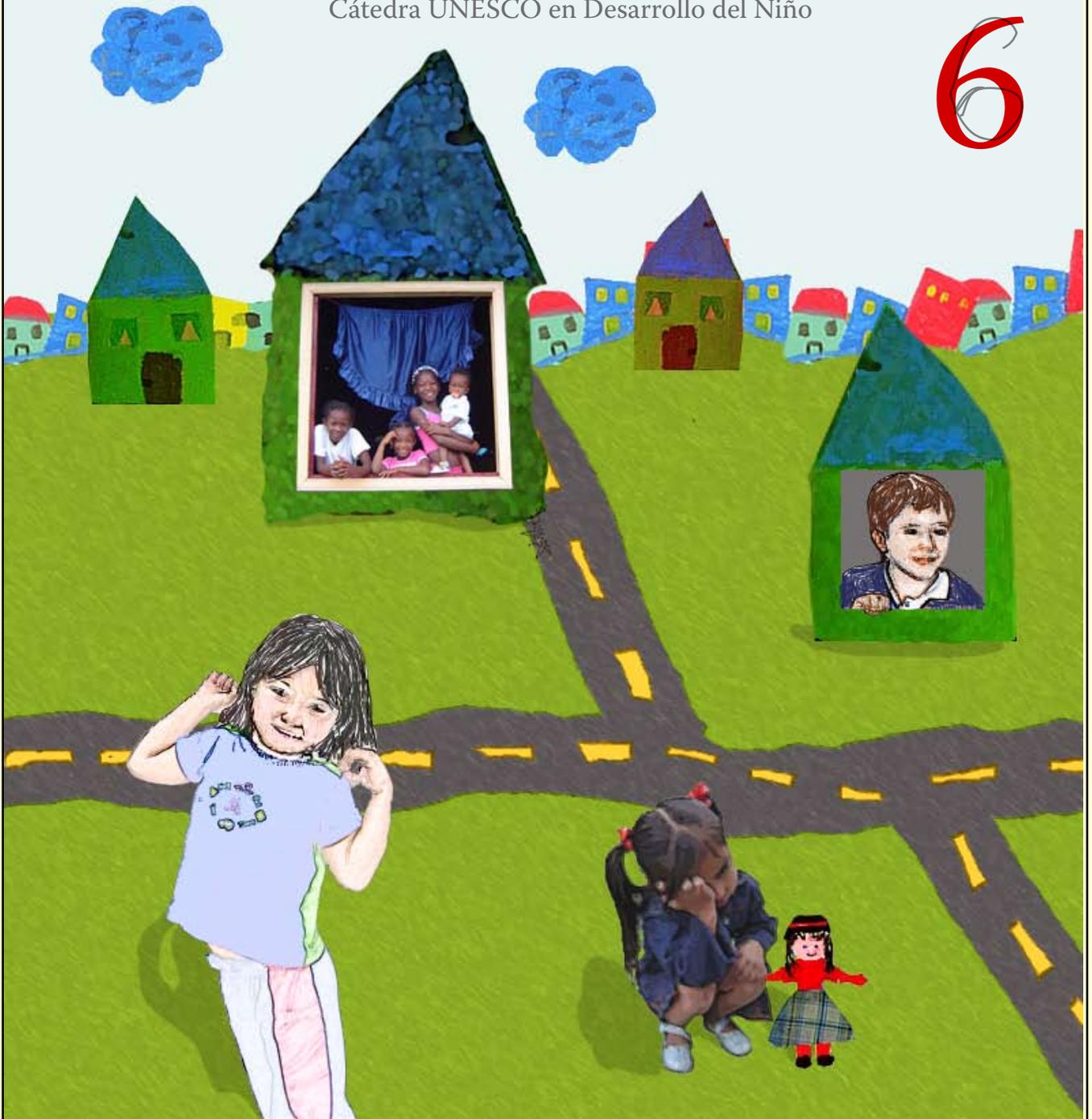


infancias imágenes

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño

6



No. 6 - Diciembre de 2007

Revista de divulgación de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño
y de los grupos de Investigación y Programas Curriculares en el Campo de la Infancia.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
Facultad de Ciencias y Educación

Rector
Carlos Ossa Escobar

Vicerrector Académico
Álvaro Betancourt Uscátegui

Decano de la Facultad de Ciencias y Educación
Alfonso Suarez

Dirección
Flor Alba Santamaría Valero

Comité Editorial
Flor Alba Santamaría
Alicia Rey Hernández
Omayra Tapiero Celis
Karina Bothert Ortiz
Nahum Montt
Martha Barreto Ramírez

Árbitros
Gladys Andrade
Dora Inés Calderón
Adriana Gordillo
María Elvira Rodríguez

Equipo de apoyo
Ludy Judith Martínez
Carlos Eduardo Daza

Corrección de Estilo
Martha Ospina

Diseño, diagramación e ilustración
María Paula Bolaños Colmenares

Carátula
Fotos de Karina Bothert e ilustración María Paula Bolaños C.

Impresión
Fondo de Publicaciones
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
2007

Fuente: Warnock Pro
Adobe InDesign CS2
2007



Cátedra UNESCO en:
Desarrollo del Niño



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



Archivo Fotografico IEIE



Foto por: Carlos Eduardo Daza



Foto por: Karina Bothert

Índice de contenidos

Nota editorial5

Perfiles autobiográficos

Tras las huellas de la academia:
A propósito de los 60 años de la Universidad Distrital

Carlos Arturo Reina7

El personaje invitado

Entrevista a Stephanie Rückoldt: El cine, un caleidoscopio de sueños

María José Román12

Tripulantes: Una aventura mediática por la radiofrecuencia

María José Román y Carlos Eduardo Daza14

Textos recobrados

Participar en clase: la construcción social de los saberes escolares de los alumnos

Omayra Tapiero18

Concepciones de literatura en la producción textual de niños y niñas

Arturo Alonso25

Dispositivos de política social y educación infantil en Bogotá (1998-2004)

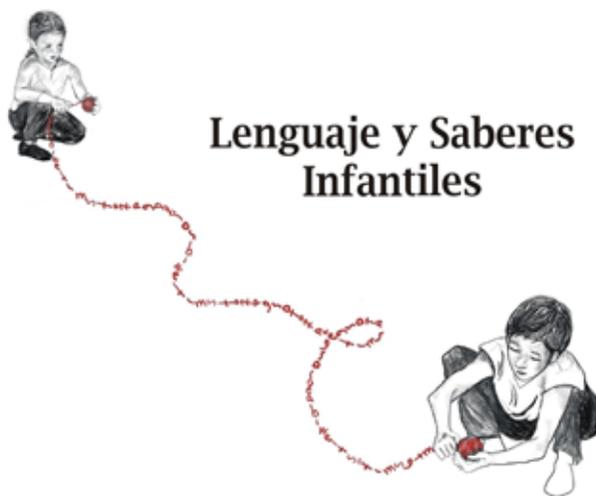
Sandra Gallego34

Notas sobre investigación e infancia

Martha Helena Barreto40



Foto por: Viki Ospina



Lenguaje y Saberes Infantiles

Ilustrado por: María Paula Bolaños C.

La esquina encantada



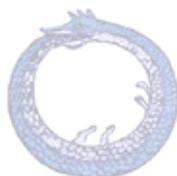
“Por las azoteas”: El código represivo en contraposición a lo aéreo

Galia Ospina49

El sacrificio de la muñeca

Diana Quintero56

Encuentros



Lenguaje y saberes infantiles

Alicia Rey57

Lenguaje, discurso y saberes: eventos y proyecciones

Martha Barreto.....63

Reseña del II Seminario de Lenguaje y Saberes Infantiles

Carlos Eduardo Daza66

Contar textos

...Y nos salieron canas

Sandra Marcela Valero y Diana Quintero68



Información y maltrato infantil, una mirada desde el lenguaje

Beatriz Chaparro y Camilo Andrés Salas69

Abstracts71



Nota editorial

Presentamos el sexto número de la revista *Infancias Imágenes*. En él hemos logrado convocar una multiplicidad de experiencias que se muestran en los escritos que integran la publicación.

En el recorrido por los caminos de la infancia, énfasis de nuestra indagación, se concibe la investigación como un proceso de creatividad reflexivo. Investigar es crear, y crear implica un ejercicio continuo de introspección: no sólo consigo mismo sino también con los otros y con lo otro, es decir, con el contexto. Como dice Jesús Galindo, “el investigador es un creador altamente reflexivo, un observador que nunca pierde detalle de lo que le sucede a su interior y de lo que acontece a su exterior. El investigador es un viajero de la creación y la exploración, cambia a cada paso, aprende, se modifica así mismo por la auto-observación reflexiva, no repite una operación de la misma manera”.

Así las cosas, es posible advertir entre las líneas de cada texto los ejercicios de creación y reflexión vivenciados en las diferentes experiencias de indagación realizadas, que transmiten el sentimiento y la emoción surgida en cada construcción.

En la sección “Perfiles Autobiográficos” celebramos los 60 años de la Universidad Distrital. El profesor Carlos Arturo Reina hace un esbozo histórico y anecdótico de la creación y el desarrollo de nuestra institución, como parte de una investigación que en el largo plazo pretende crear un referente histórico para la comunidad universitaria en general.

En el “Personaje Invitado” presentamos a dos personajes: Stephanie Rückoldt, quién concedió a la revista una entrevista en la que subyace una mirada particular de la niñez y su relación con el cine; el otro “personaje” es el grupo de niños de “Tripulantes”, que han participado en la experiencia radiofónica a través de la emisora de la Universidad Distrital, LAUD 90.4 FM.

En la sección “Textos Recobrados” seleccionamos artículos que corresponden a algunas investigaciones terminadas o en curso:

Omayra Tapiero, desde una perspectiva lingüística interaccional y del análisis de la conversación, presenta la investigación sobre la constitución de los comportamientos sociales y culturales en el ámbito escolar, a partir de la interacción entre alumnos y maestros de distintos niveles de educación primaria.

Arturo Alonso presenta su reflexión sobre las concepciones de literatura que construyen los niños y niñas cuando escriben acerca de la escuela.

Sandra Gallego da cuenta de una investigación en curso, en la que emprende el análisis crítico de los discursos de las políticas sociales y las publicaciones especializadas del Departamento Administrativo de Bienestar Social, DABS, y sus efectos en la educación infantil, entre 1998 y 2004.

Martha Barreto realiza una búsqueda -en los anaqueles del Programa de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo- de los archivos y textos que en su momento fueron considerados importantes en los campos de infancia, con la intención de rastrear las líneas del sentido inicial de dicho programa, así como algunos recorridos hechos en torno de las problemáticas de la infancia y la cultura.

En la “Esquina Encantada”, Galia Ospina nos aproxima a los días de infancia del reconocido escritor peruano Julio Ramón Ribeyro, en el sector de Miraflores, de Lima. Considera que es imposible desligar al Ribeyro que vive del Ribeyro que escribe. El primero lleva consigo el equipaje de sus reminiscencias, de sus viajes, de sus ilusiones perdidas. El segundo, en cambio, transforma las reminiscencias de la vida en metáforas del arte.

Por su parte, Diana Quintero ofrece el poema “El sacrificio de la muñeca”, que habla sobre la infancia que contrasta con la historia de una muñeca.

En la sección “Encuentros” Alicia Rey hace la presentación del libro *Lenguaje y saberes infantiles* y da cuenta de un ejercicio de lectura en el que pretende participar sus impresiones y comentarios, que se expresa como una lectura impresionista.

Martha Barreto comenta sobre los eventos y proyecciones del grupo de Investigación *Lenguaje, Discurso y Saberes*: recupera los aportes más significativos de los ponentes y aquellas preguntas que dinamizarían en el corto y mediano plazo los procesos investigativos del grupo.

Carlos Eduardo Daza presenta la reseña de las conferencias del Segundo Seminario Internacional *Lenguaje y Saberes Infantiles*, así como las conclusiones y recomendaciones a las que se llegó en dicho encuentro.

En “Contar textos”, Sandra Valero y Diana Quintero nos enfrentan a los cambios que han ocurrido de una generación a otra, en particular, en los juegos infantiles, y llaman a adoptar el compromiso de entender los juegos de los niños, y dedicarles el tiempo para volver a jugar con ellos.

Beatriz Chaparro y Camilo Salas reseñan su trabajo de grado, una investigación que -a través del análisis del discurso- se aproxima al lenguaje utilizado por los medios de comunicación en lo relacionado con el maltrato infantil.

Tras las huellas de la academia:

A propósito de los 60 años de la Universidad Distrital

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas celebra sus primeros 60 años de existencia (1948-2008). Referirse a su historia es indagar desde dos tópicos: uno, desde la forma en que se estableció como institución de educación superior, y otro, desde las historias que ha guardado tras estos años, que en conjunto pueden ser analizables. El autor realiza actualmente la reconstrucción histórica de la Universidad, y para este número presenta algunos de los avances y apreciaciones referidos a su origen, al espacio, a los estudiantes y en último lugar a la memoria de eventos ocurridos a lo largo de seis décadas de historia.

Palabras clave: Historia, Universidad Distrital

Carlos Arturo Reina Rodríguez*
profesorcarlosreina@yahoo.com

Resumen

La creación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas tiene como antecedente el proyecto presentado en 1947 por Antonio García Nossa, quien pretendía la creación de un Instituto Politécnico dirigido a estudiantes de sectores populares. No obstante, el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán y el acomodamiento de las fuerzas políticas fueron redefiniendo lo que en principio se concebía como un colegio y en lo que finalmente se convirtió: una institución de educación superior que puede ser vista en su primera década desde varias perspectivas.

Origen

Para el tiempo de la creación de la Universidad Distrital aparecieron unas universidades regionales y otras de carácter público. Ese mismo año de 1948, y con diferencia de dos meses, se fundó la Universidad de los Andes. Quizás la mayor diferencia entre ambas instituciones radica en que los Andes tenía un proyecto claro como universidad, mientras que la Distrital fue concebida como un departamento tecnológico en un colegio y terminó convirtiéndose, dos años después, en una universidad (1950).

Otro elemento a subrayar es el hecho de que el Colegio Jorge Eliécer Gaitán apareció con una serie de lugares, calles, plazas y sectores de la ciudad a los que se les dio el mismo nombre tras el asesinato del líder liberal, y cómo esta denominación fue concedida por el Concejo de la ciudad, de mayoría liberal en ese entonces, al que pertenecía Antonio García Nossa, economista liberal, autor –como ya anotamos– del proyecto

original de constitución del centro de estudios técnicos en el citado colegio. No obstante, dos años después, el 6 de agosto de 1950, sin mayor explicación, desapareció el nombre de Jorge Eliécer Gaitán, para aparecer el de Universidad Municipal de Bogotá.¹

Finalmente, en 1952, su nombre fue cambiado en honor del ingeniero y sabio Francisco José de Caldas, a instancias de los estudiantes que iniciaban cursos en la naciente Facultad de Ingeniería, según relatan quienes vivieron esos momentos². La desaparición del nombre inicial, por el del ingeniero Caldas, planteó –por lo menos de manera simbólica– un desprendimiento del lazo político con el mártir liberal y un acercamiento a las esferas académicas a través de la figura de un sabio, un ingeniero, más afín a la Facultad que perfilaba entonces como la pionera en la historia de nuestra universidad.

Reconocimiento

Es de resaltar que tampoco se dio un reconocimiento como universidad del naciente Distrito. Para el año de 1960, el periódico El Tiempo titulaba sobre la importancia de la “Universidad de Bogotá”, pero se refería a la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Así las cosas, el problema de identificación con la ciudad existió desde el principio.

En una revisión exhaustiva realizada por varios profesores en 1998, se encontró que existen registros en los periódicos El Tiempo, El Siglo y El Espectador, de las dos fundaciones de la Universidad Distrital (en 1948, como colegio, y en 1950, como universidad), pero por varios años –a partir de 1952– no se produjeron otras referencias y sólo en 1957 volvieron a

* Candidato a Doctor en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Licenciado en Ciencias Sociales y Docente de la Facultad de Ingeniería, de la Universidad Distrital.



aparecer noticias relacionadas con la Universidad Distrital. Ellas aludían al fraude producido durante los exámenes de admisión, y a la toma de las instalaciones de la institución, por parte de los estudiantes, noticia que se repitió en 1960³.

La revisión de la prensa de los años posteriores muestra una tendencia a mencionar la Universidad Distrital sólo cuando se presenta algún tipo de conflicto en su interior, con algunas excepciones. Por ejemplo, se la menciona en relación con los Juegos Deportivos Universitarios, en reseñas sucesivas a partir de 1957, con los reinados universitarios (aun cuando la institución no contó con mujeres casi durante sus primeros diez años de existencia), o con descubrimientos científicos como los producidos en 2007, tras el hallazgo de una nueva especie de rana por parte de estudiantes de Biología.

¿Quiénes integraron los equipos deportivos femeninos para los Juegos Universitarios? ¿Quiénes fueron las jóvenes que representaron la Universidad Distrital en los reinados universitarios? Sobre esto no hay memoria. No obstante, está el reconocimiento de que en el ámbito del deporte universitario la Universidad Distrital tuvo una participación destacada y reconocida, por lo menos, durante sus primeros años.

Espacios

Cuando se habla de espacios, se hace referencia a la ubicación de la Universidad Distrital, a su campo de acción e interacción, tanto el interno como su entorno. El espacio crea una representación de identificación frente al conglomerado social en general. En este caso, es la necesidad de ser reconocido por el lugar que se ocupa en el espacio, ese punto cardinal que señala un nodo de desarrollo. Es muy importante, en el proceso de legitimación y consolidación, que además de ser entidad educativa, se es instrumento de desarrollo para la comunidad. Por ello resulta interesante encontrar que la Universidad Distrital nació sin un espacio propio, dependiente de las instalaciones cedidas por un colegio.

Esta condición cambió progresivamente a finales de los años 50, y ya en los años 60 la Universidad tuvo sede propia, que le permitió ser reconocida de manera más clara. Es la actual sede de la calle 40.

Sin embargo, la ausencia de espacios, así como la diseminación de las instalaciones de la Distrital en distintos puntos de la ciudad –que incluyen a la que hoy alberga a la Fundación Alzate Avendaño, la de Chapinero de la carrera 14 con calle 58, y la de San Fernando–, han afectado el crecimiento académico y locativo de la institución, la forma de identificarse y de ser relacionada



Facultad Tecnológica

con el conjunto de la ciudad. Ello ha manifestado poca solidez y al mismo tiempo una precaria organización, que hoy parece reflejarse en una institución dispersa por la ciudad. Como señala un estudiante de Ingeniería, “cada Facultad es una universidad incompleta. Para nosotros, por ejemplo, la idea de campus no tiene sentido. No hay nada verde, no hay espacio, hay solo calle y ciudad pero poca universidad”.

Carreras

En 1950 se hablaba de “peritos” más que de carreras profesionales o incluso tecnológicas. Por tener las primeras carreras una connotación exclusivamente técnica, la concepción de una universidad en sentido amplio se hizo lejana, pues en la concepción de la época el modelo era la Universidad Nacional. Por tanto, toda institución que recibiera el nombre de universidad debía tener las connotaciones de la Nacional.

Tradicionalmente, además, en nuestro medio predominaban carreras como Medicina o Derecho sobre las ingenierías, de modo que adquirir las características y el reconocimiento social otorgado a una universidad significaba también tener por lo menos una de dichas carreras. Y al no tenerlas, la Distrital se convertía en una institución de enseñanza de nivel medio, porque sus programas se destinaban a quienes en razón de sus condiciones económicas no podían invertir cinco años en una carrera profesional.

Todo ello impedía la creación de un imaginario académico alrededor de la Universidad Distrital que generara un sentido mínimo de pertenencia respecto de la ciudad. De hecho, su participación académica era restringida, mientras que la participación de sus egresados se hacía patente en la naciente Inravisión, en cuya fundación participaron los primeros estudiantes de Electrónica.

Por último, cabe anotar que el proyecto actual dista del que adoptara la Universidad Municipal en 1950, cuando se inauguró con cinco facultades de especializaciones menores que otorgaban los títulos de Ingeniero Radiotécnico (tres años), Ayudante de Topografía (dos años), Perito Forestal (dos años), Ayudante de Geólogo (tres años), y Perito en Sondeos y Perforaciones de Pozos (dos años).

El periódico *El Siglo* señaló a la Universidad de Bogotá como la “primera entidad educativa en su género que funciona en el país”.⁴ Los documentos y actas de la época de su fundación indican que el número de estudiantes nunca superó los 30, y que tampoco hubo incremento en la oferta de carreras. Sólo en los años 60 se inauguraron las carreras de ingenierías propiamente dichas y en los 70 aparecieron facultades como la de Educación.

Estudiantes

Incluso hoy en día se valora, de una entidad universitaria, el número de estudiantes a ella adscritos; de un modo u otro esto refleja tanto la capacidad física como el alcance de la institución a los diferentes sectores de la sociedad. Al tiempo, se valora la diversificación de carreras que permite a los estudiantes optar por programas acordes con sus expectativas de desarrollo y/o más cercanos a sus posibilidades económicas.



Facultad de Artes

En el caso de la Universidad Distrital, si se la compara con otras instituciones educativas de la época de su fundación, el estudiantado representaba menos del 1% de la población universitaria de la ciudad. Sesenta años después, contamos con un número aproximado de 27.000 estudiantes, que denotan el alto crecimiento registrado especialmente durante la última década. Entonces, en cuanto al tamaño de su población académica, la Distrital es en la actualidad una de las universidades más grandes del país. Buena parte de sus estudiantes provienen de sectores populares, como fue planteado en el proyecto de su creación y esto refleja que sigue siendo la opción para buena parte de los jóvenes de la ciudad y de sus alrededores.

Influencia política

Aunque esta influencia no se muestra con gran énfasis en los periódicos de la época objeto de la revisión, sí aparecen los rubros destinados por el Concejo de Bogotá para la Universidad.

Es posible que en razón de su tamaño, la Universidad no gozara de mucha importancia. Por tanto, no había debate en torno de las inversiones o rubros asignados para su administración; desde su fundación se advierte la falta de interés de las administraciones distritales en asignarle presupuestos, como indican los anuarios del Concejo de Bogotá.⁵ Sin embargo, la presencia liberal en la entidad supuso una participación significativa de este partido en el desarrollo inicial de la Universidad Distrital.

Protestas

Un elemento característico de las universidades públicas son las protestas por diferentes razones. La Universidad Distrital no es la excepción. En la revisión de la prensa, después de 1952 y hasta 1957, sólo aparece una noticia sobre la Distrital, y ésta se relaciona con una protesta por parte de los 17 estudiantes que tenía la Universidad, debido a la falta de presupuesto para continuar actividades académicas.⁶

En todo caso, quizás por el tamaño de la universidad y el reducido número de sus estudiantes, estos trastornos apenas si eran registrados en pequeñas columnas perdidas en los últimos renglones de la respectiva edición de los diarios; en contraste, las manifestaciones de universidades como la Nacional, la de Caldas, la de Cartagena eran destacadas en los mismos medios. Y pareciera mantenerse esa tendencia, porque todavía hoy las “pedreas” de la Distrital no resultan ser tan llamativas como las de otras universidades públicas, como la Nacional o la Pedagógica, en Bogotá.



Facultad Tecnológica

Algunas historias de la “Distri”

Una de las historias que se cuentan sobre la Universidad explica por qué sólo se celebran funerales en la Iglesia ubicada frente de la sede de la calle 40, donde funciona la Facultad de Ingeniería. Durante mucho tiempo esta iglesia fue escogida por personajes de la vida política y social de la ciudad para realizar sus matrimonios, tradición que se mantuvo hasta los años 70.

Cuenta el profesor Jorge Villamil⁷, de la Facultad de Ingeniería, que un día se llevó a cabo un matrimonio para el cual se tendió un tapete rojo hasta la mitad de la calle. Los estudiantes decidieron tomar el tapete e ingresar uno de sus extremos al interior de la Universidad, por ese entonces constituida sólo por la Sede Central y el llamado “Patio Bonito”, donde hoy se encuentra el Edificio de la Facultad de Ingeniería. Al llegar, la pareja que se iba a casar no se dirigió a la capilla sino hacia donde indicaba el tapete, es decir, hacia el interior de la Universidad, donde fueron recibidos con silbidos por los estudiantes. Se dice que después de ese hecho, el sacerdote de la parroquia decidió no volver a officiar matrimonios y dedicó esta capilla exclusivamente para celebrar funerales, que hasta el día de hoy pasan en frente de la sede de la calle 40.

De la misma manera, algunos recuerdan un enfrentamiento ocurrido entre los estudiantes de la misma sede y la Policía, de la Estación Quinta. Se dice que los estudiantes intercambiaron piedras con los uniformados y que en un cierto momento aquéllos rodearon la estación y la semi-destruyeron. En represalia, en horas de la noche, los policías destruyeron los vidrios de la Universidad, de la misma manera como los estudiantes habían destruido las instalaciones de la Estación. Posteriormente, con la apertura de la sede de La Macarena, los enfrentamientos se trasladaron allá.

Estos y otros aspectos forman parte del balance de la Universidad, 60 años después, de sus historias y sus memorias, aún por reconstruir. 

1. “La Universidad Municipal de la Capital se fundará oficialmente esta tarde” (1950) en El Siglo Bogotá domingo 6 agosto.
2. Trabajo realizado en 1998 por los profesores Blanca Ortiz, Edison Dávila, Carlos J. Buitrago, Omer Calderón y Carlos Reina.
3. “Se revisarán los exámenes para la Universidad del D.E.” (1960) El Tiempo Bogotá 4 de febrero.
4. Ibid. El Siglo (1960).
5. Debate sobre presupuesto (1950). Actas Concejo de Bogotá.
6. “Estudiantes de la U. Distrital protestan”. El Tiempo (1957) Septiembre.
7. Entrevista con el profesor Jorge Villamil.

El cine, un caleidoscopio de sueños

Entrevista a: Stephanie Rückoldt

María José Román*
marejosia@gmail.com

Han pasado ya dos años desde cuando tuve la oportunidad de conocer a un personaje que no ha dejado de sorprenderme, por varias razones, entre las que puedo destacar su capacidad de empuje para sacar adelante los proyectos que se inventa, pero sobre todo por el compromiso que tiene con sus propios sueños y con todos los niños y niñas.

Mientras mucha gente se entrega a un oficio por un sueldo y se somete a la presión de ese ritmo de vida frenético que caracteriza nuestra época, ella es una mujer que no le teme a la incertidumbre y por eso se dedica a trabajar para hacer realidad sus sueños: una mezcla de cine, animación y risas de niños.

Hablo de Stephanie Rückoldt, artista alemana, quien con la excusa de ser profesora visitante en el área de Animación Experimental en la Universidad Javeriana, e inicialmente con un guión para niños en la Universidad Nacional, se las ha ingeniado para organizar su propio Caleidoscopio de Sueños, a través del cual los niños de Bogotá pueden conocer el cine-arte para niños y niñas.

Un azar del destino quiso que Stephanie aterrizara en nuestro país para llevar a cabo el sueño de su vida: hacer posible que los niños tengan derecho a ver hermosas imágenes de fantasía que alimenten sus vidas con esperanza. Ella es consciente de la importancia de que los pre-escolares, escolares y adolescentes tengan acceso a narraciones audiovisuales diferentes de las que transmite la televisión –en las discutidas franjas infantiles–, piezas audiovisuales de las más diversas formas, técnicas y colores, que realmente tengan en cuenta las necesidades de los niños, alimenten su imaginación y los inviten a convertirse ellos mismos en narradores de sus propias historias.

