003; Ferreiro & Vernon, 1992; Olson, 1995).

Bialystok (1993) sugiere una diferenciación entre el análisis de las representaciones y el control del procesamiento de esas representaciones. Por una parte, el análisis de las representaciones en el dominio lingüístico (conceptual, formal, simbólico) es promovido por la experiencia del niño con la alfabetización. La comparación de los niños en diferentes niveles de alfabetización –o conceptualización de la escritura– nos da una ligera indicación de cómo los cambios en el análisis afecta la habilidad para resolver problemas metalingüísticos presentados oralmente. Por otra parte, el control del procesamiento (la atención selectiva entre representaciones) es

promovida por el bilingüismo. La comparación entre niños monolingües y bilingües nos da una ligera indicación de cómo los cambios en el control afectan la habilidad del niño para resolver problemas metalingüísticos. Las comparaciones muestran ventajas para los niños con altos niveles de alfabetización en tareas metalingüísticas con altas demandas para el análisis del conocimiento lingüístico y ventajas para los bilingües en tareas metalingüísticas con altas demandas para el control de procesamiento.

Por su parte Kamawar y Homer (2003), en su interés por la comprensión de los términos “palabra” y “nombre”, sugieren que el punto de vista tradicional sobre este tema es que el niño comienza con un “realismo nominal” (citando a Piaget, 1951), es decir, que cree que el nombre del objeto es parte del objeto nombrado. De acuerdo con este punto de vista, a través del desarrollo cognitivo general y del proceso de descentración, el niño llega a comprender que el nombre es una entidad semiótica. Las investigaciones recientes muestran que este proceso no es ni tan lineal ni tan general; también interviene la alfabetización (Ferreiro & Vernon, 1992). Además de la alfabetización, también influyen las prácticas discursivas y la naturaleza de los objetos nombrados (animados, inanimados, conocidos o desconocidos). En concordancia, una de las hipótesis que propone Olson (1995) es que el conocimiento metalingüístico es un producto de la cultura escrita por lo cual la escritura es, por naturaleza, una actividad metalingüística. La hipótesis que se está considerando es que la escritura, en principio, es metalingüística por cuanto es una representación del lenguaje y se puede usar un metalenguaje oral para referirse a ciertos aspectos de la escritura.

Siguiendo a Olson (1998), la escritura es responsable de hacer conscientes aspectos de la lengua oral, es decir, de transformar esos aspectos en objetos de reflexión. De hecho, cuando el niño aprende a escribir y leer, la escritura afecta su representación del lenguaje (Kamawar & Homer, 2000). Muchas teorías entienden que la conciencia metalingüística sólo es una metarrepresentación interna –el lenguaje usado para reflejarse al lenguaje mismo, por ejemplo, Karmiloff-Smith, et ál., 1996, 1999), insistiendo en la independencia de la conciencia metalingüística con respecto a la escritura. Otros consideran que la metarrepresentación externa (escritura) es responsable de ciertos aspectos de la conciencia metalingüística (Olson, 1998), argumentando que la escritura pro-

vee un conjunto de categorías que son usadas para reflexionar sobre el lenguaje.

En relación con la escritura y la conciencia metalingüística en la comprensión de la referencia Tunmer, Herriman y Nesdale (1988) demostraron que los niños con habilidad metalingüística son capaces de separar la palabra de su referente, de dissociar el significado de la forma. En este proceso de desarrollo se relaciona la habilidad metalingüística para tratar las unidades estructurales de la lengua con el aprendizaje de la lectura y la escritura (Olson, 1998; Ferreiro, 2002). No cabe duda de que esta relación es un tema que seguirá siendo profundizado en sus múltiples direcciones, nosotros continuaremos focalizando en esta orientación bidireccional. De hecho, este texto ha sido una oportunidad para plantear interrogantes y abrir vías de comprensión y futuras discusiones.

Referencias

- Bialystok, E. (1993). Metalinguistic Awareness: The Development of Children's Representations of Language. En C. Pratt & Garton, A. (Eds.). *Systems of Representation in Children Development and Use*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Camps, A. & Milian, M. (2000). Metalinguistic Activity in Learning to Write: An Introduction. En: A. Camps & M. Milian (Eds.); *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Amsterdam: University Press.
- Davis, H. (1997). Ordinary People's Philosophy: Comparing Lay and Professional Metalinguistic Knowledge. *Language Sciences*, 19 (1), 33-46.
- Edwards, H. & Kirkpatrick, A. (1999). Metalinguistic Awareness in Children: A Developmental Progression. *Journal of Psycholinguistic Research*, 28 (4), 313-329.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (Comp.) *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E & Vernon, S. (1992). La distinción palabra/nombre en niños de 4 y 5 años. *Infancia y aprendizaje*, 58, 15-27.
- Gombert, E. (2003). Metalingüística del desarrollo. En M. Puyuelo & J.A. Rondal (Eds.). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje* (pp. 42-48). Barcelona: Masson.
- Herriman, M. (1986). Metalinguistic Awareness and the Growth of Literacy. En S. Castell, A. Luke & K. Egan (Eds.). *Literacy, Society, and Schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kamawar, D. & Homer, B.D. (2000). Internal and External Notions of Metarepresentation: A Developmental Perspective. En J.A. Astington (Ed.). *Mind in the Making*. Oxford: Blackwell.
- Kamawar, D. & Homer, B. (2003). Children's Metalinguistic Understanding of Words and Names. En: *Metalinguistic understanding of words and names*. Recuperado de: [www.lsn.oise.utoronto.ca http://lsn.oise.utoronto.ca/Bruce/Rliteracy/Spring98.nsf/pages/kamawar](http://lsn.oise.utoronto.ca/http://lsn.oise.utoronto.ca/Bruce/Rliteracy/Spring98.nsf/pages/kamawar)
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Kemper, R. & Vernoooy, A. (1993). Metalinguistic Awareness in First Graders: A Qualitative Perspective. *Journal of Psycholinguistic Research*, 22 (1), 41-57.
- Olson, D. (1995). La cultura escrita como actividad metalingüística. En D. R. Olson & N. Torrance (Comps.). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Pozo, J.I., Monero, C. & Castello, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 2 Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Alianza.
- Ricciardelli, L. (1993). Two Components of Metalinguistic Awareness: Control of Linguistic Processing and Analysis of Linguistic Knowledge. *Applied Psycholinguistics*, 14, 349-367.
- Tolchinsky, L. (2000). Contrasting Views about the Object and Purpose of Metalinguistic Work and Reflection in Academic Writing. En: A. Camps & M. Milian (Eds.). *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Amsterdam: University Press.
- Tunmer, W., Herriman, M. & Nesdale, A. (1988). Metalinguistic Abilities and Beginning Reading. *Reading Research Quarterly*, XXIII, 134-156.

Uso de la tecnología en la alfabetización de niños con déficit cognitivo leve

Information Technology uses for literacy processes in children with subtle cognitive impairment

Rosa Julia Guzmán Rodríguez*
Universidad de la Sabana

Tatiana Ghitis**
Universidad de la Sabana

Carolina Ruiz***
Universidad de la Sabana

Resumen

La enseñanza y aprendizaje de los procesos de lectura y escritura se convierten en una exigencia de la cultura y del entorno en el que cada uno de los estudiantes se desenvuelve. Las dificultades en su desarrollo –ya sea por razones externas o internas–, son causantes de la repitencia, deserción y fracaso en los primeros grados escolares, que producen altos índices de analfabetismo. E-blocks en español es un software educativo que se ha validado en un colegio distrital en población con déficit cognitivo leve, a fin de facilitar la alfabetización inicial de esta población. La informática educativa utilizada con propósitos pedagógicos claros se convierte en una herramienta de motivación que facilita y mejora estos procesos.

Palabras clave: lectura, escritura, informática educativa, enseñanza, aprendizaje, E-blocks en español, déficit cognitivo leve, contexto, alfabetización.

Abstract

The teaching and learning of reading and writing processes become cultural-and-surrounding demands on every single student. The difficulties in their development (because of external or internal reasons), are the cause of repetition, desertion and failure in the first school grades, which result in high illiteracy rates. E - blocks (Spanish version) is an educational software that has been validated at a government school within the subtle-cognitive-impairment population in order to facilitate their starting literacy process and contribute to lowering such marked indexes of illiteracy. Educational IT, when used with clear pedagogical purposes, becomes a motivational tool that facilitates and improves this kind of processes.

Keywords: reading, writing, Educational IT, teaching, learning, E-blocks in Spanish, subtle cognitive impairment, context, literacy.

* Doctora en Educación de la Universidad de Nova. Directora Maestría en Pedagogía. Universidad de La Sabana. Correo electrónico: rosa.guzman@unisabana.edu.co

** Estudiante Pedagogía Infantil Universidad de La Sabana. Correo electrónico: tatoghito@hotmail.com

*** Estudiante Pedagogía Infantil Universidad de La Sabana. Correo electrónico: caroruhe@hotmail.com

Introducción

La Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana tiene una línea de investigación en infancia, dentro de la cual se desarrolla una sublínea de procesos de alfabetización inicial, lectura y escritura. En esta última se enmarca la investigación, a la cual se hace referencia en este breve documento. Tres ideas centrales dieron soporte a la investigación:

1. Son muchos los niños y las niñas que a pesar de asistir a la escuela no logran alfabetizarse.
2. Las tecnologías están presentes en la vida cotidiana de los niños y las niñas; por tanto, la escuela debe incluirlas en sus propuestas de trabajo.
3. Los educadores necesitan aprender a incorporar las tecnologías a su trabajo cotidiano.

Consideramos importante trabajar la alfabetización porque se siguen presentando altos índices de repitencia por no aprender a leer y a escribir. De acuerdo con los datos expuestos en el documento de la Secretaría de Educación del Distrito Capital, Lineamientos. Respuestas grandes para grandes pequeños, en 2004, 1.949 niños y niñas abandonaron la escuela en el primer grado de educación básica y en 2006, 2.488 niños y niñas fueron sometidos a repetir el año. El mismo documento presenta entre las causas internas del sistema, que favorecen esta preocupante situación: “los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura: La principal razón para perder el año es no saber leer y escribir como lo exige la comunidad educativa y la costumbre” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2006).

Por otra parte, en el documento del Plan Sectorial 2006-2010, que hace parte del Programa de la Revolución Educativa planteada por el Ministerio de Educación Nacional (2008), en la página 47, del documento núm. 8, se plantea la voluntad de garantizar el acceso de toda la población a las TIC (Tecnologías de informática y Comunicación).

Por otro lado, Positivo Informática de Brasil creó una propuesta multisensorial de alfabetización, conocida como E-Blocks, la cual, en un inicio, les permitió a niños y niñas el aprendizaje del portugués como lengua materna, del inglés como segunda lengua y de las matemáticas. En Colombia, en convenio con la Facultad de Educación de La Universidad de La Sabana, se realizó la validación de E-Blocks español para alfabetizar niños y niñas en América Latina. Buscando favorecer la educación inclusiva,

se trabajó en la Institución Educativa Distrital República de Bolivia, en Bogotá, con población de niños y niñas con déficit cognitivo leve.

La mesa educacional E-Blocks tuvo una evaluación hecha por la doctora Windyz Brazao Ferreira, consultora de la UNESCO para asuntos de educación inclusiva. Es importante anotar que las dificultades que puedan encontrar, tanto los estudiantes como los profesores, en el proceso de alfabetización de los primeros, no hace referencia exclusiva a las dificultades originadas por características físicas, sino a una amplia variedad de situaciones. Es así como Brazao (2008, p. 1) señala en el informe que:

[...] las necesidades educacionales especiales se refieren a las necesidades que presenta cualquier educando, que en el proceso de escolarización encuentra dificultades para tener acceso a la escolarización y a los contenidos curriculares, para participar en las actividades escolares, especialmente en las aulas y para adquirir los conocimientos establecidos por la planeación escolar.

Tomando como base esta evaluación, que ya se constituía en una garantía de la calidad del programa, emprendimos el presente proceso, en el que se planteó dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: *¿qué diferencias existen en los avances entre los procesos de alfabetización de niños y niñas que trabajan con el apoyo de la mesa educacional E-Blocks y los procesos de otros niños y niñas de características similares, pero que no trabajan con este programa?*

Bases conceptuales

El uso de la tecnología en el aula

En el momento actual la pregunta pertinente no es ¿la tecnología debe entrar a las aulas?, sino ¿cómo se pueden promover desarrollos en los niños y las niñas a partir del uso de las tecnologías en las aulas? El uso de las tecnologías ya no depende de que queramos que nuestros niños, niñas y jóvenes las utilicen, porque ellos ya lo hacen; es parte de su cotidianidad y son muy solventes en su manejo. Como bien lo menciona García Canclini, ellos son “nativos de la tecnología” y los adultos somos los “inmigrantes de la tecnología”.

La metáfora utilizada por García Canclini resulta muy adecuada, ya que refleja la situación de los adultos con respecto a las tecnologías y las relacio-

nes que en torno a ellas se tejen, con respecto a las generaciones más jóvenes. Un inmigrante necesita orientación por parte de los nativos y, en cierta medida, depende de ellos. En este caso particular, la necesidad de orientación estuvo centrada en los *aspectos pedagógicos* que deben ser tenidos en cuenta para elaborar una propuesta de trabajo con tecnologías en el aula de clase, entendida como el espacio físico y simbólico, que configura el trabajo de las instituciones encargadas de la función educadora.

Ésta es una cuestión que viene debatiéndose con insistencia. Plantea Lipcovich (2008):

[...] debatir si la computadora en la escuela es buena o mala ya sería anacrónico: si está en el trabajo, en la casa, en todas partes, ¿cómo no va a estar en la escuela? Lo que todavía no saben con certeza los especialistas en educación, en ningún lugar del mundo, es cómo usarlas bien, ni qué consecuencias traerán.

En este mismo sentido, Martínez (2004) afirma que es necesario hacer estudios profundos sobre el uso de la computadora en la educación de los niños y las niñas más pequeños, sin esperar que su uso resuelva el problema de su educación, ya que en este proceso el profesor es insustituible, pero, a continuación afirma:

[...] tampoco es válido adoptar la posición radicalmente opuesta: que el proceso de enseñanza debe estar completamente ajeno a tales técnicas, esto no hace más que negar lo que ya es una realidad objetiva: que es el hecho de que *la computadora ya ha invadido el quehacer infantil* mediante juegos y aparatos electrónicos que los propios padres adquieren para sus hijos. La computadora ha llegado al hogar, no debe pensarse que no suceda lo mismo en la escuela o en el centro infantil (Martínez, 2004, p. 63).

El tema que aquí se presenta es el uso de la informática para alfabetizar niños y niñas, lo que plantea la necesidad de hacer consideraciones de distintos órdenes, que a continuación se exponen.

Consideraciones antropológicas

Las tecnologías vienen haciendo parte de la vida de los seres humanos desde hace mucho tiempo. Estas condiciones favorecen cierto tipo de relaciones entre las personas, el medio y la cultura. Es el discurso sobre la tecnología, lo que permite ubicar en el centro de los análisis a la persona y eso es lo que se buscaba en el desarrollo de la investigación a la que en este artículo se hace referencia.

Consideraciones del desarrollo infantil

De un tiempo para acá es mucho lo que se ha discutido sobre la conveniencia de que los pequeños utilicen los computadores y de la pertinencia de llevarlos a las aulas. En gran medida, esto se debe a la forma como la informática se ha incorporado a la educación.

En el caso específico de la aplicación de la informática en la educación, es importante recordar las palabras de R Schank, eminente teórico del aprendizaje, quien en un artículo escrito en la revista *Electronic Learning*, en 1995, señalaba que la mayoría del software diseñado para la educación ha sido creado por científicos del área informática, con muchos conocimientos en computación, pero absolutamente pobres en conocimientos en educación, y que preparan programas que desconocen totalmente las demandas, los procedimientos y las vías metodológicas del proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez, 2004, p. 28).

Esta situación llevó a hacer un análisis cuidadoso de las condiciones de trabajo que tendrían los niños y las niñas con el programa de informática para alfabetizarse. Se tomaron en cuenta los siguientes aspectos, a partir de los aportes hechos por Martínez (2004): actividad sistematizadora del cerebro, aumento gradual de la capacidad de trabajo del sistema nervioso central, resistencia limitada de las células nerviosas ante diferentes estímulos, nivel de destrezas motrices de los niños en proceso de desarrollo, capacidad de los mecanismos de adaptación de los niños y desarrollo de músculos y huesos.

Consideraciones pedagógicas

Entre estas consideraciones, lo primero que se tuvo en cuenta fue que el programa de informática estuviera estrechamente relacionado con las otras actividades de aula y totalmente articulado con ellas.



Prácticas con Eblocks en IED República de Bolivia. Bogotá

Además de esta consideración fundamental, se tuvieron en cuenta otros aspectos: organización en pequeños grupos de trabajo conformados por seis niños(as) para interactuar con cada uno de los paneles de trabajo, familiarización de los niños y las niñas con el manejo de la herramienta –este aspecto fue incluido en la planeación de las actividades en el aula–, garantía de interacción de todos y cada uno de los niños(as) con el programa E-Blocks mediante la rotación de turnos, definición de acuerdos con el grupo, referidos al respeto por los turnos y las intervenciones de cada uno de los miembros del grupo, elección de manera rotativa del líder del grupo, quien debía organizar la toma de turnos y facilitar el cumplimiento de los acuerdos previos, rotación de las responsabilidades en el uso de los materiales del programa E-Blocks, relación de los aprendizajes logrados a través del programa E-Blocks con otras actividades de trabajo en el aula, fortalecimiento del aprendizaje colaborativo en los niños y las niñas que participaron en esta experiencia, involucramiento en el proceso a las docentes –que en este caso fueron estudiantes del programa de Pedagogía Infantil de la Universidad de La Sabana– en la preparación, ejecución y evaluación de cada una de las actividades y reflexión permanente de las profesoras tanto sobre la alfabetización, como sobre el uso de la informática en el aula, a partir del proceso de investigación puesto en marcha.

Consideraciones didácticas

La didáctica tiene profundas repercusiones en el desarrollo de los estudiantes:

En el momento en que un(a) profesor(a) toma decisiones didácticas y resuelve planear y organizar su clase de una manera y no de otra, está decidiendo qué senderos neuronales estimula en sus estudiantes. Por lo tanto, el trabajo de los(as) profesores(as) tiene fuerte incidencia en el desarrollo actual y futuro de los niños y las niñas (Guzmán, 2007).

Tomando en consideración esta afirmación, se decidió que los objetivos de las sesiones de trabajo con la informática en la alfabetización estuvieran orientados tanto al desarrollo de habilidades, como al desarrollo del pensamiento y del lenguaje.

Dado que es importante diferenciar la habilidad de la destreza, se asumió la habilidad de la siguiente manera: “una habilidad es un sistema de operaciones prácticas y psíquicas que permiten la regulación

racional de una actividad” (Martínez, 2004, p 56). Dichas habilidades pueden ser prácticas o intelectuales. En el caso de la informática se requiere desarrollar tanto las prácticas como las intelectuales.

Las habilidades prácticas están referidas a acciones coordinadas entre sí para poder cumplir con una tarea. Las habilidades intelectuales implican la participación de procesos de pensamiento, gracias a los cuales es posible lograr un alto nivel de generalización de las acciones y el conocimiento de la designación de los objetos utilizados como instrumentos para lograr un propósito. El manejo de instrumentos demanda el conocimiento de la relación existente entre un medio auxiliar y un objeto hacia el que se dirige una acción. Martínez (2004, p 45) afirma: “el dominio de las acciones utilizando instrumentos es básico para el aprendizaje electrónico, pues las cualidades que con las mismas se forman son cruciales para la posterior elaboración de los contenidos cognoscitivos del software”.

El desarrollo del lenguaje implica tanto la ampliación léxica y semántica por medio de la ampliación del vocabulario, como el fortalecimiento del papel regulador que tiene, gracias al seguimiento de instrucciones que deben hacer los(as) niños(as) para cumplir con una tarea. Este aspecto tiene fuertes implicaciones en el proceso de organización de planes mentales de las acciones. Además, el desarrollo del lenguaje permite la verbalización de las acciones y operaciones realizadas, lo que promueve la metacognición.

La alfabetización

La alfabetización hace referencia a la etapa inicial de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, que se llevan a cabo a lo largo de toda la vida. En esta investigación se asume que la lectura es “Un proceso permanente de construcción de sentido” (Smith, 1983). No es posible hablar de lectura, sin comprensión. En ese sentido, se diferencia la lectura de la decodificación.

Por tanto, se requiere guiar el proceso de alfabetización con actividades que demanden de los lectores aprendices la lectura de textos completos, de frases, de palabras, de sílabas y de letras, ya que se requiere la presencia de los procesos ascendentes, que son aquellos que parten de la letra para llegar al texto, pero también de los procesos descendentes, que son los que parten de los textos para llegar a la

identificación y al reconocimiento de las letras, con sus formas y sonidos. Los procesos ascendentes y los descendentes se retroalimentan de manera permanente, enriqueciendo el proceso de lectura.

En esta investigación se asume la escritura como “un sistema de representación” (Ferreiro & Teberosky, 1979). Por tanto, demanda un trabajo cognitivo por parte de los aprendices, en el que se plantean hipótesis que requieren un alto trabajo cognitivo. La escritura implica construcción y producción. En este sentido, es necesario diferenciarla de la copia, de las planas y de los ejercicios de caligrafía.

Asimismo, es importante precisar que el desarrollo del proceso de lectura, tanto como el de escritura, requieren por parte de las(os) profesoras(es), la planeación de acciones pedagógicas sistemáticas e intencionales; es decir, estos procesos no se dan espontáneamente, aunque los niños y las niñas vivan en medios letrados.

De acuerdo con los estudios de Ferreiro y Teberosky (1979), se pueden identificar varias formas de escritura, que muestran diferentes niveles de avance en la construcción de la lengua escrita. Éstas son:

- Escrituras no icónicas. Son los trazos que no son dibujos, pero, en los que no se reconocen letras todavía.
- Escrituras presilábicas; abarcan todas las formas de escritura en que no es posible todavía establecer una relación entre los caracteres trazados y las palabras, las sílabas o las letras: suelen ser cadenas de letras e, incluso, pseudoletas, en las que no es posible identificar ninguna palabra, desde el punto de vista convencional.
- Escrituras silábicas: son escrituras en las que cada sílaba se representa con una sola letra, que puede ser indistintamente, una consonante o una vocal.
- Escrituras silábico-alfabéticas: son producciones en las que se representan las sílabas a veces con una sola letra, pero otras veces con una letra para cada sonido.
- Escrituras alfabéticas: son aquellas en que a cada sonido corresponde una letra, aunque en ellas se presenten errores de ortografía

Metodología

La investigación se planteó con un diseño cuasi experimental. Se seleccionaron intencionalmente dos

grupos de trabajo equivalentes; en el primer grupo, se aplicó la propuesta pedagógica con el programa E-Blocks. A cada uno de los dos grupos equivalentes se les hicieron tres evaluaciones: una inicial, una intermedia y una final, para indagar el nivel de desarrollo en la construcción de la lengua escrita y se organizaron de acuerdo con los resultados encontrados en las investigaciones adelantadas por Ferreiro y Teberosky (1979) ya presentados arriba. La indagación de estos niveles se hizo mediante la producción de un texto espontáneo y el dictado de palabras seleccionadas previamente.

Se trabajó con veintiséis niños que tenían una edad cronológica que oscilaba entre los 10 y los 13 años y una edad cognitiva de 6 a 8 años, distribuidos en dos grupos.

Descripción del programa

La mesa educacional E-Blocks en español está compuesta por tres recursos:

- Un *módulo electrónico*, que lee los cubos que contienen letras (mayúsculas o minúsculas) escogidas por el estudiante y encajadas en una canaleta conectada al computador cuya pantalla, en algunos segundos, muestra una pequeña mano colocando el bloque en una canaleta. Este módulo lee automáticamente la letra e informa el *software* educacional que responde al acierto o error del alumno siempre de forma que incentiva el éxito, y prosigue con la tarea.
- Los *materiales concretos*, que son un grupo de bloques amarillos, de fácil manipulación por parte de los niños.
- Un *software educacional*, que contiene actividades del lenguaje oral y escrito, incluyendo letras, palabras, textos, fábulas, adivinanzas, refranes, retahílas, trabalenguas, animaciones y videos. Estas actividades están organizadas en niveles que pasan del lenguaje sencillo –letras y palabras que diferencian vocales y consonantes y fuentes diferentes– al complejo –textos del banco de textos del *software* o textos producidos por el profesor y alumno insertados en el archivo ya existente–. Además, cuenta con un configurador, a través del cual se pueden guardar textos producidos por los estudiantes o los profesores. Éste último posibilita las creaciones de los estudiantes y los grupos de acuerdo con sus necesidades y sus características particulares, lo que se constituye en

un referente para los estudiantes en su reconocimiento como autores.

Aplicación del programa

El proceso de aplicación del programa E-Blocks, dentro de esta investigación se inició en julio de 2008 y se terminó en octubre de ese año. Para organizar la aplicación del Programa E-Blocks en las aulas, se hizo un análisis de los procesos que cada una de las actividades del Programa desarrolla en los niños y, luego, se diseñó una propuesta de trabajo que articula las actividades previstas en el programa E-Blocks, con otras que se desarrollarían en el aula.

