

Nota editorial

Este número ofrece al público interesado en los temas de lenguaje, infancia y cultura los resultados de investigaciones y de reflexiones que buscan fortalecer y estimular la escritura académica y literaria de profesores, investigadores y estudiantes de los distintos programas y dependencias académicas de la Universidad Distrital y de otras instituciones.

4

- **Perfiles autobiográficos:** en esta sección quisimos traer la voz de un grupo de egresados y egresadas de los programas de Licenciatura en Educación infantil y Pedagogía infantil de la Universidad Distrital, quienes en una entrevistas nos compartieron sus vivencias y sus puntos de vista acerca de los múltiples sentimientos y experiencias que en su corta vida profesional han compartido con la infancia.
- **Personaje invitado:** presenta a la Doctora Gladys Lecomte Andrade, investigadora de la Universidad de Ginebra (Suiza) quien estuvo en Bogotá, compartiendo sus investigaciones más recientes.
- **Textos recobrados:** este apartado está enriquecido por investigaciones que piensan desde el lenguaje los temas de la infancia, la pedagogía y la cultura; éstas son: *El lugar de la oralidad en la escuela. Exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes*, escrito por: Yolima Gutiérrez Ríos y Ana Isabel Rosas de Martínez; *Concepciones de infancia de las educadoras de nivel inicial. Un estudio comparativo*, de Rosa Julia Guzmán Rodríguez y Gloria Bernal; *Reflexión en torno al maltrato infantil como transformador cultural*, de Clara Inés Carreño Manosalva. También se encuentran: *Los juegos de rol como estrategia para la formación ética de los niños y jóvenes: razones y oportunidades desde la noción foucaultiana de libertad*, escrito por Adrián José Perea Acevedo; *Aproximación al análisis del sentido expresado en voces y relatos de preadolescentes que se comunican a la línea 106 de la Secretaría Distrital de Salud* de Nilda Carolina Torres, y por último, *Avances en el estudio de discursos institucionales con cierto carácter pedagógico y didáctico*, de Javier Danilo Murcia.
- **La esquina encantada:** está habitada con los textos poéticos de Diego Orlando Bernal, Mary Midoya y Sergio Rodríguez.
- **Encuentros:** el espacio para compartir los eventos presenta un conjunto de reseñas sobre los encuentros realizados en este último año, en los que se rescatan, por una parte el lanzamiento de tres libros: *Universidad Distrital 60 años de memoria y vida*, *Mundo y narrativas de jóvenes*, y *Saberes y lenguajes, una mirada interdisciplinaria hacia los niños y los jóvenes*; por otra, la

realización del Seminario Internacional “Saberes y lenguajes: una mirada desde el plurilingüismo a la diversidad”, realizado en el mes de agosto de 2008.

- **Contar textos:** presenta dos estudios en el área rural. El primero titulado: *Implementación del estudio de las mariposas como estrategia pedagógica en la Educación ambiental*. Investigación realizada por: Johan Gustavo Arenas, y otros, y el segundo: *Significado de crianza, pautas y prácticas. Un estudio de cinco familias en el área rural*, desarrollada por Myriam Charry y Rocío del Pilar Maestre.

Finalmente, esperamos que los lectores disfruten los diferentes escritos y nos hagan llegar sus comentarios al correo electrónico: catedraunesco@udistrital.edu.co.

Pedagogos infantiles: Imágenes de vida profesional¹



Fotografía. Archivo Cátedra UNESCO.

6

Desde hace algún tiempo habíamos tenido la idea de indagar en la vida de los egresados de la carrera de Pedagogía Infantil; debido a que son muchos los egresados, se ha comenzado por poner a conversar a cuatro mujeres y tres hombres, de los años inmediatamente anteriores. Uno de ellos participó en los programas de Licenciatura en Educación Básica Primaria y Educación para la infancia; otra viene de Educación para la infancia y los restantes son egresados de Pedagogía infantil, con un invitado de Licenciatura en Biología. Lo que sigue es una apretada síntesis de sus experiencias fuera de la Universidad Distrital, ya como profesionales de la pedagogía en el ancho, ajeno, competido y azaroso mundo del trabajo.

No sobra señalar que quienes coincidieron esa tarde del viernes 12 de septiembre de 2008 fueron destacados estudiantes, que pudieron hacer sus primeras armas como monitores y monitoras y que algunas y algunos anduvieron por los predios de Cátedra UNESCO y en menesteres relacionados con la edición de esta revista. Es probable que al amplísimo resto de egresados, ya casi a veinte años de distancia, no les haya ido tan bien ni hayan logrado

en breve tiempo cierto reconocimiento en el ámbito de la educación. Habrá centenares ya pensionados y otro tanto dedicado a la labor docente como patriotas de a pie, pero siempre con el recuerdo vivo de su paso por la Universidad Distrital. Indagar en esas personas es una tarea mucho más dispendiosa en tiempo y recursos, pero no se descarta la posibilidad de acometer una investigación de sus aportes a la pedagogía en los diversos escenarios en los cuales les ha cabido en suerte desempeñarse. Seguramente de muchos de ellos se tengan noticias, porque en los ires y venires de la vida nos topamos en el mismo escenario y escuchamos sus inquietudes.

De las primeras promociones se sabe de fijo que a muchos la vida les dio un vuelco de 180 grados, y que su papel como pedagogos se enriqueció considerablemente gracias a los aportes obtenidos en la carrera. De maestros represivos, intolerantes y autoritarios dieron el salto a amigos y compañeros de sus alumnos, no sin cierta cuota de complejo de culpa y mala conciencia.

Podemos decir, sin temor a equivocarnos, que quienes asistieron al conversatorio del 12 de septiembre son mujeres y hombres “exitosos”; si por esto se entiende posicionarse con cierto decoro en el mundo laboral, de lograr un reconocimiento social y proyectarse en el campo para el que fueron preparados. En el mundo globalizado que nos ha tocado en suerte recorrer, no es fácil toparse con personas “realizadas”; deben haber algunos egresados de la carrera en sus diversas denominaciones trabajando en colegios de gestión privada (acá llamados “privados”) y, en consecuencia, siguen privados de muchas garantías y libertades para poner en juego todo cuanto intuyeron en la licenciatura.

Por las declaraciones de los entrevistados, también éstos han debido sortear más de un inconveniente y vérselas con maestros veteranos que dicen estar de vuelta y sabérselas todas. Sus actitudes y sus aptitudes han sido puestas en duda y muchos han quedado en los recodos de la institución educativa poniendo en práctica casi marginalmente lo logrado en la licenciatura. Como en toda la sociedad, la escuela también es un ámbito polémico, en el que

1 Entrevista preparada por: Flor Alba Santamaría Valero, Martha Helena Barreto y Omayra Tapiero. Adaptación: Carlos Alberto Martínez

se libran miles y miles de escaramuzas y batallas en el día a día. Pues bien, nuestros invitados de este número se han vuelto expertos en el arte y en el oficio de abrirse espacios y construir y construirse un ámbito con relativa autonomía.

Jeison González

Con su atuendo de sacerdote de la iglesia ortodoxa, Jeison se nos presentó una tarde en la sede de Cátedra UNESCO en el séptimo piso de la sede central de la Universidad Distrital. Esa tarde de septiembre nos quiso contar cómo fue su iniciación en la vida sacerdotal y su proyección una vez se recibió de Licenciado en Pedagogía Infantil.

Actualmente no ejerzo mi rol de pedagogo infantil, pues he vuelto a colaborarle a mi padre en su empresa de quesos. Hasta abril del año 2008, estuve vinculado con la Secretaría de Integración Social, a través de una ONG que se llama Centro de Investigación y Promoción Comunitaria.

Se trata de un programa orientado a la erradicación del trabajo infantil; allí llegan niños desde los cero a los diecisiete años de edad. En esta tarea, Jeison ha conocido la cara oscura de la realidad nacional; ese territorio ominoso y poblado de espectros: niños y niñas en situación de pobreza extrema, en extrema vulnerabilidad, víctimas casi sin nombres de una organización social injusta. Para su recepción se exige que estén trabajando o acompañen a sus padres en actividades laborales. En el centro operan dos equipos: uno psicosocial que, como su nombre lo indica, está compuesto por psicólogos y trabajadores sociales; y un equipo pedagógico, en el cual actuó Jeison, como encargado de fortalecer las competencias básicas, eso que desde Gardner se conoce como “inteligencias múltiples”.

Conviene decir que, desde su ingreso, Jeison participó en el grupo encargado del diseño de la propuesta pedagógica, encaminada hacia el proyecto de vida, “como categoría integradora de la subjetividad”. Para Jeison ha sido una experiencia enriquecedora, aunque arroje siempre un saldo molesto de dolor y sufrimiento moral. Aquí ha logrado ampliar los horizontes de la pedagogía y, asimismo, comprender sus límites e imposibles. Jeison ha entendido cabalmente la pedagogía como espacio problematizador para generar caminos por donde los niños y niñas transiten hacia ámbitos menos hostiles. “Ahora se me genera la inquietud de trabajar en una didáctica

ajustada a la realidad de estos chicos y chicas en situación de extrema vulnerabilidad”.

Recordemos que Jeison fue acreedor a una beca que le permitió realizar una maestría en educación en la Pontificia Universidad Javeriana. Jeison reconoce que su formación como pedagogo infantil ha sido definitiva en su vida religiosa. Se podría decir que el cura de almas y el guía de niños se dan la mano permanentemente; porque Jeison actúa con seres necesitados, quienes están en un problemático umbral casi despojados de su condición de personas. Son chicos y chicas urgidos de comprensión, de afectos, de compañía, de caricias tanto físicas como espirituales. Y la palabra de este joven sacerdote, magro y pensativo, llega como un bálsamo a esos oídos endurecidos por los insultos y el desamor.

Es evidente que Jeison ha tenido que recortarse los pies para que le quepan en los zapatos de estos chicos y chicas vulnerados y vulneradas hasta límites sencillamente intolerables. Como los sacerdotes de la Iglesia Ortodoxa no cobran por la administración de los sacramentos, estos niños y niñas, objetos-sujetos de atención de Jeison, pueden, de paso, obtener estos sacramentos completamente gratis.

Desde mucho antes de ingresar a la licenciatura en Pedagogía Infantil, Jeison tuvo y obtuvo los primeros llamados (es decir, la vocación). Paralelo a los estudios pedagógicos, Jeison cumple sus deberes religiosos, y una vez terminó sus estudios en la Universidad Distrital, viajó a Quito y allí durante un año cumplió los estudios teológicos que a otros les llevaría cuatro largos años. Desde Quito siguió atento al trabajo de la ONG y una vez retornó, logró ser de nuevo reenganchado. Ahora, como es moneda corriente en su congregación, trabajó para alimentarse, y oficia de sacerdote en el mundo de los más postergados. Porque, Jeison, en realidad Jasón, el héroe de una sola sandalia, también va en busca de un vellocino de oro.

Zullybeth Mora Cubillos

Egresada de Educación para la Infancia con énfasis en Ambiente escolar, nos confiesa que desde el pregrado estuvo interesada en cómo desde la pedagogía se podía articular la política, la infancia y la juventud. Es curioso, porque esta inquietud de estudiante termina definiendo su labor profesional. Actualmente ha podido darle cuerpo a esa idea original, pues colabora en el diseño de la política de la niñez

y la juventud desde la Secretaría de Educación del Distrito capital. Su gestión comenzó en el ICBF, coordinando proyectos de clubes juveniles. Se trataba de incentivar y formar a los jóvenes para que ellos mismos pudieran diseñar la política que, finalmente, iría a modificar positivamente su situación. “Tratamos de diseñar un currículo desde los saberes de los niños y jóvenes en el municipio de Sibaté”. “Después ingresé a la Secretaría de Educación como asesora pedagógica de dos localidades: Ciudad Bolívar y Puente Aranda. En ésta básicamente me ocupé en coordinar la política de juventud con las demás políticas sectoriales.”

Es en calidad de coordinadora de políticas juveniles que comprueba la especificidad de la pedagogía y el papel del pedagogo: escuchar y conducir al otro. Asimismo, trabaja con el Comité de Infancia y Familia, en el cual aporta en la construcción de la política de infancia en Ciudad Bolívar. También trabaja en el Comité de Juventud, desde el cual “hicimos un ejercicio muy bonito que fue el trabajo con subjetividades juveniles”. Todo esto ocurre en el año 2005.

El trabajo en Puente Aranda fue con los maestros de la RED del Primer Ciclo, y consistió en articular el ejercicio pedagógico de los docentes desde Preescolar a Segundo grado. Un poco después trabajó en la SED en el proyecto Inclusión Social y Protección a la Niñez y la Juventud. Uno de los aspectos para destacar de esta experiencia fue la participación en la mesa de erradicación de la explotación sexual y comercial de niños, niñas y adolescentes. Allí conoció casos muy duros, como el de una niña que en ese preciso momento estaba siendo víctima de tratantes. Aparte de todo lo anterior, el trabajo de esta pedagoga se dilata a las orientadoras en un intento de articular los planos local y distrital.

Finalmente, ha trabajado con Mujer y Género, de lo cual cabe resaltar la Escuela del cuerpo; en la cual, a través de la danza, se puede recuperar la condición de hombre y de mujer, empezando por deconstruir las imágenes de niño y niña. Este trabajo se desarrolló en cinco localidades durante 2007. También trabajó en la Red del Cuidado de Sí Mismo y detectando “experiencias exitosas” que tuvieran que ver con el género, la niñez, la juventud y, sobre todo, el quehacer como maestros y maestras.

También hemos construido una organización con egresados de la licenciatura llamada ‘A Ser Humano’ y un Cineclub, ‘Imaginarte’, que ha devenido en escuela de cine. Próximamente me vincularé al Ministerio de Educación Nacional para asesorar proyectos regionales.

Johan Arenas

Johan es un joven de veinticuatro años, bogotano, recién egresado de la carrera de Licenciatura en Biología. Johan nos cuenta que su proyecto de investigación para optar al título de licenciado en Biología lo desarrolló en el departamento de Guaviare, y fue en educación ambiental.

Yo tengo una disciplina que es la biología, pero cuando se trata de trabajar con niños es preciso tener en cuenta diversas disciplinas y cómo la interdisciplinariedad permite organizar procesos [...] He visto un problema y es que los licenciados en biología no quieren ser docentes, y esto es notable al examinar sus trabajos de grado. Yo me considero una excepción a la regla, por cuanto amo la biología, pero considero que la ciencia debe trascender, ir más allá de sí mismo y cumplir un trabajo comunitario.

Johan es un joven apasionado por los insectos y decidido amante de las mariposas; allá en el Guaviare tuvo la grata oportunidad de trabajar con insectos y ver en su esplendor a esos seres mágicos, mitad duendes y mitad elfos, que revolotean sin cesar. Su mirada puesta en los insectos, no fue obstáculo para captar la desgracia del departamento: los cultivos ilícitos y la ganadería extensiva que terminan arruinando la biodiversidad, comenzando por los bosques. Allá estuvo cuatro meses, vividos intensamente, pues Johan reconoce que fue una experiencia altamente motivadora.

La herramienta privilegiada para el trabajo de investigación fue la *cartografía social*, la cual permite percibir todos los elementos disueltos en la comunidad. “Territorio no es la parte física delimitada en los mapas, sino lo que la gente siente y con lo cual se identifica”. En esta investigación le interesaba particularmente indagar acerca de cómo la gente se apropiaba de su territorio, cómo lo hacía suyo y llegaba a quererlo. Todo esto dentro del gran enfoque sistémico: los animales y las plantas construyen un ecosistema con las personas que habitan y se relacionan tanto entre sí como las plantas y los animales, los ríos y los nacederos de agua.

“Este conversatorio con pedagogos me da muchas luces, pues siempre he creído que ninguna disciplina es autosuficiente, sino que necesita de los otros saberes para poderse desarrollar”. “Mi apuesta es por la educación ambiental”, remata Johan.

Lucy Pérez

Lucy nos cuenta que pertenece a la primera promoción de la carrera de Pedagogía infantil, diciembre de

2005. Su primer trabajo investigativo lo inició siendo aún estudiante de la licenciatura y fue sobre la reforma curricular en el departamento de Casanare, de donde es oriunda. Una vez graduada, fue llamada para coordinar un programa de la Secretaría de Educación, proyectado para tres meses que se fueron convirtiendo, a la fecha, en dos años larguitos.

¿En qué consiste el programa? Lucy explica:

Se trató inicialmente de coordinar veintidós docentes, once de Coldeportes y once de la Secretaría de Educación, ya profesionales, con algunas especializaciones. El impacto fue duro, pues apenas tenía veintitrés años y estas eran personas experimentadas.

La labor de Lucy consistió en gestionar y administrar, cosas para las cuales supuestamente no había sido “entrenada” en la licenciatura. A su llegada predominaba el despelote, y con su gestión esta jovencita empezó a ganarse el respeto de quienes al inicio la miraban por encima del hombro y le enrostraban su inexperiencia.

Este proyecto hacía parte de “Escuela-Ciudad-Escuela”, para ocuparse del tiempo extraescolar de los estudiantes. Estando en la asesoría pedagógica de este proyecto, a Lucy se le ocurrió desarrollar un microproyecto de investigación que buscaba indagar sobre el impacto del programa en las once localidades. Después logró una contratación de mayor tiempo y adquirió nuevas responsabilidades, pues se amplió el número de docentes y de localidades impactadas. Una vez se recibió de pedagoga infantil, Lucy hizo una especialización en pedagogía de la comunicación y medios, y entró a trabajar como docente universitaria en CENDA.

En CENDA la labor más destacada de Lucy ha sido la de investigadora y animadora de grupos de investigación. Aquí ha logrado éxitos resonantes y también algunos contratiempos. El hecho de ser una mujer joven, emprendedora, segura de sí misma, le ha traído algunos dolores de cabeza, pero ella ha sabido imponerse a las adversidades y ahí la tenemos cada vez más segura y convencida de que la pedagogía infantil es lo suyo.

Dos de sus grupos de investigación han recibido tesis laureada y ahora mismo adelanta una investigación acerca de la aplicación de las TIC (Tecnologías de la Investigación y la Comunicación) en el aula de clase.

Alexandra Bustos

Alexandra es egresada de Pedagogía infantil y fue la mejor ECAES en 2004. Reconoce que haber ingresado a la Universidad Distrital es lo mejor que le ha pasado en la vida. Aquí, en esos años luminosos y laboriosos, aprendió a valorar a los niños y niñas.

Su primer trabajo fue en un centro de Desarrollo infantil, y le correspondió trabajar con madres comunitarias. Esta experiencia no fue fácil, pues desde su arribo fue vista con cierta animosidad y a veces animadversión por parte de algunas “maestras”. Se trataba de una jovencita recién salida de la universidad, con muchas ideas y sobre todo deseos de ser una buena educadora. Esto no fue de buen recibo. Desde su llegada Alexandra expresó su intención: “Vine a ser maestra y a contribuir en la formación de estos niños”.

Durante el corto camino recorrido en este centro, Alexandra se preocupó por los niños y niñas en tanto personas; indagaba en sus vidas, se enteraba de sus problemas y carencias; sabía que estos colombianos estaban más urgidos de afectos que de saberes, y que su labor era de persona mayor acompañante y amiga comprensiva y solidaria. Poco a poco, como tenía que ser, Alexandra se ganó el cariño de los niños y niñas. La hora de la alimentación la convertía en la hora pedagógica por excelencia, pues se dedicaba a hablar con los que estaban indispuestos, tristes o distantes.

“Debí salir de este centro porque mi actitud las confrontaba.” Al salir, ingresó en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, también en un jardín infantil, ubicado en el barrio de La Victoria, Suroccidente bogotano. Nos cuenta que era un jardín de bella apariencia, con una excelente directora. También fue fugaz su paso por esta institución, aunque de agradecida memoria por parte de quienes fueron testigos de su entrega y sentido humano.

Después realizó una consultoría en Familias en Acción, en la cual le corresponde trabajar con padres y madres de familia, enfermeras y médicos. En rigor se trataba de un pilotaje en Desarrollo Infantil Temprano –Cuidadores de Infancia. Fueron sólo tres meses, y la población objetivo estaba en situación de desplazamiento. Este trabajo se desarrolló en Soacha (Cundinamarca) y en Ocaña (Norte de Santander). Alexandra debe viajar y estar de tres a cuatro días en Ocaña y alternar en la semana siguiente con las familias de Soacha.

Una vez terminó el pilotaje en Familias en Acción, entró como asistente académica de la Cátedra UNESCO de la Universidad Distrital, aunque en sus tiempos de estudiante ya estuviera como monitora. De sus gestiones en Cátedra, Alexandra reseñó el proyecto sobre el agua que tiene lugar en zona rural de los municipios de Villa de Leyva, Puente Nacional y San José de Pare. Su trabajo en Tripulantes le ha puesto en contacto permanente con niños y niñas, representando para ella una experiencia bonita e interesante. En estos cortos años ha afinado su visión de los niños y niñas, ha valorado adecuadamente el aporte de la licenciatura y ha acendrado su condición de pedagoga, pues es éste el título que ostenta con orgullo.

Liliana Ortiz

Liliana escala cautelosamente su trigésima quinta semana de embarazo. Está feliz y ríe con un dejo de niña buena y agradecida con la vida. Se deja ir contra la pared, se acomoda, entreabre los ojos y empieza a hablar.

“Soy egresada de la carrera de Pedagogía infantil, pero antes de graduarme ya había participado en varios proyectos de investigación; todos estos proyectos me dejaron un rico imaginario acerca de los niños y las niñas”. Una de las experiencias más significativas fue la obtenida con la Fundación Universitaria Monserrate, pues coordinó grupos de trabajo en tres ciudades: Cali, Armenia e Ibagué. Para afinar los saberes de estas prácticas, ingresó a la maestría en investigación en la misma Universidad Distrital.

De sus experiencias laborales, Liliana rescata especialmente su participación en Cátedra UNESCO. Finalmente, fue nombrada en propiedad como maestra del Distrito Capital en el megacolegio Paulo Freire de la Localidad Quinta, muy cerca del Portal de Transmilenio. Ésta ha sido, si cabe, una experiencia maravillosa, pues le correspondió, con un grupo de jóvenes educadores, inaugurar labores en el megacolegio y, por supuesto, participar de lleno en el diseño del PEI, del Manual de Convivencia y del nuevo programa de educación por ciclos, lo cual constituye uno de los puntos fuertes del nuevo paquete del Plan Sectorial de Educación.

Liliana recuerda, de pasada, sus dos años de estadística en la Universidad Nacional, su habilidad para las matemáticas... Pero reconoce que el ingreso a la carrera de Pedagogía infantil le cambió la vida y le puso al frente una avenida de inmensas posibilidades.

Recién egresada de Pedagogía infantil, Liliana, con un grupo de jóvenes licenciados, organizó la Asociación de Egresados que, con el tiempo, se fue convirtiendo en una asociación para la investigación. Al igual que Lucy, ha trabajado en CENDA.

Sus recuerdos más recientes están vinculados íntimamente con su experiencia con niños y niñas de Preescolar en el colegio Paulo Freire, pues ha podido ver en su desenvolvimiento permanente y cotidiano lo que en la carrera eran sólo pistas, aproximaciones e ideas más o menos vagas, más o menos precisas. Tiene un reconocimiento especial por la rectora doña Norma Roncancio, una maestra de las viejas que se las juega día a día por la nueva pedagogía.

Joan Carlo Wilches

Estamos frente a un joven actor y bailarín, pedagogo y soñador impenitente; *rara avis* en estos tiempos de economía de mercado y dinerismo desafortado. Habla y manotea, imposta la voz y poco falta para que empiece a recorrer el tablado e improvisar un vivo monólogo acerca de la importancia de la pedagogía como arte. Se trata de Joan Carlo Wilches, último pájaro de esa bandada de volátiles que egresaron de la carrera de Educación Básica Primaria. Y en verdad es un pájaro de largo vuelo que ahora viaja todos los días al bosque de niebla a encontrarse con otra bandada de niños y niñas de la institución educativa Las Violetas, a 3.600 metros más cerca de la esperanza.

“Alcancé a ver matemática pura, química pura” y otras purezas. Así como Liliana y Lucy, a Joan Carlo lo sedujo la investigación y tuvo la oportunidad de participar de los grupos coordinados por Cecilia Rincón, Omayra de la Torre y Daniel Hernández. Escuchándolo uno tiene la sensación gratísima de que, como reza la canción de Fito Páez, no todo está perdido, porque Joan Carlo viene a entregarnos su corazón, un corazón joven, de bríos y ganas, abierto como una granada en sazón.

Joan Carlo cree en la pedagogía, cree en el rol de maestro, cree, asimismo, en la pedagogía que se pregunta, que busca el sentido recóndito de las cosas o que busca las cosas para restituirles su sentido. Ama a los niños y niñas, ha penetrado en sus vidas aparentemente baldías, conversa con ellos y ellas, va en su busca y los abraza y los mira directamente a los ojos. Pues estos niños y niñas viven varias vidas al cabo de un día, son tropeleros y guerreros de



Fotografía: Archivo Cátedra UNESCO.

las calles, con un complejo mundo vital, quizá más complejo que el de muchos y muchas que pretenden ser sus maestros y maestras.

Antes de recibirse como licenciado en educación básica primaria, Joan Carlo había hecho teatro y había bailado. Tuvo la oportunidad, como teatrero, de participar en festivales alternativos de teatro, ésos que, con magro presupuesto y muchas ganas, organiza la Corporación Colombiana de Teatro, bajo la dirección de Patricia Ariza. También estuvo en el Festival de Teatro de Manizales. La actuación, pues, ha sido una constante que ahora comparte y mixtura con la pedagogía. Porque sigue actuando para los niños y niñas, sigue organizando grupitos de teatro.

Joan Carlo se inició como licenciado en educación básica en la institución educativa distrital José Félix Restrepo, de la localidad Cuarta. Continúa en la institución educativa distrital Veinte de Julio, donde, en su decir, se graduó de pedagogo; dicho mejor: lo graduaron de maestro los niños y niñas del grado primero. Después de “esta experiencia de lágrimas”, saltó a la parte alta de Ciudad Bolívar, Paraíso-Mirador. “Compro mi primer celular, pero ¡no hay señal! La única señal era la beeper...”. Allí trabajó con niños de segundo de primaria; después descendió de estrato: Lucero Medio. El mundo estaba a sus pies y él aún permanece en esos barrancos, desde donde puede ver la ciudad como un colosal dinosaurio de hormigón.

De la parte alta de Ciudad Bolívar, Joan Carlo pasó abruptamente a la parte baja de otra ciudad: Ciudad Salitre. Es el polo opuesto; ahora trabaja con niños igualmente solos, pero hijos del dinero y el hastío. Niños cuya única madre real es la nana; sus padres son ectoplasmas, sombras elusivas que una mañana están frente a ellos y en la tarde suben a un jumbo y desaparecen por varios meses. Joan Carlo ha conocido estas dos formas de estar solos: la de los niños de Ciudad Bolívar y con quienes trabaja ahora en Las Violetas, y esos otros, muy parecidos al niño enclaustrado con su abuelo en una de las tantas mansiones de ricos de Teherán que podemos ver en el filme de Mahad Mahidi, *Los niños del cielo*.

Joan Carlo reconoce que hay una lucha generacional en el magisterio capitalino, espejo fiel de la lucha en todo el país. Rectores con dos pensiones, carros y casas, y jóvenes pedagogos como él que recién llegan, aún con abundante cabello y sin una cana. Los unos se creen dueños del escenario, dueños inclusive del correcto saber-hacer, y los otros son los inexpertos, más contemplativos que activos, que se enfrenta sin darse cuenta a aquéllos que son más activos que contemplativos. Entre las nuevas generaciones de maestros y las generaciones pasadas, casi en uso de buen o mal retiro, se entabla una lucha, que tiene todos los visos de ser política, es decir, una lucha por el poder. Pero con una diferencia esencial: los que llegan no están interesados en *el* poder, sino *en* poder, y los otros se aferran con uñas y dientes a su magro y efímero trozo de poder, no siempre bien habido.

Los testimonios de todos quienes han hablado en este conversatorio coinciden en ello. La escuela tiene muchos posibles, pero también muchos imposibles; los que recién llegan ven los posibles y las posibilidades de la escuela; quienes llevan años en la brega, sólo ven los imposibles, se han amañado con el *statu quo* y ven peligros donde los nuevos pedagogos sólo ven oportunidades y desafíos.

Ahora Joan Carlo realiza una maestría en Educación y Desarrollo humano en la Universidad Externado de Colombia, y está convencido, quizá ahora más que nunca, que el arte humaniza. Un proverbio ruso dice que sólo la belleza puede salvar el mundo, y Joan Carlo parece suscribir este proverbio.

