

infancias imágenes

ISSN 1657-9089

Vol. 12. No.1. Enero – junio de 2013.

Revista de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño, del Grupo de Investigación Lenguaje, Discurso y Saberes y de los programas curriculares en el campo de la infancia.

Directora-editora

Flor Alba Santamaría Valero

Comité Editorial

M.Sc. Martha Helena Barreto
*Profesora de la Universidad Distrital
Francisco José de Caldas, Colombia*

Dra. Omayra Tapiero
*Profesora de la Universidad Distrital
Francisco José de Caldas, Colombia*

Dra. Gladys Lecomte
Docente de la Universidad de Ginebra, Suiza

M.Sc. Cecilia Rincón
*Profesora de la Universidad Distrital
Francisco José de Caldas, Colombia*

M.Sc. Karina Bothert
*Profesora de la Universidad Distrital
Francisco José de Caldas, Colombia*

Comité científico

Dr. José González Monteagudo
Profesor Universidad de Sevilla, España

Dra. Marcela Gómez Sollano
*Profesora e investigadora de la Facultad de Filosofía y
Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dr. Héctor Fabio Ospina
*Profesor emérito del Doctorado en Ciencias Sociales,
Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales,
Colombia*

Dra. Julia Simarra
*Coordinadora del Área de Niñez en el Fondo para la
Acción Ambiental y la Niñez, Colombia*

Dra. Pilar Lacasa
*Decana Facultad de Documentación de la Universidad
Alcalá de Henares, España*

Humberto Quiceno
Profesor de la Universidad del Valle, Colombia

Dra. Gene Díaz
Profesora de la Universidad Lesley, Massachusetts, EUA

Esp. Daniel Hernández
*Profesor Universidad Distrital
Francisco José de Caldas, Colombia*

Árbitros de este número

Dra. María Isabel Moratilla Olvera
*Profesora de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala,
Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Dr. José Ángel Vera Noriega
*Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo,
A.C., México*

Dr. Napoleón Murcia Peña
Docente Universidad de Caldas, Colombia

Dra. Maribel Barreto Mesa
Docente Universidad de Antioquia, Colombia

Dra. Martha Helena Barreto
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Ph.D. Ana Vergara del Solar
Universidad Diego Portales, Chile

Dra. María Eugenia Rausky
Docente Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Dra. María Consuelo Sáiz Manzanares
Profesora de la Universidad de Burgos, España

Dra. Blanca Aurelia Valenzuela
Profesora Universidad de Sonora, México

Dra. Rosa Julia Guzmán Rodríguez
Profesora Universidad de La Sabana, Bogotá

Dra. Gloria Patricia Marciales Vivas
Profesora Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Dr. Ernesto Durán Strauch
*Coordinador Observatorio sobre Infancia,
Universidad Nacional de Colombia*

Dr. Jorge Orlando Lurduy Ortigón
*Docente Universidad Distrital
Francisco José de Caldas, Colombia*

Dra. Patricia Botero Gómez
Universidad de Manizales, Colombia

Dr. Juan Pablo Bohórquez Montoya
Asesor de la Asociación Popular Campesina-Asocampo

M.Sc. Diana Lineth Parga Lozano
*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
Asesor político de la Asociación Popular Campesina
-Asocampo, Colombia*

M.Sc. María del Pilar Buitrago Peña
Docente Universidad de La Salle, Colombia

Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes
Secretaría de Educación Distrital, Colombia

Karina Claudia Bothert
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

M.Sc. Nevis Balanta Castilla
*Docente de la Universidad Distrital
Francisco José de Bogotá, Colombia*

M.Sc. Mónica María Bermúdez Grajales
Profesora Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

M.Sc. Carlos Eduardo Daza Orozco
Ministerio de Educación de la República de la Argentina

ESP. Ángela Fernanda Cabrera Fonseca
Universidad Francisco José de Caldas, Colombia

M.Sc. Zolanyi Duitama Zamora
Secretaria de Educación de Ibagué, Colombia

M.Sc. Gloria Amparo Acero
Investigadora Universidad Nacional de Colombia

M.Sc. María Eugenia Pico Merchán
Docente Universidad de Caldas, Colombia

Asistente editorial: Carlos Bastidas Zambrano

Gestión editorial: Yuly Andrea Cardoso Guerrero

Ilustración portada: César Augusto Rodríguez Rodríguez

Corrección de estilo: Carlos Andrés Almeyda G.

Diagramación: Héctor Suárez Castro

Impresión: ACEVDO Impresores



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación
la ciencia y la cultura



Cátedra UNESCO
en Desarrollo del Niño
(Colombia)



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Para envío de artículos, solicitud de información, comentarios y canjes, favor contactarnos a:

revistainfanciaimagenes@udistrital.edu.co

Tel. +57 (1) 323 93 00 ext 17 04

Cra. 7 No. 40-53, piso 7, oficina 10

Bogotá, Colombia



Tabla de Contenido

Nota editorial 5

Imágenes de investigación

Del adultocentrismo a la agencia infantil: un enfoque desde la socialización lingüística <i>Ana Carolina Hecht</i>	7
Carentes y desiguales en la narrativa cubana contemporánea para niños y jóvenes <i>Denise Ocampo Álvarez</i>	18
Condiciones laborales del trabajo infantil en México, 2011 <i>Sarai Miranda Juárez, Sergio Gaxiola Robles</i>	28
Dificultades detectadas al pasar del álgebra al cálculo en educación matemática <i>Gloria Inés Neira Sanabria</i>	44
Imaginarios sociales de infancia en situación de discapacidad <i>Sandra Patricia Bastidas Santacruz</i>	51
Infancia-vacío: entre las «revoluciones» escolar y sentimental o ¿Hacia dónde huye Antoine? <i>Diana Milena Peñuela</i>	60
La infancia desde las apuestas formativas en educación y la política pública <i>Sara Inés Ochoa, Lucía Nossa Núñez</i>	70
Significaciones imaginarias sobre alimentación y su relación con la seguridad alimentaria de niños y niñas de tercer grado de un colegio distrital. 2013 <i>Alba Marlén Cortés Sánchez</i>	78
Estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en la lúdica en tercero de primaria <i>María Luisa Araujo Oviedo, Nancy Gómez Bonilla, Fernando Fonseca Joya, William Molano Lamprea</i>	89

Tabla de contenido



Etnografía desde el interaccionismo simbólico: historia de vida de Eduardo <i>Sandra Milena Henao Duque</i>	99
--	----

Textos y contextos

Arrullos y silencios: reflexiones sobre niñez y adolescencia en pueblos originarios colombianos <i>Vilma Amparo Gómez Pava</i>	112
El maestro como sujeto político: dilemas entre los imaginarios y su formación <i>Ana María León Rodríguez</i>	117
Esbozo para una didáctica del símbolo en la educación básica <i>Ruth Milena Páez Martínez</i>	124

Lo mejor de otras publicaciones

El pensamiento científico y la formación temprana: una aproximación a las prácticas escolares en los primeros años, vistas desde la ciencia y la tecnología <i>Dino Segura</i>	130
---	-----

El personaje invitado

Marcela Gómez Sollano: una niña admirada y admirable <i>Carlos Martínez</i>	131
--	-----

Perfiles y perspectivas

Memorias del Primer Encuentro de Socialización de Experiencias Educativas y Prácticas Pedagógicas U.D	141
--	-----

Guía de los autores	146
----------------------------	------------

Libros de la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño	149
---	------------

Nota editorial

Presentamos este nuevo número de la revista *Infancias Imágenes* con la satisfacción de cumplir con doce años de trabajo en la difusión de investigaciones sobre la infancia y la pedagogía, así como el de haber logrado la proyección internacional de la revista. De igual manera, hacemos un especial reconocimiento a los dos nuevos miembros del comité científico, especialistas internacionales en la temática de la pedagogía, la Dra. Marcela Gómez Sollano, profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México, y al Dr. José González Monteagudo, profesor de la Universidad de Sevilla. Agradecemos también la colaboración de los investigadores colombianos y los de otras regiones de América Latina —en especial de Cuba, México y Argentina—, países con los que esperamos continuar en la construcción de lazos académicos e investigativos.

En la sección *Imágenes de Investigación*, diez artículos científicos abordan la temática de la infancia y la pedagogía desde distintas áreas académicas. El trabajo de Ana Carolina Hecht, *Del adultocentrismo a la agencia infantil: un enfoque desde la socialización lingüística*, analiza el proceso de socialización lingüística en las comunidades argentinas de los tobas, haciendo hincapié en el rol de los niños tobas en este proceso. El artículo de Denis Ocampo Álvarez, *Carentes y desiguales en la narrativa cubana contemporánea para niños y jóvenes*, aborda la narrativa infantil cubana desde una perspectiva histórica y crítica, enfatizando en la forma cómo las políticas culturales y editoriales construyen los imaginarios sobre la infancia y la adolescencia. Sarai Miranda Juárez y Sergio Gaxiola Robles Linares, en *Condiciones laborales del trabajo infantil en México, 2011*, hacen un análisis sobre el trabajo infantil, la precariedad de las condiciones laborales y la vulneración de los derechos de la niñez en México. El estudio de Gloria Inés Sanabria, *Dificultades detectadas al pasar del álgebra al cálculo en educación matemática*, examina las dificultades de los estudiantes de educación media para comprender los conceptos fundamentales del cálculo y aporta algunas soluciones en relación con esta problemática. El trabajo de Sandra Patricia Bastidas Santacruz, *Imaginarios sociales de infancia en situación de discapacidad*, hace un recorrido histórico de la noción de infancia y discapacidad, y describe los resultados de la investigación realizada por la autora en un municipio de Cundinamarca. Diana Milena Peñuela Contreras, en *Infancia-vacío: entre las «revoluciones» escolar y sentimental o ¿Hacia dónde huye Antoine?*, a partir del análisis de la película *Los 400 golpes* propone una reflexión acerca de las categorías de «revolución escolar» y «revolución emocional», formuladas por el historiador francés Philippe Ariès. El estudio de Sara Inés Ochoa y Lucía Nossa Núñez, *La infancia desde las apuestas formativas en educación y la política pública*, reflexiona sobre los procesos de formación en educación y la política pública de infancia en Colombia. Alba Marlén Cortés Sánchez, en *Significaciones imaginarias sobre alimentación y su relación con la seguridad alimentaria de niños y niñas de tercer grado de un colegio distrital*, estudia las representaciones infantiles de la alimentación, y cómo estos imaginarios determinan sus hábitos y prácticas alimentarias. La investigación *Estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en la lúdica en tercero de primaria*, de María Luisa Araujo Oviedo, Nancy Gómez Bonilla, Fernando Fonseca Joya y William Molano Lamprea, abordan la temática de la lúdica y la práctica en la enseñanza educativa. Finalmente, Sandra Milena Henao Duque, en *Etnografía desde el interaccionismo simbólico: historia de vida de Eduardo*, estudia el caso de un niño del programa rescate de la Fundación Internacional Tierra Fértil.

En la sección *Textos y contextos*, la investigadora Vilma Amparo Gómez, en *Reflexiones sobre la niñez en los pueblos originarios colombianos*, trata sobre las prácticas culturales y la cotidianidad de la niñez indígena, y acerca de las rupturas culturales y la escolaridad. El estudio *El maestro como sujeto político: dilemas entre los imaginarios y su formación*, de Ana María León Rodríguez, aborda la temática de la formación del maestro como investigador e innovador de la práctica pedagógica y la producción de saber pedagógico. Ruth Milena Páez Martínez, en *Esbozo para una didáctica del símbolo en la educación básica*, muestra como una didáctica del símbolo puede servir como una herramienta educativa y propone claves para su uso pedagógico. En *Perfiles y perspectivas* se presenta las memorias del *Primer y Segundo Encuentro de Socialización de Experiencias Educativas y Prácticas Pedagógicas*, eventos organizados por el por el Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas (IEIE), de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En lo mejor de otras publicaciones, el profesor Dino Segura nos presenta el artículo *El pensamiento científico y la formación temprana: una aproximación a las prácticas escolares en los primeros años, vistas desde la ciencia y la tecnología*, haciendo énfasis en la importancia de los aprendizajes desde la edad temprana. En *El personaje invitado*, Carlos Alberto Martínez hace una semblanza de la profesora Marcela Gómez Sollano, cuya biografía se reconstruye desde la perspectiva de la historia y cultura contemporánea de México.

Del adultocentrismo a la agencia infantil: un enfoque desde la socialización lingüística*

From adultcentrism to childhood critical approach: processes language socialization

Ana Carolina Hecht**

Fecha de recepción: 19/02/2013

Fecha de aceptación 26/03/2013

Resumen

Este artículo se focaliza en el estudio de los procesos de socialización lingüística en el entorno familiar y comunitario. En particular, este trabajo presenta dos objetivos. Por una parte, a través de una sistematización bibliográfica, se desarrolla un estado de la cuestión de las investigaciones sobre socialización lingüística, prestando especial atención al rol de los adultos y los niños en las teorías y perspectivas conceptuales revisadas. El segundo objetivo avanza en los caminos menos explorados en este campo y se exponen los resultados de una investigación etnográfica sobre la socialización lingüística entre niños y entre niños y adultos de familias tobas (*qom*) de Buenos Aires (Argentina). De ese modo, uno de los hallazgos más importantes de este artículo es desechar las construcciones adultocéntricas para destacar que los niños también son agentes socializadores en la transmisión lingüística familiar.

Palabras clave: socialización lingüística, niñez, agencia, tobas (*qom*), adultocentrismo.

Abstract

This article focuses in study of socialization processes in family and community contexts. In particular, this paper presents two different objectives. First aim is to analyze current status of the issue on language socialization processes, with special attention to the role of adults and children in these processes.

The second objective focuses on the results of an ethnographic study on a group of children Toba (*Qom*) of Buenos Aires (Argentina) exploring language socialization between children and also between children and adults. Thus, one of the most important findings of this paper is to reject adultcentrism to emphasize that children are also socializing agents in family language transmission.

Key words: language socialization, childhood, agency, Toba (*Qom*), adultcentrism.

* Esta investigación fue financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina a través de becas doctorales y posdoctorales entre los años 2004 y 2011.

** Licenciada y Profesora en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires. Doctora en Antropología FFyL, Universidad de Buenos Aires. Docente de la Universidad de Buenos Aires e Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Correo electrónico: anacarolinahecht@yahoo.com.ar

Introducción

La relación entre lenguaje y niñez ha despertado infinidad de debates entre académicos, pedagogos, psicólogos y diversos especialistas de las ciencias sociales. Hay modos diversos de abordar ese vínculo que van desde la mera comprensión sintáctica, semántica y morfológica de su adquisición y desarrollo hasta miradas más contextuales que analizan al lenguaje en situaciones sociales comunicativas concretas. Más allá de los enfoques, siempre está latente el desafío de pensar en propuestas holísticas que capten los matices que conforman el complejo lazo de la/s lengua/s a través del ciclo vital. Este escrito reflexiona al respecto tomando como marco teórico de referencia a las investigaciones sobre socialización lingüística que se desarrollaron en el marco de la antropología lingüística¹. Asimismo, procura brindar resultados originales de una investigación empírica que aporten nuevas perspectivas y matices a la comprensión de ese lazo.

