

Nota Editorial

Presentamos el quinto número de la revista **INFANCIAS IMÁGENES**. En su corta existencia hemos podido convocar diversas voces para hablar y plasmar escritos e imágenes acerca de nuestro eje central de indagación: la infancia.

En **Perfiles autobiográficos** iniciamos en este número la presentación de los grupos de investigación que a lo largo de su existencia han logrado construir no sólo conocimiento sino también identidad, obteniendo un reconocimiento externo como grupos clasificados en categoría **A** en convocatorias recientes de Colciencias.

El **Personaje invitado** en esta oportunidad es el profesor Evelio Cabrejo Parra, quien participó como invitado internacional en el primer seminario sobre lenguaje y saberes infantiles. En una amena entrevista nos deja leer algunas páginas de su libro psíquico, escritas a lo largo de su vida.

En **Textos recobrados** presentamos resúmenes de investigaciones recientes que se han dado en el campo de la infancia y la educación como son:

Flor Alba Santamaría presenta los resultados de la investigación “Juegos del lenguaje, creación y diversidad en relatos de niños y niñas de 5 a 13 años de escuelas públicas de Bogotá”. Mediante el análisis de relatos de experiencias vividas narradas por niños, la autora muestra las relaciones que éstos establecen a través del relato con el mundo cultural y social.

Rebeca Puche da a conocer su investigación sobre “La comprensión del humor gráfico y su relación con el desarrollo representacional” donde recoge la experiencia de indagación sobre la relación entre el humor y el desarrollo representacional en el niño de 3 a 4 años de edad.

Nelly Bogoya y Carlota Santana presentan los resultados de su investigación “Hacia una pedagogía para la ciudadanía” con una reflexión amplia sobre el tema de formación en valores ciudadanos y democráticos, realizada con los alumnos que se preparan en la Facultad de Ciencias y Educación para ejercer la profesión docente.

En **La esquina encantada** la profesora Karina Bothert presenta escritos realizados por estudiantes de Pedagogía Infantil como producto de la vivencia escolar.

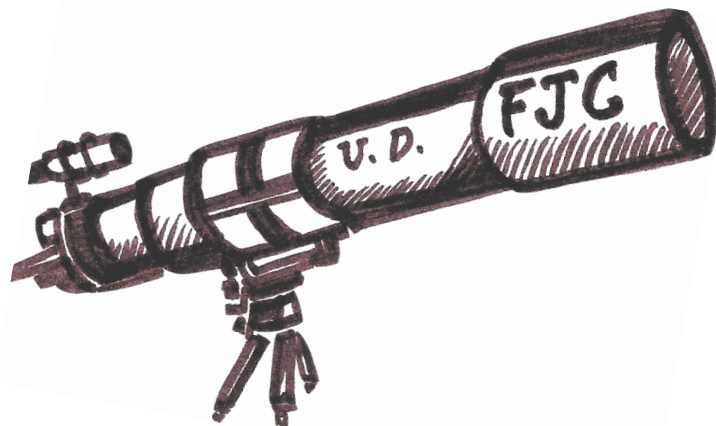
En **Encuentros** Martha Helena Barreto realiza una síntesis de las conclusiones que surgieron de las mesas de trabajo que se constituyeron durante el primer seminario sobre lenguaje y saberes infantiles.

En **Contar textos** se lee la entrevista concedida por la escritora Ana María Machado al programa radial Cosquillas, así como la presentación que hace Liliana Ortiz del reciente programa radial, retoño de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño.

También se presenta el trabajo de grado: “Concepciones de la relación entre la teoría y la práctica y el sentido que los maestros asignan a su práctica pedagógica en el I.E.D. Colombia Viva”, realizado por Jeison Alexander González y otros.

Cerramos el número cinco de la revista con un adelanto de imágenes recogidas en la investigación: “**Almas, rostros y paisajes**”, una aproximación a los saberes de niños y niñas acerca de los recursos hídricos de su entorno, a través del análisis de sus interacciones y de sus narrativas.

Perfiles Autobiográficos



Cátedra Unesco e Investigación

Las cátedras UNESCO son programas que se realizan en convenio entre la UNESCO y las universidades; uno de sus propósitos es aportar a los procesos de desarrollo de la investigación en las universidades donde existen. En nuestra universidad fue creada la cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño desde el año 2002.

El artículo 2 del acuerdo firmado entre la universidad Distrital y la UNESCO dice: “La finalidad de la cátedra será fomentar un sistema integrado de actividades de investigación, formación e información y documentación en el campo de la educación, la comunicación, la cultura, la ciencia y la tecnología. La cátedra constituirá un instrumento para facilitar la colaboración entre investigadores de alto nivel y reputación internacional y los docentes de la universidad y de otros establecimientos de Colombia, de América Latina y el Caribe y otras regiones del mundo”.

En el artículo 9 también se enfatiza en la investigación: “La UNESCO se esforzará en adoptar las medidas necesarias para facilitar la participación de la universidad en sus programas y actividades a fin de reforzar la cooperación académica internacional en el ámbito de la investigación científica y de su aplicación al desarrollo nacional. En la medida de lo posible, la UNESCO promoverá también el intercambio de profesores, investigadores y alumnos con otras universidades en el marco del programa UNITWIN y de cátedras UNESCO”.

Con el fin de establecer vínculos con los grupos inicialmente clasificados en Categoría A por Colciencias y hacer visible la trayectoria y los aportes en los diferentes campos del saber, la cátedra y el centro de investigaciones organizaron el primer encuentro de grupos categoría A, liderado por las profesoras *Martha Barreto*, *Karina Bothert* y *Flor Alba Santamaría*. El hilo conductor fueron las entrevistas que realizó la comunicadora social y periodista Elizabeth Hernández el 9 de agosto de 2006 a los directores y participantes de los distintos grupos; de ellas surge el texto que presentamos a continuación.

La Universidad Distrital tiene su ciencia

En forma silenciosa, estudiantes y alumnos de todas las áreas se dedican a la búsqueda del saber. En la reciente medición de calidad de los grupos de investigación del país, Colciencias dio a conocer que en la Universidad Distrital hay 104 grupos generadores de conocimiento.

La Universidad Distrital tiene su ciencia. No es raro ver por algún rincón de sus sedes a maestros y estudiantes soñando con el próximo satélite que intentarán enviar al espacio. Tampoco es extraño encontrar en algún recinto a un montón de matemáticos y pedagogos tratando de descifrar la mejor manera de promover las matemáticas escolares; ingenieros que crean programas interactivos, licenciados en ciencias sociales que se ocupan de incidir en la enseñanza de la lengua materna. Profesionales de todas las disciplinas se juntan con un solo objetivo: propiciar el saber.

En esta aventura todo se vale, como establecer alianzas. Estudiantes que se arriman a la buena sombra de los profesores; profesores que andan entre las mieles del intercambio de ideas con otras universidades colombianas y extranjeras y a quienes se les ha pegado no algo, sino mucho conocimiento.

Todo este trabajo ya está arrojando frutos. En la reciente convocatoria de Colciencias sobre los grupos de investigación, catorce equipos fueron reconocidos, ocho clasificaron en categoría C, treinta y tres en categoría B y diez en categoría A. El camino que se ha recorrido es largo, pero quieren abrir nuevos horizontes.

Llegar al cielo

Los ojos de los investigadores de la Universidad Distrital miran lejos. Para la muestra, el Grupo de Investigación en Telemedicina -GITEM- (**directora: Lilia Edith Aparicio**) tiene su mirada puesta en el espacio. Hasta allá quiere llegar. Enviar un satélite es uno de los tantos proyectos que trabaja el equipo.

Operar un pequeño satélite categoría nano es un verdadero desafío tecnológico y científico; de lograrse, sería la primera experiencia colombiana de este tipo. Y aunque el asunto parece utópico, en él trabajan cinco instituciones diferentes y profesionales de quince áreas del conocimiento. El objetivo de este proyecto denominado Cubesad UD es “fundamentar y dar infraestructura a la línea de formación en desarrollo de satélite de la maestría en Ciencias Sociales de la Información y las Comunicaciones.

Claro que el GITEM también pone sus ojos en proyectos más terrenales, que se encuentran en ejecución, como el sistema de información para telemedicina -SITEM-, cuyo fin es desarrollar un portal de servicio para intercambio de información científica y tecnológica de los prestadores de telemedicina en Colombia.

Otros investigadores se entusiasman con la idea de elaborar un sistema de telecardiología de datos comprimidos para un proyecto piloto vía satélite y hay quienes amanecen y anohecen planeando un proyecto piloto para integración de servicios en el Hospital La Samaritana. En el GITEM también echan cabeza en la experimentación piloto para gestión de salud en la región de Sumapaz, en el sistema de ayuda a discapacitados para atención en emergencias, el sistema de seguridad para el portal de investigación en el Hospital Santa Clara, el sistema de telecardiología para redes de banda ancha y el sistema de teleconsulta para la Clínica San Pedro Claver.

En fin, estos son proyectos que actualmente se llevan a cabo y, al igual que todos los elaborados a lo largo de la trayectoria investigadora del GITEM, tienen que ver con electromedicina, bioingeniería, telecomunicaciones y telemedicina. Buscan, entre otros propósitos, desarrollar propuestas de investigación vinculadas al sector productivo del país y al mismo tiempo dar solución a problemas sociales y fortalecer el objeto de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

telemedicina@udistrital.edu.co

Perfiles Autobiográficos

En pro del lenguaje

Los integrantes del grupo Lenguaje, Cultura e Identidad (**directora: María Elvira Rodríguez**) hablan en el mismo idioma. Siempre ha sido así. En 1988, cuando apenas estaban naciendo en la investigación, dieron sus primeros balbuceos. Hoy, al alcanzar la mayoría de edad en el vasto mundo del conocimiento, pronuncian con claridad un discurso certero: el trabajo interdisciplinario, donde el lenguaje cumple un papel no solamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también en otros ámbitos de la cultura y de la vida social.

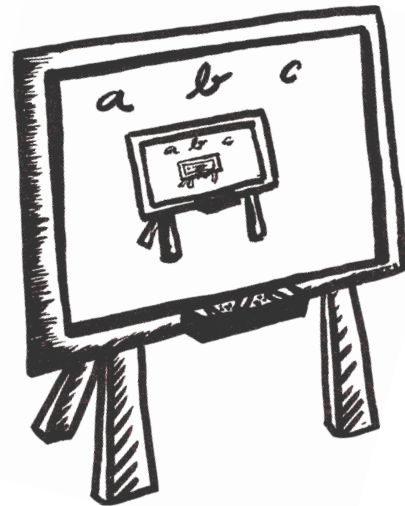
Por eso hoy pregonan una línea de investigación, que más parece un mandato enviado desde las altas esferas del saber: “Mejoramiento de la calidad de la enseñanza de la lengua materna”, la cual se institucionalizó en 1991, con el objetivo de fundamentar la formación docente en este campo, partiendo de una propuesta investigativa que asumiera la enseñanza de la lengua materna en los distintos niveles de la escolaridad como práctica cognitiva, discursiva y cultural.

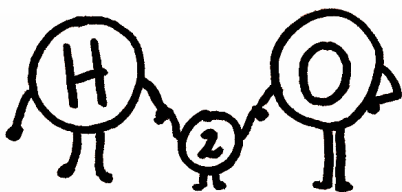
En esta línea de investigación, y cuando el grupo apenas surgía, se adelantaron dos proyectos: “Conocimiento del mundo, conocimiento lingüístico y entorno sociocultural en la adquisición de la lengua materna” y “Análisis de textos escritos por niños en el contexto de evaluación masiva realizada por el Sinece”, los cuales, aportaron valiosos elementos para la comprensión de la realidad educativa en el distrito capital.

Después vinieron más planteamientos que le dieron más brío a su discurso, tal es el caso de la propuesta de formación de docentes en ejercicio, teniendo como punto de partida la convicción de que el maestro es un actor protagónico de las transformaciones sociales y culturales y, por consiguiente, toda acción dirigida hacia este propósito debe centrar sus esfuerzos en la profesionalización, actualización y mejoramiento de las prácticas docentes.

La lista de proyectos realizados y en ejecución es larga; eso sí, todos hacen parte de una progresión temática en cuanto al desarrollo de estudios sobre estrategias discursivas: diálogo, argumentación, explicación y narración, articuladas a problemas sociales y educativos. Los resultados saltan a la vista, el grupo fue reconocido por Colciencias en la categoría A.

plengua@udistrital.edu.co





Didáctica de la química

La fórmula para que el Grupo de Investigación en Didáctica de la Química –Didaquim- (director: **Álvaro García Martínez**) haya permanecido durante once años generando conocimiento parece estar en su carácter interdisciplinario, constituido por una gran dosis de docentes investigadores, con formación profesional tanto en educación en ciencias como en ciencias básicas. También cuenta con una buena porción de maestros de proyectos curriculares de otras facultades de la Universidad Distrital y, no podían faltar, profesores universitarios y de educación secundaria de distintas instituciones que fortalecen la labor investigativa.

De esta mezcla de experiencias han resultado proyectos. En lo local, el grupo ha liderado la construcción del diseño del currículo del Proyecto curricular de Licenciatura en Química. Ha realizado, y continúa realizando, un proceso de formación en docencia universitaria con docentes de la Universidad Distrital de algunos programas como Licenciatura en Química, Ingeniería Forestal y Tecnología en Saneamiento Ambiental. En el ámbito nacional ha participado en la asesoría y revisión de los Estándares del Ministerio de Educación Nacional para las Ciencias Naturales y ha asesorado a la Secretaría de Educación de Bogotá en procesos de evaluación en ciencias naturales. Y si de romper fronteras se habla, Didaquim ha realizado un proceso de formación en docencia universitaria al profesorado de todas las carreras de la Universidad Autónoma Tomás Frías, de Potosí, Bolivia.

Para tener un norte claro, el equipo apunta hacia unas líneas de investigación muy bien definidas: cambio didáctico del profesorado de ciencias, diseño curricular en ciencias y estudios de historia y epistemología de las ciencias hacia la reconstrucción didáctica de las teorías químicas. De allí que la productividad del grupo se orienta hacia el diseño de materiales de docencia en el campo de la didáctica de la Química, libros de texto para secundaria, libros para la formación de profesores en ciencias y libros para investigadores en enseñanza de las ciencias. Y el reconocimiento les ha llegado: Didaquim es un grupo de investigación categoría A.

Su fortaleza está en su misión y su visión, la construcción colectiva por la vía del acuerdo a partir de un proceso serio y esquemático de indagación. En esa medida, el grupo ha planteado como preocupación constante consolidar la relación entre la investigación formativa y la investigación en sentido estricto, ya que en los proyectos participan alumnos de pregrado en calidad tanto de pasantes como de coinvestigadores o auxiliares de investigación, lo cual ha permitido crear una dinámica interesante para formar a estudiantes y egresados. Tan es así que se cuenta con jóvenes investigadores, que actualmente participan en el equipo, financiados por Colciencias o incluso que adelantan estudios de doctorado. Todo porque la meta de Didaquim es hacer de la Distrital, una universidad investigadora.