El interés por el séptimo arte viene de su formación como directora de cine con estudios de Pedagogía en Artes, y su Licenciatura en Comunicación Visual en la Universidad de Bellas Artes de Hamburgo, Alemania. Pero su trabajo no se ha enfocado sólo en la producción de historias y experimentación de técnicas de animación, sino en la creación de espacios de exhibición para la población infantil, donde los niños puedan ver esas experimentaciones audiovisuales, ya sean en cine o en video.

Por eso, Stephanie ha organizado numerosas muestras de cine experimental y de animación, como es el caso de la muestra bautizada Caleidoscopio de Sueños, un espacio para los niños y sus familias, e incluso para los adultos que se interesan, más que por el entretenimiento del niño, por su integridad: por fortalecer un entorno cultural en donde el lenguaje cinematográfico sea más accesible para todos.

En consecuencia, Caleidoscopio de Sueños no se reduce tan sólo a una muestra con exhibiciones gratuitas de cine-arte para niños, que llega a diferentes bibliotecas de la ciudad, cine-foros y charlas; también se trata de talleres prácticos de creación en animación, para niños de diferentes localidades, y es invitación abierta a profesionales de diferentes disciplinas a conformar un grupo de investigación sobre el tema de la producción y proyección de audiovisuales infantiles en distintos medios.

En su última versión, los niños que asistieron a este festival pudieron ver una excelente muestra cinematográfica de realizaciones colombianas, en la que se incluyeron animaciones, documentales y películas de ficción hechas por niños; pero también cine-arte infantil de todo el mundo, con trabajos que participaron en distintos escenarios internacionales que reúnen lo mejor de lo audio-visual para niños, como el Festival Internacional de Cine para Niñas, Niños y Jóvenes Divercine (Uruguay), el Festival de Cortometrajes de Hamburgo (Alemania), el Festival Internacional Prix Jeunesse (Alemania) y Curta Criança (Brasil), entre otros.

Stephanie fue una de las invitadas al programa radial infantil “Tripulantes”, de la Cátedra UNESCO, en un capítulo donde los niños hablaron sobre cine. Aquí están las respuestas que Stephanie compartió con los niños en esa ocasión, que pueden ayudarnos a conocerla más de cerca, y a comprender sus motivaciones en la realización del trabajo arduo que ha venido desarrollando con el apoyo de diferentes instituciones, y que se ha convertido en un referente obligado para quienes se interesan por brindar a los niños más espacios culturales en lo que tiene que ver con lo audio-visual.

* Candidata al título de Maestría en Comunicación de la Universidad Javeriana. Realizadora de Cine y Televisión de la Universidad Nacional de Colombia. docente de Investigación Audiovisual del Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas de la

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Escritora y directora del Programa Radial para niños Tripulantes, con el apoyo de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño.

Hola Stephanie. Cuéntale a los niños cuál es tu nombre y qué haces.

Hola; soy la directora del proyecto Caleidoscopio de Sueños, que es un proyecto de cine-arte para niños y niñas. Soy artista también y nací en Alemania, pero ya soy medio- colombiana.

Explícale a los niños qué es el cine-arte.

El cine-arte es un cine que no se deja comprar, que no muestra violencia, que no muestra cosas sucias que nos hacen sufrir después, que no nos hace tener pesadillas después. Es un cine de vida; es un cine de encuentro con nuestros papás y con nuestros amiguitos, en donde se pueden ver hasta películas hechas por los mismos niños; y es de todo el mundo, en nuestro caso, porque vemos un cine de otros países, lo que nos permite hacer un viajecito en la sala de cine.

¿Qué necesitan los niños para hacer cine?

Bueno, para hacer cine se necesita primero tener muchas ganas de trabajar con los demás y de explorar este mundo, de verlo, de empezar a dibujarlo; tal vez, de tener un lápiz y una cámara de fotografía, y de pronto algún adulto que ayude un poco con la técnica. Desde ahí se ponen en la marcha y van pensando una historia pequeña que quieran contar; van a pensar como que quieren hacer un regalo a los demás, como un mensajito, pero un mensajito con imágenes y sonido.

¿Cuál es la importancia del cine para los niños?

Mira, yo sí soy una amante del cine. Me parece que el cine es mejor que la televisión porque ahí podemos ir con nuestros amiguitos de la mano. Uno puede concentrarse de verdad en la película y no tiene que comer mientras tanto... En televisión vienen esas promociones comerciales, o a veces vienen también películas para los adultos que son todas feas a ratos... En cambio, el cine para los niños ¡es la alegría! Es pensar bonito y después hablar sobre lo que se ha visto. Además, se ven cosas que nunca se ven en la televisión ni en el Internet. Es un paseo especial, un viaje donde se disfruta, se habla... ¡Y hasta se puede aplaudir!

Invita a los niños a Caleidoscopio.

Caleidoscopio es un sueño que se puede compartir, un proyecto para beneficio exclusivo de los niños y las niñas. Los invitamos el próximo año a venir a las funciones, a participar en los talleres y a darnos su voz en lo que piensan y sienten, sobre cómo aprecian esta vida con sus películas. 



Stephanie con niños

Si quieren nos pueden mandar propuestas el e-mail es:
2007caleidoscopio@gmail.com.

¡Bienvenidos a participar en este caleidoscopio de sueños!



“Tripulantes”: Una aventura mediática por la radiofrecuencia

María José Román* Carlos Eduardo Daza**
marejosia@gmail.com E-mail: amotriz@hotmail.com

Tras el amplio recorrido por procesos de indagación, investigación y redes de aprendizaje, la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño, a través de su línea de investigación en “Niñez y Nuevas Tecnologías”, presenta la serie radiofónica “Tripulantes”. Ésta es resultado del balance entre saberes y experiencias pedagógicas y su vinculación alrededor de las nuevas tecnologías adaptadas a la difusión radial para niños.

En busca del horizonte

La línea de investigación “Niñez y nuevas tecnologías” acoge dos rutas frente al uso que pueden tener los medios de comunicación en la escuela, el barrio o la ciudad. Éstas se relacionan con la innovación en el aula, tendiente a impulsar la producción de alternativas pedagógicas que acojan el saber de los niños en aplicaciones reales y les sirvan para entender su mundo y crear formas de asumirlo.

Al trazar las rutas para la construcción de estas propuestas, el punto de partida se ancla en la amplia trayectoria que tiene la producción de series radiofónicas surgidas de resultados y producciones de líneas de investigación: por ejemplo, la de “Los niños tienen la palabra” (2005), adscrita a “Niñez, cultura e identidad”, o “Cosquillas” (2006), con “Niñez, lenguaje y saberes infantiles”. Ellas fueron reconocidas en la red de emisoras filiales de Radio France International.

Orientar coordenadas

Motivados por los alcances que han tenido las series anteriores, nace “Tripulantes”. Es un espacio concebido a partir de la oralidad de los niños y las niñas, que refleja sus saberes, experiencias y conocimientos acerca de los diferentes fenómenos de la vida cotidiana. Así, se ha

convertido en un programa informativo y divertido para niños y jóvenes de la ciudad de Bogotá a donde llega la señal de la emisora institucional LAUD Estéreo 90.4 FM o de cualquier lugar del mundo, a través de Internet, en el portal institucional:

www.udistrital.edu.co

En estas frecuencias, cada sábado, a las 10 de la mañana, un tema es abordado desde diferentes perspectivas que delimitan una geografía del mundo de los niños, pues es un programa en el cual los jóvenes hablan a los jóvenes, y los invitan a vivir un inesperado viaje por el conocimiento, a bordo de la nave de la infancia, dirigida por sus inquietos tripulantes.

El eje del programa son seis personajes; seis amigos que han formado un club. Ellos se reúnen en un lugar que se convierte en una nave de la cual son tripulantes, y discuten las cosas de las que son testigos. En cada emisión uno de ellos llega con una anécdota que vivió, una historia que escuchó o un suceso que vio¹, y la cuenta a sus amigos, quienes invitan a los oyentes a investigar e indagar acerca de los componentes problemáticos planteados en la situación, para después analizarlos y comentarlos desde su propia perspectiva de niños y jóvenes.

En los diferentes viajes, se han unido personajes de distintas disciplinas como los músicos de Doctor Krápula, escritores como Celso Román y Jairo Aníbal Niño, el lingüista Evelio Cabrejo y Andrés López, narrador oral, entre otros.

Ampliar rumbos

Conscientes de las nuevas dinámicas de los niños, niñas y jóvenes, “Tripulantes” ha creado su página Web: www.tripulantesradio.com. Ahí se encuentran foros virtuales, sondeos, chat, actividades y recomendaciones que pre-

* Candidata al título de Maestría en Comunicación de la Universidad Javeriana. Realizadora de Cine y Televisión de la Universidad Nacional de Colombia. Docente de Investigación Audiovisual, Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Escritora y directora del programa radial Tripulantes, para niños, con el apoyo de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño.

** Licenciado en Pedagogía Infantil y Asistente de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



Equipo Tripulantes: En la foto de la derecha Carlos Eduardo Daza, Natalia Avila, María José Román, Angie Rodríguez y Julián Sandoval

tenden involucrar a la audiencia en el uso adecuado de este tipo de herramientas y aplicarlas en su cotidianidad; se busca de esta forma integrar dinámicas lecto-escritoras y resaltar la voz y opinión de quienes hacen parte de nuestra tripulación.

Al interior de la Radio-Nave

Los tripulantes fueron entrevistados después de la última grabación de los programas. Ellos nos contaron sus aprendizajes, experiencias y expectativas como creadores de un programa de radio para niños ¡único en su estilo!

Sábado por la tarde. En el estudio de sonido de la Academia Luis A. Calvo, estamos a punto de terminar la grabación del último programa del día. Probablemente por eso, y por el cansancio, Julián está muy inquieto; para completar, suena el celular de Hernán, quien promete terminar pronto antes de colgar. En medio de un ambiente de risas y expectativa, pero también de mucho esfuerzo y concentración, terminamos de grabar el último libreto.

Julián y Hernán, junto con Natalia, Angie y Sergio, finalmente pueden relajarse y sonríen satisfechos por el trabajo cumplido; ellos son los tripulantes, es decir, los locutores del programa de radio para niños producido por la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que desde febrero de 2007 se emite todos los sábados a las 10 de la mañana por LAUD Estéreo.

“Muy chévere, es la primera vez que me siento apoyada y que digo y expreso todo lo que pienso”, me dice Angie Rodríguez, de 13 años, cuando le pregunto sobre cómo le ha parecido la experiencia de trabajar en un programa de radio. Es que ella, como los demás tripulantes, piensa que el programa es una oportunidad que les ha permitido aprender a leer mejor, a estar concentrados y poner en práctica las indicaciones constructivas que se les dan.

Para Hernán Capador, de 16 años, también ha significado un acercamiento a la técnica que hace posible la radio, pues le ha dado la posibilidad de conocer la función de los micrófonos y audífonos, e incluso algo sobre la labor de Milton Piñeros, el ingeniero de sonido; este interés de Hernán, junto con su tono de voz y otras aptitudes que demuestra, me hacen pensar que le espera un gran futuro en la radio o en otro medio de comunicación.

En estos testimonios podemos ver que una educación para los medios aporta a los niños elementos valiosos que complementan sus aprendizajes en el colegio, y además les abre una puerta hacia la búsqueda autónoma de conocimientos, es decir, hacia la investigación.

“Me parece importante que existan ese tipo de programas porque son otras opciones de entretenimiento para los niños; además, que no sean solamente programas de entretenimiento, sino que en serio les aporten para la mente y que aprendan muchas cosas”, me responde Hernán al preguntarle su opinión sobre la oferta infantil de entretenimiento en los medios. Ellos son conscientes de la calidad de la programación de los diferentes medios masivos de comunicación, como nos dice Julián, de 11 años, quien piensa que los niños se acostumbran a la violencia porque de eso se tratan los programas que ven. Natalia, de 13 años, piensa que “sería chévere” que hubiera un programa como “Tripulantes” en televisión, ya que no hay nada parecido y, “por lo menos en la radio, es un avance muy grande”.

Según Cecilia Von Feilitzen², en su conferencia “Infancia y Medios de Comunicación, reflexiones a partir de la experiencia investigativa del Internacional Clearinghouse on Children, Youth and Media”, dictada en Bogotá en el mes de septiembre de 2007, para lograr programación de calidad en los medios, es necesario concebir programas desde la perspectiva de los niños y hacerlos parte del proceso de realización. Esto obedece al objetivo de la Unicef: garantizar la libertad de expresión de los niños, en este caso, a través de los medios. “Si hay alguien que

los escuche, su amor propio y orgullo crece. Aunque al principio imitan, a medida que aprenden sobre el uso de la tecnología, comienzan a reflexionar sobre su cultura y entorno, y comienzan a aportar soluciones y respuestas a problemas, favoreciendo así una educación para la construcción de democracia”.

Este enfoque corrobora la iniciativa de “Tripulantes”, cuyas premisas son, por una parte, pensar cómo son los niños de hoy y cuáles son los elementos que debería proporcionarles su ambiente cultural –ya no sólo el pedagógico o familiar, sino también el mediático- como preparación para afrontar el mundo de hoy, con todos sus retos. Y por otra, abrir espacios en los medios de comunicación para que los niños puedan expresarse, oírse y aprender.

Escuchar la voz de los niños es precisamente una de las preocupaciones de Flor Alba Santamaría, directora de la Cátedra, cuya tesis doctoral es un estudio sobre los relatos infantiles, su estructura y riqueza narrativa. “Hace falta escuchar a los niños para comprender sus necesidades”, y por eso, cada emisión de “Tripulantes” se construye a partir de entrevistas realizadas a niños de diferentes colegios de la ciudad, cuyos testimonios se emiten en el programa. Luego, en el estudio de grabación, los niños locutores aportan también sus puntos de vista, en las diferentes secciones del programa, pues ellos son la tripulación de la Radio-Nave.

Para Julián, ser un tripulante “es ser una persona inteligente, honesta y trabajadora”, pero también, como dice Natalia, “es jugar y disfrutar la vida, que es algo que a todos los niños nos gusta hacer”. Para nosotros, los tripulantes son seres inquietos, curiosos, amigables, que promueven el trabajo en equipo, la solidaridad y la amistad. En el programa, cinco son los tripulantes, y cada uno de ellos tiene una personalidad diferente. Cada sábado ellos se reúnen para discutir sobre un tema específico, en la Radio-Nave, un lugar imaginado que les permite volar a cualquier sitio y entrar en contacto con cualquier persona, para recolectar información sobre el tema y llegar juntos a la construcción de un consenso sobre el mismo. La riqueza de los personajes brinda la posibilidad de afrontar un tema desde múltiples perspectivas, con lo cual se promueve la tolerancia y el respeto a la diferencia.

Rafael, interpretado por Julián, es un niño un poco más lento que sus compañeros, pero que no tiene miedo o vergüenza de preguntar, pues sabe que sus amigos están ahí para resolver cualquier duda. Con preguntas sencillas, muchas veces pone en evidencia la necesidad de profundizar en aspectos aparentemente obvios. Cata, interpretada por Angie, es la niña “gomela” que se interesa por estar bien enterada de cuanto sucede a su alrededor y de lo que le pasa a sus compañeros y amigos, con el ánimo de ayudar y conectar a la gente. Valentina, interpretada por Natalia, es quien lidera el grupo: es ecuaníme y tiene gran capacidad de síntesis. Lucas, interpretado por Sergio, es un poco más necio y rebelde, y su prioridad es divertirse; él es quien trae toda la música al programa, mientras Pablo, interpretado por Hernán, aporta a la discusión opiniones ya fundamentadas en otros conocimientos. Es un adolescente, hermano mayor de Cata, que establece los enlaces con adultos expertos en los distintos temas.

Una curiosa casualidad que sospecho se confirma cuando le pregunto a Sergio, de 14 años, sobre los personajes y me dice: “La verdad, aquí casi todos tenemos la misma personalidad: los personajes y las personas que los representan, ¡y eso me parece muy divertido!” Sin embargo, no es así para Angie y Julián, quienes han aprendido a manejar las diferencias entre sí mismos y los personajes a quienes interpretan.

“Tripulantes” ha sido un aprendizaje para todo el grupo de trabajo, y no sólo para los niños: también para los creativos e investigadores. Nuestro objetivo es seguir innovando, y tratar de involucrar más y más a los niños en la realización, la selección y el tratamiento de los temas. Deseamos crear talleres de educación para los medios en los colegios, y dar a todos los tripulantes de la ciudad las herramientas que posibiliten la realización de muchos programas de radio, a partir de investigar un tema, hacer entrevistas, comparar puntos de vista y llegar a un consenso, para compartirlo con los demás a través de los medios de comunicación: hoy “Tripulantes” existe en la radio y en internet, pero qué rico sería tenerlo también en televisión, como una ventana al mundo de los niños de Bogotá.

Con todas estas ideas en la cabeza, con las expectativas de mejorar para llevar más lejos aún esta Radio-Nave que hemos construido juntos, Angie, Natalia, Sergio, Julián, Hernán, Milton Piñeros, Eduardo Daza, el productor ejecutivo, y yo, María José Román, investigadora y escritora, salimos del estudio de grabación, nos despedimos unos de otros –ya todos somos amigos– y quedamos pendientes para una nueva cita el sábado siguiente.

1. Documentos de trabajo “Tripulantes”.
2. Coordinadora de Investigación de Internacional Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, Universidad de Göteborg, Suecia.

Julián Sandoval, Angie Rodriguez, Natalia Avila Hernan Capador



Participar en clase: la construcción social de los saberes escolares de los alumnos

Omayra Tapiero Celis*

otapiero@udistrital.edu.co



Facultad de Ciencias y Educación

El artículo presenta la investigación sobre prácticas de interacción entre alumnos y maestros en una escuela pública de Bogotá (Colombia). El objetivo del estudio es explicar cómo se constituyen los comportamientos sociales y culturales propios del ámbito escolar en los procesos de interacción entre alumnos y maestros. En la perspectiva de una lingüística interaccional (Fornel, 1983) y de análisis de conversación de inspiración etnometodológica se analizan el conjunto de actividades que realizadas en varias clases y en distintos niveles de educación primaria. En los análisis se destaca el complejo mundo de reglas y principios relacionados con las actividades específicas de los alumnos, así como los modos de organización del conocimiento social que comparten con los maestros. En este trabajo también se destacan las preguntas sobre la constitución de estos aprendizajes a partir de ciertas formas estereotipadas (Fornel, 1987) y de los contenidos que éstas evocan. Nos interesa interrogar la manera como la movilización de estas formas contribuye a modificar, estabilizar o preservar ciertas creencias existentes sobre la cultura escolar del caso de estudio.

Palabras clave: Categorización, razonamientos prácticos, análisis de conversación, cultura escolar, identidad cultural.

* Candidata a Doctora en Ciencias del Lenguaje de la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales- EHESS, docente del área de lenguaje de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Origen del proyecto

Este proyecto de investigación tiene sus orígenes en la formación doctoral en Ciencias del Lenguaje que adelanto en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (EHESS) y en las preguntas surgidas durante el proyecto “Faire la classe: apprentissage des modèles de comportement scolaire”, que realicé bajo la dirección del profesor Michel de Fornel durante el año 2005-2006. En el marco de esta investigación nos interesa estudiar el tema de la interacción maestro-alumnos, en particular, la manera como se realiza la construcción social de los saberes escolares como resultado concreto de la historia colectiva que se expresa en dichos procesos.

El interés por el estudio de los procesos de interacción surge de una práctica profesional en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Las preguntas y problemáticas se originaron de estudios de los resultados de las siguientes investigaciones: “La argumentación en el discurso del maestro” (2000), “La argumentación en el discurso del maestro: concepciones y estrategias argumentativas” (2003), y “Faire la classe: apprentissage des modèles de comportement scolaire” (2006), realizadas por investigadores del grupo Lenguaje, Discurso y Saberes, en el marco de su línea de investigación “Saberes y formación docente”.

En nuestro último trabajo, “Faire la classe: apprentissage des modèles de comportement scolaire” (2006), una de las principales categorías de análisis fue el concepto de acción, con el que analizamos las relaciones existentes entre las prácticas escolares y los efectos sociales que se espera producir como resultado de la interacción en ciertos contextos socioculturales.

Para dar cuenta de estos resultados se eligió como marco de referencia la etnometodología, en especial, su versión lingüística: el análisis de la conversación y la perspectiva de la lingüística interaccional (Gumperz, 1982). Según Pardo, los estudios inspirados en la etnometodología privilegian la reflexión del “contexto social en el que ocurre la interacción verbal y con ello se explica cómo ocurren los procesos de comprensión e interpretación (...) de los procesos sociales activados en la acción comunicativa y las funciones comunicativas desempeñadas por los distintos signos en la interacción verbal humana”. Los desarrollos más importantes de esta línea de investigación son aplicados en el análisis de conversación por Sacks, Schegloff y Jefferson (1974), Schiffrin (1986) y Tannen (1991) (Pardo, 2001:169).

Los resultados de la investigación realizada en 2006 aportan explicaciones sobre los fenómenos pragmático-discursivos construidos de manera conjunta entre maestros y alumnos. Se destaca la realidad sociolingüística de los objetos de aprendizaje que superan los límites clásicos de aprendizaje de saber epistémicos y se extienden de manera importante en el aprendizaje de competencias requeridas para interactuar en calidad de alumno en un espacio escolar.

Estos aprendizajes contribuyen de manera significativa al desarrollo de habilidades y conocimientos sobre lo que significa aprender y enseñar, en un espacio institucionalizado y socialmente regulado como es la escuela. En el conjunto de estas prácticas, los alumnos ajustan sus acciones en perfecta armonía con las demandas del maestro y demuestran su grado de conocimiento sobre el contexto social y cultural en el que interactúan, que requieren en términos del aprendizaje social de los saberes escolares, para reconstruir de manera permanente ciertos tipo de actividades cotidianas con las que adoptan el rol de alumnos en un aula de clase.

Lo anterior explica que el maestro convoca las “pre-suposiciones” que tiene acerca de lo que los alumnos deben aprender sobre ciertas actividades escolares, por intermedio de diferentes acciones propias del aula de clase, y de esta manera propone aprendizajes de orden social para que los alumnos den cuenta, en futuras ocasiones, de sus competencias escolares en el aula de clase.

En resumen, los resultados de esta investigación indican que uno de los objetivos de la interacción maestro-alumnos es el reconocimiento de la complejidad de las reglas, principios y códigos de las actividades escolares, como también la necesidad de promover el desarrollo de competencias que permitan el desempeño y el uso de las herramientas sociales y culturales previstas para realizar cierto tipo de actividades escolares en calidad de alumnos. De manera específica, estos resultados dan cuenta de las formas de organización de los conocimientos sociales (Fornel, 1987) que comparten maestros y alumnos sobre las acciones requeridas para interactuar en calidad de alumno en una aula de clase. Dentro de estas acciones se destacan la pre-atribución de turnos de habla, la pre-adequación referencial, las respuestas desviadas, la conservación de la figura, entre las más importantes.

Parte de las conclusiones del trabajo también señalan que algunas características de los saberes sociales referidos al espacio escolar se movilizan por medio de ciertas categorizaciones que permiten al maestro convocar formas estereotipadas. Ellas hacen que una parte del conjunto de las formas estereotipadas sea utilizado durante la interacción, y otra parte, sea movilizada por las formas estereotipadas convocadas (Fornel, 1987).

La problemática a tratar

¿Existe un nuevo campo que merezca ser estudiado cuando se habla de interacción en el aula de clase? Aunque el estudio de la interacción en espacios institucionalizados cuenta con una amplia y variada literatura, el interés de esta investigación es profundizar en el estudio de la construcción social de los saberes escolares por medio de formas estereotipadas convocadas en la interacción maestro-alumnos-maestros. En otras palabras, nos interesa interrogar la manera como la sociedad nos dispone para que asumamos el rol de alumno. ¿Cuáles son las competencias que debemos desarrollar? ¿Qué tipo



Facultad de Medio Ambiente

de actividades lingüísticas y discursivas se espera que realice un alumno en un ámbito escolar? ¿Cómo nos convertimos, desde el punto de vista pragma-lingüístico, en alumnos? ¿Qué características son asociadas con los buenos alumnos? ¿Cuáles son las características asociadas con los denominados malos alumnos? Estas son algunas de las preguntas que deseamos responder.

La hipótesis general de la presente investigación es la idea de que los modelos de las actividades escolares los constituyen ciertas formas estereotipadas, y por medio de ellas, se preservan, transforman o estabilizan las características de la cultura escolar que comparten maestros y alumnos. Parte de los resultados obtenidos en nuestro último trabajo –“Faire la classe: l'apprentissage des comportements scolaires”– confirman algunos componentes de nuestra hipótesis y la amplían con otros cuestionamientos sobre la relación entre formas estereotipadas y las presuposiciones sobre su influencia en la constitución de los referentes sociales y culturales compartidos por los miembros de un grupo social específico.

¿Qué interesa de este tema? ¿Cuáles son los aportes al campo de estudio a nivel local? Interesa, en primer lugar, porque nos permite interrogar una hipótesis generalizada en el campo de la formación de formadores sobre la estabilización de ciertos modelos escolares como fruto de los procesos de formación inicial y continua de los docentes. Parece necesario preguntarse sobre esta supuesta idea de estabilización de las prácticas socioculturales asociadas al ámbito escolar.

El segundo punto es de orden conceptual. Nos interesa abordar la pregunta sobre ciertos estereotipos sociales asociados a los contextos institucionales y la manera como por medio de su movilización se pueden modificar, estabilizar o preservar prácticas sociales propias del

ámbito escolar. Al respecto, Fornel (1987) considera que los efectos prototípicos movilizados pueden relacionarse con el estatus social de los individuos que participan en una interacción y del tipo de expectativas sociales y culturales que suscita su participación. (Fornel, 2006) postulan que es posible dar cuenta de la manera como el significado se hace acción mediante el estudio detallado de las estrategias meta-pragmáticas que los sujetos ponen en obra en un marco social y cultural institucionalizado.

En esta perspectiva, los conceptos de acción, así como las categorías y formas de categorización de los sujetos, nos aportan nuevos temas de reflexión sobre la relación entre los contenidos semánticos convocados por los sujetos, las estrategias meta-pragmáticas puestas en obra y los efectos producidos por ciertas formas estereotipadas.

Otro de los aspectos a discutir es la hipótesis de nuestros trabajos anteriores –en especial, la noción de creencias, tal como fue definida por Sperber y Wilson– puede ser discutida desde otras perspectivas. En ese sentido, en varios de sus trabajos, el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes abordó la influencia de las creencias compartidas por los maestros en sus prácticas de enseñanza. Esto permitió iniciar la reflexión sobre las mismas, su carácter de propagación y las formas que toman tales creencias cuando son convocadas por los sujetos en contextos específicos de acción.