El plan de trabajo incluía una sesión de una hora en E-Blocks y otra hora de trabajo en el aula para complementar los procesos trabajados con el programa. Para asistir a la sala donde se encontraban los equipos, se conformaron grupos de tres o cuatro niñas y niños,

según el análisis de los resultados que surgieron de la evaluación diagnóstica, ubicándolos de acuerdo con el nivel de avance conceptual con respecto a la escritura en el que se encontraban. La organización de estos grupos permitió tener un mejor manejo sobre la utilización del programa en la institución; asimismo, permitió que cada uno de los integrantes avanzara a su propio ritmo y no se sintiera presionado por la presencia de estudiantes más avanzados durante su momento de interacción con el programa. Se trabajaron un total de treinta sesiones en E-Blocks, complementándolas con treinta sesiones de trabajo y apoyo en el aula.

En el diagnóstico se evidenció que los dos grupos se encontraban en niveles muy diferentes de alfabetización, en el grupo que trabajó con E-Blocks, la mayoría de los estudiantes se encontraban en un nivel básico e intermedio-bajo. El grupo equivalente se encontraba en un nivel medio y medio-alto.

Resultados

| Nivel de escritura | Grupo de trabajo Se aplicó E-Blocks | | | Grupo equivalente No se aplicó E-Blocks | | |
|-------------------------|--|-----------|-----------|--|-----------|-----------|
| | Escrito 1 | Escrito 2 | Escrito 3 | Escrito 1 | Escrito 2 | Escrito 3 |
| Pre silábico no icónico | | | | | | |
| Pre silábico | 38,5% | 15% | 15% | 21% | 14% | 9% |
| Silábico | 38,5% | 23% | 15% | 22% | 22% | 18% |
| Silábico-alfabético | 8% | 46% | 40% | 29,% | 36% | 36% |
| Alfabético | 15% | 15% | 15% | 15% | 28% | 28% |
| N A | | | 15% | | | 9% |
| Total | 100 % | 100 % | 100 % | 100 % | % | 100% |

Durante el trabajo se observó que para los niños el hecho de acceder a una herramienta como ésta, no causó mucha sorpresa, debido a que ellos en su institución tenían en su plan de estudios el área de informática y tomaban una hora semanal, en la cual utilizaban algunos programas de computación especializados para ellos. La diferencia radicó en que este software estaba dirigido concretamente a facilitar la alfabetización y a que se articuló con el trabajo de aula.

Conclusiones

En primera instancia, es necesario anotar que el programa E-Blocks promovió el avance de los niños y las niñas que lo utilizaron, de manera más rápida que el de quienes no lo usaron. Adicionalmente, los niños y las niñas aprendieron a trabajar en equipo, distribuyéndose funciones y respetando los turnos de los miembros del grupo. Asimismo, el uso de este programa favoreció el aprendizaje colaborativo, lo que como se sabe, potencia fuertemente el aprendizaje intelectual, pero también el social.

En términos del ambiente de trabajo, se puede afirmar que la relación con el programa fue positiva y segura. La tecnología puede ser una buena ayuda en el aprendizaje de la lengua escrita, pero, no es conveniente utilizarla como único medio de relación con la lectura y la escritura. En el aula se requiere utilizar permanentemente diferentes portadores de texto, que circulen entre los niños y las niñas, de la misma manera que sucede en el ámbito social.

Por otro lado, es importante que los profesores cuenten no solamente con los computadores en los colegios, sino que también cuenten con software

educativos que respondan a las necesidades de los estudiantes. Un buen programa de informática puede facilitar el acceso de los niños y niñas con déficit cognitivo leve a la alfabetización inicial, de una manera lúdica y libre de presiones, siempre y cuando se contextualice y se articule en una estrategia de trabajo coherente. Ésta es una tarea de la pedagogía.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación. (2006). *Lineamientos. Respuestas grandes para grandes pequeños*. Bogotá.
- Brazao, W. (2008). *Análisis sobre la mesa educacional Brasil, Alfabeto y mesa educacional multimundos de POSITIVO INFORMÁTICA*. P1.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Ed. Siglo XXI.
- Guzmán, R. (2007) Alfabetización e informática. Línea de investigación en infancia. Facultad de Educación Universidad de La Sabana. Documento de trabajo. Circulación interna.
- Lipovich, P. (Sin fecha). *No se sabe qué hacer con la computadora*. Recuperado el 22 agosto de 2008 de: <http://www.pagina12.com.ar/1998/98-11/98-11-01/pag25.htm>
- Martínez, F. (2004). *La informática en educación infantil*. México: Ed. Trillas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008) *Plan sectorial de Educación 2006-2010*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-152036_archivo_pdf.pdf
- Smith, F. (1983). *Comprensión de lectura. Análisis psicolingüístico*. México: Ed. Trillas.

Comunidades de aprendizaje en la Web y análisis del discurso infantil: estrategias de formación en investigación*

World Wide Web learning communities and analysis of children's speech: forming and research strategies

María Cristina Castellanos Sierra**
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Diana Lucía Triviño***
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Martha Helena Barreto R, Sandra Ximena Gallego G, Omayra Tapiero C****
Grupo de investigación Lenguaje, Discurso y saberes. Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Resumen

El proyecto plantea dos estrategias de formación en investigación para un grupo de semilleros. Muestra el proceso de construcción de una comunidad de aprendizaje que de manera experimental se convierte en un mecanismo eficaz para acompañar el proceso de análisis de conversación infantil, como resultado de la investigación se produce un Blog, denominado los sentidos del lenguaje.

Palabras claves: análisis de conversación, lenguaje infantil, discurso, formación, semilleros, saber.

Abstract

This article shows the construction process of a learning community, which in an experimental way, becomes an efficient mechanism in order to accompany the analysis process of infant conversation. A Blog named "The Senses of Language" (los sentidos del lenguaje) was produced by young researchers as a result of such study.

Keywords: discourse analysis, childhood language, education, research.

* Investigación financiada por el Centro de investigaciones y desarrollo científico de la Universidad Distrital, en el marco de una Convocatoria para semilleros de investigación.

** Estudiante Licenciatura en Pedagogía Infantil y miembro del semillero GRILEIDI, Investigadora principal del proyecto. Correo electrónico: cristinacastellanos@hotmail.com

*** Estudiante Licenciatura en Pedagogía Infantil y miembro del semillero GRILEIDI, Investigadora principal del proyecto. Correo electrónico: dianaricardo8@hotmail.com

**** Profesoras de la Licenciatura en Pedagogía infantil, miembros del Grupo lenguaje, Discurso y saberes, tutoras del semillero de investigación y que actuaron como coinvestigadoras en el desarrollo de la investigación.

Introducción

Este proyecto surge como una preocupación del grupo de investigación Lenguaje, discurso y saberes, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, por pensar la estrategia de formación en investigación que le permitiera al grupo de semillero tener una experiencia con el lenguaje, no solamente como una disciplina, sino también como una manera de acercarse a los problemas que, desde la cotidianidad, se juegan con el lenguaje. En otras palabras, una relación del lenguaje con la vida.

Es desde este interés que el proyecto de investigación comenzó su trasegar en dos momentos. En primer lugar, como una propuesta de análisis del discurso infantil en el contexto escolar, a partir de la experiencia con el lenguaje que se venía construyendo en la Vivencia de II semestre cuyo tema es la relación adulto-niño. Las preguntas generadoras fueron las siguientes: ¿de qué manera el lenguaje se puede convertir en un espacio de experimentación de los discursos infantiles?, ¿cómo puede contribuir el lenguaje a mejorar las condiciones de formación de los estudiantes que participan en la vivencia de II semestre del programa de Pedagogía infantil?, ¿cuáles son los usos del lenguaje que comportan niños y niñas en las conversaciones en el ámbito escolar?

En segundo lugar, la creación de una comunidad de aprendizaje en la Web, pensada como estrategia de mediación para la producción de conocimiento. Se plantearon las siguientes preguntas: ¿de qué manera una página Web permite la producción de nuevos lenguajes y por ende nuevas formas de vida?, ¿cómo generar otras formas de vivenciar las experiencias de aprendizaje?

Desde la perspectiva del análisis del discurso, se logró sensibilizar a los estudiantes con la riqueza discursiva que se da como establecida en el transcurrir diario de las aulas de clases. Parece como si diálogos, soliloquios, preguntas, súplicas, etc., pasaran ante nuestros ojos desapercibidos, sin despertar curiosidad alguna. Este proyecto fue precisamente la oportunidad de desnaturalizar el lenguaje escolar y preguntarnos por el sentido del discurso del maestro y el habla de los niños.

La experimentación para formar una comunidad de aprendizaje, a través de la Web, se presentó como una posibilidad para pensar la conformación de colectivos académicos dejando atrás la clásica

forma de relación con el conocimiento mediada por el contacto físico directo. Esto permite una transformación de los espacios y tiempos en los cuales las fronteras se desdibujan y ensanchan más allá de los contextos materiales. En la Web se logró dar a conocer los resultados de una reflexión colectiva en torno a los lenguajes infantiles en el contexto escolar, enriquecido por los comentarios y aportes de aquellos que visitaron la página.

Desarrollo del marco teórico

El abordaje del marco teórico se inició con la revisión de la noción de problema dentro del equipo. De acuerdo con Deleuze (1996), es importante pensar un problema desde el ámbito político y existencial, aspecto que demanda para la construcción del problema: describir su historia, condición, datos, casos y solución general.

Este esquema produjo una afectación en el grupo en cuanto a las formas de pensar el sentido de la investigación y a la necesidad de hacer visible las experiencias con el lenguaje en sus diversas manifestaciones.

La técnica, el saber y los juegos del lenguaje

Historia del problema

En esta época, asistimos a cambios importantes en nuestros modos de comunicarnos y de relacionarnos. En efecto, la velocidad parecer ser lo que legitima las relaciones con los otros y con el saber. La industrialización de la memoria, producida por el avance de la telemática, ha dado apertura a nuevos horizontes, al imbricar los ordenadores y las telecomunicaciones..., ya no se transporta corriente inerte, electricidad, sino información, es decir, poder. Esto pone en juego imágenes, sonidos y memorias, que están transformando nuestro modelo cultural, afectando los poderes políticos y económicos, los saberes teóricos y prácticos, la memoria, toda la cultura, todo el patrimonio social, todas las sabidurías de la vida y todas las competencias (Stiegler, 2002).

Se trata de pensarnos como sujetos activos de esta nueva sociedad, en tanto productores y no simple consumidores de la industria del conocimiento. Se puede afirmar que sí es cierto que la informatización del saber altera las relaciones de los individuos con los saberes y con el lenguaje, y si se reconoce que este saber informatizado está al servicio de un

poder que ya no debe ser aprendido desde un punto de vista político, sino que opera como un valor económico que otorga al saber un valor de uso que se compra y se vende (Stiegler, 2002); entonces ¿de qué manera los grupos de investigación pueden asumir una posición crítica frente a los nuevos modos de apropiación del conocimiento?, ¿cómo una página web puede jugar un papel importante en la construcción de un lugar que le posibilite otras relaciones con el saber?

Condición del problema

La transmisión del saber se encuentra determinada por las formas propiamente tecnológicas del registro de los saberes, por las condiciones de acceso –incluso por el inventor de semejante saber– que éstas administran (Stiegler: 2002, p. 313)–. Tal condición nos lleva a preguntarnos con mayor detenimiento qué se entiende hoy en día por saber.

Lyotard (1989), en su clásico libro *La condición posmoderna*, plantea que el saber cambia de estatus al mismo tiempo que las sociedades entran en la era posindustrial y las culturas en la posmodernidad. Igualmente, reitera la incidencia considerable de las transformaciones tecnológicas sobre el saber. Al respecto, afirma que éste se encuentra afectado en dos principales funciones: la investigación y la transmisión de conocimientos. Con respecto a la investigación, plantea que es un discurso caracterizado por el uso predominante de enunciados denotativos o descriptivos¹, que tienen por función legitimar un modo de pensar el conocimiento científico cuya mayor preocupación es demostrar tanto en su dimensión teórica como metodológica, la verdad o falsedad de sus planteamientos.

El tema que problematiza Lyotard es cómo ese discurso excluye otro tipo de enunciados y saberes. Precisa que el término saber no comprende solamente enunciados denotativos, que legitiman un saber meramente científico, sino que también supone el saber-hacer, saber-vivir, saber oír, que exceden la determinación y aplicación de un único criterio de verdad.

Además de estas competencias, el autor considera importante la eficiencia (cualificación técnica), la justicia (sabiduría ética) y la belleza sonora y cromática (sensibilidad auditiva y visual). En síntesis, plantea que el saber “es lo que hace a cada uno emitir ‘buenos’ enunciados denotativos, y también ‘buenos’ enunciados prescriptivos ‘buenos’ enunciados valorativos” (Lyotard, 1989, p. 44).

Con respecto a la transmisión de conocimiento, advierte cómo al normalizar, miniaturizar y comercializar los aparatos, se modifican las operaciones de adquisición, clasificación, posibilidad de disposición y de explotación de los conocimientos. Para ampliar esta idea, cita los estudios de M. Treille, quien afirma que con el uso de las tecnologías cada uno podrá muy pronto almacenar a bajo precio la información donde quiera y disponer de un aumento de la capacidad de tratamiento autónomo (Lyotard, 1989, p. 15).

Dicho proceso implica una potente exteriorización del saber con respecto al “sabiente”, en cualquier punto donde éste se encuentre en el proceso de conocimiento. Por ello advierte que el viejo principio de que la adquisición del saber es indisoluble de la formación del espíritu o de la persona cae en desuso. Al imponerse la relación de los proveedores con los usuarios del conocimiento, el saber tiende a revestir más la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con éstas últimas, es decir, la forma de valor (Lyotard, 1989, p. 16).

Por su parte, Lévy (1999) afirma que la exteriorización del saber produce la virtualización del cuerpo, la vida física y psíquica pasa a través de una “exterioridad” cada vez más compleja, en la que se entremezclan circuitos económicos y tecnocientíficos. Un caso visible es la percepción. “El teléfono para el oído, la televisión para la vista, los sistemas de telecomunicación para el tacto y la interacción sensoriomotriz: todos estos dispositivos virtualizan los sentidos, organizando la puesta en común de los órganos virtualizados. Lo interesante es pensar de qué forma esta exteriorización plantea tensiones y problemas de orden social y cultural.

Se afirma que la técnica es invención y la invención novedosa que produce fisuras. Ello explica por qué el ajuste entre evolución técnica y tradición social produce procesos de resistencia. El avance técnico abre la extensión temporal, para producir una velocidad que rompe con nuestros modos habitua-

1 Aclara que este tipo de enunciados imponen dos condiciones para su aceptabilidad: que los objetos sean accesibles de modo recurrente, en condiciones de observación explícita; que se puede decidir que cada uno de los enunciados pertenezca al lenguaje considerado como pertinente por los expertos (Lyotard, 1989, pp. 44-45).

les de pensar el tiempo: “La telemática es la posibilidad efectiva de transmisión de todo tipo de datos sin demora y en cualquier parte del globo” (Stiegler: 2002, p. 8). Tal situación genera una tensión entre el avance técnico y la organización social. Este retraso y sus implicaciones en nuestras vidas lo ilustra Guattari de la siguiente manera:

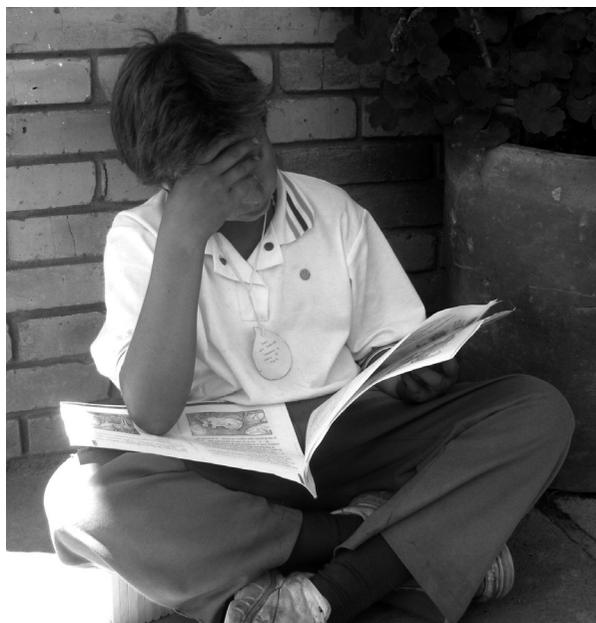
[...] la banalidad del mundo que nos ofrecen los medios de comunicación nos envuelven en una esfera tranquilizadora en la que, en realidad, nada parece tener consecuencias. “Nos tapamos los ojos, nos prohibimos pensar en la turbulenta vida de nuestro tiempo, que proyecta hacia atrás, muy lejos y muy deprisa, nuestro pasado más familiar, borra unas maneras de ser y de vivir aún frescas en nuestra memoria y adhiere nuestro futuro a un horizonte opaco, cargado de nubarrones de miasmas. [...] Por otra parte, las ciencias y las tecnologías evolucionan a enorme velocidad, y ofrecen virtualmente al ser humano todas las claves necesarias para resolver sus problemas materiales. Pero la humanidad no consigue apropiárselas (Guattari, 2005).

Dato del problema

Convertir la página Web en un modo de potenciar la “exteriorización” del saber que posibilite al grupo de investigación pensar de otro modo las relaciones con el lenguaje, el discurso y los saberes a partir de la construcción de un corpus variado de registros escrito, visual y sonoro, permite una estrategia de construcción de lazos sociales en la comunidad de investigadores.

Primer caso: los juegos de lenguaje

Teniendo en cuenta que se trata de un grupo de investigación que tiene una trayectoria de 10 años en investigación del lenguaje, los discursos y los saberes y que en este tiempo ha predominado el proceso de comunicación clásico del mundo académico y universitario a través de libros, artículos, ponencias, publicaciones especializadas en los temas de sociolingüística, análisis del discurso, relato infantil, muchas veces con poca circulación en el grupo de estudiantes y demás comunidad académica y, ante la aparición de los nuevos lenguajes producidos por las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) –oralidad secundaria, audio-visual–, se ve la necesidad de introducir otras formas de legitimación del saber que permitan la apropiación de un espacio-tiempo que, con otros ritmos, nos permita ser sujetos políticos.



Entonces, se acoge la propuesta de los juegos de lenguaje², como estrategia política que posibilita a los sujetos jugar con el lenguaje, propiciando mejores actuaciones para narrar, argumentar, interactuar, comunicar, herramientas clave para la construcción de lazos sociales:

Joven o viejo, hombre o mujer, rico o pobre siempre se está situado sobre nudos de circuitos de comunicación, por ínfimos que esto sean. [...] Nunca está ni siquiera el más desfavorecido, desprovisto de poder sobre esos mensajes que lo atraviesan al situarlo, sea en la posición de destinador, destinatario o referente (Lyotard, 1989, p. 17).

Tal naturaleza nos da la posibilidad de hacer buenas actuaciones con el lenguaje.

Segundo caso: lo colectivo

Si se acepta que la página Web es un modo de “exteriorización” del saber, dicha condición nos permite potenciarnos como colectivo desde dos perspectivas. Por una parte, reconociendo nuestra condición de sujetos políticos y culturales: los seres humanos nunca pensamos solos y sin la ayuda de las herramientas. Las instituciones y las lenguas, los sistemas de signos, las técnicas de comunicación, de representación y grabación, informan en profundidad nuestras actividades cognitivas: toda una sociedad cosmopolita piensa en nosotros. Además, el autor argumenta que

² Será Wittgenstein quien acuñe el término juegos de lenguaje, para señalar su dimensión materialista: nuestro lenguaje entra en contacto con la realidad por nuestra coincidencia en hacer ciertas cosas al hablar (Wittgenstein, 1976).

las herramientas y los artefactos incorporan la dilatada memoria de la humanidad (Lévy, 1999, p. 85). Por otra parte, en tanto que sujetos políticos, compartimos que la unión entre la pantalla audiovisual, la pantalla telemática y la pantalla informática podría desembocar en una verdadera reactivación de la sensibilidad y la inteligencia colectivas, proceso que requiere de la capacidad de los grupos humanos para apropiarse de ellas y atribuirles finalidades convenientes (Lévy, 1999, p. 85)³.

Tercer caso: los semilleros de investigación

Las políticas de investigación, emanadas por Colciencias y asumidas por la universidad, han introducido nuevos imaginarios sobre la investigación. Una expresión de esta imagen es la política que incentiva la formación de semilleros de investigación, como estrategia de renovación y continuidad de la cultura investigativa ligada al desarrollo de la ciencia y la tecnología. Nos preocupa cómo en los discursos oficiales, los semilleros aparecen ligados a la formación tecnológica y científica, basados en los criterios de eficiencia y productividad.

En el grupo de investigación, nos hemos distanciado de esta concepción. Compartimos más la idea de semilleros como una posibilidad de formación que le permita a los estudiantes ser sujetos políticos que, en su calidad de investigadores, piensen mejores condiciones para el ejercicio de la autonomía, que les permita optar por una posición crítica frente al proceso de informatización del saber

Desde esta concepción se exige que los semilleros se constituyan en el motor de la página. En efecto, la propuesta de formación no desatiende las competencias, como el aprendizaje de idiomas, la lectura y escritura, las exigencias de la internacionalización de los saberes, el aprendizaje continuo y para toda la vida. En cuanto a la investigación, la necesidad de trabajar más sobre la pregunta que sobre los saberes admitidos, de cuestionar las verdades localizadas, de trabajar más sobre el disenso que sobre el consenso, de visibilizar el pequeño relato es posible en la actuación de pequeños proyectos, en los que lo intersubjetivo juega un papel importante.

3 Para el presente proyecto, se trata de potenciar la idea de *comunidades de aprendizaje*, cuyo objetivo es propiciar el intercambio de información, comunicación y colaboración entre sus miembros. Se explorará dicho mecanismo a través de la socialización de los registros de conversación de los niños, que permita generar una comunidad de aprendizaje entre el grupo de estudiantes.

Objetivos:

- Consolidar una línea de lenguaje y nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Generar la estrategia de proyectos de apoyo de las líneas de investigación.
- Experimentar nuevas modalidades de formación en investigación.

Solución general

En los grupos de investigación, es necesario refundar prácticas sociales que nos aboquen a producir una diferencia en nuestros modos de vida, a partir del uso de las tecnologías de la comunicación y de la información. Este medio apoya la constitución de nuevas interactividades sociales, el logro de creatividad institucional y el enriquecimiento de los universos ético-político.

La experiencia con el lenguaje infantil

La pregunta por el discurso infantil pasó, igualmente, por un rodeo frente al problema del lenguaje y los sentidos. Sin embargo, dada la exigencia de los registros de comunicación adulto-niño, es necesario detenerse en el género de la conversación desde los supuestos teóricos de Pomerantz (1997) que permitieron abordar dos conceptos centrales a saber: la conversación y el análisis de la conversación.

Con respecto al tema de conversación se formulan las siguientes preguntas: ¿qué es una conversación?, ¿cuáles son sus características?, ¿cuál es el sujeto de una conversación?, ¿cómo se desarrolla una conversación? Durante la discusión se establecen una serie de características básicas del hecho conversacional, como su carácter no lineal, su presentación por medio de encañamientos, solapamientos, silencios, turnos de habla, alargamientos silábicos, entonaciones (altas, bajas, moderadas).

Estas preguntas se nutrieron de los estudios de inspiración etnometodológica, que define la conversación como una de las formas más activas del sujeto quien, con la participación activa en un intercambio, contribuye a la construcción de los contextos en los que interviene. Por consiguiente, los contextos en los que se desarrolla una conversación no son naturales; por el contrario, son el resultado de la intervención de los sujetos y de las condiciones socio-culturales que comparten. En esas condiciones la lengua lleva las marcas indexicales, puesto que el significado de

los enunciados depende de las situaciones que los significados producen (Garfinkel, 2006).

Como fenómeno de reflexividad, la conversación se caracteriza por contar con el turno de habla como unidad básica. Es por medio de esta unidad que los participantes de una conversación se relacionan y toman decisiones sobre la manera como la conversación se desarrollará. Lo anterior implica negociar o determinar quién posee el turno de habla, qué características tiene, con qué finalidad se busca un turno de habla, cuáles son los recursos de lengua que se usan para esa negociación. Parte importante de la gestión de una conversación se desarrolla en torno a estas preguntas y a la necesidad de ajustar de manera permanente la interacción según las necesidades contextuales por medio del fenómeno de reflexividad citado con anterioridad.

El análisis de la conversación “se refiere al habla informal que ocurre en los ámbitos sociales cotidianos y, el habla institucional, y esperan que los analistas de la conversación estudien sólo estos primeros” (Pomerantz, 1997). Sin embargo, a los analistas de la conversación les interesan las acciones que se dan en ambos contextos.

Ahora bien, en el análisis de conversación se estudian tanto los actos de habla desde los aspectos verbales, como los elementos paralingüísticos tales como la calidad del sonido, las pausas, los silencios, los nuevos comienzos, entre otros. Estos elementos ayudan a los analistas de la conversación al cumplimiento de su principal objetivo, que no es otro que el develar cómo se producen y se comprenden las acciones, los acontecimientos, los objetos del mundo que nos rodea, antes que explicar cómo se organiza el lenguaje (Pomerantz, 1997, p. 102).

En este sentido, es importante tener en cuenta que el análisis de conversación parte, en primer término, del presupuesto de que el lenguaje es un medio para la realización de acciones sociales, lo que significa que por medio de la utilización del lenguaje desarrollamos una serie de acciones que van a configurar y cambiar nuestra realidad circundante. Ésta es una de las razones por las que se afirma que el lenguaje sirve para establecer jerarquías y subordinar a ciertos grupos de la población que se hallan en desigualdad de condiciones. El lenguaje requiere del contexto para la producción de sentido.