Alvaro.garcia@udistrital.edu.co



Saberes en el aula

Las escuelas, con sus fachadas pintorescas, niños que tienen la boca llena de bulla y maestros que paladean conocimiento, se han convertido en un verdadero laboratorio para el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes (directora: Flor Alba Santamaría). A ellas asisten los integrantes del equipo con ojos indagadores. Escudriñan, pasan la vista una y otra vez, y tienen los oídos atentos a lo que se dice en salones y pasillos, en horas de clase o en el momento del recreo. La razón es muy sencilla: están interesados en el lenguaje.

Aunque si se les pregunta, hablarán metódicamente de sus objetivos de esta manera: “Fortalecer las líneas de investigación en el campo del lenguaje relacionadas con el saber y la formación docente, la reconstrucción histórica de los saberes y el lenguaje infantil”. A esto añadirán que también pretenden realizar proyectos de extensión y asesoría en el área de lenguaje, el discurso y la pedagogía, dirigidos a docentes, estudiantes e instituciones. Y más aún, dirán que tienen como propósito difundir y circular las investigaciones que en el campo del lenguaje, el discurso y los saberes se han producido en el grupo, que nació dentro de la Licenciatura en Educación para la Infancia, hoy programa de Pedagogía Infantil.

Y si se continúa hablando en este lenguaje, se debe decir que se dedican con ahínco a algunos campos de profundización y líneas de investigación.

La primera de ellas es Saberes y Formación Docente en el Campo del Lenguaje: las investigaciones en este dominio se han dirigido a la comprensión y análisis de las prácticas docentes o formación de maestros, apoyadas en los fundamentos teóricos de la pragmática lingüística.

Así mismo, se tiene como línea de investigación la reconstrucción histórica de los saberes y procesos de transformación del lenguaje. Aquí se propone una indagación histórica en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura, que produzca una comprensión de la forma como se ha venido consolidando en Colombia este proceso.

También goza de interés la línea Lenguaje y Saberes Infantiles, que centra sus investigaciones en los saberes infantiles desde diferentes problemáticas: narrativas infantiles, que busca preguntarse por la intersubjetividad como elemento indispensable en la construcción de sentido y los mecanismos empleados por los niños en la construcción de sus relatos; el lenguaje, psicoafectividad y cultura, que pretende estudiar las problemáticas propias de los niños que viven en condiciones sociales críticas y que han sufrido cualquier forma de ruptura, sea familiar, escolar, generacional o territorial.

lenguajesaberes@udistrital.edu.co



Una mirada industrial

El Grupo de Investigación en Competitividad en la Industria Colombiana, GICIC, (**director: Javier Arturo Orjuela C.**) se proyecta sin temores: le apuesta a cadenas de lácteos y frutas. Desde 1999, cuando nació, ha puesto su interés en ello, aunque también ha adelantado estudios referentes al Plan Maestro de Abastecimiento de Alimentos de Bogotá -PMAAB- trabajo que ejecuta desde el 2004.

Y si de hablar de trabajos académicos se trata, hay que mencionar la formulación de la Maestría en Ingeniería Industrial aprobada por el Consejo superior en el año 2000 y puesta en marcha desde el 2004. Así mismo, el grupo participó en la elaboración del plan de desarrollo 2000-2005 para la Universidad Distrital, así como en la organización del IV Encuentro de Dinámica de Sistemas del alma máter.

jorjuela@udistrital.edu.co

Formando educadores

El nombre del grupo, Formación de Educadores (**directora: Blanca Inés Ortiz**), lo dice todo. Y es que a eso se ha dedicado a lo largo de su existencia. Sus líneas de investigación son claras: formación de educadores, formación en valores ciudadanos y democráticos, historia de la educación, investigación histórica y enseñanza de la historia y didáctica de las disciplinas.

Tiene varios proyectos de investigación terminados. Tal es el caso de los mapas de cooperación internacional, la formación de capital humano en la agenda regional de competitividad para Bogotá y Cundinamarca, y la nivelación como estrategia metodológica para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, entre otros.

El grupo también mira hacia adelante, por eso tiene proyectos en ejecución: el trabajo académico del profesor universitario, educación y desarrollo personal de los licenciados de la Universidad Distrital, y formación en valores ciudadanos y democráticos.

blanqui@col1.telecom.com.co

Pensamientos del maestro

El grupo Por las Aulas de Colombia (**director: Gerardo Andrés Perafán**) nació en la Universidad Pedagógica Nacional y a partir del 2005 se institucionalizó también en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Las líneas de investigación tienen que ver con la epistemología del pensamiento del profesor. Trabajan en proyectos dirigidos a establecer la categoría del pensamiento del maestro, comenzando por las miradas tradicionales y positivistas de la construcción de conocimiento científico desde las disciplinas de la ciencia.

Los planes están orientados a construir la categoría de pensamiento del maestro en Colombia. La apuesta es política porque el grupo se propone tener repercusiones en las políticas locales, regionales y nacionales sobre la formación de docentes y la promoción de concursos para cargos.

jdreyes@udistrital.edu.co

Personaje Invitado

Evelio Cabrejo Parra



Elizabeth Hernández *

Durante los últimos 35 años, este boyacense se ha dedicado al estudio antropológico del lenguaje. Dejó por unos días la Universidad de París VII para participar como invitado en el seminario internacional Lenguaje y Saberes Infantiles que organizó la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño, en el pasado mes de abril.

La obra que escribe todavía parece no tener nombre. Aunque bien podría titularse “El libro del alma”. A eso se dedica Evelio Cabrejo desde hace un buen número de años: a transcribir historias en su propio espíritu. Raro oficio, más en estos tiempos cuando la gente ojea poco los textos de papel y tinta. Al igual que todo ser humano que habita el planeta Tierra, a diario él escribe una nueva página de una novela tan interesante como la de cualquier premio Nobel de literatura: su libro psíquico.

Sí, Evelio Cabrejo, filólogo de la Universidad Nacional de Colombia, con maestría y doctorado en Lingüística en la Sorbona de París, especialista en psicoanálisis educativo y psicología clínica, se la pasa las veinticuatro horas del día encontrando héroes y villanos, metáforas y símiles, protagonistas y antagonistas, conflictos y vueltas de tuerca que va transcribiendo en su libro interior. Lo extraño es que no los escribe con su puño y letra ni mucho menos en el computador. Le bastan unos vivaces ojos, unos agudos oídos, una perspicaz nariz, una sibarita lengua y una sensible piel para llenar las páginas de ese singular libro psíquico.

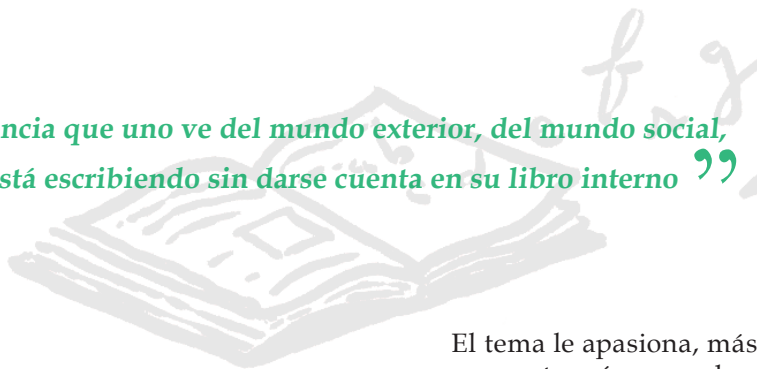
* Comunicadora social, periodista, especialista en creación literaria.

Personaje Invitado

“Toda la experiencia que uno ve del mundo exterior, del mundo social, lentamente la está escribiendo sin darse cuenta en su libro interno”, dice. Será por eso que aprovechó la invitación que le hizo la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño de la Universidad Francisco José de Caldas para participar en el seminario internacional “Lenguaje y Saberes Infantiles”. Una tarde fría de abril llegó a Bogotá proveniente de París para enseñar una serie de teorías, cual si fuera una enciclopedia abierta. Una de ellas es la del libro psíquico, ese texto que empieza a escribir cada ser humano desde el vientre materno y al que no termina por ponerle punto final, o la hipótesis con la que explica que los niños no aprenden a leer cuando un adulto les enseña y que el primer libro de un bebé es el rostro de su madre, o la voz de sus padres.

escribió; quiere decir que hay una especie de lectura de ese libro interno, entonces balbucea. El ser humano se pasa todo el tiempo en un diálogo de esos sucesos. Inscribe algo en su libro psíquico, lo busca, lo reutiliza. Es una lectura permanente del mundo físico exterior, social y de lo que siente dentro de sí mismo. Desde esas tres lecturas el hombre construye su libro psíquico que empieza a escribir desde el nacimiento -posiblemente antes- y queda inacabado porque cuando uno muere no se ha terminado. A veces los familiares, los hijos, continúan escribiéndolo. Como todos los libros, es el resultado de una construcción individual, social y de actividades compartidas con el otro”, señala poniéndole a sus palabras un tonito galo, hasta aprieta los labios como los franceses para hablar.

“ Toda la experiencia que uno ve del mundo exterior, del mundo social, lentamente la está escribiendo sin darse cuenta en su libro interno ”



Vida interior

Una vez pisó tierra colombiana, el profesor Cabrejo empezó a compartir conocimientos. Es generoso. Anda por distintos países divulgando los estudios antropológicos de la lengua que emprendió desde hace treinta años en la Universidad de París VII. Por la sede de la Universidad Distrital se le vio en el mes de abril vestido de traje color verde pistacho que le combinaba bien con una corbata y unos zapatos de tono marrón. Antes de empezar a hablar del libro psíquico juntó las dos manos a la altura de la barbilla como si quisiera expresar devoción: *“El niño aprende a hablar escuchando a las personas que lo rodean, desarrolla un proceso de captación de rasgos acústicos; inscribe en su psiquismo esos rasgos acústicos durante los tres primeros meses. A partir del cuarto mes comienza a reutilizar lo que*

El tema le apasiona, más cuando se le pregunta ¿cómo pueden los padres ayudarles a los niños a escribir su libro interno? La respuesta parece no tener ningún misterio para él. *“Al balbucear, el bebé produce sílabas largas, cortas, cerradas y abiertas; juega con el tiempo, el tiempo social empieza a escribirse en el espíritu humano. Esa música es ritmo, los niños en ese momento están sedientos de todo lo que es rítmico en el sentido musical y de ritmos alimentarios, necesitan que los ritmos se mantengan. Cuando eso se ha instalado en el espíritu, le van a dar autonomía psíquica. Con el balbuceo escucha su propia voz, canta solito, es decir, empieza a crearse por el lenguaje una especie de ritmo psicológico, psíquico, el lenguaje se transforma en una especie de compañero interno que tiene en todo momento para escuchar, hablar, balbucear, para fantasear, para soñar. Ése es un libro que empieza a escribirse y va a tener páginas*

muy agradables y otras dolorosas. A los seis meses un bebé se acuerda perfectamente que ha tenido relaciones muy importantes con alguien y quiere que eso se repita. Introduce el tiempo en el psiquismo humano, se acuerda de algo, está en presente y desea que algo venga, el deseo se pone en movimiento”, afirma Evelio Cabrejo al tiempo que mueve las manos con vigor.

Luego le pone también firmeza a su voz para agregar que el libro psíquico y el literario están unidos por un fino hilo en la medida en que las personas tienen la tendencia a leer en su libro interno las cosas agradables y evadir lo desagradable. Ocurre, pues, el proceso de la represión. *“Creamos el inconsciente para reprimir lo que sea difícil de leer. Con la literatura tratamos de leer la experiencia humana de lo que no podemos descifrar en nuestro libro interno porque la lectura son historias de amor, de odio, de celos, de abandono, de mentira, de vida y de muerte, toda persona ha vivido eso. Lo importante es que el libro literario me permita leer ese libro psíquico que es muy difícil oír directamente. La literatura toma un sentido en la construcción del sujeto humano, no como cultura para aplastar al otro, pero sí como algo que permite alimentar y hacer leer algo que es ilegible en mi interior”.*

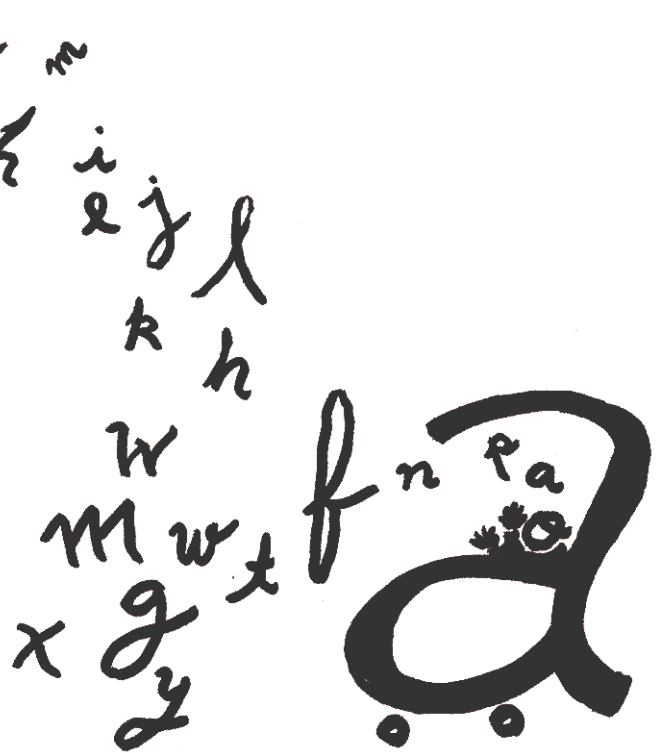
Páginas con sentido

De niño no leyó cuentos de páginas coloridas. Eso sí, tenía el libro más importante de todos cuantos pudieran existir en ese momento: la voz de su abuela, una anciana centenaria que le contaba historias de la Patasola, la Madre Monte y La Llorona. Al pie de un fogón ardoroso se sentaba a escucharla decir los más inimaginables relatos que salían de la boca de ella de manera diáfana y sensata. Todavía los recuerda con entusiasmo. Evelio Cabrejo hoy en día sí lee cuentos infantiles que generosamente le envían hasta la Universidad de París VII los editores franceses.