En el marco de las investigaciones anteriores, consideramos que la experiencia social de los individuos puede observarse mediante la identificación de ciertos componentes de su sistema de creencias. Sin embargo, los resultados obtenidos en nuestro último trabajo nos obligan a reconsiderar esta idea, en especial, revisar los modos de organización de la experiencia social y cultural de los individuos y los modelos de categorización que aplican a esta experiencia.

En otras palabras, pretendemos establecer una especie de vasos comunicantes entre las perspectivas que consideran que los individuos dejan huellas de su experiencia en la orientaciones que dan a sus enunciados, que autorizan cierto tipo de conclusiones apoyados en ciertas formas tópicas, y las perspectivas que consideran que los sujetos puede dar cuenta de la experiencia social y cultural por medio de la acción y los modos de organización de sus experiencias.

Preguntas

Las preguntas que orientan esta investigación se formulan en tres niveles: el primero, en relación con las actividades propias de las prácticas de construcción social de los saberes escolares; el segundo interroga los programas de formación de maestros y cómo ellos contribuyen a la preservación, modificación o estabilización de ciertas formas estereotipadas sobre las actividades o prácticas escolares; el tercero se refiere a las formas estereotipadas convocadas y los modos de categorización de la experiencia social y cultural compartida en el ámbito escolar.

El primer nivel nos sitúa el marco de los estudios iniciados a nivel regional por Elsy Rockwell y Ruth Mercado. Mientras estas autoras develan las reglas implícitas en la escuela cotidiana y la estructura de las relaciones sociales que caracterizan los espacios institucionalizados, en esta investigación se cuestionan los tipos de aprendizajes sociales que realiza un sujeto para asumir los roles que caracterizan el aula de clase, en especial, el rol del alumno.

¿Qué papel juegan en la constitución de este rol las formas estereotipadas compartidas a propósito de la escuela por los maestros y los alumnos? ¿Podemos dar cuenta de los modelos de categorización movilizados por ciertas formas estereotipadas asociadas al mundo de la escuela y los contenidos específicos de actuación (pragmático-discursivos) de los alumnos? ¿Cuáles son las formas estereotipadas asociadas con mayor o menor frecuencia al rol del alumno?

El segundo nivel concierne a las formas estereotipadas: ¿Cómo se constituyen y a propósito de qué? ¿Cuáles son los principios de categorización que las ordenan? ¿Qué procesos cumplen para producir efectos de estabilización y cuándo se transforman? ¿Cómo y de qué manera transforman ciertas prácticas sociales a propósito de la escuela? ¿En efecto, se están transformando o por el contrario estabilizan ciertas de sus características?

El tercer nivel se refiere de manera puntual a los procesos de formación: ¿Podemos afirmar que las facultades de Educación contribuyen a la transformación de ciertas actividades escolares? O por el contrario ¿preservan ciertas características de estos modelos mediante los procesos de formación inicial y continuada de maestros? ¿Cómo y por qué se preservan? ¿Qué impacto tienen las reformas curriculares emprendidas por los programas de formación de docentes a nivel local?

El material de análisis

El escenario de este trabajo es la escuela pública en el Distrito Capital, terreno privilegiado que nos garantiza un encuentro cercano con el espacio de integración de las actividades que constituyen al alumno como sujeto social. De esa manera el trabajo se inscribe en una realidad concreta y se constituye a partir de hechos sociales reales que se producen en el cotidiano de las prácticas de enseñanza-aprendizaje producidas entre maestros y alumnos en las escuelas públicas de la ciudad de Bogotá.

La muestra de estudio corresponde a las grabaciones de audio y video en el aula de clase de una institución pública del Distrito Capital. La clase está integrada por una maestra y el grupo de 35 estudiantes, en edades comprendidas entre 8 y 12 años. El registro de audio y video de las interacciones en el aula de clase lo complementa un registro de audio de las reuniones de padres de familia y docentes, según el calendario escolar definido por la institución educativa. Se propone hacer un estudio longitudinal de un número representativo de grabaciones de audio y video de interacciones entre maestros y alumnos durante el año escolar.

La selección del material responde a criterios de temporalidad en el desarrollo de las clases observadas, de secuencia, en cuanto a los fenómenos observados, de organización de las secuencias de acción, del sistema de preferencias y turnos de habla, de la organización global de las clases y de la orientación temática.

Estas grabaciones completarán la base de datos que viene recopilando, desde 1999, el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes. La primera parte está compuesta por las grabaciones realizadas en tres instituciones públicas, en diferentes grados, de pre-escolar a quinto, durante un período de tres meses continuos. El primer material corresponde a los datos de audio y video de la investigación “La argumentación en el discurso del maestro”.

El marco de referencia

Por la naturaleza de esta investigación el marco teórico se divide en tres temáticas principales: la etnometodología y el análisis de conversación, la interacción y las relaciones entre acciones y hechos sociales, y las formas estereotipadas entendidas como modelos de categorización de los sujetos.

Por lo exhaustivo de sus aproximaciones analíticas, la etnometodología y el análisis de conversación nos proporcionan elementos invaluable para dar cuenta de la manera cómo maestros y alumnos constituyen en la interacción cierto tipo de saberes sobre el ámbito escolar y los roles que les son socialmente asignados. Para comprender los alcances de la propuesta radical de la etnometodología es necesario considerar los textos fundadores de Harold Garfinkel, *A Studies in Ethnomethodology* (1967) y sus más recientes producciones, en especial, el texto presentado en el Colloque de Cérisy, en 2001 -“L’ethnométhodologie: une sociologie radicale”- y uno de sus textos recientes, *Seeing Sociologically: The Routine Grounds of Social Action*, publicado en 2005.

El análisis de conversación y su interés por los eventos de habla auténticos encuentra su origen en las propuestas de Harvey Sacks, Emmanuel Schegloff y Gail Jefferson (1974), así como en sus trabajos posteriores. En el marco del presente trabajo, además de tales referencias obligadas, incluimos los trabajos de Michel de Fornel (1987, 1990, 1996, 2001) sobre la organización temática de las acciones o el problema de la semántica del prototipo entre otros aspectos. Para el estudio de los modelos de categorización son invaluable los aportes de Bernard Conein (2002), Lorenza Mondada (1995, 1999, 2002), y en especial, de Jean Widmer (1994, 1996, 2001, 2005), quien aborda de manera ejemplar las implicaciones de las clasificaciones sociales y la constitución de ciertos modelos de categorización.

En relación con el problema de las formas estereotipadas, son de obligatoria revisión los trabajos de Lakoff y otros desarrollos propuestos por el Centro de Teoría Lingüística (Celith-EHESS) en la línea de investigación sobre cognición y variación del centro de investigación y en el marco del programa denominado “La nueva teoría de la argumentación en la lengua”.

Ahora bien, dada la tradición existente a nivel local, en torno de los estudios sobre la interacción en el aula, son referencias obligadas los trabajos fundadores de McHoul (1978, 1984), Maynard (1989) y también corrientes más clásicas sobre estudios de interacción como son los aportes de Edwards y Mercer (1986), Halliday (1986), Cazden (1988) y finalmente Coll y Edwards (1997).

Este tipo de estudios contribuyen en la comprensión de la manera como se relacionan “los recursos lingüísticos a las actividades en contexto de los locutores, y el reconocimiento de la importancia del punto de vista de locutor. El locutor, en tanto actor social (...) puede en situación y tiempo real realizar actividades de enunciación e interpretación que informan reflexivamente de lo que precede y sigue... La configuración de sentido que se origina más en situaciones prácticas y en modos de

tratamiento de los interlocutores que están en el origen de (...) las cuestiones de pertenencia, frontera, norma, valor identitario y recursos lingüísticos y enunciativos (Mondada, 2002:14).

La reflexión sobre las implicaciones socioculturales que tiene un hecho tan cotidiano como el de participar en una actividad educativa da cuenta del carácter convencional y estereotipado de los indicios compartidos por los locutores de una misma lengua y de una misma cultura (Fornel, 2000:141). Con ello se quiere aportar a la comprensión de los roles que asumimos como miembros de una comunidad escolar y sobre el tipo de construcciones sociales que realizamos para ser un miembro más de la cotidianidad de la vida escolar. 

Bibliografía

- Conein, Bernard (2001). Classification sociale et catégorisation. En Michel de Fornel, Albert Ogien, Louis Quéré (dir.), *L'ethnométhodologie: une sociologie radicale* [Colloque de Cerisy], 239-58. Paris: Editions La Découverte [Collection “Recherches”].
- Coll, C., y Edwards, D. (Eds.) (1997). *Teaching, Learning and Classroom Discourse: Approaches to the Study of Educational Discourse*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. Publicado en español como *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (1996).
- Fornel, M. de Encrevé Pierre (1983). Le sens en pratique. Construction de la référence et structure sociale de l'interaction dans le couple question/réponse”, *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, No. 46, 3-30.
- _____(1987). Catégorisation, identification et référence en Analyse de Conversation, *Lexique* 5, 161 – 195.
- _____(1987). Remarques sur l'organisation thématique et les séquences d'action dans la conversation, *Lexique* 5, 161 – 195.
- _____(2006). Sociolinguistique variationniste, thèmes de recherche. En: <http://ehess.celith.fr/celith/index.php/2-05/>[enero, 22 de 2007].
- Fornel M. de E. y León., J. (2000). L'analyse de conversation, de l'ethno-méthodologie à la linguistique interactionnel. En *Histoire, Epistémologie, Langage*, Vol. 22/1, 131-155, Paris.
- Fradin. B., Quéré. L., y Widmer. J. (Eds.) (1994). *L'enquête sur les catégories*. Paris: Ed. de l'Ehess, Coll. “Raisons pratiques”.
- Gumperz, J.J. (1982). *Discours Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1985). *Language Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Mondada, Lorenza (1997). La construction discursive de catégories. En D. Dubois (ed.) *Catégorisation et cognition: de la perception au discours*, 291-313. Paris: Kimé.
- _____(1999). L'accomplissement de l' 'étrangéité' dans et par l'interaction: procédures de catégorisation des locuteurs [“The accomplishment of 'foreign-ness' in and through interaction: Prodedures for the categorization of speakers in interaction”], *Langages* 34, No. 134, 20-34.
- _____(2002). La ville n'est pas peuplée d'êtres anonymes: Processus de catégorisation et espace urbain, *Marges Linguistiques*, 3, mai. (<http://www.marges-linguistiques.com>).
- Pardo Abril, Neyla (2001). Análisis del discurso: una lectura de la cultura. En *Lenguaje y cognición, universos humanos*, 167-189, Bogotá: Instituto Caro y Cuervo..
- Sacks, H., Schegloff, E.A., Jefferson, G. (1974). A simplest systematic for the Organization of Turn-taking for conversation, *Language*, 50, 696-735.
- Schegloff, Emanuel A. (2007). “A tutorial on membership categorization”, *Journal of Pragmatics* 39, 462-82.
- Widmer, Jean (2001). “Catégorisation, tours de parole et sociologie” En Michel de Fornel, Albert Ogien, Louis Quéré (dir.), *L'ethnométhodologie: une sociologie radicale* [Colloque de Cerisy], 207-238. Paris: Editions La Découverte [Collection “Recherches”].
- Sperber, D. y Wilson, D. (1989). *La contagion des idées*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Stubbs, M. (1983). *Language, Schools and Classrooms*. London: Methuen, 2nd. ed.

Concepciones de literatura en la producción textual de niños y niñas¹

Arturo Alonso Galeano*
harthur400@yahoo.com

Este artículo se inscribe en la investigación “Lenguaje, literatura y escuela” (estudio de caso)². Interesa hacer una reflexión sobre las concepciones de literatura que expresan los niños y niñas en sus textos sobre la escuela. Se asume la literatura como “formación” y como “asombro” y se entiende que leer significa escuchar lo que el universo nos dice, tener la oportunidad de “dejar de ser” lo que siempre hemos sido y aceptar que “nos pasa algo”, que nos transformamos o nos deformamos. Leer es formarse y formarse es leer. Literatura significa síntesis de la experiencia individual y social, comprensión de la vida como macro-relato y narración y no como simple argumento. Profesor significa mediador en el procesamiento de la experiencia y el asombro y no simple agente de experimentos preestablecidos. Enseñar significa dialogar, construir, pero sobre todo “dejar aprender” (Larrosa, 1998).

Palabras clave: Lenguaje, literatura, escuela, formación, texto, escritura, imaginación.

La literatura y la formación de los niños y niñas

La literatura en la escuela enriquece el conocimiento, conduce a la ampliación y a la reorganización de la información propia de la cultura y, a su vez, proporciona elementos para el desarrollo de habilidades comunicativas. En ella y desde ella los niños y niñas pueden establecer relaciones más significativas con el lenguaje y la realidad que representa. Para el aprendizaje, la literatura influye en el desarrollo de habilidades cognitivas y de interacción social.

A partir del trabajo adelantado por los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en la I.E.D. Manuela Beltrán, se pudo observar cómo la literatura proporciona una forma diferente de ver y vivir la práctica pedagógica. Esto quiere decir que facilita a los niños, a las niñas y a los estudiantes universitarios el contacto con la sociedad y el desarrollo de su cultura. En la escuela, la literatura les permite aproximarse tanto a los “planes de estudio” como a la cotidianidad de la vida escolar (el trato con sus compañeros, con sus profesores y con las personas que allí trabajan) e introducirse en el complejo tejido que ello significa.

La literatura hace parte de muchos de los procesos que se tejen en la escuela. Sin embargo, este tipo de expresión resulta ser, con frecuencia, el objeto de un área específica (Español,

o Lengua Castellana), y se olvida que las creaciones literarias resultan apropiadas para el desarrollo de la comunicación, el aprendizaje y la creatividad en todas las áreas del saber. Se entiende que no es posible tomar a la ligera eso de leer y escribir y mucho menos los procesos que a partir de éstos se desprenden (creatividad, aprendizaje, expresión, etc.). Por lo anterior, no resulta oportuno que como maestros restemos importancia a nuestro papel de formadores de sujetos y mucho menos que desconozcamos los múltiples campos de acción que la literatura nos ofrece.

El lenguaje literario –como agente socializador– permite a los niños y niñas un buen manejo lingüístico; les proporciona un desarrollo de la competencia comunicativa, con la que podrán entablar contacto significativo con los otros. Influye en los procesos de aprendizaje y desarrolla en ellos habilidades cognitivas y de interacción social. Del mismo modo, es una forma de aprender y conocer la cultura, ya que permite saber de dónde venimos e intuir hacia dónde vamos.

Análisis de la producción textual de los niños y las niñas

Con la finalidad de identificar las concepciones sobre literatura en los niños y las niñas, se realizó el análisis de sus escritos como manifestación de sus ideas, sus intereses y sus aprendizajes. Los textos escritos por ellos fueron el producto de los talleres

*Maestría en Educación de la Universidad Externado de Colombia, especialista en Docencia Universitaria y literato de la Universidad Nacional. Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas e integrante del grupo de investigación “Lenguaje, discurso y saberes”.

planteados en la Vivencia Escolar, desarrollada en la I.E.D. Manuela Beltrán, en 2004.

El abordaje de los textos se llevó a cabo en dos etapas:

- * Categorización
- * Interpretación de concepciones

Categorización de los textos

Se partió de la identificación de características comunes entre los textos de los niños y niñas. Los elementos que permitieron la agrupación se refirieron principalmente a las posibilidades y usos que ellos y ellas dan al lenguaje, en su escritura auténtica. Los más importantes fueron los siguientes: recursos lingüísticos y literarios utilizados; estructura de los textos; géneros o subgéneros; temáticas que guían la escritura, ya sea de forma autónoma o según la orientación dada en el aula; recursos paralingüísticos: íconos, viñetas, recuadros, colores, etc.

De esta manera, en la categorización se reconoce la transformación que han sufrido los géneros tradicionales (Figuerola, 2003) y su relación con la pedagogía y la educación. Respecto de esta apertura, con los criterios ya mencionados y teniendo en cuenta la procedencia de los textos de los niños y niñas, las categorías propuestas fueron:

1. Escritos varios sobre la escuela
2. Lo que me gusta y lo que no de la escuela
3. Cuentos con varios temas
4. Hagamos de la escuela un cuento
5. Cuentos “reencauchados”
6. De la sopa de letras al cuento
7. Caricaturas sobre la escuela
8. Caricaturas con varios temas
9. Caligramas varios sobre la escuela.

Las categorías 1 y 2 constituyen producciones de tipologías textuales variadas, con temas también variados. Sólo tienen como elemento común el tópico de “la escuela”, pero su desarrollo –en la mayoría de casos– enfatiza en temáticas particulares. Podría decirse que son escritos “con mayor libertad” que los de las demás categorías.

Las categorías 3, 4, 5 y 6 constituyen producciones marcadas en la superestructura de cuento. Sin embargo, en cada una de ellas se hace énfasis en un interés particular que orientó su realización. “Cuentos con varios temas” agrupa textos con características de cuento, desarrollados desde diferentes tópicos. “Hagamos de la escuela un cuento” agrupa los escritos caracterizados por elementos propios del cuento, que se desarrollan a partir de la escuela como tema. “Cuentos reencauchados” se refiere a los cuentos basados en historias tradicionales, que los niños y niñas reescribieron y relacionaron con la fantasía, para la construcción de sentido. Y “De la sopa de letras al cuento” incluye los textos escritos a partir de palabras que se les entregó en una sopa de letras y que ellos convirtieron después en cuentos.

Las categorías 7, 8 y 9 tienen como elemento común el uso que hicieron los niños y niñas de recursos como el ícono, la viñeta, el recuadro y el color. “Caricaturas sobre la escuela” agrupa las caricaturas elaboradas en torno del tema de la escuela. “Caricaturas con varios temas” agrupa las caricaturas elaboradas a partir de temas variados, según el interés de los niños y niñas. Y “Caligramas varios sobre la escuela” agrupa textos elaborados a partir de determinadas actividades en las que se trabajó la inclusión del dibujo como reemplazo de las palabras en las frases y oraciones.

Las categorías que se mostrarán en este artículo son las cinco primeras; en las mismas predomina el uso de la palabra y, a partir de ella, la construcción creativa de universos textuales. Las categorías restantes, por su recurrencia a íconos, viñetas, recuadros, colores y otros recursos similares, serán objeto de un próximo artículo. Por otro lado, se aclara que por razones de economía textual, en los análisis de los textos de los niños y niñas se enfatizará en los aspectos más relevantes y pertinentes. Esto quiere decir que dicho análisis no agota la riqueza de tales textos.

Concepciones de literatura en los niños y niñas: Análisis de textos, según las categorías³

1. “Escritos varios sobre la escuela”

La intencionalidad de estos textos condiciona su forma de escritura y las cualidades comunes que les agrupan. Son, en general, textos que pretenden describir e ilustrar la cotidianidad y los espacios de la escuela. Poseen un carácter descriptivo que permite profundizar en las relaciones establecidas por los niños y niñas con la escuela y muestran en general sus intereses, gustos, percepción de espacios y experiencias. Tienen elementos persuasivos, críticos, descriptivos y anecdóticos.

Respecto de su carácter descriptivo, estos textos tienen múltiples elementos subjetivos, como juicios de valor y una constante narración de experiencias, que permiten evidenciar diferentes intereses, inquietudes y apropiaciones que hacen los niños y niñas de los espacios y vivencias de la escuela: “La trampa: es un sitio donde descargamos malos sentimientos contra las personas que nos caían mal. Allí hacíamos trampas para que se calleran por eso la llamamos trampa”. (“Qué conozco de mi colegio”) “Patio: No me gusta porque parece un desierto polboso y esos pedazos de tronco tampoco me gustan; algo que me paso que oscar me tirara un ladrillo en la espalda... El parque: me parece muy divertido pero muy destrosado y descolorido, la dirección: hay me escondía cuando me molestaban en 3 me parece muy ordenado y espacioso” (“El colegio”).

En cuanto a los intereses, la cocina, el patio, la biblioteca se presentan como los lugares más atractivos: “Para poder viajar en el mundo de la lectura” (“La biblioteca”). También se presentan elementos del colegio, como el computador, los libros, la televisión, el VHS, etc. Ya sea de uno o de

varios lugares, se presenta una percepción general de la cotidianidad escolar. De esta manera, los textos permiten identificar características de la escuela, programas como el restaurante escolar, fórmulas de experimentos y artículos con experiencias (“El hábito de la lectura en mi colegio”), opiniones y hasta juegos. Son ejercicios de escritura abierta y libre respecto de las percepciones y reflexiones de los estudiantes.

2. “Lo que me gusta y lo que no me gusta de la escuela”

En general, estos textos se caracterizan por ser muy cortos y limitados en la construcción de imágenes. Cuentan, en su mayoría, con frases que enuncian los elementos, qué les gusta o no de la escuela, pero no alcanzan a presentar su relación con estos espacios o personas. Además, mantienen un estilo de cuestionario, que no favorece el desarrollo de procesos más complejos de escritura. Un ejemplo de estos elementos desfavorables es la división de la hoja por una línea recta central, que separa el espacio y el ejercicio de escritura entre lo que gusta y lo que no gusta de la escuela.

En los escritos se cuestionan o se resaltan las dinámicas escolares: “Y cuando hacemos fila perdemos tiempo”. “Gustan las profesoras que copian en el tablero”. Y se presenta un lenguaje cotidiano e informal: “Joden mucho, dejan mucha tarea”. Estos textos espontáneos permiten evidenciar la escritura como espacio de evasión de la escuela y las actividades propias de ésta, por ejemplo, frente a la pregunta “¿Qué te gusta y qué no te gusta de la escuela?”.

En algunos casos, en los que el texto se extiende un poco y deja de ser una serie de simples frases para convertirse en narración, se percibe una mayor apropiación de la escuela y de la expresión escrita: “O que no me gusta de mi escuela. Los baños los salones las canchas de fútbol por que son

peligrosas y que son de piedra el parque del otro lado que hay niños indisciplinados”. Varios de estos textos no presentan ningún elemento que disguste de la escuela.

Todos los escritos manejan, de una u otra forma, la misma temática. Son recurrentes a la hora de mencionar lo que les gusta y lo que no les gusta. Utilizan, en su mayoría, las mismas palabras para describir los mismos objetos o personas. Esto limita la variedad y la riqueza textual.

3. “Cuentos con varios temas”

Dentro de esta categoría se observan, principalmente, los elementos tradicionales que todo cuento contiene, así como los asuntos de la cotidianidad e intereses de los niños y niñas. Esto se muestra bien en la frase inicial de los escritos. En ella –casi en todos los casos– se agrupan personajes y acciones que predominan en los escritos de niños y niñas, y se resalta la forma como estos elementos se relacionan con el lenguaje.

La escritura espontánea de cuentos permite a los niños y a las niñas una expresión más libre. Esta libertad se ve reflejada en frases o palabras de uso cotidiano o en la manera como se ubica a los personajes en situaciones de otros cuentos o relatos relacionados con su cotidianidad. De esta manera, el cuento –para los niños y las niñas– constituye una posibilidad de creatividad y fantasía.

Respecto de los aspectos tradicionales, casi todos los textos inician con “había una vez” y “había una...”. En general, se personifica a los animales y se les convierte en actores privilegiados. Además, en los cuentos se da espacio para “el mundo al revés”, con frases como “el conejo le dijo venga usted conmigo lo invito a mi casa a tomar gaseosa” (“El conejo y la ardilla”). Esto permite ver cómo las representaciones que construyen los niños y niñas respecto de la escritura literaria están mediadas por construcciones



Imagen proyecto de investigación Almas, Rostros y Paisajes Foto por: Hernán Garcés

socioculturales en las que la fantasía determina el carácter de los textos y su intencionalidad en el contexto.

En los textos de niños y niñas, el título juega un papel importante, ya que los cuentos se encuentran fuertemente ligados con su tema. Además, al lado de esta característica vale la pena destacar, en algunos escritos, la vinculación de sus autores (los niños y niñas) dentro de la historia: “Esa niña de que tanto les e hablado es mi amiga y se llama Nicole...” (“La niña astronauta”), y el uso de otras formas de escritura, como la carta.

En los textos se presentan diferentes temáticas en las que se muestran las inquietudes, intereses y fantasías de los niños y niñas. Algunas de ellas se refieren a los animales, los regalos, el colegio, los sueños; también, las herencias, las enfermedades, la vejez, el futuro, entre otras. Algunas expresiones evidencian la presencia de la cotidianidad en su escritura: “Lo saco del salón a pura patada”; “le tenían una grande sorpresa” (“La familia de los sueños”); “...era tramposo. Era muy rata” (“El poso mágico”).

En la creación de los cuentos intervienen, además, aspectos y temas cotidianos de los que los niños y niñas no son ajenos. En ellos se relatan pensamientos, sentimientos y comparaciones en torno de diversos aspectos: la situación económica: “Los dos consiguieron plata” (“El conejo y la ardilla”); las actividades cotidianas: “Un día salio de su casa a hacer mercado al supermercado”; e incluso la problemática del desplazamiento actual: “... muy triste porque un día fue traído a la ciudad sin saber porque él se asusto muchísimo porque vio muchos carros, muchos ruido, mucha gente”; “porque había mucha guerra el niño lloro mucho que resolvió irse a la finca y allí murieron en una explosión” (“El niño desplazado”).

Los niños y las niñas, en sus escritos, expresan que la literatura no es algo ajeno a ellos. Esto se ve en la vinculación de sí mismos –como personajes, testigos o narradores– en los textos, como sujetos que hacen parte de la historia, con capacidad para manifestar sus opiniones y posturas frente a la realidad. De igual manera, se ve en la presencia de problemáticas o situaciones sociales que generan en ellos y ellas sentimientos y emociones cuya reflexión puede estar ligada a la escritura literaria. Otros aspectos que enriquecen esta relación entre la literatura y su vivencia se muestran en la escritura de palabras y expresiones propias de su contexto. La literatura se constituye entonces en una forma de escritura auténtica que permite transmitir emociones y saberes, a partir de la creatividad con la palabra.

4. “Hagamos de la escuela un cuento”

Estos textos constituyen un espacio para la expresión y narración de situaciones o experiencias escolares que inquietan a niños y niñas. También permiten mostrar la forma de escritura, los elementos y estrategias que utilizan en su producción textual respecto de la idea que tienen frente a la literatura y específicamente a los cuentos.

En este sentido, se emplean, al comienzo de los cuentos, recursos como “erese una vez, un día, había una vez, en un futuro no muy lejano”; y al final, recursos como “cantaron

una hermosa canción y vivieron felices” (“Ferdi y sus amigos en la escuela”), “y fuimos felices como unas lombrices”. Éstos nos permiten tener un primer acercamiento a esta categoría textual, en la que determinadas palabras y características dan la idea de escritura literaria.

El punto de partida de estos textos es el tema de la escuela. Se narran experiencias de la cotidianidad y la vida escolar. La maestra, los juegos, las peleas, las vacaciones, los cuadernos, el tablero, la tarea, los castigos y los saberes se entrelazan en la escritura de niños y niñas, a partir de ideas muy claras respecto de lo que es la escuela: “Era un colegio a quienes no tenían cuadernos, se lo tenían que gravar en la mente todo lo que decia. Era un colegio que no tenía tablero sino un pizaron, y esos pobres niños sufrían mucho por que: Cuando no sabian nada le pegaba con una regla por la cabeza con mucha fuerza” (“Colegio del 2000”). Con este tipo de escritura logramos identificar cómo es la escuela para los niños y las niñas y de qué forma se le quiere o se le rechaza.