En segundo término, el análisis de la conversación concibe la vida cotidiana como razonable y significati-

va. Esto queda demostrado en la capacidad que tenemos los sujetos para interactuar y coordinar nuestra conducta en la interacción que a diario tenemos con los demás. El sentido y el significado que tiene nuestra conducta dependen del contexto en el que sucede un acto de habla; éste, a su vez, modifica y crea un nuevo contexto formando una de cadena de sucesos.

Sobre el análisis del discurso infantil. La conversación como género, permite estudiar el discurso infantil, en tanto interacción comunicativa. Es por ello que partimos de las grabaciones de la comunicación en escena en el ámbito escolar. Analizar una práctica implica describir el conocimiento que poseen y usan los interactuantes. No obstante, las bases de las cuales parten los investigadores son sus propias experiencias con el uso del lenguaje. Pomerantz propone:

- La selección de una secuencia de la conversación, la cual se relaciona de forma directa con los eventos que llaman la atención del investigador, quien deberá delimitar el momento en el que inicia y termina la secuencia, bien sea por el tema o por los turnos que toman los hablantes.
- Caracterizar las acciones dentro de una secuencia. Éstas determinan la forma como los participantes producen y comprenden la conducta. Es decir, cuando alguien se dirige a nosotros con una pregunta, espera de nosotros una respuesta, unas acciones: saludar, dar una información, contar una anécdota etc. (Pomerantz, 1997, p. 111).
- Considerar de qué modo el empaquetamiento de las acciones, por parte de los hablantes, incluyendo sus elecciones de los términos de referencia, facilitan ciertas interpretaciones de las acciones realizadas y de los temas de los que se habla. Además, tener en cuenta de qué manera los tiempos y la toma de turnos facilita ciertas interpretaciones de las acciones y de los temas de habla. Finalmente, no olvidar que el modo de realizar las acciones implica determinadas identidades, roles o relaciones para los interactuantes.

La autora sigue, además, las siguientes preguntas directrices para el desarrollo de un análisis de las conversaciones: ¿qué interpretaciones demuestran tener los interactuantes (y tiene usted) acerca de la acción?, ¿observa que los interactuantes traten el tema del que hablan como algo importante marginal, urgente, trivial, erróneo, problemático?, ¿qué aspectos del modo como se formó y emitió la acción

contribuyen a determinar esas interpretaciones?, ¿qué inferencias podrían haber hecho los receptores sobre la base del empaquetamiento?, ¿cuáles son las consecuencias interactivas del uso de este empaquetamiento en lugar de otra alternativa?

Resultados alcanzados

En cuanto a los objetivos de la investigación, relacionados con la exploración para la conformación de una comunidad de aprendizaje, que le permitiera al grupo de semilleros actuaciones más creativas en los procesos de sensibilización del lenguaje, se lograron resultados relacionados con el avance en la definición de una estrategia pedagógica para iniciar o sensibilizar encuentros con el lenguaje.

Propuesta pedagógica para el montaje del Blog: Los sentidos del lenguaje: este espacio surge como uno de los resultados de la investigación: Comunidades de aprendizaje en la WEB y análisis del discurso infantil como estrategia de formación en investigación. El propósito del sitio es propiciar, mediante la interacción con registros, orales, escritos y audiovisuales, experiencias con el lenguaje. Entonces, despertar múltiples sensaciones, crear imágenes-pensamiento, decir no lo dicho, pensar lo no pensado, serían algunas experiencias que esperamos tengan los participantes con los juegos de lenguaje que se proponen. Se espera que las frases, los enunciados, los sustantivos, las preguntas, los verbos y las consignas remitan a nuevos sentidos.

¿En qué consiste la experiencia? Consiste en visitar la página del grupo y entrar al espacio de semilleros. Allí encuentra el blog titulado *Los sentidos del lenguaje*” La interacción en este espacio se constituye en torno al desarrollo de cinco juegos que le proponen diversas maneras de afinar sus sentidos: ver y escribir, oír e imaginar, observar y leer, jugar y escribir. Como todo juego, se propone realizar las jugadas que se proponen en el ejercicio.

Socialización de experiencias: en un primer momento de la investigación, se desarrolla una estrategia de divulgación del proyecto de semilleros que buscaba, entre otros objetivos, una creciente vinculación de nuevos integrantes. Se logró presentar este proyecto en un evento interinstitucional de la vivencia escolar del proyecto curricular de Pedagogía Infantil en el segundo semestre de 2008.

Este escenario nos permitió darle a conocer a la comunidad universitaria los alcances del semillero

Grileidi logrados hasta el momento. A la vez, que fue una oportunidad para extender una invitación a los estudiantes a vincularse y generó un espacio de reflexión en torno a los fenómenos del lenguaje en contextos institucionalizados, en especial a los eventos discursivos propios del ámbito escolar.

Formación en las líneas de investigación del grupo: en el desarrollo de esta investigación, tuvimos acceso a los marcos teóricos propios de las ciencias del lenguaje, en especial las trabajadas por el grupo de investigación Lenguaje, discurso y saberes. La producción de textos-conceptos acerca de las narrativas infantiles y del análisis de la conversación fue un resultado importante en el marco de la reflexión colectiva en los encuentros semanales de los semilleros con el grupo de profesores que acompañaron la experiencia. Encuentros en los que se rescata la riqueza de sus debates.

El accionario: éste surge como una idea innovadora que muestra la necesidad de producir materiales que puedan mostrar, de manera sistemática, el trabajo de selección de enunciados de los registros objeto de estudio que realizamos las estudiantes y profesoras. Esta lectura, acompañada de las experiencias y los conceptos, logró una sensibilización especial con el lenguaje infantil: ¿de qué hablan los niños?, ¿cómo lo hacen?, ¿cuáles son sus expresiones?, ¿qué buscan comunicar?, son algunos aspectos que logramos reseñar en el ejercicio de selección ordenada de enunciados⁴.

Metodología empleada

Teniendo en cuenta que la investigación desarrolló dos problemáticas, a saber, el tema de comunidades de aprendizaje y el análisis del discurso infantil, a continuación, presentamos las estrategias metodológicas utilizadas, para la resolución de cada una de las problemáticas.

Comunidad de aprendizaje: de acuerdo con Prendes, este tipo de comunidad se concibe como agrupamiento de personas que comparten intereses y, generalmente, propósitos comunes, ya sea en el ámbito científico, profesional, personal o académico, que utilizan los servicios de Internet para comunicarse y colaborar. Asimismo, se define como aquellas agregaciones sociales que se encuentran para

⁴ La profesora Omayra Tapiero, trabajó especialmente en el diseño del accionario. Desafortunadamente su viaje a comisión de estudios interrumpió este proyecto, que esperamos poder concretar y publicar. Se presenta, en este informe, un avance de este trabajo.

establecer discusiones públicas durante un tiempo suficientemente largo (Prendes & Solano, 2008).

La función de estas comunidades es compartir documentos y recursos (Razos, Pérez & Salinas, 2001, citados en Prendes). Estos autores consideran que estas comunidades suelen ser más exitosas cuando están ligadas a tareas, a hacer cosas, a perseguir intereses comunes conjuntos.

Tabla 1. Propuesta pedagógica para la conformación de una comunidad de aprendizaje

| Factor | Descripción |
|---------------------------------------|--|
| Identificación de un tema | ¿Qué uso le dan los niños y las niñas al lenguaje en sus conversaciones en el contexto escolar? |
| Recursos | Documentos sobre lenguaje infantil y sus usos. Registros escritos y audiovisuales. Preguntas. Recursos de la página |
| Funciones del monitor de la comunidad | Animar las discusiones Hacer memoria de discusiones Elaboración de informes Reportar problemas |
| Población | La población con la que se propone abordar el sentido comunidad de aprendizaje, es un grupo de estudiantes que esté cursando o haya cursado la vivencia de II semestre y que estén interesados en el tema. Se propone un grupo de 20 personas |
| Tiempo | Se contempla una duración de dos semanas: |
| Aspectos a evaluar | 1. Viabilidad del tema propuesto. 2. Acierto en la asignación de funciones. 3. Propuesta interactiva de la página. 4. El papel de la animación del tema. 5. Los niveles de aprendizajes alcanzados. 6. Preguntas: ¿qué tipo de información es pertinente?, ¿cómo se va a publicar?, ¿qué contenidos son los más apropiados?, ¿a quienes va dirigido?, ¿qué tipo de estrategia que permita la interacción? |

Modo de funcionamiento

Una comunidad de aprendizaje demanda la existencia de respuestas singulares para demandas particulares. Por tanto, una condición es la de plantear soluciones o respuestas a problemas comunes para que los sujetos que interactúan sean capaces de realizar demandas significativas para su propio desarrollo intelectual.

La etnometodología y análisis de la conversación: la investigación parte de un corpus de conversaciones infantiles que comprende: registros escritos, orales y de imagen (fotografía y video), recolectadas por los estudiantes de II semestre de la Vivencia escolar, cuyo énfasis es la comunicación adulto niño, y que fue llevada a cabo en las Instituciones Educativas Distritales La Merced durante 2007 y primer semestre de 2008 y en el IED Antonio José de Sucre⁵.

La estrategia de análisis de la conversación fue apropiada, por cuanto nos permitió ampliar nuestra percepción sobre el lenguaje de los niños en los contextos cotidianos de la escuela, compartimos, entonces, los planteado por De Fornel (2000): el análisis de conversación comparte las principales opciones teóricas de la etnometodología, en especial, la posibilidad de formular preguntas en torno a la comprensión de aquello que los actores saben y comprenden de las circunstancias prácticas de la vida cotidiana. Desde esa perspectiva, la organización de los hechos lingüísticos puede ser abordada desde una aproximación intrínseca y las categorías de análisis corresponden a aquellas que definan los participantes en el desarrollo de las acciones de la vida cotidiana.

Asumir la perspectiva de análisis del discurso de los sujetos desde la interacción tiene como particular interés favorecer el estudio de la producción de los discursos *en contexto*, mecanismo que permite explicar la relación de dependencia entre la interpretación de los enunciados producidos y su lugar y dependencia con *secuencias de acción* específicas.

En el curso de este trabajo y a pesar de la importancia dada por el grupo de docentes proponentes a este tipo de experiencias, los pedagogos en formación encontraron dificultades a la hora de hacer el reconocimiento de las características propias del lenguaje oral. Por su cotidianidad y uso diario, el lenguaje oral parece no percibirse como objeto de ob-

5 En el Programa de Pedagogía Infantil la Vivencia Escolar equivale a lo que en otros programas se denomina práctica docente.

servación e indagación. Los estudiantes expresaron grandes dificultades a la hora de reconocer los acontecimientos importantes, pero sutiles, que se tejen en la interacción maestro-alumno. Para resolver esta dificultad se propuso la sensibilización en torno a la oralidad mediante la transcripción y el registro de esa material situación que generó mayores dificultades a la hora de tratar la información y en la dificultad de acercarse a una transcripción de la riqueza que allí se encuentra. Parece entonces importante en la investigación trabajar con las imperfecciones de estos escritos que permitan a modo de experimentación lograr niveles de comprensión de la forma como los niños usan el lenguaje en contextos escolares.

Se hacía necesario determinar los parámetros que se tendrían en cuenta para la selección del material. En primera medida, nosotras como semilleras tuvimos que reflexionar acerca de las características que una conversación tiene, qué se entiende por conversación, qué no es una conversación. En este proceso nos encontramos con elementos como el ruido, del que descubrimos, tras varias discusiones como parte integral de la comunicación en el ámbito escolar al igual que el grito. En consecuencia, los parámetros para la selección del material, comienza por responder al interrogante ¿qué es una conversación? Y ¿qué no lo es?

Conclusiones

El proceso generó otras formas de comunicación menos jerárquicas que permitieron a los sujetos (semilleros y tutores) obtener una mayor capacidad de participación en las diferentes actividades que se propone el grupo de investigación.

Se introdujo una reflexión en torno a diferentes formas de comunicación maestro-alumno presentes en la universidad: una comunicación jerárquica que se corresponde con la lógica de la vigilancia y presencialidad propia del salón de clase y otra provocada por la interacción con espacios virtuales que propicia interacciones menos subordinadas.

Los espacios virtuales permiten flexibilidad en el tiempo y en el espacio, dado que no están sujetos al tiempo del salón de clase; su temporalidad puede ser diferida. Se presentaron dos tipos de limitaciones. Por una parte, la ambigüedad en la gestión del proyecto afectó el ritmo y el desarrollo del proceso. La demora en la firma contrato y la contratación de la

persona experta, fueron aspectos que cuestionaron la dirección del proyecto permanentemente. Debido a ello, no se puede hacer el proceso de evaluación tal como se esperaba con un grupo de alumnos de segundo semestre de la vivencia.

Se mencionan otros obstáculos: ausencia de una cultura digital en los procesos educativos y pedagógicos de la universidad, falta de actualización de los equipos, Internet y la inexistencia del equipo profesional humano que asesore estos procesos. En tal sentido, la contratación de una persona externa favorece el desarrollo de los intereses del proyecto, pero al desconocer la infraestructura de los medios de comunicación de la universidad, dificulta el curso normal de este proceso.

En cuanto a los logros, se cita la creación de un espacio virtual para el grupo de semilleros que posibilite a corto y mediano plazo, despertar en los alumnos una sensibilidad con el lenguaje, permitiendo así una mayor percepción sobre los saberes e intereses.

Pensar la formación de los semilleros, permitió, entonces, experimentar nuevas lógicas de educarnos y observar las limitaciones y los aciertos que implica el uso de las tecnologías en las condiciones actuales.

Recomendaciones

Reconsiderar, por parte del Centro de Investigaciones de la universidad, la comunicación con los investigadores, particularmente con los semilleros, dado que prevalece una comunicación jerárquica, que pone al estudiante en desventaja para actuar como investigador semillero.

Clarificar el rol del tutor de los semilleros en las responsabilidades de tipo administrativo, para la dirección de este tipo de proyectos

Evaluar los proyectos, dado que una de las expectativas cuando se participa en estas convocatorias es lograr una retroalimentación de los procesos. Esto le otorga a los investigadores una mayor seguridad para el desarrollo de su investigación.

Trabajos futuros

Seguir consolidando la formación de semilleros en la modalidad virtual. Publicar la experiencia. Incentivar la generación de los semilleros sobre temas de comunicación y lenguaje

Referencias

- Austin, J.L. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Deleuze, G. (1996). *Crítica y clínica*. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1988). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Fornel, M. de (2000). L'analyse de conversation de l'ethnométhologie à la linguistique interactionnel. *Histoire, Epistémologie, Langage* 22 (1), 131-155.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Barcelona: Anthropos.
- Guattari, F. (2005). *Plan sobre el planeta. Capitalismo integrado y revoluciones moleculares Una refundación de las prácticas sociales*. Recuperado de: <http://www.scribd.com/doc/49837/Felix-Guattari-Plan-Sobre-El-Planeta-Capitalismo-Mundial-Integrado>
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- Lyotard, J.F. (1989). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Pomeranz, A. et ál. (1997). Análisis de la conversación: enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción de sentido. En V.D. Teun (comp.). *El discurso como interacción en la sociedad*. Barcelona: 2005
- Prendes, M.P. & Solano, I. (2008, marzo). EDUTEc en la red. Comunidades virtuales para colaboración de profesionales. *Revista electrónica de tecnología educativa*, 25.
- Serres, M. (2002). *Los cinco sentidos. Ciencia, poesía, filosofía del cuerpo*. México: Taurus.
- Stiegler, B. (2002). *La técnica y el tiempo* (Tomo I. El pecado de Epimeteo y Tomo II. La desorientación). París: Hiru, Ministerio Francés de Cultura.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Grupo de investigación Lenguaje, discursos y saberes. www.udistrital.edu.co/comunidad/grupo/lenguajesaberes.
- Wittgenstein, L. (1976). *Cuadernos azul y marrón*. Madrid: Tecnos.

Transformaciones del discurso sobre educación inicial. Un análisis del discurso pedagógico en el marco de la economía global

Discourse transformations about education in early-childhood stages. A pedagogical discourse analysis within a global-economic context

Martha Helena Barreto R.*

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

42

Resumen

El texto describe el análisis del discurso pedagógico de un proyecto de reforma de la educación inicial. Se pregunta la forma del discurso pedagógico y sus efectos en la formación de la identidad de los niños y niñas.

Palabras clave: educación inicial, discurso pedagógico, formación, política social, infancia.

Abstract

This text describes the pedagogical speech analysis of an initial-education reformist project. The form of the pedagogical speech and its effects on the formation of the children's identity is questioned.

Key words: initial education, pedagogical speech, formation, social politic, childhood.



* Magíster en investigación y desarrollo humano. Estudios en Filosofía Pontificia Universidad Javeriana. Profesora de Planta Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Investigadora en

los temas de formación de maestros, infancia, lectura y escritura. Adscrita al grupo de lenguaje, discurso y saberes. Correo electrónico: hta_mar@hotmail.com

Introducción

El artículo, describe el proceso del análisis del discurso pedagógico de dos capítulos del libro: *Desarrollo infantil y educación inicial*, publicado por el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS), en 2003, con el respaldo de la Alcaldía de Antanas Mockus Sivickas. Desde la perspectiva de análisis crítico del discurso pedagógico se identificó este corpus como un “conocimiento oficial”, que el DABS construyó y distribuyó en las diferentes modalidades de atención de la educación inicial en Bogotá.¹

La noción de conocimiento oficial es usada por Apple (1996), para señalar que la educación está profundamente politizada y en tal sentido, existe una relación entre la educación y los diferentes poderes culturales, económicos y políticos, por ello:

[...] los medios y los fines implicados en la política y práctica educativa son el resultado del esfuerzo de poderosos grupos y movimientos sociales por legitimar sus conocimientos, por defender o potenciar sus modelos de movilidad social y por incrementar su poder en el conjunto de la sociedad (Apple, 1996, p. 23).

Se ubicó el corpus objeto de estudio, como un discurso pedagógico desde la perspectiva de Bernstein (1990, p. 27). Según este autor: “El discurso pedagógico, es un principio para apropiarse de otros discursos e introducirlos dentro de una relación espacial recíproca para propósitos de su transmisión y adquisición colectivas”. Es decir, el principio que constituye este discurso es el de recontextualización que selectivamente apropia, reubica y reenfoca otros discursos.

La pregunta, por las condiciones históricas y sociales y económicas, en que surge el proyecto pedagógico del DABS, a saber, como un discurso que recontextualiza el tema de la educación inicial promulgado en organismos internacionales, como: Conferencia Mundial de Educación para todos (Jomtein, 1990), Foro Mundial para la Educación (2000), Simposio Mundial de Educación infantil para el siglo XXI, quienes afirman compromisos a favor de la supervivencia, protección y desarrollo de la infancia, señalando la importancia de la educación y el bienestar de los niños y niñas, hizo necesario, ubicar las relaciones entre educación, política

educativa y social en la economía globalizada, para mostrar cómo se produce la construcción de un discurso pedagógico que regula tales concepciones.

Para tal fin, retomamos las hipótesis que plantea (Ball, 2002), en un estudio sobre la perspectiva internacional de las políticas educativas, en las que adelanta una serie de hipótesis sobre la influencia de la globalización en la educación, para explicar las luchas que se dan en torno a la política educativa y social. Igualmente, se revisó el tema de conocimiento oficial e identidades pedagógicas, desarrollado por (Bernstein, 2007), quien afirma, que hay nuevas formas de tensión, cambio, entre las identidades pedagógicas oficiales y sus contextos de transmisión-adquisición y las identidades locales del campo emergentes.

Entonces, si se acepta que la educación inicial es regulada por una política educativa, producto de las nuevas relaciones entre el Estado, los gobiernos y las corporaciones internacionales, en el marco de la economía global, y además se asume que los capítulos 1 y 2, del proyecto: Desarrollo infantil y educación inicial, se identifican como un discurso pedagógico oficial, entonces, ¿qué tipo de educación inicial se agencia y qué tipo de sujeto infantil se pretende formar?

En relación con el enfoque metodológico, se hizo el análisis, desde el concepto de discurso pedagógico en Bernstein (1990), para describir las gramáticas de apropiación discursiva que se vinculan a la práctica pedagógica a través de las teorías de la instrucción que ordenan: un sujeto pedagógico (adquiriente), el modelo transmisor, el modelo de contexto pedagógico y la competencia comunicativa. Las teorías de la instrucción operan bajo la forma DI/DR, es decir, inserción de un discurso regulativo en un discurso instruccional,

El análisis del corpus de los capítulos objeto de estudio, se hizo con las categorías derivadas de las teorías de instrucción, anteriormente descritas, para dar cuenta de la forma como se regula una educación inicial, en el trasegar de la búsqueda de su identidad.

Esta educación aparece distanciada de los esquemas escolarizados y programas asistenciales, que demandan un sujeto infantil, excluido de una política de derechos y habitando contextos de alta vulnerabilidad –un ser carente de regulación moral, sin derechos ni deberes– y, asociada con una educa-

1 Este estudio, hace parte, de un análisis del discurso más extenso que se realizó en la investigación: Dispositivos de política social y educación infantil (1998-2003), financiada por el Centro de investigaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y que se terminó en el año 2008.

ción basada en la perspectiva de los derechos, que reclama una educación pública para la primera infancia, concibiendo el sujeto infantil con capacidad para desarrollar su potencial, en términos de pensamiento flexible, capacidad de interacción y comunicación, competencias que parecen responder a los intereses de una sociedad globalizada.

A continuación, presentamos la conceptualización, el planteamiento del problema, y el análisis de la formación del discurso pedagógico de los capítulos 1: Concepciones sobre desarrollo infantil y dos Educación inicial: tendencias, tensiones y retos actuales, del libro referenciado anteriormente; asimismo, los resultados, en términos de descripción del tipo de sujeto pedagógico, que se busca formar en estos dos capítulos, que se consideraron, el marco conceptual del proyecto pedagógico del DABS.

El discurso sobre política social y educativa en el marco de la economía global. Una perspectiva crítica para el análisis

Las tesis de Ball S. (2002, 105), sobre la posmodernidad y la economía global, son basadas en los estudios de Brown y Lauder (1996), quienes, consideran que la importancia de la globalización en el tema de la educación nacional y el desarrollo económico se puede sintetizar en un cambio de las reglas de elegibilidad del compromiso y de la creación de riqueza; al respecto, afirman que los gobiernos, incluso, los más poderosos, han experimentado una disminución, tanto en su capacidad de control sobre las actividades de las corporaciones internacionales, como en la integridad de sus fronteras económicas. En general, consideran que existen cambios nacionales, en cuanto a la forma y el alcance de las actividades del Estado en muchas economías occidentales. Asimismo, afirma que: “Las contrataciones, las desregularizaciones y las privatizaciones han reducido, tanto en términos prácticos como ideológicos, la capacidad de intervención estatal directa” (Brown & Lauder, 1996). Dichos cambios han portado nuevos sistemas de conducción y regulación estatal, que describen las relaciones entre gobiernos, empleados y trabajadores.

Un cambio decisivo, al menos en Occidente, es el cambio de un corporacionismo fordista y de bienestar a un “modelo de mercado”, en el que la “prosperidad de los trabajadores dependerá de la actitud

para negociar sus actividades, sus habilidades y su inteligencia emprendedora en un mercado global desprotegido” (Brown & Lauder, 1996). Brown y Lauder explican cómo uno de los efectos de este cambio, es el desplazamiento de nuevas reglas de creación de riqueza que están reemplazando una nueva lógica fondista de producción masiva, por nuevos sistemas de producción flexible, basados en el conocimiento. Según Ball (2002), parece necesario advertir que estos cambios no son absolutos y es conveniente mirar las situaciones de contexto de cada nación, sin embargo, lo que parece cierto es que la política educativa y social, en la actualidad, parecen marcadas por la incertidumbre y la congestión.

Para explicar tal fenómeno, Ball, (2002, p. 107) cita a Harvey (1989, p. 288), quien afirma que hay una crisis de representación, que produce un contexto propicio para la fractura del consenso, al respecto, este autor afirma:

El sistema central de valores al que siempre apeló el capitalismo para la validar y juzgar sus acciones, está desmaterializándose y desplazándose: los horizontes temporales están colapsando, y es muy difícil saber con exactitud dónde estamos cuando se trata de evaluar causas, afectos, significados y valores (Harvey, 1989, p. 288).

Con respecto a los desafíos de la política educativa y social, Carter y O'Neill, (1995, citados en Ball, 2002, p. 109), identifican un estado de arte de las perspectivas internacionales en la reforma educativa, e identificaron, lo que llamaron “una nueva ortodoxia”, es decir, que está ocurriendo un cambio en las relaciones entre la política, los gobiernos y la educación; una expresión de este fenómeno, lo describen como el mejoramiento de la economía nacional, por medio del fortalecimiento de los vínculos entre escolaridad, empleo productivo y comercio.

Estos autores, señalan que este discurso educativo usa nuevos conceptos, como: “sociedad del aprendizaje”, “economía basada en el conocimiento”, que parecen simbolizar la colonización cada vez más marcada de la política educativa, por los imperativos de la política económica.