Entrevista a Gladys Lecomte Andrade

En esta oportunidad se trata de Gladys Lecomte Andrade, doctora en Ciencias del Lenguaje de la Universidad París V (René Descartes), Francia. Gladys obtuvo su título con una tesis llamada *El plurilingüismo espontáneo de los habitantes de Belleville y de la Goutte d'Or: aspectos sociolingüísticos y acción social*. Se trató de un intenso y extenso trabajo de campo en dos barrios del norte de París, con una población femenina procedente de varios países africanos, entre éstos Etiopía, Marruecos, Malí, Senegal y Argelia.

Gladys estudió en la Universidad del Cauca, de Popayán, ciudad de donde es oriunda. Allí obtuvo el título de Licenciatura en Lenguas Modernas: Español-Francés. Después fue perfeccionado su dominio del francés y realizó una especialización en Fonética aplicada a la lengua francesa, en la Universidad de París III (Sorbonne-Nouvelle), y se diplomó con un trabajo titulado *Las interjecciones y la arbitrariedad del signo*. Después realizó su maestría en francés como lengua extranjera, también en la Universidad de París V, y obtuvo su título con la tesis *La inserción social para la adquisición de la lengua: actitudes lingüísticas y valores culturales de un joven lector de la biblioteca de Bobigny*.

Todos estos estudios y sus correspondientes distinciones fueron desarrollados y obtenidos, respectivamente, desde 1985 hasta 1996, incluido el doctorado. Así, pues, estamos ante un caso de férrea disciplina académica y, al mismo tiempo, de una decidida intención de beber de la fuente viva de los sectores marginales. Gladys ha sabido combinar el gris de la ciencia con el verde de la vida, para hablar con Goethe.

Durante seis años estuvo vinculada en París con la Association Accueil Goutte d'Or (ASAGOUTTE), como profesora de francés y gracias a esta vinculación pudo desarrollar el trabajo sociolingüístico



Fotografía: Archivo Cátedra UNESCO.

que terminó tomando forma en su tesis doctoral, y que tuvo la oportunidad de compartir, en gruesas líneas, con estudiantes y profesores de la Universidad Distrital y otros centros de estudios superiores de Bogotá, en el contexto del III Seminario Internacional Saberes y lenguajes: una aproximación desde el plurilingüismo hasta la diversidad, el cual fue organizado por la Cátedra UNESCO, en el auditorio "Oriol Rangel" del Planetario Distrital.

Ha participado en numerosos proyectos de investigación, como: *Impacto de la escolarización del hijo mayor en las familias inmigrantes*, *Integración social y ciudadanía: el papel de las bibliotecas municipales en los barrios desfavorecidos*, *Proyecto de formación específica de mujeres inmigrantes analfabetas en el programa europeo: Horizon défavorisés*, *Modalidades de comunicación en el medio médico: Transmisión de saber-hacer y de saber-ser hacia las mujeres inmigrantes de origen africano*.

Los campos privilegiados de actuación de Gladys en el contexto de París y Ginebra han sido la sociolingüística y la dialectología, la lingüística aplicada, las lenguas extranjeras modernas y la condición de las poblaciones inmigrantes. Aquí se ha revelado una mujer sensible, que, en cierto sentido, también

ha revivido su condición de inmigrante y ha sabido ir en busca de quienes tienen serias dificultades para integrarse en la “civilización” y tienden a permanecer orillados, apenas balbuciendo la lengua francesa o viviendo en silencio el dolor del desarraigo.

Gladys ha estado vinculada al Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), en calidad de investigadora. Desde 2003 es investigadora de la Universidad de Ginebra y ha participado en varios proyectos, entre éstos *La lectura: una contribución al vínculo social*. Dentro de su producción en el campo específico de la sociolingüística, debemos resaltar dos trabajos: *El plurilingüismo en Belleville: la calle Ramponneau* y *Del saber de la madre al saber médico: la metáfora como punto en la interculturalidad*. Directamente relacionado con nuestra problemática, destacaremos el trabajo *El primogénito en las familias latinoamericanas en gran precariedad: Percepción de su puesto en la organización familiar y de las representaciones educativas de algunos maestros en el actual contexto de niños desplazados en Colombia*.

Su trabajo sobre mujeres inmigrantes africanas en Belleville y la Goutte d'Or, que resumió en la sala “Oriol Rangel”, del Planetario Distrital, se propuso descifrar los códigos implícitos de la lengua que pueden dañar la comunicación, y por lo mismo no comunicar, aunque se esté, aparentemente, comunicando. Para ello, Gladys recurrió al papel de la metáfora en este tipo de comunicación. Se trata de un trabajo minucioso de varios años con mujeres africanas analfabetas. A lo largo de su charla, Gladys advertía, sobre todo a los estudiantes de pedagogía infantil, que los libros no son los propietarios de la verdad, sino que hay que ir forzosamente, sin anteojeras teóricas, a la gente. En su caso, y en su condición de sociolingüista, busca la fuente de las lenguas, es decir, los grupos humanos que necesitan comunicar y que en virtud de ciertas condiciones desfavorables llegan a optar por el silencio. Su trabajo tenía, pues, una fuerte connotación humanista y humanitaria: se trataba de sacar del silencio a estas madres de familia que habitan barrios desfavorecidos de París y que aun en el centro de la civilización occidental son víctimas de la exclusión, siempre en una orilla problemática.

También dejó dicho que el saber es una emergencia, y que casi nunca estamos seguros de donde ocurre, cómo se produce y en qué circunstancias. No está ni en los libros, ni en la mente, ni en la voz

de los profesores, sino que se teje y amasa en la vida misma, forzado por la necesidad de ser y de insertarse en un conglomerado humano dado.

Destaca especialmente el papel de una enfermera que se vinculó al equipo de investigación y que terminó convertida en amiga de las madres africanas; exhibió una gran sabiduría y una fina sensibilidad para captar la situación de estas mujeres y hacer el traslado adecuado de la terminología especializada de la medicina al habla cotidiana. Se sabe que la incomunicación no sólo se produce por el uso de términos extraños al otro, sino también por las distancias sociales, las formas asimétricas de relación. El lenguaje médico está legitimado, así como el lenguaje de los abogados o los antropólogos. Gozan de prestigio social y hacen parte de un sistema de dominación. En un trabajo como el que Gladys reseña, era absolutamente necesario suprimir las asimetrías sociales y deponer el lenguaje especializado para poder entablar un diálogo con esas mujeres.

En *El placer del texto*, Roland Barthes dice: “Cada pueblo posee un universo de conceptos matemáticamente repartidos y bajo la exigencia de la verdad, comprende que de allí en adelante todo dios conceptual debe sólo ser buscado en su esfera.”

Y más adelante, glosando a Nietzsche:

Estamos todos capturados en la verdad de los lenguajes, es decir, en su regionalidad, arrastrados en la formidable rivalidad que reglamenta su vecindad. Pues cada habla (cada ficción) combate por su hegemonía y cuando obtiene el poder se extiende en lo corriente y lo cotidiano volviéndose *doxa*, naturaleza: es el habla pretendidamente apolítica de los hombres políticos, de los agentes del Estado, de la prensa, de la radio, de la televisión, incluso en el de la conversación; pero fuera del poder, contra él, la rivalidad renace, las hablas se fraccionan, luchan entre sí. Una despiadada tópica regula la vida del lenguaje; el lenguaje proviene siempre de algún lugar: es un *topos* guerrero.

Quedan, pues, muchas sabias sugerencias para quienes quieran o estén en trance de realizar investigaciones sociales. El investigador debe poner en remojo su saber y sus teorías y hablar en términos llanos si quiere romper el silencio y hacer fluir la corriente sumergida de las palabras de la tribu.

En este punto, se refiere Gladys al delicado papel del mediador, del traductor, del pedagogo, del que enseña o pretende enseñar y ayudar a otros en situación desfavorable. Naturalmente, si se procede con cautela, respeto y deseo legítimo de servir, aparecerá

el vínculo, la palabra clave, la equivalencia, y es allí donde la metáfora cumple su función. Realiza el milagro de poner en contacto, de acercar y finalmente comunicar lo que de otra manera hubiera permanecido en lo inefable. En otras palabras, echar mano de la metáfora permite, y permitió en su caso, poner fin al silencio e iniciar el diálogo tantas veces frustrado y postergado.

Gladys sostiene que, contrariando la creencia generalizada, no es la escuela la única dadora y productora de saberes; quizá ni siquiera es principalmente ella, sino la vida, la necesidad urgente e impostergable de ser y crecer (de CRESER) que tienen los seres humanos. En cualquier lugar, siempre que las condiciones para comunicar sean propicias, se produce el saber, se logra un determinado conocimiento. Nos conocemos, conocemos los posibles y los imposibles del mundo humano social, nos damos cuenta de los peligros, con quienes debemos entrar en alianzas, a quien debemos mantener a distancia, sin que hayamos frecuentado la escuela. En la escuela hay unos saberes “escolares” que casi nunca coinciden o casan con los saberes mundovitales.

Gladys, una mujer del Tercer Mundo, de una capital provincial del sur de Colombia, ha podido, no sin esfuerzo, abrirse un lugar bajo el sol en dos ciudades del Primer Mundo: París y Ginebra. Asimismo, ha estado siempre con los ojos vueltos a este lado del mundo, y se podría decir que vive con un ojo del lado de allá y otro del lado de acá, con un hemisferio de su corazón en esta Colombia de luz y sombras y el otro hemisferio en ese mundo complejo donde se echa de menos el gesto y la sensibilidad.

En cierta ocasión conversábamos con ella en un centro educativo de Ciudad Bolívar y comentaba que un profesor de la Universidad de Ginebra subía por las escaleras mientras ella bajaba, y ni siquiera la vio, pues iba hablando consigo mismo, rumiando para sí sus teorías, ajeno al estrépito del mundo, a las voces de los estudiantes, al reclamo de eso que solemos llamar realidad. Y ella pensó: “Dios mío, líbrame de convertirme en eso”.

No es fácil abrirse campo en una ciudad como París o Ginebra; no es fácil ni siquiera vivir un mes y mantener intacta la alegría y el desenfado; no es fácil resistir el contagio y adoptar las enfermedades de los “civilizados”; pero podemos decir que Gladys ha hallado en los barrios pobres de París una fuerza

nueva, un motor que la mantiene viva y con los pies puestos en la tierra. El papel de mediadora, de embajadora cultural de las mujeres inmigrantes, dilaceradas por el recuerdo de sus casas de adobe, de sus sabanas y rebaños de vacas, de sus cielos estrellados y sus amaneceres de maravilla, de sus cuentos y cantos alrededor del fogón, de su mundo mágico, la mantiene alerta y sensible, siempre con una sonrisa en sus labios y la esperanza a flor de piel. Suponemos que su vida allá no ha sido fácil, que cada pedazo ha sido escalado con inteligencia y coraje, que ha sabido subir sin perder jamás de vista de dónde viene y quiénes han hecho posible ese ascenso.

Gladys ha estudiado a conciencia a Alfred Schutz. En 1996 tuvimos la oportunidad de comentar un lúcido ensayo de Schutz, *La realidad del mundo de la vida*. Por ese mismo tiempo Gladys se zambullía en esa obra recién vertida al francés por Michel Maffesoli. Cuando Gladys habla de la acción, la participación y la transformación de la realidad lo hace basada en ese ensayo. Porque Schutz examina la experiencia humana y la acción fundada sobre un proyecto preconcebido; asimismo, introduce la categoría del “yo plenamente consciente” que se realiza en el trabajo y a través de él construye el mundo de la vida cotidiana. Un poco después acuña la expresión “plena conciencia”, con lo cual quiere significar “un nivel de conciencia de extrema tensión que se origina en una disposición de atención total por la vida y sus exigencias”.

Gladys trabaja con personas cotidianas en su vida cotidiana e intenta, por todos los medios a su alcance, restaurarles su condición de personas en una sociedad jerarquizada que las niega y las margina. Porque estas mujeres, madres de familia, analfabetas o con un nivel muy precario de formación académica, fueron apenas ayer seres humanos inscritos en comunidades; eran miembros de una etnia y allí contribuían en la confección de su cultura, es decir, su visión del mundo. La palabra, su palabra, era entendida y escuchada, respetada y cierta. Pero ahora precisan de traductores, de mediadores, que les permitan volver a hablar y a enhebrar en palabras la memoria tribal y así restaurarse como seres humanos, restaurando, de paso, la esperanza. Ésta es, pues, la labor que Gladys desarrolla con paciencia y ternura, entrega y deseo de servir y mediar de la mejor forma posible.

Reflexión en torno al maltrato infantil como transformador cultural

Clara Inés Carreño Manosalva*

La desobediencia equivale a una declaración de guerra contra vuestra persona. Vuestro hijo querrá arrebatáros la autoridad, y vosotros estáis autorizados a responder con violencia a fin de consolidar vuestro prestigio, sin el cual no habrá educación de ningún tipo. Las palizas no deberán ser meros juegos de manos, sino que habrán de convencerlo de que vosotros sois sus amos...

(1752) De los Consejos del Dr. Schreber (Obra popular distribuida en Alemania entre el siglo XVIII y IX, de importante influencia en la educación de la infancia en Europa y su correspondiente herencia en América Latina)

Resumen

Ante la pregunta por el interés sobre el maltrato infantil, este artículo dibuja una respuesta haciendo un recorrido desde una perspectiva cultural, por las prácticas de educación y crianza, en las cuales se ejercen relaciones jerárquicas y verticales entre las personas; entre éstas el castigo como una estrategia de la educación familiar y pedagógica en el marco de las relaciones entre adultos y niños.

Se propone profundizar, más allá del campo casuístico, en una situación entre víctimas y victimarios, para ponerlo en el lugar de la complejidad de las relaciones, en el marco de las herencias culturales y de la presión ejercida por las instituciones sociales actuales. Desde este análisis, hacer visible hoy en día el maltrato también es considerarlo como una situación llamada a transformarse; esto implica posibilitar-nos nuevas relaciones entre adulto y niño.

Evitar situaciones maltratantes entre adultos y niños le concierne a la cultura, a las instituciones, y evidentemente a los sujetos, así como reconocer este hecho como denigrante, por un lado, y segundo, pensar, proyectar, provocar formas más creativas y proactivas en dicha relación.

Palabras clave: maltrato infantil, relaciones complejas, cultura, prácticas de autoridad, relaciones, transformación.

Abstract

This paper tries of infant maltreatment intending explain it since a cultural perspective specially analyses the rearing practices and education where exist hierarchical and vertical relations between persons. These relations can give origin to the punishment as a familiar and pedagogic manner to educate.

It propose to see infant maltreatment not as an event that occurs between one victim and his aggressor but a complex relation that is necessary understand in the context of that relation like the cultural heritage and the social oppressions. This view invites to transform and create a new type of relations between adults and kids. It propose first, the recognition of the infant maltreatment as denigrated event and then to think about it, projecting and inventing manners more proactive and creative to deal infancy.

Key words: infant maltreatment, complex relation, cultural heritage, rearing practices, hierarchical relations, transformation.

* Antropóloga y magíster en desarrollo Educativo y Social, Docente Investigador Pontificia Universidad Javeriana, miembro grupo de investigación: Infancias, relaciones y Transformaciones sociales. Correos electrónicos: ccarreno@javeriana.edu.co, claracarreno@hotmail.com



Fotografía: Archivo Cátedra UNESCO.

Ante el alarmante desafío que nos estamos planteando diferentes instituciones de la sociedad colombiana para “tratar” la problemática del maltrato infantil, cabe preguntarnos primero: ¿de dónde proviene el interés en las últimas décadas por estudiar, hacer visible y transformar esta antiquísima “característica” de las relaciones entre adultos y niños?

La pregunta surge al realizar una rápida mirada por la historia de las prácticas de educación y crianza en la que encontramos instituidos que dieron, y aún lo hacen, mandatos culturales para definir y ejercer relaciones jerárquicas y verticales entre las personas, “orientaciones”, “pautas” que plantean la necesidad “moral y social” de construir relaciones de crianza con base en acciones de dominación, obediencia, castigo, premio, sumisión, temor, como sinónimo de respeto a un ser “superior”, “mayor”, “con razón y sabiduría”.

Estos mandatos culturales han sido modelados e impuestos bajo estrategias de transmisión y procesos de socialización, como la educación familiar y social, las normas de convivencia, conveniencia y etiqueta, la división de la cotidianidad en público y

privado –prácticas clásicas de la cultura– y el modelo de sociedad eurocentrista y de sus principales instituciones, que le han dado forma, argumentos, estrategias y variedad de expresiones a lo que hoy día llamamos: *maltrato infantil*.

Veamos: la crianza, vista desde este modelo cultural, implica involucrar en una relación de dos, primero a un sujeto, que desde esta cultura se asume como dotado “del saber oficial y autorizado por el establecimiento social” y autoridad para transmitirlos y un segundo sujeto –objeto dentro de la relación–, a quien se le debe “transmitir” unidireccionalmente dicho saber; porque la cultura lo concibe desprovisto de experiencia, saber y creación, entonces aparece registrada, instituida y aceptada socialmente una relación en un sólo sentido entre dos sujetos que representan “el saber y la ignorancia”.

Con base en estas premisas se han desarrollado las prácticas de las instituciones sociales que atañen directamente a la infancia, como la familia, la educación, la protección, la crianza, las cuales son clásicas en Occidente, o lo que hemos llamado atrás, cultura eurocentrista. Todas estas instituciones ponen en relación adultos involucrados en rol del sabedor y con autoridad de padre, educador, protector con niños, con rol de hijos, aprendices, alumnos, protegidos, sujetos representados como objetos vacíos de conocimientos.

Las culturas inscritas en el pensamiento conocido como de Occidente construyen instituciones con base en este mismo modelo de relaciones, en el que siempre es necesaria la definición sobre la tenencia y uso del poder y la jerarquía, como la escuela, con adultos en rol de maestros y niños y jóvenes en rol de estudiantes, la Iglesia, con adultos en rol de evangelizadores y comunidades en rol de evangelizadas, la justicia, con adultos en rol de acusadores y emisores de veredictos, casi siempre de castigo, y adultos o comunidades con rol de culpables y con necesidad de reeducar, hasta adultos colonizadores y adultos, indígenas y negros, colonizados y esclavizados, y así sucesivamente encontraremos en nuestra historia, tanto reciente como lejana, cómo la mayoría de las instituciones y sus formas organizativas están dispuestas y dinamizadas con las “orientaciones para relacionarnos” desde la moral ya comentada.

Transformar esta estructura básica de relaciones entre sujetos no tiene reconocimiento, entre otras razones, porque implica alterar la relación entre las instituciones, su misión y su relación con la cultura

—con lo que socialmente se espera de la crianza, la educación, la familia, etc.—, se debilitarían las instituciones, y entonces se estaría en el riesgo de la desobediencia, el desconocimiento al control, la ausencia de temor por el que ejerce el poder, entre otros factores que merecen un análisis de nuestro modelo cultural.

Puede suceder con mayor facilidad que las instituciones se mimeticen en expresiones más “moderadas”; que no por ello dejen de cumplir cabalmente con su misión esperada de *control*. Señala Miller (1998)

La antigua práctica de la mutilación física, explotación y acosos del niño por el adulto parece haber sido sustituida cada vez más, en los tiempos modernos, por una forma de crueldad espiritual que, además, ha podido ser mitificada tras el benévolo término de “educación”.

Esta forma de constituir relaciones entre adultos y niños en instituciones como la crianza y la educación, evidentemente contienen una epistemología que hace apología del maltrato como una opción educadora, lo que condujo al castigo físico, psicológico, al grito, al golpe, al encierro, y a las múltiples formas que de estos actos se pueden derivar a sostenerse y a legitimarse en nuestra sociedad. Ahora bien, precisamente por ser legítimas estas prácticas y estar ancladas en las instituciones sociales más sólidas, no por ello están detenidas e inanimadas, dichas prácticas están en constante mutación, expuestas a interrogantes, y alterándose y problematizándose en cada organización, grupo y comunidad.

La anterior afirmación se hace recogiendo el análisis de las instituciones sociales, planteado por Durkheim, quien recuerda que las instituciones sociales son producto humano, social; están constantemente moviéndose, y si bien existen instituciones que les permite ser legítimas dentro de la sociedad, también existen en las mismas instituciones, instituyentes, que provocan transformaciones fundamentales, tanto para la continua consolidación y renovación de las instituciones y para la misma sociedad, como para la evaluación constante de sus prácticas, dinámicas y producción social, que puede, incluso, construir el camino para la eliminación de instituciones sociales, por vía de la deslegitimación de sus formas, de sus relaciones y de sus prácticas; ejemplos de lo anterior son la abolición de la esclavitud, la transformación de la familia nuclear, la crítica a la escuela y la aparición de nuevas pedagogías orientadas por la horizontalidad y los principios democráticos.

Este dinamismo constante da fuerza a la historia de la humanidad, que no la hace única ni genérica, ni mucho menos lineal, así que ante el diseño y la operacionalización dominante de esto que antes llamé “prácticas de educación y crianza”, también resisten, polemizan, se reconstruyen y aparecen otras posibilidades para ser y hacer en las relaciones entre los sujetos. Esto para decir que llamar a estas relaciones de dominación y abuso de adultos hacia niños y niñas de otra manera y hacerlas nombrar como actos de maltrato infantil también son el resultado de la tensión social constante y presente en la transformación social, además, de un desafío cultural de nuestra época.

El maltrato infantil es un concepto elaborado como resultado de la reflexión crítica a la estructura básica de las relaciones entre los sujetos adulto y niño, lo cual también es el resultado de los procesos de resignificación y transformación de los lenguajes y prácticas instituidas en las relaciones sociales, las cuales insisten en apoyarse en el autoritarismo, la dominación y la eliminación. El maltrato infantil nos plantea un desafío y un reto cultural: la construcción de nuevas relaciones, “democráticas”, encaminadas a la búsqueda de la mutualidad, la igual dignidad, las responsabilidades colectivas, la protección de la expresión y existencia del otro y la apuesta por servirse del conflicto como generador de posibilidades para construir tanto ambientes de consenso, como de disensos. Pasar de sujetos con poder a relaciones empoderadas.

Comprender el maltrato infantil como una ignominia cultural y los retos a que nos abocamos cuando le apostamos a su prevención, lo convierte en un problema social que requiere una mirada compleja, para lo que es necesario no reducir su análisis a verlo como un acto en el que intervino de forma dañina un adulto “malvado, torpe, violento, etc.” sobre un niño, “bueno, inocente y frágil”; se necesita ir más allá, desde la observación cuidadosa de los fuertes instituidos culturales, religiosos y sociales que han marcado las sociedades en cuanto a la educación y crianza de los niños y niñas, hasta pasar por las tensiones que tales instituidos producen; tensiones vigentes y productivas, que aparecen cada vez con más fuerza, como instituyentes culturales y jurídicos, con nuevos lugares para percibir, comprender, aprender y encontrarse con los niños y las niñas y, a su vez, se encuentran “nuevas” propuestas y reconfiguración de prácticas, lenguajes, símbolos de

educación y crianza, que se concretan en relaciones de mutualidad, de solidaridad, de cooperación más democráticas.

Como imagen de esta evolución de las relaciones ingresa a la cultura, con mucha fuerza y legitimidad, lo que llamamos *la perspectiva de derechos*, la cual es una serie de propósitos ideales, que son punto de llegada y de partida en el mismo tiempo, y que suponen un ideal de sujeto, de comunidad y de sociedad en Occidente. Este avance cultural está especial-

mente anclado en el lenguaje jurídico que tiene en nuestra época una clara función de regulador social. La perspectiva de derechos cobra importancia en la medida en que se le relaciona con los más vulnerables y marginados, hablese de niños, niñas, mujeres, viejos, personas en situación de discapacidad, y todos aquéllos más sectorizados por efectos de la mirada que se hace en la actualidad de las personas, y en un elemento de apoyo en la *transformación cultural*.

Bibliografía

Miller, A. (1998). *Por tu propio bien*. Ed. Tusquets

Aproximación al análisis del sentido expresado en voces y relatos de preadolescentes que se comunican a la línea 106 de la Secretaría Distrital de Salud

Nilda Carolina Torres Gutiérrez*

Resumen

Este trabajo tuvo como objeto hacer una aproximación al análisis del sentido expresado en voces y relatos de preadolescentes que se comunican a la línea 106 de la Secretaría Distrital de Salud. Se reconocen elementos de narrativa y análisis del discurso para construir y reconstruir sentidos. La orientación metodológica cualitativa tomó elementos etnográficos, en los cuales el relato adquirió valor al leerse conjuntamente con circunstancias que obedecieron a múltiples contextos; la narrativa adquirió protagonismo como estrategia de construcción y de reconstrucción de conocimiento, por lo que se encontraron significados con los cuales los relatos tomaron sentidos compartidos en la interacción telefónica y las palabras vigencia colectiva interactuando con múltiples recursos, transformando percepciones sobre realidades. La lectura del texto oral que hace la línea 106 permitió el encuentro de intersubjetividades desde la construcción de diálogos participativos y creadores que establecieron que el hecho de comunicar fuera una acción manifiesta vinculada a prácticas sociales y situaciones que movilizan sentidos entre los interlocutores.

Palabras clave: narrativa, análisis del discurso, relato, sentido y significado.

Abstract

This work had as object to do an approximation to the analysis of the sense expressed in voices and statements of adolescents who call to the line 106 of the “Secretaría Distrital de Salud”, recognizing elements of narrative and analysis of the speech to construe and to reconstrue senses. The methodological qualitative orientation took ethnographic elements, where the story acquired value on having be read together with circumstances that responded multiple contexts; the narrative acquired protagonism as strategy of construe and reconstrue of knowledge, being meant with which the stories took senses shared in the telephonic interaction and the words collective force interacting with multiple resources transforming perceptions over realities; the reading of the oral text that do the line 106, allowed the union intersubjectivity from the construe participative and creative dialogs that established that to communicate was an action linked to social practices and situations that mobilize senses between the speakers.

Key words: narrative, analysis of the speech, story, sense, meaning.

* Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Psicóloga, Universidad Incca de Colombia. Profesional de Asistencia Técnica Línea 106 de la Secretaría Distrital de Salud. Correo electrónico: caroltoguz@hotmail.com

Introducción

La posmodernidad y su ritmo acelerado ha hecho que el mundo de los adultos haya intentado acercarse al mundo infantil y adolescente, a los mundos que se han construido durante siglos de historia; hoy en día hay camino recorrido importante y hay una necesidad urgente de conocer esos mundos que parecían en algún momento de la historia sencillos, pero que hoy percibimos como complejos y llenos de sorpresas insospechadas. En camino hacia ese conocimiento, se partió de rescatar esos mundos, desde las perspectivas y construcciones propias de niños, niñas y adolescentes, quienes a gritos piden ser escuchados y que en la cotidianidad se reciben en la línea 106, espacio único institucional, que sin temor le cree a los niños y a las niñas, a los preadolescentes y adolescentes, quienes gozan y disfrutan cada momento y quienes no olvidan que en esos detalles se construye vida y como dice Bruner se crean “mundos posibles”.

Pero ¿qué cuentan ellos y ellas?, ¿cuáles son sus textos y pre-textos?, ¿sus historias?, ¿qué hay detrás de lo que dicen y lo que eligen contar en un momento?, ¿qué sentido emerge de sus narrativas? Todas éstas son incógnitas que surgen al tener contacto telefónico directo con ellos y ellas, desde sus iniciativas e intereses, desde su voluntad de contar, desde la posibilidad de extraer abstracciones y reflexiones.

Con base en estas inquietudes y perspectivas nació este trabajo, a fin de lograr una aproximación desde una mirada cualitativa al análisis de sentido de voces y relatos de los preadolescentes que se comunican a la línea 106, aproximación lograda y apoyada en elementos de la psicología, la narrativa y la lingüística.

Metodología

Al ser un estudio de corte cualitativo el proceso de selección y muestreo que se utilizó se conoce como muestreo de conveniencia o intencionado, de acuerdo con una selección basada en criterios que marcaron representatividad. El estudio en profundidad se realizó con un relato tomado de voces voluntarias de preadolescentes en edades comprendidas entre nueve y trece años de edad que se comunicaron a la línea 106 en una semana ordinaria de trabajo (lunes a viernes); se seleccionó un relato que magnéticamente tuvo buenas condiciones de sonido, en el que se detectó la necesidad de relatar y en el cual los

diálogos culminaron formalmente entre los interlocutores; tomando lo oral en su entorno natural, es decir, que el material de trabajo reflejó realmente lo que ocurrió en la interacción y no se editó.