En consecuencia, el objetivo de este artículo es bifronte porque se busca sistematizar una corriente teórica importante en la producción antropológica contemporánea a la vez que se aporta a dicha corriente a través de una investigación etnográfica en el tema. Por una parte, respecto del primer objetivo, se presenta un detallado estado de la cuestión de las investigaciones sobre los procesos de socialización lingüística, haciendo un recorrido histórico que parte de los estudios pioneros a los actuales a través de la ejemplificación de algunos casos empíricos relevantes al desarrollo de esta teoría. Así, se revisa y sistematiza críticamente la bibliografía especializada señalando los avances y deudas pendientes dentro de la agenda de investigación. Cabe destacar que este recorrido es significativo ya que mayoritariamente se trata de producciones anglosajonas que han tenido poca circulación en los medios de divulgación académicos hispanoamericanos.

Por otra parte, respecto del segundo objetivo, y con el fin de avanzar en las áreas de vacancia dentro de este campo, se exponen los resultados de una investigación etnográfica sobre el rol de un grupo de niños y niñas tobas (*gom*)² de Buenos Aires (Argentina) como

agentes de socialización lingüística en la transmisión del español y del toba entre la generación adulta y sus pares. De este modo, a través del material etnográfico recabado, se pueden discutir las construcciones teóricas adultocéntricas para ahondar en disquisiciones sobre la agencia que tienen los niños como piezas centrales en la socialización lingüística familiar.

Este escrito está conformado por esta introducción y seis apartados. En el primero se plantea el surgimiento de los estudios sobre socialización lingüística como corriente superadora de la dicotomía entre la producción antropológica focalizada en la socialización cultural y la de índole lingüística centrada en la adquisición del lenguaje. Luego, se señalan las principales contribuciones y limitaciones de los trabajos pioneros sobre socialización. Seguidamente, se debaten los estudios actuales sobre socialización que procuran documentar el cambio lingüístico-cultural mientras se halla en proceso. En el apartado quinto, se explicitan las deudas pendientes y temas vacantes en este subcampo de la antropología lingüística. Por tal motivo, a continuación, se intenta salvar ese vacío y se exponen los resultados de la investigación etnográfica con los niños tobas (*gom*) mostrando el papel fundamental que tienen como agentes de socialización lingüística. Por último, en las conclusiones, se dilucidan las contribuciones que este artículo pretende efectuar al campo de la socialización lingüística y la agencia infantil.

Entre la socialización cultural y la adquisición del lenguaje

A principios de los 80 surge un subcampo dentro de la antropología lingüística denominado «socialización lingüística» con el fin de buscar una perspectiva integradora que supere la dicotomía entre las investigaciones sobre socialización y adquisición del lenguaje (Ochs y Schieffelin, 2010; Schieffelin y Ochs, 1986; Schieffelin y Ochs, 1996; Ochs, 1988, 1991; Schieffelin, 1990). Esta corriente lidera las nuevas tendencias en las investigaciones de dicha rama de la antropología (Duranti,

¹ La antropología lingüística es un campo interdisciplinario que parte de la etnografía para estudiar el lenguaje en cuanto recurso cultural y el habla cotidiana en cuanto práctica social (Duranti, 2000 y 2002).

² Los tobas (*gom*) son uno de los grupos indígenas más numerosos de Argentina. En la actualidad se calcula un total aproximado de 80.000 personas que residen en Chaco,

Formosa, Santa Fe y Buenos Aires. Antiguamente vivían en bandas nómadas que se dedicaban a la caza-recolección en el noreste argentino pero, luego de la conquista y colonización de la región en el siglo XIX, se vieron obligados a llevar un modo de vida sedentario perdiendo sus recursos. Por ende, muchas familias migraron hacia las ciudades y se organizaron en barrios donde seuxtaponen vínculos de vecindad y parentesco, propiciándose nuevos modos de (re)presentarse el “ser toba”.

2002) y apunta a vincular el proceso de aprender una lengua y convertirse en miembro de una sociedad, con los patrones socioculturales de comunicación adulto-niño y niño-niño.

En primer término, respecto de la socialización cultural, la antropología cuenta con una extensa tradición de investigaciones que se han interesado por analizar cómo es la relación entre el individuo y la cultura o sociedad, estudiando el proceso de transmisión cultural y reproducción social. Así, se han conceptualizado los modos a través de los cuales los contenidos culturales, saberes, valores, hábitos, actitudes, normas y costumbres son pasados generación tras generación asegurando la continuidad de ese grupo. Dicho proceso ha recibido diversas denominaciones según distintas corrientes teóricas, tales como enculturación (Mead, 1963; Herskovitz, 1974), socialización (Berger y Luckmann, 1966; Lezcano, 1999), educación (Malinowski, 1981; Linton, 1971; Benedict, 1989; Levinson, 2000) y apropiación o experiencias formativas (Rockwell, 1995; Rockwell, 1997).

Más allá de sus denominaciones hay dos tipos de tendencias en los sentidos que ha englobado la socialización como categoría de análisis. Por una parte, ciertos trabajos más clásicos, la definen como el proceso que asegura la continuidad cultural mediante la reproducción de roles establecidos. Por otra parte, otras producciones más recientes ven en la socialización un proceso a través del cual se puede tanto continuar como discontinuar el orden social preestablecido por medio de interacciones creativas donde hay márgenes para las redefiniciones y transformaciones socioculturales. Sin embargo, más allá de los distintos enfoques, raramente el lenguaje usado por y hacia los niños en las interacciones sociales se ha considerado una fuente de información para antropólogos y sociólogos.³

En segundo término, las investigaciones sobre adquisición del lenguaje –generalmente a cargo de psicolingüistas y psicólogos– suelen considerar que el lenguaje es el medio a través del cual los niños internalizan valores y conocimientos culturales de su sociedad. De este modo, los factores socioculturales son tratados como un «contexto externo», es decir, separados tanto del lenguaje como de los procesos cognitivos que subyacen en su adquisición. El proceso de adquisición se concentra solo en cómo los niños van desarrollando la fonología, la sintaxis y la semántica de su lengua durante sus pri-

meros años de vida, con cierta independencia del medio social circundante. A pesar de las reformulaciones más recientes, persisten varias limitaciones para trascender la mirada sobre la lengua como si fuera independiente de los factores socioculturales.

En síntesis, en los trabajos sobre socialización lingüística se considera que la adquisición de la lengua y la cultura son procesos inseparables y por lo tanto deben estudiarse juntos, ya que dentro de los procesos de socialización, el lenguaje cumple un rol fundamental. En ese sentido, el lenguaje puede ser examinado como un medio para convertirse en un miembro competente de la comunidad, pero también como una herramienta a través de la cual un niño o un novato –en el caso de individuos mayores– adquieren durante su vida conocimientos y prácticas de alguien con más experiencia. Este proceso se interpreta tanto como socialización hacia/para el uso del lenguaje como socialización a través del uso del lenguaje.

Socialización lingüística y reproducción cultural: los pioneros

En las formulaciones iniciales de esta corriente se analizaron unidades de análisis homogéneas que privilegian una perspectiva comparativa, con el fin de aprehender la diversidad sociocultural que subyace a las pautas de enseñanza de la lengua. El foco era desentrañar los patrones similares y diferentes en los tipos de interacciones sociolingüísticas en y entre comunidades de habla (Schieffelin y Ochs, 1986). A pesar de proponer enfoques relacionales –que definen la socialización como un proceso interactivo entre niños y adultos–, en los análisis se privilegia la descripción de las prácticas socializadoras que efectúan los adultos sobre los niños. Uno de sus principales postulados sostenía que, mediante el uso de la lengua, los niños adquieren conocimientos y prácticas necesarias para funcionar –y ser vistos por otros– como miembros competentes de su comunidad.

En estos estudios se pone énfasis en la perspectiva etnográfica, entendiéndolo por ello a las descripciones que toman en cuenta las perspectivas de los miembros del grupo social estudiado, incluyendo las creencias y los valores que subyacen y organizan sus actividades y producciones. En general, en este marco, tiene una importancia central el material comparativo, ya que determinados comportamientos y características, otrora considerados naturales, se reinterpretan como culturales. Uno de los ejemplos más famosos de esta desnaturalización de atributos culturales refiere al papel de la madre

³ Debe hacerse una excepción con Franz Boas y Claude Lévi-Strauss.

como exclusivo y principal agente socializador de los pequeños.

En resumen, los estudios pioneros reiteran el supuesto básico de algunos estudios clásicos sobre socialización, pues consideran que por medio del proceso de aprendizaje de la lengua se reproducen identidades y roles que aseguran la continuidad de las estructuras sociales. Por esa razón, desde este enfoque, el proceso de socialización lingüística ha supuesto una teleología en su desarrollo que perseguía la reproducción social y la continuidad cultural (Garret y Baquedano-López, 2002).

Algunos ejemplos: patrones de socialización lingüística en tres sociedades

En un artículo fundacional de esta corriente, Ochs y Schieffelin (2010) demuestran, desde una mirada etnográfica y comparativa, que las interacciones comunicativas entre niños y adultos están construidas socioculturalmente. Para ello, consideran a tres colectivos sociales con características diferentes: clase media anglosajona, *kalulis* (Papua Nueva Guinea) y samoanos. Particularmente, se concentran en tres facetas del desarrollo lingüístico infantil: la organización social del medio ambiente verbal de los niños muy pequeños, el grado en que se supone que los niños se adaptan a ciertas situaciones o a la inversa, las situaciones a los niños y la negociación del significado entre los niños y los cuidadores.

En la revisión del diseño interactivo, no se encuentran coreografías biológicamente diseñadas, sino que el juego de miradas, vocalizaciones y uso del cuerpo es distinto en cada contexto: en el medio anglosajón las interacciones diádicas (adulto-niño) son la principal estrategia de socialización lingüística, mientras que entre los *kaluli* y samoanos sucede en interacciones diádicas, triádicas y multipartitas, es decir con una mayor cantidad de interlocutores que la diada occidental (Ochs y Schieffelin, 2010).

Por su parte, en cuanto a los registros del cuidador, se cuestiona la construcción que avala que la simplificación del lenguaje (típica de la clase media anglosajona) es un aporte para la adquisición del lenguaje infantil. Caso contrario, los *kaluli* no simplifican el lenguaje porque eso justamente inhibiría el desarrollo del discurso competente; y para los samoanos esas acomodaciones no son aceptadas cuando se considera que el receptor es de un

rango inferior que el emisor. Por ende, para comprender dicho proceso de desarrollo lingüístico es imprescindible incorporar información concerniente al conocimiento y las expectativas culturales, sin presuponer significados equivalentes entre diferentes grupos.

A partir de estas caracterizaciones, Ochs y Schieffelin (2010) establecen una tipología de la socialización y de los patrones discursivos de los cuidadores según dos orientaciones. Por un lado, quienes adaptan la situación al niño (registro y léxico simplificado, negociación del significado con paráfrasis y expansión, situación comunicativa típica de dos partes), y por otro lado, quienes adaptan al niño a la situación (modelado de producciones no simplificadas para los niños, situación comunicativa tripartita, etc.). La variación entre los modelos registrados según estas autoras responde al «cuándo» e «intensidad» de la orientación. En conclusión, este estudio nos lleva a pensar la relación entre los saberes lingüísticos y otros saberes culturales, demostrando cómo la adquisición de la lengua y de conocimientos socioculturales están íntimamente ligados.

Socialización lingüística y cambio social: estudios actuales

En las nuevas tendencias de las investigaciones sobre socialización lingüística existen cambios a partir del trabajo en escenarios diversos. Mientras que los primeros trabajos se caracterizaban por tomar como unidades de análisis, o bien a sociedades uniformes y de pequeña escala –como por ejemplo los *kaluli* de Nueva Guinea (Schieffelin, 1990)–, o bien dentro de sociedades mayores centraban su foco en grupos homogéneos pequeños –como por ejemplo, afroamericanos residentes en los suburbios de Estados Unidos (Goodwin, 1990)–, las investigaciones actuales se desarrollan en comunidades bilingües o multilingües, en contextos de cambio lingüístico o de sincretismo sociocultural, entre otros (Kulick, 1992; Meek, 2001; Rindstedt y Aronsson, 2002; Kulick y Schieffelin, 2004; De León, 2005; Luykx, 2005; Makihara, 2005; Paugh, 2005; Baquedano-López y Kattan, 2007).

Sin embargo, no sólo los escenarios han cambiado; también lo han hecho las aproximaciones teórico-metodológicas. Por un lado, la socialización no sólo se concibe como una etapa inicial en la vida de las personas, sino que se incluye una mirada sobre el desarrollo del ciclo vital (por ejemplo, la socialización lingüística en los roles laborales adultos) (Saville Troike, 2005; Luykx, 2005; Baquedano-López y Kattan, 2007).

Por otro lado, las investigaciones en contextos bilingües o multilingües muestran cómo el proceso de socialización involucra no sólo la adquisición de las formas lingüísticas, sino también el desarrollo de reglas y expectativas que acompañan al uso de las lenguas (Baquedano-López y Kattan, 2007). De este modo, esta línea devela cómo las lenguas se usan para marcar límites y fronteras entre grupos, y en consecuencia, sus posibles cambios se pueden vincular con las ideologías lingüísticas del grupo. Las ideologías lingüísticas remiten a las ideas que los hablantes poseen en relación con el rol del lenguaje en las experiencias sociales cotidianas regulando el uso del habla en esas distintas situaciones (Woolard, 1998). Estas racionalizaciones no se restringen sólo al lenguaje, sino que remiten a su vinculación con otros aspectos de la vida cotidiana, como la socialización infantil, la escolarización, la identificación grupal y nociones locales de identidad, persona y niñez, entre otros aspectos.

En síntesis, estas nuevas tendencias modifican los supuestos básicos del enfoque sobre socialización lingüística ya que acentúan el dinamismo y la mutabilidad social (Garret y Baquedano-López, 2002; Kulick y Schieffelin, 2004). Así, se revierte la mirada teleológica sobre el proceso, ya que la socialización lingüística deja de ser el locus de la reproducción social para ser el locus de los procesos de cambio y transformación, dado que las estructuras sociales no sólo se reproducen, sino que se encuentran en una constante y creativa reformulación.