Por último, Ball (2002, p. 14) señala que esta visión del modo como operan los cambios de la política social y educativa en la economía de mercado también se ve reflejada en el modo como estos discursos se propagan, por una parte, se lleva a cabo una especie de “venta” que se lleva a cabo por los canales académicos de revistas, libros, etc., y por la

existencia de “patrocinio (*sponsorship*) y en algunos aspectos, la imposición de algunas ‘soluciones’ políticas particulares por parte de las agencias multilaterales”, se nombra al Banco Mundial, como una experiencia particular, de cómo la educación puede ser comprendida como una apuesta ideológica en la promoción de un sistema mundial integrado en los lineamientos del mercado. Este estudio concluye que existe una concomitancia, entre la lógica de la globalización (como sistema mundial de libre comercio) y el nuevo terreno desde el cual se piensan las políticas sociales.

Entonces, desde la perspectiva del análisis del discurso pedagógico, se requiere una revisión de las condiciones en que surge el discurso de la educación inicial, en el marco de la economía global, que nos permita identificar las nuevas formas de recontextualización que adquiere este discurso.

Según Bernstein (2007, p.13), el discurso pedagógico en la economía contemporánea se caracteriza por la tensión entre las identidades pedagógicas oficiales y los contextos de transmisión –adquisición, para explicar tal tensión, el autor propone el análisis de las identidades retrospectivas y prospectivas—. “Las primeras, se forman a través de importantes narrativas nacionales, religiosas y culturales del pasado”; este discurso no entra en una relación de intercambio con la economía. Estas identidades son formadas por unos discursos prácticos jerárquicamente ordenados, explícitamente estratificados y secuenciados; según el autor, lo que está en juego es la estabilización del pasado y la proyección del futuro. Las identidades prospectivas, aunque se forman desde el pasado, su enfoque y tendencia dado que se articula con el cambio cultural, económico y tecnológico, “están formadas por elementos recontextualizados, seleccionados del pasado, para estabilizar el futuro a través del compromiso con el cambio contemporáneo” (Bernstein (2007, p. 14).

Esta misma tendencia, la describe Ball (2002, p.119), citando a (Cerney, 1990, p. 105), así:

[...] en el campo de la educación y la política social, generalmente la nueva ortodoxia, es decir, la solución de mercado, es una nueva narrativa maestra; discurso profundamente fisurado pero primario que comprende a la naturaleza misma de la economía y, por lo tanto, al posible abanico y alcance de las políticas como tales.

Otra característica de este discurso es que aparece en una gama de textos y formas de conducta y en

un gran número de sitios diferentes al mismo tiempo.

La diseminación de este discurso en los contextos locales, opera por procesos de recontextualización, por ende, según Ball (2002, p.121):

[...] la formación de las políticas nacionales, es inevitablemente, un proceso de bricolaje o colcha de retales; se toman en préstamo y se copian trozos y fragmentos de ideas de cualquier parte, extrayendo y corrigiendo errores probados en alguna parte, canibalizando teorías, investigaciones, tendencias y modas.

Este principio de recontextualización de los discursos fue muy útil en este análisis, para comprender el bricolaje que caracteriza la formación del discurso pedagógico, en estos dos capítulos y comprender la tensión producida por los discursos asistencialistas y una educación desde la perspectiva de los derechos.

El planteamiento del problema

Asistimos a un florecimiento de investigaciones en el campo de la infancia temprana, procedentes de diferentes campos disciplinares e interdisciplinares, que le otorgan al sujeto infantil desde muy temprana edad, incluso antes de nacer, mejores condiciones para el desarrollo cognitivo y del lenguaje, la interacción social y cultural, que lo hacen un sujeto activo y en permanente cambio. Igualmente, han surgido, las adhesiones por parte de los Estados Nacionales a la *Convención Internacional del niño de 1989*, que legisla los derechos universales del niño, haciendo del sujeto infantil un sujeto de derechos.

Si bien, esta perspectiva define una infancia desde el punto de vista de sus capacidades y su adaptación a los nuevos ordenes de la sociedad globalizada, que le pide pensamiento flexible, capacidad de interacción y comunicación, también aparecen otra serie de discursos provenientes de Corporaciones Internacionales, interesados en regular un nivel de educación inicial para garantizar la supervivencia a la población infantil². Estos discursos agencian una noción de infancia asociada a la vulnerabilidad, carencia, déficit.

2 Se citan como principales los siguientes organismos: Conferencia mundial de educación para todos. Jomtein (1990), donde se orienta la educación para la primera infancia, el Foro Mundial para la educación, 2000 y el Simposio Mundial de educación infantil, donde se adoptan declaraciones sobre el derecho de todos los niños y niñas a una educación, salud y nutrición, que aseguren su supervivencia, crecimiento y pleno desarrollo. Ver. Proyecto DABS, desarrollo infantil y educación inicial, 2003.

La difusión del discurso de una política social y educativa, analizado en el periodo 1998-2003, recontextualiza conocimientos, experiencias, investigaciones y declaraciones de los Organismos Internacionales que diseminan un discurso sobre educación inicial para los programas de bienestar social que atienden a los niños y niñas de 0 a 6 años, en nuestro país, ha implicado para las instituciones estatales encargadas del bienestar de los niños, la introducción de una reforma educativa y en este sentido un proyecto pedagógico que permita la implementación de una educación que agencie la noción de infancia vulnerable, con capacidad de exigir los derechos a una educación y a la supervivencia.

La implementación de esta modalidad educativa implica, para el discurso pedagógico del proyecto, declarar en desuso la educación infantil pensada en términos de preparación para la escuela y exigir un cuestionamiento a las prácticas asistencialistas de cuidado y protección desde la noción de minoridad. Esta estrategia discursiva permite la emergencia de un discurso educativo, desde la perspectiva de los derechos.

Tales condiciones en el marco de este análisis llevan a plantearse las siguientes preguntas: ¿qué tipo de sujeto infantil forman los discursos pedagógicos de los capítulos estudiados?, ¿qué tipo de comunicación y qué capacidades objetivas se forman?, ¿qué tipo de educación infantil es la educación inicial?

Metodología

Enfoque

Se hizo un análisis desde el concepto de discurso pedagógico en Bernstein (1990, p. 127), quien define este género como *un discurso sin discurso propio*; en efecto, considera que: “El discurso pedagógico, es un principio para apropiarse de otros discursos e introducirlos dentro de una relación espacial recíproca para propósitos de su transmisión y adquisición colectivas”. El discurso opera por reglas que desubican y reubican el discurso original; entonces, el principio que constituye el discurso pedagógico es el de recontextualización que, selectivamente apropia, reubica y reenfoca otros discursos. Según el autor, esta operación discursiva no es otra cosa que una gramática de apropiación que se vincula a los niveles de práctica pedagógica, mediante re-

glas de realización que se derivan de teorías de la instrucción.

La teoría de la instrucción es un discurso recontextualizado crucial ya que regula los ordenamientos de la práctica pedagógica y construye el modelo de sujeto pedagógico (el adquirente) el modelo de transmisor, el modelo de contexto pedagógico, y el modelo de competencia pedagógica comunicativa (Bernstein, 1990, p. 134).

Ubica dos modalidades de teorías, una orientada hacia la lógica de transmisión y otra a la lógica de adquisición, la primera atiende las actuaciones del discurso pedagógico y la segunda las competencias del adquirente. Estas teorías de la instrucción operan bajo la forma DR/DI, es decir, la inserción de un discurso regulativo en un discurso instruccional, donde el primero actúa como la precondition para cualquier discurso pedagógico.

Proceso de selección del corpus

Se partió de una reseña general del libro, así como de cada uno de los capítulos, trabajo que permitió identificar cómo en los capítulos 1 y 2, en los cuales los enunciados sobre educación infantil cobran mayor visibilidad, al operar como el marco conceptual, que apoya la propuesta. El capítulo 1. Concepciones sobre el desarrollo infantil, expone un acumulado teórico sobre el tema, que pretende ser el marco para la comprensión de las orientaciones, estrategias y acciones del Proyecto. El segundo: Educación inicial: Tendencias, tensiones y retos actuales, reseña la construcción del campo de este nivel educativo, frente a los avances del conocimiento y las formulaciones de política a nivel nacional e internacional.

El capítulo tercero: Gerencia social de proyectos para la primera infancia, destaca cómo la educación inicial toma cuerpo en programas y proyectos e instituciones, cuya organización requiere de una gerencia cualificada. Discurso empresarial que otorga a un gerente superar el conocimiento intuitivo de las organizaciones para mejorar su productividad. El capítulo cuarto: El proceso pedagógico de educación inicial en el DABS, contiene la estructura del proyecto pedagógico central en Bogotá, con carácter abierto y flexible, descentralizado, cuyos contenidos se adaptan en cada una de las localidades. Con respecto a la propuesta pedagógica, privilegia cuatro estrategias: escenarios de aprendizaje, juego, artes y literatura, con los que se espera promover el

desarrollo de niños y niñas de 0 a 6 años. Y el capítulo 5 sintetiza los retos del proyecto.

Una vez identificado los dos primeros capítulos, como el corpus que nos permitiría dar cuenta del tipo de educación inicial que caracteriza los discursos pedagógicos, se hizo un análisis del discurso de cada uno de los capítulos seleccionados, que permitiera describir la manera como se constituye el discurso, para efectos de su transmisión y adquisición, así: 1) elaboración de reseñas analíticas que permitieron la identificación y descripción del discurso regulativo, sobre la educación inicial que comportan estos capítulos y 2) análisis intradiscursivo, mediante la elaboración de una matriz, de cada uno de los capítulos en términos de las relaciones entre el tema, el sujeto pedagógico, el contexto y la competencia³

Tabla 1. Vista general de la estructura del libro: Desarrollo infantil y educación inicial

| Identificación | Capítulos | Selección |
|---|---|---|
| Título: Desarrollo infantil y educación inicial. Avances del Proyecto pedagógico del DABS. Mundo para la niñez de 0 a 5 años. Autoras Marina Camargo Abello y Olga Isaza de F. Publicación. Departamento Administrativo de Bienestar social. Bogotá, 2003. | 1) Concepciones de desarrollo infantil 2) Educación inicial: tendencias, tensiones y retos actuales. 3) Gerencia social de proyectos para la primera infancia 4) Proceso pedagógico de educación inicial en el DABS 5) Retos del proyecto. Mundos para la niñez de 0 a 5 años. Educación inicial. | Capítulo 1. Capítulo 2. Contienen la fundamentación teórica de la propuesta de reforma de la educación inicial. |

Proceso de análisis del discurso pedagógico

Establecer la pregunta generadora: si se acepta que la educación inicial es regulada por una política educativa producto de las nuevas relaciones entre el Estado, los gobiernos y las Corporaciones Internacionales en el marco de la economía global, y además se asume que los capítulos 1 y 2, del proyecto: *Desarrollo infantil y educación inicial. Avances del proyecto pedagógico DABS*, se identifican como un

discurso pedagógico, entonces, las preguntas generadoras para este análisis son: ¿qué tipo de educación inicial caracterizan los discursos pedagógicos sobre educación infantil en los capítulos 1 y 2, o ¿qué tipo de sujeto pedagógico instauran estos discursos?

Primer nivel. Identificando el discurso regulativo

A continuación, presentamos la descripción de los capítulos 1: “Concepciones de desarrollo infantil” y 2) “Educación inicial: Tendencias, tensiones y retos actuales”, que buscan identificar las estrategias discursivas utilizadas para criticar una educación que entraría en desuso, e imponer un nuevo discurso sobre educación inicial.

Capítulo 1. Concepciones sobre el desarrollo infantil

El capítulo busca implementar una educación basada en el modelo de desarrollo humano que legitime una teoría del desarrollo integral, que incluya las dimensiones física, intelectual, social y emocional. Desde esta perspectiva, se reitera una formación, que además de satisfacer necesidades básicas de protección, alimentación, atención en salud, tenga en cuenta el afecto, interacción y estimulación educación y socialización.

Esta condición de la educación es regulada por un discurso instruccional que recontextualiza el acumulado histórico de las principales teorías del desarrollo evolutivo y de aprendizaje para mostrar la relación existen entre el avance de estas teorías y la concepción de la niñez, así como las implicaciones para la educación.

El discurso educativo sobre las teorías de desarrollo: de las teorías basadas en enfoques interactivos de desarrollo, presentes en este capítulo, se puede afirmar que mantienen una filiación con las teorías de desarrollo humano, que operan como un sistema dinámico de relación permanente, entre factores físicos, biológicos, químicos, psicológicos, culturales y sociales. Se advierte que cada teoría es necesaria y aporta de manera fundamental al desarrollo infantil, pero que, en forma aislada, cada una no es suficiente. Esta apuesta por las teorías de desarrollo visibiliza un discurso instruccional que recontextualiza los planteamientos de las teorías de desarrollo y de aprendizaje de tendencias cognitivas,

³ Una ampliación de este estudio, la encuentran en los informes de pasantía de Ortiz, Angela (2008), y Sánchez Katherine (2008).

culturales, inteligencias múltiples y neurociencias, que tienen por objeto el desarrollo del aprendizaje en contextos particulares, concretamente, condiciones medioambientales que le propician los adultos que lo rodean.

Las implicaciones educativas de estas teorías son aceptadas en el proyecto, por cuanto permiten posicionar, por una parte, al niño como un ser activo y al adulto como éticamente comprometido, con los fines de una educación, para la formación del niño(a), como un sujeto social y político, capaz de insertarse en la sociedad de manera significativa.

El análisis muestra la transformación del discurso sobre las teorías de desarrollo, que toma distancia, tanto de los enfoques educativos basados en las teorías evolucionistas, cuyo planteamiento es el desarrollo de un sujeto determinado, por un patrón biológico, que exige procesos de adaptación para superar etapas de maduración, como las teorías conductistas, por cuanto [estas se plantean como objeto el desarrollo del comportamiento humano, a partir de la asociación estímulo respuesta. Según los autores del proyecto, estos enfoques de desarrollo promueven una educación basada en la recompensa y el refuerzo como condicionantes de la conducta, legitimando formas homogéneas en los procesos de aprendizaje, que desconocen la importancia de la interacción y la heterogeneidad, generada por los diversos ambientes, en que los niños y niñas interactúan, por lo cual parece necesario erradicarlas del discurso educativo para la primera infancia y optar por una teoría de desarrollo infantil de carácter más complejo que responda a la exigencias de formación actual.

Capítulo 2. Educación inicial. Tendencias, tensiones y retos actuales

La formación discursiva de este capítulo muestra claramente cómo se introduce un discurso recontextualizado sobre educación inicial, proveniente de lo estipulado en las convenciones internacionales, así como de las experiencias e investigaciones sobre desarrollo infantil y educación inicial, internacionales, nacionales. Formación discursiva que declara un tipo de educación y unas concepciones de infancia en desuso, aquellas provenientes del pasado, propias de una educación preescolar que agencian los programas de bienestar y asistencia.

Este nuevo discurso educativo busca regular, por

una parte, las exigencias de una educación inicial proclamada por la Conferencia Mundial de educación para todos (Jomtein, 1990). Los gobiernos allí reunidos se comprometen a generar acciones de atención y desarrollo de la primera infancia, cuya declaración anuncia: “El aprendizaje comienza al nacer”. Educación que se puede proporcionar si se implica a la familias, a las comunidades o a programas institucionales, según corresponda; este mismo sentido aparece ratificado en el Foro Mundial sobre la Educación 2000 y el Simposio Mundial de Educación Infantil para el Siglo XXI. Enunciados, que son reiterados por los avances de investigaciones y experiencias logradas en otros países, especialmente, la experiencia del DABS, cuya reflexión implicó para el proyecto, un examen de las concepciones, orientaciones y experiencias desarrolladas en otros países.

Tal regulación establece una alianza entre el discurso de la educación inicial y las políticas económicas, para plantear estrategias que logren el reconocimiento político de acciones educativas para las poblaciones menos favorecidas y víctimas de la marginación social. Se insta una política social que busca obtener el compromiso de los gobiernos para el desarrollo de políticas de inversión en programas de cuidado y protección de la primera infancia, este compromiso exige un cambio en las concepciones sobre educación infantil.

Este nuevo enfoque se dirige al mejoramiento de la calidad de los programas de desarrollo integral y educación para la primera infancia, que en síntesis se proponen: fortalecer los sistemas de capacitación y acompañamiento a la familia, afianzar mecanismos de monitoreo y evaluación de los programas que establezcan estándares nacionales y flexibles que consideren la diversidad y permitan establecer mecanismos de articulación entre instituciones aprovechando, las tecnologías de la comunicación y la información, para llegar a zonas alejadas.⁴

La educación inicial aparece regulando no sólo la identidad de un nivel educativo para la edad de 0 a 6 años, sino también priorizando una política de inclusión social de las clases sociales menos favorecidas, además, brindando una base para alcanzar a cubrir la educación, el bienestar y el sentido de per-

4 Estos objetivos se plantean desde la OEI. Al respecto ver: La educación inicial en América Latina: situación actual y desarrollo futuro. En Organización y perspectivas de la educación inicial en Iberoamérica. Secretaría de Educación Pública de México-Banco Interamericano de Desarrollo-organización de Estados Iberoamericanos, México, 2000.

tenencia a una población de niños y niñas que en el mundo permanece discriminada de los programas de educación y cuidado.

El discurso pedagógico sobre educación infantil de cara a esta exigencia recontextualiza planteamientos derivados de los discursos de políticas internacionales procedentes de CIDN que, sitúan *al niño y a la niña como seres con derechos y deberes, necesidades y fortalezas, como ciudadanos y actores sociales, conscientes de sus identidades, de acuerdo con las posibilidades del ciclo de vida en que se encuentran* (Peralta, 2003), e insisten en la formación desde la perspectiva de las ciudadanías orientada a la objetivación del progreso e ideales la paz, la justicia social y la libertad para lograr la integración de los niños, las niñas y los jóvenes.

La implementación educativa de esta perspectiva demanda una reforma de los discursos y prácticas de la educación de la primera infancia, fundamentados en el asistencialismo, prevención, aprestamiento y preparación para los aprendizajes escolares, que permitan la emergencia de una educación inicial como derecho fundamental de las niñas y los niños.

Tabla 2. Tipo de tensiones identificadas en el capítulo 2. “Educación inicial”

| Tipo de tensión | Descripción |
|---|---|
| Cobertura -calidad | Generada por los ideales de una educación infantil que promueve el desarrollo infantil y las exigencias de una política asistencial. |
| Necesidad-derecho | Predominio de una concepción de infancia en términos de minoridad y carencia, y los requerimientos de una educación basada en la perspectiva del niño sujeto de derechos. |
| Público- privado | Cohabitación de una educación en el ámbito privado de la familia y el requerimiento de atención de los niños 0 a 6 años en Jardines infantiles. |
| Identidad- especificidades | Necesidad de crear una identidad al nivel de 0 a 6 años y las especificidades que se le exigen a este nivel por parte de la sociedad. |
| Institución familia, educador-comunidad | Exigidas por la ambigüedad en relación con el rol y las funciones del educador infantil. El título más generalizado es el de “cuidadores”. |

Estas tensiones muestran el proceso histórico por el que atraviesa el discurso de la primera infancia, en su aspiración para brindar una educación infantil, que potencie el desarrollo en el camino de perfeccionamiento humano y mayor rendimiento

para el futuro y progreso educativo.

En estos dos capítulos, se analiza un discurso pedagógico que recontextualiza las teorías de desarrollo infantil contemporáneas, para ponerlas al servicio de los procesos de aprendizaje en la búsqueda de hacer del niño un sujeto autónomo, libre, flexible y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de los lugares donde habita.

Segundo nivel. Inserción del discurso regulativo en un discurso instruccional. D/R. Se describe a continuación el discurso regulativo y la forma como opera un discurso instruccional de la educación inicial, para efectos de la formación de un sujeto pedagógico, en este caso, los niños y las niñas, beneficiarias de este programa.

Tabla 3. Matriz de análisis del discurso pedagógico, aplicada a los capítulos 1 y 2

| | | | |
|--|-----------|--------|------------------------|
| ¿De qué manera el discurso pedagógico sobre los temas desarrollo infantil y educación inicial, instaurado por el Proyecto Pedagógico DABS, constituye el sujeto pedagógico, o qué tipo de sujeto pedagógico instauran estos discursos? | | | |
| Tema | Enunciado | Sujeto | Discurso instruccional |
| | | | Contexto |
| | | | Competencia |

¿Qué tipo de educación inicial se instaura en este discurso pedagógico de los capítulos analizados? Sí, la educación inicial pretende ser una reforma educativa de calidad, que se distancie de los esquemas escolarizados y programas asistenciales, para afirmar la identidad con las políticas educativas y sociales, promulgadas en los organismos internacionales, entonces, es preciso analizar la manera como el discurso pedagógico, dispone un sujeto pedagógico en función de un modelo de transmisión, un contexto de aprendizaje y unas competencias específicas. Un análisis de los enunciados de las concepciones de desarrollo y aprendizaje permitió mostrar que:

- El discurso cuestiona una educación inicial del pasado, que prepara para ir a la escuela, que sitúa un sujeto pedagógico, como un individuo escolarizado, simple beneficiario del servicio estatal, educado en contextos estructurados con horarios fijos, enseñanza de contenidos y formas de transmisión centradas en el maestro. Educación que se distancia de los discursos sobre desarrollo infantil los cuales sitúan al sujeto en desarrollo estándar y educados en contextos homogéneos, que sólo demandan atención y obediencia y que, además, se le exige formación en competencias,

para el aprestamiento de la lectura y la escritura.

- El discurso también se distancia de una educación de corte asistencialista, que demanda del sujeto infantil, un sujeto menor, carente de regulación moral, sin derechos ni deberes excluido de una política de derechos y habitando contextos de alta vulnerabilidad.

Podríamos afirmar que el tipo de educación inicial que se promueve es aquel que se asocia con una educación dirigida por una política social desde la perspectiva de los derechos, que reclama una educación pública para la primera infancia con identidad, dirigida a un sujeto carente, habitando contextos vulnerables, para hacer de ellos, sujetos capaces de desarrollar su potencial. En este discurso, la familia aparece como un sujeto próximo al niño y con funciones de promover el desarrollo en ambientes enriquecidos, que potencian el capital genético y el desarrollo, se le pide ser estable y consistente en el tiempo.

Igualmente, se demanda un sujeto infantil, con capacidad de interacción y adaptación al medio en contextos flexibles, se le demandan competencias para la interacción y la adquisición, además, ser capaz de adquirir experiencias significativas en ambientes enriquecidos. Asimismo, se exige una educación que potencie desarrollo integral y holístico para la formación de un individuo recursivo con capacidades y potencialidades para enfrentar la adversidad y ser constructor de rutas alternas. También requiere de sujetos diferentes y singulares, para actuar en contextos diferenciales, creativos, ricos en repertorio y procesos de aprendizaje diversos.

La pedagogía, aparece formando un sujeto carente socialmente, que requiere desarrollo social y humano, que sepa superar condiciones económicas desfavorables, objeto de formación de competencia social, un individuo comprensible y significativo capaz de apropiarse conocimientos del contexto. A continuación, presentamos los resultados del análisis del capítulo 1. Concepciones sobre desarrollo infantil, según las categorías de la matriz de análisis:

¿Qué tipo de sujeto pedagógico instauran estos discursos? Tenemos, entonces, cómo las concepciones de teorías de desarrollo instauran un sujeto pedagógico descentrado, se le pide diversas competencias, observación, capacidad para imitar, aprender desde sus propias decisiones, comprender normas y competencias, ser sujeto de inteligencias múltiples, entre otras. La competencia, que aparece con mayor

frecuencia, es la interacción, mientras los contextos son diversos y complejos, formados por las creencias, percepciones, intenciones. Contextos que, a su vez, propician intercambios, abundantes en información, dado que son interconectados. Desde esta perspectiva, el modelo de transmisor se sitúa como aquel adulto conocedor de las teorías de desarrollo y aprendizaje con capacidad para organizar y potenciar y favorecer contextos apropiados. El modelo de comunicación es propio de una forma de adquisición del conocimiento más que transmisión; veamos el siguiente análisis, desde el discurso pedagógico que regula las concepciones de desarrollo infantil.

- El discurso sobre concepción de *desarrollo conductista* demanda del sujeto infantil aprender observando a los demás en contextos en los cuales las creencias, percepciones, intenciones influyan en su comportamiento. Se le pide capacidad para imitar.
- Las *teorías de aprendizaje social* le exigen aprender a partir de propias decisiones, por cuanto los acontecimientos a los que está expuesto juegan un papel importante en su aprendizaje.
- Las *teorías cognitivas, culturales y contextuales* requieren del sujeto que aprenda a través de modelos que orientan su desarrollo moral y social, en un contexto cultural que propicie el intercambio; la comprensión del padre, la madre y el adulto, en general, juegan un papel clave en la promoción de su desarrollo.
- Las *teorías cognitivas* demandan del sujeto, ser activo en su proceso desarrollo y aprendizaje, siendo el medio el que facilita la coordinación de acciones para manipular y explorar la realidad.
- Las *teorías de cognición y desarrollo social* le demandan relacionarse con el otro y comprender las normas y competencias para solucionar conflictos.
- Las *teorías del procesamiento de la información* le piden ser un sujeto con capacidad para procesar información, dado que el contexto es abundante en conocimientos, por ende, ser procesador de información.
- La *teoría ecológica* exige ser sujeto de desarrollo humano, con capacidad para mejorar sus condiciones de vida, su contexto muestra un individuo inmerso en una comunidad interconectada, compuesta de redes de carácter social, se le pide

competencia para la interactividad, genética e histórica.