Los mismos textos permiten expresar imágenes que representan ideas claras para los niños y niñas, sobre la escuela: “Mi colegio es como mi segunda casa, porque...” (“Mi colegio”). En estas presentaciones de la vida escolar se dan, también, juicios de valor: “Hay muchos profesores con gran experiencia y metodología para la enseñanza”; “la profesora marta ees una gran amiga...” (“Mi colegio”). A través de estas imágenes se resaltan elementos como la presencia de la familia, los castigos, la manifestación de las experiencias y los temores, a la vez que las ideas en torno a los sistemas escolares para la regulación: “...me encontré con una gran sorpresa que nos tenía la profesora, por habernos comportado bien durante la semana” (“El chavo en la escuela”).

El lenguaje es muy variado y rico. Aquí los niños y niñas escriben de forma “muy verbal”, lo que posibilita conocer un poco más a los escritores infantiles y sus gustos literarios. Ellos abren la puerta de la escuela a los aportes y mediaciones de otros elementos del entorno. De esta manera, sus escritos han sido influidos por factores externos, como los guiones de las novelas, las experiencias adultas y las enseñanzas del entorno mismo desde otros ámbitos. Hay numerosos textos que no cumplen con los requerimientos, al ser la escuela el tema central de estas producciones. Creemos que es el tema el que no se presta para la escritura del cuento, ya que los niños y las niñas comienzan escribiendo sobre la escuela y de repente el tema se cambia por la playa, el amor, etc. Se menciona la escuela en los escritos como un punto en la secuencia narrativa, pero su presencia o supresión no determina mayores transformaciones respecto del eje de la narración: “La profesora nos anoto que el 3 de diciembre entrega de boletines y yego el 3 de diciembre nos entregaron los boletines y salimos de estudiar” (“La escuela y Clifford”).

Se relaciona el texto escrito con las imágenes como recurso que permite resaltar los elementos de la historia y el nivel de apropiación de dicha escritura. Las narraciones se desarrollan en primera persona y utilizan palabras del contexto, que son parte de su ordenamiento de la experiencia: “Bueno que de malas” (“Jerry en la escuela”).



Imagen proyecto de investigación Almas, Rostros y Paisajes
Foto por: Hernán Garcés

Los textos abordan un espacio para la fantasía, crean situaciones donde algo extraordinario interrumpe la monotonía de la institución escolar y desarrollan diversas formas de expresarlo, pues se manifiesta en los escritos que son pocos los niños y niñas que están plenamente a gusto. En su mayoría, incluyen elementos fantasiosos en sus textos, pero de manera tajante. Además, incluyen situaciones de horror, fenómenos naturales, animismo y presencia de brujas, e inventan sucesos “negativos” que llevan al distanciamiento con la escuela: “La profesora no le creía nada”; “...amanesio se le quedo el trabajo y no volvía a la escuela y se escapo de la casa” (“El hombre de acero”). “Porque tumbaron las paredes de la escuela”.

La escuela se evade –como tema- y se vuelve pre–texto para la escritura; sirve sólo para ubicar un lugar no relacionado considerablemente con el desarrollo de la historia. Se expresa el anhelo de salir a vacaciones: “Entonces Ferdi, torpito y Gendoli se fueron a la escuela y sieron la evaluación... de ay saliero ha jugar y des pues se fueron a la casa de luci luciérnaga...” (“Ferdí y sus amigos en la escuela”). En la mayoría de los textos, se pretende explicar y resaltar las descripciones. Las que conservan un poco el toque romántico en sus escritos son las niñas, para quienes importan otras situaciones, por lo que usan un lenguaje más poético, con recursos como metáforas y comparaciones: “Me puse colorada como un tomate, pero luego me empezaron unas cosquillas en el estomago”. “Yo unía las etrellas y veía sus labios, veía los árboles y simulaba ver

sus ojos tan inocentes, Miraba el balcon y escuchaba sus hermosas palabras”.

La literatura ofrece, entonces, posibilidades de creación, de relación con el entorno y con el lenguaje, de encuentro con nuevos mundos y con el ser mismo del escritor o el lector. Además, aporta y fortalece las experiencias desde el lenguaje y hace que el acto de crear cosas con palabras se reconozca como opción de imaginación, en la que el texto escrito permite adentrarse en nuevas dinámicas.

5. “Cuentos ‘reencauchados”

La elaboración de estos textos tiene como materia prima el cuento tradicional, ya apropiados por los niños y las niñas en su proceso escolar y, en general, de socialización. Éstos, por una parte, llevan a que el texto adopte ciertas características de otros textos y, por otra, ayuda a demostrar las capacidades para la construcción y reconstrucción textual.

Aquí las palabras toman un sonido diferente; ya no hablamos del lenguaje cotidiano ni de un lenguaje informal. En estos textos, las palabras son especiales, “importantes”, con un toque de seriedad que no tienen los otros escritos. Se inician, por lo general, con las palabras legítimas de los cuentos: “Había una vez, érase una vez, en invierno...” En esta categoría no se usan recursos visuales, tal vez porque el texto habla por sí solo y el lector puede representarse muy fácilmente tanto los personajes como las situaciones. Las temáticas, a pesar de ser similares, toman rumbos diferentes. Cada cuento es una fantasía diferente en donde entra a jugar la imaginación de cada escritor.

Los niños y niñas escriben mucho sobre su cotidianidad, sobre lo que les sucede a diario, bien sea en la escuela o en la casa, y estos textos no son la excepción. Sin embargo, no pierden su fantasía; al contrario, la mantienen en aspectos como los cumpleaños: “Havia una vez que Blanganieves cumplia 13 años invito a sus 3 amigos..: (“Caperucita, Hansel y Gretel y Blanca nieve en la fiesta de cumpleaños”); las fiestas: “Llego la noche Blancanieves llego todos escondidas cuando entro y prendio la luz todos exclamaron ¡Sorpresa! Comieron pastel abrieron los regalos y bailaron mucho tomaron gaseosa y se fueron a dormir” (“Caperucita, Hansel y Gretel y Blanca nieve en la fiesta de cumpleaños”); la rivalidad y el amor: “Ellas dos –cienicienta y la sirenita – eran amigas, pero las dos estaban enamoradas del mismo principe ErEr, el Rey del mar de pronto aparecio otro y la Cenicienta se enamoro de él. Las dos parejas se casaron y vivieron muy felices” (“La sirenita y la Cenicienta”), etc.

En estos textos se cruzan la fantasía y las experiencias y saberes del entorno. Blanca Nieves, Cenicienta, Caperucita, los tres cerditos, Hansel y Gretel, Ariel la Sirenita, Tarzan, el Rey León, Simbad, Reina Bella, La bruja y el príncipe en el castillo, son los personajes perseguidos por los niños y niñas para iniciar su escritura. Para el desarrollo del texto, se encuentran descripciones y mezclas de los personajes en una nueva situación o la intervención de personajes ajenos a la trama de un cuento tradicional. Se establecen,



Facultad de Tecnología

por ejemplo, parentescos entre estos personajes: “Y además Blanca Nieves tenía tres hijos llamados Hancel y Gretel y Caperucita Roja”; “cuando Gretel se hizo grande se cambió el nombre por Bella” (“Familia de cuentos”). También se transforman aspectos fundamentales en la progresión de los argumentos (“Blanca Nieves y los siete gigantes”).

Finalmente, se destaca la relación con la imagen como ampliación o complemento del texto escrito y las descripciones que se hacen o las que se omiten. Se mantiene en los cuentos el desarrollo de los hechos que llevan siempre a un final feliz: “Y comieron felices” (“Caperucita, Hansel y Gretel y Blanca Nieve en la fiesta de cumpleaños”); “y vivieron muy felices” (“La sirenita y la Cenicienta”).

En esta categoría se percibe cómo la representación del texto literario se construye en la cultura y en el intercambio socializador con otros. A través de ese legado sociocultural se apropian las formas del lenguaje y las características propias de los textos literarios que se escriben, a la vez que las pautas y roles de los personajes clásicos de la literatura “para niños”. La literatura tiene, en sí misma, el encuentro entre la transmisión de valores y la creación constante. Continúa representándose como un hecho estético, con unas características muy claras, que permiten pensar y recrear la realidad.

A manera de cierre

La literatura nos ofrece lucidez, imaginación, sensibilidad y amor por el lenguaje. También es un viaje por la historia espiritual del hombre y las diversas etapas del mundo y sus constantes contradicciones. Por ello, aprender a leerla y valorarla es aprender a pensar sobre la esencia de la vida y su compleja conformación y desenvolvimiento; es tener siempre la tarea de encontrar la unidad fundamental entre el lenguaje y la vida; es percibir la coherencia entre la diversidad de las expresiones que el lenguaje formal ofrece y los temas del mundo y la cotidianidad que aparecen entre sus líneas.

En la producción textual de los niños y niñas, entre sus líneas, hay una variada e importante riqueza que por lo general no es valorada ni estimulada por los adultos. Los niños y niñas expresan, de forma espontánea y a veces deliberada, sus visiones del mundo usando una serie de recursos lingüísticos y estéticos que ellos mismos no saben que poseen, pero de los que intuyen su poder comunicativo. Esto les permite divertirse, desarrollar sus procesos en la lectura, la escritura y la comunicación; sobre todo, les permite crear universos posibles desde los cuales plantean hipótesis para posicionarse frente a la realidad. El problema está, quizás, en la manera como los adultos mediamos en este proceso, de la cual depende en gran medida que los niños y niñas ingresen y circulen significativamente en el ámbito de la literatura como forma de conocimiento y no como evasión del mundo.

Para ello es preciso transformar nuestras concepciones sobre el lenguaje y la literatura, sobre la infancia y sobre el hecho de ser maestros. La tradición ha producido un maestro carente de concepciones propias sobre el lenguaje, la lengua y la literatura, orientado a enseñar desde la aridez de la gramática y la presión de la normatividad, antes que desde la creatividad y la libertad del lenguaje integral. De la misma forma, ese maestro ha concebido la literatura exclusivamente como historia literaria que se debe memorizar y “recitar” en aburridores y absurdos cuestionarios, y ha dejado de lado el hecho estético, la importancia de la palabra poética en la sensibilización y, por supuesto, la reflexión sobre la vida que allí se suscita y se teje.

Todo lo anterior se plantea como una obligación –en el mejor sentido de la palabra– para la escuela actual, porque su papel no es el de instruir sino el de formar, y para ello la literatura contiene todos los elementos: lenguaje integral, biografía del espíritu, espejo de la cultura, conciencia de la sociedad y producto de la imaginación. Estos elementos dotan a maestros y estudiantes de una gran bitácora para asumir la vida con lucidez y sentido. 

1. Investigación auspiciada por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
2. La investigación se abordó a partir de la relación de tres actores: los maestros en ejercicio, los maestros en formación y los niños y niñas de primero a quinto grados de la I.E.D. Manuela Beltrán (Sede B, Jornada de la Mañana). Se desarrolló entre los años 2004 y 2006, en el marco de la Vivencia Escolar o Práctica Pedagógica.
3. Para este análisis se tomaron fragmentos de los textos de los niños y niñas y se transcribieron, respetando su ortografía, su puntuación y su redacción. En el análisis, los textos se citan con sus títulos -cuando los tienen- pues, en muchos de ellos, no aparece ninguna referencia.

Bibliografía

- Andricain, Sergio (1996). Escuela y poesía. Bogotá: Ed. Magisterio.
- Cárdenas Páez, Alfonso (2004). Elementos para una pedagogía de la literatura. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cervera, Juan (1998). Teoría de la literatura infantil. Bilbao: Ed. Mensajero.
- Colomer, Teresa (1999). Introducción a la literatura infantil y juvenil. Madrid: Síntesis.
- Figuroa, Rafael Cristo (2001). Crítica, literatura y pedagogía. En Escritores, profesores y literatura. Primer Foro Internacional de Reflexión UNEDA para Creadores Creadores y Profesores de literatura. Bogotá: Ed. Plaza y Janés; Universidad Nacional; Universidad Javeriana; Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Jean, Georges (1989). La poesía en la escuela. Madrid: Ed. De la Torre
- _____ (1990). Los senderos de la imaginación infantil. México: F.C.E.
- Larrosa, Jorge (1998). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Ed. Alertes.
- Reyes, Alfonso (1983). Apolo o de la literatura. En La experiencia literaria. México: F.C.E.
- Rodari, Gianni (2003). Gramática de la fantasía.
- Velasco, Honorio; De Rada, Ángel (1999). La lógica de la investigación etnográfica. Madrid: Ed. Trotta.



Foto por: Karina Bothert

Dispositivos de política social y educación infantil en Bogotá (1998-2004)¹

Sandra Ximena Gallego*

sxgallego@udistrital.edu.co

Este artículo presenta el campo problemático abordado en el proyecto de investigación “Dispositivos de política social y educación infantil en Bogotá (1998-2004)”², que hace parte de las investigaciones en curso del grupo de investigación Lenguaje, Discursos y Saberes. En este sentido, da cuenta del campo problemático y conceptual construido en lo que tiene que ver con el planteamiento del problema, sus condiciones, preguntas eje, indagatorias y de intervención que disponen el análisis del discurso de las políticas sociales “Por la Bogotá que queremos (1998-2000)” y “Bogotá para vivir todos del mismo lado (2001-2004)”.

Palabras clave: Discurso, infancia, sujeto político, subjetivación, cultura, ética, política.

El proyecto inició en el segundo semestre de 2006 y busca realizar un análisis crítico de los discursos de las políticas sociales y las publicaciones especializadas del DABS, en el período 1998-2004, en Bogotá, y sus efectos en la educación infantil. Así, busca identificar las relaciones entre política social y educación infantil a través del análisis del discurso.

Planteamiento del problema

Si es cierto que el concepto de infancia depende –entre otras cosas– de la producción que de ella hacen los dis-

cursos y si es cierto, además, que las políticas sociales pueden caracterizarse como discursos político-jurídicos³, las condiciones del problema de investigación podría abordarse a través de preguntas eje como las siguientes: ¿De qué manera se sitúa la infancia como sujeto social y político en los planes de desarrollo “Por la Bogotá que queremos (1998-2000)” y “Bogotá para vivir todos del mismo lado (2001-2004)”? O, lo que es lo mismo, ¿cómo se configura la perspectiva sociopolítica de la infancia en las políticas sociales? Y ¿qué relaciones se establecen entre sujeto político y sujeto infantil por las que se puedan afirmar nuevas formas de subjetivación?

* Filósofa y Magíster en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Las mismas condiciones se sintetizan así: con las nuevas configuraciones de la infancia y la niñez, a partir de los estatutos sociales de la que hacen parte significativamente los contextos comunicativos (tecnologías de la información y la comunicación, TICs) y de los contextos sociales (guerra, violencia, desplazamiento, delincuencia, trabajo infantil, comercialización, drogadicción, etc.), se habla hoy de nuevas formas de sensibilidad, creatividad y constituciones de subjetividad e interrelacionalidad asociadas a ella. La infancia –se dice⁴– es un ser social, cultural y ético-político⁵.

Esto supone, por una parte, que el tema de infancia ha venido adquiriendo carta de ciudadanía, que puede hablar por sí misma, que posee una identidad cultural, que debe tener, cada vez más, una participación autónoma, etc. En este contexto se afirma, de manera general, que los niños tienen un lugar y cumplen una función cada vez más determinante en el ámbito de lo social, la cultura la comunicación y la política. Por otra parte, y dados esos nuevos estatutos, se hace necesario proteger la infancia de los peligros sociales y defender sus derechos cada vez más vulnerados. En este sentido, el debate sobre los derechos y deberes de la niñez se encuentran a la orden del día en las agendas nacionales e internacionales. Algunas posturas señalan distinciones entre al menos dos tipos de derecho: unos de carácter “pasivo”, como el derecho a la protección respecto de la explotación –laboral, sexual, etc.–, la guerra o la violencia; y otros de carácter más “activo”, como el derecho a la libertad de expresión, la participación y la autodeterminación, en los que se reconoce la necesidad de promover un sujeto infantil cada vez más activo y autónomo.

Todo lo anterior permite complementar las preguntas eje con preguntas indagatorias o generadoras: ¿Qué formas de sociabilidad para la infancia aparecen en los discursos políticos? ¿De qué manera aparece la infancia como sujeto político? ¿Cómo se expresa el derecho a la libertad de expresión, la participación y la autodeterminación en las políticas sociales? ¿De qué modo la infancia aparece en la transformación de las relaciones de poder al interior de las políticas y en relación con ámbitos sociales y culturales más amplios? ¿Aparecen disposiciones en los planes de desarrollo que señalen nuevas formas de subjetivación en relación con la infancia? Y, finalmente, con las preguntas referidas a la intervención: ¿Cuáles y cómo se presentan las disposiciones educativas que condicionan las nuevas formas de subjetivación en relación con la infancia? ¿De qué manera abrir un campo de reflexión sobre las nuevas formas de subjetivación en relación con la niñez en las instituciones particulares? ¿Cómo piensan y qué hacen los sujetos de los jardines infantiles en términos de las nuevas formas de subjetivación? ¿De qué modo intervenir las situaciones problemáticas planteadas con las prácticas en los jardines infantiles?

La propuesta de investigación se enmarca dentro de la problematización que indaga por las condiciones problemáticas y problematizantes respecto de las relaciones políticas sociales y la educación infantil. Este ejercicio de problematización se mueve dentro de una perspectiva crítica por cuanto se interesa –a nivel micro– por el funcionamiento, uso, circunstancias, disposiciones en que

circula determinado concepto, problemática o práctica: dónde apareció, cuándo, en qué caso. El tema del proyecto articula tres conceptos básicos: dispositivos, política social y educación infantil. Tales conceptos suponen una noción de poder, ya que la política en general y las políticas sociales en particular son una de las tantas formas de poder. Entendemos el poder en términos de las relaciones de fuerza (que implican modificación de acciones) y los tipos de estrategia (que implican disposiciones, maniobras, tácticas y técnicas) que ponen en juego relaciones entre individuos o grupos y en el que se modifican las acciones: una acción sobre otra existente, o sobre aquellas que puedan surgir en el presente o en el futuro⁶.

Desde este punto de vista puede afirmarse, por una parte, que el análisis de las políticas sociales supone un concepto de poder que permita dar cuenta de las relaciones de fuerza que sitúan al sujeto infantil al interior de las políticas y de la educación. Por otra parte, que toda política pone en juego unas relaciones de poder por las que se interroga en el presente proyecto y que se pretenden señalar mediante el análisis del discurso. Ahora bien, dado que las “políticas” son discursos y los discursos implican relaciones de poder desde el lenguaje, se ve la necesidad de apostar por una noción de lenguaje desde la pragmática en la medida en que entiende el lenguaje como forma de acción, esto es, como forma de poder⁷.

Para la pragmática, la cuestión del lenguaje es siempre una cuestión de poder: poder, por cuanto el lenguaje describe y provoca acciones, afecta los cuerpos; poder, por cuanto se define por el conjunto de consignas o actos de palabra que están en curso en una lengua en un momento y un campo social determinados, produciendo acciones. La pragmática es una política de la lengua: Los cuerpos tienen una edad, una madurez, un envejecimiento; pero la mayoría de edad, la jubilación, tal categoría de edad, son transformaciones incorporales que se atribuyen inmediatamente a los cuerpos, en tal o cual sociedad. Ya no eres un niño...: este enunciado concierne a una transformación incorporal incluso si se dice de los cuerpos y se inserta en sus acciones y pasiones... (Deleuze, 1988).

Parecería paradójico, para la investigación sobre políticas sociales y educación infantil, apelar a una noción pragmática del lenguaje, cuando generalmente se afirma que los discursos políticos producen acciones en términos exclusivos de ganancias para el poder político y no acciones o efectos para los sujetos sociales a los que está destinado. Desde la pragmática diríamos que las políticas producen acciones en el sentido de distribuir procesos de subjetivación y asignaciones de los sujetos en el discurso. Y son este tipo de acciones por las que se pregunta en la presente investigación. En este sentido, interesan menos preguntas como si se cumplen las políticas sociales y de qué manera, que preguntas como qué tipos de acciones o procesos de subjetivación producen tales discursos. Toda consigna debe ser deducida de la suma de particularidades de una situación política determinada...

Si se objeta que esas particularidades remiten precisamente a la política y no a la lingüística habría que señalar hasta qué punto la política trabaja la lengua desde dentro, haciendo

variar no sólo el léxico, sino también la estructura y todos los elementos de la frase, al mismo tiempo que cambian las consignas (Deleuze, 1988).

Ahora bien, respecto del concepto de dispositivo, tomaremos el ofrecido por Deleuze⁸, dado que constituye un material privilegiado a la hora de entender la manera como aparece la infancia desde las relaciones dominantes de saber-poder y la manera de resistir a tales formas, según la noción de variación inherente al dispositivo. La tesis del autor podría resumirse de la siguiente manera: el dispositivo está compuesto por líneas de diferente naturaleza, que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y tanto se acercan unas a otras, como se alejan unas de otras. Por ello, el trabajo de terreno, en orden al dispositivo, supone levantar mapas, y cartografiar las líneas que componen el dispositivo. El dispositivo se compone de varias dimensiones, a saber: las líneas de visibilidad (máquinas que hacen ver), las líneas de “decibilidad” o de enunciación (máquinas que hacen decir), las líneas de fuerza (relaciones de poder) y, finalmente, las líneas de subjetivación (proceso de individuación que tiene que ver con grupos o personas y que se sustrae a las relaciones de fuerza establecidas).

Ésas últimas son el lugar de variación o ruptura del dispositivo, en tanto escapan de las dimensiones del saber y del poder. Las líneas de subjetivación parecen especialmente capaces de trazar caminos de creación, que no cesan de abortar, pero tampoco de ser reanudados, modificados. Concluye el autor que pertenecemos a ciertos dispositivos y obramos en ellos... Y en cada dispositivo las líneas atraviesan umbrales en función de los cuales son estéticas, científicas, políticas, etc. (Deleuze, 1990).

Para una perspectiva ético-política

La noción de poder resulta indispensable a la hora de realizar un análisis de las políticas sociales. Tal noción aparece asociada, en algunas corrientes de pensamiento contemporáneas, a la de ética, por cuanto toca los temas del sujeto, la subjetividad y la subjetivación, centrales para el análisis del discurso.

En el pensamiento ético-político contemporáneo aparecen multiplicidad de posturas. Entre ellas, interesa destacar las que la definen en relación con la producción de subjetividades colectivas. Tales posturas consideran la ética y la política como campos indisociables, dado que se piensan en función de la construcción de formas colectivas de acción en el marco de la democracia⁹. En este sentido, resulta importante la distinción que señalan entre ética y moral, para entender el proyecto ético-político desde las acciones colectivas, más que desde el accionar de los sujetos individuales.

La ética se distingue de la moral, o al menos de la que se asocia con la promoción de valores trascendentes de bien y mal, deber y prohibición, obediencia y desobediencia, mandatos, acato de normas, etc. Se refiere, en cambio, a los modos de ser de la colectividad, a la potenciación y

búsqueda del sentido de acciones colectivas, es decir, a la promoción de acciones para la constitución de una vida social abierta y comunitaria, con capacidad de articular la multiplicidad.

Se trata de una postura ético-política que, por una parte, mantiene una imagen positiva de la vida, afirmativa del poder y crítica respecto de la moral; y por otra, que establece la diferencia entre subjetividad individual y colectiva pensando la primera en función de ésta. En este ámbito, los debates éticos-políticos de tales corrientes interrogan los modos dominantes de valoración de las colectividades en relación con las maquinarias comunicativas y su alianza con los poderes industriales y financieros. Cuestionan la naturalización y necesidad de tales alianzas y muestran que en muchos casos producen una disminución radical de las perspectivas de acción. En este sentido, ofrecen herramientas de acción para contrarrestar tales alianzas.

De allí la afirmación de que las colectividades propias de la época contemporánea, aun cuando caracterizadas por la diferenciación, la multiplicidad, la movilidad, la indeterminación, las identidades híbridas y fluidas, con gran potencial de transformación, están siendo subsumidas por el capital, que las aprovecha en función del mercado y las traduce en prácticas ético-políticas marcadas por la indiferencia, el miedo, la impotencia, o la individualización y el desconocimiento de la verdad del otro.

Frente a esto, se apuesta por nuevas figuras de la subjetividad (hombres, mujeres, niños, niñas, pobres, desempleados, inmigrantes), que –como fuerzas que operan para crear resistencias– permiten contrarrestar las formas de ser colectivas señaladas antes. Encuentran allí una multitud de cuerpos singulares y determinados que procuran relacionarse entre sí y que pueden construir un proyecto de ciudadanía universal, en el marco de la democracia, al intensificar los elementos de la relación comunicativa y de una comunidad alternativa que preste atención al carácter local de la cultura y que alcance una verdadera solidaridad social.

Ahora bien, la situación que se plantea respecto de las relaciones entre política, educación e infancia parecen hoy cada vez más complejas. Para situarnos en el plano general de las discusiones, tomaremos las reseñadas por Buckingham¹¹, en la medida en que permiten abrir un campo de reflexión desde las políticassociales. Si bien es cierto que este autor dedica su libro a examinar las nuevas configuraciones de la infancia a partir del papel que vienen cumpliendo los medios, en especial, las tecnologías de información y comunicación, también es cierto que dichas configuraciones pasan por una discusión radical en el plano ético-político. Las condiciones del problema que plantea el autor podrían resumirse de la manera siguiente: en algunos aspectos importantes, el estatus y la experiencia de la niñez, como grupo social definido, ha cambiado significativamente en las dos o tres últimas décadas. Tal estatus está determinado por diversas condiciones sociopolíticas que tienen que ver, entre otras, con las siguientes:



Imagen proyecto de investigación Almas, Rostros y Paisajes Foto por: Hernán Garcés

> Las nuevas condiciones de la globalización y las nuevas condiciones sociales. La globalización se expresa, entre otras, por la generalización de las políticas neoliberales, el uso extensivo de las tecnologías de la información y la comunicación y el campo general del conflicto.

> Esto trae consecuencias en lo que tiene que ver el potencial comunicacional y la infancia: homogenización en las formas de vida; homogenización en las actividades del ocio, el lenguaje, los hábitos alimenticios, etc.

> A ello contribuyen los medios de comunicación, que capturan a los sujetos, cada vez más, en función del comercio y el consumo. Aparece, entonces, la niñez como sujeto consumidor: Si se puede decir que el capitalismo creó al “adolescente” en los años cincuenta, hoy a los niños se les trata cada vez más directamente como consumidores por derecho propio.

Se trata de sujetos penetrados por la ideología del libre mercado, los valores de una filosofía de derecha, militarista, patriarcal, clasista, racista, que niega la historia de la opresión y la desigualdad, una ideología neoliberal que refuerza estos estereotipos.

Las consecuencias van desde una tendencia liberacionista, en el sentido de liberar y dar poder, y fuertemente optimista en lo que tiene que ver con la posibilidad de romper con los límites de la tradición. Hoy se reconoce que los niños pueden hablar por sí mismos, articular construcciones públicas y nuevas alternativas de infancia. La niñez, en tanto ser social, aparece como sujeto ciudadano es decir, como sujeto ético-político.