Algunos ejemplos: socialización y desplazamiento lingüístico

Dentro de las investigaciones recientes sobre socialización lingüística destacamos los trabajos de Kulick, (1992), Meek (2001), Rindstedt y Aronsson (2002), Makihara (2005) y Paugh (2005). Estas investigaciones son una excepción en su marco, ya que son de las pocas que se centran en el corte de la transmisión intergeneracional de la lengua dentro de los procesos de socialización, a pesar de que cada una se desarrolla en un contexto empírico muy diferente del otro.⁴

⁴ Kulick trabajó en una pequeña comunidad denominada Gapun (Papúa Nueva Guinea) donde el uso de la lengua vernácula (*taiap mer*) se estaba reduciendo en favor de la lengua oficial (*tok pisin*). Meek estudia un proceso de cambio lingüístico donde el *kaska* es reemplazado cotidianamente por el inglés en el territorio de Yukon (Canadá). Rindstedt y Aronsson estudian las prácticas de habla intergeneracionales en quechua y en español en San Antonio (Ecuador). Makihara observa cómo los niños *rapa nui* están reemplazando la lengua indígena por

Los aspectos más novedosos de estas investigaciones, según nuestro criterio, son los siguientes: en primer lugar, de modo explícito (Kulick, 1992; Makihara, 2005; Paugh, 2005) e implícito (Meek, 2001; Rindstedt y Aronsson, 2002) abordan las prácticas de habla intergeneracionales con un enfoque etnográfico, revisando la cotidianidad del proceso de reemplazo de una lengua y documentando el cambio lingüístico mientras se encuentra en proceso. En segundo lugar, también en relación con el tipo de enfoque, el eje de estos trabajos son las prácticas lingüísticas cotidianas con la intención de comprender qué sucede en esa primera generación de niños que no habla la lengua vernácula, focalizándose en un área vacante: la transmisión de la lengua dentro de los procesos de socialización lingüística. Por último, todos los trabajos abordan las prácticas lingüísticas como prácticas sociales, encontrando nexos entre el desplazamiento de la lengua y las ideologías lingüísticas comunitarias, como concepciones sobre el cambio para la comunidad (Kulick, 1992), nociones de etnicidad (Rindstedt y Aronsson, 2002; Makihara, 2005) y jerarquías de edades (Meek, 2001; Paugh, 2005).

Deudas pendientes: ¿y la agencia infantil?

Las investigaciones pioneras y las recientes reformulaciones sobre los procesos de socialización lingüística se niegan a definir a los niños o novatos como recipientes pasivos del conocimiento cultural. Contrariamente, los perciben como activos colaboradores en el significado y resultado de las interacciones con otros miembros de su grupo social (Schieffelin y Ochs, 1986 y 1996; Goodwin, 1990; Ochs, 1991). Incluso, según Hirschfeld (2002) y LeVine (2007), la mayoría de las etnografías de las últimas cuatro décadas que dan cuenta de las experiencias de los niños en diferentes contextos culturales tuvieron como foco al lenguaje.

Sin embargo, a pesar de que se proponen diseñar modelos relacionales sobre los procesos de socialización, no profundizan en el análisis del papel de los niños ni revierten algunos de los supuestos adultocéntricos de las investigaciones generales sobre los procesos de socialización. Es decir, los adultos son el modelo, el parámetro y la meta del proceso, minusvalorando a los niños por lo que son y considerándolos sólo por lo que llegarán a ser. Según

el español como lengua materna en la Isla de Pascua (Chile), a la vez que introducen nuevos modos sincréticos de hablar español-rapa nui. Paugh estudia el cambio del *patwa* por el inglés en los niños de Penville (Dominica).

nuestra revisión bibliográfica, en las exploraciones sobre las prácticas de habla hay ciertas omisiones con respecto a la descripción de las vivencias particulares de los niños que terminan por encubrir el potencial de esa mirada. Es decir, si bien todas las investigaciones citadas parten de enfoques relacionales, en los que se contempla el vínculo adulto-niño en la transmisión de la lengua, sólo Makihara (2005), retomando los estudios de la antropología de la niñez, enfatiza la centralidad del papel de los niños en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Por lo tanto, coincidimos tanto con Makihara (2005) como con Luykx (2005) cuando alertan sobre la necesidad de profundizar en las implicancias que acarrearán aquellas investigaciones que conciben a los niños como agentes activos del proceso de socialización lingüística con la capacidad de interpretar su propio rol y el mundo social circundante. No obstante, se deben tener recaudos para que la mirada en los niños no nos conduzca a pensar en términos de culturas infantiles, ya que no deben descuidarse los abordajes relacionales escindiendo las prácticas y concepciones de los niños de las de los adultos.

Los niños como agentes de socialización lingüística

En este apartado se expondrán algunas reflexiones sobre la agencia infantil en el marco de los resultados de una investigación etnográfica más amplia –realizada entre 2002 y 2009– con niños tobas (*qom*) de Buenos Aires, con el fin de aportar una mirada sobre los niños como agentes activos dentro de los procesos de socialización lingüística.⁵

Respecto de la metodología utilizada se apelaron a estrategias etnográficas y sociolingüísticas (Hecht 2010). Por un lado, se efectuó una etnografía del barrio toba para registrar la cotidianeidad de las prácticas de habla intergeneracionales. Por lo tanto, una de las principales herramientas metodológicas fue la observación participante (sin usar grabadora y sin tomar notas frente a los sujetos para fortalecer lazos afectivos) en distintos espacios sociales donde interactúan niños, jóvenes y

adultos: hogares, visitas médicas al dispensario, reuniones comunitarias, fiestas, actividades laborales en las escuelas, etc. Complementariamente, se realizaron entrevistas (en ese caso, al ser instancias de diálogo no-espontáneas se utilizó grabadora y se tomaron notas en el momento), dando un total de treinta entrevistas a adultos (hombres y mujeres de entre 24 y 70 años) y veinticinco a niños y jóvenes (de entre 6 y 17 años). Por otro lado, complementamos este abordaje etnográfico con metodologías cuantitativas propias de la sociolingüística, como una encuesta para el diagnóstico sociolingüístico en todas las viviendas del barrio. Es decir, se aplicó una encuesta en las treinta y dos unidades domésticas relevando datos sobre las procedencias de las familias, las competencias en cada lengua, los ámbitos de uso y los contextos de aprendizaje, entre otros aspectos.

El caso estudiado es muy peculiar por las siguientes características: la lengua indígena (lengua toba o *qom laqtaqa*) está siendo desplazada por el español en la mayoría de los contextos comunicativos cotidianos, el asentamiento donde viven las familias tobas resulta de un complejo y prolongado proceso migratorio de comunidades indígenas rurales del norte de Argentina hacia la ciudad de Buenos Aires, y la edad de los interlocutores parece funcionar como una variable fuertemente condicionante para la elección de lengua y/o la alternancia de código. A continuación, se sintetizan los rasgos etnográficos más salientes sobre los usos de las lenguas (Hecht 2010), para luego analizar el papel que cumplen los niños en estos procesos de cambio lingüístico.

En el barrio toba, las rutinas de interacción adulto-adulto y adulto-niño muestran que la lengua nativa se usa para la comunicación entre los mayores, mientras que es reemplazada por el español en las situaciones que involucran a los pequeños, excepto en eventos particulares de la relación parental (retos, mimos, ordenes cotidianos). En la cotidianeidad del contexto comunitario –asambleas, conversaciones ocasionales entre vecinos, el «culto» religioso y las visitas de parientes del Chaco– predomina el uso mixto del idioma toba y el español, a menos que el interlocutor sea un niño porque en esos casos se prefiere el español. No obstante, los niños en sus actividades cotidianas, no están escindidos de los adultos, y como consecuencia de su participación en muchos eventos lingüísticos bilingües desarrollan su capacidad comprensiva en la lengua indígena. Incluso, aunque no dominen productivamente el código, en general entienden el tópico, el tipo de evento que está aconteciendo y la clave o tono del mismo.

⁵ Una aclaración importante es que cuando se hace referencia a los «niños/as» se está pensando en dicha categoría en el sentido que es utilizada por la propia comunidad indígena. Entre la población toba el período de la niñez/juventud se denomina *nogotshaxac*, que literalmente significa «la manera de ser niño/joven» (*nogot* = «niño/joven» y *shaxac* = «manera de ser»). Este vocablo remite al período comprendido entre el nacimiento de un individuo y el nacimiento de su primer hijo y no se invoca ni a concepciones etarias ni a una marcación de la edad biológica para caracterizar a los niños.

Por otro lado, si se examina el ámbito del hogar, las conversaciones familiares prototípicas poseen la siguiente estructura: lengua vernácula entre esposos y demás adultos y español para comunicarse con los niños, aunque el toba se utiliza en las interacciones con los bebés y en las órdenes domésticas cotidianas a los niños, o sea, al darles instrucciones o consignas simples que les indican cómo comportarse en la vida diaria. Por su parte, los niños en sus diálogos entre sí apelan casi exclusivamente al español (con excepción de algunos juegos verbales o bromas), ya que predomina en su vida diaria a través de la escuela, los vecinos, la salita médica, el hospital, la televisión, etc. Incluso, cabe aclarar que los niños suelen tener un mejor dominio de la lengua hegemónica que sus padres, tíos o abuelos.

La situación sociolingüística del barrio nos muestra que mientras los adultos hablan y entienden las dos lenguas, los chicos tienen como primera lengua el español, y al toba tan sólo lo entienden o producen emisiones de estructura prácticamente monosilábica. Además, la sistematización de las prácticas comunicativas indica que no sólo varían los sentidos que subyacen a los usos de las lenguas entre las edades de la vida, sino que adultos y niños diferencian sus prácticas discursivas según la franja etaria del interlocutor.

Ahora bien, en los párrafos siguientes se expondrán algunas situaciones y reflexiones que posibilitan una comprensión del rol de los niños en este escenario de cambio lingüístico. El foco está depositado en explorar el papel de los niños como agentes socializadores, es decir dimensionar cómo pueden influir en el desarrollo lingüístico de sus familiares adultos y pares, documentando los mecanismos que operan para que esto ocurra. En consecuencia, en esta investigación se relevaron dos grandes escenarios en los que los niños actúan como agentes socializadores, por un lado, del español con sus abuelos, padres, tíos/as, hermanos/as y primos/as, y por otro lado, del toba entre sus pares.

Respecto del primer contexto, se encuentra que los niños son agentes de socialización lingüística del español en dos sentidos diferentes. En un principio de sus pares y niños más pequeños, dado que las prácticas de socialización entre niños suceden en y a través del español. Así, en cierto modo los niños son vistos como «responsables» por la pérdida del idioma de sus pares o hermanos, primos, amigos o vecinos menores. Veamos el siguiente testimonio de una madre:

Acá [el barrio] casi hay muchos más chicos que vivieron acá, están hablando en castellano (...) enton-

ces ellos ahora están creciendo y entre ellos nomás juegan, se hablan (...) adonde se va habla castellano, nos encontramos con unas nenas y habla en castellano [mirando a su hija], entonces no precisa que le esté enseñando el castellano, ella misma parece que guían con el otro compañerito (...) a veces le hablo en toba y ella entiende, entiende lo que hablo en toba, pero cuando sale ya se habla castilla, ella también guía como... como éstas [refiriéndose a sus otras hijas] se van a jugar y están con los otros chicos, hablan, hablan, cada vez más (...) ya está hablando en castellano, yo no estoy al lado de ella enseñando el castellano (Antonia, 33 años, 27/XII/04).

En esta apreciación sobre los niños se considera que ejercen una influencia directa sobre el desarrollo lingüístico de sus pares, idea que queda sintetizada en la frase “ella misma parece que guían con el otro compañerito”. Asimismo, estas percepciones se vinculan directamente al papel que ocupa la institución escolar en la consolidación de sus competencias lingüísticas en la lengua oficial. Un abuelo del barrio sostiene:

[Mis nietos hablan español] por la escuela, porque cuando llegan a la escuela hablan en castellano, en la casa apenas comen y se van otra vez, donde están los otros chicos. Recién a la noche nos encontramos juntos y no siempre escuchan (Mateo, 56 años, 4/IV/05).

Con respecto a la escuela, aunque reine el español eso no implica una mirada descalificadora de la institución. Contrariamente; la escolaridad se valora muy positivamente, por cuanto implica la posibilidad del ascenso social (Hecht, 2009). En ese sentido, estas familias consideran que dominar el español significará alcanzar un mejor desempeño escolar en lo inmediato, y en un futuro mejores condiciones laborales y de vida. Incluso hay padres que afirman estar motivados por las aspiraciones lingüísticas de una mejora en las competencias en español de sus niños, y por esa razón deciden no regresar a sus comunidades de origen en el Chaco.

En segundo término, se destaca el rol de los niños como agentes socializadores del español para sus abuelos, padres y tíos/as, es decir para las generaciones mayores. En el barrio toba muchos adultos se sienten inseguros con la lengua hegemónica, particularmente, son pocos los que dominan su lectoescritura. Por ello, suelen requerir la ayuda de los chicos en algunas actividades laborales, como cuando asisten a las charlas para las ventas de artesanías en los colegios o ferias, o cuando

tienen que concurrir al médico o para hacer trámites bancarios o burocráticos. Un matrimonio, durante una conversación informal, explicó una situación que ilustra estos aspectos. Aurora y Carlos (43 y 45 años, respectivamente) fundamentan que ambos participan de las reuniones de padres de la escuela de sus hijos porque «todos suelen hablar con palabras más difíciles», y estando los dos y ayudándose mutuamente, logran reconstruir y entender lo que se discutió. Incluso, aseguran que la mayoría de las veces, cuando retornan a su casa, consultan a sus hijos acerca del significado de algunas de «esas palabras que no entendemos». Estas situaciones tienen mucha relevancia, porque nos muestran cómo los niños pueden ser agentes en la socialización lingüística de sus padres, y también cómo ese proceso se desarrolla a lo largo del ciclo vital de la persona, excediendo la niñez (Luykx, 2005; Baquedano-López y Kattan, 2007).

Sin embargo, se debe contemplar la contracara de este proceso en lo referido a las implicancias que acarrea sobre las jerarquías en las relaciones intrafamiliares. Es decir, estas apreciaciones sobre las competencias lingüísticas de los niños tobas pueden relacionarse con otros estudios sobre el rol de los hijos como agentes socializadores de sus padres, como es el caso de Mandel (1995) sobre migrantes turcos en Alemania y como el de Luykx (2005) sobre bolivianos quechua-hablantes. Dichas investigaciones encuentran modificaciones en las relaciones intergeneracionales porque muchas veces los padres entran en relaciones de dependencia con sus hijos, en la medida en que éstos dominan mejor la lengua hegemónica. Incluso señalan que la distribución de poder y estatus al interior de la familia se modifica a partir de estas diferencias generacionales entre los saberes de los adultos y los niños (Mandel, 1995; Luykx, 2005). En nuestro caso, en reiteradas ocasiones los mayores suelen requerir la ayuda de los niños por su mejor dominio del español y la lectoescritura, y estas modificaciones impactan los vínculos y jerarquías familiares. En este sentido, un anciano comentaba sobre las nuevas generaciones:

Ahora, los chicos de ahora, es al revés las cosas, es al revés las cosas porque... los ven a los papás, los ven a los papás y ya los miran de otra forma, como que son ignorantes ¿no?, en esa parte ellos... aunque ellos no digan así ¿no? pero ya se nota que... O sea que ya, por ejemplo, si soy el papá, ellos escuchan por escuchar pero no tragan lo que yo le digo (Vicente, 77 años, 20/VI/08).