La información fue tomada a partir de la entrevista cualitativa construida desde la dinámica particular de los diálogos que se construyen y reconstruyen en la línea 106, con la posibilidad de intercambiar opiniones y creencias dando un sentido de reciprocidad al encuentro de saberes; dicha entrevista fue transcrita y organizada en matrices de categorización a través de las cuales se procesó la entrevista grabada en magnético, por lo que obtuvo un alto carácter cualitativo, que tuvo como propósito sistematizar y hacer una interpretación organizada y descriptiva de lo encontrado.

El estudio se realizó en tres etapas:

- Fase preparatoria: se establecieron los lineamientos generales de la investigación de una manera clara y concisa, así como la delimitación de la muestra y los instrumentos para aplicar.
- Trabajo de campo: fase que inició con la recolección en magnético de relatos de llamadas que llegan a la línea 106 de preadolescentes entre nueve y trece años de edad. Posteriormente, se seleccionó el relato que hizo parte del estudio en profundidad y el cual se transcribió fielmente (a excepción de cambiar los nombres y datos de ubicación de los actores que aparecen en el relato).
- Fase analítica: fase en la que se organizó la información en matrices de categorización de acuerdo con la estructura de las narraciones, con los objetivos trazados y con la organización cualitativa, utilizando la estrategia de análisis tipológico. Lo recogido se dividió con los instrumentos en categorías sobre la base de una regla de descomposición del objeto de estudio; así se tuvo la información organizada en conjuntos manejables por medio de los cuales se descubrieron categorías conceptuales emergentes, así como las relaciones entre ellas, apoyados en los elementos del análisis del discurso como herramienta importante de análisis desde las narrativas; posteriormente, se construyeron textos cualitativos para socializar las categorías y sus relaciones.

Resultados

Aproximarse al análisis del sentido expresado en voces y relatos de preadolescentes de Bogotá que se

comunican a la línea 106 implicó apoyarse en el pensamiento narrativo que los y las caracteriza, así como en las significaciones que se construyen en los diálogos y las lecturas compartidas de las múltiples realidades. Es así como se encontró que el valor de un relato no se agota en la identificación del tema y la organización de sus partes; para su análisis fue necesario tener



Fotografía. Archivo IEIE.

en cuenta las diversas circunstancias relacionadas con la producción y con la comprensión de éste: la interacción comunicativa, los sonidos del silencio y el seguimiento desde la paralingüística, lo cual, en conjunto, conforma el contexto como puntos de encuentro y referencia del relato contado. Con esto se logra identificar cómo el espacio telefónico de la línea 106 es constructor de diálogos sensibles, y proveedor de apoyo social desde lo emocional, informativo e instrumental; asimismo, es capaz de permitir nuevos horizontes de interpretación y realidades posibles en la cual el observador está en lo observado y las narrativas son construcciones de dos que se relacionan de manera bidireccional y sitúan al ser humano en sus sistemas de creencias, conformación de significados y en el contexto particular al que pertenece, en el cual la cultura atraviesa todo relato posible.

A lo largo del proceso de diálogos compartidos en la línea 106, las palabras están presentes a través de diferentes representaciones aprobadas por ambos interlocutores, en las cuales interactúan recursos personales, familiares y sociales con recursos ofrecidos por la institución (línea 106), para así propiciar transformación de percepciones y lecturas sobre las realidades a partir de la comunicación humana desde sus componentes verbales y no verbales, valorando silencios que nunca carecieron de significado, sonidos naturales, respiración, tonalidades y ritmo de la voz, con el mismo valor que adquieren las palabras puestas en un escenario netamente verbal.

Entonces, la narrativa se convirtió en la estrategia de construcción y reconstrucción de conocimiento,

con la que se fue capaz de relatar historias a otros y para sí mismo, lo que le permitió al ejercicio de narrar construir significados con los cuales las experiencias adquieren sentido, en la medida en que las personas actualizan sus historias, las piensan, reflexionan, critican y auto-critican de manera constante, elaborando sentidos sobre ellas y construyendo “versiones de mundo”

que se comparten desde su narración. En ésta, los significados, como fenómenos mediados culturalmente, dependen del sistema previo de símbolos que se compartieron y se aclararon en la interacción y en los roles asumidos como narradores de lo que le sucede a otros, de lo que siente, de lo que significa para sí mismo, para otros, para actores traídos a un relato con una lógica particular y singularmente construida en un espacio y en un tiempo definido.

Las marcas de la enunciación, el nivel semántico, las condiciones de producción del relato, los indicadores de la interacción, de la composición familiar y la intertextualidad marcan los relatos y las aproximaciones a los sentidos construidos y reconstruidos en un espacio telefónico, como la línea 106, validan el lenguaje con el que se desempeñan roles; se está de acuerdo o en desacuerdo, se adquiere conocimiento, y se utiliza como recurso para contar, recordar, inventar, transformar, deducir, inferir, y negar acciones y actores de las historias con los que se tiene conflicto o no. Por consiguiente, se trató del rescate de relatos en un espacio propio y construido para ellos y ellas, en el cual los adultos son parte del sistema de interacción, pero no la totalidad, puesto que hay más detrás de ellos y ellas, es decir, están sus sueños, expectativas, fracasos, alegrías, tristezas, etc., lo que compone y forma parte de sus realidades cotidianas, además de ser momentos de los cuales sólo eligen algunos para hoy..., mañana serán otros.

Estos instantes recuerdan que ser preadolescente vale la pena, por lo tanto, se rescata la capacidad simbólica a través del lenguaje oral, la cual permite

tener otra perspectiva de su universo a través de la palabra, capaz de construir y producir significados convertidos en representaciones colectivas, entendiendo lógicas circulares, ordenamientos de mundos diferentes, así como la posibilidad del movimiento en el presente, el pasado y el futuro, en el cual la vivencia subjetiva adquiere un gran valor y le da forma a la experiencia, en un mundo que para muchos se hace más estrecho y en el cual la línea 106 se convierte en escenario en el que convergen contextos de desarrollo socio-culturales, personales y de la misma ciudad, imaginados y vividos como lugares y no lugares, como construcciones mágicas de dos, y en el que los invitados fantásticos se permiten y la lógica obedece al momento; un espacio que invita a volar sin jueces, sin buenos, ni malos, sólo con momentos compartidos que reelaboran y dan sentido a la visión de mundo e intentan luchar contra la rutina, la soledad, la norma sin explicación y la complejidad de un mundo que no los conoce y que para ellos y ellas es cotidiano.

Discusión

Si bien la modalidad de pensamiento predominante en el relato analizado es el narrativo, el cual, como actividad humana fundamental, permite construir significado y dar sentido a las experiencias, se debe ubicar todo relato dentro de contextos, por lo que vincular los enunciados a sus condiciones socio-históricas da elementos para los análisis sociales de realidades en condiciones concretas, en los cuales las formas, los significados, las interacciones y las cogniciones construyen sentidos; de ser así, el uso de reglas gramaticales, textuales, comunicativas e interaccionales compartidas socialmente se ponen en evidencia en diálogos participativos, que expresan procesos mentales y representaciones de mundo que se manifiestan en lo oral; así la posibilidad de encontrar en la línea 106 un interlocutor activo, que escucha y que a la vez tiene una posición frente a lo contado, permite que el lenguaje sea el protagonista de historias que se quieren contar, en un circuito de mensajes que permite el encuentro de intersubjetividades a partir de la comunicación diferida y que hace que este espacio sea constructor de conocimiento y elaborador de sentidos.

Sin caer en generalizaciones que no aportan a la construcción de conocimiento, relatos como el manejado en este trabajo permiten sondear las visiones de mundo y las valoraciones que atraviesan el ima-

ginario colectivo de la preadolescencia, por lo que la línea 106 se convierte en un medio que enfatiza la acción humana y es sostenible ante lo canónico y lo no canónico, respeta el valor de cada historia contada, como única y particular, lo que trae como consecuencia que se potencie como un espacio que lee continuamente el mundo de la intersubjetividad, de las informaciones del mundo físico y del interno; en el cual la lectura del texto oral alimenta los libros psíquicos de los participantes activos en los diálogos que se construyen en la línea 106, cimentando bases para interpretar y dar sentido a la psiquis humana, a partir de las experiencias y de los saberes que se reciben y se devuelven nuevamente en oralidad involucrando aspectos de la sociedad y la cultura en la que se produce el relato.

Los recursos particulares con los que cuenta la utilización de la estrategia telefónica en la interacción con preadolescentes validan y dan fuerza al trabajo que hace la línea 106 en Bogotá; en ésta los relatos encuentran legitimación que les permite salir a superficie y resignificarlos, para así establecer que el acto de comunicar para el ejercicio en la línea 106 supone mucho más que recibir una llamada, supone atreverse a conocerlos desde la pluralidad, desde sus contextos particulares y desde la posibilidad de visibilizarlos como seres activos y con amplias posibilidades de desarrollo, ansiosos de contar mil historias, las cuales algunos oídos adultos no están dispuestos a escuchar o son escuchas pasivas que no generan interlocución.

Son seres preocupados por movilizar su familia, su escuela, sus espacios y la sociedad, para ellos todas las posibilidades son posibles de ser construidas, aceptadas, ensayadas, criticadas, modificadas; asimismo, con ellos la transformación de imaginarios y las construcciones conceptuales son posibles. Esta dinámica permite trascender escuchar, hacia realmente conocer los mundos de los preadolescentes de la ciudad e interactuar con ellos. De igual forma, son seres que están enmarcados en las formas más puras humanas a través de la palabra; la prioridad es el valor que tienen los relatos y es el mejor camino para conocer dimensiones nuevas, a fin de reconocer y valorar las iniciativas de los preadolescentes, así como las necesidades que la cultura impone a partir de los procesos de interacción con el entorno.

Finalmente, si bien la línea 106 cuenta con un espacio ganado entre niños, niñas y adolescentes de

Bogotá, conocerlos y reconocerlos requiere de estudios que den cuenta de la importancia de la utilización del lenguaje, de sus manifestaciones verbales y no verbales en las diferentes etapas del ciclo vital, por lo que se sugiere profundizar en sus relatos para tener la posibilidad de mejorar las interacciones e intervenciones desde los y las profesionales y desde la misma institución (Secretaría Distrital de Salud), a fin de potenciar este espacio construido especialmente para ellos y ellas.

Es evidente que aún hay mucho camino por recorrer en la conceptualización de fenómenos comunicacionales como los que se generan en la línea 106 y la producción de significados, sin embargo, se reconoce que las herramientas de la lingüística, la sociología, la psicología y otras disciplinas, muestran la necesidad de su aplicación para enriquecer mediante un enfoque interdisciplinario la investigación desde las Ciencias Humanas.

BIBLIOGRAFÍA

- Cabrejo Parra, E. (2004). La lectura comienza antes de los textos escritos. *Nuevas Hojas de Lectura*, 3.
- Ballén, M. (2002). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa*. Bogotá: Grancolombianas.
- Dijk, T.V. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1980). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Watzlawick, P. (1971). *Teoría de la comunicación humana, interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.
- Unicef. *Situación de la infancia en Colombia*. Recuperado el 31 de enero de 2007 de: <http://www.unicef.org.co/03.htm>

El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes

Yolima Gutiérrez Ríos* y Ana Isabel Rosas de Martínez*

Resumen

En este trabajo se sostiene, que si bien la oralidad y la escritura son modos distintos de comunicación, intervenir en el fortalecimiento de la competencia comunicativa significa que la escuela desarrolle y amplíe la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral, otorgándole igual importancia que a la lengua escrita dada su incidencia en la formación de ciudadanos. En consecuencia, se demuestra la escasa atención que se le presta a la oralidad como objeto de estudio y de reflexión en la clase de lengua materna y las pocas oportunidades registradas para abordarla de manera secuencial y sistemática. Ante la ausencia de tradición pedagógica sobre el uso oral de la lengua en nuestro contexto escolar, se plantea la necesidad de estudiar las concepciones sobre la enseñanza de la oralidad desde la perspectiva del pensamiento del profesor como un primer paso para la intervención y la transformación de sus prácticas.

Palabras clave: oralidad, competencia comunicativa, concepciones, escuela, enseñanza.

Abstract

This paper argued that the orality and writing although they are different modes of communication, intervene in strengthening the communicative competence means that the school develop and expand the teaching and learning of the oral language giving equal importance to written language because of its impact on the formation of citizens. Accordingly, it is demonstrates the scant attention given to orality as an object of study and reflection in the maternal language class and little opportunity to deal with registered sequential and systematic manner. In the absence of traditional teaching on the use of oral language in our school context, there is a need to study the conceptions about the teaching of orality in the perspective of the teacher's thinking as a first step for intervention and transformation their practices.

Key Words: orality, communicative competente, conceptions, school, teaching.

Introducción

Si bien en la política curricular vigente en Colombia (Lineamientos curriculares, 1998; Estándares en Lengua Castellana, 2003) se plantea como meta alcanzar la competencia comunicativa de los estudiantes en los diferentes niveles de escolaridad, mediante la adquisición y desarrollo de los procesos de hablar, escuchar, leer y escribir, tanto en las investigaciones realizadas como en las orientaciones pedagógicas que circulan, entre la comunidad

* Profesora de Lengua Castellana Escuela Normal Superior Distrital María Montessori y estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: yolimagr@yahoo.es

** Investigadora de la Universidad Monserrate, Profesora de ciclo complementario de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Correo: anaisabelrosas@hotmail.com

académica se privilegian la lectura y la escritura. Esta tendencia podría explicar la escasa atención prestada a la enseñanza y al aprendizaje de la lengua oral de niños, niñas, jóvenes y adultos, lo que se constituye en un punto de partida para investigar las razones que explican por qué la oralidad se aborda ocasionalmente y proponer su incorporación sistemática en los procesos educativos. Al mismo tiempo, surge la preocupación sobre cómo la mayor parte de la población espera que otros hablen por ella y lleven su voz ante quienes detentan el poder político o judicial, antes que ejercer su derecho a expresarse y a ser escuchados según lo confieren la Constitución y la Ley. De esta manera, se instituye la voz del más fuerte como portadora de la realidad de los hechos y se desconoce la de quien a pesar de haber sido víctima de la problemática de su entorno no tiene la competencia oral para describirla y aportar soluciones.

No obstante, todos los seres humanos reconocemos que, en primera instancia, accedemos al conocimiento de los distintos campos del saber a través de la interacción oral, por lo cual la escuela se constituye en el ámbito privilegiado para desarrollar las destrezas orales y facilitar el acceso a usos más formales de la lengua como alternativa para cualificar el sentido de los intercambios verbales, la construcción de conocimientos, el acceso a los distintos espacios socioculturales y, en general, para promover mayores posibilidades de desarrollo humano. En consecuencia, surge la pregunta por ¿qué concepciones se infieren del discurso de los maestros acerca de la enseñanza de la lengua oral en los primeros grados de escolaridad?

La investigación adelantada por un grupo de docentes de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori sobre las concepciones que están presentes en los discursos y las prácticas de los profesores en relación con la oralidad, la lectura y la escritura³ permitió constatar que cuando se asume la actividad de hablar y escuchar como connatural al proceso formativo de los estudiantes, se invisibiliza



Fotografía: Archivo Cátedra UNESCO.

el desarrollo consciente y deliberado de la oralidad como objeto de estudio y de reflexión en la escuela. Esta concepción sobre la oralidad se ratificó en registros de discusiones adelantadas con veinte profesores de preescolar y primaria de la institución, bajo la técnica de grupos focales, en la que se partió de preguntas como: ¿qué uso hace de la oralidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje? y ¿qué estrategias promueve en el aula de clase para favorecerla? Esta interlocución posibilitó reflexionar acerca de sus experiencias sobre el fomento de la oralidad en los primeros grados de la formación escolar, objeto sobre el cual se busca dilucidar a lo largo de este escrito.

³ El proyecto se denomina: *Lectura, escritura y oralidad, un desafío en la formación de maestros*, contó con el apoyo del IDEP

(Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico) durante el año 2007. Se encuentra en prensa y próximamente se podrá consultar en: www.escolanormalsuperiormariamontessori.edu.co.

De lo instituido a lo instituyente

Entendemos que *pensar la oralidad, no como un aprendizaje inherente a la condición social del sujeto, sino como objeto de estudio susceptible de ser abordado sistemáticamente, es una de las necesidades apremiantes del trabajo escolar desde las diferentes áreas del saber*. Sin embargo, en la dinámica cotidiana de la escuela, se concibe la oralidad como connatural al proceso formativo de los estudiantes. Esta concepción se ha instituido dentro y fuera de la escuela, permeando el conocimiento del profesor y actuando como filtro en sus razonamientos y en su toma de decisiones pedagógicas.

En efecto, las concepciones son, al mismo tiempo, “herramientas” para interpretar la realidad y conducirse a través de ella y “barreras” que impiden adoptar perspectivas y cursos de acción diferentes (Bachelard, 1938; Pope & Gilbert, 1983; Claxton, 1984; Novak, 1987, citados por Porlán, Rivero García & Martín del Pozo, 1997). En otras palabras, “la acción del profesor está directamente influida por la concepción que posee de su propio mundo profesional” (Gallego, 1991, p. 288), lo que nos lleva a entender que la concepción es una categoría fundamental en el estudio de las prácticas docentes y está constituida por los diversos elementos que la estructuran y le ayudan a comprender las decisiones relativas a los procesos de enseñanza y aprendizaje. A su vez, Thompson la caracteriza como “una estructura mental más general, que abarca las creencias conscientes o subconscientes, conceptos, significados, reglas, imágenes mentales y preferencias” (1992, p. 130).

La escasa sistematización sobre la enseñanza secuencial de la lengua oral en los grados iniciales puede obedecer a concepciones que consideran que los niños y niñas aprenden a hablar en casa, en la calle y en los diferentes espacios que anteceden a su formación escolar, por lo que es innecesario proponer una actividad planeada para lograrlo o que asuman como suficiente la generación de espacios de habla espontánea en el contexto escolar para alcanzar la adquisición, la ampliación y la comprensión oral de los estudiantes. Entonces, se concibe el uso oral de la lengua como una capacidad innata, por cuanto el habla actúa como una herramienta para interactuar, realizar consignas, dar cuenta de saberes, llamar la atención, felicitar e, incluso, para divertir o servir como elemento estético, que se fortalece de manera natural en las interacciones cotidianas. De

cierta manera, esta concepción sustenta la limitada atención prestada a la oralidad en las propuestas curriculares y de aula, tal como se expresa en los siguientes registros:

Todo el tiempo se les está hablando a los niños porque es común que el chiquito espere que uno haga presencia y siento que todo el tiempo que se les está hablando él está sintiéndose acompañado entonces eso ayuda al desarrollo de él además uno le está indicando cosas como dando explicaciones todo el tiempo.

Bueno todo el tiempo estamos interactuando como seres sociales que somos estamos necesariamente haciendo uso de la lectura la escritura y la oralidad.

Pues la oralidad en el preescolar es muy importante porque los niños tienen que expresar generalmente lo que sienten en el colegio en las vivencias de la casa cuando organizamos una actividad una fiesta entonces generalmente es muy importante escuchar lo que los niños opinan.

En el aula se maneja mucho la oralidad por ejemplo cuando ellos cuentan lo que saben de determinado tema cuentan sus experiencias sus vivencias yo creo que ahí se enfoca mucho la oralidad y yo creo que en todo momento se está manejando esa oralidad entonces yo creo que eso es importantísimo.

Como se pone de presente en estas apreciaciones, se da por hecho que el estudiante que inicia su proceso escolar cuenta con los elementos necesarios para desempeñarse oralmente, puesto que antes de su ingreso a la educación formal, el niño ha configurado su mundo a través de la palabra oral, vehiculizada por las interacciones ocurridas en su entorno, e incluso antes de nacer empieza a apropiarse de procedimientos para significar a través del lenguaje. Así lo explica Jaimes:

El ser humano recibe la influencia del lenguaje aún antes de nacer y a partir de este momento empieza a apropiarse de los procedimientos para significar a través del lenguaje. Pueden identificarse distintas etapas que manifiestan la relación que el niño establece entre su propia experiencia y la de los demás, comunicada y expresada por intermediación de la palabra, como representación del mundo. En la primera forma de comunicación, la motora o emotiva, el niño reacciona ante los estímulos de manera integral a través de movimientos de su cuerpo, expresando distintos estados de ánimo. En la etapa de la comunicación gestual existe ya representación de los objetos y las situaciones, es decir, se sitúa a través del gesto la referencia de la comunicación y

los contenidos de la misma. En la comunicación lingüística elemental surge la palabra, que al sustituir la presencia de los objetos (al referirse a ellos), hace evolucionar el pensamiento a través de la construcción de nociones y conceptos de la realidad. Finalmente, en la comunicación discursiva se construye el sentido de la realidad y del hombre a través de los procesos de construcción de la significación en una lengua dada. El niño que ingresa al sistema escolar, con algunas excepciones, ya se encuentra en esta etapa (2005, p. 16).

Si bien los estudiantes llegan a la escuela con un *capital lingüístico* determinado, es necesario que la institución escolar potencie o amplíe ese capital desde la perspectiva de una formación basada en la reflexión y en el pensamiento crítico, en un intento por cuestionar y reducir ciertas desigualdades discursivas y sociales (Tusón, 2005). Asumir la tarea de desarrollar la competencia oral de niños y niñas implica orientarla mediante un proceso sistemático semejante al de la escritura, reconociendo su coexistencia y su necesaria complementariedad.

La oralidad y la escritura son dos modalidades distintas de comunicación que pertenecen a un mismo sistema lingüístico y que requieren la misma atención en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, la descripción del lenguaje oral no es posible sin lo escrito, ya que son dos conceptos que hacen referencia a dos modos distintos de producción del lenguaje, cada uno con sus características y, sobre todo, con sus propias normas de funcionamiento (Benveniste, 1998), lo cual indica que su enseñanza y aprendizaje se pueden plantear en estrecha interacción. Desde esta perspectiva, proponemos continuar la discusión a partir de interrogantes como: ¿qué cambios se requieren para transformar las prácticas pedagógicas relacionadas con la oralidad y cómo lograrlos?

Como hablantes de lengua materna, hemos sido formados desde una tendencia prescriptivista, enmarcada en lo correcto e incorrecto de la expresión oral, en la descripción y en la estigmatización de las variedades dialectales, la identificación de los elementos de la comunicación oral, la definición de los géneros orales, la aplicación de técnicas orales, entre otros temas, sin tener el propósito de que se adquiriera conciencia por parte de los estudiantes sobre las implicaciones culturales, sociales e ideológicas del uso de la lengua oral, de sus repercusiones en el interlocutor y de sus relaciones con otras prácticas

sociales y discursivas como la escritura (Rodríguez Luna, 2006).

Si bien los docentes reconocen la importancia de la oralidad en una colectividad que basa la mayor parte de sus interacciones cotidianas en acciones verbales, como también la primacía de la lengua oral en la actualidad y de su dominio a través de los medios de comunicación e información, se asume como un proceso connatural que no requiere de formación y, por lo tanto, de una planificación particular para su enseñanza. Así lo demuestran algunas voces de profesores de preescolar y primaria:

Darle la oportunidad a los chicos de que expresen sus ideas y sus sentimientos con absoluta libertad o sea que digan lo que quieran y como ellos lo sientan es lo que yo hago que lo digan de una manera supremamente expresiva o hasta escueta también es bueno que se expresen así yo los dejo que se expresen como quieran desde que respeten los demás puntos de vista de las otras personas ellos pueden expresarse como quieran y eso a mi me parece valido también.

Yo les doy la primera media hora para que ellos hablen ellos ya saben que llegan a conversar sobre lo que hicieron y también se relajan algunos traen libros para leer entonces esa media hora es libre pero muchos la utilizan hablando pues conversan de las cosas que hicieron en la mañana sobre la película que vieron o sobre el programa de televisión.

Bueno uno todo el tiempo de su vida hace uso de la lectura la escritura y la oralidad incluso sin saber leer ni escribir uno puede ser un buen orador tener muy buena oralidad cierto porque la necesidad de comunicación es inherente al ser humano al hombre desde el principio de la humanidad el hombre creó algún elemento para comunicarle una idea al otro hicimos un gesto un grito una seña o una pintura rupestre en una pared entonces la lectura y la escritura siguiendo los procesos de oralidad siempre han venido atravesando la humanidad y siempre será necesario así los medios de comunicación y las nuevas eras de la información amenacen con callarnos o quitarnos la posibilidad de leer o escribir.

Se asume que hablar es desarrollar la oralidad. Las actividades relacionadas con la oralidad se sitúan en el plano de la espontaneidad e informalidad, de allí que sean entendidas como espacios para distensión y entretenimiento. Por consiguiente, el uso oral de la lengua como objeto de estudio se ha limi-

tado a un tema más del aprendizaje escolar en contraste con el prestigio del uso otorgado a la lengua escrita, en palabras de Calsamiglia:

El uso oral, que por ser un modo de realización primaria y universal, podría ser considerado como superior y prioritario, queda superado en cuanto a prestigio y valoración social por el uso escrito. La institución escolar recoge esta valoración, reproduciendo actitudes y creencias sociales que llevan a extender la noción de que la lengua oral es variada y poco fiable mientras que la lengua escrita canaliza la vida social y cultural y proporciona solidez y definición a la propia lengua (2006, p. 81).

Si partimos del hecho de reconocer que los niños que inician su etapa escolar poseen una competencia lingüística y comunicativa susceptible de ser calificada, podremos considerar la necesidad de pensar en ciertas condiciones que hagan posible el acceso de éstos a nuevas situaciones comunicativas con miras al desarrollo de su capacidad discursiva y cognitiva. El ingreso a la institución escolar se constituye, entonces, en una posibilidad para potenciar la adquisición de la competencia comunicativa oral de los pequeños. En las reflexiones que los maestros hacen se evidencia la preocupación por aplicar estrategias que favorezcan la oralidad de sus estudiantes:

Manejamos exposiciones o realizamos en cada grupo el personaje de la semana entonces cada niño cuenta su biografía; [en] su mini biografía se habla mucho cómo trabajamos proyectos ellos están constantemente hablando se leen cuentos se les pregunta qué les gustó qué les disgustó lo escriben lo dibujan.

Yo coloco como pretexto un evento de la actualidad o una noticia que nos conmueva a todos y propicio la discusión o que escriban un poema o escriben un cuento a partir de lo que está sucediendo y generamos como ese momento de diálogo de participación y de discusión con los estudiantes para que ellos tengan su actitud crítica también desarrollen la oralidad desarrollen su léxico y compartan y tengan la oportunidad de respetar los criterios ajenos y defender los propios también me ha gustado mucho desarrollarla a través de la narración de cuentos ya

que los niños pierden el miedo a hablar en público entonces durante mis clases trato que desde la parte de la oralidad constituya un herramienta más para la clase que ellos sean miembros activos a partir de hablar de participar a través del diálogo.

Tengo en primerito varias estrategias por ejemplo exposiciones o que cuente que fue lo que pasó entonces a veces en un problema de ellos se nos va toda la mañana bueno qué fue lo que pasó no él me pegó bueno y usted ahora cuente su versión ahí se está favoreciendo claro, luego usted que opina entonces en eso como tan sencillo tan cotidiano donde todos pueden hablar así favorecemos muchísimas cosas de la oralidad.

Estos planteamientos entrañan la tarea de visibilizar una didáctica de la lengua oral y convertir las acciones y las conductas orales que ocurren en el aula en situaciones de estudio y reflexión. Se trata de establecer relaciones significativas en las tareas de aprendizaje con un objetivo definido. En este sentido, es vital propiciar situaciones comunicativas reales que favorezcan el rescate de la palabra hablada en un plano evolutivo y secuencial. Esto significa pasar del dominio de la intuición a una intervención didáctica deliberada y fundamentada.

A la luz de lo expuesto, reconocemos que si bien en los niveles de preescolar y primaria se evidencia un interés por promover la adquisición de la lengua oral de los niños, es necesario abordar su enseñanza desde una perspectiva secuencial y sistemática, para lo cual es fundamental indagar por las razones o causas que han hecho que tradicionalmente se haya prestado poca atención a la oralidad como objeto de estudio y necesidad de formación. Se trata de develar las concepciones que soportan e informan la enseñanza de esta modalidad del lenguaje, es decir, comprender qué piensan y cómo actúan los maestros con respecto a la oralidad.

Ahora bien, lograr caracterizar las concepciones de los profesores con respecto a la enseñanza de la lengua oral, allana el camino para poder consolidar con los mismos docentes una base empírica, analítica y crítica orientada a ampliar elaboraciones teóricas y metodológicas conducentes a iniciar una transformación progresiva de dichas concepciones.