- *Las teorías de las inteligencias múltiples* demandan del sujeto ser un individuo con inteligencias múltiples que actúa en contextos sociales y problemáticos que le exigen ser hábil para resolver problemas y producir soluciones.
- Desde la *neurociencia*, se le pide ser sujeto infantil con capacidad de desarrollo de su cerebro desde edad temprana capaz de desenvolverse en contextos que le provean de experiencias con el medio ambiente, además ser inteligente y hábil verbalmente.

Del anterior análisis se puede concluir que, dado que el discurso pedagógico opera según el principio de recontextualización, para apropiarse de otros discursos, parece útil hacer este tipo de estudios, que ayuden a generar una posición crítica con respecto a los intereses políticos, económicos y culturales, que agencian una política educativa, en este caso, de la primera infancia, tanto a los productores de este tipo de proyectos, como a los maestros y educadores, quienes los apropian en sus prácticas pedagógicas.

Referencias

- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Editor: Mario Díaz. Bogotá: El Griot,
- Bernstein (1994) La clase social y la práctica pedagógica. En *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control* (Vol. IV, P. Manzano, Trad.). Madrid: Morata.
- Bernstein (1997). Conocimiento oficial e identidades pedagógicas. En J. Goikoedxea & P. Gracia. *Ensayos de pedagogía crítica*. Venezuela: Laboratorio, educativo.
- Ball, S. (2002) Grandes políticas. Un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En M. Narodowski. *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Argentina: Granica.
- Díaz, M. (1990). Pedagogía, discurso y poder. En *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: CORPRODIDIC.
- Camargo, M. (2003) *Mundos para la niñez de 0 a 5 años*. Bogotá para vivir todos del mismo lado. Bogotá: Alcaldía Mayor.
- D.A.B.S (2000) Proyecto pedagógico *Red de Jardines Sociales*. Por la Bogotá que queremos para los niños y las niñas. Bogotá: Alcaldía Mayor.
- Ortiz, A. (2008). *Formación del discurso sobre educación infantil en el proyecto "Desarrollo infantil y educación inicial. Avances pedagógicos del DABS"*. Una aproximación desde el análisis crítico del discurso. Informe final de pasantía.
- Peralta, M. (2003). Los desafíos de la educación infantil en el siglo XXI y sus implicaciones en la formación y prácticas de los agentes educativos. En *Memorias Foro de la Primera Infancia y desarrollo*. ICBF, Alcaldía Mayor de Bogotá, DABS, UNICEF, CINDE.
- Sánchez, K. (2008). Aproximaciones al análisis del discurso de las concepciones de desarrollo infantil del proyecto del DABS mundos para la niñez. Educación inicial de 0 a 5 años. Informe de Pasantía

Entrevista a María Guadalupe Rodríguez

En este número, la Revista Infancias Imágenes tiene un invitado especial. Se trata de la doctora Guadalupe Rodríguez, quien ha sido la fundadora y directora de los CENDI (Centros de Desarrollo Integral) de Monterrey, capital del Estado de Nuevo León, noreste de la República de México.

52

Pórtico

Monterrey es una de las ciudades más importantes de la República de México. La separan 711 kilómetros de Ciudad de México, la capital federal. Para hacernos a una idea precisa de esta distancia, téngase en cuenta que Barranquilla dista 706 kilómetros de Bogotá. Se trata de una ciudad cargada de historia; fue fundada por don Luis de Carvajal y de la Cueva, entre 1581 y 1582. En sus orígenes, recibió el nombre de San Luis y 14 años después se le denominó Nuestra Señora de Monterrey. Ahora, 430 años después de su fundación, es un emporio comercial e industrial, hidroeléctrico y siderúrgico. Está cercana al millón y medio de habitantes, de los cuales dos terceras partes pertenecen a lo que llamaríamos en Colombia estratos 1 y 2. Como el resto de ciudades importantes de México, ésta también ha visto crecer el deterioro en las condiciones de vida de la mayoría y ha asistido al deplorable espectáculo de millares de jóvenes encandilados por el dinero fácil, la drogadicción y la delincuencia. Expectante e impotente frente a este ritmo alocado, se yerguen la catedral y el palacio del Obispado, unas de las construcciones representativas del arte del Virreinato. La plaza de Zaragoza es una encrucijada de generaciones, y representa un ámbito congregacional por excelencia de los habitantes de la urbe. Por ahí todavía ronda el fantasma del general Pedro de Ampudia, quien en 1846 libró una decidida batalla contra ejército de Estados Unidos, llamada la batalla de Monterrey. Por ello se le venera como el defensor de la ciudad.

Fue en esta ciudad donde estuvo la profesora Flor Alba Santamaría, y fue en uno de los centros de desarrollo integral donde sostuvo una corta conversación con la doctora Guadalupe Gutiérrez, la cual publicamos en este número.

Los Centros de Desarrollo Integral (CENDI) fueron creados en 1990. Pero, desde 1973 se venía realizando un trabajo con las comunidades vulnerables de la ciudad de Monterrey. Entre 1973 y 1990, Monterrey ya tenía una plataforma educativa básica, consistente en educación preescolar, primaria y secundaria. Pero los niños y jóvenes seguían desertando de las escuelas y crecían los niveles de delincuencia infanto-juvenil. En una evaluación realizada, nos dimos cuenta de que un alto porcentaje de quienes ingresaban a la escuela no seguían sus estudios ni formación académica, y empezaron a darse, en esas comunidades marginales del noroeste y el este de la ciudad de Monterrey, grandes problemas de vandalismo y drogadicción, básicamente en la juventud.

Los CENDI se concibieron como una estrategia de atención a las familias, no sólo a los niños y jóvenes con conductas inadecuadas. El propósito de estar trabajando en comunidades marginadas del grupo dirigente, integrado principalmente por profesionales de diferentes órdenes: médicos, maestros, arquitectos, ingenieros, economistas, era impulsar el desarrollo humano y comunitario. Y bueno, pues, ese propósito no se estaba logrando, a pesar de haber trabajado durante muchos años; por ello, empezamos a buscar una alternativa que pudiera ser

viable. Se pensó en la construcción de un modelo de educación con una cobertura más amplia, que abarcara desde la infancia temprana y que brindara alternativas a los jóvenes que habían dejado trancos los estudios primarios y secundarios. Fue así como se propusieron las escuelas de artes y oficios que los capacitara para ingresar al mercado laboral. Asimismo, se pensó en la preparatoria técnica que diera también oportunidades de conseguir trabajo, aún sin tener licenciatura.

Cuando se crean los CENDI, se crea simultáneamente otra estructura educativa que complementa el círculo virtuoso del desarrollo humano en estos sectores. CENDI significa “Centro de Desarrollo Infantil”, y esa es la parte en la cual yo trabajo. No queríamos sólo darle atención a las madres, sino que también elegimos el modelo de desarrollo infantil integral; éste es un modelo más completo que requiere de profesionalización, de un equipo multidisciplinario y de una estructura básica. Con el apoyo del gobierno federal, se crean los Centros de Desarrollo Infantil, pero no como dádiva graciosa de las autoridades, sino como la cristalización de un proceso de demandas y presiones de millares de mujeres marginadas. Se trató de una demanda social, muy justa por lo demás, y muy importante.

Empieza un nuevo proceso de creación de escuelas primarias y secundarias y jardines infantiles. El contexto de la infancia temprana, en cuanto a currículo y el desempeño docente, era algo totalmente nuevo y diferente. Todo esto marca pautas de un proceso que se ha venido desarrollando y consolidando en un modelo considerado como un modelo de calidad. En primer lugar, contar con espacios asequibles, pertinentes, en cuanto a infraestructura; se tuvo que diseñar y reconstruir lo que se nos entregó de origen y que no era funcional. Esto supuso méritos en el área de ingeniería y arquitectura, que, en rigor, no nos correspondía, pero que constituyó una parte importante del proceso de adecuación de los centros de desarrollo infantil. Otra faceta era formar personal capacitado para responder a las necesidades de la infancia; es un proceso infinito, pero ya podemos asegurar que contamos con las bases fundamentales.



Contamos con una adecuada información acerca de los enfoques teóricos y pedagógicos que nos permiten orientar la práctica de manera eficiente. La calidad y excelencia de nuestros servicios gira en torno al eje de la formación permanente del equipo de trabajo implicado. Es un programa de capacitación continua, que tiene muchas urnas: desde las charlas con el especialista del CENDI y el personal, hasta el foro, los diplomados, las becas para licenciaturas, maestrías, especializaciones, hasta doctorados. Estamos construyendo, desde 2000, nuestro capital humano e intelectual, que permita presentar un proyecto no sólo a corto y mediano plazo, sino también a largo plazo, siempre bajo la meta de la excelencia. Ésta es, en síntesis, la columna vertebral del programa de formación continua y permanente del personal.

Tenemos la necesidad de conocer el contexto socioeconómico de los niños. Para ello, el área de trabajo social realiza año tras año estudios socioeconómicos que nos mantienen informados acerca de la realidad del niño y, a partir de esa realidad, diseñamos y adecuamos el currículo y todos los aspectos metodológicos que se requiera implementar y que se han venido incorporando y dándole consistencia a las políticas educativas que la institución practica y dirige.

Los personajes de Triunfo en la búsqueda incesante de la felicidad

Galia Ospina Villalba*

Nos hace falta practicar y divulgar esa idea: el teatro como lectura, el montaje instantáneo en el mágico escenario de la mente. Durante la lectura somos dueños de escoger los actores, la escenografía, el ritmo, las luces, de repetir, abreviar, extender o saltar ciertos pasajes a nuestro antojo. Soy, en ese caso, el único espectador, y todo el universo de la obra gira en torno a mi antojo de lector apasionado.

Triunfo Arciniegas, *Torcuato es un león viejo*, p. 11.

54

Si el escritor santandereano Triunfo Arciniegas trabajara en un circo no sería domador de leones ni trapecista, sino el payaso que hace reír a los niños, su público más exigente. Su aprendizaje como escritor proviene de sus conversaciones con los niños y de su trabajo como profesor de talleres de literatura y teatro en las veredas de Chichara, El Naranjo y Altogrande. A los juegos teatrales ha incorporado los libros, la pintura y la fotografía. Él tiene claro que las experiencias pedagógicas deben privilegiar la felicidad por encima de la sabiduría. Lo importante es divertirse.

En los prólogos a sus obras de teatro, el autor afirma que los niños son los lápices, y el escenario, el papel en blanco. Antes de volcar las palabras en el pizarrón, Triunfo ha sido el espectador de los niños y el creador con mirada de lince que observa el mundo en silencio. Primero hay que callar para escuchar el rumor de la vida, y mucho después, surgirán los personajes como un matrimonio feliz entre la realidad y la imaginación. Pareciera que el autor construye a sus personajes gracias a una imagen o una frase que sacude su instinto de cazador solitario; luego los caracteriza y, por último, los pone a actuar como en una obra de teatro.

Este ensayo busca ofrecer a los lectores un panorama de algunos personajes de Triunfo Arciniegas desde el oficio de la creación y la singularidad

de sus rasgos más sobresalientes. A fin de agrupar a los personajes y facilitar su análisis he tejido las siguientes categorías:

1. Arriba el telón: algunas claves en la construcción de personajes.
2. Poetas, soñadores y locos en la búsqueda del amor.
3. Niñas disparatadas y rebeldes en la búsqueda del humor.
4. Lo femenino y la marginalidad.

El hilo que vincula entre sí a todos los personajes es la búsqueda en sí misma. Lo importante es el camino que se va recorriendo y no la meta a la cual se llega.

Arriba el telón: algunas claves en la construcción de personajes

El autor reconoce que cuando empezó a escribir para niños, a menudo la imagen llegó primero:

Dibujaba un personaje en un cuaderno o en el tablero de una escuela y con el tiempo aparecía la historia [...] En el fondo, creo que estoy como al principio, cuando en el cuaderno escolar hacía un dibujo y una frase [...]. A veces hago el dibujo y olvido la frase (Arciniegas, 2009).

“Arciniegas piensa en imágenes, como cree que lo hace un director de cine”. En este sentido, su maestría como escritor e imaginador de historias reside en ver en la pantalla de la mente y otorgarle un desarrollo lógico y coherente a las ideas disparatadas que se le

* Profesional en estudio literarios, magistra en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Escritora de poemas, análisis, cuentos, reseñas y ensayos literarios.



ocurren. Como resultado, la escritura es una síntesis poderosa entre el orden y el caos, la liberación y lo contenible, el pensamiento silvestre y la disciplina.

Se podría considerar con certeza que sus personajes nacen de lecturas, experiencias y pasiones. Su novela *Las batallas de Rosalino* surgió de los bigotes al estilo Pancho Villa de un profesor de Pamplona y se concretó el día que supo su nombre: Rosalino Pacheco. Gracias a la creatividad y el humor, el autor logra combinar el espacio real a la geografía de la imaginación. Pamplona y Chíchara –en lengua indígena se traduce a la expresión “por donde asoma la luna”– se confunden con lugares maravillosos (Pamplonilla La Loca, Berlín, Boca de Chicle) y seres fantásticos.

En la versión de Enka el apellido de Rosalino es Mendoza, pero en la de Alfaguara (2002) su nombre completo es el de la vida real. Arciniegas le puso la profesión de herrero para mostrarle a su padre que sus años dedicados al oficio de imaginador no han sido en vano. Lo nombró caballero medieval como una manera de rendirle un merecido tributo a uno de sus autores favoritos: Cervantes. Tintoreto, el “gato negro de bigotes de seda y ojos asustados” que acompaña al maestro Rosalino es una especie de Sancho Panza. El herrero necesita del gato para dialogar y conocerse a sí mismo. De manera similar, el diablito Serafín, pequeño, rojo y barrigón, con cachos y cola, es la antípoda de Barrabás, “un ángel despeinado que volaba alrededor de un árbol”, pues “lo habían amarrado de un pie por recortarle las alas a los otros ángeles” (Arciniegas, 1998, p. 25). El ángel termina siendo el complemento del diablo y ambos entablan una profunda amistad.

La singularidad del diablito reside en sus características humanas. Vive entretenido con las flores y el

canto de los pájaros. Al comienzo, los habitantes del pueblo le temen, pero después de capturar a tres bandidos que asaltaban un banco, se transforma en héroe.

Serafín oscila entre la risa y la poesía y se mueve en escenarios que combinan lo cotidiano y lo fantástico. Las situaciones descabelladas tienen un lugar en la vida del personaje. Felisberto, el dragón de Chíchara, está impaciente por librarse de la fea hija del rey que secuestró por error. Serafín siente compasión por él. “Amaba a los dragones porque escupían fuego, porque eran solitarios y terribles, porque eran poetas” (Arciniegas, 1998, p. 32).

Ángel y demonio comparten aventuras y experiencias. En la casa de Barrabás hay música, pero no aguardiente, y el hogar de Serafín es demasiado caluroso. Ambos encuentran un lugar de mediación entre los elementos opuestos en Pamplona, donde el viento ruge y las montañas son visitadas por la niebla y la lluvia.

Poetas, soñadores y locos en la búsqueda del amor

A Triunfo le gusta el arte de la parodia. En *El león que escribía cartas de amor* (1989) se imagina al rey de la selva “ciego y torpe”, “borracho de amor”, “desmelenado y sin afeitado”. Sus tradicionales cualidades de fiereza son reemplazadas por la vulnerabilidad, la locura y el desasosiego que vienen con la desgarradura del amor. “La felicidad, entre otras cosas, es una compañía fugaz” (Arciniegas, 2009). El león era feliz “en el reposo de la luz y la tibieza de las noches” hasta que se enamoró del ave del paraíso, la más bella de Nueva Guinea. La persiguió con frenesí, cayó en un foso, se lastimó una pata y abandonó su reino. Se enteró de que la habían atrapado en una jaula y de que se aburría en el zoológico de la ciudad. Se propuso rescatarla y hasta se hizo pasar por actor de cine.

Nos conmueve este rey humano que se enamora de la terrible belleza hasta devorarla y dejar sólo “las hermosas plumas, que el sol transformó en un fantástico incendio”. La vida se experimenta en los extremos: la peligrosa seducción de la belleza o la atracción por el abismo y el crimen. Estas pulsiones de vida y muerte nos aproximan a la rebelión fundamental de los románticos:

Los grandes, tanto en el bien como en el mal –escribe Machen– son los que abandonan las copias imperfectas y se dirigen a los originales perfectos... La esencia del pecado sería tomar el cielo por asalto, penetrar de ma-

nera prohibida en otra esfera más alta [...] En realidad, pocos hombres desean penetrar en otras esferas, sean altas o bajas, y de manera autorizada o prohibida. Hay pocos santos y los pecadores son todavía más raros (Azcuay, s.f., p. 150).

El león que escribía cartas de amor ha sido clasificado en el género de la literatura infantil, pero bien podría entrar en las obras consideradas para adultos por el trasfondo humano y psicológico que lo caracteriza.

Triunfo diría que sus personajes “deambulan por caminos oscuros y escabrosos, lastimándose la piel, hasta encontrar la luz” (Arciniegas, 2009). El autor busca que las palabras contengan huellas del viaje hacia el astro solar y lunar en la búsqueda incesante de la felicidad. Una muestra de ello es el relato “La bella y el gusano”, que nos recuerda la compleja conciliación de las diferencias en la realización amorosa. En la escena, hace su aparición “un gusano solitario y triste”, que se enamora con locura de una golondrina arrogante, quien se divierte humillándolo con el hálito de la indiferencia. Una vez más acudimos a los polos opuestos e irreconciliables: el plano de la tierra y la oscuridad (encarnado por el gusano) y el plano celeste y luminoso (simbolizado por la golondrina).

Al igual que el león que escribía cartas de amor y el gusano, Torcuato y Rigoberto también sufren los rigores de la terrible soledad y el abandono. Torcuato es un león viejo que ya no quiere gobernar en el país imaginario de Dinamarca y por eso se evade en los placeres de la comida y el sueño. Su mujer es una loca que se la pasa viajando de país en país y su hija todavía no encuentra un esposo. Los versos de *Intensidad y altura*, de César Vallejo, enriquecen la obra. Para justificarlos, el autor se inventa a un frustrado notario que ha perdido la magia y “el toque sagrado”. Nos recuerda a “Bartleby, el escribiente”, ese extraño personaje de Herman Melville, que ante cada mandato de su jefe respondía con suavidad y firmeza: “Preferiría no hacerlo” (Melville, 1990, p. 20). En el lenguaje de la comedia de Arciniegas, hay un sabor amargo, una oscuridad de cueva y pozo subterráneo. El reino se ha perdido, las princesas están tristes como en los versos de Rubén Darío y la noche de las brujas ha cubierto los últimos rayos del sol.

Rigoberto, quien aparece en *Carmela toda la vida* (2004), parecería ser la continuación de *El león que escribía cartas de amor*, si éste hubiera ingre-

sado en un circo en desgracia. En esta versión, el león no es más que “un gato flaco y triste”, que una mañana se levanta de mal genio y se traga a Tomás Carrasco, dueño del circo.

Así como presenciamos el descenso a la noche de estos personajes, Arciniegas, también nos invita a contemplar la luminosidad y el ascenso de la alegría en personajes como *El tío Alejandro Almenábar* (2003) y *El profe Mambrú* (2001).

El tío Alejandro se la pasa viajando por todo el mundo, pero siempre regresa con un botín de historias y sorpresas. El sentido de la aventura hace parte de su noción de libertad. Es necesario ausentarse y volver para reconocer las líneas del afecto. El profe Mambrú parece integrar la misma familia de tras-humanantes del alma. Ambrosio, “el único pájaro del universo”, vive en su cabeza móvil y sabia. Mambrú no les dice a sus estudiantes “abran los cuadernos” sino “abran el corazón”.

Triunfo Arciniegas considera que “el hombre normal, sometido a las leyes y a las buenas maneras, es el hombre mediocre. Es como todos”. El autor lo reitera al afirmar:

Me gustan los personajes que rompen la norma, por encima o por debajo, el loco o el idiota. La locura es bella en literatura, no así en la vida real, donde resulta triste. La locura nos permite el disparate, nos introduce en la escritura carnavalesca, en los excesos y las paradojas. Pateamos la armadura de la lógica y todo es posible. El idiota, personaje primitivo, nos permite ver la otra cara de la moneda, a veces retorcida y no siempre tan simple (Arciniegas, 2009).

Los personajes poetas son censurados, pero son los únicos que se atreven a mirar las tierras prohibidas de la realidad. Recordemos a Roberto, el sapo que sueña que es rey de Dinamarca. Todo el mundo sabe que está loco, pero desconoce que su felicidad reside en no dejarse esclavizar por las leyes de la lógica. Él sabe que está encantado y le hace eco al sapo de *Los besos de María* (2001), quien al verse al espejo “reconoce que el poeta Whitman tenía razón: el sapo es la obra maestra de Dios. ‘Soy como soy y me gusta como soy’, decía cada mañana”. Roberto desafía las convenciones: “Luce paraguas, bufanda y abrigo, cuando hace sol. Y su traje de baño y sus anteojos de playa, cuando llueve” (Arciniegas, 2005). Es un poeta clandestino. Le encanta disfrazarse, al igual que Bariloche, el vago que se enamora de la negra Bocaflor.

Bariloche “se volvió loco de la noche a la mañana”. Llegó a creer que era una serpiente, un pájaro, un perro que le aullaba a la luna, un gato dentro de un perro, hasta que recuperó la calma y volvió a ser Bariloche.

La locura desata la multiplicidad de yoes que nos habitan. Dejamos de ser una entidad de contornos precisos para devenir jauría. La locura también permite que existan personajes que embellecen el mundo como el loco que “sembró un fósforo en el jardín de su casa del cual surgió el árbol de candela como de lenguas rojas, naranjas y azules que se perseguían sin descanso desde la tierra del jardín hasta el cielo” (Arciniegas, 2008, p. 9).

Niñas disparatadas y rebeldes en la búsqueda del humor

La infancia resulta un territorio propicio para desafiar el orden y las reglas impuestas por el mundo adulto. Ante el reino de la costumbre, la niña o el niño nos invitan a una navegación empírica. Triunfo Arciniegas sabe que:

La mente del niño es mágica, la misma del hombre primitivo. Imagen y objeto se confunden. Por eso el niño se asusta tanto con las máscaras. Por eso funcionan tan bien los fantasmas y las criaturas fantásticas en la narrativa para niños. Poco a poco he definido la galería de mis personajes: ángeles, demonios, sirenas, brujas, lloronas, vampiros. No existen pero hablamos de ellos todo el tiempo, es decir, hacen parte de nuestra vida (Arciniegas, 2009).

Para un niño, un pedazo de tela puede transformarse con facilidad y sin esfuerzo en una nube o una gaviota. La niña Alejandra es una “hacedora de sueños y rarezas” que escribe en su diario con un alfabeto inventado para proteger “la dicha de sus secretos”. Es “a la vez frágil y fuerte, traviesa y un poco loca” (Arciniegas, 2005). Alejandra se parece a la princesa de *Yo, Claudia* (2006), quien asumió el reino del palacio por tres días. El criterio de su gobierno fue la diversión. Pintó el palacio de rosado, cambió las pinturas de lugar y adornó las estatuas de doña Isabel. Alejandra y Claudia no temen desafiar los convencionalismos. Se saben diferentes y proclaman esta singularidad como el comportamiento natural de la libertad.

Lo femenino y la marginalidad

La obra *Caja de lágrimas* (2004) está dedicada “a Lucy y el dolor de su ausencia”. El autor nos cuenta que Lucy terminó enamorándose de un escritor llamado León Santamaría que publicó una novela bastante mala “con el título de la canción de los Beatles, *Lucy en el cielo con diamantes*” (p. 109). “Lucy se desvaneció en el cielo de los caballos” y el narrador quedó como Borges con una mujer doliéndole en todo el cuerpo. ¿Quién es este misterioso personaje que tiene un gato blanco y es feliz con un libro de poesía entre sus manos? Dicen que:

[...] tanto lloraba que soñaba que era un árbol de lágrimas. La gente venía a comer sus lágrimas para olvidar las penas de amor. Lucy era el árbol del olvido. La gente se llevaba la lágrima en una botellita y la pellizcaba cada vez que necesitaba del olvido (p. 58).

Le dio sus lágrimas a un payaso que no hacía reír a nadie y el payaso regresó feliz. Una noche, Lucy se encontró con el vampiro de las gardenias, quien había perdido sus alas en una partida de naipes.

Arciniegas prefiere a los personajes marginales, a los perdedores; aunque los periódicos alaben siempre a los exitosos, quienes resultan predecibles y encierran menos posibilidades dramáticas. Lucy ama a los personajes que carecen de algo y que por eso mismo se encuentran en una búsqueda sin fin. Su sentimiento de empatía la lleva a hacer algo por el bebedor de la luna. Él le dijo: “Lo que sé del olvido lo aprendí de la luna” (p. 90), mientras acariciaba las orejas de un gato muerto.

Lucy podría simbolizar el ideal de la belleza, el oasis del amor, la felicidad fugaz, el paraíso perdido. Los hombres la buscan porque ella, “toda pecosa y pelirroja, alta, delgada y pizpireta” (p. 19) además de oler a rosas, es la fuente del consuelo y la isla prometedora de la felicidad.