La experiencia de haber contado con la voz de su abuela y haber crecido en Moniquirá, Boyacá, su pueblo natal, al lado de una docena de hermanos fue importante para su formación. Aunque la memoria oral la valora, considera fundamental la literatura en la vida de un niño. No puede concebir una lengua sin cantos de cuna, cuentos, relatos, poesía, música. Asegura que curiosamente la poesía, la música y la lengua vienen de la misma matriz simbólica, son los significados lingüísticos. *“Los niños se vuelven sedientos de todo lo que es rítmico y musical en ese momento. Si uno se pone a hablarle la lengua de la vida cotidiana, le dice cosas, pero a veces las menciona incompletas. Todo cuento es como una frase completa, es algo que tiene un sentido concreto: empieza, se desarrolla y se cierra. Se le está diciendo al pequeño cómo se crea, cómo funciona la lengua. El ser humano a partir de los dieciocho meses hace una diferencia fundamental entre una lengua para escuchar y una para obedecer. Si no se le leen textos de literatura se le está privando de muchas cosas. Cada cuento es una manera de mostrarle al ser humano cómo se puede construir el filo del pensamiento utilizando la lengua. Cuando se le leen textos literarios al niño, se le muestran elementos distintos, que hay una música y un tiempo diferentes a la lengua de la vida cotidiana. Y como el destino del hombre se define a través del lenguaje, se le está haciendo un buen trabajo, por eso vale la pena leerle textos literarios. No es para hacerlo un futuro sabio, sino con el fin de darle algo que el ser humano necesita para construirse normalmente”, enfatiza Cabrejo.*


En su largo caminar por el conocimiento, el profesor Cabrejo ha hecho investigaciones sobre el momento en que el feto empieza a ser sensible a la voz. Se sabe que al cuarto mes de gestación está en la construcción de la neurofisiología desde la audición; en ese período está inscribiendo rasgos acústicos relacionados con la voz. Una vez nace, en el cuarto mes de vida, el rostro de la madre está bien inscrito en su espíritu; también empieza a organizar un comportamiento del mundo social. Estos elementos le dan argumentos a Cabrejo para decir que el primer libro de un bebé es el rostro de la madre y las voces de sus padres.

Personaje Invitado



Considera apropiado que se lea a los niños, sobre todo en voz alta, pues cuando esto ocurre el pequeño hace una cantidad de operaciones mentales: crea, imagina. Para que la lectura sea más productiva da algunas sugerencias: *“No es suficiente poner buenos libros en las manos de los hijos. Debe haber un adulto que comparta con ellos. Si yo tengo un cuento de mi región o un chiste que me apasiona por qué no decirlo con esa pasión a mis hijos. Lo importante es que haya una persona mayor que ame esos libros y que los comparta con el pequeño. La lectura es un acto de amor en el cual hay un pensamiento que está completamente parado en un libro, y leyéndolo pongo en movimiento el pensamiento en la persona que creó ese texto, al mismo tiempo pongo a mover mi pensamiento”*, asegura este hombre que considera, además, que un libro sin leer es como un alma en pena. *“El libro existe cada vez que se lee”*, añade con unos ojos sonrientes que esconde detrás de sus gruesos lentes.

Su paso breve por Colombia pareció darle mejor semblante, aunque es propio de él ser un hombre expresivo, de sonrisa fácil, gestos alegres; durante su estancia en el país procuró que de su boca salieran las mejores palabras, pues al igual que Sócrates piensa que *“las faltas al lenguaje no son las de ortografía o los enunciados mal contruidos, los verdaderos atentados al lenguaje ocurren cuando utilizamos el habla para hacer sufrir al otro”*. No fue ése su caso, tan sabias fueron sus intervenciones en el seminario internacional *“Lenguaje y Saberes Infantiles”* que hubo más de una sugerencia por parte de los asistentes para que echara raíces de nuevo en su patria. Pero Evelio Cabrejo, que lleva por lo menos 38 años en el extranjero, donde ha tenido que ejercer

como vendedor, pintor de muros y ahora profesor en la Universidad de París VII prefiere darse su tiempo. O mejor aún, planea vivir durante la primavera y el verano en Francia, pero eso sí, cuando el invierno se avecine echar vuelo a Colombia como lo hacen los pájaros, muy seguro de que “el alma mira hacia atrás y el intelecto hacia delante” 

Textos Recobrados

Juegos del lenguaje, creación y diversidad en relatos de niños y niñas de 5 a 13 años de escuelas públicas de Bogotá*

Flor Alba Santamaría Valero**

Resumen

Esta investigación trata del análisis de relatos de experiencias vividas narrados por niños de las escuelas públicas de Bogotá, Colombia. En un corpus de cincuenta relatos se analizaron las constancias y las diferencias en su organización. Se observaron las diversas formas que emplean los niños para estructurar y organizar sus narraciones, así como los mecanismos para darles la heterogeneidad y singularidad que aquéllas poseen; además, se identificaron los temas abordados por los niños y las relaciones que se establecen con el mundo cultural y social. Igualmente, se demuestran en este estudio los diversos procedimientos empleados por los niños para expresar el tiempo y el espacio y las relaciones espacio-temporales que dan la variedad narrativa en la que los niños aparecen en su verdadera dimensión de autores y creadores de sus relatos.

Abstract

This investigation is dedicated to the analysis of narratives of real stories told by schoolchildren from public schools of Bogotá, Colombia. Over a corpus of 50 stories, we analyze the consistencies and differences in the organization of the narratives. On the one hand we observed the various forms used by children to structure and organize their narratives, as well as the mechanisms used to give them heterogeneity and singularity. On the other hand, we identified themes and their relations with the cultural and social world. We also show the various processes used by the children to express events, time, space and the spatial/temporal relationships bringing narrative variation whereby the child acquires a genuine dimension as an author and creator of his/her narratives.

* Síntesis de la investigación realizada por la autora con la cual obtuvo el título de doctora en Ciencias del Lenguaje en la Universidad de París V-Sorbona bajo la dirección de la doctora Anne Salazar-Orvig.

** Profesora e investigadora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Directora de la cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño

El punto de partida de nuestra investigación

El trabajo de investigación *“Juegos del lenguaje, creación y diversidad en la estructura y organización de relatos que hicieron dar miedo a niños y niñas de 5 a 13 años de escuelas públicas de Bogotá”* se basa en el análisis de relatos y fue realizado en la localidad de Ciudad Bolívar. Algunas de las problemáticas del sector son los altos niveles de pobreza y de violencia intrafamiliar. Aunque nuestro objetivo no fue indagar acerca del lenguaje en el medio escolar, los relatos fueron registrados en algunas escuelas del sector.

Mi interés por el estudio del relato en el niño surge del trabajo en el campo de la pedagogía como profesora de niños en escuelas públicas de Bogotá y posteriormente de la Universidad Distrital¹.

Mi participación en algunas investigaciones sobre el lenguaje en el medio escolar, como por ejemplo *“La argumentación en el discurso del maestro”* y *“La interacción maestro alumno”*, abrió el camino para la creación del grupo de investigación **Lenguaje, Discurso y Saberes**². De esta semilla han nacido otros campos de indagación como son los del lenguaje infantil y específicamente el de las narrativas infantiles y su relación con los medios de información y comunicación. En este recorrido por la pedagogía, el lenguaje y los niños, encontré que el relato es una forma muy importante de expresión en los niños en la escuela y fuera de ésta.

Todo esto me ha llevado a preguntarme también por la visión del niño que se tiene en Colombia, un país con muchos contrastes sociales y con una gran diversidad de mezclas de razas y culturas. Es así como el relato se nos presenta como una forma privilegiada de acceder al mundo de los niños ya que través de aquél podemos indagar acerca de la mirada que tienen ellos sobre sí mismos y sobre su entorno.

Dada la importancia del tema y teniendo en cuenta que en Colombia no se han realizado estudios desde esta perspectiva decidí adentrarme en el mundo de los relatos de los niños. Los siguientes son algunos de los aspectos desarrollados en la investigación.

Quiénes eran los niños que contaron sus experiencias vividas

Durante la época de la investigación, los niños que contaron sus experiencias eran escolares de diferentes grados de la escuela primaria. La selección de los niños que iban a narrar se hizo teniendo en cuenta que cada uno manifestara el deseo de querer contar voluntariamente y de participar, al mismo tiempo, en un ejercicio donde iban a narrar a su profesor y a un grupo de compañeros de clase algo que le hubiese sucedido.

Seleccionamos el medio escolar para la recolección de la muestra teniendo en cuenta que la escuela es un espacio privilegiado donde se desarrolla la vida social del niño y es ahí donde los niños cuentan a sus pares sus experiencias cotidianas.

Qué se les solicitó a los niños para propiciar la narración

Para propiciar el relato en los niños les solicitamos que nos contaran algo que les hubiese sucedido y que recordaran por haber sido agradable o desagradable y si el acontecimiento vivido les produjo miedo, tristeza, alegría, etc.

No todos los niños narraron experiencias donde estuviesen implicados directamente; algunos contaron hechos que les ocurrieron a otros y en los cuales ellos fueron testigos.

¹ Con un grupo interdisciplinario de profesores participamos en la creación, organización y proyección de programas de formación de educadores de niños como son la Licenciatura en educación para la infancia, la Licenciatura en Pedagogía Infantil y la especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo.
² Grupo escalafonado en Colciencias y clasificado en categoría A.

En qué época se registraron los relatos y cuántos participaron

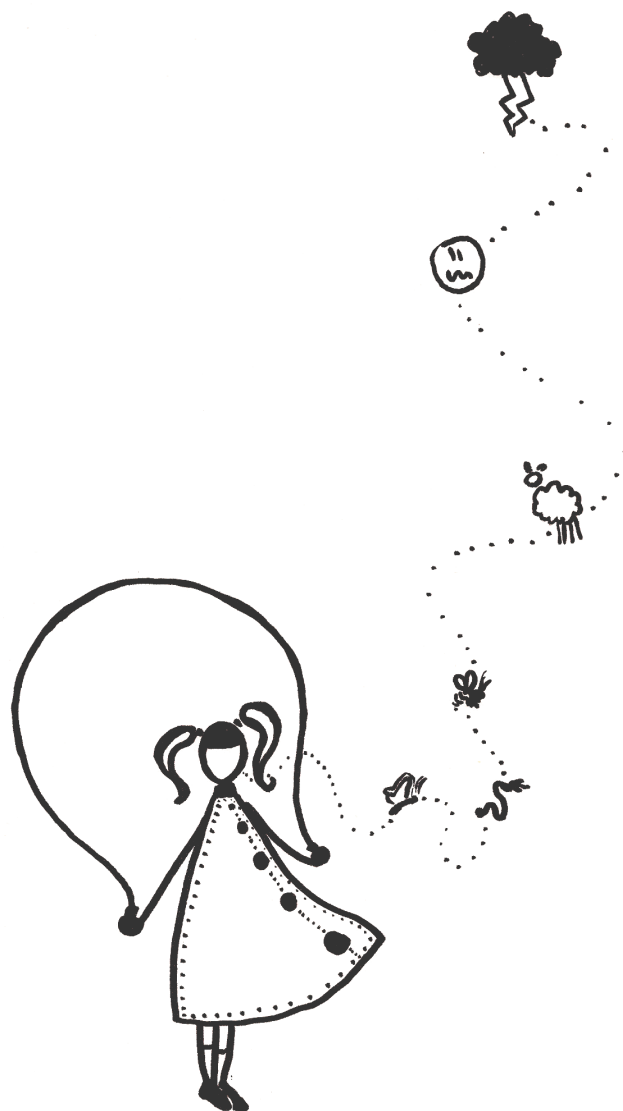
Los relatos fueron registrados durante aproximadamente 4 años (1998-2002). De la totalidad de 300 registros se seleccionaron 50, así: 18 de niños y 32 de niñas con edades que oscilaban entre 5 y 13 años, quienes en la época del registro de la muestra cursaban sus estudios en escuelas públicas de Bogotá. Se tuvieron en cuenta para la selección los relatos que fueron claros y audibles y que reunieran ciertas características en su estructura, como por ejemplo que contaran con las partes de las que habla Labov (1978) en su trabajo sobre la transformación de la experiencia a través de la sintaxis narrativa.

En la muestra se realizó sólo la transcripción de lo oral a lo escrito, no se tuvieron en cuenta otras formas de expresión que se encontraban en los relatos como las tonalidades y altibajos de la voz, las pausas, los suspiros, las expresiones corporales, que son abundantes en la muestra y que hubiesen complementado el análisis, pero que serán motivo de otra investigación.

Las preguntas que nos hicimos

Para el análisis del corpus de relatos partimos de las siguientes preguntas:

- ¿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?



Textos Recobrados



En cuanto a la primera pregunta encontramos que los principales dominios temáticos en relación con los acontecimientos que narraron los niños fueron, sobre todo, los acontecimientos generados por seres humanos que ejercían el rol de agentes para ejecutar determinadas acciones sobre otros seres humanos (pacientes), como los castigos físicos y actos violentos. En los relatos cuyo tema fue el castigo físico (pegarles), los agentes estaban representados por los padres y los pacientes por los niños.

Los niños se representaron como los pacientes, en quienes recae el castigo, sin enjuiciamiento de los hechos; parece que los niños aceptaran en forma pasiva el castigo.

El tema del castigo físico es reiterativo en los relatos de los niños, aspecto que evidencia la frecuencia de esta modalidad de castigo empleada en algunos sectores de la población colombiana, especialmente en los sectores populares.

El tema de la violencia se expresa en los relatos, de un lado porque hace parte de la realidad social y algunos la viven y son afectados más de cerca que otros, y de otro lado porque los medios de comunicación se encargan de hacer énfasis diariamente en los hechos trágicos sobrecargándolos de dramatismo.

Los niños hablan también de acontecimientos que les suceden a los seres humanos, donde no hay presencia de agentes sino solamente de pacientes a quienes les ocurren cosas. Por ejemplo, los

accidentes o las muertes por causas naturales. Sin embargo, la temática que predomina en nuestra muestra son los accidentes de diversa índole, lo cual parece poner de manifiesto cierto grado de inseguridad en los distintos espacios en los que los niños interactúan.

Podemos resumir los principales dominios temáticos que predominan en los relatos de la siguiente manera:

| Temas | Cantidad de relatos |
|---|---------------------|
| Castigo físico..... | 10 |
| Accidentes automovilísticos..... | 3 |
| Accidentes domésticos y otros..... | 18 |
| Muertes por causas naturales y ataques..... | 5 |
| Actos violentos..... | 6 |
| Acontecimientos cotidianos..... | 8 |

En la muestra de relatos encontramos diversidad de dominios temáticos y diferentes maneras de asegurar la continuidad textual. Así por ejemplo, hay niños que en la secuencia narrativa mezclaron otras formas de discurso (como la descripción, explicación, diálogo), así como hay niños que presentan la secuencia narrativa sin mezclar otras formas de discurso.

A continuación se transcribe literalmente un relato donde se observa una mezcla de temas: en la primera parte el tema es que la niña no quiso rezar; en la segunda, la toma guerrillera; se puede apreciar también la mezcla de explicaciones y descripciones en la narración:

“Cuando yo estaba en el Caquetá, pues con mi abuelito y mi abuelita, ese día mis abuelitos me dijeron que rezara y yo no quería y entonces mi abuelita me dijo que no rezara entonces me acosté; después, por la noche, empecé a oír unos disparos; era la guerrilla, era la guerrilla y ahí sí mi abuelito y todos nos asustamos y ahí sí yo quise rezar; empezamos a rezar y mi abuelito se fue a ver la puerta de atrás porque nosotros teníamos una cochera, teníamos marranos. Después empezaron los disparos, después,

al otro día, eh, ya amaneció; todo estaba calmado y yo llegué en pijama, me salí por la ventana -una ventanita chiquita- y fui a ver los muertos, bastante gente; habían matado a un policía y muchos señores y muchos policías, de todo. Después yo salí, yo llegué, me dijo, usted qué hace aquí, yo le dije: quiero mirar acá los muertos; dijo: váyase para la casa. Yo no le hice caso y me quedé mirando; después llegué yo y me fui para la casa ya".
(Leidy, 9 años, tercero de primaria).