Bibliografía

- Benveniste, E. (1978). *Problemas de lingüística general* (7ª edición). México: Siglo XXI.
- Calsamiglia, H. (2006). El estudio del discurso oral. En *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se)* (Volumen I). Bogotá: Colección Redes. Editorial Magisterio.
- Gallego, M.J. (Mayo-agosto de 1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las “teorías y creencias de los profesores”. *Revista Española de Pedagogía*, 189.
- Jaimés, G. (2005). Competencias de la oralidad e inserción en la cultura escrita. *Revista Enunciación*, 10, 18-20
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares en Lengua Castellana*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). La revolución educativa. *Estándares básicos de lenguaje. Educación básica y media*. Recuperado de: www.mineducacion.gov.co.
- Porlán, R.; Rivero, A. & Martín Del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2), 155-171.
- Rodríguez, M.E. (Septiembre de 1995). “Hablar” en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo? *Revista Lectura y Vida*, 16.
- Rodríguez Luna, M.E. (2006). Consideraciones sobre el discurso oral en el aula. *Revista Enunciación*, 11.
- Thompson, A.G. (1992). Teachers’ Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research. In D. A. Grouws (Ed.). *Handbook of Research in Mathematics Teaching and Learning* (pp. 127-146). New York, NY: Macmillan.
- Tusón Valls, A. (2006). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. En C. Lomas. (Comp.). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se)*. (Volumen I, pp. 93-107). Bogotá: Colección Redes. Editorial Magisterio.

Avances en el estudio de discursos institucionales con cierto carácter pedagógico y didáctico

Javier Danilo Murcia González*

Resumen

En el presente documento se hace alusión a los avances realizados en el marco del estudio terminado *El discurso pedagógico del Museo del Oro, el caso de la maleta didáctica “los muiscas y su organización social”*. Trabajo relacionado con los procesos de investigación formativa y trabajo plenamente investigativo del grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes y su línea de formación “saberes y formación docente”.

Abstract

The current text is allusive to the advances made in the study “The pedagogic speech of the Museo del Oro, and the didactic suitcase “the muiscas and their social organization. This work is related to the research processes of the research Group Language, Speech and Knowledge and its line of formation “knowledge and teaching formation”

Antecedentes del estudio

El estudio, denominado *El discurso pedagógico del Museo del Oro*, es una propuesta que nace del trabajo conjunto que se ha venido realizando entre el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes y el estudiantado de la facultad de ciencias y educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y, más específicamente, del Proyecto Curricular de Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Este trabajo, al estar enmarcado dentro del trabajo del grupo de investigación, constituye una propuesta de corte interpretativo que toma en cuenta los proyectos que se han venido formulando en el grupo, entre ellas, la argumentación en el discurso del maestro (2000) y sistemas de enunciación de los discursos institucionales: el caso del Museo de Arles (2005-2006).

Teniendo en cuenta este antecedente, se observa la necesidad de realizar un ejercicio interpretativo que indague sobre la disposición, circulación y exposición de saberes y discursos afines con las

ciencias sociales, que pueden llegar a promover instituciones de educación no formal y, por ende, que tuvieran cierto carácter institucional; asimismo, que los saberes movilizados tuvieran una forma de acercarse, educativa y pedagógicamente hablando, a la población infantil y juvenil.

En este sentido se encuentra una institución de preservación del patrimonio cultural precolombino e indígena como el Museo del Oro, que además de movilizar la clase de saberes mencionados¹, hace de éstos una constante valoración y reflexión sobre los cómo, por qué, para qué, de los saberes dispuestos en la educación museística.

Esta forma particular de relacionarse pedagógica y educativamente con la población infantil y juvenil se ve plasmada en una propuesta de aplicación didáctica en espacios formales y no formales, como lo son las *Maletas Didácticas* del Museo del Oro; material de tipo educativo dividido por temas, referentes a las culturas indígenas precolombinas. Con

* Licenciado en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

1 Afines con las ciencias sociales.

éstas se busca que se puedan convertir en apoyo, especialmente, al maestro, en los procesos de aprendizaje-enseñanza, de los temas concernientes a la Colombia precolombina.

Vale aclarar, que el presente material es construido por los servicios educativos del Museo del Oro del Banco de la República, los cuales buscan una apertura educativa de la institución, por ende, ser más accesible a los ciudadanos, especialmente, a niños, niñas y jóvenes en espacios de educación formal y no formal.

Dado el entorno institucional y la especificidad del discurso instalado, se vio necesario observar los mecanismos, en términos lingüísticos, discursivos y gráficos, de los cuales se vale el discurso para ser expuesto en un instrumento didáctico *Maleta didáctica, los muiscas y su organización social* y así ser promovido, asequible y consecuente con la apuesta educativa, pedagógica, didáctica, patrimonial e histórica del Museo del Oro del Banco de la República.

Por lo tanto, ¿qué dice?, ¿cómo lo dice?, ¿quién lo dice?, ¿para qué lo dice?, ¿a quién se lo dice?, se convierten en las preguntas articuladoras del trabajo *El discurso pedagógico del museo del oro: el caso de la maleta didáctica "los muiscas y su organización social"*.

De esta forma, la interpretación realizada se sostuvo sobre una serie de elementos de tipo metodológico y teórico que permitió revelar mecanismos de variada naturaleza discursiva que influyen en procesos "didactizantes" de temas históricos y patrimoniales impulsados por una institución nacional y oficial como el Museo del Oro del Banco de la República. En este sentido, el estudio comprendió dos grandes campos de abordaje, si bien con objetivos diferentes y herramientas muy propias, sí complementarias a la hora de hacer explícitos los mecanismos en los que se basa la presentación de un discurso en su conjunto, como el de la maleta didáctica *Los muiscas y su organización social*.

Cada análisis realizado desde su perspectiva particular estuvo enmarcado de unas características que delimitaban sus alcances, sus campos de desarrollo y, principalmente, sus componentes por analizar. Por un lado se recurre al análisis lingüístico del discurso (ALD) (Galatanu, 1998), como herramienta teórica que busca "los mecanismos lingüísticos cuando se actualizan los potenciales semánticos de las palabras al usarlas" (Rey & Santamaría, s.f., p. 22); en otras palabras, la búsqueda de los procesos de semiotización del mundo por medio de la palabra y el lenguaje.

En una segunda parte se observa la pertinencia del análisis scriptovisual (Jacobi, 2005, pp. 40-116) para interpretar los procesos de vulgarización de los saberes científicos, literarios o especializados dedicados a niños, niñas y jóvenes para su comprensión.

Análisis realizado

Cartilla para maestros

En un primer plano se analizó el componente guía dedicado casi exclusivamente a quien se valdrá de la maleta didáctica para tratar un tema histórico en el aula de clases (maestro); en él se explícita las intenciones, alcances y campos semánticos que son posibilitados y buscados por los autores de la maleta didáctica. Pues bien, el componente de la maleta *Cartilla para maestros* se investiga, desde el punto de vista puramente lingüístico, haciendo uso de Análisis Lingüístico del Discurso (ALD), con el objeto de develar las herramientas y procesos, en el sentido enunciativo de la palabra, que permitirán la semiotización del mundo a través del discurso.

El análisis arrojará derivaciones que en un sentido plenamente enunciativo y lingüístico, va a permitir comprender la complejidad inmersa en el discurso producido y que, a su vez, se expresará mediante cinco elementos fundamentales.

Presencia de efectos polifónicos en el discurso producido

Si se tiene en cuenta la posibilidad que en el discurso emerjan diferentes voces, en el marco de un solo plano enunciativo producido (Ducrot, 1998), en el estudio se busca hacer seguimiento a los planos enunciativos que pueden revelar la identidad o identidades de quien (o quienes) pueda estar detrás de las diferentes formas de enunciación presentes en el discurso, pero que también contribuya a desarrollar los tipos de acercamiento e impulso de los campos temáticos instalados en el discurso producido. De esta forma se encontró tres locutores:

- Locutor institucional,
- Locutor desterritorializado,
- Forma de enunciación impersonal (persona ausente).

Dirección del discurso hacia tres tipos de maestros (usuario-ciudadano-socio)

Tras el análisis realizado se observa cómo el maestro es percibido en tres instancias diferentes desde

el punto de vista enunciativo; estas concepciones se materializarán a través de los campos temáticos que desarrollen cada uno de los locutores. En este sentido se hacen claros tres tipos de maestro, que se enmarcarán en objetivos muy puntuales de quien realiza el plano enunciativo en general:

- Maestro-usuario: constituirá el maestro que usará la maleta didáctica en el aula de clases, por lo tanto, en un plano discursivo como la *Cartilla para maestros*, será la forma enunciativa que más recurrentemente se utilice.
- Maestro-socio del Museo del Oro: por otra parte se ubicará un segundo tipo de maestro alocutario, éste, a diferencia del anterior, habrá hecho parte de la elaboración de la maleta didáctica; en ese sentido estará en un plano enunciativo más cercano con la identidad del locutor; aunque mantiene su identidad del interlocutor *maestro*, es, a su vez, autor compartido de la instalación del plano enunciativo en el que es incluido.
- Maestro-ciudadano: finalmente, habrá un tercer tipo de maestro, que a diferencia de los dos primeros no será involucrado por el locutor en el discurso producido en forma explícita; por el contrario, su identidad será descubierta a través de la lectura del contexto discursivo en que se encuentra ubicado el plano enunciativo en el que se encuentra.

De este modo se encontró que la referencia a este alocutario se hará en el preciso momento que se materialicen los objetivos de formación de una conciencia patrimonial y *ciudadana*, para quien se convierte en usuario de la maleta didáctica; por ello, las reiterativas e imperativos deberes enunciados por el locutor, en cuanto al respeto de la diversidad y el cuidado del patrimonio.

Clara diferenciación en los campos temáticos de cada uno de los locutores

Como se mencionaba anteriormente, la diferencia en los planos enunciativos producidos por los locutores no bastarán con delimitarse desde el punto de vista de los espacios de relación y locución, es decir, desde los espacios de relación comunicativa entre locutor-alocutario y espacios de toma de la palabra respectivamente; será necesario acudir a los campos temáticos desarrollados para demarcar las áreas en que aparecen cada uno de los locutores, puesto que

ello mostrará de forma clara el por qué de la utilización u omisión de varios elementos como distancia³, tensión⁴, entre otros en los discursos producidos. Entonces se aclarará un panorama de relaciones entre los espacios de análisis (Charaudeau, 1992)

Análisis scriptovisual

Este análisis se llevó a cabo en los componentes discursivos (textuales-gráficos) de la maleta didáctica que son entregados a los estudiantes, los cuales son:

- Tarjetas de objetos;
- Tarjetas *Voces de los muisca*;
- Tarjetas *Relatos de los muisca*.

Un primer punto que será relevante en el abordaje de estos componentes es la especificidad del discurso, en cuanto a la cultura muisca; de este modo habrá una diferencia marcada y clara con las generalidades expuestas en el documento analizado, *Cartilla para maestros*, en cuanto a lo indígena se refiere; no se hablará en términos abstractos de lo precolombino, del patrimonio, de lo indígena; por el contrario, se hará referencia de forma tácita a lo Muisca. En este sentido, se mostrarán aspectos relevantes de la cultura Muisca, que servirán como eje para explicar las dinámicas sociales dentro de las cuales se veía inmersa la cultura muisca:

- Religión;
- Vida cotidiana;
- Organización social;
- Vida social posconquista.

Teniendo en cuenta lo anterior, se observó como las tres clases de tarjetas expondrán estas temáticas mencionadas mediante la relación textual – paratextual⁵ ubicada, en todos los casos, en las dos caras de las fichas. Sin embargo, esta división en las tarjetas (parte A-B) no representarán una hoja de ruta de lectura totalmente explícita, a excepción de las tarjetas “relatos sobre los muisca”. Si bien el lector-estudiante puede dar cuenta de un ejercicio de ojea-

3 Mecanismo lingüístico por el cual el locutor asume de forma explícita la autoría del discurso producido. Regularmente, se vislumbra este fenómeno por el uso de posesivos y pronombres personales, ya sea en plural (nosotros) o singular (yo).

4 Por medio de este aspecto se descubre la capacidad que posee el locutor para involucrar al alocutario; y consecuentemente ejercer una influencia significativa sobre él.

5 Componente textual de un discurso.

da que empiece por cualquier de las caras.

Caso contrario ocurre en las tarjetas “relatos sobre los muiscas” en las que la presencia de un texto narrativo, que en algunos casos, se extiende en las dos caras si guiará de forma clara al lector (estudiante) por dónde empezar, que en aquel caso será el componente textual. Este factor dará cuenta de la relación entre los componentes textual y paratextual, de los que se deriva el hecho de que, a diferencia de las tarjetas “relatos sobre los muiscas”, en éstas no se evidenciarán relaciones de subordinación entre los elementos gráficos y textuales. De este modo habrá carencia de una real independencia de estos componentes; por el contrario, se evidenciará nexos de explicación y legitimación de los componentes textuales y gráficos.

Esta relación entre los textos y los componentes gráficos se expresarán de tal modo que haya una mutua dependencia; por un lado, que el texto indique y justifique claramente la presencia de la imagen en la tarjeta. Por otro, la imagen, siendo ésta en gran parte, imágenes de objetos tangibles (réplicas u originales) legitime y brinde un apoyo externo al texto; algo así como una prueba de la veracidad de este último.

Estos procesos de legitimación y justificación, observados en los mecanismos de relación entre los componentes textuales y paratextuales, tratarán, en términos generales, de imprimirle cierto grado de validez al discurso promovido e instalado en su conjunto, el cual hace directa referencia a la organización social de la cultura muisca.

Esta relación mencionada también contribuye a que se evidencien dos clases de lenguajes:

- Narrativo;
- Explicativo.

En uno u otro caso, sin importar la clase de lenguaje utilizado habrá lugar para el uso de un léxico de uso cotidiano, de tal manera que sea cercano al estudiante; esto posibilita canales de entendimiento y comprensión con éste. Esto va a representar un ele-



Fotografía: Danilo Murcia

mento importante, por cuanto se descarta una “infantilización” de la rigurosidad científica. En otros términos se intentará garantizar una *vulgarización de la rigurosidad* científica e histórica que se manifiesta a través de la maleta. Esto es importante mencionarlo, a fin de que se considere por momentos que el carácter educativo de esta clase de instituciones “fuera una simplificación del objetivo verdadero del museo” (Alderoqui, s.f., p. 31), la cual sólo deriva en “alterar y vulnerar el conocimiento científico” (p. 31).

Hallazgos realizados a partir de los análisis realizados

A partir de los hallazgos realizados en los dos componentes del trabajo interpretativo, se puede vislumbrar claras implicaciones al orden de la organización temática y pedagógica del instrumento didáctico estudiado *Los Muiscas y su organización social*.

Carácter pedagógico y didáctico del discurso producido

Se considera fundamental que el discurso presuntamente pedagógico y didáctico producido por el Museo del Oro, aunque se esté examinando con base en los elementos componentes de la maleta didáctica *Los Muiscas y su organización social* y, especialmente, desde la cartilla para maestros, se delimite en contexto, es decir, desde una problematización un poco más global de las dinámicas que impliquen considerar primero qué es un Museo, y segundo si el discurso institucional, emitido por éste, posee en verdad el carácter de pedagógico y didáctico.

Es válido decir que el Museo, en general, no ha tenido la misma forma, por ende, los mecanismos de interlocución y de funcionamiento que presentan en la actualidad difieren de forma radical con los remotos orígenes de lo que hoy se considera como museos, colecciones privadas, en algún tipo exóticas y curiosas.

Formas, métodos y dinámicas propias constituyen los museos de siglo XXI, no obstante, son repetidas las concepciones de los ciudadanos en cuanto

a que el museo constituye un *lugar* en el que se *guardan cosas*:

[...] viejo como una pieza de museo, esto no tiene porque convertirse en un museo. Nuestro lenguaje abunda en expresiones como éstas, que dan cuenta, hasta qué punto los museos se nos presentan como instituciones ajenas no sólo a lo cotidiano, sino también a toda cultura viva, en permanente transformación (Tesari, citado en Alde-roqui, s.f., p. 203).

Vale decir que el Museo del Oro ha venido realizando un ejercicio de reflexión sobre sí mismo y la pertinencia con respecto a la sociedad, la educación, la conservación y el respeto por el patrimonio, como también el fortalecimiento de la identidad nacional. Consecuentemente, las vías y los mecanismos por los cuales puede ser accesible y cercano a la ciudadanía, muy especialmente a los niños, niñas, han tomado formas más interactivas e innovadoras; mucho más que las clásicas y ya muy conocidas visitas a donde “se guardan cosas viejas”... los museos.

Esto le ha permitido crear dinámicas en las que se desterritorialice y que en vez de constituirse como lugar de encuentro fijo, sea capaz de trasladarse a espacios donde pueda establecer nexos con otros tipos de saberes y espacios. Esto se expresa mediante una propuesta como la construcción y aplicación de elementos didactizantes (maleta didáctica), que creados por el Museo del Oro, sean utilizados por los maestros, como elemento que complementa la propuesta curricular referente a la temática de las culturas indígenas precolombinas, su herencia y asuntos afines.

De este modo expresa una filosofía institucional, que apuesta por la conservación y rescate de una memoria cultural, que finalmente dé cuenta de una ética patrimonial y ciudadana. Estos elementos, desde el punto de vista lingüístico y discursivo (ejes del estudio) van a expresarse por vías didácticas y pedagógicas.

Teniendo en cuenta lo anterior, se considera que la reflexión sobre el acto educativo (*pedagogía*) concierne a un contexto discursivo del relato institucional y oficial, que precisamente, en calidad de plataforma enunciativa, responsabilizada de su obra, permite una profundización de los por qué, para qué y cómo del ejercicio educativo (Lucio, 1995). Esto se observa expuesto en la clara referencia a los alcances, objetivos que son planteados a través de la maleta didáctica, así como las formas, en términos

generales, como se espera que el maestro aborde la temática concerniente.

De esta manera el componente didáctico se constituirá inserto en un campo enunciativo diferente, en el que hace presencia el componente pedagógico; es decir, se expresa esta situación mediante la instalación de estos componentes (pedagógico-didáctico) en contextos discursivos heterogéneos. En este sentido, se hace relevante el hecho de que el discurso pedagógico de la maleta didáctica *Los Muiscas y su organización social*, estudiado estrictamente desde las estructuras enunciativas y gráficas que son posibilidades, se va expresar por medio de campos temáticos referidos explícitamente a la problematización y reflexión (*sentido pedagógico del discurso*) sobre las formas como se está educando a la juventud y a la niñez, respecto de las culturas precolombinas, la diversidad cultural y la conservación del patrimonio indígena.

Este ejercicio de problematización de una situación concretamente educativa, y que por supuesto concierne al ejercicio del maestro, va a contener un aspecto adicional; si bien pretende trabajar en torno a un tema específico, como es la organización social de una cultura precolombina (los Muiscas), constituirá apenas una justificación para reflexionar de forma más global, es decir, sobre el acto de educar en temas afines a la diversidad cultural y la conservación patrimonial, tomando como situación ejemplarizante la vida de la cultura Muisca.

Por otro lado, y teniendo presente que la forma concreta por la cual los estudiantes no se han acercado de la mejor manera a esta clase de contenidos curriculares, propone vías y mecanismos (*sentido didáctico del discurso*) mediante los cuales se propicie espacios de enseñanza-aprendizaje más interactivos, atractivos, significativos y formadores de un sentido ético y ciudadano respecto al patrimonio *nacional* y la diversidad cultural; es decir que tematiza la instrucción y los “métodos” que se emplean en la enseñanza.

En este sentido es válido afirmar que el discurso que se podría considerar como científico no es una simplificación bajo la acción pedagógica. Esta situación inevitablemente tiene que enfrentar a una institución de fomento y cuidado del patrimonio, a unos cuestionamientos que intentará mostrar una hoja de ruta para su ejercicio educativo, “¿cómo transmitir sus colecciones?, ¿cómo hacer que ese flujo de in-

formación sea invendible y enriquecedor?, ¿cómo captar la atención y despertar el interés?, ¿cómo hacer comprender fenómenos complejos del mundo?, ¿cómo generar el deseo de profundizar nuevos conocimientos?” (Alderoqui, s.f., p. 33).

Diferencia en el discurso de patrimonio e identidad

Como elementos que son abordados en la “cartilla para maestros” desde una mirada más que todo ética, corresponderán un tratamiento diferente a conceptos manejados desde el punto de vista técnico y científico. Aunque pareciera, de forma preliminar, que los conceptos son trabajados como semejantes, el estudio reveló que desde un punto del discurso instalado señalan significaciones diferentes; no obstante, se ubican en campos temáticos de un mismo contexto enunciativo.

Identidad

En un primer sentido el concepto identidad se acuñará como un factor inmaterial que desde el punto de vista del discurso, contribuirá al descubrimiento del *ser social e individual*, es decir, en dos sentidos; que, a su vez, se expresará de forma total en el “quienes somos como *sociedad* y como *personas* individuales, como seres *humanos*” (la cursiva es mía, Banco de la República, s.f.).

Las formas que toman estos tipos de narraciones estarán sentados sobre elementos de corte precisamente identitarios entre miembros de la cultura muisca con diferentes roles sociales, las cuales expresan de forma clara la relación que sostiene el personaje protagonista del relato con la comunidad de donde es participante, expresados siempre sobre “el quien soy y quienes somos”.

Patrimonio

En un mismo campo temático se ubica el patrimonio, también en un sentido ético y objeto de formación en el respeto a la diversidad y a lo que se considera como identitario. Sobre este concepto, la cartilla y, sobre todo, la maleta didáctica *Los Muiscas y su organización social* manejará cierto sentido material; no obstante, no niegue una dimensión inmaterial que le es inherente a éste.

Sin embargo, habrá un reforzamiento del sentido material del término, porque en él intentarán cobrar sentidos los objetos réplicas u originales de la maleta. En este sentido se podría plantear que no sería

tan significativo para el museo, trabajar con base en un eje de desarrollo como patrimonio inmaterial, y hacer énfasis en objetos que muestran palpable y fáctico el patrimonio precolombino.

Es importante mencionar que esta categorización no tiene límites bien definidos aunque se ha llegado a considerar el patrimonio material como el conjunto de componentes y bienes de una cultura que subyace de una construcción y significación colectiva, que son tangibles y palpables a los sujetos que los rodean.

El carácter inmaterial o intangible (Convenio Andrés Bello, 2003) del patrimonio se ha definido como “las prácticas, representaciones y expresiones, los conocimientos y las técnicas que dan a las comunidades, los grupos e individuos un sentimiento de identidad y continuidad⁶.”

Es muy importante la presente delimitación, porque, además, demostrará cómo en la cartilla y consecuentemente en la maleta hay una concepción inmersa sobre patrimonio que no se limita a la simple “creación artística de alto nivel” (Convenio Andrés Bello, 2003, p. 19) de una cultura precolombina, como los Muiscas; por el contrario, considerará que el trabajo en torno a elementos cotidianos, como una mano de moler, una manta, un hacha de piedra puede implicar una labor educativa en torno al patrimonio cultural indígena, mostrando así, que el patrimonio llega a los espacios de creación colectiva (Convenio Andrés Bello, 2003), e incluso, a “las originales soluciones a los problemas de interrelación que enfrentaron nuestros antecesores” (Convenio Andrés Bello, 2003, p. 21).

Anotaciones finales y apertura investigativa del estudio

Un punto importante es la contribución que hace el presente estudio a mi formación como pedagogo infantil, considero que enriquece la concepción y prácticas en torno a las relaciones entre pedagogía, didáctica y educación; esto ha alimentado, desde perspectivas que tradicionalmente no han tenido una presencia muy visible en los estudios pedagógicos

⁶ La definición de patrimonio inmaterial realizada por la UNESCO se encuentra en Ministerio de Cultura, Instituto Colombiano de antropología e historia. Patrimonio inmaterial colombiano, demuestra quien eres (2004, p. 6).

gicos como la lingüística, la semiótica y el análisis del discurso.

Aunque en un principio se podría relacionar estudios como el presente con intentos de hacer investigación educativa, sin un punto definido de indagación, se cree que es necesario y urgente integrar a este campo disciplinas que, como la lingüística, para nuestro caso, complementen una visión a veces estrictamente didáctica, instrumentalista y reduccionista de la educación, de la pedagogía y demás fenómenos adscritos.

Sin embargo, es importante hacer énfasis que aunque se trate de estudios abordados desde otras perspectivas, hay que mantener su foco de observación en la educación, como campo en el cual nos vemos convocados. Pero también es importante reconocer el trabajo en términos de evolución; un corpus que, dado el contexto híbrido y multidimensional que posee, tuvo cambios, los cuales, por el contrario, en vez de impedir la realización de los objetivos propuestos desde la misma postulación, posibilitó el hecho de que otros campos de análisis, que desde los planteamientos iniciales del proyecto no se habían pensado, que fueran tomando lugar en éste con el transcurrir del análisis.

Este punto es importante mencionarlo, pues en primer lugar, la investigación se postula en términos de indagación lingüística-textual; sin embargo, en el corpus analizado se encontrará que habrá elementos de tipo igualmente discursivo que tienen que ser rastreados con herramientas que van más allá del análisis puramente textual.

En este momento es cuando se encuentra que una propuesta de estudio interpretativo de textos dedicados a niñas, niños y estudiados, como el análisis scriptovisual planteado por Daniel Jacobi, es pertinente, pues se constituye como exploración complementaria al seguimiento puramente textual realizado a un componente de la maleta didáctica *Cartilla para maestros*. Esto va a representar formas alternativas de observar fenómenos *discursivos* que pretenden convertirse en pedagógicos y didácticos, que son contruidos por colectivos institucionales, y que consecuentemente permitirán que otros puntos de abordaje de situaciones educativas sean posibles⁷.

Tradicionalmente se ha pensado, especialmente en la investigación pedagógica y educativa, que necesariamente los fenómenos educativos tienen que ser observados allí en donde se institucionalizan los saberes, se organizan en ciclos y se sujetan a estandarizaciones y juicios de valor. En otros términos, se podría decir que históricamente la educación, la pedagogía, la enseñanza y la didáctica; consecuentemente la investigación en torno a ello, se ha visto enmarcada dentro de la institucionalidad escolar.

En este sentido se considera que una perspectiva de investigación que se posibilita tras la ejecución y desarrollo del presente trabajo, es que se pueda trasladar de un estudio interpretativo y hermenéutico, a un análisis directo con la población que potencialmente puede utilizar la maleta didáctica *Los muisacas y su organización social*.

No se puede perder la necesidad de tener en cuenta los puntos aportados por el presente estudio, de tal manera que en varios sentidos sea posible establecer conectores claros y precisos entre el estudio interpretativo de discursos institucionales que pretenden ser pedagógicos-didácticos, y su aplicación material en aula de clases. Lo anterior se plantea si se tiene como hoja de ruta, el hecho de que el aspecto educativo no puede ser implícito en los tipos de apertura investigativa que posibiliten trabajos como el presente, se considera importante que sea factor determinante en los procesos de reflexión y que, a su vez, impliquen ir más allá de la investigación centrada en los mecanismos puramente textuales.

Sin embargo, hay que aclarar que si bien esta clase de trabajos pueden brindar formas alternativas de “repensar” la educación en sus diferentes manifestaciones, tiene que centrar su trabajo en actividades investigativas acordes no sólo con las exigencias de una investigación formativa en el campo de la educación, la pedagogía, la didáctica y la enseñanza, sino también con las condiciones actuales de la educación en términos sociales e históricos.

Esto requiere pensar la educación en otros términos, no el acto de enseñanza de un sistema de saberes organizados entre cuatro paredes, sino la posibilidad de ver la educación de cara a una sociedad diferente, que deviene, que legitima y justifica otras vías por las cuales los procesos se vean sin tapujos, de forma atractiva, consecuencia de una re-

7 Recordemos que el acto educativo puede ser definido desde una perspectiva más general por la cual “la sociedad facilita de una manera intencional o difusa este crecimiento en sus miembros” (Lucio, 1995, p. 37).

flexión profunda y fundamentalmente entrelazada a otras instituciones que desde su perspectiva tratan de aportar herramientas para un reconocimiento social e individual; en este caso, como el Museo del

Oro del Banco de la República, observado en su intención educativa a través de la maleta didáctica *Los Muisca y su organización social*.