Respecto del segundo escenario, referido al papel de los niños como agentes de socialización lingüística

de la lengua indígena entre sus pares, se destacan como significativos a los juegos lingüísticos. Más allá de la caracterización sociolingüística del barrio, en la cual se mostró que es poco frecuente el uso del toba entre los niños, a partir de la investigación etnográfica encontramos que hay algunas excepciones en las que los niños la usan, aunque en su mayoría estas situaciones se producen en ausencia de los adultos. Por este motivo, muchas personas mayores desconocen estos usos del toba y señalan que los niños sólo lo entienden y no lo hablan. Estos eventos en los cuales los niños utilizan la lengua nativa se correlacionan con fines lúdicos, más que con satisfacer una meta comunicativa en sentido estricto. En coincidencia con De León (2007), encontramos que el lenguaje es un recurso cultural importante como un juguete, una herramienta o un utensilio hogareño, y como tal, los juegos verbales de los niños cuentan como una actividad por sí sola: un juego con una herramienta cultural. Así, a través de estos usos de la lengua, los niños despliegan cierta pericia productiva en toba en momentos muy específicos, pero que finalmente terminan siendo funcionales a la puesta en práctica de su competencia lingüística. Las situaciones que hemos registrado pueden clasificarse en: a) juegos de palabras, b) insultos y c) cambio de código y uso de frases congeladas.

- a) Juegos verbales o de palabras en los que se evidencia el contacto entre lenguas:

Muchas de las situaciones en las que los chicos ponen en juego sus conocimientos sobre el toba parecen enfatizar la función poética del lenguaje (Jakobson, 1975), por cuanto el foco está en la forma del mensaje más que en el contenido. Estos usos ingeniosos del lenguaje se basan en modificaciones del significado de una palabra a partir de agrupar de un modo diferente las sílabas, o superponiendo palabras, o jugando con la homofonía. Sin embargo, estos juegos de palabras más que generar un mero placer estético, propician el desarrollo de la competencia comunicativa y pragmática (De León, 2007). Asimismo, estimulan la creatividad y las habilidades con el lenguaje, pero sobre todo estimulan la solidaridad intragrupal. Es decir, las construcciones lingüísticas elegidas y producidas por los niños para sus diálogos intentan producir en el destinatario un efecto de goce e identificación. Algunos de los procedimientos más recurrentes que hemos registrado son los siguientes:

- b) Juegos con palabras homófonas en ambos idiomas:
Toba: *come* = ‘abuela’

Español: comé = verbo comer, 2º persona del singular

- c) Innovación léxica combinando una palabra en toba con otra en español, lo que en este caso da una palabra en español: llamarse entre sí diciendo *asomate* (verbo «asomar»), imitando la acentuación de la indicación en toba *'asoma* ('andá', indicación muy recurrente que se profiere a alguien para requerir un pedido de otro) agregándole el morfema «te» del español para cambiar el sentido de la frase al recontextualizarla.
- d) Imitación bromista de las pautas de entonación y acentuación del toba pero aplicándolas a palabras del español o del inglés. Un ejemplo es pronunciar *fuego'ó* en vez de *norec* («fuego» en lengua indígena), trasladando el patrón de entonación del toba –todas las palabras se acentúan en la última sílaba– al español. Un ejemplo con el inglés es pronunciar al pronombre de la primera persona del singular (*yo*) como «*ayiam*» sintetizando el término nativo para la primera persona del singular *aÿem* con su par en inglés *I am*.
- e) Insultos o expresiones agraviantes en toba: gritarse *'avapogui na arcolo* (literal: «cerrá el trasero» = «cerrá la boca» o «callate»), parodiando la recurrente emisión que suelen decir los adultos: *'avapogui na lasom* («cerrá la puerta»).
- f) Cambio de código en relación con el léxico correspondiente al medio hogareño. En general, cuando conocen los nombres de algunos objetos en toba suelen utilizarlos intercalados dentro de una emisión en español. Algunos de los vocablos más conocidos por todos son: *piok* (perro), *olga-xa* (gallina), *chonec o chona* (llorón/a), *nauole* (torta de grasa a la parrilla), *qoto'* (paloma), *pela'* (zapatilla), *huaxaÿaxa* (zorro), *'oonolec* (número uno), entre otros. Asimismo, se registró el uso de expresiones o frases fijas/congeladas en idioma. Algunos ejemplos son: *agai* («¡ay!»), onomatopeya usada cuando uno se golpea), *caiqa* (no hay/no tengo), *la'* (hola) o *'asoma* (andá).

Con respecto a estos saberes de los niños, destacamos la importancia que ha tenido el enfoque etnográfico para aprehenderlos, ya que ni los niños ni los adultos tenían un registro consciente de estos usos lingüísticos. Obviamente, se trata de conocimientos no sistematizados y por eso, parafraseando a Lahire (2006), pareciera que los saberes sostenidos por instituciones son más visibles y declarables, mientras que los conocimientos independientes de

dispositivos pedagógicos explícitos muchas veces no son palpables para los actores. Por ello, surge la clásica distorsión entre «lo que se dice hacer/saber» y «lo que se hace/sabe». En este caso, pudimos comprobar cómo los niños y niñas hacen muchas más cosas con la lengua que lo que los adultos visualizan.

Estas destrezas lingüísticas en toba que poseen los niños se explican en el marco de las prácticas de socialización lingüística generales del barrio ya que las actividades cotidianas no escinden niños de adultos. Contrariamente, los niños participan de las mismas con una escucha atenta; y –como ya se mencionó– en muchas de esas actividades los mayores priorizan el uso del toba. Por ende, concluimos que los niños tienen un papel mucho más activo y creativo en el proceso de aprendizaje y desarrollo de sus competencias en la/s lengua/s de lo que se comúnmente se cree.

Conclusiones

Este artículo se centró en el análisis de los procesos de socialización lingüística cotidianos de y entre los niños. Con ese fin, en una primera instancia, se sistematizó la bibliografía más sobresaliente de este campo teórico; reconociendo, caracterizando y diferenciando dos grandes tendencias: las investigaciones pioneras y las actuales. Así, se evidenció un cambio de perspectiva, ya que las nuevas tendencias revierten los supuestos básicos de los enfoques pioneros sobre socialización lingüística por cuanto acentúan el dinamismo y la mutabilidad social. En otras palabras, se modificó la mirada sobre el proceso de socialización lingüística, dejando de ser el locus de la reproducción social para ser el locus de los procesos de cambio y transformación.

Ahora bien, este viraje en el análisis de las implicancias que acarrea la socialización lingüística en relación con el entorno social mayor es muy importante. No obstante, aún se encuentran senderos poco explorados en esta área, como por ejemplo ahondar en el papel de los niños dentro de estos procesos. Si bien las producciones pioneras y actuales sobre socialización definen a los niños como sujetos activos, no se profundizó cabalmente en su capacidad de agencia en la transmisión lingüística. La mirada adultocéntrica que define a los adultos como el parámetro y meta del proceso sigue imponiéndose (sostentadamente) en las percepciones sobre los niños. Por eso, en una segunda instancia, este artículo presentó los resultados de una investigación etnográfica sobre el papel de los niños en la socialización lingüística, tomando como caso etnográfico a familias indígenas tobas (*qom*)

de Buenos Aires. Entre los hallazgos más relevantes se destacó que los niños contribuyen activamente al desarrollo de las competencias lingüísticas bilingües de sus pares o parientes de menor edad, y además impulsan mejoras en el español de sus padres y parientes de mayor edad. O sea, las prácticas comunicativas infantiles influyen al habla de toda la familia.

Por ende, y a modo de conclusión, a través de los resultados expuestos en este escrito se ampliaron las dimensiones analíticas que enlazan lenguaje, educación y niñez, sin concebir la capacidad de agencia como propia y exclusiva de los adultos, pero tampoco sin esencializar ni aislar a los niños de su contexto de vínculos intra e intergeneracionales. Contrariamente, la meta ha sido ubicar el papel de los niños en la socialización lingüística comprendiendo sus prácticas cotidianas de un modo activo, relacional y dinámico.

Referencias

- Baquedano-López, P., y Kattan, S. (2007). Growing up in a multilingual community: Insights from language socialization. En A. Peter y L. Wei (Eds) *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 69-100). Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Benedict, R. (1989). *El hombre y la Cultura*. Barcelona: Ediciones Edhasa.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1966). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- De León, L. (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México D.F.: CIESAS y CONACULTA, INAH.
- _____ (2007) Parallelism, Metalinguistic Play, and the Interactive Emergence of Zinacantec Mayan Siblings' Culture. *Research on Language & Social Interaction*, 40(4), 405 – 436.
- Duranti, A. (2000) *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- _____ (2002) Linguistic Anthropology. En *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (pp. 8899-8906). Oxford: Elsevier.
- Garret, P., y Baquedano-López P. (2002). Language Socialization: Reproduction and Continuity, Transformation and Change. *Annual Review of Anthropology*, 3, 339-361.
- Goodwin, M. (1990). *He-Said-She-Said: Talk as Social Organization among Black Children*. Bloomington e Indianápolis: Indiana University Press.
- Hecht, A. (2009) Desplazamiento de lenguas y educación intercultural bilingüe. Un contrapunto entre políticas educativas y prácticas e ideologías lingüísticas de familias indígenas urbanas. En P. Melgarejo (comp.) *Educación Intercultural en América latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 175-199). México: Universidad Pedagógica Nacional, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y Plaza y Valdés Editores.
- _____ (2010) “*Todavía no se hallaron hablar en idioma*” *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina*. München: Lincom Europa Academic Publications.
- Herskovitz, M. (1974) *El hombre y sus obras. La ciencia de la antropología cultural*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Hirschfeld, L. (2002). Why don't anthropologist like children? *American Anthropologist*, 2 (104), 611-627.
- Jakobson, R. (1975) Capítulo XIV. Lingüística y poética. En *Ensayos de Lingüística General*(pp. 347-395). Barcelona: Planeta Agostini.
- Kulick, D. (1992) *Language shift and cultural reproduction; Socialization, self, and syncretism in a Papua New Guinean village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kulick, D., & Schieffelin, B. (2004). Language socialization. En A. Duranti (Ed.) *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 351-368). Oxford: Basil Blac-well.
- Lahire, B. (2006) *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Levine, R.. (2007). Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview. En *American Anthropologist*, 109(2), 247–260.
- Levinson, B. (2000) The Symbolic Animal: Foundations of Education in Cultural Transmission and Acquisition. En B. Levinson, K. Borman, M. Eisenhart, M. Foster, A. Fox y M. Sutton (Eds.) *Schooling the Symbolic Animal. Social and Cultural Dimensions of Education* (pp. 13-24). Nueva York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Lezcano, A. (1999). Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización.. En S. Carli (Comp.) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad* (pp. 41-75). Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Linton, R. (1971). *Cultura y Personalidad*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

- Luykx, A. (2005). Children as Socializing Agents: Family Language Policy in Situations of Language Shift. En J. Cohen, K. McAlister, K. Rolstad y J. MacSwan (Eds.) *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 1407-1414). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Makihara, M. (2005). Being Rapa Nui, speaking Spanish. Children's voices on Easter Island. *Anthropological Theory*, 5(2), 117-134.
- Malinowski, B. (1981) *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona: Editorial Pocket Edhasa.
- Mandel, R. (1995). Second Generation Noncitizens: Children of the Turkish Migrant Diaspora in Germany. En S. Stephens (Ed.) *Children and the Politics of Culture* (pp. 265-281). Princeton: Princeton University Press.
- Mead, M. (1963). Socialization and Enculturation. *Current Anthropology*, 4(2): 184-188.
- Meek, B.(2001). *Kaska language socialization, acquisition and shift*. (Tesis de Doctorado). University of Arizona, Tucson.
- Ochs, E. (1988) *Culture and language development. Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Nueva York: Cambridge University Press.
- _____ (1991). Misunderstanding children. En N. Coupland, H. Giles y J.M. Wiemann (Eds.) *Miscommunication" and problematic talk* (pp. 44-60). Newberry Park: Sage.
- Ochs, E., y Schieffelin B. (2010) Adquisición del lenguaje y socialización: tres historias de desarrollo y sus implicaciones. En L. de León (Coord.) *Socialización, Lenguajes y Culturas Infantiles: estudios interdisciplinarios* (137-194). México D.F.: CIESAS.
- Paugh, A. (2005). Acting Adult: Language Socialization, Shift, and Ideologies in Dominica, West Indies. En J. Cohen, K. McAlister, K. Rolstad y J. MacSwan (Eds.) *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 1807-1820). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Rindstedt, C. y Aronsson, K. (2002) Growing up monolingual in a bilingual community: The Quichua revitalization paradox. *Language in Society*, 31, 721-742.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (Coord.) *La escuela cotidiana* (pp. 13-56). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1997) La Dinámica cultural en la escuela. En A. Alvarez (Ed.) *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Saville troike, M. (2005) *Etnografía de la Comunicación*. Buenos Aires: Prometeo.
- Schieffelin, B.(1990) *The Give and Take of Everyday Life: Language Socialization of Kaluli Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schieffelin, B. y Ochs, E. (1986). Language Socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-191.
- _____ (1996). The Microgenesis of Competence: Methodology in Language Socialization. En D. Slobin, et al. (Eds.), *Social Interaction, Social Context and Language. Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp* (pp. 251-263). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Woolard, K. (1998). Introduction: Language ideology as a field of inquiry. En B. Schieffelin, Bambi, K. Woolard y P. Kroskrity (Eds.), *Language Ideologies: Practice and Theory* (pp. 3-47). Oxford: Oxford University Press.

Carentes y desiguales en la narrativa cubana contemporánea para niños y jóvenes*

The conditions of emergence of scarcity and inequality in fictional prose for children and young people

Denise Ocampo Álvarez**

Fecha de recepción: 09/01/2013

Fecha de aceptación 26/04/2013

Resumen

El presente texto expone las condiciones de emergencia de la carencia material y la desigualdad social como temas en la narrativa infantil y juvenil publicada en Cuba en el periodo 1959-2012. El análisis documental y bibliográfico y la interpretación crítica, desde los estudios culturales y el análisis del discurso, mostraron cómo se conforma un escenario en que —dados los principios sustentados por el Estado cubano con relación a la pobreza y la desigualdad, así como el discurso y las medidas diseñadas al respecto—en la interrelación de los contextos internacional y nacional, se produce una situación social que enriquece el imaginario colectivo sobre dichos fenómenos. Este imaginario, en el que inciden diversos aspectos de la construcción social de la niñez y la juventud, converge en la creación de narrativa infantil y juvenil, creación que será socializada según se ajuste a las políticas culturales y editoriales.