En este marco se habla de las relaciones que tiene la niñez con el debate y la acción política, con las experiencias y los derechos en cuanto a lo público, en su sensibilidad, cada vez mayor, hacia lo social, a los cambios en las relaciones de poder y al poder de crítica, la información a la que se

tiene acceso, el desarrollo de sus propias voces y su poder de imaginación.

En este sentido, se busca contrarrestar el imaginario de que la niñez es pasiva e indefensa ante la manipulación de los adultos, los medios y el contexto global. Por el contrario, ella tiene capacidad de acción y reacción, autonomía y resistencia a la autoridad del adulto y gran potencial para la creatividad y la colectividad. La infancia y la juventud son vistas como agentes de transformación con gran potencial para la construcción de comunidades. Por ende, sus sujetos son activos, indagan, se expresan y analizan, para configurar un nuevo yo político en el que se acrecienta el sentimiento de comunidad.

También hay consecuencias –desde una tendencia proteccionista con un carácter algo más pesimista– en lo que tiene que ver con excluir a la niñez de las amenazas sociales: violencia, comercio, droga, sexo, explotación, delincuencia. Aquí se encuentran también las posiciones de quienes consideran que los niños se hacen hoy mayores sin haber tenido infancia. Como muchos historiadores han demostrado, la “invención” moderna de la infancia dependía de la separación entre adultos y niños y de la exclusión de éstos de los ámbitos de la vida que se consideraban exclusivamente “adultos”.

A ello se llegó, entre otras cosas, por el alejamiento parcial de los niños de los lugares de trabajo y su reclusión en la institución escolar y el hogar familiar. A los niños se les definía por su exclusión de los mundos públicos del comercio y la política y por su sometimiento a los regímenes morales y a la vigilancia pedagógica diseñada, expresamente, para controlar las fronteras que los separan de los adultos. Hoy aparece, al menos en muchos discursos políticos, pedagógicos y publicitarios, la ecuación inversa. La niñez se encuentra cada vez más cerca –y por derecho propio– de los asuntos de lo público, de las legislaciones y las normas, de ser el sujeto de derecho que por décadas



Imagen proyecto de investigación Almas, Rostros y Paisajes Foto por: Hernán Garcés

se le había negado. De allí se concluye la dificultad, cada vez mayor, de fijar límites entre la infancia y la madurez. A la niñez se le reconoce como sujeto social con deberes y derechos; derecho, por ejemplo, a estar excluido de las prácticas adultas y, paradójicamente, derechos de potenciar prácticas que antes eran reservadas exclusivamente a los adultos: “Todos estos procesos son esencialmente políticos en el sentido de que tienen que ver esencialmente con unas relaciones y autoridad cambiante entre niños”.

Pero la política infantil actual se puede interpretar de varias formas. Mientras algunos desean reafirmar las relaciones tradicionales y volver a una época en la que a los niños se les veía pero no se les oía, otros aplauden estos cambios como un incremento muy necesario del poder y la autonomía infantil. Así, en el aspecto positivo, se puede identificar un proceso de individualización, una especie de extensión

de los derechos de ciudadanía a los niños. En este sentido, se les puede considerar como uno de una serie de grupos sociales (similar a los de las mujeres, las minorías étnicas o los discapacitados) que antes estaban excluidos del poder social y ahora se les da acceso a él...

Este reconocimiento político general de los niños ha ido acompañado (y en cierto modo ha estado dirigido) por una especie de reconocimiento económico... En un sentido muy negativo se puede señalar que la idea de infancia es el centro de preocupaciones más amplias sobre el cambio social, la “indisciplina” y el desmoronamiento moral, lo cual, por consiguiente, actúa como una justificación de políticas sociales más autoritarias (Buckingham, 2002). Es en este campo problemático y conceptual que se vienen situando los análisis de las políticas sociales.



1. Investigación en curso.
2. Proyecto financiado por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital. Investigadora Principal: Martha Helena Barreto R. y coinvestigadora Sandra Gallego.
3. Unos son los discursos de la política (producidos en la escena política) y otros los discursos sobre lo político (de contenido axiológico-estratégico). En cualquier caso, en tanto que políticos, tienen propiedades preformativas pues no se limitan a transmitir una información sino, sobre todo, producen actos, expresan compromisos y asumen posiciones para la organización social. Se trata, a partir de allí, de mirar las relaciones de poder (tácticas y estrategias) al interior del discurso. Cfr. Giménez (1983: 126 y ss.).
4. Tanto en los discursos sobre la historia y la sociología de la infancia como en aquellos que la toman como objeto de intervención.
5. El significado de “infancia” está sujeto a un proceso constante de lucha y negociación, tanto en el discurso público (por ejemplo, en los medios de comunicación, en el ámbito académico y en la política social), como en las relaciones interpersonales, entre iguales, la familia, etc. “Estas definiciones se codifican en leyes y en políticas y se encarnan en formas particulares de

prácticas institucionales y sociales que, a su vez, contribuyen a producir las formas de conducta que se consideran típicamente “infantiles” y de forma simultánea generan formas de resistencias a ellas”. Michel Foucault, citado por Buckingham (2002).

6. Cfr. Foucault (1991), Sujeto y el poder. Se adopta el concepto de pragmática ofrecido por Deleuze. Esta definición resulta bastante simplificada pero contribuye a reconocer los elementos que permiten el análisis de los discursos. Cfr. Guattari (1988), “Postulados de la lingüística”, en Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia.
7. Cfr. Deleuze (1990) “¿Qué es un dispositivo?”
8. Cfr. Negri y Hardt (1990), “La nueva alianza. Pensar y vivir de otro modo. Propuestas”. En Las verdades nómadas. Por nuevos espacios de libertad.
9. En esta parte se encontrarán algunas de las problemáticas revisadas por el autor en función de la pregunta sobre las relaciones entre política, poder e infancia que nos ocupa en la investigación. Cfr. Buckingham (2002), Crecer en la era de los medios electrónicos. Tras la muerte de la infancia.

Bibliografía

- Buchingham, David (2002). Crecer en la era de los medios electrónicos. Tras la muerte de la infancia. Madrid: Morata.
- Deleuze, Gilles (1987). Foucault. Barcelona: Paidós.
- _____ (1990). ¿Qué es un dispositivo? En E. Balbier et al. Michel Foucault: Filósofo. Barcelona: Gedisa.
- Guattari, Félix (1988). Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Pre-textos.
- Foucault, Michel (1986). Introducción. En Historia de la sexualidad. Vol. II. El uso de los placeres. Bogotá: Siglo XXI.
- _____ La función política del intelectual. Respuesta a una cuestión. En Saber y verdad. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- _____ (1999). Polémica, política y problematizaciones. En Obras esenciales. Estética, ética y hermenéutica. Volumen III, 353-361. Barcelona: Paidós.
- _____ (1991). Por qué estudiar el poder: la cuestión del sujeto. ¿Cómo se ejerce el poder? ¿Qué constituye la naturaleza específica del poder? ¿Cómo se analiza la relación de poder? Relaciones de poder y relaciones de estrategia. En Sujeto y poder, 50-103. Carpediem.
- Gimenez, Gilberto (1983). El análisis del discurso político-jurídico. En Poder, Estado y discurso. Perspectivas sociológicas y semiológicas del discurso jurídico político. México: Universidad Autónoma de México.
- Hardt, Michel, y Negri, Antonio (2002). Imperio. México: Paidós.
- Negri, Antonio y Guattari, Felix (1996). Las verdades nómadas. Por nuevos espacios de libertad. San Sebastián: Iralka.

Notas sobre investigación e infancia

Martha Helena Barreto R.*

hta_mar@hotmail.com

Este escrito surge a partir de la lectura de documentos grises, aquellos que se escriben para informar sobre “ser requisito de”, o “memoria para”, y que reposan en los archivos de las oficinas como testigos de lo que alguien, un día, pensó que era importante. Se trata de textos colectivos, o sin autor, que se escribieron pensando en la construcción del Programa de Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En este sentido, el presente texto no pretende ser un documento oficial sobre cuanto allí se ha escrito sobre investigación; más bien busca rastrear las líneas del sentido inicial y algunos recorridos, para pensar hoy las problemáticas propias de la infancia y la cultura en el mundo contemporáneo.

Palabras clave: Infancia, niños, cultura, investigación cualitativa, representación social, lenguaje.

La investigación y la pregunta por la relación infancia-cultura¹

Un niño es algo absolutamente nuevo que disuelve la solidez de nuestro mundo y que suspende la certeza que nosotros tenemos de nosotros mismos. Jorge Larrosa En los primeros documentos que fundamentan la Especialización se aprecia la inquietud por los fenómenos culturales y sociales de la infancia. En el documento “Propuesta Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo (1997) se menciona que “toda investigación sobre la infancia que considere su especificidad humana o que relacione sus comportamientos con procesos de socialización, es decir, que trascienda la condición puramente biológica, posee intrínsecamente un carácter cultural”. Desde esta posición se considera como esencial la relatividad histórica y social de lo humano, y se toma distancia de los enfoques que pretenden una objetividad positiva que considera el concepto de niño como un “universal, constituido por aspectos o etapas que pueden determinarse y describirse científicamente” (Santamaría et al., 1997: 9).

Se opta entonces por las investigaciones sobre la relatividad histórico-cultural que, pese a asumir universales



como la sociabilidad, la lengua y el conocimiento, sus determinaciones sitúan distintas formas de vida, y logran unidad de sentido a partir de redes de significación. Son representantes de este enfoque Vigotsky, quien vincula el desarrollo del niño con la cultura particular, D. Hymes, quien acuñó el concepto de “etnografías de la comunicación” para mostrar cómo la comunicación humana depende de cada grupo particular, J. Chateau, quien muestra la naturaleza cultural de las edades de la infancia, y Brunner quien dimensiona el papel de la cultura en la educación.

* Socióloga, Maestría en Desarrollo Humano y Social, y estudios en Filosofía. Profesora adscrita al programa de Especialización Infancia, Cultura y Desarrollo; profesora del Programa Curricular Pedagogía Infantil. Miembro del grupo Lenguaje, Discurso y Saberes.

Se reconoce, igualmente, en este escrito, un avance del saber sobre la infancia constituido por los maestros de la pedagogía, el psicoanálisis y la psicología, pero a su vez preocupa aquello que produce la sociedad de consumo, que lucha igualmente por el dominio de la vida de los niños y las niñas.

El enfoque cualitativo aparece en este contexto como el más adecuado para estudiar la realidad social y cultural de la infancia. Así se define su sentido:

La investigación cualitativa busca hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva, es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas y no deductivamente a partir de hipótesis formuladas por el investigador externo. Esto supone que los individuos se comportan e interactúan con los otros miembros de un contexto social con base en el significado y los conocimientos que tienen de sí mismo y de su realidad (Ibid., 13).

En síntesis, en el texto se señala, en relación con la investigación: (1) Un cuestionamiento a la mirada occidental de la infancia que privilegia los universales y el sentido homogéneo de ser niño o niña; (2) la importancia de asumir una posición crítica frente a los medios de comunicación e información como reproductores de esta imagen; (3) la demanda de investigaciones que indaguen las relaciones infancia-cultura como una salida para la creación de nuevos mundos para los niños y las niñas; y (4) la utilización de enfoques cualitativos que den cuenta de los fenómenos particulares².

Las siguientes problemáticas se enuncian como temas iniciales de líneas de investigación: la imagen audiovisual cotidiana en la población infantil y la pregunta por sus efectos en la pedagogía; las interacciones sociales como punto de partida para realizar los procesos de enseñanza-aprendizaje; la concepción de infancia, la poética infantil y la conquista de la lengua escrita; ciudad e infancia; representaciones e imaginarios de la niñez en los espacios urbanos; la evolución del pensamiento social infantil; y la pregunta por el ámbito de la cognición humana y la pluralidad de aptitudes y competencias intelectuales.

La investigación social en infancia y la apertura teórica y metodológica³

Nosotros no nos encontramos nunca con los niños, nos encontramos siempre con ideas sobre los niños, a través de las cuales los vemos, incluso cuando creemos vernos en vivo.

Estanislao Zuleta

En los escritos relacionados con el tema, surge la noción de la infancia como un campo teórico en construcción que es enriquecido por la acción creadora de los investigadores y los participantes de los procesos de intervención, quienes con su rigor epistémico recorren la polisemia de las metodologías. Desde esta perspectiva, se afirma:

El investigador debe ser un viajero de la creación y exploración, cambia a cada paso, aprende, se modifica así mismo por la observación reflexiva, no repite una operación de la misma manera, es parte de la propia trayectoria auto-organizada de lo social (Santamaría et al, s/f).

Esta apertura teórica y metodológica busca mejorar la vida de los niños en los proyectos de intervención. Se opta por la etnografía, como un oficio descripción, donde el etnógrafo es escritor, creador de imágenes, analítico y observador.

Da cuenta igualmente de un avance importante en la investigación de la infancia. Ésta aparece como un concepto que surge en la modernidad y ha venido construyéndose progresivamente hasta llegar a pensarse una “epistemología de la infancia”, conocimiento no sólo teórico o propio de especialistas, sino también construido socialmente por diferentes actores. El término infancia adquiere entonces un carácter polisémico, esto es, adquiere significados que evolucionan históricamente.

La infancia es un concepto moderno que intenta universalizar una síntesis de dimensiones (edad, dependencia de ciertos cuidados y formas de trato, particulares necesidades educativas, formas de aprendizaje y desarrollo de facultades, entre otras), todo lo cual aparece en relaciones comprensibles desde una mirada cultural. El concepto de infancia lucha con la diversidad poblacional -la niñez de cada grupo o cultura- e individual, cuyas particularidades no son superfluas sino significativas y esenciales puesto que constituyen elementos de identidad y diferencia, de construcción subjetiva, de experiencia y de sentido de vida (Ibid., 2).

Esta mirada permite la emergencia del tema “pedagogía e infancia”, y desde una mirada histórica que problematiza la concepción universalista de los niños, se afirma en el texto, “el concepto de infancia fue manejado durante mucho tiempo, como un enunciado que hace referencia a un tiempo común y lineal, transitado por todos los niños, sin distinciones sociales. Por ello, la infancia como estado natural ha sido objeto de protección, inversión, control y represión” (ibid.). En este contexto se visualiza la pregunta por la pedagogía como portadora de conceptualizaciones sobre infancia, que circula en su producción discursiva diversos imaginarios sobre infancia que serán objeto de investigación.

Ubicada la infancia como un saber que se construye en el ámbito teórico y en el ámbito de la vida cotidiana, surge el concepto de las representaciones sociales como enfoque que permitiría dar cuenta de las informaciones que habitan la cotidianidad, para indagar sobre las construcciones científicas, las discusiones espontáneas, y aquellas generadas por los medios de comunicación.

En esa perspectiva la infancia es un imaginario⁴ habitado por las concepciones sociales que tiene cada grupo social en el devenir histórico, el contexto cultural que configura la vida de los niños y las niñas. Aparece lo cultural, no sólo delineado por elementos materiales, sino también por dimensiones psicosociales (actitudes, representaciones, atribuciones, estereotipos, percepciones) que se imponen y

proyectan a la población infantil. En este marco se bosquejan los siguientes temas de investigación: las representaciones sociales de infancia, de niños y niñas, la preocupación por la ética de la vida cotidiana en las relaciones con la infancia, el estudio de los saberes, los lenguajes y la cognición, la pregunta por las narrativas infantiles y las historias de la infancia, y el tema de la crianza y del trato. También aparece la preocupación por introducir la dimensión internacional (Convención Internacional de los Derechos del Niño) y su trascendencia estratégica por proteger las necesidades educativas de los niños. Igualmente, se desarrollan diversos proyectos en el seno de los grupos de investigación.⁵

Lenguaje, saberes e infancia. El análisis del discurso y el relato infantil⁶

El ser humano a partir de los 18 meses hace una diferencia fundamental entre una lengua para escuchar y una para obedecer.

Evelio Cabrejo

En el sitio web mencionado en la nota 7, aparecen nuevos enfoques teóricos en el campo del lenguaje. La educación es vista como un discurso en situación que resalta el papel de la cultura y la comunicación. Se integran a estos estudios la pragmática asumida como argumento o teoría de la argumentación en la lengua y los saberes considerados como representaciones mentales hechas públicas y que pueden provenir de investigaciones científicas.

Desde este campo se plantean las siguientes preguntas: ¿Por qué hablar de saberes y no de teorías? ¿Son los sujetos productores de saberes? ¿Qué papel juega el lenguaje en la constitución de estos saberes? ¿Qué tipo de saberes habitan la escuela y cuáles son los obstáculos que impiden una mayor circulación? ¿Qué relaciones se establecen entre el saber y a cultura? ¿Que papel juega la lectura y la escritura en la configuración de nuevos saberes? Las investigaciones buscan apropiarse teorías y métodos sobre estudios del discurso que permiten plantear las siguientes preguntas: ¿Qué concepciones y estrategias argumentativas caracterizan el discurso del maestro? ¿Qué efectos producen en términos de interacción las prácticas discursivas de los alumnos?

Desde la lingüística interaccional se plantea el estudio sobre el sistema de enunciación de los discursos institucionales a partir de la siguiente pregunta: ¿Cuál es la organización enunciativa del género “expositivo” propio de estos discursos?

En la misma perspectiva se proponen investigaciones sobre la constitución histórica de los saberes. Las preguntas que orientan esta línea son: ¿De qué manera las condiciones históricas y culturales determinan la orientación de textos infantiles? ¿Cuál es la repercusión de tales textos en la formación de la infancia? ¿Qué papel ha jugado la lectura y la escritura en la consolidación de una cultura moderna en Colombia? ¿Qué tipo de prácticas de lectura y escritura son predominantes en la escuela? ¿Cuál es la naturaleza del discurso contemporáneo sobre la infancia? ¿Qué tipo de

discursos orientan hoy la subjetividad infantil? ¿Quiénes se apropian de estos discursos? ¿Qué desean los niños hoy? A partir de estas nuevas problemáticas se exploran nuevas metodologías, como el análisis crítico del discurso, en las líneas de los trabajos de Wodac (2003), quien sigue a Van Dijk para investigar la desigualdad social tal como viene expresada, señalada, constituida, legitimada, etc., por los usos del lenguaje (es decir, en el discurso). Igualmente, se ha explorado el método arqueológico propuesto por Michel Foucault, quien examina las condiciones de surgimiento de los discursos, se pregunta por los niveles de subjetividad que agencian aquéllos y se propone un análisis a partir de la formación de los conceptos, los objetos y los sujetos.

Recientemente surgen las investigaciones sobre el lenguaje y los saberes infantiles, nutridas especialmente desde las investigaciones del relato infantil.⁷ Este campo explora la heterogeneidad discursiva presente en los relatos y las múltiples posibilidades de creación y organización del discurso infantil.

Se abordan las siguientes problemáticas: ¿Cómo organizan y estructuran los niños sus relatos? ¿Cómo expresan los niños los acontecimientos, el tiempo y el espacio? ¿De qué hablan los niños en sus relatos? ¿Propicia el relato la intersubjetividad infantil? ¿Cuál es la naturaleza del lenguaje infantil y cuál es su capacidad de creación? ¿Cómo se articula el lenguaje con la psiquis infantil? ¿Cuáles son los saberes de los niños hoy? ¿Qué tipo de narrativas infantiles crean las tecnologías de la información y la comunicación? ¿Cómo y qué narrativas infantiles están promoviendo formas de ser y de pensar en la infancia? ¿Qué relaciones se establecen hoy entre las narrativas de nuevas tecnologías y las narrativas no condicionadas por el campo? ¿Qué nuevos sujetos se están constituyendo y qué implicaciones tienen las prácticas docentes en relación con la incorporación de la tecnología al campo educativo en términos de lenguaje?

La investigación, la infancia y el saber en la sociedad actual⁸

Sólo en la espera tranquila de lo que no sabemos y en la acogida serena de lo que no tenemos podemos habitar en la presencia enigmática de la infancia.

Jorge Larrosa

Asistimos hoy a la crisis de los grandes relatos⁹. Según este enunciado, ya no es vigente el relato de la pedagogía, que determinaba formas de pensar y de ser, o que conducía los intereses de los niños, ni el de la psicología, que ofrecía los parámetros de desarrollo para leer y controlar su crecimiento y su inteligencia... El arte, el cine, la televisión, la internet, complejizan los saberes sobre la infancia y compiten con la escuela por el dominio de los niños. Podríamos decir que se produce una explosión de los saberes de la infancia y con ello, una pluralidad de representaciones sobre el niño. Es por estos circuitos por donde fluyen las nuevas competencias que los niños deben adquirir para vivir en nuestra sociedad¹⁰.

Esta exigencia demanda nuevas maneras de pensar los problemas de la infancia y la cultura. Las preguntas podrían ser conducidas por las representaciones de infancia y su relación con la vida concreta de los niños y las niñas. Presentamos aquí de manera resumida los planteamientos del profesor Humberto Quiceno¹¹, quien presenta un mapa para analizar las relaciones infancia-niñez.

El niño visto desde el concepto de infancia es el niño antes de nacer, existe en el lenguaje, es una proyección, un símbolo un signo. La existencia individual no hace sino conducir esta experiencia previa hacia el final. La infancia es una hipótesis, una apuesta sobre la realidad.

Hay que construir una historia que explique los niños como un objeto del cual se han tenido distintas representaciones, discursos e instituciones en la cultura occidental. La infancia representa la organización discursiva en donde los niños tienen lugar, cumplen una función y tienen una finalidad cultural, social y moral. En la antigüedad no había un esquema unificado de conocimiento de los niños, no tenían derechos ni deberes, no era sujetos para el orden social, ni para el orden moral, se les veía como adultos, su formación consistía en adaptarse al modo de vida y status y solemnidades de las tradiciones de la relación humana, pero ello, no quiere decir que los niños entren en el sistema del matrimonio o de la escuela, por ejemplo. En esta sociedad no existía un concepto de infancia que diera una imagen unificada de los niños que permitió que el Estado hiciera de ellos, sujetos destinatarios de las leyes, o de sus preocupaciones.

Hoy diferentes discursos apuestan por el saber de la infancia para tener sobre ellos un dominio, un control y un poder. La apuesta es el tipo de saber que hace sujetos libres o sujetos institucionalizados. Un saber que deje espacios para otras formas de saber y un saber que cierre los espacios y apueste por el rigor, la forma, el esquema y la abstracción científica. Diferentes discursos, reflexiones e interpretaciones se disputan el objeto niño: 1. Los discursos de la ciencia (educación, pedagogía, psicología). 2. Los discursos del Estado (políticas, funcionarios instituciones). 3. Los discursos del arte (pintura, literatura, música). 4. los discursos de la filosofía.

En este sentido, más que demostrar una verdad sobre cómo pueden ser o pensar los niños, se nos exige preguntar por las representaciones, los imaginarios, los discursos que producen infancia como una vía que nos permite encontrarnos con la diverso de la vida de los niños y las niñas. Quizás la frase de Peter Hanke, citado por Larrosa (2000:178), recoja el sentido de la investigación: "...nada de que aquello que está citando constantemente a la infancia es verdad; sólo lo es aquello que reencontrándola, la cuenta".

Los siguientes ítems caracterizados por el profesor Quiceno nos pueden servir de herramienta para indagar las representaciones:

- Los discursos de la ciencia (educación, pedagogía, psicología). Traducen la imagen científica de los niños que prevalece en las teorías de aprendizaje, así como en los estudios sobre las relaciones niño-ciencia y tecnología.

Dada la importancia de estos discursos en nuestra sociedad, es necesario expresar que no constituyen la única representación de niño, aunque ésta parezca serlo. Las preguntas que surgen aquí son: ¿Cuáles son los efectos de esta representación en las relaciones de los niños con los padres? ¿Cómo es el tiempo libre de estos niños? ¿Cuáles son las aspiraciones, expectativas y temores de los padres? ¿Qué saben los padres de esta representación? ¿Cómo disponen la interacción de los maestros y los niños? ¿Cómo son los niños? ¿Cuáles son sus aspiraciones? Los niños como sujetos de derecho y la infancia desde los discursos del Estado. En los últimos veinte años, a partir de la Convención de Ginebra, que erige los Derechos de los Niños, de la Constitución de 1991, y en especial, de la Ley 1098 del 2006, la Ley de Infancia y Adolescencia, toma mucha fuerza la representación de los niños como sujetos de derechos. Las preguntas que se podrían desprender de esta forma de representación serían las siguientes: ¿Cuál es la concepción de niño que se legitima desde las políticas de infancia? ¿Qué piensan los niños? ¿Cuál es el papel de los medios en la divulgación en esta nueva concepción? ¿A quiénes interesa esta representación y por qué? ¿Cuál es la naturaleza de estos discursos? ¿Qué logros se han tenido en términos de mejorar la calidad de vida de los niños? ¿Qué conocimiento tienen acerca de esta titularidad de los niños y las niñas? ¿Cuáles han sido las implicaciones en la vida cotidiana de las gentes?

Cultura mediática, infancia y niños. La pintura, la fotografía, el cine, la internet, han desarrollado nuevas técnicas y tecnologías que buscan representar los nuevos modos de ser, de actuar y de pensar de los niños. Siguiendo a Giroux (2001: 110).

Lo que preocupa a familiares, educadores y otros es cómo la cultura, especialmente la cultura mediática, se ha convertido en una fuerza educativa importante, por no decir, primordial en la regulación de los significados, los valores y los gustos que determinan las normas y las convenciones.

Se imponen, entonces, las investigaciones llamadas a potenciar nuevas narrativas que otorguen otros sentidos a los niños y las niñas.

Las preguntas que surgen aquí son las siguientes: ¿De qué manera los celulares han modificado las relaciones de los niños con los adultos? ¿Ha contribuido el celular a generar una mayor autonomía y libertad? El imperativo de la moda infantil ¿ha mejorado las relaciones de los niños con sus pares? ¿Qué experiencias de infancia recrean los medios? ¿De qué manera la fotografía ha contribuido a valorar la infancia? ¿De qué manera la internet ha permitido una mayor expresión de los niños? ¿Contribuye la expresión artística a generar pensamiento creativo en el niño? ¿Cuáles son los aportes del teatro?

Finalizo este apartado con unas notas sobre pedagogía crítica, que pueden convertirse en una herramienta teórica que produzca nuevos sentidos sobre la infancia. Este enfoque aborda el lenguaje desde una visión pragmática y política. Como plantean Peter MacLaren y Henry A. Giroux (1998:60), cada vez que usamos el lenguaje:

...encarnamos el modo en que nuestros procesos culturales han sido inscritos en nosotros, y cómo nosotros, a la vez, escribimos y producimos nuestros propios guiones para nombrar la realidad y negociarla. Producimos el lenguaje tanto como somos producidos por él, y por tanto, el lenguaje que empleamos para leer el mundo determina en alto grado la manera en que pensamos y actuamos en y sobre el mundo.