Lucy es también la mujer que vivía dentro de un caballo pecoso que se llama Felisberto Hernández y quien existió en la vida real. Él fue un escritor extraño e inclasificable. De su grandeza, dio cuenta el escritor Italo Calvino. A él le ofreció las siguientes palabras: “La asociación de ideas no es solamente el juego predilecto de los personajes de Felisberto, es la

pasión dominante y declarada del autor, al entrelazar un tema con otro como en una composición musical” (Calvino, 1985, p. 4). Triunfo Arciniegas continúa el juego combinatorio y se inventa al caballo que pasta a la orilla del río de los almendros y se come a Lucy recién bañada mientras ella está leyendo el capítulo de los amores de Cósimo Piovasco de Rondó, el protagonista de *El barón rampante*, “un loco feliz que pasó toda su vida trepado a los árboles” (Arciniegas, 2004, p. 31). Lucy continúa leyendo dentro de la barriga iluminada del caballo que se alimenta de las flores favoritas de las luciérnagas. Ella nos recuerda a Jonás en el vientre de la ballena. Lucy está también en el interior oscuro del escritor, quien se alimenta de las flores diminutas de la memoria; difíciles de poner en palabras debido a “la herida de la ausencia” (Arciniegas, 2002, p. 106).

Triunfo Arciniegas no sólo imagina a sus personajes, sino que también es imaginado por ellos. El autor es otro personaje de la obra. Si la realidad colombiana nos golpea con su cruda violencia, todavía nos quedan puertas y ventanas para entrever el otro lado del sol y de la luna.

Los personajes deambulan como fantasmas en las tierras de la memoria y de la imaginación. Son ellos los contenedores de las historias, del tiempo y el espacio. En el vientre de la ballena, el autor quiere nombrar el mundo en tinta verde:

Esta noche, señores, para mí, es una paloma que vuela alto y lejos. Tengo la fe, me la juego toda. Esta noche es una paloma, vean cómo se eleva y se llena de luz, cómo nos da un cosquilleo, unas ganas locas de vivir, de saborear la pulpa de la dicha. Véanla, señores, que festeja. Porque para eso nos hemos reunido, entiendo yo, para festejar la poesía, el derecho a la imaginación y la belleza, el placer de los libros, el amado territorio de la infancia que nos habita y el doloroso ejercicio de estar vivos y respirarnos. Oigan los aletazos, señores, que vuela alto y con pureza (Arciniegas, 2002, p. 128).

Referencias

- Arciniegas, T. (1998). *Serafín es un diablo*. Il. Bogotá: Panamericana.
- Arciniegas, T. (2000). A manera de prólogo. En *Torcuato es un león viejo*. Bogotá: Panamericana.
- Arciniegas, T. (2001a). Besos de sapo. En *Los besos de María* (Ilust. de Sandra Ardila). Bogotá: Alfaguara.
- Arciniegas, T. (2001b). El profe Mambrú. En *El vampiro y otras visitas* (Ilus. de Jotavé). México: Fondo de Cultura Económica.
- Arciniegas, T. (2002). Animal de luz. En *Noticias de la niebla (1973-2002)*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Arciniegas, T. (2003). El tío Alejandro Almenábar. En *El vampiro y otras visitas* (Ilus. de Jotavé). México: Fondo de Cultura Económica.
- Arciniegas, T. (2004). *Caja de lágrimas* (Ilus. Carlos Manuel Díaz). Bogotá: Ediciones B.
- Arciniegas, T. (2005a). *Los olvidos de Alejandra*. Il. Bogotá: Panamericana.
- Arciniegas, T. (2005b). *Roberto está loco* (Ilust. del autor). México: Fondo de Cultura Económica.
- Arciniegas, Triunfo. (2008). El árbol de candela. *Los casibandidos que casi roban el sol y otras historias*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá. Instituto Distrital de Cultura y Turismo.
- Azcuy, E. (Sin fecha). Rimbaud y la rebelión fundamental. En *El ocultismo y la creación poética*. Caracas: Monte Ávila.
- Calvino, I. (1985). Las zarabandas mentales de Felisberto Hernández. En *Felisberto Hernández. Novelas y cuentos*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Melville, H. (1990). Bartleby, el escribiente. Una historia de Wall Street. En *Bartleby*. Bogotá: Norma.

Gayatri: de la semilla a la investigación formativa

Gayatri: Seed for formative research

Semillero Gayatri*

Gayatri, vuelto piel en la palabra circulada, en la mirada compartida, se convierte en la potencia que el otro nos permite, para volvernos maestros desde la extrañeza y la complicidad.

Ana Brizet

Resumen

El presente artículo despliega una reflexión sobre los procesos y resultados tanto teóricos como prácticos sobre la Investigación Formativa, vista desde la posibilidad de ser Semillero, el cual se ha conformado a partir de la puesta en escena del Proyecto Eureka: formación de pensamiento científico a partir de los contextos de enseñabilidad, y desde el cual han emergido una serie de discusiones en el orden analítico e interpretativo del discurso pedagógico.

Con esta mirada, el texto transita hacia las narrativas de los procesos de la investigación formativa de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, desde la discusión de los significados y sentidos que se generan en la vivencia concreta del espacio escolar, el trabajo por proyectos, la reflexión sobre la práctica, la búsqueda de pares, la interdisciplinariedad y la transversalidad, todos estos elementos, fruto del tejido de voces de quienes consolidan Gayatri.

Palabras clave: semilla, investigación formativa, academia, infancia, escuela.

* Gayatri designa una metáfora poética que alude a la sabiduría de los textos sagrados Vedas de la India, guía los procesos educativos de la humanidad. Asimismo, Gayatri identifica un grupo de estudiantes y maestros del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el cual se interesa por la generación de proyectos de investiga-

ción e innovación educativa y pedagógica. Los estudiantes se encuentran en sexto semestre: Yennyfer Andrea Acosta Cárdenas, Nathaly Melo, Jonathan Alberto Méndez Herrera, Anngy Lyceth Peña Lote, Diana Carolina Quintero, Johana Marcela Roa. El semillero es acompañado por el maestro investigador Daniel Hernández y liderado por la maestra Ana Brizet Ramírez Cabanzo.

Hoy, cuando vemos que una planta germina y es la naturaleza la que se nutre y se alimenta de las posibilidades de vida que emanan un nuevo fruto, sentimos que Gayatri, se ha volcado en la posibilidad de la experiencia de la vida. Éste es pues el pretexto para dar cuenta de la vida que principia en el encuentro por la complicidad, por volvernos uno desde la polifonía de voces que hacen eco de las propuestas pedagógicas en algunos de los espacios de la Licenciatura en Pedagogía Infantil¹, con el propósito de ir más allá del pupitre para hacer de los procesos formativos, un nicho de experiencias entre la academia, la infancia y la escuela.

Es así como Gayatri, vuelto piel en la palabra circulada, en la mirada compartida, se convierte en la potencia que el otro nos permite para volvernos maestros desde la extrañeza y la complicidad en el aula, en el discurso, en la academia, dado que en el espacio mismo de ser semillero, se han ido fundando redes afectivas y comunicativas que están agenciando sus propias dinámicas a través del ejercicio de la investigación formativa como entrecruzamiento de los saberes, las disciplinas, los proyectos y la inmersión en la escuela, que la universidad brinda.

Hacer de la vivencia de Gayatri una experiencia en el aula con los niños y niñas² con quienes nos hacemos semilla, es el paso de la germinación de una vocación al sentimiento de la carne que se hace a lo pedagógico. Es decir, un cultivo de creaciones que nutren nuestra cotidianidad como maestros que nos permiten aprender haciendo desde la investigación y, de esta manera, propiciar cambios vitales en la producción y en la transformación de conocimiento, aspectos que se soportan en el hecho de aprendizajes significativos y procesos metacognitivos para estudiantes y maestros acompañantes, que se desencadenan en la medida en que existen implicaciones personales “tanto en los aspectos emocionales como en los cognitivos, de aquel o aquellos que están aprendiendo” (Andereeg, 1989, p. 83), avisados en la pesquisa colegiada de interrogantes y contes-

1 Programa Curricular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá – Colombia), cuya formación disciplinar Didáctica de los Saberes y el Taller Multidisciplinar Ciencia, Conocimiento Escolar y Conocimiento Cotidiano, favorecieron el origen de las discusiones y construcciones para la conformación del Semillero de Investigación.

2 Gayatri interactúa desde 2008 con los niños y niñas de Primer Ciclo del Colegio Monteblanco, ubicado en la localidad Quinta de Usme, a partir de encuentros semanales en los que tiene lugar el desarrollo del Proyecto Eureka: los contextos de enseñabilidad en la construcción de procesos de pensamiento.

taciones ante el tratamiento de problemáticas tanto propias como comunes, surgidas en el ámbito más próximo, real y concreto de la escuela.

Ser semilla, ser investigación se consolida, entonces, como proyecto al aportar otros escenarios de formación de la mano con contextos concretos en la infancia, contribuyendo a la construcción de un conocimiento situado y georreferenciado de la realidad escolar y, especialmente, de la diversidad de actores sociales de la infancia. Es la posibilidad de asumirnos en el rol como sujeto de saber, de deseo y de política.

Hacerse maestro, como sujeto de saber, es pensarse desde la reflexión, problematización y producción epistemológica de y con su objeto de estudio para “aprender a leer la realidad, para escribir la historia” (Freire, p. 53), es lograr un posicionamiento ético, en aras de la configuración de múltiples formas de saber, en la cual la realidad es tanto punto de partida como de llegada. Hacerse maestro, como sujeto de deseo, es sentirse cuando encarna en su piel la vivencia compartida de forjar desde la escuela un escenario de emociones que entran en el juego de la complicidad de uno mismo con el otro niño, niña y compañero en el espacio de la comunicación y diálogo, como práctica compartida de apertura a los otros. Hacerse maestro como sujeto de política, que madura, propone y actúa en el medio en el que se desenvuelve a través de la palabra, la crítica y la acción, es poner-se en escena y ser sujeto a partir de la interacción cotidiana con, desde y para la práctica transformadora; es hacerse desde la pedagogía un texto vivo y polifónico de reescritura permanente que deja de estar por fuera de los educadores, para convertirse en sentido y significado dialógico y continuo con ella, en la configuración con sus propios saberes.

La conjugación de estas emergencias en el ser maestro-investigador también es la contingencia que consiente que el proceso escuela-universidad-escuela, que propicie en la comunidad académica un ejercicio de enseñabilidad y educabilidad desde la investigación e innovación, que genera en los estudiantes de la Licenciatura a nivel conceptual y práctico modos pertinentes de enseñar, convivir y aprender con la infancia, en el acto mismo de la sonrisa, la pregunta, la incertidumbre. Es volver a mirar y pensar la tarea que la Escuela y la Universidad se ha propuesto, es decir, en el sentido de un ejercicio educativo que involucra “valores, sentimientos, proyectos, utopías

visibles que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder preexistentes en la sociedad” (Freire, p. 55), en la que esta última encamina a la emancipación y no a la dominación de los sujetos educandos y educadores.

Con estas premisas a manera de entrada, a continuación se despliegan construcciones discursivas que permiten visualizar cómo el semillero transita hacia los procesos de investigación formativa, siendo tangibles en narrativas pedagógicas que articulan la vivencia con el espacio escolar, el trabajo por proyectos, la reflexión sobre la práctica, la búsqueda de pares, la interdisciplinariedad y la transversalidad, fruto del tejido de voces de quienes consolidan Gayatri, que van en el camino afinando la mirada sobre la academia, la infancia y la escuela.

La experiencia ir a la escuela

El hecho de tener un espacio en el cual el Semillero Gayatri ponga en escena propuestas pedagógicas como los contextos de enseñabilidad, no sólo proporciona la satisfacción de indagar e innovar en el conocimiento, sino que también se constituye como el escenario para la circulación de la cultura, en el cual tanto los estudiantes como los integrantes del semillero se apropian de ésta, ya que entendemos que el aprendizaje necesariamente tiene que intervenir en los diversos contextos de los niños y niñas.

El objetivo principal de las propuestas es conocer el espacio escolar, conocer cómo los niños y las niñas tienen demandas de aprendizaje para interactuar con ellos frente al saber, la emoción y la realidad. Hacer propia esta intención es la apuesta por el reconocimiento de la infancia, con aquellos que nos forman Gayatri, para así propiciar el desarrollo de sus potencialidades mediante la exploración del conocimiento de una manera innovadora.

La relevancia que tiene el conocimiento en la sociedad, nos lleva a pensar que el hecho de educar no se puede reducir a un simple activismo, el hecho de ir a la escuela e interactuar con los estudiantes de primer ciclo asegura que esta interacción promueve el desarrollo tanto individual como colectivo, por ende, el acto de educar transforma el pensamiento tanto del maestro como del estudiante.

En el aula, el grupo de investigación ha considerado pertinente sustituir la relación clásica profesor-alumno, en la cual el pensamiento del niño es renegado, considerándolo como un ente pasivo que sólo

recibe información, por dinámicas promovidas que nos convierten a todos en aprendices y enseñantes de la innovación e investigación educativa y pedagógica desde la afinidad entre saberes, contextos, experiencias e interacciones que se dan entre el estudiante y el maestro, en pro de la formación integral de todos los que hacemos la escuela.

En la escuela, como grupo, hemos reflexionado acerca de cómo generar un gusto hacia el conocimiento, con la invitación a potenciar en los niños y niñas de primer ciclo la curiosidad científica y tecnológica mediante preguntas inquietantes, la creatividad, el trabajo en equipo, la independencia cognoscitiva, y el tratamiento argumentativo y explicativo a través de un problema, fenómeno o situación detonante. Por ende, se ha fortalecido una postura crítica y reflexiva ante los procesos de enseñanza que parten del aprendizaje, que en palabras de Alfred Friedl, el aprendizaje cobra su verdadero sentido por cuanto se le muestra a los niños y las niñas como desde un componente motivador, se le invita a querer indagar más y saber.

A esto se suma que no se concibe como único espacio de saber la escuela, por el contrario, tratamos de abrirnos a otros escenarios, como la familia misma, parques naturales, represas, páramos, donde los niños y niñas se apropian del conocimiento mientras lo entienden próximo a su entorno, tal como lo plantea L. Vigotsky, quien considera oportuno promover la construcción social del conocimiento, en la que se fortalece el aprendizaje en el aula, mediante la interacción con los ambiente más cercanos a los estudiantes, siendo la cultura un excelente mediador del conocimiento.

Nuestro interés primordial es que los estudiantes de primer ciclo se sientan y sean protagonistas de su aprendizaje y se conviertan en investigadores autónomos de lo que quieren conocer, a partir de la discusión, el trabajo práctico y transversal que con ellos se está generando.

Hacer el proyecto

Cuando nos acercamos al aula de clase y vemos a un docente de ciencias naturales abrir un texto para que los niños y las niñas respondan unas preguntas de acuerdo con éste, nos ponemos a reflexionar acerca de ¿cuál es la postura del maestro frente a las infancias?, pues aunque no son Albert Einstein, o Charles Darwin, sí son sujetos de saber, capaces de formular-

se preguntas e hipótesis, que muchas veces los adultos y los maestros en particular desconocemos.

Es en este sentido que cabe preguntarnos si queremos que estas ideas que circulan en la mente de los niños queden no más en ideas y nociones, en lugar de ser problematizadas, discutidas y reformuladas en el grupo de trabajo y punto de partida para la labor del semillero; esto nos lleva a pasar de la “enseñanza”, a la potencialización de los saberes que a través de experiencias significativas, que los lleven a reconocer y problematizar su entorno.

Es allí, cuando estar en dinámica constante de pensarnos desde el lente de una propuesta que se plantea sistemáticamente en preguntas, objetivos, marcos de referencia y posibles rutas metodológicas para tratar de entender qué es eso de la investigación cualitativa, nos emplaza en el sentido de hallarle esa esencia de la cualidad y no de la cantidad a los procesos educativos, de aprender a mirar desde lo epistemológico un objeto de estudio, para consolidar proyectos que rigurosamente permiten entrar en rupturas y consensos frente a nuestra posición como maestros investigadores.

Para esto creemos conveniente que poner a dialogar la realidad escolar con diversos autores, como Jhon Dewey, Lev Vigotsky, Ezequiel Anderseeg, Rafael Flórez Ochoa, Abrahán Magendzo, Marco Raúl Mejía, Armando Zambrano, entre otros más, quienes plantean líneas discursivas acerca de la infancia, el conocimiento, la ciencia, la escuela, la pedagogía, el currículo y el espacio en donde nos desenvolvemos, genera la opción de ampliar nuestra mirada para ir más allá de las cuatro paredes del salón de clases tanto de la escuela como de la universidad.

De esta manera, y con el propósito de alimentar las propuestas convertidas proyectos, se favorece la construcción de diversas estrategias pedagógicas, basadas en el contexto sociocultural de los niños y niñas, que parte de sus intereses y demandas, sin dejar de lado unos referentes teóricos que guían nuestro quehacer como maestros, no como meros transmisores de información, sino como mediadores en el empoderamiento del conocimiento por parte de niños y niñas.

Reflexionar la práctica

Como semillero realizamos investigación pedagógica viviendo la escuela; allí ponemos en práctica nuestros proyectos observando de forma directa

la manera como los niños y niñas asumen los contextos de enseñabilidad y cómo estos varían dependiendo de sus intervenciones y preguntas que surgen durante el proceso³.

En consecuencia, cabe aclarar que todas las variantes de los contextos de enseñabilidad y las preguntas que han quedado de la vivencia son analizadas y nutridas en un momento posterior de reflexión grupal sobre lo acontecido en el aula o en los espacios académicos de la Licenciatura; teniendo como base los diarios de campo logramos entrever las habilidades y fortalezas que tienen los niños ante una situación de conocimiento y así poder redireccionar el proceso antes iniciado.

En concordancia con la forma como se retroalimenta la vivencia en la escuela, intentamos tomar distancia de lo que se promueve como semillero, para desde allí poder mirar y leer los procesos con mayor objetividad, es como un llamado a sí mismo en el proceso de la desidentificación y el alejamiento por lo que hacemos. En este sentido se hace necesaria la sistematización de los contextos por medio de mapas conceptuales que nos dejan ver las variantes que se dieron en éstos, cruzados con las preguntas de los niños, junto con los elementos teóricos que van fortaleciendo y reorientando la mirada, el trabajo en el aula y la producción discursiva.

Es decir, si tenemos en cuenta las particularidades podemos ver cómo los niños responden de forma diferente a las problemáticas que se les plantean, pues la variedad de habilidades es superior a la cantidad de niños y niñas presentes en el aula; esto conlleva a que la labor del docente sea la de aprovechar esas potencialidades tratando de promover en todos sus capacidades y minimizar sus falencias, entendiendo que hablamos de sujetos diversos y ricos en cualidades y lenguajes.

Por otro lado, la práctica nos permite reflexionar sobre nuestro actuar; a través de lo acontecido en el aula, además, de construir y transformar las concep-

3 Por ejemplo, en uno de los contextos de enseñabilidad de astronomía que giraba en torno a los planetas, los niños se enfocaron en los satélites naturales, aunque éste era un tema posterior, decidimos indagar qué preconceptos tenían sobre “las lunas” (como las llamaban); en ese momento nos dedicamos a escuchar las preguntas y respuestas que entre ellos se daban, interviniendo sólo para aclarar los interrogantes y retomar lo que habían dicho en cada momento. En este caso, las preguntas y los intereses de los niños giraron en torno a los satélites naturales, por lo cual tuvimos que modificar nuestro plan en pro de la construcción colectiva de conocimiento.

ciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje, reconociendo que la subjetividad de niños y niñas es fundamental a la hora de plantear los contextos y desarrollarlos, asimismo, es importante reconocer la mirada que tienen del mundo que los rodea para poder comprender la forma como asumen las problemáticas que se les plantea.

Es en esta interacción maestro-estudiante-maestro en la que nos retroalimentamos y aprendemos, pues la experiencia nos hace crecer y va transformando las posiciones desde las que nos retamos en la escuela, construyéndonos así como sujetos – maestros activos y críticos frente a una sociedad que se transforma a pasos agigantados–. Es en este sentido que la reflexión sobre la práctica nos tiende puentes de encuentro con la pedagogía, porque sentimos que cada vivencia está sujeta a ser transformada en saber pedagógico cuando se sistematiza, se escribe, se lee y se piensa ya no desde la mera actuación, sino en las múltiples afectaciones que la vivencia nos ha permitido hacerla experiencia. Es mirarnos desde un piso más arriba o desde el del lado para vernos haciendo con los niños, haciendo de la investigación formativa un nicho de saber y formación.

En búsqueda de pares

Reconocer el transcurrir pedagógico que llevamos dentro del aula como proceso investigativo nos pone a pensar en la manera de enriquecer las perspectivas de análisis; es allí donde como semillero de investigación se propone un cara a cara con varios autores, en el que se pretende entablar una comunicación, soportada en un diálogo de saberes del que se logre contrastar, confrontar, reafirmar o generar otros lugares de mirada sobre la educación.

En esa búsqueda de pares nos hemos encontrado con varios planteamientos de personajes que logran nutrir nuestro modo de pensar, uno de ellos es Vigotsky con la zona de desarrollo próximo, del cual nos empoderamos para desarrollar espacios de problematización que logren el acercamiento por parte de los estudiantes a los procesos de resolución de problemas. Estos espacios vistos desde la mirada de Flórez Ochoa como contextos de enseñabilidad, se desarrollan como fuente de nuevos horizontes, de experiencias enriquecedoras que le aportan a estudiantes y maestros caminos novedosos para la reconstrucción del conocimiento.

La pregunta es otro de los grandes aportes de este autor por cuanto consideramos que es en ella donde está la clave para generar pensamiento científico, pues atendiendo a los aportes de Mejía “Todo conocimiento comienza por la pregunta” (2007, p. 27), reafirmamos que es con el interrogante intencionado como se fortalecen dichos contextos. Asimismo, al problematizar las acciones de los niños y las niñas se crean espacios para la reflexión, acto que, según Dewey, hace del proceso de pensamiento una tarea consciente que trasciende y se concluye.

Todos y cada uno de estos aportes se legitiman en la interacción con los niños y niñas, y son estos últimos los mayores pares que, como semillero tenemos, por cuanto en esta circulación de preguntas, nociones y saberes es que realmente se confrontan las teorías e ideas de aquellos que se han pensado al igual que nosotros la manera más adecuada para acceder al conocimiento.

Concibiendo que un par es aquel que se apareja con uno, que se vuelve cómplice en la pesquisa colegiada, no para decir sí a todo, sino para contrastar, confrontar, reafirmar o generar debate con lo planeado, lo pensado, lo escrito y lo producido, entonces, la búsqueda de pares, se dirige al proceso de aprender con otros y a hallar en la confrontación conceptual y metodológica, el reconocimiento de nuestro propio rostro, con el cual emprendemos las rutas de indagación, que nos forman como maestros.

El conocimiento desde la interdisciplinariedad

Este proyecto plantea un discurso reflexivo de los procesos hacia un renovado transcurso curricular, enfocado desde la escuela en niños y niñas de primer ciclo, el cual ha proporcionado a Gayatri las herramientas necesarias para guiar un trabajo pedagógico que busca suscitar el conocimiento escolar y pedagógico a través de la interdisciplinariedad.

El hecho de relacionar las distintas perspectivas de conocimiento desde una reflexión hacia un nuevo saber pedagógico hace que la interdisciplinariedad evidencie los procesos cognitivos de niños y niñas actuando desde su entorno inmediato; es así como nuestras vivencias se han realizado desde los contextos que nos brinda el colegio, pues es allí donde implementamos la propuesta pedagógica. Por ello, los diferentes contextos de enseñabilidad que se han trabajado como, por ejemplo, el del agua o la astro-

nomía, así lo reflejan. Es decir, que en el momento de la vivencia, el enfoque y las planeaciones con las que como semillero transitamos a la escuela, la interdisciplinariedad⁴ emerge como condición fundante de posibilidad en la promoción del conocimiento;

Tal exploración da cuenta del tejido de saberes en la producción de conocimiento que se logra con los estudiantes, pues uno hila al otro y va alimentando cada dimensión que como seres humanos nos configura. Es así como nuestro trabajo refleja una concepción científica e interactiva del mundo que rodea a los niños y niñas del colegio Monteblanco, los fenómenos tratados no existen desde la fantasía de la población involucrada en el proyecto, sino por el contrario, se inserta directamente en sus entornos, necesidades y demandas de aprendizaje, para de esta forma desarrollar los propósitos que guían el acontecer pedagógico.

En el ejercicio de la transversalidad

La experiencia de Gayatri con los niños y niñas de Monteblanco no se da sobre una clase desarrollada en un espacio y tiempo determinado en el que se aborda una temática que refiere a la ciencia y a la tecnología, lo que se ha realizado son encuentros de construcción de conocimientos desde la palabra y el hacer en cooperación con un grupo de sujetos identitarios, empoderados de lenguajes, holísticos y plenos desde sus cualidades y capacidades.

Sin embargo debemos ser claros al registrar que la transversalidad es uno de los elementos que nos permite saber que somos mediadores en la construcción de conocimiento desde una experiencia significativa común. Esta es una de las herramientas que valida nuestra experiencia pedagógica, por cuanto nos deja reconocer que no damos una clase, sino que construimos, jalonamos saberes y transformamos realidades, desde la intervención de diferentes campos de conocimiento que al mismo tiempo requieren diversas capacidades cognitivas.

Somos conscientes de que una construcción intelectual pone en juego múltiples y diversas concepciones y campos de conocimiento, que la ciencia requiere del sujeto social para afectarse de ella, que la historia está intervenida por la ciencia y modifi-

cada por la naturaleza, que lo natural se transforma históricamente y que hasta los números y la palabra no son entes independientes omnipotentes, sino que son constructos de sujetos, y que por ende, se mueven en un entramado complejo de relaciones.