Cómo organizan y estructuran los niños sus relatos

Observamos que los niños para presentarse como narradores acudieron a mecanismos que les proporciona la lengua para darles organización narrativa a sus historias. Para situarse como narradores, algunos lo anunciaron en la apertura del relato, colocándose en situación de interacción frente a sus interlocutores, mediante expresiones de discurso tales como: *"les voy a contar"*, *"mire que un día"*, *"les quiero contar"*. En algunos casos los niños hicieron un resumen de lo que iban a narrar.

Los niños emplean también diversas formas de concluir sus relatos. Algunos cerraron sus historias con elementos que no pertenecían a la historia, pero que indicaban que ésta no continuaría (eso fue todo, no es más. Ya, y listo). Otros cerraron sus historias con enunciados que no están relacionados con la secuencia narrativa pero que tienen como función suavizar un tanto los acontecimientos dramáticos como el final que da Luis Alejandro a su relato:

"Y me eché una ollada de agua para el jugo y me quemé todo esto (señala el abdomen) y me llevaron al doctor y me echaron una pomada, y eso me quedaron unas burbujas y eso me las totiaron y me quedó costra y por la noche mi papá me trajo pan y yogur".

La variedad de formas de apertura y de cierre empleadas por los niños en la organización de sus relatos nos muestra la diversidad de mecanismos narrativos que dan a los relatos la heterogeneidad tanto en su organización como en su estructura; también muestra que más que buscar un modelo preestablecido de organización del relato, se requiere buscar el juego de armar que emplean los niños como autores de sus relatos.

Los niños utilizaron también diversas formas para entrar a la secuencia narrativa y construir la intriga estableciendo, por ejemplo, cierta clase de relaciones que les permitieron presentarse como protagonistas y narradores al mismo tiempo. Para ello emplearon especialmente los pronombres personales (yo, me). Los relatos en primera persona fueron mayoritarios; en éstos el yo representa al narrador para hablar de sí mismo, evocando una experiencia vivida.

Se constata en la muestra de relatos una diversidad tanto de estructura como de organización discursiva; se puede hablar entonces de la heterogeneidad discursiva presente en los relatos y de las múltiples posibilidades de creación y de organización que expresaron los niños como autores de sus propios textos. Esta heterogeneidad está dada por el juego de posibilidades que utiliza el niño en la construcción de los relatos entre lo que es constante y lo que es diverso y que en términos de François Frédéric³ es lo que permite los efectos de interés y de placer que producen en el lector los relatos construidos por los niños.



³ François Frédéric. *Enfants et Récits*. Septentrion. France, 2004.

Textos Recobrados

Cómo expresan los niños los acontecimientos, el tiempo y el espacio

Para expresar los acontecimientos, los niños emplean ciertas clases de verbos que están relacionados con las acciones donde hay presencia de un agente que las realiza o con los procesos donde algo le sucede a alguien. Los eventos tienen como marco de referencia la cotidianidad.

Podemos decir que en cuanto a la ubicación del tiempo y del espacio en los relatos, constatamos sobre todo la presencia de un saber compartido con sus interlocutores y por lo tanto los niños no veían la necesidad de expresarlos, o si los expresaron lo hicieron de manera indefinida, (una vez, un día) o sin fijar un punto de referencia espacial definido (allá).

Gracias a los diferentes movimientos y juegos del lenguaje que el niño realiza con la diversidad de tiempos, espacios y acontecimientos, él logra darles a sus producciones un estilo, una atmósfera, un aire particular.

A manera de conclusión

Encontramos que los niños en la organización de sus relatos realizaron diversos movimientos discursivos y juegos del lenguaje que hicieron posible que nosotros como lectores en busca de hallar determinada significación encontráramos en ellos, por ejemplo, efectos de interés y de placer generados no sólo en lo que contaban los niños sino en cómo lo contaban. Así, encontramos ciertos relatos que pueden inspirar sentimientos de dolor, compasión o indignación (relatos donde los padres o familiares golpean o les pegan a sus hijos, otros donde hay muertes violentas), producir risa o placer (cuando cuentan y hacen sentir el hecho como chistoso); relatos donde el hecho narrado es trágico pero su final es inesperado y tiene como efecto el de suavizar los hechos al narrarlos.

En cuanto a la estructura de la muestra de relatos, priman los relatos cortos, donde no hay muchas



localizaciones espaciales ni temporales, donde el relato se organiza a partir de una secuencia de acciones. Muchos de los eventos a los que se refieren los niños son dramáticos por sí mismos, por lo tanto no necesitan complejizarlos con evaluaciones o modalizaciones. Podríamos decir que son relatos para ser escuchados y visualizados más que para ser leídos; se semejan un tanto a guiones de cortometrajes para películas de acción.

Los niños en los acontecimientos que narraron representaron su mundo en relación cercana con los adultos que pueden ser familiares o no familiares. En estas relaciones son los adultos quienes tienen siempre injerencia sobre los niños, los niños no se dibujan en sus relatos como seres autónomos ni mucho menos como dueños de sus propios actos.

Los niños se representan como pacientes que sufren una realidad; en este rol de paciente el niño se expresa de manera simple y directa para hablar de las acciones de los adultos. La indefinición del tiempo y del espacio, presente en buena parte de los relatos, deja abierta la posibilidad de que los hechos vividos contados por los niños sean situaciones generalizadas que refuerzan un tanto la imagen de niño como ser pasivo que vive eventos difíciles que corresponden más bien al mundo de los adultos, pero que a él se le imponen por obligación.

El relato tiene una importancia grande para que el niño pueda interpretar su propia vida; al hablar de lo que le sucede, el niño es capaz de expresar no sólo su mundo interno sino también poner en evidencia las relaciones que establece con los otros o que los otros establecen con él. En Colombia se tiene una experiencia narrativa muy rica donde mucha gente da sentido a sus vidas contando; los niños desde muy pequeños están acostumbrados a contar o echar chistes sobre lo cotidiano; esta práctica abierta y espontánea de comunicarse, esta visión carnavalesca de la vida contribuye de alguna manera a conocer y a encontrarse con el otro compartiendo el placer de contar y escucharse. En algunas clases populares, donde efectuamos este estudio, es por medio de la palabra como los niños expresan la dureza de su condición de vida, la violencia permanente, la adversidad y más claramente la coerción y el poder que los adultos ejercen sobre ellos.

Una de las proyecciones que tenemos a partir de esta primera investigación es la de tratar de comprender a través de los relatos la imagen que los niños tienen de ellos mismos y la imagen que los adultos tienen de los niños en diferentes niveles sociales del contexto colombiano.



Hacia una pedagogía para la ciudadanía

Nelly Bogoya Maldonado
Carlota Santana Gaitán*

Resumen

El presente artículo plantea algunos de los resultados de la investigación “Educación y desarrollo personal de los licenciados de la Universidad Distrital. Formación en valores ciudadanos y democráticos”, la cual desde una perspectiva holística y con metodologías cualitativas y cuantitativas, estudió diferentes tópicos relacionados con la ciudadanía y la democracia en los estudiantes de esta alma mater y donde a partir de categorías previas de análisis, se concluyó que ellos se encuentran en una encrucijada frente a la construcción de su ciudadanía. Se finaliza este texto con algunas reflexiones pedagógicas sobre como formar a nuestros estudiantes en este campo, aspectos que se deben continuar profundizando a través de otras investigaciones y documentos escritos.

Introducción

Con el ánimo de contribuir al análisis y transformación de la realidad colombiana y de no hacer oídos sordos a la apremiante necesidad de cambios profundos en la educación de nuevas generaciones, un grupo de investigadores de diferentes proyectos curriculares de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas ha iniciado una reflexión amplia y abierta sobre el tema de formación en valores ciudadanos y democráticos a través de esta investigación realizada con los futuros docentes que egresarán de las diferentes licenciaturas de dicha facultad.

* Docentes e investigadoras de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital. Grupo de investigación Formación de Educadores. Proyecto de investigación “Educación y desarrollo personal de los licenciados de la Universidad Distrital. Formación en valores ciudadanos y democráticos”.

Fundamentación teórica

Desde una visión histórico-cultural del ser humano y con una postura filosófica humanista, se indagó en los estudiantes de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital sobre los imaginarios, concepciones, opiniones, actitudes y valores relacionados con ciudadanía y democracia, a partir de las siguientes conceptualizaciones.

La ciudadanía se concibe como la inserción y expresión participativa y perteneciente del individuo humano en los espacios públicos, con derechos, deberes y accesos comunitarios, civiles, políticos, sociales, económicos y culturales con el objeto de hacer realidad la democracia participativa. En este planteamiento se reconocen los aportes de tres corrientes filosóficas (liberalismo, comunitarismo y republicanismo) para definir la ciudadanía, y cómo ésta no puede ser sólo conocimientos o procesos cognitivos, sino fundamentalmente acción social y política de los individuos.

Respecto a la democracia, ésta se concibe no tanto desde la óptica instrumental como forma de gobierno, sino sustantivamente como una forma de vida social que promueve el abordaje de las diferentes dimensiones de los individuos humanos mediante la libertad, el desarrollo humano, y la igualdad social, política y moral como derechos instituidos y garantizados, y a la cual la participación ciudadana le es intrínseca. Con esto se quiere señalar que lo democrático no está limitado sólo al campo político, sino a las diversas dimensiones y necesidades humanas y, a los espacios diversos en que aquél interactúa.

Por su parte, la educación para la ciudadanía presupone que los procesos pedagógicos y los dispositivos didácticos no están circunscritos exclusivamente a las aulas, sino que hacen presencia en todos los espacios y actividades académicas de la institución. No basta con aprender contenidos ni con la realización de actos protocolarios en relación con el tema para que se produzcan la formación, la construcción y la

constitución de sujetos ciudadanos. Sin desconocer lo anterior, es preciso que los estudiantes desarrollen procesos cognitivos, comunicativos, emocionales, actitudinales y de acción, los cuales junto con la imaginación, la voluntad, el deseo y el significado hacia lo político y social, los hagan idóneos para que durante su participación en las actividades comunitarias se expresen como sujetos responsables de sí y de los demás.

Fundamentos metodológicos

Es necesario, como señala Díaz Aguado (2002), iniciar un proceso en el que se adapten los estilos de enseñanza-aprendizaje a la diversidad de estudiantes; se enseñe cómo se construye el conocimiento estimulando la participación de los estudiantes en su construcción; y se ayude a superar la tendencia a buscar certezas absolutas para aprender a relativizar el significado que damos a la realidad, comprendiendo que es una construcción nuestra, no la propia realidad, y en la que influye de forma muy importante la perspectiva desde la que la realizamos.

El logro de lo señalado implica que el profesor ceda a los estudiantes parte del control que habitualmente ejerce sobre la actividad académica e implemente estrategias metodológicas en las que se le dé paso a la construcción de procesos de pensamiento, al papel activo del estudiante y a la valoración de los procesos más que de los contenidos, donde se privilegie el saber interdisciplinario aplicado a problemas concretos de la cotidianidad del estudiante y de la realidad, vinculando los conocimientos con la vida.

Dentro de las metodologías que posibilitarían lo señalado se pueden proponer: la enseñanza problémica, la cual pretende el desarrollo del pensamiento creador mediante la búsqueda activa por parte del estudiante de determinadas conclusiones y modos de resolver problemas. La esencia en este método está en que los

Textos Recobrados

estudiantes no reciben el material de estudio en forma “*preparada*”, sino que mediante su actividad logran desarrollar conocimientos sólidos que son asimilados para ser utilizados en la práctica.

En consonancia con lo anterior, también se debe tener en cuenta lo que dice Mejía (1999), quien desde la experiencia de la educación popular en Colombia nos propone que para educar para la paz se debe empezar por reconocer una negociación cultural como estrategia pedagógica que implica una convivencia de saberes, estilos de aprendizaje, sentidos, percepciones diferentes, etcétera. Esta pedagogía para la paz presupone una serie de criterios: aprender para la individuación, aprender de lo diferente, aprender para la acción transformadora, aprender a aprender, aprender del conflicto, aprender a cambiar en medio del cambio, aprender a empoderarse produciendo conocimiento. Según Mejía, estos aprendizajes posibilitan que su propuesta se realice, ya que ellos implican negociación de culturas, mediaciones, sentidos, representaciones, saberes técnicos, institucionalidades y de la lógica interna del aprendizaje.

Desarrollo de la investigación

Este trabajo se realizó con una población de 800 jóvenes que iniciaron su formación docente en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital en el segundo semestre del 2002, representados posteriormente por cincuenta, con quienes se siguió el proceso investigativo, de corte cualitativo-interpretativo. Las categorías previas de análisis fueron: identidad y pertenencia, derechos políticos y sociales, participación, libertad y dignidad, desarrollo humano, y responsabilidad individual y colectiva.

En este recorrido metodológico se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Valanti. Prueba cuantitativa que evaluó los valores y antivalores con los que llegan los estudiantes a la universidad.

- Caracterización socio-demográfica de la población para la selección de la muestra representativa a la que se aplicaron las pruebas siguientes:

- PAAG (pedagogía autoactiva de grupo).

Prueba cualitativa que buscó conocer los imaginarios y la construcción social de los conceptos relacionados con democracia y ciudadanía.

- Respuesta individual sobre democracia y ciudadanía. Prueba cualitativa que tuvo como objetivo indagar el proceso desarrollado por los estudiantes y contrastar los resultados del PAAG.

- Ciudad real e imaginada. Prueba cualitativa grupal que permitió conocer las actuales concepciones y los imaginarios que tienen los estudiantes respecto a democracia y ciudadanía en Bogotá.

- Dilema del estudiante de la Universidad Distrital. Prueba que brindó información sobre las actitudes de los estudiantes frente a una problemática específica de la ciudad.

- Democracia y ciudadanía en el estudiante universitario. Esta prueba buscaba discriminar e identificar las orientaciones valorativas de los estudiantes.

Resultados y conclusiones

Una vez analizados los datos encontrados, se evidenció que el estudiante universitario de nuestra institución se encuentra en una encrucijada en la formación o construcción de los valores ciudadanos y democráticos. Manifiestan un valor, así sea incipiente, de ciudadanía y democracia (participación, responsabilidad individual y colectiva), pero el peso de lo instituido, lo cual no comparten, los abruma con sus imposiciones y sucesivos fracasos. Para aportar a la solución de esta situación, se ha elaborado una propuesta educativa y pedagógica que promueva la formación en valores ciudadanos y democráticos, utilizando pedagogías interestructurantes, con metodologías vivenciales y racionales, expresadas en proyectos sociales.

En este estudio, la educación para la ciudadanía plantea la importancia de procesos y expresiones del sujeto con deseo y con sentido ya que, como se ha expresado, los sujetos que han desarrollado procesos cognitivos, comunicativos, emocionales, valorativos y actitudinales no siempre los expresan en los espacios sociales o públicos en los que interactúan. No es suficiente haber desarrollado estos procesos para que los seres humanos se comporten como ciudadanos, ya que dichos procesos también son necesarios para desempeñarse adecuadamente como padres o madres, como maestros, o como funcionarios públicos, entre otros, sin que lo anterior presuponga ciudadanía.