La pedagogía crítica reitera la idea del lenguaje como creador de subjetividades y por ello sugiere examinar la manera como el discurso define ciertas prácticas sociales y culturales. Surgen aquí varios interrogantes: ¿De qué manera se acercan los niños a los procesos de lectura y escritura? ¿Cuáles son los discursos dominantes en esta práctica? ¿De qué manera disponen estos discursos a los niños? ¿Qué papel juegan los adultos como mediadores? ¿Se escuchan los relatos de los niños? ¿Sabemos interpretarlos? ¿Se publican? ¿Qué tipo de subjetividades experimentan los niños? ¿Cómo se agencian desde el discurso las relaciones de género? ¿Quién ordena la manera como los niños usan el lenguaje? Rastrear el sentido inicial, recrear las marcas que han

dejado los profesores de la Especialización en Infancia Cultura y Desarrollo en estos documentos, constituyó un ejercicio de revisión de la imagen de investigación en el programa. Evidenció, por una parte, el inmenso trabajo de apropiación teórica, juego con los conceptos y apertura metodológica que a lo largo de diez años han realizado los grupos de investigación; y por otra, la necesidad de seguir precisando la investigación desde un sentido crítico que permita describir quiénes son los niños, qué piensan y cuáles son sus deseos.

Por último, me queda la sensación e que estas líneas sólo alcanzan a ser un bosquejo de todo aquello que se ha escrito sobre investigación e infancia en el programa de la Especialización de Infancia Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



1. Las ideas expresadas en este primer punto aparecen en la propuesta del programa “Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo” enviado a la Facultad de Ciencias y Educación y al Consejo Superior, fechado en abril de 1997.
2. La historia de vida se convierte en una perspectiva investigativa importante para la reflexión y el estudio de la perspectiva cultural de la infancia, y su impulso hace que se cree un modulo denominado “Historias de vida, narrativas e identidad”.
3. Esta noción aparece en el “Documento borrador Maestría en Educación con Énfasis en Infancia y Juventud” (sin fecha).
4. Ver, al respecto, las publicaciones de Serge Moscovici, en particular, Psicología social.
5. “Fomento de la retención escolar, imaginarios y representaciones de niño en Bogotá”; “Los programas de formación de maestros para la Básica Primaria y su papel en la transformación de los imaginarios y representaciones de infancia” (Grupo Infancias) y “Educación y sujeto social. Infancia y nociones de ciudad en espacios no formales de socialización, Historia de infancia en Bogotá, 1968- 1984” (Grupo Emilio). Ver Documento “Autoevaluación Especialización” (2006).
6. Una ampliación sobre estos planteamientos se puede consultar en la página del Grupo Lenguaje, Discurso y Saberes: <http://www.udistrital.edu.co/comunidad/grupos/lenguajesaberes/>
7. Ver al respecto las investigaciones de la profesora Flor Alba Santamaría. En: Revista Infancias Imágenes, No. 5, y el libro Lenguaje y saberes infantiles (2007), publicado por la Universidad Distrital y la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño, en Bogotá.
8. Barreto Martha (2006), “Notas sobre pedagogía e infancia.” Documento escrito para el Seminario I, “Estudios sobre Investigación e Infancia” de la Especialización Infancia, Cultura y Desarrollo.

9. De acuerdo con Lyotard (1989), la modernidad es la época de los grandes relatos: el positivismo, el marxismo, el relato del progreso que propugna el desarrollo de los pueblos. Estas problemáticas responden a realidades propias de la sociedad en los siglos XIX y XX, en las que se busca la legitimación de una verdad que universalice o generalice un saber. Hoy, de cara a los procesos de globalización y expansión de las tecnologías de la comunicación y la información, opera más bien un proceso de deslegitimación de este pensamiento, que da lugar a la emergencia de otras lógicas basadas más bien en el pequeño relato y la paralogía.
10. David Buckingham (2002) plantea una teoría sobre la infancia que denomina infancias cambiantes o el de construcción social de la infancia. Sus estudios se apoyan en investigaciones sobre la infancia que cuestionan el papel de los medios electrónicos en la transformación de la concepción de infancia como una etapa de privación del mundo adulto. Las investigaciones muestran efectivamente que los medios electrónicos han alterado el paso de la infancia a la adultez, y afirman que los medios han acabado con los secretos. Nótese entonces, que este autor crea categorías para estudiar el fenómeno, como son las de infancias desrealizadas o realizadas, para mostrar cómo las nuevas tecnologías son una condición que define nuevos modos de ser los niños y las niñas.
11. Profesor de la Universidad del Valle. Actualmente adscrito al Doctorado de Educación de la Universidad Pedagógica, a la Universidad del Valle y a la Universidad Distrital. Una ampliación de estas ideas las pueden encontrar en la Conferencia “Pedagogía e infancia” (documento fotocopiado).

Bibliografía

Documentos grises:

- Barreto, Martha (2006). "Notas sobre pedagogía e infancia". Documento. Texto presentado en el Seminario I, "Estudios e investigación para la infancia". Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jiménez, Absalón (2006). "Documento marco referencial del proceso de autoevaluación". Especialización Infancia, Cultura y Desarrollo. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Quiceno, Humberto (2004). Conferencia "Pedagogía e infancia", presentada en el Seminario sobre Pedagogía. Bogotá: Universidad Distrital, 2005.
- Santamaría, Flor Alba; Rincón, Cecilia; Hernández, Daniel y Alfonso Roberto L. (2000). "Documento para la acreditación previa. Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital, Facultad de Ciencias y Educación". Sin publicar. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Santamaría, Flor Alba; Rincón Cecilia; y Hernández, Daniel, "Documento borrador de la maestría en educación con énfasis en infancia y juventud" (s/f). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Santamaría, Flor Alba y otros (1997). "Propuesta Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo, Facultad de Ciencias y Educación". Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Grupo Lenguaje, Discurso y Saberes. PáginaWeb:
www.udistrital.edu.co/comunidades/grupos/lenguajesaberes

Libros y artículos

- Bukingham, David (2002). Crecer en la era de los medios electrónicos: Tras la muerte de la infancia. Madrid: Morata-Paideia.
- Hernández, Daniel (2005). Vulnerabilidad cultural de la niñez: Infancia y mundo, Revista Infancia Imágenes, No. 4.
- Giroux, Henry A. (2001). Cultura, política y práctica educativa. Barcelona: Editorial Grao.
- Liotard, Jean (1989). La condición postmoderna: Informe sobre el saber. Madrid-México: Ediciones Cátedra.
- McLaren, Peter (1998). Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo. Barcelona: Homo Sapiens Ediciones.
- _____ (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Larrosa, J. (2000). Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Moscovici, S. (1996). Psicología social. Barcelona: Paidós.
- Santamaría, Flor Alba (2006). Juegos de lenguaje, creación y diversidad en relatos de niños y niñas de 5 a 13 años de escuelas públicas de Bogotá, Revista Imágenes Infancia, No. 5.
- Santamaría, Flor Alba y Barreto, M. (2007). Lenguaje y saberes infantiles. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Cátedra UNESCO.

“Por las azoteas”: El código represivo en contraposición a lo aéreo

Galia Ospina Villalba*
galia.ospina@gmail.com

40

La vida es un relato que nos contamos a nosotros mismos para desenredar la enmarañada selva de nuestros días. Todo recuerdo es una ficción. No podemos acceder al pasado en su estado puro. El yo del presente que observa su pasado pertenece a las leyes del cambio.

Es imposible desligar al Ribeyro que vive del Ribeyro que escribe. El primero lleva consigo el equipaje de sus reminiscencias, de sus viajes, de sus ilusiones perdidas. El segundo, transforma las reminiscencias de la vida en metáforas del arte. Desde Berlín, Ribeyro escribió el cuento “Por las azoteas” (1958), trasladándose a los distantes días de su infancia en Miraflores. El escritor se siente atraído por lo que se halla lejano en el tiempo, pues sólo a través de la distancia es posible otorgarle unidad a su aventura.

Palabras clave: Memoria, adulto, niño, tiempo, espacio, disciplina, exilio, lenguaje, juego, escritura, mirada, marginalidad, cuerpo, muerte.

Me he dado cuenta –dice Luder– que nuestra vida solo consiste en dar vueltas y vueltas alrededor de unos cuantos objetos.

Julio Ramon Ribeyro

NIÑO DESORDENADO.

Cada piedra que encuentra, cada flor arrancada y cada mariposa capturada son ya, para él, el inicio de una colección, y todo cuanto posee constituye una colección sola y única. En él revela esta pasión su verdadero rostro, esa severa mirada india que sigue ardiendo en los anticuarios, investigadores y bibliófilos, sólo que con un brillo turbio y maniático. No bien ha entrado en la vida, es ya un cazador. Da caza a los espíritus cuyo rastro husmea en las cosas; entre espíritus y cosas se le van años en los que su campo visual queda libre de seres humanos. Le ocurre como en los sueños: no conoce nada duradero, todo le sucede, según él, le sobreviene, le sorprende. Sus años de nomadismo son horas en la selva del sueño. De allí arrastra la presa hasta su casa para limpiarla, conservarla, desencantarla. Sus cajones deberán ser arsenal y zoológico, museo del crimen y cripta. “Poner orden” significaría destruir un edificio lleno de espinosas castañas que son manguales, de papeles de estaño que son tesoros de plata, de cubos de madera que son ataúdes, de cactáceas que son árboles totémicos y céntimos de cobre que son escudos. Ya hace tiempo que el niño ayuda a ordenar el armario de ropa blanca de la madre y la biblioteca del padre, pero en su propio coto de caza sigue siendo aún el huésped inestable y belicoso.

Walter Benjamin

* Estudios de Maestría en Educación. Línea de investigación: “Sistemas didácticos en el campo del lenguaje”. Profesional en Estudios Literarios, Pontificia Universidad Javeriana. Formadora en el área de los talleres literarios de la Facultad de Humanidades de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Ensayista, investigadora y poeta.

Existen espacios casi ocultos a los ojos de la multitud que recorre las calles. Si alguien se atreviera a levantar la mirada, reconocería que hay superficies desgarradas de la tierra que se elevan como “una isla secreta sobre los techos”. En el cuento “Por las azoteas” de Julio Ramón Ribeyro, un niño de diez años se pasea omnipotente en medio de objetos arrojados al olvido después de que han sufrido el rigor de la funcionalidad en el “mundo de los bajos”.¹ Este último se distingue por ser el hogar de la costumbre, del tiempo esclavizado en los horarios, de los objetos que se inmovilizan al ser recorridos por una mirada plana y ordenada. Es una atmósfera familiar rígida, dura como una piedra; allí los objetos pierden sus voces y se sumergen en una mudez atroz en donde todo es “obediencia, manteles blancos, tías escrutadoras y despiadadas cortinas”² que cortan abruptamente la maravillosa distancia de lo inexplorado.

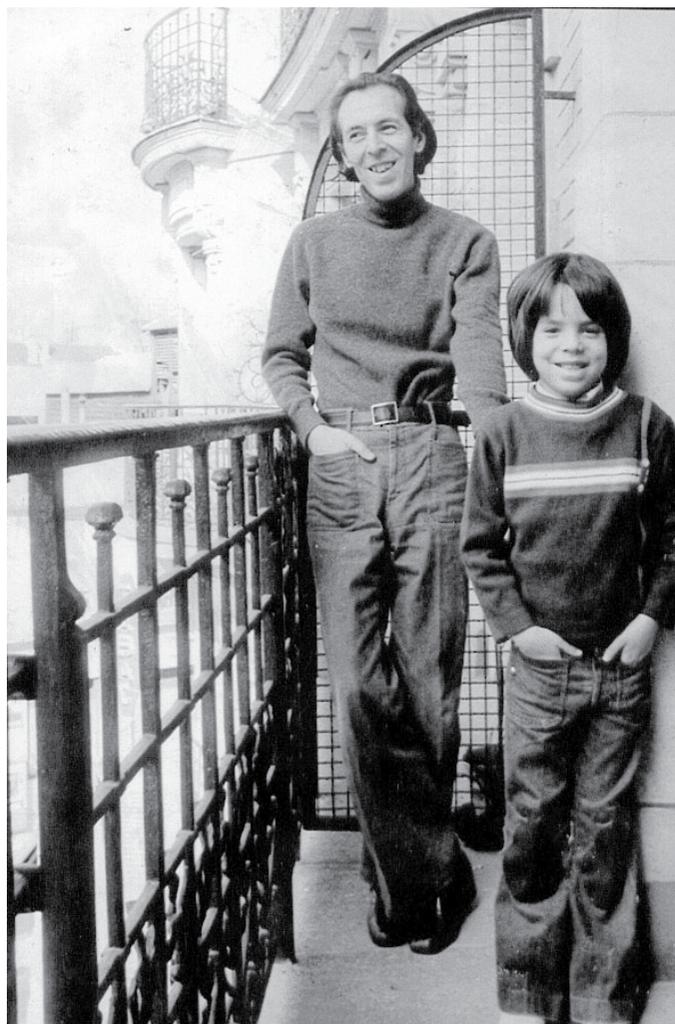
Todo lo que ya no es útil o ha entrado en la etapa de la vejez y el desastre es arrojado a las inclemencias del tiempo, al corrosivo verano que se torna inclemente en los techos. En las azoteas los objetos han cambiado igual que el tiempo nos cambia a nosotros. El “reino de objetos destruidos”³ es equiparable a los que se pierden en el mar, llegando a la orilla rotos, fracturados, ausentes de porvenir. Sin embargo, si un niño los encuentra en la arena, cobrarán vida de nuevo a través de su mirada. Serán liberados del hechizo que les otorgaba un significado unívoco, pudiendo asumir múltiples rostros gracias al poder transformador de la imaginación.

En las azoteas los objetos destruidos son tesoros, piezas de colección que pueden mezclarse entre sí, tramando una red infinita de posibilidades de juego. El niño “podía pintar bigotes en el retrato del abuelo, calzar las viejas botas paternas o blandir como una jabalina la escoba que perdió su paja (...) Podía construir y destruir y con la misma libertad con que insuflaba vida a las pelotas de jebe reventadas, presidía la ejecución capital de los maniqués”.

Él libera a los objetos de la pesada carga que les ha impuesto el pasado y al soltar la percepción de la costra del hábito mantiene el sentido de la maravilla. En el “mundo de los bajos” la vida de los objetos tiene la duración de su utilidad, cuando ya no sirven son expatriados, lanzados a “no lugares” en los que el olvido los torna invisibles. A diferencia del mundo adulto que dictamina la efunción de los objetos exiliándolos a islas áridas y ocultas, el niño se siente irresistiblemente atraído por ese reino de desechos que su mirada volverá a dotar de vida y de sentido motivado por los arrebatos de la fantasía y el deseo. “Como si de una secreta correlación se tratase, al igual que sólo la desesperanza concede la esperanza, también del sinsentido adulto surge un sentido infantil tan sorprendente como gratuito.”⁴ Thoreau sabía que el secreto de la sabiduría residía en la relación que mantiene la mirada con sus objetos. “¡Cuánta virtud hay simplemente en ver!... Somos tanto como vemos”. “Cada niño” observa, “empieza de nuevo el mundo”.

Para el niño entrar a la azotea es atravesar galerías secretas y encrucijadas. Su navegación es empírica, sensitiva, táctil. En sus trayectos no existe un comienzo y un final, pues todo ocurre en el medio, como el crecimiento de la hierba. No hay raíces ni arborescencias. No hay metas. Sólo existe el trayecto que se va creando a medida que se recorre. Deleuze le dio el nombre de espacio liso a este trayecto en el que las líneas que lo constituyen no están subordinadas a un desplazamiento que se realiza desde un punto A hasta un punto B. Los arquetipos del espacio liso son espacios abiertos como el desierto o el mar. Para el niño la azotea puede adquirir el rostro de una isla secreta o de una selva no exenta de aventuras y peligros. Su obsesión es convertir su cuerpo en una red que conquiste los espacios vislumbrados:

Mi reino, al principio se limitaba al techo de mi casa pero poco a poco, gracias a valerosas conquistas, fui extendiendo sus fronteras por las azoteas vecinas. De estas largas campañas, que no iban sin peligros –pues había que salvar vallas o saltar corredores abismales–regresaba siempre enriquecido con algún objeto que se añadía a mi tesoro o con algún rasguño que acrecentaba mi heroísmo. La presencia esporádica de algunas irvienta que tendía ropa o de algún obrero que reparaba una chimenea, no me causaba ninguna inquietud pues yo estaba afincado soberanamente en una tierra en la cual ellos eran sólo nómades o poblaciones trashumantes.⁵



Julio Ramón Ribeyro con su hijo

Los juegos de la infancia involucran un cuerpo que se desplaza con libertad en el espacio. En el “mundo de los bajos” el cuerpo es adiestrado en la división de compartimentos estrictamente separados: en un cajón están las vacaciones, en el otro el deber, en el siguiente, la escuela. Este cuerpo maniático del orden tendrá como objetivo mantener al “yo” dentro de sus respectivos contornos, garantizando así la permanencia de la identidad personal. En los bajos “todo parece medible y previsto, el principio y el final de un segmento, el paso de un segmento a otro”.⁶ Deleuze denominó espacio estriado a las líneas de los trayectos que están subordinadas a los puntos. En este espacio predomina la razón y el navegante empírico ha sido expulsado de sus dominios. La casa y el colegio se ubican en este nivel como lugares represivos en donde la aventura es amenazada con una sucesión dolorosa de deberes, prohibiciones y castigos. Ante este panorama, la azotea es un lenguaje libre, imaginario, una nueva constelación personal en donde la vida se expresa a través del desorden, de la desorientación y la marginalidad.

En una de sus exploraciones al mundo de los altos, el niño divisará a un hombre que como los objetos de la azotea pertenece a los extramuros de la ciudad, a esos espacios excluidos de la memoria y de los afectos. Como todos los trastos, reducido a la fragmentación y el olvido, resquebrajado por la intemperie, asediado por la molicie y el rechazo del “mundo de los bajos”. En la cúspide se está solo y el verano no cesa de calcinar dándole a la azotea las dimensiones desoladoras de un desierto limeño. El excesivo calor será un elemento recurrente en el cuento. El sol se dispara a varios significados simbólicos que pueden ser reveladores en el sentido oculto de la narración. Uno de ellos, tiene que ver con la destrucción y la sequía que se oponen a la lluvia fecundante. “Así, en la China los soles excedentes debieron ser abatidos a flechazos”.⁷

Por otra parte, en la astrología, el sol es el símbolo del principio de autoridad, cuyo emblema inicial es la figura paterna, que se relaciona con “las funciones de adiestramiento, educación, conciencia, disciplina y moral”. Sus significados se extienden también “al negativo super yo, que aplasta el ser con prohibiciones, principios, reglas o perjuicios”.⁸ El hombre de las azoteas sentirá en su piel el ardor de ese sol autoritario que no se cansa de durar. Su cuerpo recostado en la perezosa ha sido marcado por el paso del tiempo, en su rostro “mostraba una barba descuidada, crecida casi por distracción, como la barba de los náufragos”.⁹ La mirada curiosa del niño no se detiene y empieza a interpretar los signos del hombre en las páginas de un libro nuevo y extraño. En un comienzo, lo ve como un invasor de sus dominios salvajes, pero la obsesión de este hombre no es la del espacio, sino la del tiempo, que no se cansa de prolongar el largo verano retardando el advenimiento de las lluvias. En el fondo, es el deseo quemante de otredad, de sentir en su cuerpo no ya el fuego destructor, sino la frescura del agua que en su camino arrastra la pesada carga de las horas. Entre el niño y el hombre se irá creando un lenguaje instaurado en la complicidad que ambos guardan en lo marginal. “...Así se juega de niño, solo. Así se toma el sol en la vejez, solo.

Entre ambas edades, el interregno poblado por el amor o la amistad, el único cálido, soportable, entre dos extremos de abandono”.¹⁰ El hombre de la perezosa está muy próximo a la infancia. Al margen de la obediencia, del orden que reina en los bajos. La azotea pertenece a la simbología de lo alto. Palomar, torre, árbol recortado contra el cielo, son palabras familiares a su espacio. La simbología de una casa está en íntima relación con la configuración del cuerpo humano. “El exterior de la casa es la máscara o la apariencia del hombre; el techo es la cabeza y el espíritu, el control de la conciencia; los pisos inferiores señalan el nivel del inconsciente y los instintos”.¹¹ En los textos tibetanos “la salida de la condición individual, del cosmos” se expresa a través de fórmulas “tales como la fractura del tejado del palacio o del techo de la casa. La abertura de la cúspide del cráneo por donde se efectúa esta salida (brahmarandhra) es, por otra parte, llamada por los tibetanos el agujero del humo”.¹²

En las azoteas, el niño será iniciado en una “tierra nueva” en donde las palabras que salen de los labios del hombre enfermo son otros trastos: su condición es la fragilidad, la fractura, el deterioro. Se han constituido en un lenguaje que toca los bordes de la incertidumbre y el desarraigo. No es un lenguaje de líneas definidas por un principio y un final. Son piezas del naufragio, “fragmentos de la propia tiniebla interior”¹³ asolados también por el tiempo destructor. En este sentido, pueden compararse a las paradojas y acertijos que habitan los Dichos de Luder. Los pequeños cuentos que le narra el hombre al niño se parecen a estatuas que fueron mutiladas en un naufragio quedando reducidas a fragmentos en los que ya no es posible leer el todo como una unidad perfecta y armónica. Así como el niño construye una nueva sintaxis a partir de ruinas y pedazos de los objetos que ahora son recuerdo de algo que alguna vez fue y ya no será, el hombre de las azoteas ha tocado los abismos de una nueva lengua en la que él mismo es un extranjero, un inmigrante, un gitano y un nómada. Hablar o escribir es una actividad equivalente al juego; juntar palabras entre sí como el niño que realiza una correspondencia secreta entre objetos disímiles.

En este sentido, el hombre afortunado es el hombre-niño, pues todavía sus sentidos y su pensamiento no han perdido la frescura inicial. Como el niño, el hombre de las azoteas se sentirá atraído por lo diminuto, “por la contemplación de sus largas manos transparentes o por seguir el paso de las nubes viajeras”.¹⁴ El tiempo se ha vuelto lento, canicular, como la mirada del hombre detenida en los detalles de las cosas. El día de su santo le preguntó al niño: “¿Sabes lo que es tener treinta y tres años? Conocer de las cosas el nombre, de los países el mapa. Y todo por algo infinitamente pequeño, tan pequeño que la uña de mi dedo meñique sería un mundo a su lado. Pero, ¿no decía un escritor que las cosas más pequeñas son las que más nos atormentan, como, por ejemplo, los botones de la camisa?”¹⁵ En los bajos, el ejercicio de la contemplación será catalogado como vagancia, pérdida y desorientación. Cuando el niño recibe un libro del hombre de las azoteas, su madre lo arrojará con prejuicio al cesto de la basura, como si llevara impreso el contagio de la enfermedad y el desorden. El padre le dirá: “-Ese hombre está marcado. Te prohíbo que vuelvas

a verlo. Nunca más subirás a la azotea”.¹⁶ La mirada de la madre se convierte en un dispositivo disciplinario que controla los movimientos del niño en el espacio para impedir su extravío en la periferia, reino sin referencias ni puntos de anclaje.

Si los objetos tienen lugares a los cuales son exiliados cuando sus cuerpos ya no están completos y no aportan nada al orden de lo práctico y lo funcional, los hombres también los tienen. Si alguna tienen. Si alguna parte del cuerpo del hombre se enferma, si la cabeza ya no funciona o si el lenguaje empieza a tocar los extramuros de la locura, entonces, se recurre a “azoteas”: cárceles, manicomios, hospitales, cuya función principal es desaparecer a los hombres, enmudecerlos, volverlos invisibles. Ese es el orden de la sociedad, así funcionan las cosas... Las pequeñas piezas del naufragio que el hombre comparte con el niño revelan los peligros que asedian al hombre cuando decide rechazar toda forma de masificación y uniformidad en nombre de su singularidad.

La diferencia se aísla en manicomios, se recluye en hospitales, se vigila en circuitos carcelarios. El primer cuento del hombre de las azoteas parece desencadenar en el segundo, pues trata de decirnos que tenemos que seguir las reglas que el orden de la ciudad nos imponga, si no queremos ser exiliados de ésta; y para ello, casi siempre tenemos que alejarnos de nuestros primeros instintos o deseos y ponernos una máscara y simular (cuento del hombre que en realidad quería imitar al canario y no al avestruz). “...Las instancias de control individual funcionan de doble modo: el de la división binaria y la marcación (loco-no loco; peligroso- inofensivo; normal-anormal); y el de la asignación coercitiva, de la distribución diferencial (quién es; dónde debe estar; por qué caracterizarlo, cómo reconocerlo; cómo ejercer sobre él, de manera individual, una vigilancia constante, etc.)”.¹⁷

La ciudad está atravesada por toda una red carcelaria que se multiplica en elementos diversos: asilos psiquiátricos, penitenciarías, instituciones, escuelas, en donde se ejerce la disciplina como un tipo de poder. Lo que obsesiona a este sistema es la desviación, la anomalía, el nomadismo. Aún continúan los antiguos métodos de exclusión que se practicaban a fines del siglo XVIII cuando se declaró la peste:

Este espacio cerrado, recortado, vigilado, en todos sus puntos, en el que los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que los menores movimientos se hallan controlados, en el que todos los acontecimientos están registrados, en el que un trabajo ininterrumpido de escritura une el centro y la periferia, en el que el poder se ejerce por entero, de acuerdo con una figura jerárquica continua, en el que cada individuo está constantemente localizado, examinado y distribuido entre los vivos, los enfermos y los muertos –todo esto constituye un modelo compacto del dispositivo disciplinario—. A la peste responde el orden, tiene por función desenredar todas las confusiones: la de la enfermedad que se transmite cuando los cuerpos se mezclan; la del

mal que se multiplica cuando el miedo y la muerte borran los interdictos.¹⁸

“Los nombres cambian, pero las instituciones se perpetúan”.¹⁹ A la casa corresponde el orden, el tabicamiento, la verticalidad. En las azoteas pulula el desorden, las mezclas, la horizontalidad. La casa es un dispositivo disciplinario que busca mantener la incomunicación entre el centro y la periferia. Cuando terminan las vacaciones y el niño regresa al mundo de los bajos, el excesivo orden de los objetos sepulta el rumor de la vida. Dice el niño:

Mi mamá comenzó a vigilar la escalera que llevaba a los techos. Yo andaba asustado por los corredores de mi casa, por las atroces alcobas, me dejaba caer en las sillas, miraba hasta la extenuación el empapelado del comedor —una manzana, un plátano, repetidos hasta el infinito— u hojeaba los álbumes llenos de parientes muertos. Pero mi oído sólo estaba atento a los rumores del techo, donde los últimos días dorados me aguardaban. Y mi amigo en ellos, solitario entre los trastos.²⁰

En este punto, el cuento crea redes comunicantes con la vida de Julio Ramón Ribeyro. Como el niño de “Por las azoteas”, el escritor también recorrió hasta el cansancio con su mirada esos objetos marcados por la inmovilidad y la repetición. Es posible imaginar la atmósfera familiar de su casa en Miraflores: “...puerta discreta y decente, visillos blancos, techos altos y quizá alguna ventana teatina, salita con retratos familiares, comedor con una Última Cena en metal y siempre una frutera de loza, camas hondas y un poco desvencijadas, patio con muchos cachivaches que el decoro obliga a esconder, un insistente olor a humedad, azotea con piso de barro para volar cometas, tener al abuelo enfermo o jugar carnavales”.²¹ En esos paseos siempre idénticos por su casa limeña, Ribeyro fue aguijoneado por una quemante sed de otredad. En los estrictos muros de su casa el lenguaje corría el riesgo de enmudecer:

Si partí para Europa fue quizás para evitar esos vagares solitarios por mi casa vacía, esas mañanas enormes rodando de una habitación a otra, tocando los muebles, mirando las fotografías y los candelabros. Ahora, como hace años, ando de nuevo entre mis cosas, las reconozco, pero trato en vano de encontrar un indicio. El gran ropero paternal con sus tres cuerpos guarda los mismos álbumes, conserva su olor a polilla muerta. Su espejo me devuelve mi cara, la misma, que se ha conservado no sé cómo luego de mil peripecias. El tedio difuso de estas mañanas, el sabor del cigarro... todo permanece idéntico. También mi deseo de partir, sin lucha alguna, vencido.²²

El lenguaje que Ribeyro ha ido forjando con infinita paciencia nace en las azoteas, en ese espacio abierto, libre, en donde las palabras pueden intercambiarse como los objetos de un juego. Mientras su hijo Julio encuentra el sentido del mundo en los veinte álbumes de Las aventuras de Tintín, Ribeyro penetra las fracturas de un antiguo paraíso ahora lleno de preguntas y carencias. “La escritura

es un inventario de enigmas”, una indagación constante que jamás conducirá a la certeza y, menos aún, a una noción de absoluto.