Palabras clave: narrativa infantil y juvenil, carencia material, desigualdad social

Abstract

This article shows the conditions of emergence of scarcity and inequality in fictional prose for children and young people, published in Cuba from 1959 to 2012. From the outlooks of cultural studies and discourse analysis, and through critical interpretation of bibliographic and documental sources, it is shown how Cuban social construction of scarcity and inequality results from the impact in social reality of the discourse and measures implemented by the State according to its principles and goals about those phenomena, being the domestic and international contexts interrelated. Such construction, as combined with diverse aspects of social ideals of childhood and youth, will lead to the creation of prose with these topics. In turn, the works will succeed to be published if they match cultural and editorial politics.

Key words: fictional prose for children and young people, scarcity, social inequality.

* El presente trabajo expone los resultados de la investigación *Carencia material, desigualdad social y exclusión en la narrativa cubana para niños y jóvenes (1959-2012)*, realizada en el marco de la Cátedra Latinoamericana y Caribeña de Lectura y Escritura, del Comité Cubano de la Organización Internacional del Libro Infantil y Juvenil (IBBY por sus siglas en inglés), del 14 de enero al 14 de junio de 2013.

** Investigadora del Instituto de Literatura y Lingüística, Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, Cuba. Máster en Lingüística Aplicada, mención de Semántica e Ideografía, por la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Habana. Correo electrónico: docampo@cubarte.cult.cu

Según consta en la *Historia de la Literatura Cubana*, desde el triunfo de la Revolución (1959) a finales de los años ochenta del siglo XX, la realidad de las generaciones más jóvenes se aborda en algunas obras destinadas a ellas, pero este corpus se ha distinguido, sobre todo, por focalizar el mundo de los animales y/o un entorno social idealizado (López y Pérez, 2008, pp. 529-530). Sin embargo, a partir de la década de los noventa, la realidad, con sus aspectos más neurálgicos, aflora una y otra vez a la producción editorial para niños y jóvenes (Cabrera, 2008, pp. 666-673).

El presente texto resulta de la investigación «Carencia material, desigualdad social y exclusión en la narrativa cubana para niños y jóvenes» (1959-2012), con vistas a modelar las condiciones de emergencia de la publicación de narrativa infantil y juvenil (en lo adelante, NIJ) en el periodo señalado. Este estudio, cuyas estrategias apuntaron al análisis documental y bibliográfico y a la interpretación crítica, desde los estudios culturales y el análisis del discurso, parte del presupuesto de que abordar diacrónica y sincrónicamente la producción literaria en su contexto nos permite entenderla como praxis sociocultural y asociar la emergencia, regularidades y peculiaridades de los temas indagados, en sus relaciones con un entorno mutable a lo largo del tiempo y que, a su vez, genera o propone determinados condicionamientos para la creación.

Breve marco referencial de la carencia material y la desigualdad social, como formas de exclusión

La exclusión, vista como privación de alguien o algo, se encuentra en la base de una de las fórmulas más repetidas desde los orígenes de lo considerado como literatura infantil y juvenil (en lo adelante LIJ): «la del preterido afortunado —la muchacha pobre que se convierte en reina, el muchacho campesino que ingresa a la nobleza—, que tiende a resolver imaginativamente la contradicción riqueza-pobreza, los antagonismos de clase insalvables dentro del orden social existente» (Rodríguez Rivera, 1985, p. 71). A lo largo del tiempo, en la LIJ la exclusión ha adoptado diferentes formas, desde privaciones que pueden considerarse pueriles (carencia de un juguete deseado) hasta la ausencia de las condiciones de posibilidad de las más elementales necesidades.

Desde las ciencias sociales, la exclusión social se entiende como un proceso multidimensional que agrupa, a su vez, otros procesos muy diversos y, en

muchos casos, aparentemente inconexos. Ligada en sus inicios a problemáticas como el empleo precario, el subempleo, la inserción económica, política y cultural de los inmigrantes y la desintegración social producto de diferencias étnicas, la categoría exclusión ha ido incorporando cuestiones como el acceso a la educación, a la salud, a los servicios, a la seguridad social, las políticas públicas, la pobreza, la desigualdad, la marginalidad, los derechos, la discriminación religiosa, racial o por la orientación sexual, la participación y la ciudadanía, entre otros. Se afirma que, por tener límites tan difícilmente precisables, su campo de estudios no ha logrado avanzar hacia una profunda elaboración teórica y se mantiene insuficientemente explorado (Padrón, 2007).

En su relación con la exclusión, la pobreza debe entenderse como un conjunto de relaciones sociales de las cuales las personas quedan excluidas de participar, a partir de un patrón de la vida social. Estar excluido y limitado en la potencialidad de alcanzar y ejercer ciertos derechos, supone una posición desventajosa para alcanzar determinados bienes y servicios y la dificultad de disfrutar o de acceder a oportunidades, relaciones o derechos que otros sí poseen (Padrón, 2007). Pero también se trata de reconocimiento y autoreconocimiento social, donde son fundamentales la imagen que cada quien tiene de sí mismo y sus capacidades y oportunidades, y esto, tomando como referencia las condiciones de vida consideradas como un «deber ser».

Como se puede observar, pobreza y exclusión no son equivalentes, pues la segunda abarca, además, otros procesos en los que se produce privación de bienes, accesos, derechos. Es necesario aclarar que este trabajo no aborda la exclusión en sus múltiples dimensiones, sino la carencia material y la desigualdad social, en todo caso, en su relación con otras aristas de la exclusión. En lugar de la categoría pobreza, se ha preferido la de carencia, por permitir un rango más flexible para incluir gradaciones de las condiciones materiales (desde la vulnerabilidad hasta la total privación), con los matices subjetivos que las acompañan (asociados al reconocimiento, el autoreconocimiento y la asunción de paradigmas o referencias).

En la presente investigación se ha asumido la vulnerabilidad material como la situación en que «personas y hogares se encuentran en una condición límite en cuanto a sus posibilidades de satisfacción de necesidades, con muy baja capacidad para enfrentar cambios y eventualidades que, de producirse, los situarían inmediatamente en la pobreza» (Espina, 2008, p. 177). La carencia material se asocia con la privación de bienes, servicios y re-

laciones asociadas, reconocida por el sujeto que padece la insatisfacción. La desigualdad social se ubica dentro del campo de la carencia relativa, donde un sujeto valora su situación en comparación con la de otros sujetos que tienen garantizadas determinadas condiciones.

Para el caso cubano en la época actual, asumiremos la propuesta de la socióloga Mayra Espina (2008), quien presenta un perfil de los grupos sociales afectados por alguna tendencia de exclusión, sin capacidad para integrarse de forma individual, y a los cuales el sistema social tampoco tiene totalmente la capacidad de integrar. Este perfil general, aclara Espina, en oposición a una concepción uniforme de la pobreza, intenta dar cuenta de una diversidad y, al mismo tiempo, de los puntos de contacto y articulación de la configuración de las desventajas sociales (Espina, 2008). Tendremos en cuenta, además, aportes de María del Carmen Zabala (2010), quien define para las familias perfiles de vulnerabilidad que en mucho coinciden con la caracterización de Espina (2008): ambas especialistas cubanas señalan familias extendidas en un número superior a la media, hogares con ancianos, niveles altos de fecundidad, familias monoparentales de jefatura femenina sin apoyo paterno, vivienda precaria, reproducción generacional de las desventajas (incluidas las relativas a la raza y al género), etc.

La caracterización se acompaña, en el trabajo de Espina, de una descripción del perfil subjetivo de los pobres, que en buena medida se reconocen a sí mismos como grupo en desventaja, con escasas posibilidades de mejoría, que desde sus puntos de vista dependen de cambios generales en la situación nacional. Muchos también se auto perciben en una situación económica más desfavorable que la de sus padres, aunque con mayor educación y acceso a bienes sociales. Estiman que alimentación, vivienda e ingresos son sus carencias principales. Utilizan los términos «rico» y «pobre» para referirse a la actual situación social, en contraste con la disminución de la frecuencia que en el uso ordinario habían experimentado estas palabras antes de la crisis de los noventa (Espina, 2008).

Emergencia de la carencia material y la desigualdad social en la NIJ 1959-2012

Cuando en 1959 triunfa la Revolución cubana, comenzaron en el país una serie de transformaciones orientadas a un modelo no capitalista de desarrollo nacional que, más tarde, se proclamaría socialista. Las tareas priorizadas entonces fueron la superación del capitalismo dependiente, la conformación de una econo-

mía centrada en la propiedad estatal, y la satisfacción de las demandas de los sectores populares. Se desplegó una política de integración y desarrollo social, con énfasis en el quiebre de las condiciones de reproducción de la pobreza y la apertura de canales de inclusión (Espina, 2008; Rodríguez, 2011). Los parámetros observados de equidad y no discriminación lograron que «las palabras pobreza y desigualdad, estuvieran desterradas de nuestro imaginario social» (Arés, 2010, p. 13).

Sin aquel pacto social de redistribución de la riqueza y extensiva apertura de oportunidades, no hubiera sido posible la radicalización acelerada del proyecto revolucionario, marcado, además por ser la primera revolución socialista de América, con toda la hostilidad que esto implicó por parte del gobierno de los Estados Unidos. No obstante, «[s]i tal mutación vertiginosa de las relaciones sociales contribuía a instituir los fundamentos de un nuevo orden, ello no bastaba para subvertir el signo cultural burgués y así impedir la reproducción de las formas dominantes capitalistas en la nueva Cuba» (Toirac, 2012, p. 59). La aceptación, por la dirección revolucionaria, de que era ineludible una transformación en la cultura puede reconocerse, sin ser el único ni el más temprano ejemplo, en la magnitud de la Campaña de Alfabetización (1961).

Este contexto, además de constituir un escenario propicio para solucionar la necesidad creciente de textos que apoyaran la iniciativa descolonizadora del proyecto cubano, estimulaba el reconocimiento de la función social del escritor, el libro y el lector (Gutiérrez, 1989, p. 29). Por su parte, el rápido aumento de la producción nacional de libros y los precios significativamente bajos a que estos se comercializaban, potenciaban el acceso a la lectura por parte de todos los ciudadanos (Laguardia, 2008, pp. 14-15), incluso desde mucho antes de la fundación, en 1967, del Instituto del Libro, institución que agruparía diferentes editoriales e instituciones relacionadas con el libro fundadas con anterioridad¹, y que tendría entre sus propósitos el abasto de libros de texto para el sistema de educación a todos los niveles, promover obras de investigadores y científicos cubanos; trabajar en la formación de un lector cuyo nivel cultural está llamado a desarrollarse como parte del proyecto social, a través de la producción de libros de autores cubanos y extranjeros de todos los tiempos, con énfasis en una visión descolonizadora; potenciar el lector futuro, con una extensa oferta para niños y jóvenes (Rodríguez, 2005), reflejaba la visión de que una Revolución construida y

¹ Debe aclararse que desde el triunfo de la Revolución cubana todas la industria editorial es estatal.

protagonizada por jóvenes encontraría su relevo natural en las nuevas generaciones.

En los primeros años del proceso revolucionario no existió una política cultural estructurada y definida como tal. No obstante, prevalece el consenso acerca de que dicha política se encontraba contenida en el discurso «Palabras a los intelectuales», pronunciado por Fidel Castro en 1961 en la clausura de la serie de tres encuentros con las personalidades entonces consideradas más representativas de la cultura nacional, convocada para dar respuesta al clima general de inquietud y confusión con respecto a cómo la obra de los intelectuales se insertaría en el nuevo modelo social. A modo de principios rectores quedarían: el derecho a la libertad de expresión mientras no fuera en contra de la Revolución; el deber de estimular la creación artística y su comprensión; el deber de crear las condiciones para el desarrollo de toda tendencia artística, literaria, científica, etc.; el carácter constructivo de la crítica; la necesidad de un esfuerzo por parte de los artistas para, sin menoscabar el valor estético, llegar con sus creaciones al pueblo, renunciando solo a lo que fuera incorregiblemente contrarrevolucionario. La frase «dentro de la Revolución todo; contra la Revolución, nada» señalaría para creadores y tomadores de decisiones una frontera imprecisa cuyas interpretaciones radicales por estos últimos buscaría coartar a los primeros, creando un clima de agudas contradicciones y sanción contra una parte de quienes, aun con la Revolución, ejercían aquella libertad de creación que les había sido conferida (Chaple, 2008).

En sentido general, la LIJ cubana publicada en la Isla en 1959 y los años sesenta² se muestra como poseedora de una clara dicotomía. Por un lado, las publicaciones del Ministerio de Educación para uso curricular —de hecho, el libro de texto de lectura el que se considera el «principal portador» de la LIJ de esta etapa— y para bibliotecas escolares y de la Editora Juvenil. En estos proyectos era identificable la inclinación a la realidad social histórica o de la contemporaneidad (con un abanico de temas desde las campañas mambisas hasta las transformaciones socioeconómicas de la Cuba revolucionaria); la ausencia de obras cubanas que asumieran líneas fantásticas o imaginativas; el lenguaje llano con limitado espacio para el tropo; y el objetivo didáctico, a veces, incluso, manifiesto. Por otro lado, algunos

autores, aunque también exaltaran patrones éticos y lo nacional, asumían la escritura desde la parábola, la imaginación y el humor; o tendían a apelar a la fantasía, la ciencia-ficción, el absurdo, etc. (Rodríguez, 1996). En estos años, la carencia material y la desigualdad social solo aparecerían asociadas al pasado prerrevolucionario, tendencia que se mantendría aún por varias décadas.

En opinión del investigador José Antonio Gutiérrez, el despliegue cuantitativo que hacia fines de los sesenta e inicios de los setenta alcanzaron las áreas de la creación literaria y de la producción editorial, no siempre fue parejo con los valores artísticos (Gutiérrez, 1989, p. 46). Al problema del «predominio de la intención política», «la preocupación por los temas cotidianos aunque con un estilo realista en exceso» y «la ausencia de sublimación de la prosa a través de lo poético», apuntados por Gutiérrez, el crítico y profesor universitario Salvador Redonet añade que, con excepciones, en los años de 1959 a 1971 muchos textos ganan en intensidad testimonial o en su función instructiva, pero no logran una trascendencia temática (Redonet, 1989, p. 22).