En la universidad, para cumplir con este objetivo, además de transmitir y recrear contenidos pertinentes a la construcción o estímulo a los procesos cognitivos y comunicativos en las cátedras disciplinarias y formativas, también debe haber espacio para el debate y la definición de opciones ante estas dimensiones políticas. Lo político y lo ciudadano no debe ser tarea exclusiva de los docentes de las áreas sociales, de ética o de filosofía. Así mismo, la formación y construcción de nuevos ciudadanos debe darse en condiciones institucionales que posibiliten la participación real, la aceptación y el reconocimiento de los estudiantes en los espacios universitarios, y su pertenencia a éstos.

Se considera que las actividades pedagógicas y educativas en el presente, en la universidad, deben estar orientadas al estímulo y a la constitución de los siguientes valores, que se deducen de la investigación y que son pertinentes para que los estudiantes tengan sentimientos positivos hacia la ciudadanía y a su desarrollo y dinamismo: la participación en los asuntos académicos e institucionales, la solidaridad con sus congéneres y comunidades sociales, el aprendizaje y defensa del proceder democrático en lo universitario y lo social, la identidad con

la institución universitaria y con su ciudad, con el sentido de la responsabilidad social y política y con el ejercicio de la ética dialógica en sus interacciones académicas y sociales.

Además de los contenidos éticos que debe aprender el estudiante, las aulas universitarias también deben ser propicias para estimular el respeto, la autonomía personal, la consideración del diálogo como forma prioritaria de resolver los conflictos y considerar la diversidad como un valor y sobre la cual se deben construir las convivencias. Esto en consonancia con el hecho de que son personas que pertenecen y actúan de acuerdo con una comunidad, preocupadas por ella; al respecto, Mercer (2001) señala que *“se trata de formar ciudadanos que sepan atender éticamente los dilemas sociales de la comunidad, considerando éstos como objeto y como objetivo de su acción profesional (...). Por último, la formación del ciudadano del siglo XXI ha de apostar por la responsabilidad. Una actitud responsable está comprometida con la libertad, la igualdad, la equidad, el respeto activo y la solidaridad. Así, el ciudadano y profesional que defendemos no puede obviar la implicación que sus acciones personales puedan tener en los demás”*.

Para finalizar, coincidimos con lo planteado por Martínez, Buxarrais y Esteban (2003) al señalar que *“nuestra propuesta respecto a la necesidad de una formación ética en la universidad se ubica en el debate sobre los contenidos de aprendizaje y sobre los estilos docentes del profesorado. Este debate genera procesos de reflexión acerca de la práctica docente, los contenidos que se enseñan, las formas mediante las que se evalúa, y las actitudes que muestra el profesorado en las formas de abordar su tarea y sus relaciones con los estudiantes”*



La comprensión del humor gráfico y su relación con el desarrollo representacional

Rebeca Puche Navarro Ph.D^{*}

Este artículo recoge la experiencia de investigación sobre la relación entre el humor y el desarrollo representacional en el niño entre tres y cuatro años de edad. En este tema se ha trabajado durante diez años en el Centro de Investigaciones en Psicología de la Universidad del Valle. La razón de esta persistencia es que el humor gráfico brinda la oportunidad de ahondar en el funcionamiento cognitivo de los niños pequeños. Buena parte de la actividad representacional se observa en los procesos de comprensión del humor gráfico, ya que este tipo de situaciones requieren que el niño ponga orden ante las intermitencias, ubique la incongruencia que el chiste le propone, concluya y derive consecuencias ante combinaciones inesperadas. Finalmente, se hace un balance de los resultados obtenidos en estas investigaciones y las preguntas que orientan las próximas indagaciones.

El humor verbal y no verbal es una experiencia que forma parte de la vida cotidiana de los sujetos; quizás por esto se puede pensar que es un fenómeno sin mayor trascendencia. La investigación en torno al tema demuestra que lo anterior no es cierto. Existe una indagación muy amplia, por parte de diversas disciplinas, como la teoría del arte, la psicología cognitiva, la lingüística, la semiología, entre otras, destinadas a mostrar la complejidad involucrada en el chiste. Por otra parte, se han hecho estudios que se ocupan del humor como facilitador en las relaciones interpersonales, sus aplicaciones educacionales, hasta el humor visto como la expresión de sentimientos agresivos por parte de los sujetos. En estos trabajos se encuentra que han tenido mayor preponderancia los estudios sobre el humor verbal que sobre el humor gráfico (Johnson y Mervis, 1997).

^{*} Miembro del Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura de la Universidad del Valle y del Grupo de Investigación Cognición y Desarrollo Representacional.

La investigación que se ha realizado desde el Centro de Estudios en Psicología de la Universidad del Valle se interesa por el humor gráfico y su relación con el desarrollo representacional en niños pequeños (2 a 4 años). Interesa demostrar no sólo la importancia de esta relación, sino también que los procesos cognitivos implicados en su resolución son muy complejos y que la comprensión del chiste gráfico es un medio particularmente potente para hacerlos evidentes. Lo que se mostrará más adelante es que el humor se constituye en una especie de caja de resonancia, que saca a la luz procesos de análisis y de funcionamiento mental, que son evidencia de cambios en el modo como el niño razona.

En el libro *Meditaciones sobre un caballo de juguete* se plantea que el chiste gráfico es de aparición tardía, “*que es más difícil y que para llegar a ser disfrutado necesitó prácticamente de toda la evocación visual en el arte italiano*”; así mismo, puede señalarse que las tiras cómicas aparecieron hacia finales del siglo XIX, el chiste gráfico apareció en el siglo XX y que los datos históricos revelan una aparición que tiende a ser bastante tardía en el desarrollo. Sin embargo, lo que se ha encontrado en el desarrollo del niño es una relación inversa, la investigación muestra que el humor visual es comprendido de manera mucho más temprana y mucho más transparente por el niño que otro tipo de textos, entendiendo que hay muchísimas clases de textos y no solamente las producciones verbales.

El chiste gráfico inaugura un nuevo objeto: autónomo y autocontenido. Se asiste al paso del libro ilustrado al chiste gráfico como una nueva relación intertextual. En el libro ilustrado, la imagen ofrece una expansión de la historia, un remanso, mientras que en el chiste gráfico se adquiere autonomía y se funciona en forma independiente, con la capacidad de generar interpretaciones en un lector.

Definición del chiste gráfico

Se define como un escenario de naturaleza visual que formula una violación de una lógica (compartida entre quien la produce y quien la lee) que produce hilaridad. Esa violación aunque está explícitamente formulada, reposa y funciona con base en un sentido original que está implícito, pero cuya presencia implícita es fundamental para comprenderlo.

La herramienta para analizar el chiste gráfico es el análisis semiológico; esta disciplina aporta las categorías de análisis que permiten comprender cómo está constituido el objeto humorístico y así anticipar las exigencias cognitivas que le demandan al niño su comprensión.

A partir del análisis semiológico, se ha derivado una tipología de chistes que se diferencian no sólo por sus características estructurales, sino por el modo como los niños los resuelven y los comprenden. Estas consideraciones permiten distinguir cuatro clases de chistes: chistes hiperbólicos, mentalistas, de sustitución y complejos (Puche, Navarro, 2000). Los chistes mentalistas y de sustitución se han revelado como especialmente promisorios en la indagación sobre la teoría de la mente.

Puche (2001) llama a algunos chistes mentalistas, porque la incongruencia sobre la que funcionan está anclada en los estados mentales del protagonista y en la empatía como vehículo para entenderlos. El chiste mentalista propicia la capacidad temprana de los niños para interpretar y reproducir en su propio sistema emocional los estados, intenciones, creencias o suposiciones identificadas en el chiste.

Textos Recobrados

Las diferencias en los chistes dan lugar a diferencias en la comprensión. El chiste hiperbólico es más tempranamente comprendido, así como los chistes mentalistas, mientras que el de sustitución o metafórico es más tardíamente comprendido. Esa evidencia apoya la idea de que en la comprensión de los distintos chistes están involucradas operaciones cognitivas de diversa índole.

La tipología anterior se construye a partir de los estudios que se han realizado con niños entre 2 y 4 años; en otras palabras, las reacciones de ellos frente a los materiales han avalado y han dado pistas importantes para hacer esta clasificación.

No se plantea que el humor visual sea más sencillo, pero de acuerdo con el análisis semiológico, se halló con sorpresa que a pesar de su complejidad, los niños desde los 3 años son perfectamente capaces de apropiarse, de entender y de comprender ese humor visual.

La violación o la trasgresión está explícita en el chiste, mas no así la relación original. Sin embargo, para entender el sentido de esa trasgresión, el sujeto debe conocer la relación original. Entre la representación original y la subvertida hay una distancia, que debe ser cubierta por un nexo. Comprender el humor gráfico implica entender una relación entre la violación que está explícita en la imagen, y el sentido implícito que es el transgredido; el establecimiento de esas relaciones es el tránsito que el chiste propicia.



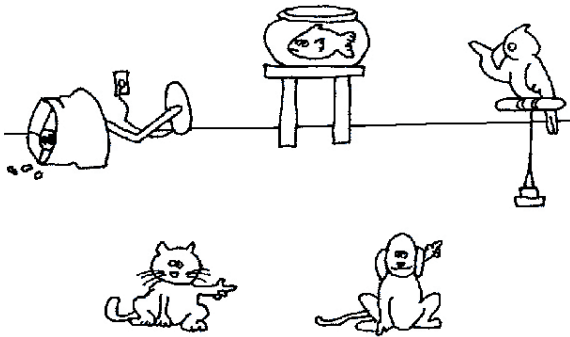
Los objetos paradójales⁴

Constituidos por la metáfora y las mutaciones, estos objetos albergan en sí mismos elementos implícitos; el supuesto sobre el que se fundamentan es que existe una situación conocida en la que las relaciones se establecen sobre una lógica familiar. La información familiar es sólo un paso transitorio hacia el establecimiento de la construcción de las nuevas relaciones.

La comprensión de los chistes metafóricos es una construcción que demanda un proceso de análisis. Estos chistes se definen por la sustitución de uno de los elementos que articula la relación central sobre la que se apoya el chiste. No se trata de una sustitución arbitraria; el elemento que se introduce rompe la lógica de la situación, en otros términos, crea un nuevo orden que resulta trasgresor y de ahí su capacidad para generar disfrute.

Puche (2001) diferencia la incongruencia que caracteriza otros chistes de la trasgresión que aparece en la metáfora. En esta última, el orden que se altera se constituye en una trasgresión de la estructura lógica que lo fundamenta. El chiste subvierte el sentido del objeto a partir de una violación que alude a un sentido compartido entre quien lo produce y el lector.

⁴ Los objetos paradójales, según Puche (2001), tienen una larga y diversa historia en la pintura occidental. Para algunos autores están muy ligados a la introducción de la perspectiva en la pintura en el Renacimiento. Más recientemente, un autor emblemático de "objetos imposibles" es Escher, quien trabaja con base en el juego que brindan las elaboraciones sobre la perspectiva.



El contraste con el chiste mentalista, en el que la resolución pasa por inferir estados mentales de los personajes, en el metafórico se establece la relación entre un estado anterior, donde se encuentran los elementos y relaciones originales, con el nuevo estado subvertido que se crea con el elemento que se sustituye. La mutación, a diferencia de la metáfora, hace énfasis no en las similitudes, sino en las diferencias que se establecen con el objeto original. Fundamentalmente, se la define como la transformación que sufre un objeto. No se trata de un simple cambio, la mutación concreta transformaciones por medio de las cuales un objeto deja de pertenecer a una clase y como efecto de ese cambio pasa a formar parte de otra distinta.

Puche (2001) diferencia la comprensión de la metáfora de la comprensión de la mutación. El primer caso es el tránsito de lo conocido a la construcción de una información nueva que no es explícita en la imagen, mientras que en la mutación *“el implícito del objeto que encarna la mutación visual es directamente perceptible”*.

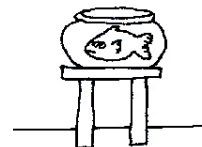
El chiste mentalista es un sistema intencional de segundo orden que postula que los sujetos tienen creencias y deseos (y sin duda otros estados intencionales) acerca de los deseos y creencias (y otros estados intencionales) tanto de él como de los de otros. Esa definición permite postular el chiste mentalista como una puerta de entrada a la teoría de la mente, que se entiende en sentido amplio como esa capacidad de atribuir estados mentales a los otros y como una capacidad que está relacionada con un sistema predictivo.

La comprensión del chiste mentalista da cuenta de la presencia de actividades representacionales muy sofisticadas del niño. Una de esas actividades es la constituida por los procesos de la recursividad, actividad entendida como el despliegue y tránsito del que es capaz la mente entre distintas relaciones y formas representacionales.

En la investigación sobre el humor, desde el modelo de desarrollo representacional, se busca rastrear cómo cambia la comprensión del niño. Es importante hacer notar que no se está hablando en sentido dicotómico de comprender o no comprender. El niño siempre tendrá una aproximación a la situación humorística, el propósito es seguir en forma detallada cómo cambian las diferentes comprensiones. Hacer este seguimiento requiere hacer un análisis muy fino de la situación humorística, que muestre las aproximaciones sucesivas del niño y que haga posible acceder a los pliegues en su proceso de comprensión.

Resultados de las investigaciones

Los escenarios de humor aplicados a niños entre 2 y 4 años de edad (tanto de zona rural como urbana) muestran que ya desde los tres años los niños comprenden la tira cómica que tiene una estructura evencial que compromete funcionamientos de inferencia inductiva. Simultáneamente comprenden el metachiste, que tiene una estructura compleja que compromete inferencias relacionales. Lo destacable no es solamente la edad tan temprana en que los comprenden, sino que este dato dice que la actividad representacional está ligada a una comprensión de exquisita complejidad. Entender estos diferentes tipos de chistes evidencia que los niños en estas edades



hacen inferencias representacionales, ya que ellos comparan la situación subvertida que les propone el objeto humorístico con la representación conocida de la misma situación.

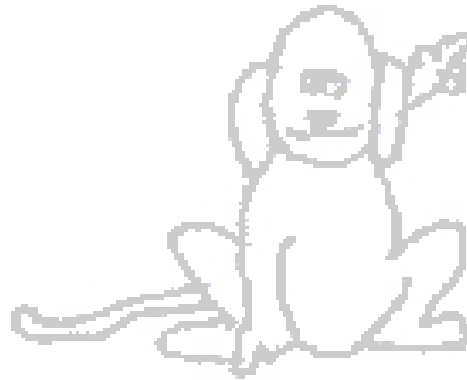
En los resultados (Puche-Navarro, 2002, 2004) se encuentra que son notables las diferencias en niños de 3 años en términos de su habilidad para resolver los tres tipos de humor gráfico.