BIBLIOGRAFÍA

- Alderoqui, S. (Sin fecha). Museo y escuela: una sociedad posible (entre prólogo y artículo). En S. Alderoqui. *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Convenio Andrés Bello. (2003). *Somos, 144 experiencias de apropiación social del patrimonio cultural y natural*. Bogotá: CAB.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. París: Hachette.
- Ducrot, O. (1998). *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle.
- Galatanu, O. (1998). *La reconstruction du système des valeurs, convoquées et Evoquées dans le discours médiatique*. París: Université de Nantes, CEM- URA. XIII.
- Jacobi, D. (2005). *Les sciences communiquées aux enfants, Presse Universitaires de Grenoble*. Grenoble.
- Lucio, R. (Julio de 1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle*, XI (17).
- Ministerio de Cultura, Instituto Colombiano de Antropología e historia. (2004). *Patrimonio inmaterial colombiano, demuestra quien eres*. Bogotá.
- Rey, A.; Santamaría, F.A.; Tapiero, O.; Castañeda, L.A. & Gordillo, A. *La argumentación en el discurso del maestro*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas–IDEP.
- Tesari, D. Desde el Museo Atelier de historia. S. Alderoqui. *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires: Paidós.

Los juegos de rol como estrategia para la formación ética de niños y jóvenes: razones y oportunidades desde la noción foucaultiana de libertad¹

Adrian José Perea Acevedo*



Fotografía: Flor Alba Santamaría

Resumen

El juego siempre ha sido considerado una herramienta privilegiada para la formación de niños y jóvenes. Los juegos de rol ofrecen oportunidades de formación ético-política que superan una visión de lo lúdico como sujeto a la regla y la ganancia, para proponerla como construcción de nuevos sujetos y nuevas realidades, elemento central de la propuesta foucaultiana de libertad.

Palabras clave: formación ético-política, juegos de rol, Michel Foucault.

Abstract

Play games are always considered like a privileged tool for children's and youth education. Rol Play Games (RPG) offer opportunities for ethical and political education beyond rules and winning, proposed like news subjectivity and realities construction, central element of Foucault's notion of freedom.

Key words: ethical and political education, rol play games, Michel Foucault

¹ Este trabajo parte de una investigación realizada en el contexto de la Educación Básica. Los avances de la ésta se presentaron en el Primer Congreso de Pedagogía y Creatividad, realizado en Cartagena de Indias en octubre de 2007.

* Docente de Planta de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación. Coordinador del campo Ético-Humanístico de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. Licenciado en Filosofía USTA. Magister en Filosofía, Pontificia Universidad Javeriana, y Doctorando en Filosofía en la misma universidad con una investigación sobre la relación ética-estética-política en el pensamiento de Michel Foucault. Correo electrónico: samuraiaj@gmail.com

El juego es un aspecto de la creatividad humana que genera un gran interés en el análisis filosófico y antropológico. *Trabajos como Cartas sobre la educación estética del hombre* de Schiller, el *Homo Ludens* de Huizinga, *Los juegos y los hombres* de Caillois, *El juego del juego* de Dauvignaud y *El juego como hilo conductor de la explicación ontológica*, en *Verdad y Método* de Gadamer ilustran con suficiencia este interés.

Pero, ¿qué se puede entender por “juego de rol” (RPG por sus siglas en inglés)? Una definición inicial propone que es un:

[...] juego de interpretación, donde los jugadores inventan un personaje, normalmente de ficción, e indicando verbalmente las acciones que éste realiza o que quiere realizar, juegan creando una historia. Se puede decir que es una evolución del clásico juego de niños en el que éstos van contando quiénes son y lo que hacen, según lo van imaginando. Dicho juego de niños se considera también un juego de rol, especialmente libre. Para mantener el interés de los jugadores, uno de ellos, llamado comúnmente director de juego, inventa una trama o situación en la que los personajes están envueltos, y comienza a explicársela a los demás. Además de interpretar a otros personajes, no controlados por los jugadores, que puedan aparecer en la historia. El resto de jugadores deben indicar cómo reaccionan sus personajes en cada momento, hasta resolver la situación o crear un argumento válido (www.elrincondearturo.com)².

Hasta el momento, los juegos de rol han sido objeto de análisis y de preocupación por parte de Ministerios de Educación, docentes y padres de familia, por la misma razón que otros aspectos de la diversión de los niños y los jóvenes: ocupan su tiempo libre, provocan conductas que pueden atentar contra los modelos de comportamiento establecido, producen nuevas modalidades de consumo y generan un interés cada vez más creciente.

Tomemos por caso los juegos de rol más valorados de la actualidad: *Magic*, *Calabozos y Dragones* y *Vampire*. Cada vez más, niños y jóvenes se interesan por participar o crear sesiones de juego en el marco de estas ofertas lúdicas. En estos juegos, desde un conjunto básico de reglas, los participantes pueden ampliar los aspectos que quieren profundizar, las características de los escenarios y los oponentes, o permitirle al director del juego ciertas libertades para incluir motivos nuevos o nuevas

aventuras. En este sentido: el fin de un juego de rol es socializar, compartir y divertirse. Una aventura en particular puede tener un objetivo de juego: hallar una poderosa espada, derrotar al tirano que oprime a una nación, recuperar una reliquia religiosa, etc. La idea es que los personajes –y por ende los jugadores– cooperen para cumplir su meta. En realidad, los jugadores juegan para mejorarse a sí mismos, disfrutando de “vivir” una situación de fantasía. En AD&D cuantas más aventuras vive un personaje, más poderoso se vuelve. Los jugadores llegan a desarrollar un lazo con sus personajes. Juegan por el gusto de verlos progresar³.

Esto traduce una superación del juego como pura actividad reglada en la que se gana o se pierde, para proponerla como una negociación permanente y un trabajo cooperativo en el cual los participantes y los personajes que crean, construyen una posibilidad ontológica nueva, desde criterios estéticos y lúdicos. Estas ventajas podrían promover, y ésta es una formulación inicial de la hipótesis que quiere proponer este texto, la creación de lazos cooperativos que permiten que los sujetos experimenten modalidades subjetivas en ambientes controlados, así como el esfuerzo conjunto por construir y mantener formas de asociación poco comunes, alternas y posibilitadoras del respeto y la emergencia de la diferencia.

Sin embargo, la noción más conocida de “juego” –conjunto de acciones de orden recreativo, mediada por reglas específicas y desde las que se puede declarar un ganador y un perdedor– también es la más usada en las estrategias pedagógicas. Una perspectiva distinta del concepto juego se da cuando se analiza, como en el caso de Huizinga y Gadamer, su relación cercana con el arte, la religión, la magia y, en general, con aquellos aspectos de las acciones humanas que transforman la noción de realidad (la cuestión ontológica).

La simulación es un buen ejemplo de ello. Muchas formas de juego, en especial los juegos de rol, generan una apertura ontológica usando elementos de la realidad para convertirlos en seres que pueblan un mundo mágico o una realidad alternativa. Esta definición evidencia, en un primer momento, la conexión entre los sujetos que juegan y, en un segundo, la posibilidad de transformar la realidad en que viven a partir de ciertos criterios estéticos y lúdicos.

2 Aunque existen diversas posiciones sobre los aspectos esenciales de un juego de rol, esta definición, tomada de www.elrincondearturo.com, reúne los elementos básicos de cualquier RPG.

3 Fragmento del instructivo de juego de Calabozos y Dragones (D&D por sus siglas en inglés).

En sentido estricto, esto inaugura un campo problemático en la interacción entre la ética, la estética y la política al proponer nuevas posibilidades ontológicas, es decir, nuevas formas de entender lo real; nuevas comprensiones subjetivas (la cuestión ética), nuevas maneras de verse a sí mismo, y nuevas formas de asociación humana (la cuestión política). En este sentido, las estrategias lúdicas se podrían convertir en posibilidades para tener en cuenta como elemento central de una formación ética y política que pretenda promover la constitución de nuevas subjetividades y de nuevas formas de interacción social y política.

Para aclarar el sentido de la hipótesis anterior, será necesario exponer brevemente lo que se puede entender por “formación ética y política”. Son conocidas las dificultades que entrañan el diseño y ejecución de programas de educación moral y política: generalmente, se convierten en espacios de aplicación de dispositivos normalizadores de la conducta (manuales de convivencia), en disquisiciones teóricas sobre algunas corrientes filosóficas o en mezclas entre principios de educación religiosa, competencias ciudadanas, programas de prevención del consumo de psicoactivos y educación sexual. Distinguir entre “formar ética y políticamente” y educación moral y ciudadana es posible cuando se comprende que el papel activo de un sujeto de darse a sí mismo cierta forma desde la claridad de los límites de su libertad⁴, es mucho más que la organización de dispositivos reguladores de la conducta que se deben obedecer bajo el imperativo de la convivencia ciudadana, la necesidad de resolver los disensos sociales o la implementación de modalidades ideales de la acción humana.

En sus análisis sobre las prácticas éticas y políticas, Michel Foucault propone tres formas de comprender lo que llamamos “moral”. En primer lugar, una moral de código que determina los comportamientos adecuados o no, según prescripciones; en segundo, una moral de los comportamientos que se refiere a la relación entre la conducta y tales códigos y, por último, una moral que produce un sujeto, es decir, que mientras se realiza una acción moral determinada también se lleva a cabo una forma de ser lo que el actor es o quiere llegar a ser a través de tal acción.

Esta modalidad de moral construye sujetos que toman determinada forma de existir mientras ejecutan su acción (Foucault, 2006). Al tener en cuenta este análisis, queda claro que la formación moral tiene, entre sus diversos propósitos, permitir que un sujeto decida, desde lo que comprende del ser que es o que quiere llegar a ser, constituirse como determinada forma de existencia en una relación específica consigo mismo y con los otros. Tales relaciones terminan siendo de carácter experimental y se desencadenan en marcos históricos y culturales específicos, lo que quiere decir, que son susceptibles de modificación y de transformación histórica. Pero, a su vez, estas relaciones pueden adquirir tintes estéticos, es decir, ser consideradas, desde la línea que va de Nietzsche a Foucault, como un asumirse a sí mismo, como una construcción posible en el sentido de la obra de arte. Podríamos plantear tal perspectiva desde la formulación de un imperativo: conviértete en tu propia obra de arte.

Teniendo en cuenta los anteriores argumentos filosóficos y vislumbrando las oportunidades pedagógicas que implican, la hipótesis que quisiera exponer en este texto se puede formular de la siguiente manera: los juegos de rol son ejercicios colectivos de creación estética de mundos posibles, en los que la subjetividad de los jugadores se transforma al diseñar y operar personajes, desde un conjunto de reglas y finalidades preestablecidas o desarrolladas en la marcha del juego. Es decir, el mundo posible del juego de rol permite experimentar multiplicidades subjetivas organizadas en torno a un conjunto de reglas de acción que se conciben como válidas, al tiempo que genera el desarrollo de actitudes creativas de la subjetividad y de la relación con otros, en el marco de formas múltiples de concebir lo real. ¿Cómo se pueden comprender, entonces, los juegos de rol como estrategia para la formación ética y política de niños y jóvenes? Además de los elementos ya mencionados, la filosofía de Michel Foucault puede ayudarnos de nuevo para sostener la hipótesis ya señalada: la comprensión de la libertad y del poder, así como de su resistencia posible, como juegos estratégicos entre libertades.

Para Foucault, la relación poder-resistencia-libertad consiste en que un ejercicio de poder, asumido como la capacidad de dirigir la conducta del otro, como una acción que determina las acciones del otro, tiene como requisito indispensable poder ser resistido, de lo contrario, sería una fuerza inútil. Así,

4 Esta afirmación parte de una definición inicial de Ética en el pensamiento de Michel Foucault: la ética es la práctica reflexiva de la libertad (Foucault, 1999).

el poder parte del supuesto de la libertad del otro, es decir, por cuanto el otro es libre, puede dirigir o permitir que su conducta se dirija de una manera específica. Esta reunión de condiciones y relaciones en el ejercicio del poder fue llamada por Foucault “juegos estratégicos de poder”.

Ahora tengo una visión mucho más clara de todo esto, me parece que hay que distinguir las relaciones de poder como juegos estratégicos entre libertades –juegos estratégicos que hacen que unos intenten determinar la conducta de los otros, a los que estos responden, a su vez, intentando no dejarse determinar en su conducta o procurando determinar la conducta de aquellos– y los estados de dominación, que son lo que habitualmente se llama el poder (Foucault, 1999, p. 48).

Estos juegos estratégicos articulan las relaciones entre el poder, los movimientos de resistencia y la condición de la libertad. La distinción del poder, como estrategia frente al poder como dominación, es útil, porque la impresión general es que, en el poder como dominación, las posibilidades de resistencia son muy escasas, casi imposibles, o sólo se pueden resolver desde la lucha violenta. Decir que el poder es juego estratégico es señalar que opera en el campo de la libertad y que necesariamente debe ser resistido por otro juego, en los que las condiciones de la acción libre, imprevisible e indefinible, hacen posible su dinamismo.

Veamos los diversos sentidos en que se puede entender, según Foucault, “estrategia”:

- Como la relación entre medios y fines en el marco de una racionalidad específica.
- La palabra estrategia se emplea actualmente de tres maneras. En primer lugar, para designar los medios empleados para alcanzar cierto fin; es una cuestión de racionalidad que funciona para llegar a un objetivo.
- Como la acción determinada por la consideración de las posibilidades del otro en el juego estratégico
- En segundo lugar, para designar la manera en que actúa una de las partes en cierto juego en vista de lo que piensa que podría ser la acción de los otros y lo que él considera que los otros piensan de la suya.
- Como una estructura compleja que tiene por objeto hacer desistir al oponente como medio para concretar una victoria.

En tercer lugar, para designar los procedimientos usados en una situación de confrontación para privar al oponente de sus medios de combate y reducirlo a abandonar la lucha; por consiguiente, se trata de los medios destinados a obtener una victoria (Foucault, 2000).

En este sentido, la acción que determina las acciones posibles se debe dar en el marco de referencia de los intereses de los que participan en el juego, con un conjunto de reglas y procedimientos validados y aceptados, con unas finalidades específicas y unos medios adecuados a éstas, cuyo objeto final es conseguir vencer, ganar, conquistar las acciones posibles del otro. No sería posible que existieran las relaciones de poder sin momentos de insubordinación que, por definición, escapan a ellas. De acuerdo con esto, cada intensificación, cada extensión de las relaciones de poder para someter al subordinado debe resultar en un límite del poder. Esto último alcanza su término final en un tipo de acción que reduce al otro a la impotencia –en que, en caso de victoria sobre el adversario, reemplaza al ejercicio del poder– o a una confrontación con aquellos a los que se gobierna y su transformación en adversarios. Lo anterior quiere decir que cada estrategia de confrontación sueña con convertirse en una relación de poder, y cada relación de poder se inclina hacia la idea de que, si sigue su propia línea de desarrollo y surge de la confrontación directa, esto se puede convertir en la estrategia triunfadora.

Esta “mecánica del poder” muestra su flexibilidad y su dinamismo desde la claridad de las relaciones entre la libertad, la resistencia y el poder. Establecer este sentido del poder como “juego estratégico entre libertades” es el primer paso en el camino por el que se puede proponer a los juegos de rol como estrategia para la formación ética y política.

Mientras estos juegos permitan un conjunto de relaciones del sujeto consigo mismo, desde la perspectiva de criterios estéticos y con otros desde tareas cooperativas, se terminan afectando las relaciones posibles con los otros. Esto ocurre porque cuando el otro se dirige a la libertad de quien establece una cierta forma de relación consigo mismo, desde criterios del sí mismo como obra de arte, no puede obviar las condiciones que genera sobre ésta el conjunto de principios que componen su “estilo”. La estrategia de quien diseña su subjetividad se afecta por su visión de sí mismo, de aquello a lo que se sujeta, de aquello que quiere ser, y hace parte de lo que

debe considerar el otro al proponer un juego estratégico de poder. Por ejemplo, el hecho de que un jugador de rol diseñe creativamente un personaje con un conjunto de características morales específicas, le permite experimentar y explorar principios de acción y criterios de estilo de existencia, en su relación consigo mismo y con otros, en el juego estratégico entre las libertades que intervienen. En mis experiencias como formador desde juegos de rol, siempre encontré una cierta disposición de los jugadores a construir sus personajes como una extensión de su personalidad o como experimentos “ontológicos”. El personaje y su interacción con los otros personajes y jugadores pueden incidir en la elección y en la experimentación de un estilo de existencia.

De este modo, cuando el otro dirige su juego estratégico, ve limitada su acción sobre la acción del otro, precisamente, porque éste parte de esos principios elegidos y experimentados. Ahora bien, si quiere acceder a una estrategia victoriosa, deberá incorporar en ella principio del otro y considerar un nuevo juego. Es en este sentido, es decir, en la aparición de nuevas posibilidades de juegos de poder, que los juegos de rol se pueden proponer como estrategia de formación ética y política. Esto termina construyendo formas de resistencia que no sólo son reacción al marco estratégico, sino, sobre todo creación, de nuevos principios, nuevas realidades y nuevas subjetividades.

Concepciones de infancia de las educadoras de nivel inicial

Un estudio comparativo

Rosa Julia Guzmán Rodríguez*

Gloria Bernal**

Resumen

En este artículo se presentan algunos resultados de la investigación llevada a cabo por el grupo de investigación en Infancia, que forma parte del Grupo de investigación Educación y Educadores de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana. Se trabajó con estudiantes de primero y últimos semestres del Programa de Pedagogía Infantil para indagar sobre sus concepciones de infancia. Se encontraron cambios importantes en las configuraciones de concepciones de infancia de las estudiantes a lo largo de sus estudios de formación como educadoras.

Palabras clave: infancia, concepciones de infancia, formación de educadores.

Abstract

This paper presents some results of a research made by de Early Childhood Research Incubator, member of the Education and Educators Researching Group of the Universidad la Sabana's School of Education. The purpose of this study was to find out what kind of conceptions do the students of firsts and lasts semester of the major of pedagogy have about Childhood.

Important changes have been found along their formation as educators in the configuration of student's conception about Childhood.

Key words: infancy, conceptions about infancy.



Fotografía: Emilce Garzón

* Doctora en Educación Universidad de Nova. Directora de la Línea de Investigación en Infancia Facultad de Educación de la Universidad de la Sabana. Correo electrónico: rosa.guzman@unisabana.edu.co

** Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de La Sabana. Asistente de la línea de investigación en Infancia. Correo electrónico: gloriae.bernal@gmail.com.

Introducción

El grupo de investigación en Infancia, que hace parte del grupo de investigación Educación y Educadores de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana, viene adelantando investigaciones en las que indaga acerca de las configuraciones de concepciones de infancia que tienen los educadores del nivel inicial. Desde esta perspectiva terminó una investigación sobre las concepciones de infancia que tienen las educadoras del nivel inicial en Chía (2004-2007)¹.

Uno de los resultados que más llamó la atención fue la constatación de que las instituciones escolares, desde sus políticas, están muy orientadas hacia el objetivo claro de atender a los estudiantes de acuerdo con su contexto de procedencia; esto contribuye a configurar las concepciones de infancia de los educadores, ya que dichas políticas orientan y determinan las prácticas cotidianas de trabajo y de relación con los niños y con las niñas. Además, las concepciones de infancia de las educadoras en ejercicio, muestran una fuerte tendencia a apoyar sus configuraciones en las prácticas.

Estos hallazgos hicieron que la mirada se dirigiera hacia las estudiantes del Programa de Pedagogía Infantil de la Universidad de La Sabana, para hacer una búsqueda de las concepciones de infancia que configuran a lo largo del proceso de formación inicial como educadoras de la primera infancia, ya que una pretensión de la Línea de Investigación en Infancia es buscar comprensiones sobre los procesos de configuración de concepciones de infancia desde un marco pedagógico.

La configuración de las concepciones de infancia se ubica en el universo simbólico de las culturas y, por lo tanto, tiene una fuerte incidencia en las acciones que se emprenden en torno a las niñas y los niños. Por supuesto, la pedagogía es una de las disciplinas más fuertemente afectada por estas concepciones. A lo largo de la historia las propuestas pedagógicas han variado de acuerdo con la evolución que ha tenido el concepto de infancia. Asimismo, han variado, de acuerdo con los contextos en que se trabajan y dan lugar a prácticas específicas de atención y educación de los niños y las niñas, que se hacen visibles en diferentes espacios, como los jardines y la escuela.

En este proceso se indagó cuáles son las concepciones de infancia que tienen las estudiantes de primer semestre y cuáles son las de las estudiantes de último semestre, para buscar similitudes y diferencias entre ellas.

Concepciones sociales

Partimos de asumir el término concepciones, tal como lo define Zimmerman (2000):

Por concepción se entiende un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra sus conocimientos. Este saber se elabora, en la mayoría de los casos, durante un periodo bastante amplio de la vida, a partir de su arqueología, es decir de la acción cultural parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación y, más tarde, de la actividad profesional y social del adulto. Las concepciones personales son la “única trama de lectura” a las que se puede apelar cuando se confronta con la realidad.

En consecuencia, en esta investigación se asume que es desde el conocimiento de las concepciones de los educadores de primera infancia que se pueden comprender las prácticas educativas cotidianas, así como las razones, motivos, creencias y supuestos que las orientan, ya que –como plantean Giordan y de Vecchi (2000 citados por Zimmerman)–:

El término concepción personal enfatiza la idea de imágenes coordinadas entre sí que son usadas por las personas para razonar frente a situaciones problema. Toda concepción, afirman, se corresponde con una estructura subyacente y no es sólo un producto sino un proceso que depende de un sistema que constituye su marco de significación con el que las personas intentan interpretar su medio. Las concepciones tienen una génesis que es al mismo tiempo individual y social.

Un aporte importante de esta investigación consiste en poner en el centro de las discusiones y análisis educativos el tema de la formación inicial de los educadores de la primera infancia, como elemento fundamental de la atención de los niños y niñas más pequeños, a partir de sus concepciones de infancia. En esto coincidimos con Zimmermann (2000) cuando afirma:

En este sentido, conocer las concepciones personales de los docentes puede permitirnos replantear muchas de nuestras acciones por mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la sala del nivel inicial. Esta afirmación no responde a una intención técnica que intenta reemplazar concepciones “defectuosas” por otras “correctas”

1 Un artículo sobre esta investigación fue publicado en la *Revista Colombiana de Educación*, 53. ¿De qué infancias hablan las educadoras del nivel inicial? (2008).

sino a una perspectiva que propone abordar la práctica educativa como un fenómeno complejo, en un contexto particular y en el cual participan muchos factores.

Bien se podría afirmar que las concepciones sociales que tienen los agentes educativos sobre infancia son consecuentes con la actitud o comportamiento hacia la práctica educativa. Hacer depender las actitudes y los comportamientos hacia infancia de las concepciones sociales significa decir que los actores sociales poseen una visión del mundo que les permite conferir sentido a sus conductas relacionadas con niño y niña, así como entender la realidad infantil a través de un determinado sistema de referencias. Las concepciones construidas por los actores sociales están integradas a su sistema de valores, construcción que se ha realizado a lo largo de su vida y en interacción con el contexto social y cultural en el que se desarrolla.

La concepción social, en cuanto construcción de la realidad, es una guía para la acción, y determina los comportamientos o prácticas de los individuos. Sin embargo, esta relación no es lineal, porque la concepción también ha sido construida mediante prácticas instituidas que se vuelven constitutivas e identitarias de grupos y comunidades. De esta manera, en las instituciones de formación inicial pueden existir prácticas y comportamientos hacia la infancia que forman parte de su manera espontánea y natural de concebir la relación con los niños; esta concepción hace parte de una tradición y que se asienta como práctica cultural. En términos generacionales y de transmisión de un sistema de normas y valores, estas prácticas, a su vez, posibilitan cosmovisiones que nuevamente promueven determinadas acciones relacionadas con dicha concepción.

Por lo tanto, si bien las concepciones sociales orientan la acción, comportamiento y prácticas de los individuos y grupos, también se puede decir que expresan prácticas sedimentadas que dan cabida a las interpretaciones del mundo por parte de los actores sociales. Desde este punto de vista, las concepciones y las prácticas se generan mutuamente, se arraigan en un pasado colectivo y se actualizan en la vida cotidiana. Dada la fuerza de las concepciones en la vida social es importante investigar cuáles son las concepciones de infancia que van configurando las estudiantes de Pedagogía Infantil y ampliar este conocimiento desde el punto de vista teórico y de aplicación práctica.

Concepciones de infancia

Las concepciones de infancia han sido bastante variables. Han cambiado según la época histórica que se viva y asimismo según el sector desde donde se analicen. A este respecto afirma Mami Umayahara (2003), especialista asistente del programa UNESCO, oficina regional de educación para América Latina y el Caribe:

En cuanto a la definición existe un consenso sobre la definición de infancia –o la “niñez” como se llama en Colombia– que se refiere a la población menor de 18 años, reflejando la adopción de la Convención Internacional de los derechos de los niños y las niñas. Sin embargo, cuando se refiere a la primera infancia existe una variedad en cuanto a los tramos de edad. Hay un acuerdo en que la primera infancia comienza con el nacimiento, pero no se sabe cuándo termina; en general, la mayor incidencia es hasta los seis años de edad y en algunos países contemplan hasta cinco años. En algunos países el sector salud suele utilizar cinco años porque la OMS utiliza cinco años como un umbral importante de sobrevivencia de los niños. Por otro lado, el sector educación suele utilizar seis años, porque ahí comienza normalmente la educación primaria. En el caso de Colombia es un poco excepcional, porque el ICBF cubre desde cero a siete años, mientras que el sector educativo se preocupa más a partir de cinco años (Peralta, 2003).

Sobre este particular afirma Carlina Rinaldi: (citada por Peralta 2.003) “La infancia no existe. La creamos como sociedad, como un tema público. Es una construcción social, política e histórica”. Por otra parte, Peter Moss (citado por Peralta, 2003) señala: “La idea de un niño universal, conocible objetivamente y separado de su tiempo y espacio, contexto y perspectiva, ha estado cuestionándose crecientemente”.

Estas afirmaciones hacen pensar que la formación de educadores de niños y niñas debe necesariamente incluir estas reflexiones, porque es bastante frecuente encontrar tanto en los discursos cotidianos, como en los académicos de los educadores, muchas referencias a la intención de lograr que sus alumnos lleguen a ser, o por lo menos se acerquen mucho a las condiciones de un niño “ideal”. Asimismo, se identifica claramente en sus discursos, la preocupación porque sus estudiantes todavía “no están en la etapa que les correspondería de acuerdo con su edad”. Vale la pena precisar que estos razo-

namientos sirven de justificación para explicar por qué los niños y las niñas a su cargo no avanzan en sus procesos.

En el momento actual es absolutamente clara la pertinencia del trabajo durante los primeros años de vida para el desarrollo de los individuos y de las sociedades. Edelman (citado por Peralta, 2003) señala que “son el contexto y la historia del desarrollo celular de un individuo los que determinan en gran parte la estructura de su cerebro y no la mera información genética”. A este respecto Prout y James (citados por Peralta 2003) afirman: “La inmadurez de los niños es un eje biológico, pero las formas en que esta inmadurez es entendida y se les da significado es un hecho de la cultura”. Peralta (2003) agrega: “Por tanto la infancia es una construcción social críticamente afectada por las ideas, modas y tecnología con que se cuenta”.

En varios estudios se plantea que han existido diferentes concepciones de infancia, según los niños y las niñas pertenecieran a determinada clase social, fueran o no escolarizados e incluso dentro de la institución escolar se consideraban diferentes según su nivel socioeconómico de procedencia. En el sistema educativo de principios del siglo XX se presentaban claras distinciones entre la educación para los niños ricos y la de los niños pobres. Citan Muñoz y Pachón (1991) una afirmación del Registro Municipal de Bogotá, de junio 30 de 1920, en la que refiere a que se necesitaba dar en la escuela para pobres: “conocimientos especiales que les sean útiles para las posiciones de campesinos y obreros que son los que ocuparán siempre”.

Esta tendencia persiste incluso hasta nuestros días y es lo que sustenta ideas tales como que los niños de estratos bajos están condenados al fracaso. Actualmente se conocen estudios muy serios, que demuestran que las bajas expectativas sobre este sector de la población infantil llevan a que efectivamente estos estudiantes aprendan poco y en consecuencia fracasen en la escuela y en la sociedad. (Ferreiro 1979).



Fotografía: Nevys Balanta.