Es relevante señalar, y no solo para este momento histórico sino como una regularidad a lo largo del tiempo, el papel determinante de editoriales y concursos como legitimadores de patrones. Buena parte de los autores, al procurar resultados exitosos, tiende a generar y someter al juicio de las editoriales o enviar a concursos obras que correspondan al perfil de lo que antes ha sido elegido. De esta manera, esas instituciones dan lugar, se lo propongan o no, a una especie de pauta para lo que los autores producen y les confían (ver Bourdieu, 1999). Asimismo, lo que las editoriales publican se convierte en un canon para los lectores, pues estos valoran sus libros en comparación con sus experiencias con otros títulos publicados. Debe añadirse que la imagen que de los niños y jóvenes muestren los libros, impactará en la construcción que de ellos se tenga en general a nivel social, así como en el imaginario de los autores acerca de sus personajes y lectores.

El siguiente evento que signaría la política cultural cubana, ya expresaría posturas directamente relacionadas con la literatura infantil. Cuando a la altura de 1971 se celebró el Congreso de Nacional de Educación y Cultura, sus conclusiones dictaminarían una política cultural de términos marciales —«[e]l arte es un arma de la Revolución», «[u]n producto de la moral combativa de nuestro pueblo», «[u]n instrumento contra la penetración del enemigo»—, cuyas consecuencias atentaron contra la calidad de las obras producidas entonces, pues se les consideraba más por su potencial eficacia ideológica que por sus valores estéticos (Chaple, 2008).

² Para determinar los libros más representativos publicados desde 1959 hasta hoy, se acudió a la revisión en catálogos editoriales, antologías, monografías y criterio de expertos. Por cuestiones de espacio no se incluyen las listas de libros de cada década analizados en la presente investigación.

En particular, en lo atinente a la LIJ, los «Dictámenes y recomendaciones» del Congreso planteaban que debía propiciarse «un movimiento en la literatura cubana en relación con los campos infantil y juvenil. Ha de estimularse a nuestros escritores a escribir cuentos, relatos de nuestra historia y de nuestros héroes, teniendo presente los intereses de niños y adolescentes [...]» (Congreso Nacional de Educación y Cultura, 1971, p. 63).

Tal como afirma José Antonio Gutiérrez, esto causa un desarrollo artificial de la LIJ, pues quienes se promueven son aquellos autores en cuyas obras se hace obvia una correspondencia con los principios rectores de la ideología oficial (1989, p. 44). A la niñez y la juventud entonces se le veía como el potencial del hombre nuevo, descrito por el Che en su ensayo de 1965 *El socialismo y el hombre en Cuba*. Su papel asignado en el proyecto revolucionario quedaría definido con mayor exactitud en 1974, en el discurso de Fidel Castro conocido como «Hay que pensar en el futuro» (1974), que planteaba: «Alguien dijo que los niños nacían para ser felices. [...] Pero se nace también para luchar, se nace también para trabajar, para estudiar, para construir el futuro, para llevar la sociedad hacia adelante [...]»

Celebrado en 1972 con el auspicio del Ministerio de Educación, el Fórum sobre Literatura Infantil y Juvenil sirvió para precisar diversos aspectos teóricos sobre la LIJ e impulsó la actividad creadora (Rodríguez, 1996, p. 11). Sentó, además, las bases para la creación, en 1973, del Grupo Asesor Permanente de la Literatura Infantil y Juvenil, que se encargaría de coordinar el trabajo conjunto de los organismos relacionados con la producción de libros de texto y otros libros de lectura (Gutiérrez, 1989). No obstante, en el fórum también dio cabida a posturas dogmáticas sobre qué se debía enfatizar en el plano ideotemático, que incitaban a reforzar lo axiológico y lo didáctico, además de una visión absoluta o malinterpretada del «realismo» que desestimulaba, si no cerraba el paso, a la fantasía que no necesariamente priorizara una intencionalidad ético-política, fines sociales o devolver contenidos tomados de la propia cotidianidad. Esto último no debe sorprender por cuanto en el antagonismo ideológico de aquel mundo bipolar —en el cual Cuba se insertaba entre la hostilidad de los Estados Unidos y la fraternidad de la URSS y los países de Europa del este— se apuntaba al realismo socialista como el patrón más auténticamente correcto.

Mientras el Primer Congreso de Educación y Cultura propició el surgimiento del concurso «La Edad de Oro», a partir del Fórum sobre Literatura Infantil y Juvenil los principales certámenes literarios nacionales (Casa

de las Américas, UNEAC, 26 de julio, 13 de marzo) comenzaron a incluir a la LIJ entre sus categorías, lo que constituyó sin dudas un estímulo para una profusa creación literaria. Por su parte, el Consejo Nacional de Cultura y la Unión de Pioneros de Cuba, comenzaron a incentivar un fuerte movimiento artístico y editorial. Sin embargo, el espaldarazo estatal al libro infantil y juvenil no siempre implicó la premiación o la publicación de obras de calidad, sino que con frecuencia estimuló textos claramente moralizantes y didácticos (Rodríguez, 1996, pp. 11-12).

Los efectos de este Congreso, y, en general, los desaciertos dogmáticos de finales de los sesenta y principios de los setenta, resultan insoslayables en una lectura histórica de la cultura revolucionaria, no solo por su duración concreta sino además por su larga impronta de intolerancia, censura y, aún más extendidamente, autocensura. No obstante, una parte de estos efectos serían, en buena medida, coartados sobre todo a partir del Primer Congreso del Partido Comunista (1975), con reparaciones concretas en la política cultural. En este momento se afirma, grosso modo, que la cultura debe estar dirigida a la formación del hombre nuevo, y ser una conjugación de lo mejor de lo nacional y lo universal. Se plantea la necesidad de estudiar la tradición cultural cubana, así como resaltar valores patrióticos, nacionales, descolonizadores, y que las obras artísticas incorporen las transformaciones materiales y espirituales acaecidas en la sociedad. Mientras la Revolución se arroga el derecho a rechazar cualquier intento de utilizar el arte contra el socialismo, sus exigencias al arte se expresan en términos de sus presupuestos ideológicos marxistas-leninistas, y no hacen eco de prejuicios anti intelectuales o sobre la vida personal de los creadores (Chaple, 2008, pp. 8-9).

A finales de 1976 se crea el Ministerio de Cultura (MINCULT). Llamado a cumplimentar tesis y Resoluciones del Primer Congreso del Partido, se convierte en el órgano rector de la política cultural. A su abrigo se crearon organizaciones y movimientos de creadores, centros de estudio, instituciones para la investigación, estrategias de promoción nacional e internacional y de estimulación moral, etc. De esta manera se daba respuesta al interés de la Revolución por fortalecer las relaciones con artistas e intelectuales (Chaple, 2008, pp. 10-11). En este entorno —si en el propio 1967 se produjeron casi dieciséis millones de ejemplares de libros, cifra que continúa incrementándose en los años siguientes hasta llegar, incluso, a sobrepasar su duplo (Más, 2000, en Laguardia, 2008)—, la cantidad de títulos muestra asimismo la

tendencia al crecimiento y ya en la segunda mitad de los setenta llegan a producirse entre 1.000 y 1.500 al año, de los cuales alrededor del 50% tienen fines educacionales (Rodríguez, s/f, en Laguardia, 2008).

En cualquier caso, el complejo panorama cultural de los años setenta se trasluce, en el área de la LIJ, por ejemplo, en los resultados del estudio que sobre el cuento infantil cubano de ese momento acometiera la investigadora y profesora veneciana Marisa Bortolussi, quien dirige severas críticas —sobre todo en términos ideoes-téticos— a reconocidos libros de entonces, en tanto los considera altamente ideologizados y adoctrinadores en sentidos políticos. Una parte de sus observaciones se corresponden con los criterios de Salvador Redonet cuando apunta que en los primeros años de la década se aprecia en la NIJ una tendencia a la «diminutivización dominante», «lenguaje infantilista, pobre y no funcional», «un zoologismo desbordante e incongruente», ausencia de dinamismo en los personajes, «fantasía acartonada» e «imperdonables incongruencias situacionales y de caracterización» (1989, p. 21). Sin embargo, afirma también Redonet que ya en la segunda mitad de los setenta disminuye la frecuencia de aparición de estos rasgos en una parte de la LIJ y se advierte la intención de rescatar un verosímil universo poético y fantástico y la vitalidad imaginativa, así como se observa un desencartonamiento de los contextos y ambientaciones, que vienen ahora a desempeñar su función de entorno y motivación para los personajes (1989, pp. 21-24). Coherente con esta valoración, Gutiérrez afirma que en ese entonces se observan, en una parte de las obras, los presupuestos básicos para una LIJ que busca una especialización de su discurso en aras de una mejor comunicación con su lector, una consolidación estética y de su función social, la ruptura de marcos reduccionistas que constriñen a la LIJ como obra artística y la apertura a la influencia de la literatura para adultos, asumiendo esta última y a la LIJ como parte de un mismo proceso cultural (1989, p. 47). Ciertamente, debe enfatizarse que, incluso en los mismos años de la muestra de Bortolussi, se vieron nacer libros de cuentos excepcionales, así como excelente narrativa de mayor extensión.

Llama la atención cómo en este periodo, cuando la carencia material y la desigualdad social salen a colación, continúan haciéndolo como atributos de niños y niñas del pasado, y no será hasta la segunda década del siglo XXI que se refleje la existencia de estos fenómenos en los años sesenta y setenta. Las posibles causas para dicha regularidad en esa etapa pueden encontrarse en el origen o la continuidad de las numerosas medidas que

expresan la voluntad política revolucionaria de reducir la desigualdad y la pobreza. Con la Plataforma Programática del Partido Comunista de Cuba, en 1975, y una serie de documentos como la nueva Constitución de la República, de 1976, se formaliza una concepción integrada de política social que continúa promoviendo el desarrollo con la disolución de las condiciones fundamentales para la reproducción de la pobreza y la creación y ampliación de opciones de integración social en igualdad, con acento en la satisfacción de necesidades nutricionales básicas, la educación, la salud, la cultura, el deporte, la seguridad y la asistencia social (Espina, 2008).

El proyecto social logró grandes avances y eliminar fuentes de pobreza como las relaciones excluyentes de producción o el desamparo; aunque algunos especialistas, en análisis posteriores, opinan que la condición de Cuba como país pobre, periférico, junto a algunos errores en la implementación de las políticas, no lograrían dar un salto total (Espina, 2009, p. 98-99). En cualquier caso, de estos años no se tienen datos que permitan valorar la pobreza, cuyo abordaje es relativamente reciente en las ciencias sociales cubanas. Este no era un objeto frecuente en la investigación social en los países socialistas porque se daba por sentado que las transformaciones sociales emprendidas habían conducido a la desaparición de las situaciones de desventaja económica y social más graves: «Se creó un escenario subjetivo de optimismo social compartido, que indujo a la idea de la total desaparición de la pobreza y de que insistir desde las ciencias sociales en dicha problemática podía parecer un acto crítico excesivo o de mala fe» (Espina, 2008, pp. 97-98). De hecho en Cuba, con la publicación en 1983 del libro *La erradicación de la pobreza en Cuba*, de Rodríguez y Carriazo, el fenómeno se declara eliminado como problema social, lo que de cierto modo castra la posibilidad de avanzar en estudios sobre el tema (Espina, 2008, p. 98). El encomiable papel de la Revolución en la reducción de la pobreza y la desigualdad social, más la censura de lo que pareciera apartarse del proyecto —que convergieron en un discurso, en general, triunfalista— no propiciaban que la carencia y la desigualdad material emergieran en libros que abordaran su mismo presente.

En 1982, Fidel Castro lanza al MINCULT el reto de convertir a Cuba en una potencia cultural. Para asumirlo, la institución debió adoptar una estructura más flexible y operativa, crear y fortalecer un sistema de instituciones, funcionar con un sentido más integral de los procesos culturales, trabajar en la inserción de la cultura en las líneas de desarrollo del país, manejar fenómenos de nueva aparición como el surgimiento de una intelectualidad

en el seno de la clase obrera, etc. (Chaple, 2008). En este marco se celebraron eventos puntuales, se iniciaron otros de frecuencia regular y se fundaron instituciones que impactarían la literatura y, en particular, la LIJ³.

Los libros publicados en esta década recorren de lo histórico o lo costumbrista a la ficción. Los temas de la realidad se asumen con apego o con mayor desenfado. En contraste con el realismo, hay quienes recurren a la fantasía o el absurdo. Se incursiona en lo erótico en la literatura para jóvenes, la ciencia-ficción, el suspense, la fábula popular, lo folklórico. En esta producción debe destacarse la emergencia de líneas de creación nuevas en nuestra NIJ, como la novela policial cubana para niños o la divulgación científica a través de la ficción (Rodríguez, 1988).

A manera de resumen, como afirma Salvador Redonet, la NIJ en los años ochenta puede caracterizarse como un corpus de «(una mayor) variedad temática; y es evidente: la mayor preocupación de los autores por la textura verbal de su discurso narrativo, las búsquedas estructurales y de procedimientos expresivos» (Redonet, 1989, p. 25). El estilo llega a gozar ahora de mayor espontaneidad, tiende a ser más novedoso, puede encarnar una sutil ironía (Rodríguez, 1988, pp. 15-16).

Diversos especialistas coinciden en que a partir de los años noventa se produce un notable cambio en la LIJ cubana (Cabrera, 2008; Tornés, 2009, 2011). El escritor e investigador Luis Cabrera, quien asume la redacción de la sección correspondiente a la LIJ en el apéndice sobre los años noventa de la *Historia de la Literatura Cubana*, plantea que la producción literaria de esta década se distingue de la precedente por su variedad temática, estilística y formal (Cabrera, 2008).

El punto y aparte que determina cambios en todos los ámbitos de la vida cubana está dado entre finales de la década de los ochenta y comienzos de la del noventa por el colapso del campo socialista —con cuyos países la Isla había mantenido hasta entonces una complementación, especialización e integración productiva (Laguardia, 2008)— y el recrudecimiento del bloqueo económico impuesto por el gobierno de los Estados Unidos. Cuba se enfrenta, en consecuencia, a la mayor crisis económica de su historia, que se hizo llamar Periodo Especial.

Esta compleja situación lleva a implementar una reforma económica hacia un modelo de socialismo en

que el Estado mantiene el peso preponderante en la actividad económica, pero se abren espacios a otras formas de propiedad. Si de 1959 a 1989 puede hablarse de una desestratificación de la composición socioclasista —dada por la eliminación de las relaciones de explotación, la expansión de la propiedad estatal y las políticas sociales, que van debilitando las fronteras entre los estratos sociales, desapareciendo estratos y disminuyendo progresivamente las desigualdades— a partir de 1989 comienza una reestratificación como resultado de la crisis económica y el reajuste con que se le enfrenta. Con el surgimiento de nuevos actores económicos, de una llamada «economía emergente» en contraste con la «economía tradicional», la disminución del salario real, la diversificación de las fuentes de ingresos y la polarización de estos, se produce una ampliación de las distancias sociales en la disponibilidad económica y en las posibilidades para acceder al bienestar material y espiritual (Espina, 2008). Si bien no se produce una restauración de las relaciones de explotación ni de la propiedad privada en sentido extenso, la reforma implementada se traduce en una reestratificación, donde se amplía la pobreza como problema social, se expande la franja de población vulnerable y se observa una tendencia general al ensanchamiento de las desigualdades (Espina, 2008).