Conclusiones

- El niño o niña desde los 3 años comprende el humor visual, y esta edad es muy anterior a lo que la literatura especializada planteaba.
- Se ha encontrado que un análisis más exhaustivo de las incongruencias en los tipos de chistes aportaría pistas sobre el funcionamiento cognitivo.
- Se ha encontrado una rigurosa estratificación del chiste en general, y del chiste mentalista en particular, que permite confirmar que esa diversidad es discriminada por el niño y que se pueden observar en distintos desempeños (Puche, 2004).
- Finalmente, se aporta evidencia respecto que los chistes mentalistas se comprenden más temprano que otros tipos de chistes. Esto es aún más sorprendente al concebirlos como un sistema intencional de segundo orden caracterizado por altos niveles de recursividad.

Preguntas que quedan

- ¿Qué implica comprender la metáfora visual alrededor de los 3 años y por qué no puede comprender el chiste mentalista o metafórico antes de esta edad?
- ¿Qué ha sucedido en el desarrollo de las representaciones? ¿Qué hace posible que se pueda tener una comprensión sobre el humor en un momento determinado?



* Imágenes propiedad de la autora.

Esquina Encantada

En el programa curricular de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en VII semestre los estudiantes realizan una experiencia denominada vivencia escolar que consiste en una práctica intensiva de cuatro días por semana en diferentes instituciones educativas. En convenio con la Secretaría de Educación del Distrito esta vivencia es realizada en instituciones que hacen parte del programa "Volver a la escuela", el cual tiene como objetivo fundamental abrirles las puertas de la escuela a niños y niñas que por diferentes razones abandonaron su escolaridad. Los niños y las niñas vuelven a la escuela, pero lo hacen trayendo como equipaje un sinnúmero de experiencias negativas, la mayoría de las veces traducidas en abandonos, en trabajo infantil, en violencias, en muertes, en hambre.

Son niños que han perdido gran parte sus años de infancia para hacerle frente a una realidad que no para de atropellarlos. Lo que no deja de sorprendernos es la capacidad de estos pequeños para volver a creer en el otro, para aprender, para sonreír... ¡Y es a esas sonrisas a lo que hemos decidido apostarle!

Las siguientes son algunas de las reflexiones que esta experiencia suscitó en los estudiantes de la universidad.



Karina Claudia Bothert
Profesora Vivencia Escolar



Como naranjas

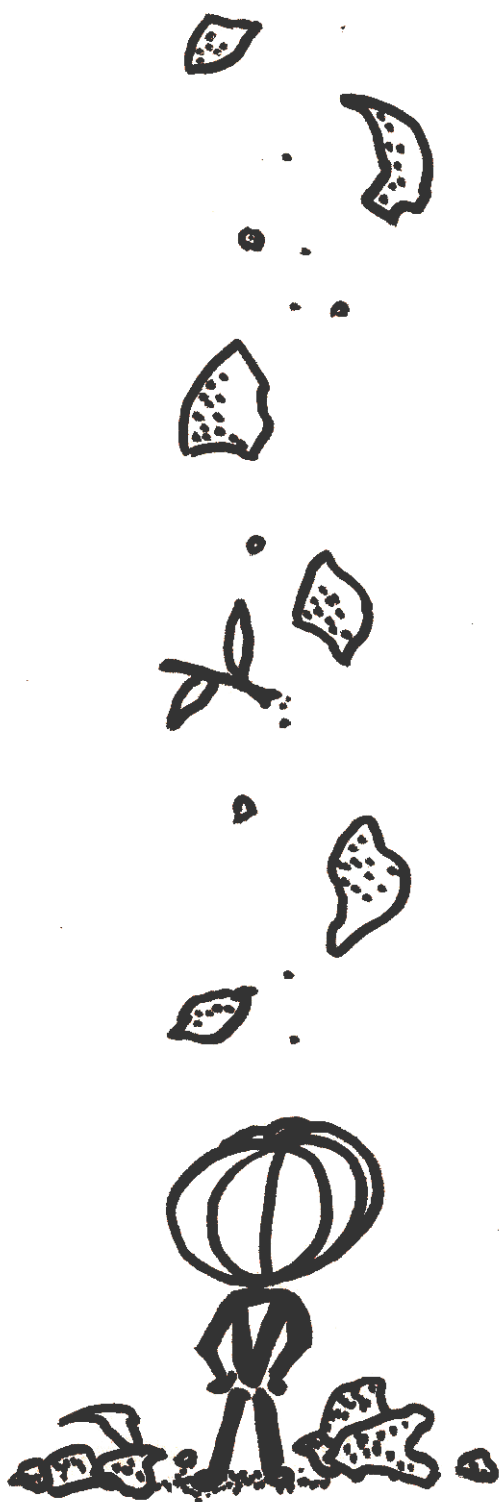
Diana Milena Guerrero Barrera*

El inigualable sabor de una naranja dulce pero a la vez ácida, olor y sabor imponente, sabor y olor que dejan huella en cualquier comida, pero sabor y olor que pueden dañarse por no estar en un lugar fresco, por no estar en el lugar adecuado. Así como a la naranja, podemos caracterizar a un grupo excepcional, un grupo que sobresale por su diversidad de razas, de dialectos, de costumbres, de edades y sobre todo por la vida de cada uno de los niños que conforman este pequeño universo, vida que se consume en la calle, en el colegio, pero sobre todo en la soledad... Se encuentran reconstruyendo el mundo, su mundo, con la fuerza de la apariencia y la fragilidad del corazón; estos pequeños adultos dejan volar los sueños de su alma, los dejan escapar de su corazón, quedándose en el aire y viviendo por el momento, dejando que sus deseos más profundos sean como estrellas fugaces, su vida misma es para ellos un espejismo que desean desaparecer... Los anfitriones de estas vidas cuentan con habilidades majestuosas en el arte de ganar, a vida o muerte pero ganar, saben qué es el derecho a la vida y también el deber de la muerte, saben insultar y también orar, pueden reír pero también llorar... Trabajan, caminan, pelean, ayudan y, claro, juegan... son justos siempre

consigo mismos... Saben más que nosotros mismos, conocen ese mundo oculto que creemos que existe en otra dimensión, saben cómo se juega la vida en las calles, calles en las que algunos se convierten en personajes de circo manejando cuchillos y navajas, haciendo parte del espectáculo llamado peligro. Otros sólo desean ser pilotos, conducir sus propias vidas volando, sueño que es más lejano para nosotros que para ellos, ya que no necesitan de aviones o grandes empleos, sólo parces que les den en un cigarro el boleto para cada vuelo...

Imponentes como la naranja, fuertes con ellos mismos porque la vida no permite llorones, caminantes de la cuerda floja sin barra de equilibrio, amigos de la rumba y de la noche y confidentes de la televisión, así son algunos de los navegantes a ciegas de un aula de aceleración.

Otros, por el contrario, son dulces y frágiles como la naranja, ellos sin saberlo compartieron su más dulce néctar con la naranja equivocada, la cual amargó y marchitó su cáscara pero no su corazón... y es aquí donde el capitán de este barco se multiplica por 10, 15 y 25 cada mañana



de su vida, regala un poco de sí cada mañana a sus naranjas, sus navegantes, pues dentro de este barco son su responsabilidad... Un capitán estructurado por su amor y la obligación, razón por la que dejó de fijarse en los profundos tejidos de la naranja, negando la importancia de su olor particular, de las lágrimas del interior; ahora, sólo toma su cáscara y si está un poco marchita la aparta con las dañadas porque ha sido contaminada y por lo mismo rotulada...

Son incontables los agujeros que cada naranja tiene en su corteza, así mismo son incontables las características de cada pequeño, pero sólo hay una forma de caracterizarlas; al final todas son naranjas que necesitan de un cuidado especial y que cuando necesitan calor humano no quieren oír que están perdidos. No están perdidos, necesitan de una mano que esté en su realidad para ayudarlos a tomar de ella las herramientas básicas para su vida en la sociedad.

No podemos dejar de ser sinceros, sentimos impotencia y vacío en nuestro corazón, cada semestre que pasa nos permite evidenciar que son demasiadas las cosas que hay que hacer por la educación, por su vigencia y vida... No es justo y mucho menos coherente que todos podamos entender que un contenido y una esquematización del proceso educativo no pueden convertirse en el fin de la educación y es esto precisamente lo que no comprendemos... Qué pasa con el sueño del aprendizaje significativo, con la ilusión de una educación para la vida, lo estamos dejando tergiversar cada vez que llega al aula un nuevo proyecto, por qué no se exige que el niño deje de robar y de maltratar a sus compañeros a cambio de exigirle que debe saber las operaciones matemáticas, que debe saber leer y escribir, porque sabiendo esto se construye como persona...

El tiempo del presente es corto, por esto las experiencias y sueños de cada uno no deben volar en el aire como simple información, sino que deben fomentar la construcción de una experiencia escolar desde la vida real

¡Tú y yo transformados!

Evelyn Carolina Mora Sandoval*

“La utopía está en el horizonte.
Me acerco dos pasos y ella se aleja dos pasos.
Camino diez pasos y ella se corre diez pasos
más allá.
Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré.
¿Para qué sirve la utopía? Para eso... para
caminar.”⁵

En nuestra capital se juntan y relacionan algunas de las más preocupantes problemáticas sociales existentes: desplazamiento forzado, violencia, conflicto armado, mendicidad, maltrato, etc., que repercuten de manera significativa en los factores cognitivos y socio-afectivos de los sujetos que la habitan, generando con esto nuevas dinámicas de vida y la necesidad de asumir una posición crítica frente a la realidad que nos “*toca*” vivir.

En este sentido, el contexto social no es ajeno a la percepción de la realidad en el niño, la niña y el joven, y se hace evidente también en el grado de vinculación que éstos hacen en el contexto educativo; lleva a los sujetos a ver este espacio no como uno de los lugares privilegiados para el desarrollo de las capacidades, sino como una jaula en la que se coartan todas las formas de expresión.

Sin embargo, no me voy a quedar en señalar sólo lo malo de la escuela –sobre todo porque hago parte de ella– sino en analizar mi papel en ella. El papel del docente (y de todas las personas que rodean a los niños y los jóvenes) debe ser aquel que lo guíe en el descubrimiento y desarrollo de sus capacidades, reforzando la imagen de



sí mismo y transformando experiencias frustrantes o negativas en oportunidades de aprendizaje personal, tomando distancia de acciones que puedan intervenir negativamente en su desarrollo integral.

No obstante, sé que esto no es una tarea fácil, sobre todo en un contexto de aula de aceleración, donde reinan la heterogeneidad, en edades y problemáticas, donde –por suerte– no hay homogeneidad en el pensamiento, y donde no hay una conciencia por parte de la administración de las verdaderas necesidades de este tipo de población.

Lo primero que hay que hacer es ver al niño y al joven como seres cuyo desenvolvimiento depende en gran medida de la calidad de las relaciones que les ofrecen los adultos responsables de su crianza y educación; se requiere que las personas que los rodean en estos ámbitos sean capaces de brindarles amor y los cuidados que necesita. Entonces, es un trabajo que requiere un verdadero compromiso y una gran responsabilidad.

Entre tanto, es un proceso que debe mejorar los procesos comunicacionales, ya que, retomando a Gutiérrez, “...*la comunicación hace posible la actualización y el enriquecimiento del hombre; es la que le da*



*sentido a la vida humana. Pero para que esto sea posible, se necesita la comunicación con el otro, pues de esta manera, las personas -con todas sus dimensiones y facultades- logran su pleno desarrollo”*⁶. Por medio del buen desarrollo de la comunicación, el sujeto se construye a sí mismo y contribuye a incrementar y a promover la riqueza cultural de su grupo.

En relación con lo anterior, la educación –como proceso social– es necesariamente intersubjetiva; esto supone la urgencia de crear e intensificar redes de comunicación lo suficientemente flexibles de modo que todos los agentes del proceso educativo-cultural expresen su propio pensamiento y se ayuden conjuntamente. Se trata de crear buenas –y sinceras– relaciones entre niños y niños, maestro y niños, maestro y maestro y, en nuestro caso, vivencialista y niño, maestro titular y vivencialista, vivencialista y vivencialista, de manera que no se trabaje aisladamente, sino que entre todos se construyan dinámicas que ayuden al aprendizaje sin necesidad de pasar unos por encima de otros y rescatando lo que realmente importa: el bienestar y la satisfacción de todos los que participamos en el proceso, aceptando los aspectos que, como humanos, nos hacen diferentes los unos de los otros.

Ahora bien, el afecto es determinante principal de la personalidad del niño y de su desenvolvimiento en la vida futura; me atrevería incluso a afirmar

que sin este factor no es posible –o se dificulta– el afianzamiento y desarrollo de herramientas sociales y cognitivas. *“Desde antes del nacimiento se inicia una relación entre la madre y el niño. Dicho vínculo se empieza a formar cuando la madre percibe los movimientos del bebé”*⁷. Sin embargo, hay ocasiones en que este vínculo se ve truncado por múltiples circunstancias, como condiciones económicas, sociales y familiares, sentimientos de rechazo o abandono y características de la personalidad de la mujer, que a veces no le permiten aceptar su maternidad. Esta situación la vivencí en la práctica formativa⁸, con el caso de un niño de 12 años, a quien su madre rechazó desde que estaba en su vientre; para el niño esto ha sido muy difícil, en este momento vive con su abuelita (quien lo quiere mucho) y sus tíos (quienes no lo soportan en la casa); además, la profesora a veces lo hace sentir mal con sus comentarios.

El trabajo con este niño tuvo que partir primero de comprender el porqué de su comportamiento (agresividad, inseguridad) y después acercarme a él de una manera amigable y respetando su espacio. Se trataba de entablar una relación en la que él pudiera expresar lo que pensaba y lo que sentía de una manera libre y espontánea; también privilegiar el diálogo respetuoso y amoroso, para que él sintiera que esto era más comfortable que los gritos y el maltrato físico. Por medio de todo esto logré que el niño encontrara nuevas y más viables maneras de comunicarse con el mundo exterior, de tal forma que desarrollara su confianza y seguridad en sí mismo frente a los demás. En síntesis, el objetivo era que a pesar de las dificultades él comprendiera que es importante para muchos, que pertenece a un grupo y que puede realizarse a sí mismo sin necesidad de pisotear a otros.

Además, fue un proceso en el que me enriquecí en muchos aspectos (personal, profesional, social, etc.), pues me permitió ser más sensible frente a lo que pasa en la realidad, pero lo más importante es que constantemente existe la conciencia de que lo que uno haga o deje de hacer con un niño

⁶ Gutiérrez Pérez, Francisco. Pedagogía de la comunicación en la educación popular. Madrid, Popular, 1993, p. 72.

⁷ Gómez Rojas, Hernando. Cómo ser vigía de salud. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, p. 86.

⁸ Instituto Educativo Distrital Usminia Lorenzo Alcantuz. Aula de Primeras Letras. Bogotá, 2006-I.

va a quedar en su interior muy marcado; y el verdadero compromiso está en lograr que después que uno no esté a su lado, él tenga la posibilidad de seguir adelante solo. Como dice Rodó: *"Se puede enseñar al estudiante una lección para un día, pero si logramos despertar su curiosidad (...) seguirá aprendiendo durante toda la vida"*⁹.