Escuela y concepciones de infancia

A partir de diversos estudios, se tiene conocimiento que la institución escolar también ha influido de manera clara en la construcción social de diferentes concepciones de infancia. Es así como Postman (2004) afirma que, desde hace mucho tiempo, los intereses por alfabetizar a los niños generaban nuevas concepciones de infancia. Señala: “En los sitios donde se valoraba persistentemente la alfabetización, se construían escuelas, y donde había escuelas, el concepto de niñez evolucionaba rápidamente”.

A pesar de estos pasos para reconocer la necesidad y la importancia de dar educación a la primera infancia, el camino no ha sido claro. Se han presentado diversos esfuerzos para atender de la mejor manera posible a los niños y las niñas, pero persisten algunas dificultades derivadas de las concepciones que se tienen de lo que es un niño o una niña de esta edad y de lo que está en capacidad de hacer. Actualmente, existen interrogantes

en torno a lo que se debe hacer en el preescolar y lo que se debe hacer en el primer grado. Allí sigue existiendo una ruptura entre las propuestas de trabajo, como si entre estos dos grados existieran años de diferencia. Lo que hay en el fondo son concepciones diferentes y discontinuas de niño o niña preescolar y niño o niña escolar.

La investigación

Las estudiantes con quienes se adelantó la investigación para construir el objeto de conocimiento (concepciones de infancia que tienen las estudiantes de Pedagogía Infantil) fueron seleccionadas intencionalmente: estudiantes de primeros y últimos semestres. De esta forma, se asegura que estén representadas características dentro de la población, que desde nuestra perspectiva, pueden ser reveladoras con respecto a las concepciones de infancia que configuran los educadores del nivel inicial.

Se partió de la identificación de las ideas que traen las estudiantes con respecto a lo que implica educar a los niños y las niñas, ya que su interpretación permite construir categorías para hacer aproximaciones a las concepciones que han configurado acerca de la infancia y cobran importancia en la medida en que en este estudio se busca comprender de qué maneras la formación académica contribuye a configurar concepciones de infancia.

Algunos hallazgos

Concepciones de infancia de las estudiantes de primer semestre

Para las estudiantes de primer semestre la infancia resulta un poco difusa, por cuanto no pueden precisar exactamente hasta qué momento llega. Los factores que determinan el paso a otra etapa son los cambios físicos; el hecho de recibir más permisos, sentir atracción por el otro sexo y pasar a primaria, evento que califican como definitivo para dejar de ser niño y hacerse mayor, con todo lo que ello implica: asumir responsabilidades, tomar decisiones y perder la inocencia. Afirman que la infancia es más corta en la actualidad, debido al acceso a la tecnología y a los medios masivos de comunicación. En este grupo hay quienes consideran que nunca se deja de ser niño y que todos llevamos un niño dentro.

Consideran que los pequeños llegan a la escuela sin ningún conocimiento, que aprenden haciendo trabajos manuales porque deben aprender sólo lo motriz, ya que su cerebro todavía no está listo para aprender otras cosas, porque son “bebés” y aprenden imitando. Consideran que es más fácil educar a los niños de preescolar, aunque afirman que son hiperactivos y que las prácticas deben ser más didácticas que en primero, se requiere más trabajo y más paciencia. Señalan que a los niños(as) se les debe educar con amor; asimismo, consideran que para ser educadora de primera infancia se requiere vocación, entrega, paciencia y amor. Consideran que esto es un don; por lo tanto, en el ejercicio docente no importa si el pago es escaso. Su misión, según ellas, consiste en formar en valores para el futuro, lo que se constituye en una posibilidad de tener un fuerte impacto social.

Concepciones de infancia de las estudiantes de últimos semestres

Este grupo de estudiantes percibe la infancia como una etapa cuya finalización depende de los

diferentes contextos en que viven los niños(as) y de la situación que les ha tocado vivir, pero toman también como referencia la Ley de infancia, como instrumento que define a las niñas y niños como sujetos de derechos. Desde el punto de vista del desarrollo perciben a la infancia como un momento que se resiste a la división en grados escolares y, en consecuencia, consideran que debe haber continuidad en metodologías y procesos en el preescolar y el primer grado de educación básica. Sin embargo, reconocen que esto depende de las políticas de las instituciones educativas.

Las estudiantes que hicieron parte de este estudio resaltan la importancia de tener vocación para ser educadoras, ya que es una profesión que tiene fuerte impacto en el desarrollo de cada persona y en el desarrollo social. Por lo tanto, quien ejerza la profesión debe ser una persona preparada tanto en su formación profesional, como en su actitud ética. Se debe trabajar con responsabilidad y profesionalismo, porque lo que se haga en esta etapa es para toda la vida. Se asume que su misión es educar para la vida, formar en valores y hacerlo con afecto, ya que no se debe descuidar ninguna de las dimensiones del desarrollo de los niños(as). Señalan que cada estudiante debe ser entendido como un ser humano en constante cambio. Para su trabajo consideran importante la investigación y la evaluación permanente.

Recorrido académico y concepciones de infancia

Al analizar las respuestas dadas por los dos grupos de estudiantes, se puede establecer que hay diferentes concepciones de infancia, que se van a señalar a continuación.

La infancia pasiva versus la infancia activa

Para las niñas de primeros semestres aún persiste la idea de que los niños y las niñas son personas pasivas, carentes de conocimientos y habilidades cognitivas a las cuales hay que formarlas en conocimientos básicos como los colores, y que tienen necesidades de orden motriz, acompañadas de un impedimento físico para aprender otras cosas, pues según afirman: “el cerebro de los niños es muy inmaduro y no está preparado para recibir información cognitiva” y que “no tiene capacidad para razonar”.

Por el contrario, para las estudiantes de últimos semestres es claro que los niños(as) son sujetos ac-

tivos en la construcción del conocimiento y que tienen muchas potencialidades para desarrollar, cuya promoción debe promover la escuela para respetar sus derechos.

La infancia como desarrollo continuo versus la infancia determinada por el nivel escolar

Para las estudiantes de primer semestre, el paso de los niños(as) a primaria marca un hito en su historia, ya que este nivel escolar demanda de ellos más responsabilidad, “aprender a razonar”, “ser más independientes”, “entender las leyes”, “aprender cosas serias” y “tomar decisiones”. Por oposición, consideran que el trabajo en preescolar se limita a hacer juegos en los que aprenden cuestiones muy elementales, por imitación. En esta situación se está entendiendo a los pequeños como alumnos que deben responder a los requerimientos administrativos de los grados en la institución escolar.

Las estudiantes de últimos semestres reconocen a la infancia como parte del desarrollo continuo de las personas, que no depende del grado ni del nivel escolar en que estén los niños y las niñas. En consecuencia, señalan la necesidad de buscar la articulación entre los diferentes grados y niveles del sistema escolar para responder a las necesidades reales de los pequeños.

La infancia como objeto de consentimiento y cuidados versus la infancia como sujeto de derechos

Las estudiantes de primer semestre consideran que dado que los niños y niñas preescolares son “bebés” hay que consentirlos y cuidarlos cuando asisten al colegio. Señalan que ésta es una etapa inolvidable, llena de inocencia que “no deberíamos perder nunca”; por lo tanto, hay que preservarla de sufrimientos y malestares. Señalan esto como una característica muy particular del trabajo en el preescolar.

Por su parte las estudiantes de últimos semestres resaltan la importancia de reconocer a las niñas y niños como sujetos de derechos; en consecuencia, el trabajo en el preescolar se debe orientar a desarrollar todas sus potencialidades y a reconocer sus limitaciones para que las metodologías y los procesos educativos respondan a sus necesidades e intereses. Además, reconocen como un derecho muy especial, recibir atención adecuada en esta etapa fundamental en el desarrollo.

La infancia como salto generacional versus la infancia en contexto situado

Las estudiantes de primer semestre plantean que los niños y niñas de ahora son más difíciles de educar que los de antes, porque ya no obedecen a los profesores. Explican esta situación porque ya no se les castiga como antes, aunque lo consideran injusto. Afirman que otro aspecto que ha incidido en este cambio es el acceso a los medios masivos de comunicación y a las tecnologías, porque gracias a ello ya saben más que sus educadores. Evidencian en estos aspectos una ruptura entre “antes y ahora”.

Por otro lado, las estudiantes de últimos semestres consideran que la diferencia entre los niños de diferentes generaciones no obedece a rupturas abruptas, sino a los cambios que sufren las sociedades en sus procesos sociales y culturales. Señalan que la investigación y la evaluación permanente deben servirle a los educadores para responder a dichos cambios.

La infancia hiperactiva versus la actividad de la infancia

Para las estudiantes de primer semestre las niñas y los niños preescolares pueden ser catalogados como “hiperactivos”, ya que todo el tiempo están moviéndose y haciendo cosas manuales. Contrasta esta idea con su afirmación con respecto a que en el preescolar hay que enseñarles por medio de juegos y otras actividades motrices. Según esto ¿serían las metodologías las que generarían lo que ellas llaman hiperactividad?

Por otro lado llama la atención que esta categoría procedente del ámbito de la psicología logre permear las concepciones de infancia de una estudiante con formación todavía muy incipiente y se superponga con otras categorías pedagógicas derivadas del uso de cierto tipo de metodologías en la escuela.

En cambio, las estudiantes de últimos semestres se refieren a la importancia de la actividad en los niños y niñas, como posibilidad de construir el conocimiento por sí mismos y reconocen además que la actividad puede ser física o mental, aclarando que las dos deben estar presentes tanto en preescolar como en primer grado.

A modo de cierre parcial

Nótese que nos referimos a cierre y no a conclusiones, pues lo que presentamos aquí es una parte de

un proceso que no ha concluido y, por lo tanto, no nos atrevemos a ofrecer conclusiones todavía.

Es poco lo que se puede mostrar en este breve escrito y, en cambio mucho, lo que falta por estudiar, analizar y comprender; sin embargo, podemos hacer algunos avances, que más que mostrar aportes definitivos, contribuyen a orientar la formulación de nuevas preguntas desde la perspectiva pedagógica que venimos trabajando sobre las concepciones de infancia de los educadores del nivel inicial.

Por el momento, podemos afirmar que el recorrido académico y de vida que hacen las estudiantes a lo largo de su formación inicial sí contribuye a mo-

dificar las concepciones de infancia, desplazándolas de un reconocimiento de los niños y niñas como objetos de cuidado a su reconocimiento como sujetos de derechos. También podemos afirmar que este desplazamiento en las configuraciones de las concepciones de infancia tiene implicaciones en las formas en que plantean sus acciones diarias con los pequeños y, por lo tanto, en la calidad de su educación y en la promoción del ejercicio de los derechos de la infancia. Estas pistas que nos van dando estas investigaciones nos llevan a seguir indagando acerca de las mejores propuestas para formar a los educadores del nivel inicial. Ésta es una tarea impostergable.

Bibliografía

Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán y Presses Universitaires de France, Colección Filosofía y Cultura Contemporánea.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Editorial Siglo XXI.

Guzmán, R.J. (2008). ¿De qué infancias hablan las educadoras del nivel inicial en Chía? *Revista Colombiana de Educación*, 53.

Muñoz, C. & Pachón, X. (1991). *La niñez en el siglo XX*. Bogotá: Editorial Planeta.

Peralta M.V. (2003). Los desafíos de la educación infantil en el siglo XXI y sus implicaciones en la formación y prácticas de los agentes educativos. En *Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década*. Bogotá: ICBF.

Postman, N. (2004). Los incunables de la niñez. En *Giros y reveses: representaciones de la infancia a lo largo de la historia*. Venezuela: Editorial Arte.

Umayahara, M. (2003). Proyecto regional de indicadores de la primera infancia. En *Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década*. Bogotá: ICBF.

Zimmerman M. & Gerstenhaber, C. (2000). Acerca del enseñar y del aprender: una aproximación a las concepciones docentes en el nivel inicial. En N. Elichiry. *Aprendizaje de niños y maestros*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

Abiscia monserrat

En una hamaca vieja, mientras ventila una brisa fría, llenando mi corazón de pesares... aún hay insomnio en mí, la vieja guitarra se mantiene en su silencio, quieta y pusilánime, al igual que mis dedos... recordaré mi sueño al despertar mañana, tal vez lo haga hoy, el cansancio se aqueja en mi cuerpo, trabajo arduo, matando las responsabilidades: el recoger día a día, de las batallas perdidas e inusitadas, del agotamiento sin locuras, ¿y todo por ser mejor? Ahora me cubro del mal tiempo, entre un lejano momento se confunden mis sonrisas con el llanto, llamando a aquel amigo que cuida de mí cual si fuese un viejo, en soledad, abandonado... esperando un fin, quien se sienta en las sillas y, mira ese verde de esperanza, trayendo, llevando recuerdos de esas épocas complejas, en las que cada día el pan, no se pedía ni ganaba, cuando eran guerras de mil y una noche con las cuales partieron los suyos, esas ilusiones, alegrías, intenciones de ser y continuar... en esta hora lo están niños, jóvenes, muchos a quienes cierta vez he visto, sólo que en instantes se queda en blanco mi memoria: aquí hay varios talentos por explorar, débiles, de acabar sin fuerzas, en algún medio no se reconocen, registrándose andan en el anonimato, los mantiene esa convicción meditada e incomparable... quienes en el vientre llevan las semillas de sí mismos, la incomprensión, no hace caso al cariño del vivo milagro, que se concibe por un amor profundo, sin importar la condición, lo material sobra cuando la entrega así decide: igualmente infantil y poco les enseñamos, crecen, al iniciar o finalizar... de prisa sin detenerse salen a buscar sus rumbos por caminos con horizontes claros, pardos... muchos se pierden, otros regresan, conciliando por mantener aquella luz encendida, inalcanzable, apartada, se siente la meta. En el presente son mis pequeños y paso a paso se volverán hombres, seguramente tendrán un pensamiento dispuesto y extraño, serán quizás quienes manejen la nueva historia de esta madre tierra, que vio nacer a mis padres, sus hijos que concebirán nietos más tarde. Quisiera estar aquí, poder encontrar la libertad, la dependencia encadenada a



Fotografía: Flor Alba Santamaría.

mis pies, para dejarla, y ser feliz, que miente ante mi ingenuidad, rayando la mente de alzheimer, obedeciendo a la necesidad... jactando mi alma.

Ayudar a quienes no lo pidan, desinterés en la avaricia, sin mezquindad injusta, conservando a quien adora a aquella que se arrastra, descomplicada escapando, ¿de quién huye? Ahorraré engaños pasajeros, para quienes los disfrutaron, como quien quema lo que no se ve en las cartas, ¿nunca saben?, siempre fingen en lo verdadero de la intimidad, sin admitir o entender errores, bailan pasodoble a expensas del joropo de casta... mi joven evolución transcurrió en años ociosos, con hojas desmoronadas, secas por un zar astro, y arrojadas al basurero, como he de conservar mi taciturno ser... que se inclina, ante la humildad de quien pasea, misántropo, con sus manos entre bolsillos color café, las arrugas que aparecen con gestos sutiles, por las calles renovadas del mercader de mercaderes... Así amanecen hoy junto a la fogata encendida en el huerto de la vieja Gabriela, tan querida mi señora encantadora, ha sido siempre mi géiser de inspiración, en noches de padecimiento golpeando en la puerta: mi soltería no se deshace jamás, mas este amar inédito, presencia mis versos, ella, con su bastón camina, quimera, sin que mis emociones se hagan evidentes... después de las fábulas curiosas hacen compartir mi té, sin azúcar pero

dulce al ser recibido de su delicada y digna mano... ¡Ay!, señora mía en este divagar usted me lleva por los sitios recónditos, de este vallecito, su nombre lo invoca, con pasividad y certeza, para dejarlo a la paz venidera, que con un aroma suave, como el del café, en las tardes viene y luego se marcha, para aventurar otros soñadores, asimismo, este anciano... las señoras están por ahí, comprando cosas, quitando lo feo de sus andenes, realizando quehaceres y oficios para recibir en un ambiente amable, a sus familias: las tiendas, para distraerlas observando artículos que tanto les agrada, la eficacia de quienes exhiben sus esfuerzos, el buen trabajo de hombres y mujeres, madurando ideas, para modernizar y complacer el mayor capricho oculto. Hay quienes están en las camillas, del hospital, con dolencias o prontos a marcharse, en sus profesiones nos refugiaremos en cierta ocasión, cuando venga el agotamiento y aislamiento de todo humano al despedirse, que en este destierro, mis pasares del tiempo, sean de calma, como cuando el viento abraza aquellas palmeras altas que traen un suspirar más hondo... que no se sientan las hipocresías, que sean claras sus sonrisas, sin intenciones de agravio, que sean jugadores del ajedrez cristal, para que en él se refleje... si se corre bien, apaciblemente, se llega a alguna provincia, de lo contrario se frustra, del traspasé ninguna contri-

ción vale más tarde... soy un escritor, pintor, un enfermo... a la vez estoy, quiero salvaguardar esa esencia, deseosa de dádiva, que se me ha brindado, para obtener el boleto al cruce de la existencia... sin mis lágrimas no expresaría estas vibraciones preclaras, y tal sería la sigilosa oscuridad de este ranchito, más desusado que su dueño, con Bartolomeo, un compañero que espanta cualquier recelo... tan fiel, ha sabido sobrellevar mis males de genio, acariciar mi mano, y guiarme al perderme por mi amnesia... esperando dejar huella en mi hermano, que comparte conmigo su vivir; ...me siento sin ánimos, de pronto miro a través de la ventana... los sollozos resbalan y transito en un segundo azabache... no puedo irme, sería un cobarde pero luego vendrá una invitación a fugarse... de mis palabras vacías y rebeldes no depende el bienestar foráneo; soy polvo, con un habla distinto, hay razones por las cuales proveerlo todo, lo haría por mi amigo perenne y quizás, este pueblo ha querido retenerme para procurar sobrevivir... no quiero morir sin antes despertar... este fue el maravilloso sueño que tuvo Oliver, en su hamaca de lirios celestes, se enaltece, el lugar donde existo, estos fragmentos los dedico a quien para mí es, y que sus quimeras vivan por siempre... luz, bienaventuranza, fortaleza y movimiento especial e irremplazable.

Vigilla

Tal vez al caminar, pensaba en por qué se había alejado; no hallé respuesta, me senté al lado de un árbol en el parque de Vauldeí, escuché unos pájaros cantar, y su recuerdo me susurró en aquella ventana, donde divisaba los hombres enmascarados; se estremeció mi cuerpo, me levanté, decidiendo ir a caminar por un lugar desconocido, donde mis intentos de escapar se hicieran realidad, me abandonó a su pasado: intangible y amado; irreconocible era, a mi nadie me había enseñado a mirarle de forma distinta, aún cuando me ha sido evitable olvidar, ¿qué podría hacer en los tantos o pocos días que me restaban? Era complejo determinarlo, en una milésima o cualquier fracción de tiempo, mas en mi interior le revelaba con vehemencia y respeto:

“Ayer soñé que regresabas, y nuevamente creías en mí; precisamente ayer, volví a sonreír en mis cavilaciones nocturnas, al regresar a casa; ilusoriamente supuse, en lo que mi limitada existencia, podría esmerarse, para que, al menos, con desprecio, comprendieras todo... y no juzgaras por lo que denotaba mi silencio, imaginaba como eres, tus movimientos los estudiaba en mi memoria, no había que marcharse pronto, habiendo cesado la tiranía, ¿quién sufriría?, uno lo hacía, bajo su rostro iluminado de nobleza: quien continuaba saludando y conversando herméticamente con las mismas personas”.

- ¡Ve a curarte y no te mueras así!
- ¡Qué caso tendría!, pueda que me destroce más.

Su frase de esperanza me sanaba: “Sabré cómo encontrarte”, sabía que tenía algo en común conmigo, sin conocerme antes.

- Aunque...
- ¿Me haya abandonado?
- No me refería a eso, ¿aunque se haya alejado sin explicar razones o motivos?



Fotografía: Archivo Flor Alba Santamaría.

- Debe ser que quien se equivocó, fui yo; sin embargo me dio gusto verle, en la persona humana y fraternal, que era: alguien que apareció; y en soledad sin contar, me dejó. Y siempre he de inspirarme en como era o es, junto a los arboles que cubren, el anochecer, del firmamento, que se ha desdibujado sobre nuestras cabezas; y yo aquí arrodillándome sin pedirle nada, ni siquiera la incertidumbre de pensar en mí, y nunca la confusión de amarme.
- Acaso, ¿has perdido la cordura?
- No, mas te aseguro que si fuese de las gentes, el amor puro, en nuestros seres, no entraría lo opuesto con demasiada fuerza, como sucede, mas tendré a mi lado, unos brazos, que me alzarán en mi crepúsculo.
- Sin poder asegurarlo... vivirás un poco más.
- No tengas presentes mis locuras, aléjate de este mal que en esta hora me aqueja.
- Como me agrada el arte, no lo son las promesas y los juramentos.
- Me he jactado de ti, no obstante te agradezco por tus oídos sordos.
- ¿A dónde iras?

- Deja de preguntar, en lugar de resolver algo en cuestión, por ti mismo.
 - Si llegaras a necesitarme, ¿vendrías de nuevo?
 - He dicho que me iré, no cuando volveré; porque estamos de acuerdo en lo de la tonta intención de las promesas.
 - ¡Vaya!, entiendo... adiós.
 - Fatalistas son las despedidas, porque tienen una carga de frustración, apego e incertidumbre.
 - Entonces simplemente: ¡nos veremos luego!
 - Y cómo lo sabes, ¡aquí no hay futuro; jamás estará a tu alcance, ¡porque no existe!
 - Si quieres, puedes responder a lo que sigue: ¿si no está, por qué esperar?
- Eres muy viejo para comprender cosas de niños...en los años que vendrán, volverás a pensar sobre lo que te he dicho, a veces hasta los problemas te faltan, porque tienes la capacidad de asociarlos con mayor facilidad, a lo cotidiano.
 - A veces temo de conocerte, mas me conforta y es extraño

Se quedó en solitario, y entre tanto salí pasándome las manos por el cabello, recibiendo la humareda de la ciudad que no descansa y pulula podredumbre; ¿y si viniese...? Siento que pasaría mi vejez, y la enfermedad me acabaría, mas no tanto como su ausencia.

MARY MIDOYA POVEDA TORRES
Licenciatura en Pedagogía Infantil – I Semestre
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Magnificat: tributo a Frau Eva

M
 Mi bello lucero taciturno
 Has aparecido otra vez
 En el crepúsculo
 Para iluminar mi camino.
 ¡Cuánto has dado de vivir
 A mi alma solitaria!
 Te conviertes en flor
 Que no marchita nunca
 Ni los años te pasan
 Germinarás una y otra vez
 Haciendo vida a la vida misma.

El viento y la naturaleza
 Te hicieron sagrada,
 Como hermosa
 Magnífica eres
 Y solo escucho tu voz
 En la alegría del barullo
 Del riachuelo.
 Bendita, no se cómo decirte
 Que a mi vida
 Y a mí, anciano de vivir
 Las arrugas de mi corazón
 Has eliminado
 Te lo diría escribiendo en el viento
 O atravesando mares extraños
 O más bien en aquello
 Sencillo pero extraño:
 Y es que tu alma
 Rehace amarte,
 Y ya no cabe en esta habitación
 Ya no me cabe en el cuerpo
 Aflora de mí,
 Como los amagos de la primavera.

A ti, todo honor
 Y poesía larga:
 Siendo ella
 Tú, hecha niña y mujer.

Nuestra historia está
 Escrita a letra bien hecha
 En idiomas ilegibles
 Sólo a nosotros visible



Fotografía: Archivo Flor Alba Santamaría.

No bastará con cantarte,
 Ayudado de mis rezos
 En tu nombre
 Te alucino en una paradoja
 Cerca y a la vez
 Lejos de ti.

No, magnífica
 Tu rostro no pierde su brillo
 Es el mío que enaltece
 En una oscuridad
 En la que clandestino
 Te amo y escribo.

En las manos que vida
 Darán, como flor
 Niña y mujer
 Lucero de mi sendero
 Al decir amarte
 Digo poco, pues aumenta.

Hija del sol y la luna
 El barullo del riachuelo y el viento:
 El cielo a mí se acerca
 En tu figura celeste.
 Hoy a Frau Eva alucino, en un siempre
 Que hará eterno en el cielo.

SERGIO RODRÍGUEZ SANMIGUEL

Escuela Superior de Administración Pública (ESAP)

Estudiante de pregrado – IX semestre

Encuentro con esos mundos de papel

Diego Orlando Bernal Sánchez*



Fotografía: Archivo Cátedra UNESCO.

Un taller de arte y literatura

En la Feria Internacional del Libro de Bogotá de 2008, realizamos talleres literarios por invitación de la Fundación Gilberto Alzate Avendaño. Al interactuar con nuevos lectores en una labor que utilizó el teatro de muñecos para promocionar la literatura, sorprendió la receptividad de los jóvenes de grados 10 y 11 en recrear el cuento presentado. Al observar la recepción de la actividad de difundir o promocionar la literatura en forma no convencional, es decir, permitiendo que los nuevos lectores recreen los contenidos se estimula una mayor participación de los niños y jóvenes. Este ejercicio no implica anular la obra literaria, por el contrario, se trata de un agradable encuentro con la literatura, profundizando sus contenidos, para así lograr, incluso, el estudio de la vida del autor.

En el taller se pudo constatar que la libertad para crear, cuando se parte de un producto de calidad, logra motivar una respuesta que se ubica en la misma altura. Los jóvenes de grados 10 y 11 al entrar al auditorio y observar el teatrino lanzaban comentarios que denotan incomodidad. Algo entendible por la imposición de la sociedad en su nuevo ciclo de vida, en el que se les hace creer que para convertirse en adultos se debe abandonar todo papel que lo identifique con los infantes. Ante la manifestación que los títeres son para los niños, se desarrolló una labor que les permitió cambiar esta idea; esto se logró al escuchar la introducción que se hace de la actividad y apreciar la puesta en escena de una parte de la obra literaria escogida.

Para el taller fue seleccionado una parte del cuento “El Sennin” del autor japonés Ryonusuke Akuta-

* Abogado Universidad Nacional, especializado en Filosofía del Derecho de la Universidad Libre. Director Proyecto ECO-CULTURAL SAMSARA, Director Ediciones CORDES. Correo Electrónico: bdiego_orlando@hotmail.com

gawa (1892-1927). La dinámica permitió establecer un diálogo entre los espectadores y el actor-muñeco. La historia fue recreada por los asistentes. El papel de los asistentes en el taller va más allá de ser simples espectadores para asumir el reto de convertirse en creadores encontrando un final para la obra. Algunos realizaron una pequeña investigación sobre la vida del autor de la obra o buscaron el texto completo del cuento que se presentó. Con esta actividad se dejó en claro que no es cierto que existe apatía por la lectura o la literatura, lo que existe es una deficiente motivación puesto que se utilizan obras literarias que no son del agrado del nuevo lector.

Los nuevos lectores y su rol de creadores

La experiencia de la feria del libro permite concluir que la selección de obras que se usan en la actividad literaria con los estudiantes –sean niños o jóvenes– se reduce al catálogo oficial o de la institución. La imposición de estas obras resta la posibilidad de crear y recrearlas. El trabajo literario no se puede reducir al simple análisis, o en el mejor de los casos, a una crítica literaria, puesto que el nuevo lector espera encontrar un espacio para su creación y para la recreación.

Una forma de aproximación a la literatura es mediante la metáfora. Cuando se presenta la lectura como un viaje que permite el encuentro con diferentes mundos, sentimientos, entornos y nuevas visiones, se facilita el acercamiento y goce de la lectura y de la literatura. Todo debe estar basado en el respeto, lo que implica no imponer criterios ni formas de ver la vida, que fácilmente genera la apatía de los participantes. Imponer la lectura no es el mejor método para sensibilizar y alentar el viaje por las letras. El respeto empieza por alejarse o privarse de imponer dioses y temores, miedos o inseguridades. Para el nuevo lector no existe nada más agradable que ser escuchado; esto es, que le permitan contar o relatar una historia. La necesidad de reconocimiento en su entorno social, cuando no es encontrada en la familia, ni en la institución educativa, lleva al joven a buscar en otros entornos, asumiendo roles que no le

aportan en su formación. Ésta puede ser una explicación del por qué los nuevos lectores no pasan de ser lectores obligados, que al cumplir su ciclo académico se alejan de la lectura.