La primera resquebrajadura en el universo coloreado del niño de “Por las azoteas” ocurrirá en la brevedad de un instante, cuando al violar la prohibición materna se dirija a las azoteas. La lluvia de otoño ha llegado y la luz que antes era como “un ojo del infierno” ahora es penumbra, “brisa fría”, “aire caldeado”. En su imaginación visualiza al “hombre de la perezosa”, “jubiloso, recibiendo con las manos abiertas esa agua caída del cielo que lavaría su piel, su corazón”.²⁵

Cuando el niño vuelve a visitar el espacio de su “nave cargada de riquezas”²⁶ encuentra que la atmósfera de sus juegos se ha ensombrecido; en la penumbra los objetos muestran un rostro atroz: “...la ropa olvidada se mecía” y “contra las farolas los maniqués parecían cuerpos mutilados”. El niño recorre atemorizado sus dominios, y en la irrupción de un hecho el mundo de su infancia se desmoronará:

Sólo vi un cuadrilátero de tierra humedecida. La sillona, desarmada, reposaba contra el somier oxidado de un catre. Caminé un rato por ese reducto frío, tratando de encontrar una pista, un indicio de su antigua palpitación. Cerca de la sillona había una escupidera de loza. Por la larga farola, en cambio, subía la luz, el rumor de la vida. Asomándome a sus cristales vi el interior de la casa de mi amigo, un corredor de losetas por donde hombres vestidos de luto circulaban pensativos. Entonces comprendí que la lluvia había llegado demasiado tarde.²⁷

Al hombre de la perezosa podría atribuírsele aquella frase de Proust: “...a los hombres nos llega lo que esperábamos de la vida, sólo que demasiado tarde”. ¿Cómo volver al lugar de la infancia cuando se entra por primera vez en la muerte? El fin del verano se enlaza con el final de la infancia. “Dejar la infancia es precisamente reemplazar los objetos por sus signos”. El mundo abierto se transforma en referencia, en recuerdo. Se crea la distancia frente al tiempo que antes era unidad, espacio. En el mundo adulto, la azotea quedará arrumada en el inmenso trastero de la memoria en donde el pasado ha quedado reducido a sus nombres. Ribeyro

sabe que la escritura es una forma de darles permanencia a esos puntos luminosos que huyen a altas velocidades, dejando el rumor de los techos instalado en el cuerpo como una perpetua sed de otredad. Ya adulto, buscará espacios equivalentes a las azoteas, al parque Santa Cruz de su infancia. En el lenguaje se sentirá como un nómada moviéndose entre fragmentos, recuerdos y memorias. La vida también se encargará de mostrarle su lado atroz y miserable: esos espacios sin alma edificados para esclavizar al hombre en labores alienantes y mecánicas. Sin embargo, en medio de las circunstancias más desfavorables, “el oído de Ribeyro estará siempre atento a los rumores del techo”:

Es necesario dotar a todo niño de una casa. Un lugar que, aún perdido, pueda más tarde servirle de refugio y recorrer con la imaginación buscando su alcoba, sus juegos, sus fantasmas. Una casa: ya sé que se deja, se destruye, se pierde, se vende, se abandona. Pero al niño hay que dársela porque no olvidará nada de ella, nada será desperdiciado, su memoria conservará el color de sus muros, el aire de sus ventanas, las manchas del cielo raso y hasta “la figura escondida en las venas del mármol de la chimenea”. Todo para él será atesoramiento. Más tarde no importa.

Uno se acostumbra a ser transeúnte y la casa se convierte en posada. Pero para el niño la casa es su mundo, el mundo. Niño extranjero, sin casa. En casas de paso, de paseo, de pasaje, de pasajero, que no dejarán en él más que imágenes evanescentes de muebles innobles y muros insensatos. ¿Dónde buscará su niñez en medio de tanto trajín y tanto extravío? La casa, en cambio, la verdadera, es el lugar donde uno transcurre y se transforma, en el marco de la tentación, del ensueño, de la fantasía, de la depredación, del hallazgo y del deslumbramiento. Lo que seremos está allí, en su configuración y sus objetos. Nada en el mundo abierto y andarín podrá reemplazar al espacio cerrado de nuestra infancia, donde algo ocurrió que nos hizo diferentes y que aún perdura y que podemos rescatar cuando recordamos aquel lugar de nuestra casa.²⁹



1. Ribeyro (1994: 163).
2. Ibid.
3. Ibid.: 162.
4. Ibid.
5. Vásquez (1996: 102).
6. Cit. Abrams (1992: 423)
7. Ribeyro (1994: 162).
8. Deleuze y Guattari (1988: 200).
9. Chevalier y Gheerbrant (1991: 949). NOTA DE LA AUTORA: En este sentido, puede compararse esta última frase con la que pronuncia el hombre de "Por las azoteas": "¡El sol, el sol! —repetía—. Pasará él o pasará yo. ¡Si pudiéramos derribarlo con una escopeta de corcho!" (166).
10. Chevalier y Gheerbrant (1991: 953).
11. Ribeyro (1994: 163).
12. Ribeyro (1975: 43).
13. Chevalier y Gheerbrant (1991: 259).
14. Ibid.: 258.
15. Ribeyro (1992: 11).
16. Ribeyro (1994: 163).
17. Ribeyro (1994: 166).
18. Ibid.: 167.
19. Foucault (1983: 201).
20. Ibid.
21. Ribeyro (1975: 28).
22. Ribeyro (1994: 167).
23. Oviedo (1982: 346).
24. Ribeyro (1993: 210).
25. Ribeyro (1994: 168).
26. Ribeyro (1994: 167).
27. Ribeyro (1994: 168). NOTA DE LA AUTORA: He encontrado el mismo quiebre entre el final de una etapa de la vida y el comienzo de otra llena de dudas e inquietud en las líneas finales de Los gallinazos sin plumas y Página de un diario: "...Se dieron cuenta que la hora celeste había terminado y que la ciudad, despierta y viva, abría ante ellos su gigantesca mandíbula". En Página de un diario, leemos: "Entonces comprendí por primera vez, que mi padre no había muerto, que algo suyo quedaba vivo en aquella habitación, impregnando las paredes, los libros, las cortinas, y que yo mismo estaba como poseído de ese espíritu, transformado ya en una persona grande. Pero si yo soy mi padre, pensé. Y tuve la sensación de que habían transcurrido muchos años".
28. Ribeyro (1975: 65).
29. Ribeyro (1975: 48-49).

Bibliografía

- Abrams, M.H. (1992). *El romanticismo: tradición y revolución*. Madrid: Visor.
- Chevalier, Jean y Gheerbrant, Alain (1991). *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Herder.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1988). *Mil mesetas*. Valencia: Pretextos.
- Foucault, Michel (1983). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI Editores.
- Oviedo, J.M. (1982). Ribeyro o el escepticismo como una de las bellas artes. En *Escrito al margen*. Bogotá: Procultura.
- Ribeyro, J.R. (1992). *Dichos de Luder*. Lima: Colección Sol Blanco, Jaime Campodónico.
- Ribeyro, J.R. (1994). "Por las azoteas". En: *Cuentos completos (1952-1994)*. Madrid: Alfaguara.
- Ribeyro, J.R. (1975). *Prosas apátridas (completas)*. Barcelona: Tusquets.
- Ribeyro, J.R. (1993). *La tentación del fracaso I. Diario personal 1950-1960*. Lima: Jaime Campodónico.
- Vásquez, Manuel E. (1996). *Ciudad de la memoria. Infancia de Walter Benjamín*. España: Editorial Alfons el Magnánim, Novatores 6.

El sacrificio de la muñeca

Diana Carolina Quintero*

Estoy al final del fin,
ya no soy nada,
me encuentro sentada al final del olvido.

Soy una mancha del pasado,
sólo me queda esperar que el tiempo
se compadezca de mí y me mate,
no tan lentamente.

Mi existencia fue terminada,
ahora tengo frío,
estoy sola y no soy nada.

Pero no siempre estuvo ausente de mí
la dulce existencia,
una vez en tiempos ya remotos fui algo.

Fui más grande que el universo,
más vital que el mismísimo aire,
más viva que la vida misma.

Hubo una época en la que fui reina,
en la que fui ángel y guerrera,
fui madre e hija,
alumna y paciente.

Hubo una época...
en que fui la muñeca de alguien,
dulce niña que me dio la vida,
cruel mano inocente que me la quitó.

Infante de rostro claro,
sonrisa pura y corazón sincero,
ese era mi creador,
un creador que me destruyó
cuando él fue destruido.

Ahora sólo soy plástico abandonado,
espectro corpóreo tirado en un rincón,
soy el último vestigio de una infancia que desapareció.

Dulce niña,
que fue mi dios,
porque vida me otorgó,
poco a poco me fue matando,
porque me olvidó.

No culpo a mi dulce niña,
de limpios ojos cafés,
porque cuando los dioses mueren,
sus criaturas también.

Aunque mis ojos de cristal,
ya no pueden mirar,
veo a mi niña caminando por ahí,
pero es como yo,
sólo un cuerpo vacío.

La dulce niña en alguna parte
encerrada está,
algún demonio superior
un día sentenció,
que la dulce niña grande era ya.

Una sentencia que con mi vida terminó,
ya no hay dulce niña,
ya no soy más que de colección.

Ahora no tengo una vida,
sólo soy plástico muerto
y la dulce niña sólo es
alguien con una niña atada en su interior

Yo no tengo vida,
ella no tiene infancia,
no sé si realmente creció
o sólo fue obligada a matarme
y en un rincón sola dejarme.

* Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil, II semestre en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Lenguaje y saberes infantiles¹



Alicia Rey*
arey@ujaveriana.edu.co

Agradezco la invitación que me ha hecho el grupo Lenguaje, Discurso y Saberes para participar en el lanzamiento del libro resultado del primer Coloquio sobre los Saberes Infantiles. Mi intervención será para dar cuenta de mi ejercicio como lectora de los borradores del libro, para participarles de mis impresiones y comentarios sobre la lectura de Lenguaje y saberes infantiles. En consecuencia, intentaré expresar lo encontrado en una lectura impresionista como la que sugiere Alfonso Reyes.

El libro se origina en el evento organizado por la profesora Flor Alba Santamaría, con motivo de la presentación de los resultados de la investigación por ella realizada, para optar al título de Doctora en Ciencias del Lenguaje. La profesora Flor Alba quiso organizar un acto académico en el que su voz no se escuchara sola, sino que contara con otros colegas que pudieran presentar sus desarrollos sobre el tema del relato infantil. Por esa razón invitó al doctor Evelio Cabrero, quien había sido uno de los jurados de su tesis, para venir a Colombia y exponer sus reflexiones sobre el lenguaje infantil a partir de sus investigaciones en la Universidad Paris 7. Junto con el doctor Cabrero, fueron invitados colegas de la Universidad Distrital, de otras universidades e investigadores del tema. En ese sentido, el libro ha querido conservar la estructura del Coloquio, recordando que un coloquio es conversación sostenida, ordinariamente, después de una conferencia, entre el conferencista y unos especialistas invitados, en torno del tema expuesto.

Por esa razón, el libro está organizado para que se oigan las voces de los participantes en relación con el lenguaje y los saberes infantiles:

* Candidata a Doctora en Ciencias del Lenguaje, Université de Paris XIII (Paris-Nord), Francia. Magister en Literatura Hispanoamericana, Instituto Caro y Cuervo, Colombia. Asesora en el proceso de

* El lenguaje y la construcción de la representación del otro en los niños y niñas.

* El relato como fuente de creación y organización infantil.

* Representaciones mentales en los niños y las niñas: acción y construcción.

El libro se inicia con el trabajo de la profesora Flor Alba Santamaría que nos habla sobre la actividad narrativa de los niños y niñas, de manera particular, de la organización de los relatos infantiles en los que se mezclan diversos movimientos discursivos y juegos del lenguaje para construir el escenario de la significación.

Llamó mi atención, en la lectura de este escrito, el hecho de que los niños no se dibujan en sus relatos como seres autónomos, dueños de sus propios actos. Por el contrario, se representan como pacientes, depositarios de una realidad que sufren. En otras palabras, los niños y niñas de estos relatos viven eventos difíciles que corresponden más bien al mundo de los adultos pero impuestos al mundo infantil. Otro aspecto a destacar de estos relatos es su condición de práctica abierta y espontánea de comunicación. Hay un tinte carnavalesco, como señala la profesora Flor Alba, en el que predominan el chiste y una que otra burla, a pesar de narrar hechos que hablan de la dureza de su condición de vida, la violencia permanente, la adversidad, entre otras realidades. Este escrito preliminar desencadena las otras conversaciones del evento. La primera es iniciada por el doctor Cabrejo, con el tema “El lenguaje y la construcción de la representación del otro en los niños y niñas”.

virtualización, Extensión extracurricular, Facultad de Medicina, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

En esta primera exposición nos habla sobre cómo el saber humano se constituye a través de la lengua, sobre el papel que cumple la voz humana en la constitución de la psiquis del bebé y las consecuencias que eso tiene en la representación del otro, del mundo y de sí mismo; es decir, en su emergencia del sujeto como enunciador. El balbuceo, el grito, el tacto, los ritmos alimentarios son las manifestaciones de cómo el niño se construye a sí mismo como sujeto, y cómo construye a los otros, construyendo al mismo tiempo las nociones de tiempo, espacio, distancia, que son una manera como el niño entra en la cultura a través de la lengua.

Quiero destacar de esa intervención una idea que amplió mis nociones sobre el desarrollo del lenguaje infantil: la del rostro humano como el primer libro que el niño lee, al apropiarse de la información que transmite el rostro de la madre y de las personas cercanas en aras de constituirse como sujeto. Una de esas primeras manifestaciones de esa constitución del sujeto es la aparición del gesto. Esta parte me servirá de ahora en adelante para entender mejor lo relacionado con el papel que cumple la enunciación en la construcción de la subjetividad y para entender mejor aquello de que el lenguaje es una especie de teatro donde ponemos en escena lo invisible de la psiquis.

A partir de ese momento nos transformamos en seres que pasamos nuestro tiempo escenificando, poniendo en escena. Esta conversación contribuye a enfatizar aquello de que en el principio fue el verbo: porque el niño que nombra un objeto inmediatamente lo crea en la psiquis; empieza a crear el mundo así y a construir el resto del lenguaje y de su uso de la lengua.

Las voces que acompañaron esta exposición se hacen oír en las intervenciones de Karina Bother, quien como psicóloga habla sobre las interacciones entre la madre y

el bebé: las interacciones comportamentales, es decir, las que son visibles a primera vista; las interacciones afectivas, que consisten en la concordancia que hay entre los afectos de la madre con los afectos del bebé; y las interacciones fantasmáticas, no visibles directamente sino a través de los relatos de la madre, de sus fantasmas, de sus fantasías.

Daniel Hernández nos participa de sus reflexiones acerca del niño y la niña como creadores y habla de cómo en la infancia se conserva el espíritu de la autocreación mediante la permanente búsqueda; nos plantea por ello que la infancia es poética y esto se demuestra con el nacimiento del lenguaje en el niño. Dora Calderón establece una relación entre las ideas expuestas por el doctor Cabrejo y el lenguaje de las matemáticas; particularmente, el desarrollo de procesos argumentativos en matemáticas. Encuentra un eco para hablar desde la experiencia de lo escolar, de cómo reconsiderar las diferentes formas de construcción de sentido en la escuela.

En el segundo conversatorio, “El relato como fuente de creación y organización infantil”, encontramos la integración del relato con lo hablado, es decir, con la noción del balbuceo, en el cual la música de la lengua se instala, junto con el tiempo, con el juego, con la música del lenguaje y con la lengua, que empiezan a emerger como parte integrante de la psiquis del bebé. En todo este proceso el niño descubre el ritmo, y con él, la música, la melodía contenida en el relato, en los cuentos, en los cantos de cuna y en las nanas. Encontrar que el relato es una necesidad psíquica que debe y puede satisfacerse con las producciones culturales propias de la lengua, fue para mí un hallazgo.

Al estudiar a Bruner ya había aprendido algunas cosas, pero ahora, con la exposición del doctor Cabrejo, tengo más elementos para considerar el relato como un espacio de



En esta foto: Flor Alba Santamaría, Alicia Rey, Evelio Cabrejo, Gustavo Montañez, Martha Barreto y Alfonso Suarez

experiencia humana y de experiencia psíquica individual mediante el cual se tiene acceso a la negación, y con ella, a la representación de la ausencia y a la creación de un espacio temporal psíquico con el uso de los tiempos verbales.

El relato permite presentar, bajo la forma de lenguaje, todas las vivencias psíquicas con una cierta distancia, además, posibilitando construir una especie de armonía del pensamiento. La exposición nos demuestra así que el relato es una construcción psíquica que pone la lengua en movimiento, que construye un estilo de pensamiento y que crea un ritmo. Acompañaron al doctor Cabrejo en esta conversación varios académicos. En primer lugar, Nahum Mont, quien desde su experiencia de escritor nos habla de que recuperar la infancia es entender que los grandes maestros de la narración son los niños; que debemos aprender de ellos. Nahum también se refiere a la necesidad de explorar los diccionarios mentales de los niños donde la lógica de los adultos no funciona. Al escuchar al escritor, pude constatar una vez más que la creación literaria tiene una alta dosis de la creatividad que encontramos en el uso que los niños y niñas dan al lenguaje.

En su intervención “La transformación del relato en la escuela”, el doctor Francisco Cajiao nos comenta sus experiencias personales como maestro. A través de las mismas, ha llegado a descubrir en la mente de los niños y niñas un universo marciano: que no manejamos la misma lengua, ni la misma estructura mental. Y propone una manera de aproximarnos al mundo infantil y juvenil recuperando la conversación, comparando cuentos, mi cuento y tu cuento, porque cuando uno va a conversar, se pone en la tónica del cuento, de oír un cuento, de comparar cuentos y de compartir cuentos.

Me gustó su planteamiento sobre el relato científico y de cómo se puede producir un brinco desde ese relato, en el momento en que el niño trata de extraer respuestas de la observación del mundo y la naturaleza. En los relatos científicos encontramos –pienso yo, después de leer al doctor Cajiao– el origen de los historiadores, de los biólogos, de los filósofos, etc.

En su intervención, “Recuerdos e historias de relatos”, la profesora Flor Alba Santamaría nos habla de su experiencia como recolectora de relatos y de cómo contarlos es una característica cultural de los colombianos; porque en este país nos ponemos en escena más fácilmente que en otras culturas. Esa característica podría ser más aprovechada en la escuela, si se convirtiera el relato en una fuente de reflexión personal y de conocimiento de los alumnos y alumnas.

En el cierre de esta segunda conversación, la profesora Raquel Pinilla nos habla de su trabajo con relatos de niños y niñas desplazados por la violencia. Encuentra ella algunas coincidencias con lo planteado por el doctor Cabrejo, entre otras, las siguientes: que el conocimiento de los niños sobre el relato es producto de eso que ellos han escrito en su libro interior, a través de las diferentes interacciones en las cuales han participado; y que en esas interacciones el niño y la niña interiorizan la estructura y la finalidad del relato,

tienen claro que se cuenta lo extraordinario, lo inusual, y eso es lo que despierta su sentido narrativo.

La profesora Pinilla nos comparte también algunas de las conclusiones a las que ha llegado en su investigación:

* Que los niños construyen algunos rasgos de su identidad en los relatos.

* Que el relato es un espacio para la reconstrucción de los contextos sociales, pues los niños muestran una gran sensibilidad al contexto que queda registrada en sus narraciones.

* Que en sus relatos los niños y las niñas son sujetos que evalúan, que toman posición frente a los acontecimientos narrados utilizando las estrategias discursivas proporcionadas por la lengua.

* Que el relato puede constituirse en un eje articulador del trabajo en el aula.

La tercera conversación trata sobre “Las representaciones mentales en los niños y las niñas”. La conferencia del doctor Cabrejo se inicia con una invitación a observar la manera como los bebés construyen la representación de los objetos del mundo. En su necesidad de tocar los objetos, en su actividad motora, van introduciendo el mundo exterior en su mundo interno, en su psiquis: de esta forma, sus acciones sobre los objetos producen un efecto: proporcionan una información que el bebé empieza a procesar y que constituye la base sobre la cual construye su conocimiento. Los bebés hacen una lectura del mundo formulando hipótesis que les permiten anticipar, abstraer, teorizar sobre lo que sucede y sobre cómo funcionan las cosas que los rodean. Es decir, construyen una representación mental del mundo.

Me pareció interesante la manera como la exposición articula el lenguaje con los procesos de construcción de representaciones mentales, para explicar el lenguaje como representación del mundo y el papel de las palabras en el proceso de cognición. Esta exposición logra ponernos a pensar –como él mismo lo señala– en lo que pueden aportar las ciencias cognitivas para la comprensión del pensamiento de los seres humanos.

Otras voces acompañan al doctor Cabrejo en esta tercera conversación: en primer lugar, la profesora Cecilia Rincón, quien presenta las conclusiones de la investigación “Concepciones e imaginarios de infancia”. Al tratar de responder a las preguntas de cómo son concebidos y pensados los niños y las niñas y qué ideas, teorías, juicios y prejuicios tienen los docentes sobre la infancia, ha encontrado, entre otros hallazgos, una visión acerca de la infancia en la que se ve a los niños y las niñas como seres del futuro, tan sólo promesas: no son reconocidos en su presente, ni como sujetos actuales. Constata la investigación una cierta ausencia de lo masculino, como género, en la formación de los infantes, y el predominio de lo femenino, dado que principalmente son mujeres quienes se ocupan de los niños y niñas en esta etapa de la vida.

La profesora Martha Barreto habla de las paradojas de los discursos sobre la infancia, y formula un interrogante muy adecuado para pensar en los actuales momentos: ¿Estamos



Flor Alba Santamaría. Foto por: Hernán Garcés

presenciando la muerte o la vida de la infancia? Y llama a pensar sobre los discursos y las prácticas cotidianas que señalan en uno u otro sentido.

La profesora Rita Florez comparte algunas de las aproximaciones de su grupo de investigación, surgidas a partir del trabajo con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura: deseo destacar la importancia que ella le da al factor emocional, a los vínculos afectivos del niño con los otros y con él mismo a través de los otros, con los objetos y con los acontecimientos que lo rodean.

Este factor emocional es preponderante en todos los dominios del conocimiento, y el grupo de investigación de la Universidad Nacional lo ha encontrado particularmente en el trabajo realizado con niños y niñas en torno de la lengua escrita. El profesor Boris Bustamante aporta a la conversación su experiencia con el programa de la Radio Universidad Distrital, en el cual se ha hecho patente la riqueza del discurso infantil y se ha podido advertir, en el uso de los medios, que niños y niñas han podido desarrollar una apropiación crítica de dichos medios. Han logrado así un horizonte más amplio del que tienen la escuela y los maestros sobre los nuevos lenguajes y la intercomunicación.

Quiero ahora expresar algunas ideas sobre mi experiencia en la revisión de los textos preliminares del libro que estoy comentando. Los que se presentaron en forma escrita facilitaron mi labor y fueron incluidos tan sólo con cambios mínimos. En cuanto a los textos de Evelio (ahora quiero acortar la distancia, hablándole al amigo, con la intención de lograr su benevolencia), deseo contarles que hubo momentos en los que me sentí irrespetando el texto, al tener

que intervenirlo para lograr la versión escrita de su deliciosa versión oral. Muchas veces dudé y quise dejar su expresión tal como había fluído en su charla, porque me parecía que si suprimía algo, así fuera una repetición, podría quitarle ese ritmo al lenguaje, tan necesario para lograr el sentido del que nos está hablando.

Espero que el trabajo que hice con su texto no haya eliminado nada fundamental, que no le haya restado a esa riqueza expresiva que tanto me deleitó cuando lo estaba leyendo. Y espero que ustedes, los lectores del libro, sepan disculparme, pero quiero confesarles que me dejé llevar por el deseo de que los elementos enunciativos del discurso original fueran percibidos en el momento de la lectura.

Finalmente, quiero aprovechar para señalar la importancia de los aportes de cada uno de los participantes para la conformación de este libro, que será de mucha utilidad para quienes se interesan por la infancia, en especial, por valorar el papel que desempeñan los niños y las niñas en nuestra sociedad. En especial, en nombre de la Universidad Distrital, agradezco el aporte de Evelio Cabrejo, que ya tiene una larga historia dentro de nuestra Universidad, y que no se limita a lo que nos ha enseñado como investigador y lingüista, sino a lo que nos brinda el amigo que nos ha acogido con sus consejos y orientaciones durante nuestras incursiones estudiantiles en París. 

1. Palabras con motivo de la presentación del libro *Lenguaje y saberes infantiles*. Biblioteca Nacional, Auditorio, 7 de mayo de 2007.

Lenguaje, Discurso y Saberes¹

Eventos y proyecciones

Con ocasión de la convocatoria 07-3006 del Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital, se llevaron a cabo dos eventos académicos sobre investigación, que buscaban mejorar las condiciones al interior del grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes.

El primero, denominado “Liderazgo e investigación en la sociedad del conocimiento”, se realizó en el mes de agosto. Su objetivo fue lanzar la propuesta de formación del grupo de Semilleros y organizar los equipos de trabajo. El segundo evento fue el Seminario interno, “Preguntas y perspectivas de la investigación en el campo del lenguaje”. Se realizó en el mes de octubre y su objetivo fue propiciar un encuentro e integración de los diferentes miembros del grupo. Esto permitió a estudiantes, investigadores y profesores crear un ambiente para escuchar y para el debate de las inquietudes investigativas.

Evento sobre liderazgo e investigación

Se expuso la estrategia formativa del semillero que se ha venido discutiendo al interior del grupo de investigación. Ésta contempla dos dimensiones:

* La formación de un espíritu investigativo asociado al cultivo del deseo de saber, la educación de una posición crítica y un pensamiento creativo.

* La iniciación de una actitud de liderazgo que les otorgue una mayor capacidad para la gestión de proyectos en el campo del lenguaje.

Se piensa en una formación investigativa, de cara a los nuevos modos de producción y circulación del conocimiento propio de la sociedad globalizada: trabajo en grupo, manejo de la internet, gestión de convocatorias, financiación de proyectos, suscripción a redes, entre otros.