Por otra parte, en cuanto a la lectura y la escritura, creo que en todos los estudiantes hubo un avance significativo y, lo más importante es que los niños, niñas y jóvenes ya tienen un lenguaje estructurado que hace parte de su identidad. En este sentido, lo más importante fue constatar que leer no es solamente decodificar, sino interpretar también el significado de las situaciones que se nos presentan en el diario vivir, y que escribir es más que combinar coherentemente las palabras, es construir y reconstruir dichas situaciones, donde las grafías sólo son un instrumento. Estos procesos implican poner a toda máquina los saberes y operaciones intelectuales, mediados siempre por un desarrollo social y afectivo bien estructurado.

En conclusión, lo fundamental es tomar como punto de partida la cotidianidad, pues no se puede desechar lo que cada sujeto construye día tras día. Paralelo a esto, es imprescindible la oralidad que cada niño, debido a que gracias a esta facultad *"...puede interactuar con relativo éxito en distintos contextos de comunicación, y ha aprendido en forma espontánea algunas de las normas que rigen los usos de la lengua oral habituales en su entorno familiar y social"*¹⁰.

Para finalizar, quise comenzar este documento con una cita que habla acerca de la utopía y, seguramente, el que lea esto se preguntará por qué. Pues es muy sencillo, a veces se piensa que el ideal de una verdadera educación que respete la diversidad, los tiempos, los gustos, los intereses, las necesidades está muy lejos de alcanzarse; desde mi vivencia, yo podría decir que algo de esto es cierto, pero también que el aporte



que cada uno de nosotros haga es imborrable para la transformación de nuestra educación; no es un camino corto, y lo importante es toda esa riqueza que podamos encontrar en él, para así mismo adquirir nuevas y mejores herramientas a favor de las infancias.

Creo que nunca acabaría de escribir lo que suscitó en mí esta experiencia de vivir la verdadera escuela, de las transformaciones que tuvimos los niños, los jóvenes, la maestra titular y yo misma, y de encontrar fortalezas y debilidades educativas; pero me queda la certeza de que mientras no se dé un reconocimiento especial a lo que significa ser niño, será difícil encontrar puntos razonables para actuar frente a ellos. Y por último, me gustaría dejar una reflexión acerca de cómo se está viendo la integración en la escuela, ¿no es en realidad una exclusión dentro de la misma inclusión? Pues el aula de aceleración funciona en la planta física del colegio, pero no está integrada a todas las dinámicas escolares

⁹ Rodó, José. Tomado de: Molano, Martha y Oramas, Claudia. Máximas docentes. Selección, presentación y notas. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, 2003, p. 16.

¹⁰ Rodríguez, María Helena. Lectura y vida. Washington, D.C., OEA, 1994.

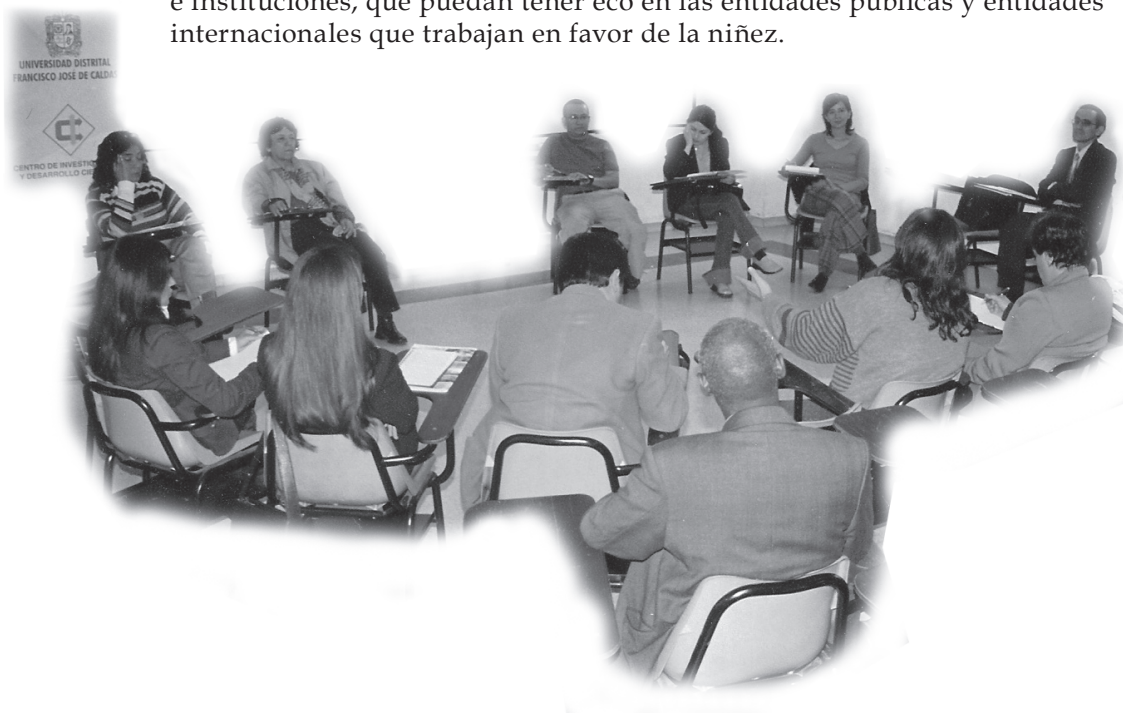
Seminario Internacional Lenguaje y Saberes Infantiles Protocolo mesas de trabajo*

Martha Helena Barreto R.**

Si el niño puede confiar en un adulto, psicológicamente se “salva”.

Karina Bother

Las mesas de trabajo pretendían pensar desde la experiencia, las investigaciones y conocimientos de los participantes, el papel que juega el lenguaje en la construcción del saber en los niños. La idea de este encuentro es propiciar la creación de alianzas estratégicas que nos permitan a mediano y corto plazo generar propuestas pedagógicas, encaminadas a generar mecanismos que legitimen el papel de la universidad y con ello, la importancia de la investigación, como una forma de producir nuevos sentidos a la problemática de la infancia. En este contexto, se piensa que la tarea de la universidad es reconocer y validar los otros saberes; aquellos que se construyen desde las comunidades, localidades e instituciones, que puedan tener eco en las entidades públicas y entidades internacionales que trabajan en favor de la niñez.



* Coordinadoras de mesas: Karina Bother: Familias cambiantes; Flor Alba Santamaría: El devenir de las escuelas; Martha Helena Barreto: La invasión de las nuevas tecnologías (docentes Licenciatura en Pedagogía Infantil). Protocolantes: Paola Martínez, Bibiana Casas y Karol Adriana Medina, estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil.

** Docente-investigadora. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Mesa 1. Familias cambiantes

El problema

Se invita a pensar estratégicamente la situación actual de las familias, generada por el predominio de madres jefes de hogar y el embarazo de las mujeres a temprana edad. La exigencia de realización personal y profesional tanto de las mujeres como de los hombres parece no dejarles tiempo para ser padres. Ante este panorama surgen algunas preguntas: ¿Cuáles son las formas de interacción predominantes hoy cuando la relación “cara a cara” como forma de interacción y de transmisión de saberes, cultura y valores tiende a desdibujarse? ¿Qué tipo de comunicación caracteriza las nuevas formas de relación con los niños mediadas por otros agentes o por las nuevas tecnologías? ¿Han aparecido nuevos lenguajes? ¿Se puede hablar de nuevas subjetividades? Los participantes comentan las siguientes inquietudes.

La denuncia: algo está pasando en la estructura familiar

Este parece ser el sentimiento que emergió con más insistencia en esta mesa. La problemática fue denunciada desde diferentes lugares: la ciudad, la escuela, la zona rural, y diferentes posiciones sociales. Recogemos aquí la serie de enunciados que emergen de los maestros, trabajadoras sociales, psicólogos y demás profesionales que día a día conviven con los niños. Se expresaron los siguientes sentimientos:

Los padres de familia tienen temor de que sus hijos jueguen

Los padres de familia sienten temor de que sus hijos jueguen, para ellos esta actividad no parece interesante, no les seduce, pareciera que no les es “productiva”.

Nos olvidamos de que todos somos niños

Se cuestionó la jerarquía de la relación adulto - niño; se propuso crear espacios y romper horarios, además plantear la diversidad en el aula y el papel de aprendiz del maestro.

Las pautas de crianza ahora se dan como procesos fragmentados

Se propone que las madres dediquen mayor tiempo a sus hijos, ya que el amor es importante para trabajar con los niños, hay muchas escuelas vulneradas; así mismo hay que aplicar la teoría para recuperar la poesía. Nosotros debemos estar con los niños, de parte de ellos.

Las experiencias: ¡Se evaporó la familia extensa!

Se reconoce que ahora sólo hay familias nucleares, si acaso; entonces habría que hacer algo con los niños. Surge la propuesta de propiciar una mayor interacción de los niños con los adultos mayores; para ello se nombró una profesora que coordinara este trabajo, pues ya no hay familias grandes que cuenten historias como antes.

En los estratos altos sucede algo similar

Se resalta la manera un tanto fría de las relaciones padres e hijos en estos sectores, donde los niños parecen tener un vacío familiar, pese a que tienen todo lo material.

Las familias cambiantes en la ciudad operan como los “cultivos ilícitos”

Se manifiesta la realidad de muchos niños que en la escuela no tienen acudiente; esta situación indica que no hay presencia de las familias y los niños tienen que responder por “ellos mismos”, convirtiéndose en psicoterapeutas de sus compañeros; esto es una muestra del “cultivo ilícito”.

Recuperar la unidad familiar. Frente al panorama de crisis familiar, se piensa que hay que leer en familia, confiar en el poder de la palabra y en el encantamiento de la imagen. Las tensiones propias de las ocupaciones de los padres parece que no les permiten leerles a los niños.

Yo sí he visto niños tristes, que no juegan

Las maestras manifiestan que los niños no tienen con quién jugar, parece que nadie se les arrimara, muchas madres parecen concebir hijos sólo para conservar la figura paterna.

La conclusión

La coordinadora de la mesa propone constituir una red donde se continúe y profundice, en la que además de reflexiones se propongan acciones, y no esperar que las acciones vengan de afuera. Finalmente, se pregunta: ¿Qué hacemos frente a los niños que carecen de un ambiente familiar propicio o, en el peor de los casos, que no tienen familia y tampoco se les puede suplir? Ante esta problemática se impone, entonces, crear un nuevo tejido de signos y lenguajes en favor de niños y niñas.



Mesa 2. El devenir de la escuela

El problema

La institución escolar parece estar destinada a recibir una serie de exigencias sobre la formación de los niños y las niñas. Están, por una parte, las requeridas por las entidades oficiales y las de los medios de comunicación quienes presionan a la escuela a responder a las necesidades actuales de la sociedad; por otra, están los padres, quienes a su vez exigen una educación que preserve los valores y la cultura. Sin embargo, la escuela y los maestros reflexionan poco sobre esta problemática y más bien parece que se ven obligados a “cumplir” esta serie de exigencias; al respecto, nos preguntamos ¿Será que la escuela al caer en la rutina y la repetición de una serie de funciones relacionadas con la enseñanza, la socialización y la disciplina, muchas veces se olvida de “pensar” y reconocer la diversidad de situaciones de niños y niñas?

La discusión

La escuela no es un lugar donde se reconoce al niño. Se expone la impotencia del maestro frente a los lineamientos curriculares que convierten al niño en objeto de conocimiento, al disponerlo como una persona que tiene que cumplir o llenar requisitos, lo cual impide una interacción con el niño que permita tener en cuenta su proceso cognitivo y lingüístico. Se resalta la necesidad de “humanizar la lectura”.

La cosificación del ser humano y la humanización

Se comenta que actualmente estamos frente al fenómeno de la cosificación del ser humano, “*el consumismo*”. Se ve que los niños no se están sintiendo como parte de algo real, sino como objetos del mercado y el consumo.

El eco del profesor Evelio Cabrejo

Cuando somos profesores debemos trascender en la vida individual y social del niño. Y de esta manera debemos ayudar a que los niños se transformen en pasajeros del futuro, al mantener a la vez una continuación a través de una lengua, teniendo en cuenta que uno de los destinos del hombre en sociedad es el juego de la transmisión, en el que el niño hace parte de una cadena simbólica. Finalmente, hace notar la preocupación de los profesores sobre el arte de enseñar y que un profesor no debe enseñar demasiado contenido, sino crear el deseo del placer por ese contenido.

Se finalizó el debate de esta mesa con las palabras de la coordinadora de la mesa, profesora Flor Alba Santamaría, quien plantea la teoría y práctica como mecanismos que deben estar unidos para generar nuevas estrategias en la escuela y así fomentar dentro de ella otra mirada desde distintos ámbitos, como son lo político, lo institucional y lo académico, logrando así un mejor futuro para los niños y la escuela como fuente transgeneracional de mejores oportunidades.



se sabe que toda tecnología genera cambios y transformaciones y por ende, nuevos modos de pensar y estar en el mundo. Nos preocupa la manera como los niños están construyendo el mundo y la soledad en la que se encuentran; posiblemente los padres han encontrado en las máquinas un sustituto de su presencia. Por otro lado, hay otros niños que no tienen acceso a estas tecnologías, factor que les priva de las nuevas formas de interacción en la sociedad. ¿Cómo podrán los niños que pasan gran cantidad de tiempo delante de todo tipo de pantallas y situaciones virtuales disfrutar igualmente otras esferas de la vida? ¿Qué nuevas formas de subjetividad producen estos medios? ¿Cómo potenciar la tecnología para generar formas de interacción más afectivas? ¿Cuál es el papel de los padres y los maestros en estas mediaciones?

Mesa 3. Saberes infantiles y la invasión de las nuevas tecnologías

El problema

Una condición del mundo actual es la irrupción cada vez más rápida de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información en todos los ámbitos de la vida del hombre. Históricamente,

Maestros y maestras hablan sobre las creencias, miedos y temores sobre la invasión de las nuevas tecnologías y el papel de padres y maestros

Fácil acceso de niños y niñas a las páginas de internet. Al respecto surgen las siguientes preguntas: ¿Cuál es el perfil del maestro que



pueda realmente aportar a la tecnología y al desarrollo del pensamiento? ¿Cómo potencian estas tecnologías al ser humano?

La actitud de los padres, quienes colman de aparatos electrónicos a sus hijos

Existe en los padres la creencia de que a mayor interacción y manejo de estos medios hay mayor desarrollo intelectual de sus hijos, por lo cual pasa a segundo plano la importancia de la relación afectiva.

Los estudiantes muestran otra mirada de la tecnología

El término tecnología va más allá de los computadores, pues se ha visto que se emplean diversos artefactos en la vida cotidiana.

Hay preocupación sobre la invasión cada vez más temprana de los medios en la vida de las niñas y los niños.

Se cuestiona que maestros y maestras parecen estar más al servicio de los medios, en

lugar de ser más proactivos y utilizarlos en beneficio de una mejor educación.