No obstante, y en coherencia con la reproducción simbólica e ideológica del proyecto social cubano, el diseño e implementación de medidas para la preservación y el perfeccionamiento de los mecanismos de inclusión y de atención a los derechos de los ciudadanos, alcanzan una prioridad semejante a la del restablecimiento económico. Se proponen, entonces, medidas orientadas a la compensación de las desigualdades originadas por el mercado (Espina, 2008; Rodríguez, 2011).

Ya desde 1989 se operaban nuevas modificaciones de la estructura del sistema institucional de la cultura a fin de transformar los mecanismos que frenaban la gestión cultural, etc., como parte del «Proceso de Rectificación de Errores y Tendencias Negativas» que buscaba combinar lo mejor del socialismo internacional con la experiencia autóctona. No obstante, este proceso fue afectado por el impacto de la crisis económica. En la industria editorial las limitaciones se tradujeron en términos de reducción de títulos y de cantidad de ejemplares impresos, y un significativo aumento en el precio de los libros. Pese a esto, en 1992 surge la Feria Internacional del Libro de La Habana en su concepción actual, y poco a poco llega a convertirse en el evento cultural más relevante del país. A pesar de las carencias y necesidades de recaudo, la producción de libros, aun con el aumento de precios, no dejó de ser

³ Por razones de espacio, no se incluyen en este artículo las listas de instituciones y eventos que han apoyado la publicación de libros para niños y jóvenes en Cuba desde 1959.

subsidiada por el Estado y, mientras muchos bienes y servicios culturales pasaron a comercializarse en divisas, la venta de libros se mantuvo en moneda nacional. En todo momento se favorece la publicación de autores nacionales y la LIJ. Otras estrategias son la creación de los Fondos Territoriales, que comienzan a operar en cada provincia en 1994, de modo que se descentralizan en cierta medida la edición y la distribución de libros, y pasa a los Centros Provinciales del Libro la función de publicar y promover la literatura de la comunidad.

A partir de 1994 comienza a recuperarse la economía del país y, a pesar de la sensible afectación sufrida por el sector de la cultura, la industria del libro se mantiene priorizada en la recuperación de sus índices históricos de producción. Va aumentando la cantidad de títulos y ejemplares y se diversifican los catálogos con nuevos autores, tendencia que se mantiene hasta el presente (Laguardia, 2008). Surgen, también, en la segunda mitad de los noventa, instituciones y eventos que favorecen la LIJ.

En los años 2000 las políticas sociales y culturales de la Revolución experimentan un nuevo impulso. Hacia finales de 1999 e inicios del año 2000 tuvo su inicio la llamada “Batalla de ideas”, con un alto número de programas, adscritos a varias líneas de objetivos fundamentales, para alcanzar cambios positivos en la vida de los cubanos (Rodríguez, 2011). Se despliega, entonces, un reforzamiento de la política social con nuevo énfasis en el protagonismo de la dirección política y estatal; el rescate y la elevación de la calidad de los espacios de igualdad; y la asistencia focal e individualizada a los sectores en desventaja (Espina, 2008).

En esta nueva etapa las políticas de conservación del proyecto social pasan a retomar de manera proactiva el manejo de las desventajas sociales, combinando la atención asistencial a quienes no pueden superar de manera autónoma los obstáculos que plantea el mercado (en especial, ancianos y discapacitados) y la ampliación de estrategias preventivas (contra las cadenas de reproducción de las desventajas) relacionadas con la salud pública, la educación y la masificación del acceso a los bienes culturales. El criterio en esta nueva etapa es la articulación de la garantía de los derechos sociales, con el acrecentamiento del capital humano, considerado como la mayor ventaja para la inserción competitiva del país en el mercado internacional y como derrotero para el quiebre de las condiciones de generación de pobreza y desigualdad (Espina, 2008). El objetivo de alcanzar una «cultura general integral», y sobre todo entre los más jóvenes, se manifiesta en el sector del libro con la creación de diferentes proyectos, instituciones y eventos, así como

en una intensa actividad editorial donde las publicaciones para niños y jóvenes son particularmente favorecidas.

En todo este periodo, si bien se toman medidas que incrementan las posibilidades y los ingresos de trabajadores y pensionados —programa de alimentación subsidiada para personas de bajos ingresos, aumentos de las pensiones y de los salarios en general, ampliación de la capacidad de construcción de viviendas por mecanismos estatales y esfuerzo familiar— el impacto se ve limitado por los altos precios de productos esenciales, como los de la canasta básica. Mientras tanto, las mayores ventajas en lo económico son resultado de estrategias familiares que combinan el recibo de remesas, el salario estatal e ingresos provenientes del vínculo con la propiedad privada o la economía informal (Espina, 2008)⁴. En cualquier caso, las limitaciones económicas a todos los niveles se agravan con el impacto de la crisis económica internacional.

Si bien en la propia «Batalla de Ideas» se seguía otorgando gran protagonismo a los jóvenes como beneficiarios, pero también como artífices del proyecto, ciertamente desde finales de los noventa y en especial desde inicios del siglo XXI se va haciendo un poco más notable en determinadas esferas, entre ellas, la de la cultura, la impronta de la Convención de la Niñez y la Adolescencia en la construcción social de las jóvenes generaciones. En la LIJ se traduce en el reconocimiento de que niños y jóvenes tienen un lugar por sí mismos y no como adultos en formación. Se comprende más extensivamente, y de modo especial a nivel de políticas editoriales, que en la oferta cultural la capacidad para generar gozo y diversión es también un valor deseable, y se disemina una visión más horizontal y menos paternalista a la hora de enfrentar al público con los temas de la realidad.

La década de los ochenta había cerrado con libros, muy aislados, que incluían personajes, situaciones y cuestionamientos hasta entonces inéditos en la NIJ de la Revolución. Esto sería el inicio de lo que cuajaría más visiblemente, ya bien entrados los años noventa, como «una renovación encaminada a reflejar una realidad

⁴ En 2011 el Estado cubano comienza a implementar una política de reorganización de su economía, con el fin de enfrentar las dificultades económicas en el país, acentuadas por la crisis mundial, y con la aspiración de consolidar un “socialismo próspero y sostenible”. Teniendo en cuenta que en Cuba el tiempo mínimo entre la presentación de un libro a una editorial y su salida de imprenta es de unos dos años, sería prematuro buscar en la NIJ publicada indicios de la implantación del llamado «nuevo modelo económico».

cambiante y no necesariamente idílica del ambiente del familiar y social en el que se desenvolvía el niño del momento» (Cabrera, 2008, p. 667).

De los últimos años del siglo XX en lo adelante, la carencia material y la desigualdad social comienzan progresivamente a emerger en la NIJ cubana asociadas al momento en curso, manifestándose con distintos grados de relevancia, sea como fenómenos en sí mismas, o como generadores de otras exclusiones.

Ciertamente, en los tiempos años se ha desatado en todo el mundo una proliferación de los llamados temas difíciles (algunos de ellos considerados tabú) que enfrentan al lector con las asperezas de la realidad. Muchos pueden agruparse bajo el común denominador de la exclusión; por ejemplo, la muerte (privación de la propia vida o de los seres queridos y, con ellos, su amparo y protección, etc.), la enfermedad (privación de salud), la discapacidad (privación de la posibilidad para acceder a lo deseado y de la paridad con los otros), la diversidad sexual (asociada con frecuencia a la privación de aceptación social), etc. A pesar de que la sostenida emergencia en la LIJ de la carencia y la desigualdad, en su relación con la exclusión, y como atributos de la contemporaneidad, es significativamente anterior a la referida tendencia mundial, puede decirse que hoy aparece con nuevas aristas. No obstante, teniendo en cuenta el limitadísimo acceso de los cubanos a la literatura extranjera⁵, no puede afirmarse que la frecuencia de aparición de la desigualdad y la carencia en la NIJ cubana sea una consecuencia directa de la tendencia internacional.

En cualquier caso, la NIJ cubana de finales de los años noventa hasta 2012 da cuenta de diferentes percepciones condicionadas por el género, la edad y la raza de los personajes y narradores que refieren o experimentan estos problemas. Se muestra el contrapunto entre carencias y desigualdades de dos naturalezas diferentes la material y la simbólica, donde se observa el alto lugar en que el proyecto social ha colocado a la educación y la cultura y el impacto que esto ha tenido en la subjetividad de los cubanos. La existencia y aplicación de políticas sociales llega a ser explícitamente referida en algunos textos. Se exponen claros ciclos de reproducción de la exclusión y el papel de agentes —entre los que se destaca la figura del maestro— favorecedores de su ruptura, aunque no

⁵ Por limitaciones económicas, Cuba apenas importa libros y las editoriales cubanas no están en condiciones de pagar los derechos de autor para publicar obras extranjeras contemporáneas. El acceso a internet es muy reducido y el cubano medio tampoco tiene recursos para comprar libros digitales o físicos por esa vía.

necesariamente exitosos. Se reconoce la emigración como una estrategia para solucionar la carencia material, y se manifiesta en qué aspectos acarrea algún saldo de exclusión. En la mayoría de los libros se mencionan los mismos elementos que conforman los perfiles de pobreza definidos por las investigaciones sociales.

Modelo de la emergencia de la carencia material y la desigualdad social en la NIJ 1959-2012

En el análisis que se reporta en el apartado anterior, es posible advertir el funcionamiento sostenido de un complejo entramado: aspectos políticos, económicos, culturales de los contextos internacional y nacional, en las peculiares condiciones de centralidad del Estado cubano, conforman un escenario en que, de acuerdo a los principios y metas estatales con respecto a la pobreza y la desigualdad social, se diseñan y aplican medidas económicas y sociales que impactan la situación social, lo cual se acompaña de un discurso; y todo esto influye en el imaginario social sobre dichos fenómenos. Al mismo tiempo, prevalecen en la sociedad una construcción general de la niñez y la juventud, una concepción de cuál debe ser el papel de estos grupos en el proyecto social, percepciones sobre cómo son el niño y el joven como lectores y cómo deben ser los personajes que los representen en la literatura. Lo anterior, en convergencia con el imaginario social sobre la carencia y la desigualdad, aflorará a la creación de narrativa infantil y juvenil con estos temas, creación que llegará a ser publicable en la medida en que logre atravesar los tamices de las políticas culturales y editoriales, y que una vez socializada incidirá al nivel del imaginario sobre niñez, juventud y literatura, así como sobre nuevas creaciones.

Referencias

- Bourdieu, P. (1999). Une révolution conservatrice dans l'édition. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 126 (1), s/p.
- Bortolussi, M. (1990). *El cuento infantil cubano: Un estudio crítico*. Madrid: Editorial Pliegos.
- Cabrera, L. (2008). Panorama de la literatura para niños y jóvenes. En *Historia de la literatura cubana. Tomo III. La Revolución (1959-1988)* (p. 666-673). La Habana: Editorial Letras Cubanas.
- Chaple, S. (2008). Transformaciones en el proceso literario debidas al hecho revolucionario. En *Historia*

- de la literatura cubana. Tomo III. *La Revolución (1959-1988)* (p. 5-39). La Habana: Editorial Letras Cubanas.
- Congreso de Nacional de Educación y Cultura. (1971). *Dictámenes y recomendaciones del I Congreso de Educación y Cultura* (Temario 5: Organización y Administración Escolar). Congreso de Nacional de Educación y Cultura, Cuba.
- Espina, M. (2008). *Políticas de atención a la pobreza y la desigualdad. Examinando el rol del Estado en la experiencia cubana*. Buenos Aires: CLACSO.
- González, W., y Pérez, E. (2008). La literatura para niños y jóvenes. En *Historia de la literatura cubana. Tomo III. La Revolución (1959-1988)* (p. 522-533). La Habana: Editorial Letras Cubanas.
- Gutiérrez, J. A. (Mayo, 1989). Primeras impresiones sobre los aportes generacionales, las tendencias y temáticas visibles en la poesía infantil de la revolución cubana. *En Julio como en Enero*, 8, 27-56.
- Laguardia, J. (Mayo-Diciembre, 2008). Producción editorial e industria cubana del libro, *Perfiles de la Cultura Cubana*, 2. Recuperado de www.perfiles.cult.cu
- Laguardia, J., Morejón, E., y Ortega, D. (Enero-Abril, 2008). Consumo de libros y literatura en Cuba. Búsquedas, nociones y nuevas interrogantes. *Perfiles de la Cultura Cubana*, 1. Recuperado de www.perfiles.cult.cu
- Padrón, S. (2007). *¿Nuevas formas de exclusión social en niños? Consumo cultural infantil y procesos de urbanización de la pobreza en la capital cubana. Informe de investigación [versión digital]*. La Habana: CIPS
- Redonet, S. (Mayo, 1989). Narrativa infantil(ista) e infanticida y la narrativa para niños y adolescentes en la literatura cubana. *En Julio como en Enero*, 8, 20-26.
- Rodríguez, A. O. (comp.) (1996). *Antología de la narrativa infantil cubana*. La Habana: Editorial Gente Nueva.
- Rodríguez, J. L. (2011). *Notas sobre economía cubana*. La Habana-Panamá: ICIC Juan Marinello-Ruth Casa Editorial.
- Rodríguez, G. (1985). *Sobre la historia del tropo poético*. La Habana: Editorial Letras Cubanas.
- Rodríguez, R. (2005). Génesis y Desarrollo del Instituto Cubano del Libro. Memoria y reflexión. *La Letra del Escriba*, 41. Recuperado de www.cubaliteraria.cu
- Toirac, Y. (octubre-diciembre de 2012). Política cultural en la Cuba actual: apuntes para el debate. *Temas. Revista de Cultura, Ideología y Sociedad*, 72, 58-67.
- Tornés, E. (2009-2011). El cuento cubano entre 1980 y 2010, *Anuario LL. Estudios Literarios*, Instituto de Literatura y Lingüística, 40-42, 103-120.
- Zabala, M. C. (2010). *Familia y pobreza en Cuba. Estudios de caso*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

Condiciones laborales del trabajo infantil en México, 2011*

Working conditions of child labor in México, 2011

Sarai Miranda Juárez**

Sergio Gaxiola Robles Linares***

Fecha de recepción: 12/01/2013

Fecha de aceptación 26/04/2013

Resumen

El objetivo del artículo es conocer las condiciones laborales de la niñez en México en el año 2011. El documento se basa en un marco teórico que aborda los fenómenos de la flexibilización, la precariedad laboral y el trabajo infantil peligroso, los cuales se vinculan con diversos riesgos que enfrentan los trabajadores infantiles en México. Los principales hallazgos se centran en que una parte de los niños y las niñas que trabajan lo hacen en empleos peligrosos, agudizando la problemática del trabajo infantil.