Los nuevos lectores frente al reto de la tecnología

La mayoría de las obras utilizadas para motivar a los nuevos lectores se compone de títulos que seguramente no leeríamos en la actualidad, ya sea por encontrarlos aburridos o demasiado monótonos. La lectura debe marchar a la par con la tecnología; por ejemplo, en Japón se registra una nueva forma de creación literaria: se trata de novelas originadas en los mensajes enviados por celular o por correo electrónico. Ésta es una alternativa que involucra la literatura con la tecnología y los nuevos lectores. En consecuencia, la literatura que nace de esta actividad permite la difusión de contenidos, creaciones y propuestas de los nuevos lectores, en sí, es una forma de encontrar la literatura en los mundos que aparecen al navegar por la red. Este nuevo universo es la puerta para soñar y para proyectar el pensamiento a horizontes que son vetados con lecturas limitadas e impuestas.

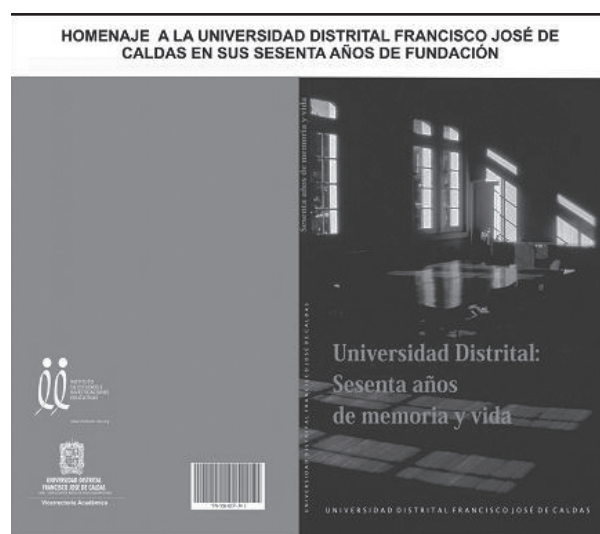
Lo importante en esta dinámica es trascender la preocupación del cómo, y el por qué, para llegar al para qué. La pregunta que debe inquietar la actividad del motivador o inductor a la lectura es el para qué. Las respuestas indican el camino que se está andando, sólo con claridad en este aspecto, se logra estructurar una verdadera motivación en los nuevos lectores, para que la lectura sea asumida con verdadero amor. Ésta puede ser una forma de acercar al lector con un nuevo mundo, en el cual la formación es de carácter universal encuentre diversas formas de ver la realidad, recree situaciones y permita soluciones que están por encima de los esquemas. La labor del docente es dar elementos que admitan romper el paradigma impuesto, no para cambiarlo por otro, pero sí generando el encuentro con todos los mundos que vive cada ser, presentes en esos mundos de papel o al navegar por la red.

Universidad Distrital: sesenta años de memoria y vida

Frank Molano Camargo*

El Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas (IEIE), dirigido por Flor Alba Santamaría Valero, nos presenta un libro conmemorativo en nuestros sesenta años de existencia como universidad. Este libro, *Universidad Distrital: sesenta años de memoria y vida*, es una de las formas de materialización, activación y circulación de las memorias, o mejor parte de una política de la memoria, no para difundir versiones únicas del pasado, sino como circulación de diversas memorias que pugnan por estar en el presente universitario; se trata de poner en la esfera de lo público los diversos posicionamientos que hoy en día diversos actores de la institución piensan para proyectar futuros compartidos. Es un texto que en el marco de las conmemoraciones y las agendas institucionales, nos remite a varios asuntos sobre el sentido y la función del recuerdo en la universidad pública. La lectura de las narrativas contenidas en él: la imagen, el texto, el diseño, se convierten en posibilidades de viaje hacia los diferentes momentos que en sesenta años han posibilitado que la Universidad Distrital haya llegado a ser lo que se es, sus trayectorias, sus conflictos, sus apuestas, como una identidad relatada y construida por múltiples voces.

En la construcción de la identidad de la Universidad, como organización humana en la que la ciencia, la cultura y las tareas para preservar y potenciar la vida de quienes en ellas habitamos, es estratégico producir políticas de la memoria y poner en circulación diversas maneras de mirar el pasado y recordarlo. Existen acontecimientos, personajes, lugares, proyectos, sueños y utopías, unos triunfantes y otros derrotados y olvidados que constituyen las instituciones, marcan a los sujetos y les posibilitan tejer proyectos. Las instituciones educativas sin me-



Archivo Cátedra UNESCO.

moria son presa fácil de la racionalidad presentista y eficientista del mercado.

No pretendo dar una versión única de lectura, ya que cada lector, desde su propia constitución histórica y forma de relacionamiento con la universidad, activa, descubre o imagina memorias y acontecimientos; sin embargo, quisiera comentar los aportes que los autores del libro hacen a la reconstrucción de nuestra memoria colectiva y a las apuestas que hoy en día nos hemos trazado ad portas de un nuevo proceso histórico para la Universidad Distrital, la Asamblea Consultiva. Desde diversas miradas, los autores de *Universidad Distrital: sesenta años de memoria y vida* abren ventanas inéditas al conocimiento de nuestro proceso histórico, por lo que introducen dimensiones que evidencian la diversidad, la pluralidad y el dinamismo de lo que hemos sido.

* Docente de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Carlos Arturo Reina Rodríguez da cuenta de momentos clave del proceso fundacional de la universidad, por lo que trae al presente esta conflictiva coyuntura, en la que se disputaban varios proyectos de institución. Para nuestro presente es válido recordar que en nuestros orígenes el líder popular Jorge Eliécer Gaitán y el pensador social Antonio García buscaron construir una institución educativa que estuviera al servicio de los sectores populares, con un alto contenido humanístico y que incorporara los componentes de la ciencia y la tecnología más importantes. Ese proyecto tuvo sus vicisitudes, pues nuestra institución surgió en los terribles años de la violencia partidista y de la exclusión y del silenciamiento de aquellos proyectos no hegemónicos. El profesor Reina nos invita a pensar en una historia de la universidad, en relación con el proceso de constitución interna y de sus tensiones con las exigencias de la sociedad y de las fuerzas políticas que pugnan por la hegemonía.

El texto de Emilce Garzón Peña hace una reivindicación de uno de los sujetos que constituyen la universidad, los estudiantes y sus procesos de organización estudiantil y la manera como el movimiento estudiantil ha sido uno de los rostros vitales de las juventudes latinoamericanas contemporáneas.

Por su parte, Fabio Lozano Santos, evocando los cuarenta años del mayo del 68, trae al presente sus recuerdos y análisis de los aportes a la cultura democrática universitaria por parte del movimiento estudiantil de la década del setenta, particularmente de la reforma que modificó la composición del Consejo Superior Universitario, que hizo una apuesta por la autonomía universitaria en la que los docentes y los estudiantes ampliaron su participación en las decisiones sobre la vida universitaria.

Jairo Florián Bocanegra introduce otro plano del recuerdo: el aporte de la universidad a la configuración de un movimiento social escasamente estudiado, el teatro universitario. Recuerda cómo al lado de los grupos teatrales universitarios de la Universidad Nacional, dirigido por Carlos Duplat, y

de la Universidad de los Andes, dirigido por Ricardo Camacho, en la Universidad Distrital se conformó el taller teatral a cargo de Paco Barrero, con un activo papel en las artes escénicas y en la cultura política de la década del setenta. Actualmente, Jairo actualiza tradiciones y está a cargo de nuestro grupo de teatro universitario “Nuevo Pregón”.

En ese mismo sentido, Nevis Balanta Castilla nos introduce a uno de los componentes clave del libro, la fotografía, como parte de la memoria que cristaliza diversidad de episodios captados por las y los fotógrafos que desde sus historias particulares fijaron su atención en detalles que quedarán fijados y que serán escudriñados por quienes disfrutamos y nos sorprendemos con estos fragmentos de la vida universitaria.

Flor Alba Santamaría Valero nos introduce a otra dimensión de la vida universitaria, aquella construida a partir de la investigación universitaria. En los recorridos y en los saberes infantiles a partir de caminar por el Páramo de El Verjón, Flor Alba evidencia que la Universidad también se construye en nuevos escenarios y con otros sujetos sociales, ampliando y potenciando el sentido de la universidad y su proyección hacia y con la sociedad.

Finalmente, Carlos Alberto Martínez, apelando a la memoria de los actores, nos brinda la posibilidad de conocer las experiencias de tres egresados de las tres carreras con que se inició la universidad: Ramón Eduardo D' Luyz Nieto, egresado de Ciencias Topográficas en 1952; Gladis Isabel Corredor de Molina, la primera mujer egresada de Ingeniería Forestal en 1964, y Ramón Gonzalo Pérez (“El Tigre”) egresado de Ingeniería y Radio en 1954. Sus testimonios nos adentran en otros aspectos de la historia institucional, mostrando cómo en sus subjetividades están las marcas de la universidad, de sus profesores y colegas, de los saberes disciplinares y proyectos, pero también nos brindan el acceso a conocer cómo a partir de los egresados se ha desarrollado la ciencia y la tecnología en el país.

Reseña III Seminario Internacional Saberes y Lenguajes: una Aproximación desde el Plurilingüismo a la diversidad

Alexandra Bustos Forero*

En este seminario la invitada internacional fue la Doctora Gladys Lecomte Andrade, quien realizó dos conferencias; la primera se denominó “Plurilingüismo y metáfora: de los saberes de la madre a los saberes de la medicina” en la que se muestra cómo la metáfora es utilizada en una comunidad plurilingüe para generar espacios de comprensión. La investigación se desarrolló en los barrios de Belleville y Goutte d’Or en un curso de Francés para madres provenientes del continente africano.

Inicialmente, se encontró que las mujeres que asistían a los controles tenían graves problemas para comprender la terminología médica y, por ende, poner en práctica las observaciones dadas por el personal médico, es así como se recurrió a crear un espacio de interacción entre las madres y una enfermera que se convirtió en mediadora entre un lenguaje técnico y el lenguaje corriente utilizado por las mujeres inmigrantes.

Al finalizar la capacitación las madres crearon unas comparaciones que les permitieron comprender la terminología de la medicina occidental y que van más allá de la estructura formal de la lengua francesa mediante la metáfora que se convirtió en un puente entre dos realidades caracterizadas por la diversidad cultural.

La segunda conferencia “Diversidad Cultural y plurilingüismo: Tres contextos sociolingüísticos”, hace referencia a una investigación realizada por la Doctora Gladys Lecomte con respecto al plurilingüismo en Suiza, Argelia y Francia.

La pregunta que se plantea la autora es ¿quién decide la lengua que se habla?, determinando, por un lado, al estado como encargado de definir las políticas lingüísticas y, por otro, los seres humanos, quienes se mueven en un continuo comunicar, que les permite transmitir sus visiones de mundo.


Suiza se caracteriza por ser un país abierto al plurilingüismo, pues cuenta con cuatro lenguas nacionales (francés, italiano, alemán y romanche) y tres lenguas oficiales (francés, italiano, alemán), además el 50% de su población son migrantes en su gran mayoría procedentes de África.

En el caso de Argelia la situación es más complicada, debido a factores de índole social y cultural que imponen como única lengua el árabe; a pesar de esto el dialecto Tamazight se ha venido conservando y tiende a permanecer entre los habitantes africanos.

Francia es un país donde se practica el plurilingüismo in vivo, alrededor de productos cultura-

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
Cátedra UNESCO en: Desarrollo del Niño.

INVITACIÓN
Lanzamiento del Libro




Saberes y lenguajes
Una mirada interdisciplinaria hacia los niños y los jóvenes.

Flor Alba Santamaría Valero
Compiladora

Sábado 3 de Mayo de 2008 Hora: 7:30 p.m.
Lugar: Sala Luis Carlos López - Corterías

Escucha el Programa Radial "TRIPULANTES: Los Niños y la lectura, en LAUD 90.4 FM Estéreo - Sábados 10:00 - 10:30 a.m.



Archivo Cátedra UNESCO.

* Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

les, en otras palabras más que un plurilinguismo oficial surge en las prácticas diarias de los locutores.

La Doctora Flor Alba Santamaría, con su conferencia “Relatos y saberes infantiles sobre el agua: en contextos rurales y urbanos”, muestra la investigación realizada sobre el análisis de los relatos de niños de cinco a trece años de las escuelas públicas de Bogotá. A través de este trabajo investigativo fue posible comprender la actividad narrativa de los niños y las niñas y especialmente la especificidad de la organización de los relatos en los que se mezclan diversos movimientos discursivos y juegos del lenguaje. Además en los relatos los niños se muestran como pacientes que sufren una realidad y con un carácter de indefensión para interpretar su propia vida.

Omayra Tapiero Celis titula su conferencia “Vivencia escolar una propuesta de formación de maestras desde la diversidad de saberes”, en la cual nos comenta la experiencia llevada a cabo en la Licenciatura en Pedagogía Infantil vista desde una perspectiva de indagación del que hacer docente. La licenciatura es una propuesta de investigación e innovación en torno a los profesionales responsables de la infancia en el espacio denominado vivencia escolar, el cual se utiliza para reflexionar sobre elementos teóricos que posibilitan la transformación en la escuela; en sí este proyecto se destaca por adoptar múltiples concepciones de infancia y de niño sujeto, abandonar la perspectiva disciplinar y dedicarse al estudio de problemáticas concretas de los niños y las niñas.

Karina Bothert aborda el problema de la diversidad en su conferencia “Espacio transicional: lugar de encuentros interculturales”, que trata el tema a partir de la pregunta ¿por qué los seres humanos cuentan historias? y basada en la perspectiva de Winnicott afirma que narrar es un hecho que permite construir un puente entre la realidad interna y la realidad externa de un sujeto, tal es el caso de los niños en situación de desplazamiento.

Desde el psicoanálisis el ser humano puede ser vulnerado de tres maneras: el propio cuerpo, el medio ambiente y el otro, para sobrevivir a la dureza de esta realidad las personas deben disponer de me-

dios que le ayuden a enfrentar estos conflictos de la vida cotidiana. Entonces el cuento puede ser objeto transicional en el sentido que puede hacer soportable la ausencia, pues recrea un universo ficticio que sirve como herramienta terapéutica, porque permite volver lo irracional en racional, y lo indecible en decible.

Finalmente, presenta el estudio de caso de Abraham un niño migrante de Mali, quien muestra dificultades en su proceso de escolarización; como un gran número de niños de familias inmigrantes, presenta una vulnerabilidad psicológica específica relacionada con el traumatismo de la inmigración de sus padres, tanto en el plano afectivo como en el cognitivo, por lo que se le pide a su padre que traiga cuentos escritos en su lengua de origen. Cuando el niño los escucha, logra apaciguar su angustia y superar sus dificultades.

Martha Helena Barreto, en su conferencia “Interculturalidad y prácticas de crianza. Una experiencia educativa” habla sobre el módulo “crianza, trato y educación en Colombia”, en el marco de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo que tiene como fin reflexionar sobre la forma como se asume la crianza en las diferentes culturas para poder comprender las prácticas que se llevan a cabo en diversos contextos. Inicialmente, hace un recorrido por la historia de la infancia en la que aparecen registros realizados por autores como Lloyd DeMause, Philippe Aries y Jacques Dancelot, en los cuales se asume el castigo físico y toda clase de maltrato como práctica fundamental e indispensable para criar niños buenos y como a partir del siglo XX, especialmente con la Declaración de los Derechos de los niños empiezan a ser el centro de atención de las sociedades.

En un segundo momento el módulo intentó hacer un acercamiento a las prácticas de crianza desde la interculturalidad y la diversidad cultural, lo que permitió comprender las limitaciones que aún tienen los planteamientos de interculturalidad para pensar los problemas de las poblaciones pertenecientes a comunidades indígenas, afrocolombianas, campesinas, que llegan a las grandes ciudades y terminan siendo afectados por la discriminación de la cultura dominante.

Reseña libros: *Mundos y narrativas de jóvenes y Saberes y lenguajes una mirada interdisciplinar hacia los niños y los jóvenes*

Alexandra Bustos Forero*

Durante la XXI Feria Internacional del libro de Bogotá, la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño y el Instituto de Estudios e investigaciones Educativa (IEIE) hicieron el lanzamiento de dos importantes publicaciones. La primera de ellas *Mundos y narrativas de jóvenes*, en el que se plasma el trabajo realizado en el seminario Permanente de formación e investigación y hace referencia a distintos temas relacionados con los jóvenes.

En este texto la Doctora Flor Alba Santamaría presenta su conferencia “Relatos e historias vividas: una aproximación al análisis lingüístico”, en la cual realizó un análisis de algunos relatos de los estudiantes de primer semestre de la Universidad Distrital; asimismo, resaltó la importancia de acceder a los relatos como forma de conocer el mundo de los niños y los jóvenes. Además, enfatiza en como la voz y los ritmos empleados constituyen parte fundamental en la significación de estos mismos.

Por otro lado el profesor Carlos Reina en su texto “Algunas Narrativas de los jóvenes en la historia de Bogotá y la posibilidad comparativa”, hace un recorrido por la historia de los jóvenes en distintos contextos y argumenta la importancia de utilizar el método comparativo, a fin de “formular afirmaciones de amplio alcance sobre acciones, experiencias, procesos y estructuras históricas”.

La psicóloga Karina Bothert, expone en su conferencia “Historia y relatos transculturales” como la

otredad se construye mediante el constante cuestionamiento de lo universal, abriéndole campo a la complejidad del mundo donde habitamos. Toma como ejemplo algunos estudios de caso de jóvenes desplazados que nos llevan a una profunda reflexión sobre la importancia de “ser otro para el otro” logrando puntos de encuentro a partir de las diferencias.

Finalmente, la profesora Nevys Balanta aborda el tema de la metáfora, enfocada desde los apodos que los estudiantes universitarios ponen a sus maestros a partir de sus actitudes, su apariencia física o su comportamiento. De esta manera aparece un amplio repertorio de apodos que surgen en un determinado contexto y con una intención por parte del estudiante.

Igualmente, se presentó el libro titulado *Saberes y lenguajes. Una mirada interdisciplinar hacia los niños y los jóvenes*, producto del II Seminario Internacional Lenguajes y Saberes infantiles el cual se llevó a cabo durante mayo del año anterior. Este compilado de conferencias inicia con el doctor Evelio Cabrejo en “Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y las niñas. Contextos familiares y escolares”. En esta conferencia se hace énfasis en la importancia de la lengua para que el niño aprehenda y aprenda la cultura, para lo cual es imprescindible la presencia y el papel activo del adulto proporcionándole experiencias que lo lleven a apropiarse de su entorno.

* Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Aparece, entonces, como elemento indispensable desde los primeros meses de vida el libro, porque desarrolla la parte psíquica del niño y la atención conjunta que le servirá para conocer el mundo.

La segunda conferencia “El niño subliminal en la Convención internacional de los Derechos del Niño” fue presentada por el doctor Carlos Tejeiro; en ella pone de manifiesto los avances logrados desde el Código de Infancia y adolescencia, ya que a partir de éste se rompe con la visión asistencialista y paternalista de la infancia, abriendo el camino para crear una cultura por la infancia.

Según el autor a pesar de que el código de la infancia y la adolescencia se inspira en el carácter garantista de los Derechos del niño algunas de las instituciones se empeñan en seguir poniendo en práctica los postulados de la situación irregular, hecho de que él denomina el paradigma de la *ambigüedad*.

En la tercera conferencia denominada: “El relato como fuente de creación Infantil: perspectivas de Investigación” la doctora Flor Alba Santamaría hace referencia a un estudio realizado con niños y niñas de las escuelas públicas de Bogotá, en la que se analizan los relatos tomando como referente la organización, es decir, la estructura de éstos, así como los mecanismos que los niños utilizan para darles la heterogeneidad y singularidad que poseen.

Como conclusiones de este trabajo cabe destacar la especificidad de la organización de los relatos de los niños a partir de los movimientos discursivos y juegos del lenguaje que le otorgan una especial significación y como a través de los relatos el niño habla de su mundo interior y, a su vez, de su relación con el otro.

En cuanto a los hallazgos relevantes sobre los relatos infantiles se puede afirmar que tienen la capacidad de inspirar en quien los escucha sentimientos de dolor, de compasión o indignación. Pero, igualmente, son capaces de generar risa; esto nos muestra que los niños utilizan diversidad de estrategias en su actividad narrativa.

La cuarta conferencia, a cargo de profesora Gloria Patricia Peláez “La familia, los niños y las niñas una novela: de la condición de lo psíquico –la representación– a la organización social familiar” intenta explicar qué es el psicoanálisis para luego definir que su objeto es el inconsciente que se manifiesta a través del síntoma y causa un constante sufrimiento en el ser humano. A partir de la realidad recreada en su inconsciente surge el complejo de Edipo, el cual hace que el niño empiece a elegir su objeto de deseo que le permite construir aspectos fundamentales de su vida.

Implementación del estudio de las mariposas como estrategia pedagógica en la Educación Ambiental

Johan Gustavo Arenas Jaramillo* • Anaya Carolina Moreno Niño** • Gustavo Giraldo***

Resumen

Este trabajo buscó generar en la comunidad educativa una conciencia ambiental, que permitiera reducir el impacto negativo de las actuales formas de explotación de los recursos, generando de esta forma actitudes de responsabilidad, respeto y conservación por el ambiente, en pro del desarrollo sostenible. Para ello se propuso el estudio de las mariposas como estrategia pedagógica en la educación ambiental –desde una visión sistémica– de la escuela. Se utilizó la cartografía social para identificar la forma en que los estudiantes se apropiaban de su entorno y se relacionaban con las mariposas. La estrategia abordó diferentes aspectos metodológicos entre los que se encuentra la cría de mariposas, ya que en el acto y en el rol de cuidar y adoptar orugas se despertó el asombro y la curiosidad de la comunidad, por lo que rompieron paradigmas (creencias), se construyeron nuevos gustos y desaparecieron ciertas fobias tanto en niños como adultos.

Por otra parte, a través de salidas pedagógicas de observación a sitios aledaños de la escuela se buscó que los estudiantes evidenciaran la importancia de cuidar y preservar zonas de bosque que aún se encuentran en pie y que son albergue de varias especies de plantas

y animales; estos sitios también fueron aprovechados para realizar actividades lúdicas que permitieron que los estudiantes entraran en contacto con un espacio sano y facilitaron procesos de sensibilización en los niños de la institución educativa Las Damas. Las visitas a lugares conocidos por los estudiantes como el Nacadero la Cristalina, el Caño Bálsamo y fincas aledañas no sólo permitieron reconocer lugares importantes, sino que también fueron escenarios propicios para la realización de actividades que buscaban el fortalecimiento de valores y la integración de los participantes.

Palabras claves conciencia ambiental, cartografía social, educación ambiental, mariposas, valores, actitudes.

Abstract

This work sought to generate in the educational community an Environmental Conscience, which was allowing to reduce the negative impact of the current forms of exploitation of the resources, generating of this form attitudes of responsibility, respect and conservation for the environment, in favor of the sustainable development. For it, one proposed the study of the butterflies as pedagogic strategy in the Environmental

* Licenciado en Biología, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

** Profesor Proyecto Curricular de Licenciatura en Biología Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

*** Licenciada en Biología, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Integrantes Grupo de Investigación en Calidad Ambiental.

Education (from a systemic vision) of the school. Use the social cartography to identify the form in which the students were appropriating of his environment and were related to the butterflies. The strategy approached different methodological aspects between which we find the zoocria of butterflies, since forthwith and in the role of being careful and adopting caterpillars, there woke up the amazement and the curiosity of the community, breaking paradigms, constructing new tastes, and eliminating certain

phobias so much in children as adults. On the other hand, across pedagogic exits of observation to bordering sites of the school there was looked that the students were demonstrating the importance of being careful and preserving zones of forest that still they find in foot and that they are a lodging of several species of plants and animal, these sites also were taken advantage to fulfil playful activities that allowed that the students should enter in touch with a healthy space and The Damas facilitated processes of sensitization in the children of the Educational Institution. The visits to places known by the students as the Nacedero the Cristalina one, the Caño Balsamo and bordering estates not only allowed to recognize important places, but they were propitious scenes for the accomplishment of activities that were looking for the strengthening of values and the integration of the participants.

Key words: environmental conscience, social cartography, environmental education, butterflies, values, attitudes.

Introducción

El presente trabajo se realizó en la sede principal de la institución educativa Las Damas, ubicada al norte del municipio de Calamar, y al sur de San José del Guaviare. Mediante esta experiencia, en la comunidad se generó una *conciencia ambiental* y de conservación de los recursos; esto contribuyó al fortalecimiento del proceso que se venía desarrollando en la escuela en torno al Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) y los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP). Asimismo, se aumentó la participación de la institución, como ente formador y generador de

alternativas, en la búsqueda de soluciones a las problemáticas que afronta una comunidad.

Las mariposas son un grupo que permite incentivar la participación comunitaria, el cuidado y conservación del bosque en pie, puesto que son llamativas, fáciles de manejar y, además, poseen alta especificidad hacia las plantas de las que se alimentan en estado de oruga, así como una gran estratificación,



Fotografía: Johan Arenas.

incluso a escala local en cuanto a gradientes de luz, humedad, viento, temperatura y altitud tal como lo proponen Ehrlich y Raven (1964, pp. 586-608), al igual que Brown (1991, pp. 350-410) y Fagua (1999, pp. 317-362).

En distintas regiones del país se han generado experiencias significativas que han permitido la inclusión de la dimensión ambiental en la escuela, una de estas experiencias fue la llevada a cabo en la institución Gilberto Alzate, debido a una tragedia producida por un sismo en Argelia, se decidió incluir la cartografía social en el PRAE; el proyecto se denominó *Los ambientes de aprendizaje: base de la cultura ambiental y el desarrollo de competencias ciudadanas y científicas*, en cuya fase diagnóstica se aplicó la cartografía social, que permitió obtener excelentes resultados, puesto que motivó a los estudiantes a reconocerse como actores y proponer ideas en búsqueda de soluciones a las problemáticas de su entorno (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, agosto-septiembre de 2005, p. 11).

El problema y el porqué

La institución educativa Las Damas está ubicada en el área rural del municipio de Calamar cuenta con 134 estudiantes en educación básica y media (de 0 a 10 grados), presta sus servicios principalmente a la comunidad de la vereda Las Damas, cuya economía se basa en los cultivos ilícitos, monocultivos y la ganadería extensiva. Estas formas de explotación de los recursos han generado degradación de los suelos, fragmentación de los bosques (praderización), contaminación de las fuentes de agua por residuos sólidos arrojados a campo abierto y disminución de las especies nativas, problemáticas ambientales que afectan a los estudiantes de la institución y a la comunidad, en general, ya que deterioran su hábitat, al disminuir la posibilidad que ellos y las futuras generaciones puedan aprovechar y utilizar de manera razonable los recursos que el ecosistema les provee. El desconocimiento por parte de la comunidad acerca de los servicios ambientales que presta el bosque en pie, la falta de una cultura ambiental y de empoderamiento de las propuestas de la escuela abren la puerta a la elaboración de trabajos que permitan abordar la Educación Ambiental (EA) desde una visión sistémica; por esta razón se implementó el estudio de las mariposas como estrategia pedagógica, ya que son un recurso potencial con que cuenta la región; por lo tanto, se puso en marcha un sistema de cría que fue utilizado como experiencia en la EA de la escuela rural, lo cual facilitó llevar a cabo procesos de investigación, producción y formación en pro del desarrollo sostenible.

La cartografía social herramienta útil en la Educación Ambiental

Para identificar la forma en que los estudiantes se apropiaban de su entorno y se relacionaban con las mariposas, se utilizó como herramienta la cartografía social, que se define como una metodología de trabajo en grupo que permite la representación gráfica inmediata y significativa (ordenada); además, establece correlaciones y comparaciones entre los diferentes fenómenos que se dan en el espacio-tiempo del territorio, a partir de los registros de conversaciones exploratorias en la que el territorio interviene activamente a través del uso de los sentidos, razones e instituciones como resultado del reconocimiento de éste (Universidad Nacional de Colombia, 2004).

La cartografía social permitió indagar sobre la cosmovisión que los niños y niñas poseen de su vereda, por lo que se dio respuesta a interrogantes como ¿dónde estamos?, ¿cómo es nuestro medio?, entre otras. Para ello, se realizaron talleres con los estudiantes de primaria y visitas a sitios importantes de la vereda, estos lugares fueron aprovechados para realizar actividades que permitieron a los niños y niñas disfrutar de espacios cotidianos, siendo conscientes del papel o la responsabilidad que cada individuo tiene con su entorno. Su principal propósito fue permitir un acercamiento, romper el hielo y, de esta manera, empezar a tejer una amistad, un vínculo que permitió entrar en su “mundo”, y crear confianza como objetivo fundamental.