Este evento contó con la presencia de dos conferencistas, el doctor Andrés González Duperly y la doctora Martha Baracaldo, quienes aportaron ideas importantes para pensar las relaciones entre liderazgo e investigación. Respecto del liderazgo, el doctor González presentó una reflexión sobre el conocimiento como enfoque holístico que comprende un proceso a la vez biológico, cerebral, espiritual, lógico, intuitivo, lingüístico, cultural, social e histórico, y mostró cómo el conocimiento está intrínsecamente relacionado con la evolución de la vida humana en todas sus expresiones. Esto supone un sujeto activo con mucha capacidad para interactuar con el mundo real. Según esta concepción, el ser humano se retroalimenta de gran variedad de información, sea ésta cualitativa o cuantitativa, conforme a las acciones tomadas frente a la experiencia y los resultados de dichas acciones.

El doctor González presentó los temas de conocimiento y aprendizaje, resaltando que ellos operan en el contexto de los métodos, de los mecanismos para la toma de decisiones, de las estrategias y de la cultura para la formación de modelos mentales. Desde esta perspectiva, el liderazgo se asocia más con un movimiento o fuerza que hace que surja una idea o un proyecto, que con la idea común del carisma o don que tiene determinado individuo y que le permite ejercer un dominio o influencia sobre un grupo de personas.

Estas ideas fueron contrastadas desde una postura problematizante del conocimiento, presentada por la profesora Martha Baracaldo, quien inició su ponencia planteando las siguientes preguntas: ¿Por qué persistir en la investigación en la universidad de hoy, cruzada como está por la cultura de lo audio-visual y de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación? ¿Cómo situar a la universidad en medio de todo ello? La conferencista consideró que para responder a tales preguntas era necesario iniciar con otra más: ¿Qué es la universidad y cuál es el sentido que en ella puede tener actualmente la investigación?

La doctora Baracaldo explicó cómo la investigación entra a hacer parte de la transformación de las profesiones cuando se constituye en una experiencia que contribuye al avance del conocimiento. La globalización económica y la mundialización de la cultura han conducido a las organizaciones a consolidar la innovación, a la reingeniería de sus procesos y a ofrecer alta calidad en sus productos y servicios. Estos nuevos comportamientos exigen profesionales con competencias para formular y solucionar problemas, para identificar qué problemas se han abordado y cuáles grupos son los que los han solucionado. A partir de estos planteamientos se planteó una discusión con los estudiantes sobre los siguientes temas: la propuesta formativa, la presentación de líneas de investigación del grupo y las estrategias de vinculación a partir de proyectos a corto y mediano plazo. Como conclusión del encuentro, 25 estudiantes se inscribieron en el grupo de Semilleros, se configuraron temas e intereses y se definieron estrategias pedagógicas de trabajo como grupo autónomo.

El seminario interno del grupo

El tema general del evento fue el de identificar, a través de los proyectos de investigación y demás indagaciones que vienen adelantando los profesores, las nuevas perspectivas de investigación en el campo del lenguaje, que permitan enriquecer las líneas de investigación “Saberes y formación docente”, “Reconstrucción histórica de los saberes”, y “Lenguaje y saberes infantiles”. En el seminario se abordaron los siguientes tópicos:

- * Estudio de los problemas que abordan las investigaciones, en términos de sus aportes a las líneas de investigación y de las proyecciones en cursos y otras acciones de extensión.
- * Identificación de los avances temáticos de las líneas de investigación y establecimiento de estrategias de fortalecimiento en términos de su organización y dirección.
- * Análisis para la creación de nuevas líneas de investigación.

Ponencias presentadas:

- * “Almas, rostros y paisajes”: Una aproximación a los saberes de niños y niñas acerca de los recursos hídricos de su entorno, en contextos rurales y urbanos, a través del análisis de sus interacciones y sus narrativas. Ponencia a cargo de Flor Alba Santamaría. Coinvestigadores: Karina Bothert, Andrea Ruíz, Carolina Rodríguez y Eduardo Daza.
- * “Dispositivos de políticas sociales y educación infantil en Bogotá”: Ponencia “Haciendo rutas metodológicas para el análisis crítico del discurso, una pesquisa desde la arqueología”, a cargo de la profesora Martha Helena Barreto.
- * “La experiencia del análisis intradiscursivo en el Proyecto Desarrollo Infantil y Educación Inicial”, a cargo de Catherine Sánchez y Ángela Ortiz, pasantes del Proyecto.
- * “La literatura en la producción textual de niños y niñas”, a cargo del profesor Arturo Alonso.
- * “Las TICs y la didáctica de la lengua escrita”, a cargo de la profesora Alicia Rey.

- * “Participar en clase”, presentada por la profesora Omayra Tapiero.
- * “Narrativas infantiles en el contexto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”, presentada por Sandra Gallego.
- * Ponencias sobre análisis de páginas web, a cargo de las integrantes de los Semilleros Jenny Katherine Castiblanco, Diana Lucía Triviño y Verónica Perilla.
- * “Informe del Semillero del Grupo de Investigación Lenguaje, Discurso y Saberes”, presentado por Javier Danilo Murcia.

Conclusiones generales del seminario:

- Se evidenció la necesidad de cuestionar el dominio de una industria cultural que impone modelos de consumo a través de los procesos de comunicación que ofrecen las páginas web. Esta situación genera preguntas e inquietudes sobre la subjetividad infantil en la era de la globalización económica y la mundialización de la cultura. Así mismo se destacó el hecho de la participación de las estudiantes de IV semestre como integrantes del Semillero en la gestión de proyectos de investigación.

- Se señalaron los aportes de las diferentes investigaciones, donde se aprecia un avance en las preguntas y los conceptos. De hecho, aparecieron nuevos temas, como los de ambiente y saberes de los niños, didáctica y nuevas tecnologías, el análisis literario de los textos de los niños, el análisis del discurso desde una dimensión cultural, la arqueología como perspectiva de análisis del discurso, y formas de comunicación de las páginas web.

Proyección

Tras los eventos reseñados, quedó planteada para el 2008 una serie de acciones a emprender, de cara a la exigencia de mantener una clasificación A en Conciencias. Tales acciones están especialmente relacionadas con la publicación y circulación de las investigaciones, la participación en las convocatorias de investigación y el apoyo al naciente grupo de Semilleros de Investigación.



Ilustración de María Paula Bolaños C.

1. Grupo de investigación del mismo nombre: reseña de eventos de 2007 y proyecciones para 2008.

Reseña del II Seminario Internacional de Lenguaje y Saberes Infantiles

Carlos Eduardo Daza O.*

En los últimos años se ha avanzado en las investigaciones que tienen como referente el lenguaje y los saberes infantiles. La aproximación al tema desde diversas perspectivas vincula espacios multidisciplinares que proponen la integración al aula de metodologías para el reconocimiento de la palabra de niños y jóvenes a través de sus relatos, y que permiten la acción pedagógica orientada a promover la creación, la expresión, la identidad y la aprehensión del entorno a través de la reflexión de experiencias vividas. La segunda versión del Seminario Internacional de Lenguaje y Saberes Infantiles tuvo lugar los días 8 y 9 de mayo de 2007 y se planteó como continuación del primer encuentro realizado en 2006. Reunió a especialistas de distintas áreas del conocimiento, a miembros de grupos de investigación, y a representantes de programas académicos de la Universidad Distrital, de instituciones de educación superior y de la Secretaría de Educación del Distrito. Los contenidos del Seminario fueron presentados en cuatro conferencias, que contaron con la participación de tres expertos. A continuación se presenta una síntesis de las mismas.

53

Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y niñas: Contextos familiares y escolares¹

Presentó la reflexión sobre la manera cómo se construye el otro en la mente de un bebé y la importancia que tiene el libro en este proceso. El bebé es introducido en una serie de ritmos que producen efectos o huellas en su intimidad psíquica y que él es capaz de reactivar para recrear experiencias de satisfacción. Del discurso se extraen dos ideas fundamentales:

* Acercar el libro lo más pronto a la vida del bebé, no para formar lo como intelectual, sino para suplir una serie de necesidades psíquicas que le permiten su construcción como sujeto humano; y

* permitir que el niño esté en contacto permanente con el libro, que se apropie de la música de la lengua, y que aprenda a construir el hilo de pensamiento.

El niño subliminal en la convención internacional de los derechos del niño²

Se centró en inquietudes sobre el estado pasado, actual y futuro del abordaje sobre infancia y la adolescencia, teniendo como referente el hecho de que en Colombia el Código del Menor fue reformado por el actual Código de Infancia y Adolescencia. El paso del niño subliminal al niño social implica una acción conjunta o interacción entre la sociedad, la familia y el Estado; en el pasado, era efímero el anhelo de justicia para los niños y las niñas. Por eso, el Código de Infancia y Adolescencia empieza a convertirse en una pieza normativa que habrá de ejercer vital influencia en la consolidación de una cultura de la infancia.

El relato como fuente de creación infantil: perspectivas para la investigación³

Trató sobre el análisis de relatos de niños y niñas de las escuelas públicas de Bogotá y de la manera como éstos permitieron comprender la actividad narrativa de los niños, en especial, la particular organización de sus relatos. Hizo énfasis sobre los efectos de interés y de placer generados no sólo en lo que se cuenta, sino en cómo se cuenta. De esta conferencia se puede concluir que escuchar e interpretar el discurso de los niños permite acceder a su mundo, comprenderlo e indagar sobre la mirada que ellos tienen de sí mismos y de su entorno.

* Licenciado en Pedagogía Infantil. Actualmente es asistente de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño.

La familia, los niños y las niñas: una novela⁴

Después de aclarar lo que es el psicoanálisis, su objeto, de identificar los sujetos del inconsciente que el psicoanálisis escucha y de diferenciar la idea de sujeto que se aborda desde otras disciplinas, el conferencista recordó como Freud se interroga sobre la verdadera naturaleza humana. Inicialmente Freud diferenció la realidad objetiva de la realidad psíquica, y confirmó la diferencia entre la familia real y la representada. Ésta última corresponde más a lo que el sujeto fantasea: su novela familiar. Sin embargo, posteriormente Freud entendió más que la novela familiar, la realidad del Edipo. Así, la familia como realidad social se hace significativa para el sujeto por su representación. Y el Edipo no es entonces la familia, sino que ésta es efecto de aquél, y la fuente desde la cual el niño y la niña –de diferente manera– admiten la posibilidad de construir su propia familia.

Conclusiones del evento

Entre otras, se resaltó la receptividad y participación de los docentes de centros educativos distritales interesados por trabajar con el relato infantil como metodología orientada a procesos de enseñanza–aprendizaje, así como la preparación de espacios para la investigación y la difusión de buenas prácticas pedagógicas. Se recomendó continuar con los procesos investigativos en el campo del Lenguaje y los Saberes Infantiles como medio de reflexión e innovación en las aulas, mediante el cual se articule el pensamiento y el lenguaje como forma de saber de los niños.



1. Conferencista: Doctor Evelio Cabrejo.
2. Conferencista: Doctor Carlos E. Tejeiro.
3. Conferencista: Doctora Flor Alba Santamaría.
4. Conferencista: Doctora Gloria Patricia Peláez.

...y nos salieron canas

Sandra M. Valero y Diana C. Quintero*

Los juegos de los niños no son juegos, sino hay que juzgarlos como sus acciones más serias.

Montaigne

55

Los tiempos han transcurrido y es mucho lo que ha cambiado: la estructura de la ciudad se ha modificado y ahora nos enfrentamos a un megamonstruo urbano de arquitectura de tiempos mezclados; nuestra vida, respecto de la de los abuelos, parece separada por varios siglos, y si nos comparamos con los niños de hoy, encontraremos que ya tenemos telarañas en los recuerdos, pues ahora somos viejos.

Mucho ha variado de generación en generación, pero los cambios realmente parecen abismales si comparamos los juegos de hace sesenta u ochenta años con los de ahora, con los de nuestros niños de tres o cuatro años. Es nuestro objetivo dar una opinión al respecto. Al hablar con nuestros abuelos nos dan ganas de dar gracias por los cambios que se han producido respecto de la visión de la infancia; no concebiríamos que nuestros padres nos hubiesen vetado el juego y creyeran que el trabajo es fundamental para el desarrollo niño, cosa que sucedió en la infancia de los abuelos, por supuesto, sin que pretendamos dar juicios de valor sobre ello. Para nuestros abuelos los juegos y juguetes que tuvimos eran cosas traídas de los cabellos, mientras que para nosotros los juegos y juguetes de los niños más pequeños son cosas de delirios futuristas. Ninguno de nosotros imaginó que las muñecas realmente llegasen a gestualizar o que el perro fuese reemplazado por un “pseudoperro” de peluche con ínfulas de androide.

Ahora no le hallamos pies ni cabeza a lo que juegan los niños. Quizás la imaginación se nos atrofió o ellos están fuera de los límites de nuestra mente; quizás el tiempo se nos adelantó y ya nos quedamos cortos en las cosas modernas; o tal vez sólo pasó que realmente nos hicimos viejos y nos salieron canas. Claro, esto no quiere decir que con esfuerzos, bastante dedicación y muchas horas de televisión no podamos entenderlos y volver a jugar con ellos; si tuvimos que sufrir a la profesora que nos ponía a jugar “agua de limón” cuando sólo queríamos ser un caballero del zodiaco, entonces debemos evitar ser ese profesor de juegos arcaicos que no entiende a la juventud. Es cierto que nuestros abuelos se divertieron con el trompo, extrañamente gigante, de madera, o con los garvinches. Eso es tan válido como divertirnos con los primeros carritos de control remoto y los juegos al aire libre. Sin embargo, que esos juegos pasados hayan divertido a nuestros abuelos y a nosotros, no implica que diviertan a los niños que creen que la X Box ha existido siempre.

En fin, es claro que ya pertenecemos a las arenas del tiempo pasado, que somos una masa a la que cualquier computador gana en cualquier juego; ya sufrimos del síndrome de la nostalgia, bien sea por nuestros juegos o por los moto-ratones de Marte. Sin embargo, es nuestro deber entender los juegos de ahora y forzarnos a comprender los programas de televisión que ven los niños, para tener una visión clara de cómo perciben el mundo y qué lo compone para ellos.

* Estudiantes de II semestre de la Licenciatura de Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Información y maltrato infantil, una mirada desde el lenguaje¹

Beatríz Chaparro Gómez*
beatripi66@hotmail.com

Camilo Andrés Salas Leguizamón**
camilosalasleguizamón@yahoo.es

La información emitida por los medios de comunicación debe estar atravesada por una mirada crítica y responsable cuando se aborda el tema de la infancia y la adolescencia. La infancia, en el periodismo, no es un tema nuevo, pero contemplar a los niños y a las niñas como actores de la producción de las noticias es una tarea que aún no se ha llevado a cabo. “Información y maltrato infantil, una mirada desde el lenguaje” es una investigación que pretende aproximarse críticamente, a través del análisis del discurso y el discurso de la información, al lenguaje utilizado por los medios de comunicación en las notas relacionadas con el maltrato infantil.

En ese sentido, el análisis crítico del discurso (ACD) interpreta el discurso (el uso del lenguaje en el habla y la escritura) como una forma de práctica social donde el diálogo se da entre un suceso discursivo particular (texto) y las situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo enmarcan (contexto).

Como preámbulo histórico, el primer capítulo contiene un breve recorrido por distintas épocas y contextos; estas referencias tienen como fin ubicar al lector en un tema que se transforma y dimensiona dependiendo de los marcos culturales que lo acompañan. La agresión física y emocional es por tanto una constante histórica que en ocasiones ha estado justificada por relaciones sociales y culturales específicas. No obstante, los cambios en el ámbito jurídico transformaron las relaciones entre los adultos y los niños.

Con base en lo anterior y teniendo en cuenta los avances logrados en el aspecto jurídico, este estudio hace énfasis en las conquistas legales que llevaron a mejorar el trato de niños, niñas y adolescentes. Tales logros visibilizaron al maltrato infantil que ocurría en la esfera privada y de una u otra manera lo hicieron público al regularizar su trasgresión y nombrarlo. Desde tal perspectiva, este apartado cobra vigencia, porque se aborda la situación de los derechos de los niños y las niñas desde el punto de vista sociohistórico y jurídico, pero también desde el ámbito discursivo.

El segundo capítulo aborda el tratamiento informativo de las notas periodísticas relacionadas con el maltrato infantil en Caracol Radio. Para tal fin, inicia con una serie de aproximaciones teóricas necesarias para analizar la muestra que fue consolidada a partir de los informes periodísticos

producidos por comunicadores de ese medio. Dicha muestra fue consolidada a partir de las estructuras y las estrategias discursivas mediante la identificación del contexto y el texto del maltrato infantil en un periodo específico. El análisis contempló siete notas informativas y cinco notas promocionales relacionadas con el tema, durante cinco días en diferentes periodos.

La selección de estos momentos está relacionada, por una parte, con el debate en el Congreso de la República de Colombia del proyecto de Ley de Infancia y Adolescencia y, por otra, con su entrada en vigencia.

Estos momentos fueron oportunos, ya que se logró identificar el contexto que tuvo la selección de las notas periodísticas para llevar a cabo el análisis y su respectiva interpretación. El criterio escogido para analizar el tratamiento informativo fueron los derechos de la infancia y la adolescencia.

Por último, el tercer apartado explora una propuesta que surge del análisis llevado a cabo en el capítulo anterior y apunta a abordar los temas relacionados con la infancia pero desde la persona que produce y emite la noticia, el periodista, sin olvidar, claro está, al receptor de la misma.

Con base en lo anterior, la triada sociedad (aproximaciones históricas sobre el maltrato infantil), discurso (tratamiento informativo a las notas periodísticas sobre el maltrato infantil en Caracol Radio) y cognición (infancia, derechos y medios de comunicación) constituyó el marco de referencia el cual se desarrolló la investigación.

De esta forma, la calidad informativa de las emisiones periodísticas sobre el maltrato infantil debe ser contemplada conceptualmente a partir del reconocimiento de los derechos de los niños y las niñas, no sólo como insumos de la producción de la noticia, sino como un referente idóneo para incorporar la voz de éstos en la emisión del informe periodístico.

Sólo en la medida en que se replantee el papel de los periodistas como simples observadores de la realidad, que contemplan el espectáculo desde el ruedo, sin más compromiso que contar lo que ven, por una mirada diferente que contemple a los niños y a las niñas como fuentes de información y públicos, se podrá contemplar a unos profesionales comprometidos con su quehacer cotidiano y aptos para tener en cuenta el contexto, tener una previsión informativa (ningún periodista puede comentar sobre lo que no conoce), gozar de credibilidad y reconocer las consecuencias de la emisión de sus informes periodísticos y, con ello, producir y emitir el texto adecuado en el momento adecuado.

* Politóloga, Universidad del Cauca. Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente del Colegio Unidad Pedagógica.

** Comunicador social y periodista. Gestor social. Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo. Premio Iberoamericano de Periodismo “Sociedad para todos” 2004. Asistente de la coordinación de Bogotá Capital Mundial del Libro 2007.

1. Reseña del trabajo de grado para obtener el título de Especialistas en Infancia, Cultura y Desarrollo.

Tras las huellas de la academia: A propósito de los 60 años de la Universidad Distrital (Page. 7)

The Universidad Distrital Francisco José de Caldas has reached its first 60 years of existence (1948-2008). To refer to its history is to investigate two topics: one, from the way that it settled down an institution of higher education, and other, from the stories that have been kept after all these years, that as a whole can be analyzed. At this moment the author carries out the historical reconstruction of the University, and in this number he presents some of the advances and appreciations referred to the university's origin, its space, its students and the memory of events throughout 60 years of history.

Key Words: History, University Distrital

Participar en clase: la construcción social de los saberes escolares de los alumnos (Page. 18)

The article presents the research on practices of interaction between students and teachers in a public school of Bogota (Colombia). The aim of the study is to explain how the social and cultural behaviors of the school area are constituted in the processes of interaction between students and teachers. All the activities taking place in various classes and various levels of primary education are analyzed in the perspective of a linguistics interaction (Fornel, 1983) and analysis of conversation of ethno-methodological inspiration. The analysis emphasizes on the complex world of rules and principles related to the specific activities of the students and on how the social knowledge that they share with their teachers is organized. This paper also emphasizes on the questions about the constitution of these learning experiences from certain stereotyped forms (Fornel, 1987) and the contents they evoke. We are Your browser may not support display of this image. interested in asking how the mobilization of these forms contribute to change, stabilize or preserve certain existing believes about the school culture of the case of study.

Key Words: Categorization, practical reasonings, analysis of conversation, school culture, cultural identity

Concepciones de literatura en la producción textual de niños y niñas (Page. 25)

This article is part of the research "Language, literature and life school (case study)". It intends to make a reflection on the conceptions of literature that are expressed by boys and girls in their different texts about the school. The literature is conceived as "training" and as "astonishment", and it is understood that reading means to listen what the universe tells us, to have the chance of becoming different human beings, is perhaps, to accept that "something happens inside us", that we suffer a sort of transformation; reading is to be formed and to be formed is to read. Literature means an evidence of the individual and social experience; it is the understanding of life as a macrocosm of story and narration and not as a mere argument. The teacher is a mediator in the processing of the experience and the amazement and not only an agent of given experiences. Teaching means to dialogue, to construct, but most of all, "to let be" "to let the learning process" (Larrosa, 1998).

Key Words: Language, literature, school, training, text, writing, imagination.

Dispositivos de política social y educación infantil en Bogotá (1998-2004) (Page. 34)

This article presents the problematic field addressed in the research project 'Devices Social Policy and Child Education in Bogota (1998-2004)' that is part of ongoing investigations of the research group Language, Speech and Knowledge. In this sense, it reflects the problematic field and conceptual built on what has to do with the approach to the problem, their conditions, fundamental questions, researches, and of the intervention available to the speech analysis of social policies 'For the Bogota that We Want' (1998-2000) and 'Bogota, for All to Live on the Same Side' (2001-2004).

Key Words: Speech, childhood, political subject, subjectivation, culture, ethics, politics.

Notas sobre investigación e infancia (Page. 42)

This writing arises from reading gray documents, those that are written to inform about, be requisite of, or memory for... and which rest in the archives of the offices to be witnesses of what somebody some day thought was important. These are collective texts, or texts without author, that were thought for the construction of the Program of Specialization in Childhood, Culture and Development of the Universidad Distrital Francisco José de Caldas. In this sense, the present text does not try to be an official document about everything that has been written there on investigation. It rather tries to track the lines of the initial sense and some routes to think today of contemporary childhood and culture problematic.

Key Words: childhood, children, culture, qualitative investigation, social representation, language.

"Por las azoteas": El código represivo en contraposición a lo aéreo (Page. 50)

Life is a tale we tell ourselves in order to untangle the intricate mesh of our days. All memory is fiction. Life past in its pure form is inaccessible. While looking on the past our present beings are in constant motion. Ribeyro lives, and Ribeyro writes. It is impossible to detach one from the other. The living being moves along with a bagaje of reminiscent journeys and forsaken expectations. The writer fashions metaphors of the craft from past experiences. Far away in Berlin, Ribeyro writes in 1958 "Por las azoteas", a short story about long gone childhood days in Miraflores. The author is drawn towards distant recollection. In evoking remote occurrences he will achieve unity in literary undertaking.

Key Words: Memory, adult, child, time, space, discipline, exile, language, game, writing, look, marginality, body, death.

presentamos el sexto número de la revista Infancias Imágenes. En él hemos logrado convocar una multiplicidad de experiencias que se muestran en los escritos que integran la publicación. En el recorrido por los caminos de la infancia, énfasis de nuestra indagación, se concibe la investigación como un proceso de creatividad reflexivo. Investigar es crear, y crear implica un ejercicio continuo de introspección: no sólo consigo mismo sino también con los otros y con lo otro, es decir, con el contexto. Como dice Jesús Galindo, “el investigador es un creador altamente reflexivo, un observador que nunca pierde detalle de lo que le sucede a su interior y de lo que acontece a su exterior. El investigador es un viajero de la creación y la exploración, cambia a cada paso, aprende, se modifica así mismo por la auto-observación reflexiva, no repite una operación de la misma manera”. Así las cosas, es posible advertir entre las líneas de cada texto los ejercicios de creación y reflexión vivenciados en las diferentes experiencias de indagación realizadas, que transmiten el sentimiento y la emoción surgida en cada construcción. En la sección “Perfiles Autobiográficos” celebramos los 60 años de la Universidad Distrital. El profesor Carlos Arturo Reina hace un esbozo histórico y anecdótico de la creación y el desarrollo de nuestra institución, como parte de una investigación que en el largo plazo pretende crear un referente histórico para la comunidad universitaria en general. En el “Personaje Invitado” presentamos a dos personajes: Stephanie Rückoldt, quién concedió a la revista una entrevista en la que subyace una mirada particular de la niñez y su relación con el cine; el otro “personaje” es el grupo de niños de “Triputantes”, que han participado en la experiencia radiofónica a través de la emisora de la Universidad Distrital, LAUD 90.4 FM. En la sección “Textos Recobrados” seleccionamos artículos que corresponden a algunas investigaciones terminadas o en curso: Omayra Tapiero, desde una perspectiva lingüística interaccional y del análisis de la conversación, presenta la investigación sobre la constitución de los comportamientos sociales y culturales en el ámbito escolar, a partir de la interacción entre alumnos y maestros de distintos niveles de educación primaria. Arturo Alonso presenta su reflexión sobre las concepciones de literatura que construyen los niños y niñas cuando escriben acerca de la escuela. Sandra Gallego da cuenta de una investigación en curso, en la que emprende el análisis crítico de los discursos de las políticas sociales y las publicaciones especializadas del

1998 y 2004. Martha y Desarrollo- de los de infancia, con la i en torno de las pro infancia del recono posible desligar al sus viajes, de sus il Por su parte, Diana historia de una mu da cuenta de un eje lectura impresionis curso y Saberes: re mediano plazo los do Seminario Inter en dicho encuentro una generación a o niños, y dedicarles investigación que lo relacionado con convocar una mult los caminos de la i reflexivo. Investigar e los otros y con lo o un observador que es un viajero de la reflexiva, no repite ejercicios de creaci

Infancias Imágenes
Revista de Divulgación
de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño
y de los grupos de Investigación y Programas Curriculares
en el Campo de la Infancia de la Facultad de Ciencias y Educación

Universidad Distrital
Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Conmutador: 2860866
Bogotá D.C. Colombia
www.udistrital.edu.co

Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño
Telefax: 3239300 Ext. 2711
E-mail: catedraunesco@udistrital.edu.co
www.catedraunesco.org



Catedra UNESCO en:
Desarrollo del Niño



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

sentimiento y la emoción surgida en cada construcción. En la sección Perfiles Autobiográficos celebramos los 60 años de la Universidad Distrital. El profesor Carlos Arturo Reina hace un esbozo histórico y anecdótico de la creación y el desarrollo de nuestra institución, como parte de una investigación que en el largo plazo pretende crear un referente histórico para la comunidad universitaria en general. a, no repite una operación de la misma manera”. Así las cosas, es posible advertir entre las líneas de cada texto los ejercicios de creación y reflexión vivenciados en las diferentes experiencias de indagación realizadas, que transmiten el sentimiento y la emoción surgida en cada construcción. En la sección “Perfiles Autobiográficos”