De modo tal que en los contextos de enseñabilidad, la acción no se delimita a un campo específico, sino que se aprovecha la integridad de los sujetos con los que trabajamos, se habla, se pinta, se juega, se canta, se mueve, se dibuja, se piensa, se escucha, se narra, se inventa en torno a una idea, una pregunta o una respuesta; no sólo aplicamos una multiplicidad de habilidades, sino que además convergemos diferentes puntos de vista.

Desde la transversalidad se le permite a los niños y niñas explorar su estética y plástica, hacer de su lenguaje una herramienta que no sólo le acerca al otro, sino que también le visibiliza y le ayuda a transformar sus concepciones de la realidad, le permite crear nociones matemáticas, ver procesos tecnológicos y saberes científicos como cotidianos.

De hecho, podemos afirmar que la transversalidad le permite a niños y niñas construir un conocimiento no artificial, sino un conocimiento real en el que está en juego una diversidad de saberes y que, por ende, les permite y valida expresarse y desarrollarse en una variedad de campos, sentirse empoderados de las ideas y de las explicaciones, sintiéndose capaces de enfrentar a la pregunta y al fenómeno si no con una respuesta, si con una actitud indagadora.

En síntesis, la transversalidad es el prisma que nos permite hacer cotidiana y real la producción del aula, porque involucra la vivencia misma del sujeto desde la multiplicidad que no sólo hay en su contexto, sino también dentro de sí en la mezcla variopinta de cualidades, potencialidades, debilidades y ausencias, enmarcando las construcciones de conocimiento en la integración, no sólo de campos, sino también de sujetos diferentes e iguales en la diferencia, del saber de la escuela, con el saber infantil y el saber ancestral que viaja en la palabra del abuelo, el arrullo de la madre o que se grita desde el mural de la calle.

A manera de cierre

Y para seguir indagando, la posibilidad de ser semillero nos abre las puertas para ser aprendices de la investigación y así encontrar en la vivencia con la infancia, el sentido de lo que implica ser maestro.

⁴ Ejemplo vivo de ello es cuando vemos los componentes del agua como elemento fundamental de vida y de la historia, a su vez, se van como encajando los organismos, las reflexiones sobre el cuidado de ésta, la explotación de los recursos hídricos, las tasas de precipitación, su geografía, sus características y demás.

Es por ello, que Gayatri poco a poco deviene en experiencia, en nicho de academia y comunidad. Un ejercicio en el que quienes se adentran en él, permea el descubrimiento de las expresiones del lenguaje de la pedagogía.

Referencias

Ander-Egg, E. (1989). *Hacia una Pedagogía Auto-gestionaria*. Buenos Aires: Humanitas.

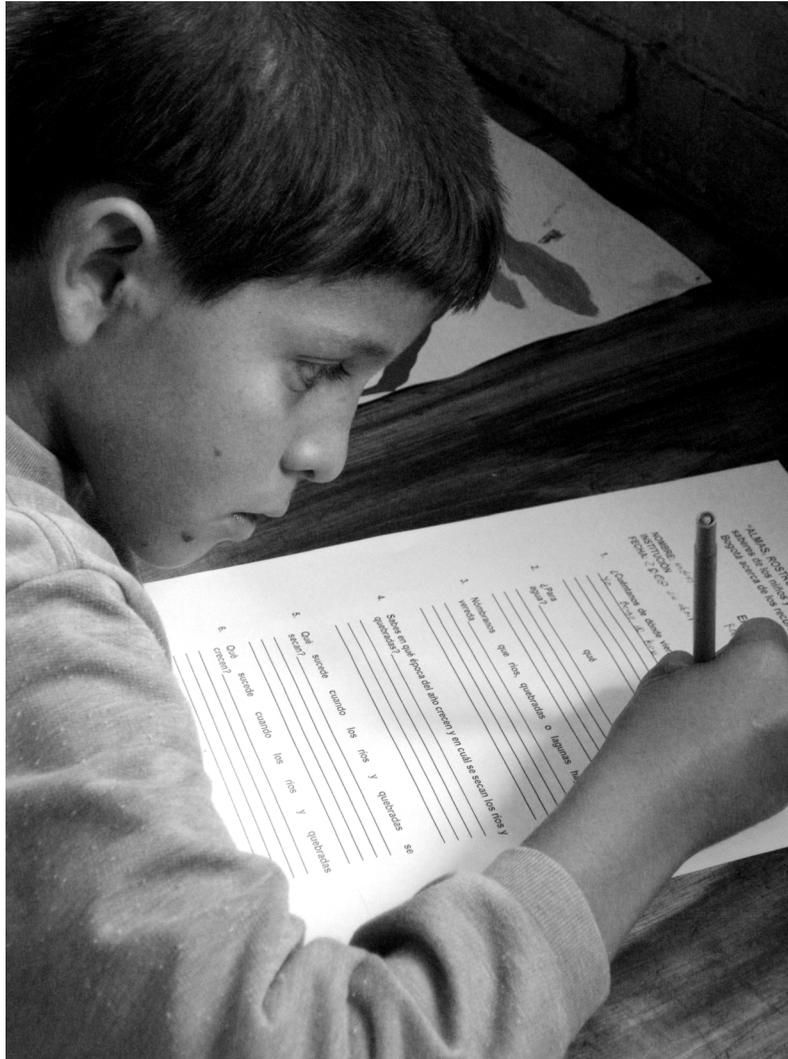
Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. Dimensión Educativa.

Prieto, D. & Gutiérrez, F. (1991). *Sentir lo alternativo. La mediación pedagógica*. Argentina: Ediciones Culturales de Mendoza.

Stenhouse, L. (1980). *Investigación y desarrollo del Currículo*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la Enseñanza*. Madrid: Morata.

Zambrano, A. (2002). *Pedagogía, educabilidad y formación de maestros*. Cali, Colombia: Ediciones Universidad del Valle.



Analogías: herramientas del lenguaje para un aprendizaje innovador en el aula

Diana Carolina Quintero Bogotá*
Universidad Distrital Francisco José De Caldas

Resumen

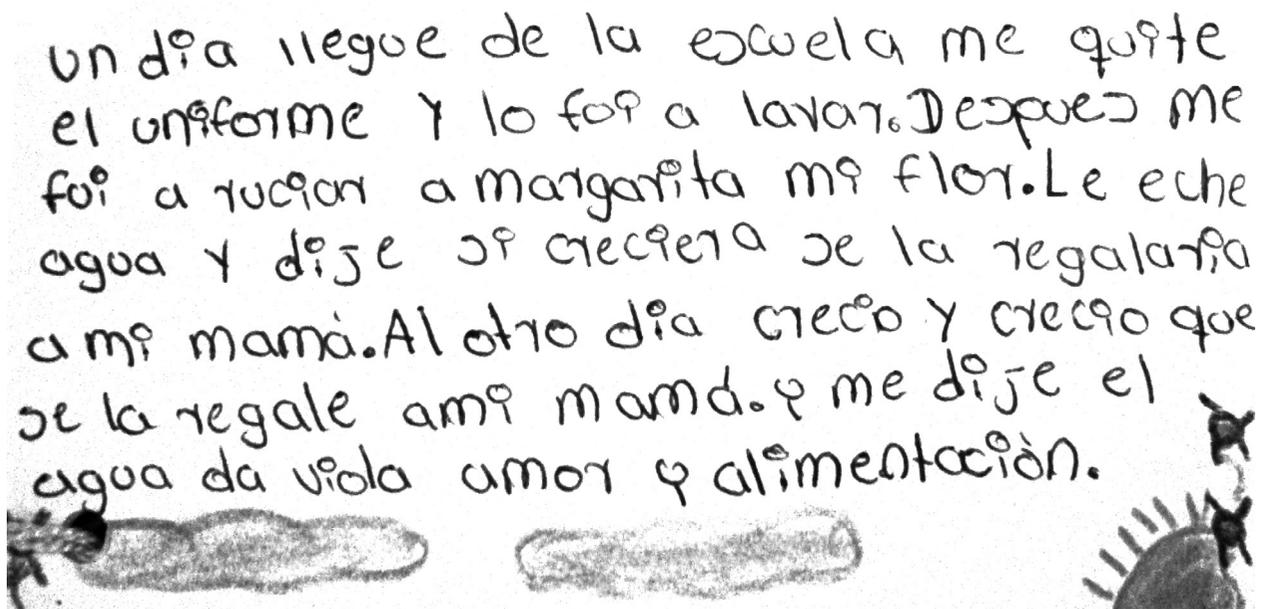
Este artículo expone la importancia del lenguaje (que está representado en la analogía) como forma de empoderamiento del saber y de las subjetividades de los niños y niñas desde la experiencia de los contextos de enseñabilidad que el grupo de investigación Gayatri ha realizado en el Colegio Monteblanco (en la localidad de Usme).

Palabras clave: contexto de enseñabilidad, experiencia pedagógica, lenguaje, analogías.

Abstract

This article the importance of the language (that is represent in the analogy) as form of take power front the knowledge and of the subjectivity for the children since the experience of the teachlity context that the investigation group Gayatri had fulfilled in the School Monteblanco.

Keywords: teachlity context, pedagogy experience, language, analogy.



* Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá, miembro del

periódico Udistrito y perteneciente al grupo de investigación Gayatri.

Introducción

El propósito de este artículo es exponer algunas ideas nacidas de la práctica pedagógica, realizada en el marco del proyecto Eureka del grupo de investigación Gayatri¹. Eureka es un proyecto de investigación e innovación educativa y pedagógica que pretende promover procesos de pensamiento tecnológico y científico en niños y niñas de primer ciclo que se implementa en el Colegio Monteblanco, de la localidad de Usme en Bogotá, a partir de los contextos de enseñabilidad, como estrategia didáctica que consolida un trabajo interdisciplinario hacia el conocimiento, de manera placentera y significativa.

Es entonces a partir de una estrategia metodológica para el abordaje de saberes transversales a múltiples áreas del conocimiento desde donde se han elaborado varias estrategias para hacer más enseñable algunos conceptos y desde estos marcos poder facilitar la reflexión de los estudiantes participen en el semillero.

Este texto da cuenta de reflexiones en torno al lenguaje, en especial, a la analogía como una herramienta pedagógica, pero, también como una herramienta del pensamiento que permite la apropiación de lo que se puede llegar a construir en el aula y que se entreteje con los diversos contextos sociales en los que interactúan niños y niñas.

Vamos a contar mentiras...

Era una noche estrellada
y sin embargo llovía.
Croaba una rana muerta
en una charca vacía.

Bajo un candil apagado
un ciego leía,
un sordo escuchaba
y un calvo que por allí pasaba
los pelos de punta
se le ponían.

Yo me levanté,
me fui a mi casa,
dejé la ropa en la cama

1 Grupo de investigación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá, conformado por estudiantes y maestros del Programa Curricular de Licenciatura en Pedagogía Infantil. La maestra Ana Brizet Ramírez Cabanzo es la directora del grupo de investigación y los estudiantes se encuentran en quinto semestre: Yennyfer Andrea Acosta Cárdenas, Nathaly Melo Villamil, Jonathan Alberto Méndez, Anngy Lyceth Peña Lote y Yohana Marcela Roa.

y me colgué en la percha,
al cabo de la media voz
oí a una noche que decía:

¡Asómate a la vergüenza,
cara de poca ventana!
¡Y dame un vaso de sed
que vengo frito de agua!

(Popular)

La palabra Gayatri hace referencia a la diosa hindú de la educación y se constituye en el núcleo musical del mantra indio que se usa en la enseñanza y es la palabra que un grupo de estudiantes y maestros han adoptado para identificar un grupo de investigación, grupo que ha realizado diversos contextos de enseñanza sobre ciencia y tecnología.

Claro que, en este momento, es oportuno mencionar que el contexto de enseñanza se refiere a un espacio diseñado para llevar a cabo una experiencia pedagógica que permita la construcción de saberes por parte de los niños y niñas por medio de la utilización de herramientas innovadoras, de modo tal que la enseñanza se configura en la forma de tratar un conocimiento para que éste sea más fácil de apropiarse para los niños y niñas.

Nos referimos, entonces, a la construcción de una nueva lógica dentro del espacio escolar y en las relaciones de los sujetos que se encuentran en él, lógica que nace de la comprensión de que la enseñanza de un concepto o saber cualquiera que sea está mediado de cientos de elementos que influyen en la metodología, como lo plantea Zambrano (2001).

Entre estas herramientas se ha usado el aprendizaje cooperativo, aprender haciendo, la pregunta como movilizador del pensamiento, la transversalidad y el lenguaje, entre otros. Pero, es en el lenguaje en lo que nos centraremos, por cuanto el lenguaje permite el reconocimiento del sujeto, del yo y del otro, permite reconocer la realidad, llamar a la memoria, evocar la ausencia, recitar lo imposible, en fin, el lenguaje posibilita al hombre.

Esta diversidad y potencialidad del lenguaje, fue a lo que se quiso apelar con el fragmento con el que inicia el artículo. *Vamos a contar mentiras*, deja entrever la riqueza que va más allá de los signos lingüísticos y que se inscribe en la memoria y en la subjetividad del individuo.

Riqueza que es donada por la familia, por el barrio, por los amigos, por la televisión, por la música y por todo el entorno en el que se encuentran sumergidos los niños y niñas, riqueza con la que llegan al aula y que reta la disposición y creatividad del maestro.

Para ser más explícita plantearé la siguiente situación, imagine que llega a un aula de 35 niños y niñas con psiquis y memorias diferentes con subjetividades entretreídas y una lengua común, imagine también que usted va a hablar sobre el ecosistema de la laguna, y que usted posee la misma lengua de los niños y niñas, pero, no sus contextos narrativos. ¿Su discurso llegará a los niños y niñas si usted no lo modifica? es poco probable.

Ésa es la respuesta que Gayatri dio a esta pregunta, por eso se hizo acopio de una importante herramienta que revitaliza la experiencia pedagógica, moviliza el pensamiento, sirve de puente entre sujetos enunciadores (Cabrejo, 2008) distintos, permite el empoderamiento del conocimiento y la gratificación del acto de la palabra de los niños y niñas. Se hizo acopio de la analogía.

La analogía, según el significado común de diccionario, es la relación de semejanza y diferencia entre dos seres, dos palabras o dos conceptos, definición que no parece lógica con lo dicho anteriormente. Y es que la analogía en esta experiencia de investigación se constituye como la habilidad de los niños y niñas para valerse de su palabra para contener en ella el pensamiento inexpresable.

Por ejemplo, en el contexto de enseñanza de la laguna se les preguntó a los niños y niñas qué era una laguna y ellos respondieron con frases como las siguientes; “Es como una tina llena de agua”, “La laguna no deja que el agua se vaya” “La laguna tiene así (los niños realizaban un gesto con sus brazos, entrelazando los dedos de las manos) al agua”. Es decir, cuando los niños y niñas se hallan ante la imposibilidad de usar la palabra como un traje a la medida de su pensamiento se valen de la analogía para poder visibilizar su saber ante otro y visibilizarse ellos mismos como sujetos de saber.

Viendo la analogía de esta manera podemos entender cómo se constituye en motor del pensamiento, pues obliga a los niños y niñas a buscar en sus experiencias la imagen que equivalga en palabras a lo que están pensando, su necesidad de hacerse entender por el otro le lleva a nuevos pensamientos y a nuevas representaciones de su lenguaje.

Y aquí se ve otro punto importante y es la calidad de puente comunicativo entre sujetos enunciadores distintos, no sólo entre iguales, sino también y aún más importante entre el maestro y los niños y niñas. La analogía adopta la forma de una vía de doble sentido, y es aquí donde se da el aprendizaje innovador, va del pensamiento de los niños y niñas a un receptor, el maestro y *del maestro a los niños y niñas*. Es decir, se da una respuesta, a la pregunta que hicimos anteriormente, el maestro modifica su lenguaje y todo lo que el contiene con la analogía.

En este sentido, la analogía se convierte en el instrumento que posibilita una transposición de saberes en una transposición de lenguajes del maestro a los niños y niñas, no es una reducción o amputación del lenguaje, mucho menos una simplificación de saberes o conocimientos, la analogía es mucho más. Es la representación en la palabra viva de un concepto; dicho de otra forma, es el concepto encarnado en una experiencia registrada en la psiquis de niños y niñas evocada en la palabra del maestro. Es una inserción del maestro en la red de intersubjetividades de los niños y niñas, desde el lenguaje.

La analogía en el maestro se convierte en la herramienta que le permite ser visibilizado por los niños y niñas y al mismo tiempo posibilita que el niño y la niña se reconozcan a sí mismos como sujetos de saber constructores de conocimiento desde la mirada del maestro.

[...] la experiencia pedagógica deviene siempre de una práctica del maestro y es construida no como un acto mecánico ni como una mera actividad, por eso es acción y no tarea [...], una cosa es nombrar la práctica y otra nombrar la experiencia, la experiencia siempre estará cruzada por la reflexión, el asombro, el acto creador, por la singularidad, por el pensamiento y la reflexión ética que es de donde viene su valor pedagógico (Martínez, 2006, pp.16-17).

Es la movilización que hace el maestro de las posibilidades de la analogía lo que crea la experiencia pedagógica, más concretamente, Gayatri ha constituido parte de su experiencia pedagógica haciendo un uso singular, reflexivo y por el pensamiento de la analogía.

La experiencia que se ha llevado a cabo en la investigación por Gayatri en los contextos de enseñabilidad, ha permitido transmutar la analogía de la palabra a la materia. Pero, para explicarme daré un ejemplo desde un contexto de enseñanza.

Como eje la investigación cuenta con el *agua*, el contexto de enseñanza –que citaremos como ejemplo– es el de regiones abisales, que se desarrolló con niños y niñas de 7-8 años. La dificultad al nivel cognitivo es hacer comprender a los niños que las regiones abisales se caracterizan por altas presiones y que la vida allí es compleja y única.

Para llevar a cabo esta experiencia se les dice a los niños y niñas que imaginen que el mar es como una alberca y que como en las albercas en que hay algo verde al fondo igual en el fondo del mar hay cosas. Luego, se les pide que rememoren la experiencia de estar sumergidos en una piscina y el peso del agua, sin embargo, en este punto la analogía carece de sentido, puesto que hay una inconsistencia en las experiencias comunes de niños y niñas, no todos evocan a la piscina.

En este punto es en el que unimos lo sensorial con la analogía desde el lenguaje, pedimos a niños y niñas que se ubiquen en parejas y que alternadamente se realizan un peso sobre los hombros. Al niño o niña que soporta el peso de su compañero se le pide que piense en éste como agua y que el peso que siente es el que ejerce el agua sobre él.

Posteriormente, se les dice las medidas métricas de las regiones abisales usando como referencia de medida a una ballena y después a una cadena de veinte niños y niñas tomados de las manos con los brazos extendidos. Así, se les pregunta cómo serían los animales de las regiones abisales y ellos responden con frases como: “No hay, porque el agua les hizo ¡Pum! y los aplastó” “Son como hojas, porque están apachurrados”, “Son como los mosquitos, flacos, flacos, porque el agua los aplasta”

Todo lo anterior nos permite ver cómo la analogía es una herramienta que en el aula moviliza el pensamiento y además permite la elaboración de estructuras cognitivas de mayor complejidad según el avance de la experiencia en el contexto de enseñabilidad y esta experiencia se anexa a la memoria de los niños y niñas y emerge como nuevas analogías en situaciones de elaboración de conocimiento.

Esto es posible mientras la experiencia cognitiva realizada en el contexto de enseñabilidad se convierte en material de narración del sujeto.

Gracias al relato se aprehende el mundo y se formaliza la interacción social. La transmisión de la cultura se hace masivamente por el acto narrativo oral en las diferentes situaciones que éste organiza; asimismo es por la “puesta

en relato” que se producen, se verifican y se reconducen los diferentes vínculos de identidad (Santamaría, 2008).

Entonces, la analogía no sólo hace viable en términos de comunicación el contexto de enseñabilidad, sino que también lo hace perdurable en la memoria y es transmitible en la palabra narrativa del niño y la niña que participan en la experiencia pedagógica.

De igual forma, se hace herramienta de innovación, por cuanto permite un terreno de entendimiento entre maestro y niños y niñas, pues los dos como participantes en la comunicación usan la analogía como “traductor” de saberes; es, entonces, la vía de una transposición de saberes y lenguajes.

Para finalizar, se puede decir que la analogía, como parte del lenguaje, permite al niño y a la niña empoderarse de su propio conocimiento, de su propia voz, de sus saberes y de sus procesos de pensamiento, por cuanto la analogía es la forma en como los niños y niñas le comunican al mundo los procesos internos que se producen en ellos.

Mientras la analogía se vuelve un elemento enlazador de experiencias dentro de los contextos de enseñanza y le permiten al grupo de investigación constatar de forma espontánea el lugar que en la psiquis de los niños y niñas ocupan las experiencias diseñadas, y el nivel en que éstas fueron significativas en la construcción de estructuras de conocimiento y estructuras narrativas.

Referencias

- Cabrejo E., P. (2008). Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y niñas. En F. Santamaría (Comp.). *Saberes y lenguajes una mirada interdisciplinar hacia los niños y los jóvenes* (29-50). Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital.
- Duran, D. & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Santamaría, F & Barreto, M. (2007). *Lenguaje y saberes infantiles*. Bogotá D.C.: Editorial Net Educativa.
- Santamaría, F (2008). Relatos e historias vividas: una aproximación al análisis lingüístico. En F. Santamaría, R. Reina, K. Bother, & N. Balanta. *Mundos y narrativas de jóvenes* (11-27). Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Martínez, M. (2006) El poder de las experiencias pedagógicas realizadas por colectivos de maestros. ¿Expresiones de acción política? *IDEP Revista educación y Ciudad*, 11, 175
- Tejedor, G. (1996). *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid: Narcea S.A.
- Vigotsky, L. (1988). Cap. VI: Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica, Grijalbo.
- Zambrano, A. (2001). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Colombia: Nueva Biblioteca Pedagógica.

Letras del sur

Juan Guillermo Sánchez Martínez*

*La imaginación ha hecho de las suyas...**

El viajero cuya mirada se dirige hacia su propio ser, puede encontrar en él mismo todo lo que busca.

Chuang-tse. Siglo IV a. de C.
Traducción de Octavio Paz.

Niños, jóvenes, adultos, viejos, la imaginación a todos los cuelga del ventilador y los pone a girar hasta que el cuarto despega intempestivamente como si los ventiladores fueran hélices o escobas de bruja. Así es la imaginación, así nos nombra a todos por igual, nos hace zancadilla en la tarde y nos pone a soñar por la ventana. Si bien es difícil conjurarla, de tanto pronunciar sus rezos a veces se hace viento y nos hace soñar por las narices. Todo es posible en su morada, su única certeza es el viaje, el viaje de rodillas, el viaje de puntillas, con la princesa o sin la princesa, pero el viaje siempre.

En el año 2009, los jóvenes de la *Fundación Bella Flor* (<http://www.bellaflor.org/>) lograron convocarla mientras leían *La melancólica muerte de Chico Ostra* de Tim Burton, *Catalino Bocachica* de Luis Darío Bernal o las leyendas de los pescadores en el río Yuma. En la casa de la *Fundación* en el barrio Paraíso (Ciudad Bolívar), la imaginación se hizo presente. Los jóvenes (quienes ahora son los escritores de este libro) fueron testigos: ella sólo llegaba, se quitaba el abrigo, luego se sentaba y se ponía a dibujar en el aire. Uno de esos sábados fue revelador: mientras

perdía su mirada en el horizonte, le probó al grupo de jóvenes cómo se podía dilucidar el universo en una hoja blanca. Entonces, de pronto fue clara y hasta necesaria la idea del libro. ¿Un libro...?, preguntaron los 18 jóvenes hace más de seis meses en la casa de la *Fundación*. ¿Usted está loco, profe...? No, no, aquí nadie está loco, muchachos, ¡vamos a hacer un libro! Claro, las probabilidades del proyecto estaban pendientes de la agudeza de los jóvenes para viajar en el tiempo y visualizarlo. Y así fue, durante un año los jóvenes se dedicaron a leer libros-álbum, cuentos tradicionales, poesía tradicional, poesía de autor; a recorrer las historias de cada uno de ellos alrededor de la casa, la familia, el barrio, los sueños, el tiempo; a practicar con paciencia la escritura más allá de géneros y reglas. Un año después, el resultado es *Letras del Sur*: un collage de textos espontáneos y coloquiales, capaces de desbordar geografías y de iluminar lo mismo en la ciudad de Lagos (Nigeria) que en la Franja de Gaza. Es un libro, pero también un testimonio, la piedra que ha convencido al río de tanto mantenerse firme, la viruta que se hace lápiz después de tardes enteras desenredando las palabras, los mil ojos de la libélula mirando el mundo desde sus mil lentes. En él leemos:

* Tallerista y Editor del Proyecto *Letras del Sur*. Profesional en Estudios Literarios y Magíster en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesor de la Universidad de La Salle,

la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: chuangtsento@yahoo.com.ar

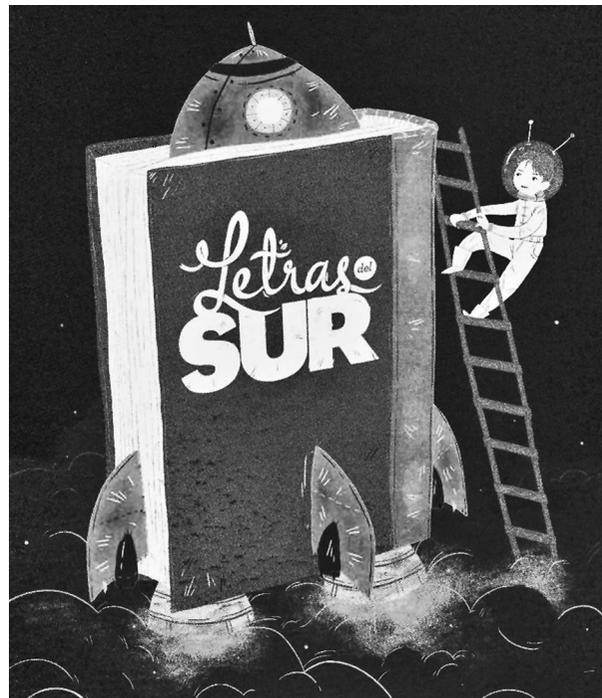
** Este texto hace parte del prólogo del libro *Letras del Sur*.