Se reconoce que si en internet hay perversidad, en los libros también la hay. Se invita a pensar cómo la tecnología ha influido en la transformación de nuestra percepción del tiempo y el espacio y que la escritura es también una tecnología.

Por último, se postula que chatear es como volver a la oralidad.

Las tecnologías y las costumbres

Se admite que las tecnologías generan cambios y transformaciones en los modos de vivir. Se muestra que hay regiones donde están muy arraigadas las costumbres en las familias y se pregunta ¿Cómo trabajar la tecnología sin que se pierdan los valores?

La coordinadora de la mesa sugiere que es necesario investigar esta problemática en casos muy concretos, ya que no se puede generalizar. Advierte que habría que tener en cuenta que estas tecnologías han transformado la noción de tiempo y de espacio, y con ello nuevas formas de conocer, pensar y percibir el mundo. Es necesario investigar para documentarnos de nuevos conceptos y teorías que nos ayuden a comprender estos nuevos lenguajes y nos aporten nuevas maneras de pensar y reflexionar sobre prácticas sociales que favorezcan un mundo mejor para niños y niñas



Contar Textos



La fantasía en Ana María Machado*

La palabra fantasía viene del griego “*phantasia*”, que significa facultad mental para imaginarse cosas inexistentes. Es el grado superior de la imaginación, capaz de dar forma sensible a las ideas y de alterar la realidad, de hacer que los animales hablen, las personas vuelen o los objetos bailen una alegre canción de rock; y quién mejor que la escritora brasileña Ana María Machado para hablar de la imaginación.

Las palabras son juguetes inagotables para esta escritora; con ellas crea personajes maravillosos e historias fascinantes como la de Raúl, un niño que ve aterrado cómo sus brazos empiezan a mancharse de azul; o la de un conejito blanco, blanco, que cautivado por una niña negra, quiere ponerse bonito y oscuro como ella. Esta capacidad creadora no sólo la ha llevado a obtener el cariño del público infantil, sino que también le permitió recibir el Premio de Literatura Hans Christian Andersen, el más prestigioso galardón de las letras infantiles.

Ana María visitó Colombia con ocasión de la Feria del Libro y vino a Cosquillas para hablarnos de su experiencia.

* Entrevista para el programa radial Cosquillas, realización de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño, de la emisora Laúd 90.4 FM en mayo de 2006.

Entrevistadora: Sabemos que tú eres la mayor de nueve hermanos y antes que naciera tu primer hermano tenías una amiga invisible con la que hablabas; cuéntanos de ella.

A. M.: Era una amiga que yo veía; ella era invisible sólo para los otros, pero después que mi hermanito nació yo no necesité más de ella y entonces ella se fue para donde la necesitan.

E: ¿Qué cuentos y rimas escuchabas cuando eras niña y cómo ellos han influido en la escritura de tus libros?

A. M.: Yo escuchaba muchos cuentos distintos, cuentos que mis abuelos, mis tíos, mis padres me contaban; todas las rimas que existían en Brasil, de donde soy, todas las canciones de cuna y rondas, pues allá tenemos muchas. También me contaban cuentos que estaban en libros, no sólo cuentos que se contaban de una persona a la otra oyendo y después repitiendo, sino leyendo del libro, me leían muchas cosas de libros.

E: ¿Cómo inventas tus cuentos?

A. M.: ¿Cómo inventaste esta pregunta? ¿De tu cabeza! ¿No es así? Uno siempre inventa de su cabeza, jamás del dedo del pie, porque yo ya he intentado y no viene nada. Lo importante es cómo esas ideas han entrado a la cabeza y permiten después alimentar la fantasía, la creación, la imaginación y todo eso. Yo creo que una de las fuentes como esas cosas entran a la cabeza es prestando mucha atención a las cosas de la vida; que uno esté siempre atento, con los ojos abiertos, los oídos dispuestos, viendo todo lo que está alrededor. Otra cosa que ayuda mucho es el recuerdo, la memoria, evocar lo que uno ya vivió, lo que leyó, lo que le contaron, lo que ha visto antes; y por último, creo que también está el sueño, la ensoñación que permite ver lo que todavía no existe,

imaginar lo que podrá existir o lo que nunca va a existir porque tenemos miedo. Creo que son esas tres cosas las que hacen que uno tenga ideas para escribir.

E: ¿Cuál era tu mayor fantasía cuando eras niña?

A. M.: No sé cuál era la mayor porque tenía muchas... volar por ejemplo, me gustaría mucho poder volar, pero creo que también vivir dentro de los libros, sobre todo dentro de los libros que me gustaban mucho. Hay un autor en Brasil que se llama Monteiro Lobato¹¹ y que escribió libros maravillosos que me gustan mucho y, sin duda, me gustaría vivir dentro de esos libros; también dentro de libros como Peter Pan.

E: ¿Por qué la fantasía de los cuentos es fundamental en el desarrollo de nosotros los niños?

A. M.: Yo creo que la fantasía es fundamental para el desarrollo de los niños y de los adultos. Muchas veces los niños avanzan mucho porque tienen fantasía, después cuando llegan a adultos olvidan la fantasía y son esos adultos aburridísimos que encontramos por ahí. Pero yo creo que es clave ver y pensar que si realmente sólo podemos vivir una vida, pues la fantasía es lo que nos permite vivir cientos de miles de vidas y eso es mucho más divertido, mucho más interesante, nos enseña más cosas y nos prepara más para las diversas situaciones de la vida, entonces es muy importante.

E: ¿Cómo te surgió la idea de escribir tu cuento "Pimienta en la cabecita"?

A. M.: Ese cuento, en verdad, era uno de los cuentos que mi abuela me contaba; es un cuento del folclor brasileño y existe con otras variaciones, incluso en otros países. Una vez que estaba escribiendo quise hacer algo como lo que mi abuela me contaba y lo reconté con mis palabras, pero realmente era el cuento de mi abuela.

¹¹ Monteiro Lobato es considerado el padre de la literatura infantil y juvenil brasileña, por el carácter innovador de su obra, colmada de personajes irreverentes y una exploración a fondo de la fantasía.



Cosquillas: una experiencia de radio

Liliana Ortiz Cárdenas*

La cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño, consciente de los constantes y vertiginosos cambios tecnológicos y culturales en la comunicación, ha abordado desde sus inicios como línea de trabajo la relación entre la niñez y los medios.

En dicha línea de trabajo se han realizado múltiples eventos como encuentros y paneles (2003), conversatorio (2005), foro en escena (2005), cortometraje (2004), ciclos de cine (2002-2003), además de la publicación, entre otras, de la revista *Infancias Imágenes*. La experiencia consolidada a lo largo de esta trayectoria ha permitido al equipo de la cátedra gestar una nueva propuesta encaminada a continuar divulgando y discutiendo las temáticas relacionadas con el mundo de la infancia y la juventud y la incidencia de los medios de comunicación.

La propuesta del programa radial *Cosquillas* ocurre, primero como continuación de un proceso inicial de trabajo con la emisora durante el último trimestre de 2005, con el programa "*Los niños tienen la palabra*", y segundo como desarrollo creativo encaminado a revelar el mundo de la infancia y la juventud.

La elección del nombre del programa obedeció a un trabajo de equipo alrededor de la premisa de hallar una frase o palabra que sin mediar explicación alguna evocara la infancia, que lograra así mismo vincularse con la experiencia de cada oyente y que resultara significativa para niños y niñas.

De esta manera la acogida de *Cosquillas* como nombre da cuenta de un estímulo estudiado por científicos y filósofos¹² desde tiempos remotos, aceptado como alternativa terapéutica frente a un mundo caracterizado por el ritmo rápido de vida y el consecuente estrés. El Diccionario de la Lengua Española define las cosquillas como una sensación que se experimenta en algunas partes del cuerpo cuando son ligeramente tocadas, y consiste en cierta conmoción desagradable que suele provocar involuntariamente la risa. No obstante, las cosquillas suelen ser a menudo, y según como se apliquen, un coqueteo o una caricia, como es para los bebés o niños y niñas de corta edad.

* Licenciada en Pedagogía Infantil, estudiante de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria y asistente académico-administrativa de la Cátedra UNESCO.

¹² Tomado de temas de ciencia y salud http://www.mipunto.com/temas/2do_trimestre02/cosquillas.html

De otra parte, la risa y la sensación de cosquillas sobrevienen también del factor sorpresa de una situación; se dice que una sesión de varios minutos acompañada de risa o carcajadas alivia el insomnio, aumenta la autoestima y acelera el ritmo cardíaco, aumenta la conexión o vínculo afectivo entre dos personas, entre otras positivas reacciones que le han valido para ser aceptadas como método curativo. Así, como ingrediente positivo que produce bienestar y que requiere del otro, pues al hacerse cosquillas a sí mismo no necesariamente se produce risa ni se obtiene una reacción igualmente placentera, y como una manera de extender la invitación a sonreírle a la vida, damos la bienvenida a las cosquillas como eje articulador de la propuesta radial.

Cosquillas reúne saberes, intereses, lenguajes y conocimientos, con el propósito de circularlos entre los miembros de diferentes edades en las familias, entre estudiantes y profesionales vinculados con la infancia y la juventud, y fundamentalmente, entre niños y niñas. En ese sentido los contenidos son diseñados con el compromiso de incidir en el mejoramiento de la calidad de vida de la niñez del distrito capital, a partir del reconocimiento y valoración de sus pensamientos, intereses, necesidades, sueños y con el presupuesto de la importancia de una sonrisa.

Pero para lograr tal efecto, el desarrollo del programa ha debido convocar un equipo de trabajo diverso. Tras la realización de pruebas, convocatorias abiertas y audiciones, se logró la conformación de un dúo compuesto por un niño y una niña que en calidad de presentadores abren y cierran cada programa, entrevistan a invitados y participan de manera cautivadora en las diferentes secciones personificando a nietos traviesos y preguntones, a protagonistas de historias fantásticas o de clásicos literarios, entre otros. También integra el equipo un grupo de estudiantes de artes escénicas de

la ASAB que con su formación, experiencia y talento desbordante han caracterizado particularmente y con gran riqueza cada uno de los personajes que forman parte de las secciones habituales del programa, así como también han dado vida a innumerables animales, juguetes y seres originarios de la literatura o simplemente de la imaginación creadora.

De a poco se han ido sumando entusiastas colaboradores: un joven estudiante y creativo diseñador de la página web para Cosquillas; un funcionario de la universidad, padre de familia, enamorado y aprendiz empírico de la narración y creación de voces, y un descubridor imaginativo dedicado a la musicalización.

Unidos todos ahora a una coordinación general, un comité de redacción y una dirección de guiones, por demás calificados y comprometidos, arranca el reto de realizar cada sábado, media hora en vivo y en directo, media hora para verter en un selecto público todos los esfuerzos y anhelos de quienes tenemos la certeza de que una vida mejor para niños, niñas y jóvenes es posible



Concepciones de la relación entre la teoría y la práctica y el sentido que los maestros asignan a su práctica pedagógica en el I.E.D. Colombia Viva*

** Jeison Alexander González
Carlos Eduardo Vicentes
María Isabel Rincón

Problema

El proyecto surge a partir de la problemática observada en las práctica formativa de VII semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, realizada en el I.E.D. Colombia Viva, sede B (jornada de la mañana), relacionada con las discontinuidades y divergencias existentes entre los fines educativos del proyecto pedagógico de esta escuela y las acciones del quehacer cotidiano de los maestros y maestras, fenómeno que llamó la atención dado que se trata de una institución innovadora¹³.

En este contexto se plantean las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las concepciones de la relación entre teoría y práctica y qué sentidos generan en su práctica pedagógica? ¿Cuáles son las transformaciones del discurso del maestro? ¿De qué manera se apropian de los diferentes discursos? ¿Qué tipo de práctica genera en el aula de clase?

Ideas fuerza

La reflexión sobre relación teoría-práctica de los maestros se plantea como una acción importante para generar cambios en las actitudes y el quehacer de los docentes¹⁴.

La escuela es un espacio donde tiene lugar el intercambio y la transformación cultural a través de las interacciones que en ella establecen adultos y niños¹⁵. Sólo a través de un análisis detallado de la estructura y lógica interna de la práctica pedagógica es posible identificar los factores y los elementos que intervienen en los procesos de apropiación y recontextualización de los discursos propios y los modos de actuar de maestros y maestras¹⁶.

Se entiende por práctica pedagógica los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en el aula¹⁷.

El discurso es una práctica social que ocurre en un marco de interacción ubicado social e históricamente y, por tanto, es influido por los cambios sociales y políticos que determinan modos diferentes de emplear el lenguaje. Surge así la importancia de analizar las formas de dominación que ordenan los discursos en la línea de análisis crítico del discurso (ACD)¹⁸.

* Este trabajo de tesis fue calificado como tesis meritoria.

** Egresados licenciatura en Pedagogía Infantil 2005

¹³ Obtuvo el primer lugar como "mejor escuela" en la evaluación de la Secretaría de Educación Distrital (SED) en 1998.

¹⁴ Carr y Kemmis. Teoría y práctica de la enseñanza. Barcelona, K. Martínez Rocca, 1988.

¹⁵ Jerome Brunner. La importancia de la educación. Barcelona, Paidós, 1987.

¹⁶ Gimeno Sacristán. El currículo: una reflexión sobre la práctica. Madrid, 1998.

¹⁷ Díaz Mario. "De la práctica pedagógica al texto pedagógico". En: Revista Pedagogía y Saberes No. 1. Universidad Pedagógica Nacional, 1990.

¹⁸ Wodak y Meyer. Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona, Gedisa, 2003.

Aspectos metodológicos

La investigación se enmarca en una mirada cualitativa centrada en el interés por las situaciones y problemas propios de la realidad social a la que pertenecen los participantes, en particular a los modos concretos de pensar y actuar en el contexto específico del aula; se nutre además de una orientación interpretativa y hermenéutica, en tanto pretende hacer una lectura de la manera como maestros y maestras interactúan entre sí para construir significados de modo individual y colectivo.

Tiene un diseño etnográfico que por medio de entrevistas, observación no participante y grupo de discusión permite la recolección del corpus para analizar las concepciones de teoría y práctica propias de la experiencia de los maestros en la escuela. Participaron siete maestras y maestros de preescolar y básica primaria, los criterios de selección estuvieron motivados por el nivel de antigüedad en la institución y el interés mostrado en el proyecto de innovación de la escuela.

Para el análisis y la interpretación se empleó el análisis crítico del discurso, particularmente los trabajos de Norman Fairclough (2003).

Conclusiones

La concepción de la teoría y la práctica como una relación inseparable y bidireccional es aceptada por el grupo de maestros como una condición para mejorar su práctica pedagógica.

Se observa una mayor comprensión de la manera como la práctica está regulada por la recontextualización de diversos discursos incluyendo el sistema de creencias que el maestro ha venido construyendo en su experiencia como docente.

La mayoría de los maestros reconoce lo práctico como un espacio complejo en el que se conjugan la teoría, los saberes disciplinares, la concepción de niño y niña, y los principios pedagógicos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La generación de una actitud crítica y reflexiva se convierte en una condición para pensar la práctica pedagógica y construir así nuevos modos de ser de la escuela.