Con esta actividad, se observó que los niños y las niñas se permitieron a sí mismos imaginarse en otros lugares, pensarse una realidad diferente a la que viven. Se les pidió que hicieran un dibujo y que en él plasmaran el sitio (lugar) de su preferencia, al igual que los animales y las plantas más representativas. Como respuesta se encontró que los niños y niñas prefieren los sitios cercanos, cotidianos, en los que construyen su identidad, la cual es fundamental en el proceso de configuración de territorios, entendiendo la identidad como un proceso en el cual el individuo se concibe a sí mismo en relación con el otro, tanto a través de signos, como de diferenciación y de reconocimiento (Rodríguez, 1998, p. 253).

La identidad es el sentido de pertenencia a una colectividad, a un sector social, a un grupo específico de referencia. Por lo general, esta colectividad puede estar localizada geográficamente, pero no de manera necesaria. La identidad territorial es dinámica. Las personas identifican un territorio y se identifican con él. Por lo anterior, este proceso se apoya en elementos variados como naturaleza, paisaje, medio ambiente construido, la cultura y etnicidad, el éxito económico, pobreza, fronteras entre él, nosotros y ellos, historias, utopías, etc. Desde una *perspectiva socio-biológica*, el territorio se puede asociar a la identidad cultural de quienes lo habitan, o incluso a la imagen o representación que de él se hacen. El territorio es una construcción social en la que interactúan factores sociales, económicos, históricos, culturales, ambientales y espaciales, entre otros. Los lugares representados por los niños y niñas son aquéllos que han generado en ellos y ellas una identidad territorial, pero más allá de eso, una identidad cultural, puesto que ésta encierra un sen-

tido de pertenencia a un grupo social con el que se comparten rasgos culturales, costumbres, valores y creencias, que se pueden ver claramente reflejados en las características que hacen que estos sitios sean representativos.

Sitios representativos para los niños de Las Damas

Entre los lugares relacionados por los niños en los dibujos (mapas) realizados se encontraron:

- La casa: es el lugar de hábitat. Allí los niños y niñas se desarrollan en un entorno de familia, se generan valores y costumbres propios del núcleo familiar.
- La escuela: lugar de socialización por excelencia. Allí los niños y niñas establecen relaciones de intercambio y de reconocimiento de sí mismos. De igual manera, se identificaron sitios de importancia netamente ambiental y ecológica como El Nacedero la Cristalina, el cual representa una significancia particular; es de gran importancia, porque de este sitio los habitantes del caserío y la escuela se abastecen de agua. Una vez analizada la relevancia de estos lugares, es fundamental resaltar, la importancia para la comunidad de identificarse y apropiarse de su territorio, puesto que:

La conciencia de reconocerse históricamente en su propio entorno físico y social, crea el carácter activo de la identidad cultural, por la acción de conservación y renovación que genera: se conserva esto porque nos reconocemos en él, se reemplaza aquello porque nos resulta carente de significado o porque la significación inicial quedó agotada con la extinción de su uso (Arjona, 1986, pp. 13-14).

La identidad cultural existe en el grado en que permite el reconocimiento de los objetos históricos seleccionados y que conforman el patrimonio cultural de un grupo humano.

Explorando algunas creencias sobre mariposas

En la estrategia se exploraron algunas creencias que tenía la comunidad acerca de las mariposas. Las mariposas pueden simbolizar muchas cualidades, se pueden convertir en emblema, tal vez, pueden representar una desgracia, una ilusión, imaginarios

que finalmente se transforman en conocimiento, pasando de generación en generación y dando origen a creencias, las cuales se conciben como modelos creados por la mente para satisfacer un deseo, generalmente, sobre hechos (reales o imaginarios), de los cuales se desconoce o no se acepta una alternativa o respuesta racional:

- “Las alas de las mariposas son buenísimas para la piel, sólo se deben machacar las alas, y lo que le quede se lo coloca en la cara”.
- “Algunas mariposas son de mala suerte, generalmente las que son de color negro”.
- “Las mariposas son venenosas porque sueltan un polvito”.
- “Una vez cuando me levante, lo primero que observé pegado en el marco de la puerta fue una mariposa, grande y negra; mi marido me dijo: eso es que alguien se va a morir, y fijo se murió un vecino”.

Algunas de estas creencias representan ideas previas con respecto a las mariposas; es cierto que las mariposas sueltan un polvito, que en realidad son las escamas que recubren sus alas, lo que no es cierto es que estas escamas (polvito) son venenosas. Con base en esto se puede inferir que tal vez la persona que dio por primera vez este testimonio, lo hizo porque tuvo alguna reacción alérgica al entrar en contacto con una mariposa. Estas creencias hablan de algunos aspectos de las mariposas. De igual forma, fue evidente el desconocimiento que existía entre los niños y niñas sobre ellas, pues no se obtuvo ninguna aproximación a su origen; ningún niño o niña sabía de los diferentes estadios en su ciclo de vida. Este evento resultó muy interesante, pues se contó con la fortuna de contribuir a que la comunidad redescubriera esos seres delicados y frágiles y, por lo tanto, que su interés por la cría de mariposas se hiciera mayor.

Como lo dice Villegas, las mariposas, además de ser animales vistosos, graciosos y representativos de la naturaleza han sobrepasado la imaginación del hombre (Villegas, citado por Vélez & Salazar, 1991, p. 167). Según Pozo, la construcción de las ideas previas se encuentra relacionada con la interpretación de fenómenos naturales y conceptos científicos para brindar explicaciones, descripciones y predicciones. Por otro lado, la construcción de las ideas previas está asociada a explicaciones casuales (Pozo, 1996, p. 83). La exploración de estas ideas permitió



Fotografía. Johan Arenas.

realizar un análisis de los conocimientos que los niños, niñas y algunos padres de familia tenían acerca de las mariposas, y de esta manera tener un punto de referencia que guiara el estudio. La cartografía social fue una herramienta útil, en el trabajo, ya que permitió ahondar y conocer las percepciones que presentaban los integrantes de la comunidad con respecto a las mariposas y su entorno; de esta forma, se pudo adecuar la metodología al contexto y los intereses específicos de la comunidad, a fin de no irrumpir en el proceso educativo- ambiental que llevaban sus integrantes.

Adoptando orugas

Se indagó cuál era el origen de las mariposas y se encontraron respuestas como: “Las mariposas salen de las plantas”, “No sabemos bien de dónde vienen las mariposas”. Esto evidenció un desconocimiento en cuanto al ciclo de vida y, por ende, a su procedencia y también que los habitantes de la vereda no relacionaban las orugas (gusano), ni las pupas (organismos muy habituales en su entorno) con el origen de las mariposas, en parte, porque se les hizo difícil creer que de orugas desagradables, que pueden ser peligrosas, surjan mariposas hermosas e inofensivas. Para comprobar este hecho fue necesario realizar salidas de campo, que fueron aprovechadas para coleccionar orugas que posteriormente los niños cuidaron y criaron en la escuela.

En el acto y en el rol de cuidar y adoptar orugas – estos seres mágicos al presentar ciertas transformaciones, huevo, oruga, pupa y adulto –, se despertó el asombro y la curiosidad de la comunidad, por lo que se rompieron paradigmas (creencias), construyendo nuevos gustos, y desapareciendo ciertas fobias tanto en niños como adultos. Ya los “gusanos” no eran horribles enemigos, por el contrario, estas formas de vida despertaron la ternura y la admiración de todos sin pensarlo, o tal vez con la única y firme convicción de generar esa tan anhelada conciencia ambiental. El cuidado de las orugas permitió que los estudiantes evidenciaran los cambios que éstas presentaban hasta transformarse en mariposas. En estas salidas también se observaron mariposas presentes en los alrededores de la escuela, sus interacciones, y la importancia que tienen en el ecosistema en que se encuentran.

Conciencia ambiental

El eje fundamental en el que se basó la propuesta fue el de generar en la comunidad de Las Damas una conciencia ambiental; algunos autores la definen como conocer nuestro entorno para cuidarlo y que nuestros hijos también puedan disfrutarlo (Blanco, 2007). Seferche (1991) expresó una posición eminentemente latinoamericana, en la que la EA, un concepto más amplio, es concienciación social de los problemas ambientales, la EA implica la responsabilización personal del hombre y su participación colectiva. Para García y Rosales (2000, p. 52) uno de los objetivos de la EA es generar conciencia, la cual ayuda a la persona y a los grupos sociales a que adquieran mayor sensibilidad y conciencia del medio ambiente, en general, y de los problemas conexos.

Para la presente investigación, la *conciencia ambiental* fue entendida como la adquisición de la capacidad de reconocimiento por parte del individuo de su entorno, a través de procesos de sensibilización que permiten la incorporación de valores y actitudes que inciden favorablemente en sus relaciones con el medio. Se debe aclarar que el entorno es concebido como el espacio en el que se desarrolla la vida, y que también abarca seres vivos, objetos, agua, suelo, aire y las relaciones entre ellos, así como elementos intangibles como la cultura.

Al generar una conciencia ambiental en la comunidad de Las Damas, se buscó la adquisición de valores que permitieran reducir el impacto negativo de las actuales formas de explotación de los recur-

sos, con el objeto de mejorar las relaciones de los individuos con el medio, para, de esta forma, generar actitudes de responsabilidad, respeto y conservación por el ambiente, en pro del desarrollo sostenible. Para ello se propuso el estudio de las mariposas como estrategia pedagógica en la EA de la escuela, ya que desde la perspectiva ética de ésta se debe incidir en la sensibilización y en la concientización de los individuos y colectivos, para que su comportamiento genere nuevas formas de relación con su ambiente particular y global (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2002, pp. 29-30).

Explorando nuestro entorno

A través de salidas pedagógicas de observación de mariposas a sitios aledaños a la escuela se buscó que los estudiantes evidenciaran la importancia de cuidar y de preservar zonas de bosque que aún se encuentran en pie y que son albergue de varias especies de plantas y animales; estos sitios también fueron aprovechados para realizar actividades lúdicas que permitieron que los estudiantes entraran en contacto con un espacio sano y facilitaron procesos de sensibilización en los niños. Estas actividades hacen parte de las estrategias que menciona Caduto (1996, p. 23), para la enseñanza de valores ambientales, la cual utiliza el enfoque del aprendizaje a través de la experiencia, y se conoce con el nombre de aprendizaje basado en actividades prácticas.

Las salidas de campo permitieron llevar a los estudiantes fuera del centro escolar, puesto que a través de la experiencia de primera mano se logra el desarrollo de valores; estas experiencias implican encuentros con la vida real; es importante recalcar que las salidas siempre deben estar acompañadas de “procesos de análisis y reflexión”. Las salidas de campo realizadas permitieron a los niños y niñas entrar en contacto con la naturaleza y conocer un poco más de su vereda, así como asociar los conceptos vistos en clase con la realidad del ecosistema. Según Wilches (1996, p. 33), los principios que rigen el funcionamiento de la biósfera (el sistema conformado por la interacción entre todos los ecosistemas de la tierra) se pueden reconocer y discutir en el bosque y en el charco cercano a la escuela. Las salidas cobran aún más importancia cuando llevamos la escuela a la vereda, cuando se cruzó los límites del aula de clase. El reconocimiento por parte de los y las estudiantes de sus recursos, el hecho de ser conscientes de lo que allí se encuentra, en nues-

tro caso de las mariposas –esos seres que pasaban desapercibidos, el bosque que las resguarda y todos sus componentes bióticos y abióticos–, hace que los y las estudiantes se reconozcan a sí mismo en ese sitio. Martínez (1988, p. 15) corrobora lo anterior al decir que no es lo mismo el ambiente del aula en el cual se restringen, el espacio y el movimiento, las percepciones visuales, los elementos de trabajo, es un espacio coercitivo, empobrecedor, limitante para el conocimiento, pues impide el redescubrimiento a la toma de conciencia de lo ya percibido, pero que antes no había sido consciente

Comité ambiental

Uno de los objetivos del proyecto fue fortalecer la acción del comité ambiental de la institución; para ello se buscó generar un espacio de participación para sus integrantes considerando que el concepto de participación está ligado a los procesos de apropiación de la realidad, que desarrollan los individuos y colectivos de una comunidad (Colombia Ministerio de Educación, 2002, p. 98). Generar espacios de participación es de gran importancia en cualquier trabajo que aborde la EA, ya que ésta es considerada como uno de sus principales objetivos; la participación ayuda a las personas y a los grupos sociales a que desarrollen su sentido de responsabilidad y a que tomen conciencia de la urgente necesidad de prestar atención a los problemas del medio ambiente; de esta forma asegura que se tomen medidas al respecto (García & Rosales, 2000, p. 52).

El hecho de incentivar la participación activa del comité en los procesos relacionados con las problemáticas ambientales de la escuela, utilizando como excusa el estudio de las mariposas, permitió dar inicio a la búsqueda de soluciones sistémicas a estos problemas. En este espacio los estudiantes, conscientes de su responsabilidad ambiental, propusieron el desarrollo de una serie de actividades encaminadas a fortalecer la acción del comité; en consecuencia, se convocó a todos los integrantes a reuniones. Como producto de estas reuniones se discutieron y se generaron propuestas en torno a cuáles debían ser los principales objetivos del comité; asimismo, se trazó una metodología de trabajo para el último periodo de 2007.

Para cumplir los objetivos propuestos, el comité ambiental decidió realizar un cronograma con una serie de actividades, en las que participaron los estudiantes de la institución. Las actividades realizadas fueron:

- Torneo de Banquitas: se organizó un torneo de banquitas en la institución, aprovechando el gusto general de los estudiantes por el fútbol; esta actividad permitió recoger fondos para autogestión y para la compra de materiales necesarios para realizar unos letreros de señalización del Nacedero la Cristalina. Con estos letreros se buscaba informar a la comunidad y a los visitantes acerca de la importancia y del carácter de zona de protección y preservación del nacedero, ya que se han presentado varios problemas de contaminación, debido al mal manejo por parte de los habitantes de la vereda y fuerzas militares, puesto que arrojan residuos sólidos directamente al Nacedero contaminando el principal recurso hídrico de la comunidad. Esta actividad tuvo una gran relevancia, ya que logró integrar a la comunidad educativa, y sintonizar esa integración con el proceso educativo-ambiental que vive la institución.
- Limpieza del Nacedero la Cristalina: el comité asumió su papel frente al cuidado del nacedero, razón por la cual se propuso una jornada de limpieza. Durante esta jornada de limpieza se recogieron residuos dejados por los habitantes de la vereda en el Nacedero, se sacó la materia orgánica (hojas) que habían caído de forma natural en el agua; esta actividad se articuló con el PRAE y los PPP (Proyectos Pedagógicos Productivos), ya que los residuos sólidos orgánicos colectados en la limpieza y mantenimiento del Nacedero fueron utilizados en la elaboración de abono orgánico. Estas actividades, que partieron de la iniciativa de los estudiantes, fueron de gran importancia, ya que hicieron parte de la incorporación de actitudes que ayudan a los individuos a adquirir valores sociales, así como un profundo interés por el medio ambiente, lo que les permitió una participación activa en la protección y en el mejoramiento del nacedero. Por esta razón se aconseja que en los programas de EA se incluyan aspectos que permitan la realización de pequeñas acciones con las que puedan mejorar la calidad ambiental. Con ello se inten-

ta conseguir un efecto multiplicador, de forma que muchas pequeñas acciones puedan producir grandes resultados, tanto por su efecto acumulador como sinérgico (García & Rosales, 2000, p. 65). Sin embargo, no se debe caer en el error de centrarse sólo en la realización de este tipo de actividades sin que haya un proceso de reflexión y una evaluación de sus resultados; estas acciones deben ser una constante en la EA.

Conclusiones

Los niños y niñas de Las Damas en la apropiación de su entorno tienen como referencia sitios donde entablan relaciones afectivas-cognitivas, así como animales y plantas que resultan ser cotidianas. El trabajo con mariposas (seres frágiles, delicados) permitió despertar la sensibilidad y el asombro en la comunidad de la institución educativa Las Damas, y de ese modo, redescubrir su entorno y los seres que lo conforman. La participación activa del Comité Ambiental, el proceso de cría de orugas y las salidas de observación a sitios importantes para los estudiantes de Las Damas permitieron fortalecer valores de respeto, responsabilidad y solidaridad, lo cual genera sentido de apropiación y, además, es el primer paso en la incorporación de una *conciencia ambiental*, lo cual es prioritario en la búsqueda de soluciones a problemáticas ambientales particulares de la comunidad.

Las salidas de campo utilizadas como escenarios vivos de aprendizaje en los cuales se realizaron procesos de análisis y reflexión permitieron a los niños, niñas, docentes, reconocerse como actores principales, responsables de la transformación (positiva o negativa), de su entorno, involucrando una mirada sistémica (cultural, social, política y económica). Al implementar el estudio de las mariposas como estrategia pedagógica en la Educación Ambiental se logró poner en marcha procesos organizativos, lo que genera una dinámica de trabajo que posibilitó la sensibilización y la constante participación de los diferentes actores que conforman la comunidad.

Bibliografía

- Arjona, M. (1986). *Patrimonio cultural e identidad*. Ed. Letras Cubanas.
- Blanco, R. (2007). *Conciencia ambiental voluntad de cambio*. Recuperado de: <http://www.ambienteplastico.com>
- Brown, K. (1991). *Conservation of Neotropical Environment: Insects as Indicators*.

- Caduto, M.J. (1996). *Guía para la enseñanza de valores ambientales*. París: UNESCO.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Política Nacional de Educación Ambiental Sina*.
- Colombia Ministerio de Educación Nacional. (Agosto-septiembre de 2005). *Revolución educativa: al tablero. Boletín*, 36. (Agosto -Septiembre, 2005), "Los cartógrafos sociales de Argelia".
- Ehrlich, P.R & Raven, P.H. (1964). *Butterflies and Plants: A Study in Coevolution. Evolución* 18.
- Fagua, G. (1999). *Variación de las mariposas y hormigas de un gradiente altitudinal de la cordillera oriental (Colombia)*.
- García J. & Rosales J. (2000). *Estrategias didácticas en Educación Ambiental*. Málaga: Ediciones aljibe.
- Institución educativa Las Damas. (2007). *Protección y conservación del nacedero la Cristalina PRAE*.
- Martínez, S. (1988). *El juego como estrategia de aprendizaje*. Colombia: JAVEGRAF.
- Pozo, J.I. (1999). *Teorías cognitivas del aprendizaje* (4ª edición). Madrid: Ediciones Morata.
- Rodríguez, M. (1998). *Mito, identidad y rito. Mexicanos y chicanos en California*. México: CIESAS.
- Seferche, J. (1991). *Qué es conciencia ambiental* [en línea]. Recuperado el 20 de marzo de 2008 de: <http://www.oei.es/oeivirt/rie16a04.htm>.
- Universidad Nacional de Colombia. (2004). *Herramientas metodológicas para el trabajo en educación ambiental* [en línea]. Recuperado el 1 de junio de 2007 de: <http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/IDEA/2007225/lecciones/capitulo2/01-herramientasm Metodologicas.htm>,
- Vélez, J. & Salazar, J. (1991). *Mariposas de Colombia*. Bogotá. Villegas Editores.
- Wilches, G. (1996). *La letra con risa entra*. Colombia: Ecofondo Dupligráficos.

Significado de crianza, pautas y prácticas: un estudio de cinco familias en el área rural

Myriam Charry Bautista*
Rocío del Pilar Maestre Preciado**

Introducción

El objetivo de la investigación fue explorar colectivamente los significados de crianza, prácticas y creencias, y las influencias actuales, para identificar sus transformaciones en el sector rural. Se tomaron como referencia tres nociones de crianza: la noción tradicional de crianza utilizada institucionalmente por el ICBF (2006), la crianza humanizada de Carmen Escallón Góngora (1999) y la crianza natural planteada por William Sears (2000).

En la investigación *Pautas y prácticas de crianza* se mencionan algunas de las características de la crianza actual en el contexto rural: primero, padres y madres desaprueban el autoritarismo y, a su vez, no saben cómo ejercer autoridad; segundo, la participación de los padres se limita a asegurar el sustento y no ejercen autoridad; tercero, la crianza tradicional versus el papel activo del niño en su propia crianza y el deber de acompañar la formación de su autonomía.

A su vez, estas pautas y prácticas se ven influidas por los cambios propios del contexto rural. Edelmira Pérez (2004) explica los cambios que se han venido presentado en el sector rural: el tema de la “modernización” en el campo genera en sus pobladores un discurso que acentúa en sus vidas un proceso de separación del hombre-tierra a hombre-territorio.

Palabras clave: crianza, prácticas de crianza, pautas de crianza, ruralidad, influencia y cambio.

Según la investigación, *Pautas y prácticas en Colombia* (2000), las influencias y los cambios que se han experimentado en el sector rural son: la influencia del experto, la influencia de la cercanía de sectores rurales a centros urbanos (modelamiento), el cambio de prácticas sobre el control de la natalidad, la promoción de los derechos del niño, y la transmisión de saberes.

Procedimiento

La investigación se llevó a cabo en cinco sesiones a través de cuatro fases, en las cuales la indagación es guiada por un diseño emergente, en contraposición a un diseño previo:

- Fase 1. El contexto. condiciones económicas, sociales y culturales del Municipio de Sibaté y la vereda San Fortunato.
- Fase 2. Revisión bibliográfica.
- Fase 3. Recolección de la Información.
- Fase 4. Resultados: se construyeron las siguientes categorías y subcategorías que emergieron de la información recolectada de los grupos focales y de las entrevistas semiestructuradas:

* Psicóloga, Universidad Católica de Colombia. Especialización en Infancia Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Correo electrónico: Taffy77@yahoo.com

** Colaboradora: psicóloga, Universidad Santo Tomás. Participó en la construcción y revisión de la investigación.

Cuadro 1. Categorías y subcategoría de análisis.

CATEGORÍA	SUB CATEGORÍA
Significado de Crianza	• Crianza como deber
	• Crianza como una acción formativa
	• Crianza como una acción de cuidado
	• Crianza como expresión de amor.
	• Crianza como una acción de ayuda.
	• Crianza como un momento para compartir.
	• Crianza como preparación hacia el futuro.
Prácticas de crianza	• Acciones de la crianza.
	• Actores y roles.
	• Ambiente relacional de la crianza.
Creencias	• Actores.
	• Vida rural y crianza.
Influencias sobre la crianza	• Actores.
	• Vida rural y crianza.

Además de la información que se recolectó de las tres generaciones, en la que se genera el análisis transversal de los datos, se tienen en cuenta las expectativas y propuestas de la población sujeto de estudio sobre la crianza.

La muestra

Se utilizó una muestra de cinco familias oriundas y residentes de la vereda San Fortunato, que tuvieran hijos con una edad límite hasta doce años. Entre las familias seleccionadas existía un vínculo de vecindad con la investigadora, lo que facilitó el acercamiento a éstas y su participación. En total participaron dieciocho personas organizadas en grupos de tres generaciones, de la siguiente manera: grupo uno, conformado por niños (tres) y niñas (tres) de siete a doce años, grupo dos conformado por madres (cinco) y padres (cuatro) de veintiocho a cuarenta años y el grupo tres conformado por tres adultos mayores de sesenta a ochenta y tres años, de estos dos son líderes de la comunidad.

Instrumentos de recolección de la información

Entrevista semiestructurada diseñada por Gerardo Roloff (1991-1992), instrumento que adecuado al cumplimiento de los objetivos de esta investigación y Grupo focal

Resultados / discusión

Al integrar las nociones de crianza de las tres generaciones, la crianza se definiría como el deber

que tienen los padres, y principalmente la madre, de formar, mediante acciones de cuidado, afectivas, educativas, de apoyo, y de acompañamiento, acordes con la etapa de la vida, a las hijas e hijos, con el propósito de prepararlos para el futuro. Sobre este punto, se evidenció que la figura de la madre que se encarga principalmente de la crianza se mantiene como un hecho naturalizado, fuertemente, en este contexto. Asimismo, la crianza está asociada con la enseñanza-aprendizaje de normas y reglas sociales, en una relación unidireccional y generacional. Por otra parte, el estudio evidenció que no se da la transmisión generacional de pautas de crianza, sino que se presenta disonancia en la percepción que tienen los padres y las madres con respecto a la de los abuelos y abuelas, en cuanto a la crianza. Estas diferencias coinciden con los momentos históricos en los que adultos mayores y padres y madres fueron criados. Una explicación acerca de esta disonancia podría ser que la noción de crianza, para los adultos mayores que fueron criados entre los años cuarenta y finales de la década del cincuenta es hecha desde una mirada autoritaria y de carácter correctivo, que coincide con un momento histórico previo a la concepción del niño y la niña como sujeto de derechos, mientras que en los padres el discurso sobre la crianza se ve influido por las tendencias políticas, planteadas en la Convención de los Derechos del niño, que recogen los principios fundamentales que ella misma plantea sobre el buen trato, el respeto hacia el niño y el amor en la crianza.

En este contexto, las prácticas de crianza sufren una modificación importante con respecto a la forma como se daban anteriormente, hace veinte o treinta años. Una de las modificaciones está relacionada con el ingreso de la madre, de forma más frecuente, a labores remuneradas fuera del hogar. Las causas de esta situación obedecen, principalmente, a dos aspectos: en primera instancia, la delegación, por parte de las madres, del cuidado de hijas e hijos, es limitada, debido a que, en primer lugar, la vereda no cuenta con una red institucional de apoyo, un espacio donde los niños y niñas puedan acceder a una dinámica que permita su desarrollo psicosocial y, en segundo lugar, entre cuidadores o cuidadoras y las madres no existe un consenso generalizado sobre cómo criar hijos. Por otra parte, la creencia, culturalmente establecida, de que es la madre quien se encarga de la crianza, no abre otras posibilidades que permitan la participación de otra figura significativa en la crianza.

El estudio mostró que la mamá aborda contenidos de la crianza más amplios, como las necesidades e intereses de los hijos e hijas, en acciones como escucharlos, dialogar, conocer sus inquietudes. Las proyecciones de madres y padres sobre el futuro de sus hijos e hijas, construidas a partir de sus creencias, unido al entorno socio económico, ponen a niñas y niños en una ambivalencia que no les permite identificarse en su totalidad como campesinos, pero tampoco contar con competencias que les garanticen ser exitosos en el mundo urbano. Los padres esperan que sus hijos se eduquen para “que salgan adelante”; sin embargo, limitan las expectativas de niñas y niños al circunscribir sus posibilidades profesionales a los tradicionales oficios agrícolas y labores del hogar.

Las influencias que han transformado la crianza hacen referencia a los familiares y amigos, y a las relaciones entre padres y madres; pero el impacto más fuerte se explica con la llegada de la Modernidad, la migración de nuevos habitantes a la vereda y el contacto con sectores urbanos, que ha llevado al inicio de nuevas formas de vida rural en las cuales la tierra es un espacio para habitar (un territorio), quedando atrás una concepción ecológica en donde la tierra era parte de la vida del hombre y las acciones que realizaba el campesino era para bien de la tierra y de él mismo.

Expectativas y propuestas de la población sujeto de estudio sobre la crianza por grupo étnico

Propuestas de niños y niñas: solicitan cambios en sus padres (papá), no consumo de bebidas alcohólicas. Requieren que padre y madre participen en la crianza orientándolos y enseñándoles valores. Ser escuchados antes que castigados. Respeto por sus espacios de juego, socialización con amigos o amigas. Participar de las decisiones y de las conversaciones familiares y buen vocabulario en el momento de ser corregidos.

Las madres y los padres proponen: recibir formación que les permita tener una mejor relación y manejo de situaciones de acuerdo con la edad de sus hijos. Fortalecer la relación de pareja ser más tolerantes y comprensivos. Los adultos mayores resaltan los aportes de los abuelos y abuelas en la crianza. Aluden al cumplimiento de deberes y compromisos en la crianza, el buen ejemplo, retomar las normas y las enseñanzas de instituciones como la iglesia, formar los hijos en deberes y derechos para la convivencia en sociedad.

Este estudio permitió conocer que cada uno de los integrantes de una familia construye, de acuerdo con sus experiencias en la cotidianidad, significados frente a la crianza. También, que el campo es un espacio que aporta al desarrollo de niños y niñas, por sus condiciones ambientales, como la tranquilidad, la seguridad y un ecosistema favorable para la salud; pero a la vez este espacio que, hoy en día se le llama



Fotografía: Archivo Cátedra UNESCO.

territorio, ha sufrido transformaciones estructurales generadas por condiciones sociopolíticas, que se entremezclan con las dinámicas de vida del contexto; generando cambios en los estilos de vida, por ejemplo, el ingreso, más frecuente, de la madre al trabajo

o la migración que trae nuevos modelos de crianza. Frente a estos cambios la familia debe consolidar sus saberes y buscar alternativas de formación viables y contextualizadas.

– Universidad Central, abril, N° 20.