- ¿Para qué la ropa si nací desnudo?
- ¿Para qué la plata si no lo es todo en la vida?
- ¿Para qué las rosas si después se marchitan?
- ¿Para qué trabajar si voy a estar desempleado?
- ¿Para qué las casas si el planeta es de nosotros?
- ¿Para qué chocolatinas si después se derriten?
- ¿Para qué me pregunto si no me voy a contestar?
- ¿Para qué los ricos si algunos son pobres?
- ¿Para qué dormir si voy a despertar?
- ¿Para qué recordar si después me voy a olvidar?

Andrés Carreño (54)

Letras del Sur es un libro misceláneo cuyas puertas son cuantas hojas contiene. Aquí al lector le sobrará tiempo para reflexionar sobre sí mismo; para aguzar los sentidos y describir con los autores pequeñas instantáneas; para convocar el futuro y el pasado en el vórtice del huracán; para aceptar el dolor compartido en lejanas latitudes; para cerrar con llave la casa no sea que la bruja regrese; para perderse en la galería de ilustradores invitados (Leo Espinoza, Luisa Uribe, Cristian Vargas, Diego Melo, Maria isaza y John Joven). Una isla se atraviesa en este mar, un grupo de escritores invitados (Fernando Quiroz, Miguel Rocha, Ricardo Silva, Luis Afanador, Carlos Silva, Miguel Mendoza, Piedad Bonnett y Pedro Saboulard) le dan sentido al espejo: los jóvenes de Ciudad Bolívar miran el mundo, los escritores miran el mundo en Ciudad Bolívar.

Finalmente, después de tantas sílabas, la última tarde de taller fue inolvidable. ¡Tenían los jóvenes que editar los textos escogidos para el libro, antes de enviarlo a la imprenta! Eso significaba corregir, re-leer, agregar, cambiar títulos, comas..., en fin, todo eso que



Carátula del libro *Letras del Sur*

a veces tanto nos aburre. No había tiempo que perder. Entonces cada uno recibió sus textos y un lápiz, no más. En silencio, después de recibir la instrucción una sola vez (eso nunca había sido así de simple...), se internaron por un sendero en el que un año antes se habrían perdido y, durante varios minutos, el universo se detuvo y nadie, absolutamente nadie, dijo una sola palabra. ¡Extraño momento! El escritor, la hoja, la mesa, todas las posibilidades susurrando. Ahora sí era un hecho: la imaginación había hecho de las suyas... Eso fue y seguirá siendo *Letras del Sur*: la posibilidad de asumir la literatura como un viaje en el que la palabra es un puente, las montañas se multiplican, las lagunas verdes reposan detrás de las lomas. Gracias a la *Fundación Bella Flor*.

Para mayor información visitar: <http://www.bellaflor.org/letrasdelsur/>

Reseña del libro *Los niños en la radio. Tripulantes: una aventura por la radio infantil*

Aprendiendo a hacer radio infantil

Autor: María José Román (Compiladora).
Editor. Cátedra UNESCO en desarrollo del niño
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, agosto de 2009

El libro recoge la experiencia vivida durante dos años de transmisión del programa de radio infantil *Tripulantes*, a partir de un enfoque hermenéutico, que busca comprender aquello que pasa en el mundo cotidiano de hacer radio con los niños, ilustrando la vivencia de los sujetos participantes (niños y asesores), y propiciando la reflexión de la práctica pedagógica generada a partir del proyecto de radio.

Se destaca como novedad: 1) el lenguaje metafórico de la propuesta de radio para niños, con respecto a otras propuestas de radio infantil que parecen más imitación de los formatos clásicos de los programas de los adultos, cuyos contenidos no superan el imaginario de la noticia o sucesos que se producen en el diario vivir de una sociedad. El hecho de pensar el programa con la metáfora de “un viaje en una nave llamada *Tripulantes*” se convierte en una estrategia comunicativa creativa para fomentar la imaginación, la fantasía, el juego propio del mundo infantil. 2) el aporte reflexivo sobre el lenguaje infantil para hacer que la radio infantil transmita la naturalidad del habla, los sentimientos y las expresiones de los niños y 3) la variedad de textos en que se presentan los contenidos, hace que el libro llegue a una multiplicidad de lectores y responda a los intereses de las personas interesadas en el campo de la radio infantil.

La organización de los cinco capítulos del libro presenta varios tipos de información que dan cuenta de la sistematización de la experiencia o memoria del programa. El capítulo 1 *Contexto*, ubica el pro-

yecto comunicativo de radio infantil, en dos aspectos, en primer término, el marco legal, la Constitución de 1991 y la Ley de infancia de 2006, convenciones que se suman a otros acontecimientos, que en las dos últimas décadas buscan reconocer la voz del niño y un modo de pensar autónomo, que lo hacen un sujeto distinto habitante de un mundo diferente al de los adultos. Tales condiciones otorgan al niño un estatus de ciudadano y, por ende, con derecho a participar y decidir su proyecto de vida en una ciudad o un país. La mención de esta problemática en el texto, plantea los retos que tienen los medios de comunicación y la sociedad, en la que la propuesta comunicativa de *Tripulantes* se sitúa como una experiencia pionera en el campo. En segundo término, la localización de la historia de la radio, el papel en la educación, muestra su importancia para la consolidación de la audiencia infantil.

El segundo capítulo, *Las voces de los tripulantes*, muestra la vivencia de los niños y el sentido vital que despierta el encuentro con el lenguaje y, especialmente, el de los medios, para hacer ver cómo la experiencia ha marcado significativamente sus vidas y la relación con los otros. El capítulo 3, *Los relatos de los niños*, destaca la investigación realizada por la profesora Flor Alba, sobre el relato infantil, cuyos estudios aportan un concepto importante que describe el sentido de aquello que hablan, sienten y pueden hacer los niños con el lenguaje. Este aporte teórico es fundamental en el proyecto, en tanto, invita a pensar que el trabajo con los niños no es un

trabajo facilista, por el contrario, es un asunto de saberes especializados, que justamente posibilita ver la sencillez y la naturalidad propia lenguaje infantil.

El capítulo cuarto, *Bitácora de vuelo. Haciendo radio con los niños*, describe como allí mismo se anuncia, “la carpintería” propia del trabajo de comunicación. Rescatar estas formas del hacer, y mostrarlas como un herramienta pedagógica para formar a los niños en el manejo de los medios, le otorga al libro un valor importante, como experiencia “didáctica” para aquellos iniciados en este tipo de apuestas, finalmente, el capítulo 5, *Otras experiencias de radio infantil*, aproxima un estado de arte en este campo, para dar cuenta de las diferentes iniciativas que se vienen desarrollando.

Por todo lo anterior, se puede constatar la coherencia de la obra para dar cuenta del objetivo principal, a saber, preguntarse por las formas de hacer radio infantil, en una sociedad que todavía no reconoce la voz del niño, en tal razón se constituye en una aventura, que muestra caminos académicos para que otros continúen y enriquezcan el viaje de *Tripulantes*.

Es un libro abierto a diferentes intereses, en primer lugar, docentes, por cuanto, se presenta como un proyecto comunicativo para ser desarrollado por profesores, comunicadores, trabajadores sociales, pedagogos infantiles y otros profesionales, interesados en la relación infancia, medios de comunicación. A los investigadores, por cuanto encuentran aspectos teóricos y metodológicos, relacionados con el tratamiento de lenguaje infantil en el trabajo

con los niños, en este mismo sentido, aporta a las prácticas profesionales de estudiantes de comunicación que encuentran en la obra, una herramienta clave para trabajar radio infantil y lo más importante esta dirigido también a los niños, para suscitar en ellos la vivencia y los deseos para hacer radio.

En síntesis, se recomienda la lectura del libro, primero por la novedad del lenguaje metafórico de la propuesta de radio. La metáfora del viaje en una nave, se pone como un dispositivo para propiciar el despertar de la imaginación y naturalidad propia del ser niño. Segundo, la coherencia lograda en la organización y estructura de los capítulos, en los que se combinan distintos géneros discursivos para dar cuenta de la diversidad y la complejidad que implica pensar una experiencia como medios de comunicación (la radio con los niños); tercero, el énfasis en el lenguaje narrativo más que explicativo de la experiencia que busca rescatar lo que sucede y acontece en el mundo cotidiano en el cual el quehacer se construyen en la dinámica del ensayo y el error, dando cuenta de cómo los sujetos construyen realidades. Esta cualidad del texto hace que pueda llegar a diferentes lectores, entre ellos los niños, fortaleciendo así la audiencia infantil y cuarto, la calidad académica del libro, por cuanto, se visibiliza el papel de la Universidad en la participación de este tipo de iniciativas. Se rescata, especialmente, la participación del grupo de investigación lenguaje, discurso y saberes, con la investigación del relato infantil y su contribución a rescatar la voz y la experiencia de ser niño en una sociedad que parece se le dificulta aún pensar propuestas de trabajo de los niños desde sus saberes.

Mi abuelita se fue al cielo

Támara Navarro Balanta



 Mi familia está triste
 En estos momentos
Porque mi abuelita, mi ángel gordito,
 Se fue al firmamento.

El cuatro de marzo ella murió
Y al reino de Dios se marchó.
 Se puso alas y se fue a volar
y ahora tristes nos toca andar.

 De ella extrañamos su calor
 Y sus mejillas, motas de algodón.
También su sonrisa de mucho esplendor
 Pero Diosito cortó su cordón.

 Extraño además cómo dormía
A veces a mi lado, a veces con Lucía.
 Siempre con bendiciones venía
Y nos íbamos soñando en la lejanía.

Acta de constitución de Red de Publicaciones de Niñez e Infancia (Redpuni)

76

Reunidos en Monterrey, en el marco del 2° Congreso Mundial y 9° Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar, directores, editores y responsables de revistas y publicaciones cuya temática es la infancia y la niñez, de instituciones y países de América y Península Ibérica, acordamos constituir la Red de Publicaciones de Niñez e Infancia.

Es por ello que establecemos los siguientes acuerdos:

1. Entendemos que deben ponerse en común y aplicarse determinadas políticas comunicacionales y de difusión a nivel continental de modo de producir, compartir y socializar el conocimiento interdisciplinario en materia de niñez e infancia, cuyo objetivo final es propiciar la formación de personas felices desde la primera infancia constructoras de sociedades democráticas e inclusivas.
2. Existe dispersión de difusión y acceso a lo publicado en revistas, libros monográficos y otros soportes en relación con la infancia y niñez en las Américas y Península Ibérica. Consideramos imperiosa la necesidad de colaboración e intercambio de saberes, experiencias y reflexiones, difundidas local o regionalmente en medios de comunicación y publicaciones especializadas, en materia de niñez e infancia.
3. Asumimos como objetivos de la constitución de esta Red:
 - a) Poder divulgar las publicaciones e investigaciones más allá de los espacios locales y específicos donde fueron producidos.
 - b) Poner en común publicaciones, sistemas de evaluación, indexación, cocitación, entre otros, de modo de fortalecer su visibilidad y difusión.
 - c) Integrar el máximo de publicaciones, editadas en los diversos soportes de difusión masiva o focalizada y desde instituciones también diversas (universitarias, científicas, estatales, ONG, etc.) preocupadas por la niñez e infancia.
 - d) Establecer acuerdos y acciones comunes para ampliar sustancialmente esta Red y hacerla útil y dinámica para el intercambio de conocimientos y experiencias en infancia.
4. Nos comprometemos desde esta fecha a realizar las siguientes acciones:
 - a) Dar a conocer la constitución de esta Red e invitar a participar de ella a directores, editores y responsables de publicaciones, revistas, libros y ediciones periódicas de carácter científico, universitario, de divulgación periodística, de formación, etcétera, en cualquier soporte mediático, cuyos requisitos son básicamente dos: que su temática esté centrada en la infancia y la niñez; y que las publicaciones o revistas sean de aparición y circulación consolidada y permanente, no eventual.

- b) Designar a dos coordinadores de la Red, que tendrán la responsabilidad de que se cumplan los acuerdos aquí establecidos, con el apoyo del resto de los firmantes.
- c) Construir una identidad corporativa de la Red y una página Web libre y abierta, en la que estén presentes las publicaciones fundadoras y que sirva como primer medio concreto que da cuenta del proceso de consolidación de la Red. La idea es que la Web sea la sede virtual (electrónica) de la Red, en la que se puedan encontrar y leer las publicaciones asociadas in extenso.
- d) Poner en los soportes de cada publicación asociada, el siguiente texto: "Asociada a la Red de Publicaciones de Niñez e Infancia". Además, en las páginas Web de cada publicación de la Red, procurar poner link de las otras publicaciones asociadas.
- e) Construir una base de datos de revistas y publicaciones de infancia y niñez, y también de autores e investigadores.
- f) Apoyar la creación de publicaciones monográficas en común y coediciones, con el aporte de trabajos e investigaciones de autores de diferentes países.
- g) Organizar el primer Encuentro Internacional de la Red de Publicaciones de Niñez e Infancia para el año 2010.
- h) Se acuerda que queden como coordinadores de la Red de Publicaciones de Niñez e Infancia Héctor Fabio Ospina, de Colombia, y Marcelo Mendoza, de Chile.

Héctor Fabio Ospina
 Director Editor *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*
 Universidad de Manizales-CINDE, Colombia

Marcelo Mendoza Prado
 Jefe de Comunicaciones
 Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI),
 Chile

Flor Alba Santamaría Valero
 Directora de Revista Infancia-Imágenes
 Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
 Colombia

Francisco Quiazúa
 Coordinador Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia
 Centre of Excellence for Early Childhood Development, Université de Montréal, Canadá

Jaime Navarro Saras
 Secretaría de Educación, Jalisco, México

Elvira Sánchez
 Responsable de Comunicaciones
 Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI), España

Monterrey, 24 de septiembre de 2009

Guía para los autores

La Revista *Infancia Imágenes* se consolida como una revista de carácter científico, que divulga los saberes, las experiencias y demás conocimientos que se vienen produciendo en los grupos de investigación, los programas de pregrado, posgrado y demás instancias interesadas en el campo de la infancia, enmarcada en la educación y el lenguaje.

La periodicidad de la revista, es semestral y se ha organizado en tres secciones, que buscan agrupar la variada producción textual:

Imágenes de investigación

- 1.1. Artículos de investigación científica: resultado de proyectos de investigación terminados y preferiblemente financiados por algún organismo internacional o nacional. La estructura utilizada debe contener explícita o implícitamente cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- 1.2. Artículos de reflexiones originales sobre un problema o tema particular: Documentos que corresponden a resultados de estudios realizados por el o los autores sobre un problema teórico o práctico, presentados desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor.
- 1.3. Artículos de revisión: Estudios hechos por el o los autores, a fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, de sus evoluciones durante un tiempo y en el que se señalan las perspectivas de su desarrollo y de su evolución futura.

* En esta sección los artículos tendrán una extensión de 15 a 20 páginas.

Perfiles

Presenta reportajes o crónicas sobre un personaje central que permite revivir la historia o actualizar un tema sobre educación, pedagogía o infancia.

- 2.1. Entrevistas o crónicas en las que se precisa sobre los saberes construidos a través de la experiencia de un investigador, un artista o un maestro.
- 2.2. Entrevista y perfil autobiográfico de un personaje destacado en el ámbito de la infancia.

Producciones destacadas

Textos literarios y periodísticos que presentan novedades y visiones en el campo de la infancia en relación con la educación o el lenguaje.

- 3.1. Escritos y textos que desde lo literario sirvan para el deleite, la creación y la reflexión.
- 3.2. Reseñas de libros, tesis y eventos.
 - * En esta sección la extensión máxima será de 10 páginas.

Las temáticas de las secciones “Perfiles y Producciones destacadas” se enmarcarán en temáticas por número, determinadas por el Comité Editorial.

Esperamos que este proceso fortalezca la publicación y podamos ofrecer una revista dinámica a todos aquellos interesados en seguir consolidando el campo de la infancia.

Parámetros generales

Los trabajos deben enviarse al correo revistainfanciaimagenes@udistrital.edu.co en formato Word, letra 12, tipo Arial, interlineado doble (excluye ilustraciones y cuadros). Hoja tamaño carta.

- La recepción de los artículos no implica necesariamente su publicación, los textos deben seguir un proceso de evaluación realizado por pares académicos.
- La revista tiene una periodicidad semestral. Para el número de febrero, los artículos se reciben a finales de agosto y para el número de septiembre se reciben a finales de marzo.
- Los autores de cualquier tipo de texto deben autorizar por escrito la publicación de sus documentos en la revista *Infancias- Imágenes*, para lo cual deberán firmar y entregar el formato de autorización.
- La recepción de un artículo se acusará de inmediato, eventualmente la aceptación definitiva podrá depender de recomendaciones o sugerencias que el Comité Editorial propongan al autor (es). En caso de que el artículo no sea aceptado para su publicación por los pares evaluadores, la revista se compromete en dar a conocer al autor (es), los resultados de la evaluación.
- Una vez el artículo sea seleccionado, será publicado en el próximo número de la revista, se citará al autor con nombres y apellidos, resumen corto de hoja de vida y correo electrónico.

La presentación de los textos debe incluir:

- Título del trabajo que resuma en forma clara la idea principal del artículo.
- Nombre completo del autor o autores.

Trabajos de investigación

- Resumen (abstract) en lengua española y lengua inglesa (máximo de 150 palabras) en el que se debe incluir la pregunta de investigación, marco teórico, metodología, hallazgos y conclusiones.
- Palabras clave en español e inglés.
- Las notas serán ubicadas al final del texto, registrando su numeración en el cuerpo del artículo.
- Para las referencias bibliográficas se debe adoptar el modelo de la APA.

Otros artículos

- Las entrevistas, las biografías, los reportajes y los textos, se excluyen del resumen y palabras claves.
- Las imágenes y gráficos que acompañen los textos deberán estar en formato JPG, y no tener una resolución inferior a 300dpi.

Indicaciones sobre referencias y citas

En la revista *Infancias Imágenes* se utiliza el modelo generado por la APA, se solicita a los autores que sigan las normas ejemplificadas a continuación:

Citas de referencia o cita contextual. En este caso el autor usa las ideas de otro pero no de manera textual. Es un estilo de cita breve y permite al lector identificar fácilmente la fuente, para luego localizarla en la lista de referencias al final del documento. Hay varios tipos:

Un sólo autor. Se debe escribir el apellido del autor y el año de publicación, por ejemplo

López (1991) analizó las tendencias... En un estudio sobre los eventos significativos en la historia de la psicología en Colombia (López, 1991) se encontró...

Múltiples autores. Si el trabajo tiene dos autores se citan los apellidos de los dos en cada ocasión en que se presente la referencia dentro del texto. Pero si los autores son tres o más, se citan a todos la primera vez que se presenta la referencia y en las demás ocasiones se incluye solamente el apellido del primer autor, seguido de “y otros” y el año. Por ejemplo:

López; Martínez y Rondón (1992) encontraron que... [primera cita]

López y otros (1992) encontraron que... [Primera cita subsiguiente]

Si el trabajo presenta seis autores o más cite solamente el apellido del primero de ellos, seguido por “et ál.” y el año, tanto para la primera cita como para las siguientes. En todo caso en la referencia deben aparecer todos los autores.

Autores institucionales. Los nombres de autores institucionales se usan completos la primera vez que se citan, junto con su sigla y el año de publicación. En citas posteriores solo se usa la sigla y el año. Por ejemplo:

(Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 1993) [Primera cita]

(ICBF, 1993) [Primera cita subsiguiente]

Trabajos sin autor o con autor anónimo. En el caso de trabajos sin autor, cite las primeras dos o tres palabras del título y el año. Use comillas si es el trabajo es un capítulo de libro o un artículo, y subraye el título, además de las comillas, si el trabajo es un libro entero, magazine, folleto o informe. A manera de ejemplo:

Para un capítulo o artículo:

“La psicología como profesión en constante desarrollo (“Perspectivas profesionales”, 1993)...”

En el caso de un libro, etc.: “El libro *La mente encarnada* (1998)...”

Cuando el autor se designa como Anónimo, cite en el texto la palabra Anónimo seguida por una coma y la fecha:

(Anónimo, 1997)

En la lista de referencias el trabajo se alfabeta por Anónimo.

Publicaciones periódicas. Las publicaciones periódicas son aquellas que aparecen con cierta regularidad: diarios, revistas, boletines ilustrados y otros semejantes:

Autor, A. A., Autor, E. E. & Autor, C. C. (Año de publicación). Título del artículo. *Título de la revista científica en cursiva, volumen sin utilizar abreviaturas y en cursiva* (número entre paréntesis sin utilizar abreviaturas), páginas sin utilizar abreviaturas.

Ejemplos:

Barreto, M., (2008). Notas sobre Investigación e Infancia. *Revista Infancias Imágenes*, 6 (6), 34-39.

Kernis, M. H., Comell, D. P., Sun, C. R., Berry, A. & Harlow, T. (1993). There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1190-1204.

Publicaciones no periódicas. Las publicaciones no periódicas son las que se publican por separado: libros, informes, folletos, ciertas monografías, manuales y medios audiovisuales:

Autor, A. A. (Año de publicación). *Título del trabajo*. Ciudad: Editorial.

Ejemplos:

American Psychiatric Association. (1990). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3ª ed.). Washington, DC: Autor.

Santamaría, F., (2008). *Saberes y lenguajes: una mirada interdisciplinaria hacia los niños y los jóvenes*. Bogotá. DC: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

El capítulo de un libro:

Autor, A. A. & Autor, E. E. (Año de publicación). Título del capítulo. En A. Editor, E. Editor & C. Editor (Eds.), *Título del trabajo*. (pp. xxx-xxx). Localidad: Editorial.

Ejemplos:

Eckenrode, J., Power, J. & Garbarino, J. (1997). Youth in trouble are youth have been hurt. En J. Garbarino & J. Eckenrode (Eds.), *Understanding abusive families: An ecological approach to theory and practice* (pp. 166-193). San Francisco, EE.UU.: Jossey-Bass.

O'Neil, J. M. & Egan, J. (1992). Men's and women's gender role journeys; Metaphor for healing, transition, and transformation. En E. R. Wainrib (Ed.), *Gender issues across the life cycle* (pp. 107-123). Nueva York, EE.UU.: Springer.

Artículo de diario:

Roa, H. (2009, Julio 24). El ballet folclórico de México. *El Espectador*, pp. D1, D9.

Una ponencia presentada en un evento:

González, R., Calvo, A., Benavides, G. & Casullo, M. (1998, noviembre). *Evaluación de la conducta social: Un estudio comparativo entre adolescentes argentinos y españoles*. Ponencia presentada en la Sexta. Conferencia Internacional "Evaluación Psicológica: Formas y Contextos", Salamanca, España.

Documentos electrónicos. Para referenciar documentos que provienen de la Internet se consideran diversos aspectos, por ejemplo:

Una página Web:

Dewey, R. A. (2002). *Psych Web by Russ Dewey*. Recuperado en enero 25, 2003. Disponible en <http://www.psywww.com>

Un artículo de una revista electrónica:

Gómez, E., Muñoz, M.M., y Santelices, M. (2008) Efectividad de las Intervenciones en Apego con Infancia Vulnerada y en Riesgo Social: Un Desafío Prioritario para Chile. *Ter Psicol*, 26,(2), p.p 241-251. Recuperado en 29 de julio de 2009 de: <http://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v26n2/art10.pdf>

Un artículo que proviene de *APA Monitor* (un periódico): Sleek, S. (1996, enero). Psychologists build a culture of peace. *APA Monitor*, pp. 1, 33. Recuperado en enero 25, 1996 disponible en <http://www.apa.org/journal/monitor/peacea.html>

Un documento:

Electronic reference formats recommended by the American Psychological Association. (1999, noviembre 19). Washington, DC: American Psychological Association. Recuperado en Noviembre 19, 1999 disponible en <http://www.apa.org/journals/webref.html>

Ejemplos de referencias de informaciones tomadas de diferentes bases de datos: Base de datos en línea:

Bowles, M. D. (1998). The organization man goes to college: AT&T's experiment in humanist education, 1953-1960. *The Historian*, 61, 15+. Recuperado en marzo 4, 1999 de la base de datos en línea DIALOG (#88, IAC Busines. A.R.T.S., Item 04993186)

Parámetros para la publicación de reseñas

Las reseñas de libros en general o de proyectos de investigación, tendrán una extensión máxima de 5 cuartillas.

El texto se encabezará con los datos generales del libro: autor, editorial, año, número de páginas y ciudad.

La reseñas de proyectos, e investigaciones se encabezarán con los datos generales del proyecto: Director (a), investigador (a), asistente, coinvestigador (a), asesor (a) externo (a), auxiliares y entidades cofinanciadoras.

Imágenes y gráficos

Los archivos de imágenes que acompañen los textos deberán estar en formato JPG, y no tener una resolución inferior a 300dpi.