Las conclusiones se plantean en dos sentidos. Por un lado, a más de tres décadas de la implementación del modelo neoliberal el fenómeno de trabajo infantil peligroso en México persiste. Por el otro, el trabajo peligroso de los niños y las niñas se suma a las múltiples desventajas que presenta este grupo vulnerable. En particular destacan en clara desventaja dentro de este grupo las niñas y los trabajadores agrícolas.

Palabras clave: precariedad laboral, trabajo infantil peligroso, México.

Abstract

The aim of this paper is to understand the working conditions of children in Mexico in 2011, this document is based on a theoretical framework that addresses the phenomena of flexibility and precarious job, which are associated with different risks faced by workers children in Mexico. The main findings focuses on that part of the children who work are in precarious, exacerbating the problem of child labor.

Conclusions arise in two ways. On the one hand, more than three decades of neoliberal model implementation of the child labor phenomenon in Mexico remains precarious. On the other, the difficult working conditions of child laborers are in addition to the many disadvantages of this vulnerable group. In particular stand at a disadvantage within insecure girls child laborers and farm workers.

Key words: precarious employment, child labor, México.

* Artículo de reflexión sobre los últimos datos agregados del trabajo infantil en México, de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2011, Módulo de Trabajo Infantil, investigación vinculada al Grupo de Trabajo de Mercados laborales, de la Sociedad Mexicana de Demografía, México.

** Doctora en Estudios de Población por El Colegio de México. Profesora de asignatura de la Facultad de Economía de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Correo electrónico: saraimirandaj@gmail.com

*** Doctor en Estudios de Población por El Colegio de México Profesor de asignatura de la Facultad de Economía de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Correo electrónico: serobles99@gmail.com

Introducción

México inició el primer decenio del Siglo XXI con 35% de su población en edades de 0 a 17 años, es decir, de niños, niñas y adolescentes. Éste es un grupo social diferenciado que enfrenta problemáticas tan distintas y heterogéneas que resulta imposible enmarcarlos a todos ellos(as) en un único grupo social. La niñez mexicana atraviesa hoy por problemas como la pobreza y la desigualdad, la migración, la violencia, el embarazo adolescente, las dificultades de acceso a servicios de salud y educación, y sin duda sigue persistente la problemática del trabajo infantil.

El trabajo infantil es un problema de antaño, que sigue siendo un tema en la agenda académica, pero con poca presencia en la agenda de políticas públicas. El presente artículo versa justamente sobre las características laborales del trabajo infantil en México en el año 2011.

El trabajo infantil es por sí mismo una señal de que no se cumplen en su totalidad los derechos humanos más fundamentales para la sociedad en su conjunto, más aún si las condiciones en que se presenta son particularmente riesgosas y peligrosas. Ello profundiza todavía más la violación a los derechos humanos de los niños y las niñas.

Comúnmente los niños y las niñas que trabajan son invisibles, sin embargo participan en las actividades productivas en iguales condiciones que los adultos. Deben levantarse temprano, trabajar largas jornadas a cambio de salarios insuficientes, incluso para muchos de ellos las jornadas no tienen pago alguno; todos ellos comparten una característica en común, son menores de edad.

En México de acuerdo con el más reciente Módulo de Trabajo Infantil de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2011, en el país hay 28.9 millones de niñas y niños entre los 5 y 17 años de edad. Por su parte, el Consejo Nacional de Evaluación para la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), estimó que en 2010, 21.4 millones de niños y niñas se encontraban en situación de pobreza, es decir, 53.8 %; cifra que supera a la 46% de la población en general en pobreza; lo mismo sucede para el caso de la pobreza extrema, ya que 12.8% de la población infantil la padece frente a 10.4% de la población en general. En este sentido, uno de los rostros de la pobreza en México es el de la niñez (CONEVAL y UNICEF, 2013).

La pobreza es uno de las causas más directas sobre la decisión de que los niños y las niñas trabajen como una fuente de apoyo económico para los hogares (Basu y Tzannatos, 2003). Según el Módulo de Trabajo Infantil 2011 únicamente 24% de los niños y las niñas de 5 a

17 años de edad recibía algún tipo de beca, medida que resulta insuficiente para evitar que se incorporen desde tempranas edades al mercado de trabajo (INEGI, 2012).

El INEGI registra a 3 millones de niñas y niños participando en diferentes actividades productivas. De los cuales cerca de 1 millón tienen menos de 14 años de edad, lo que significa que trabajan en un momento en que la Ley del Trabajo vigente y la Constitución lo prohíben. El resto, otros 2 millones aunque trabajan en edades permitidas por la ley, lo hacen en condiciones peligrosas. En este sentido, para efectos del análisis del trabajo infantil en México, por un lado, se exponen los niños, las niñas y los adolescentes de 5 a 13 años que se expone como trabajo no permitido. Por el otro, se presenta el grupo de 14 a 17 años que en términos legales es el trabajo permitido¹.

La discusión sobre este fenómeno social no es nueva, proviene de la preocupación de organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo y la UNICEF que en el año de 1989 aprobó la convención Internacional sobre los derechos de la niñez que reconocen en el trabajo de niños y niñas una limitante para su desarrollo físico, emocional y su futuro como entes productivos; sin embargo esta línea de pensamiento se ha enfrentado a otra perspectiva que se centra en la mayor permisividad, pero con mejor calidad de los empleos para los niños y las niñas. Lo cierto es que las condiciones actuales en que se emplean muchos de los niños y las niñas en México por lo regular representan una réplica del mercado de trabajo adulto en donde recientemente impera la escasa regulación, la flexibilización y la precariedad.

Así, el objetivo central del presente artículo es revisar las condiciones laborales en las que trabaja la niñez mexicana, y a partir de ello conocer la presencia del trabajo peligroso en diversos grupos ocupacionales.

Para cumplir con tal objetivo se hace uso de un estudio cuantitativo que realiza un análisis trivariado tomando como variable de control el grupo de edad y a fin de vincularlo con el fenómeno del trabajo infantil peligroso, lo anterior permite conocer que elementos del trabajo peligroso se vinculan con los trabajadores infantiles. Los datos que se utilizan son los que arroja el último Módulo de Trabajo Infantil que incluye la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2011 en el cuarto trimestre.

¹ Esta división de edades responde a dos grupos de edad (5 a 13 años y 14 a 17 años) y se basa en lo que se contempla en la Ley Federal del Trabajo vigente en México, donde se establece que la edad permitida para trabajar son los 14 años.

Asimismo, se presenta una revisión a la discusión sobre los mercados de trabajo caracterizados por tender a la flexibilidad y la precariedad y cómo es que estos procesos influyen en la forma en que se insertan los niños y las niñas en el trabajo peligroso, pues el trabajo infantil por lo general réplica las condiciones laborales de los adultos en los segmentos más desfavorecidos del mercado laboral.

La Flexibilización laboral y el trabajo infantil: relación con desventajas

Junto con la reestructuración de los procesos económicos mundiales que incluyen procesos de mercados abiertos, competitivos y globalizados, las visiones acerca de las formas en que se organiza la producción y el trabajo también se han reestructurado. En este contexto surge la noción de flexibilización, fenómeno multifacético que tuvo sus primeras manifestaciones en los años sesenta del siglo pasado, cuando se evidenció la crisis de las economías sustentadas en el modelo fordista de producción.

En términos generales hay dos acepciones principales acerca de la flexibilización: el primero es el concepto de flexibilización que remite al costo de producción y que se expresa, en periodos de crisis, en una flexibilidad descendente (*Flexibility downward*), esto es, en la reducción del costo de producción por medio de salarios bajos, del aumento en las horas de trabajo y de un mayor grado de esfuerzo laboral (Piore, 1983). Esta expresión de la flexibilización, tiene su origen en las premisas teóricas de la economía neoclásica, que atribuyen a las rigideces de los mercados la principal causa de las crisis productivas.

La segunda noción del concepto de flexibilidad «está relacionado con la organización de la producción» (Piore, 1983, 13). Cuyo centro de atención gira en torno a los cambios que atraviesan las empresas y las unidades productivas determinadas por el agotamiento del modelo fordista de producción y el surgimiento de nuevos modelos organizacionales como el japonés.

En torno a ambas acepciones se han desarrollado un sinnúmero de interpretaciones y explicaciones teóricas. En cuanto al concepto de flexibilización relacionado con la organización de la producción, la literatura principal está integrada por diversos enfoques, su análisis y su descripción rebasan los objetivos de este artículo.

Para efectos del análisis de las condiciones laborales de los niños y las niñas, el tipo de flexibilización que interesa discutir es la flexibilidad descendente que se traduce en la

disminución de costos por concepto de fuerza de trabajo, es decir, la acepción de flexibilización como un fenómeno que surge como una forma de liberalizar el mercado de trabajo. Ello genera que se reivindique una vez más al mercado como el asignador y regulador de este factor:

Para ello el concepto clave es la flexibilización: de la entrada y salida de trabajadores de la empresa; del uso de estos en el proceso de trabajo; del salario (en función del desempeño); de la contratación colectiva; de las formas de resolución de disputas; de la seguridad social; de las leyes laborales y de los pactos corporativos (De la Garza, 2000, p. 24).

Esta tendencia, se presenta como parte de una reformulación de la esfera económica y política y sobre todo del papel de Estado en la economía. Como afirma De la Garza, (2000):

“Esto llevo en muchos países a la ruptura del pacto keynesiano en el que participaban los sindicatos o a la pérdida de influencia de éstos en las políticas de Estado, y al ascenso del neoliberalismo como política económica nueva (inspirada en los continuadores de la teoría neoclásica), como reestructuración productiva flexibilizante, como sentido común individualista y antiestatista y como forma de Estado” (24).

En este nuevo modelo que está asociado a la globalización de la economía y a la modernización tecnológica «la flexibilidad supone «dejar hacer», permitiendo a los capitales dirigirse hacia los sectores más productivos y más rentables; utilizar todas las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías; limitar las reglamentaciones financieras y fiscales; pero sobre todo, flexibilizar el mercado de trabajo y los costos salariales» (OIT, 1987, p. 305, citado por Lara, 1998, p. 35).

Tal estrategia adoptada en la mayoría de los países en la década de 1980 tiene como fundamento económico el pensamiento neoliberal en el que «la flexibilidad se entiende de una manera simple... supone una menor intervención del Estado en la economía y en su función reguladora de las relaciones laborales. En particular se aplica en lo que se refiere a la protección de los derechos laborales, los cuales se consideran como rigideces, en tanto que no permiten adaptar el empleo a las necesidades de las empresas» (Lara, 1998, p. 34-35).

De hecho, diversos organismos internacionales, en especial el Banco Mundial, han incentivado políticas y medidas de flexibilización, bajo el argumento de que la intervención gubernamental vía la legislación laboral constituye el principal factor que impide la flexibilidad

del mercado para alcanzar el equilibrio, afirmando lo siguiente:

[...] la legislación laboral actual en muchos países determina no sólo los derechos básicos, sino que también condiciones detalladas sobre el contrato laboral (salarios, seguridad en el empleo, número de días de vacaciones, las obligaciones de los empleados, etc.) para todos los trabajadores. Tales onerosos requisitos desalientan los contratos laborales formales, dejando a los trabajadores informales sin protección legal. Los requerimientos también restringen la creación de empleos formales y tienen efectos negativos sobre el uso del trabajo. Como lo enfatiza la teoría de dinámica de la demanda de trabajo, las decisiones de contratación y despido tienen tres características: acarrear costos ocultos, tienen lugar en un entorno incierto y necesitan que exista alguna flexibilidad temporal... Las regulaciones onerosas sobre la seguridad en el empleo y un sistema impredecible de representación de los trabajadores y de resolución de disputas añaden incertidumbre a la estimación de los costos del trabajo. Esta incertidumbre tiene un impacto directo negativo sobre el nivel de empleo (Banco Mundial, en Fuji, 1999, p. 30).

Por ello, la propuesta central del Banco Mundial tiene como eje la modificación de las legislaciones del trabajo, que incluirían el retiro de los gobiernos de su influencia sobre los salarios, prestaciones y normas de despido. Asimismo, propone reformar los sistemas de seguridad social para que no sea el empleador quien asuma tal costo sino cada trabajador de manera individual. Finalmente, la propuesta incluye la nulificación de los sindicatos.

Existen algunos grupos sociales que históricamente han portado con un sinnúmero de desventajas estructurales, tales como las mujeres, lo inmigrantes, los grupos étnicos, así como los niños y las niñas; tales grupos son ahora una importante fuente de disminución de costos en los mercados de trabajo, por un lado la escasa participación de Estado permite la entrada y la salida de los trabajadores incluso cuando la Ley lo prohíba, y por otro, el desgaste de las condiciones de vida de la mayoría de los trabajadores ha generado en una mayor movilización de la fuerza laboral incluyendo con ello a los niños y las niñas para poder soportar el peso cotidiano de la supervivencia económica (Miranda, 2012).

Por su parte, para explicar estos nuevos comportamiento, dentro del mundo académico se presenta el nacimiento de la corriente neoinstitucionalista, que retoma la noción de la segmentación de los mercados de trabajo: la segregación por género y edad; el análisis de

los mercados de trabajo locales; el enfoque de las redes sociales y las instituciones estructurantes de la dinámica de empleo (Pries, 2000), incluyen además estudios sobre «la exclusión, la precarización y la informalidad en los mercados de trabajo urbanos» (Abramo y Montero, 2000, p. 74).

Para dichos enfoques el punto central es sobre todo el hecho de que el trabajo tiene características particulares respecto a otras mercancías; es decir, «no se le puede separar de su portador (un individuo, un sujeto, un actor)» (Pries, 2000, p. 521).

Como ya se mencionó arriba, la flexibilización relacionada con la desregulación de los mercados laborales es un proceso que ha generado diversos efectos en la organización y estructura de éstos. Un aspecto clave y determinante es la tendencia a la generación de empleos que difieren del tipo de trabajo dominantes en la etapa anterior, cuando el Estado tenía ciertas atribuciones como regulador del mercado de trabajo con el fin de disminuir los riesgos hacia los individuos que el propio mercado era incapaz de asumir, a través de garantizar ciertas ventajas y prestaciones laborales a los trabajadores. Una de estas tendencias es la precariedad laboral, asociada con esta nueva organización económica, política y social por la que atraviesa el mundo.

Ahora bien, por la teoría de la segmentación y la dualización del mercado de trabajo (arriba mencionada), se sabe que existe un vínculo entre el sector secundario del mercado de trabajo y la precariedad laboral. El mismo M. Piore (1983) expresa que este fenómeno tiene su origen en la tendencia a:

[...] inclinar la expansión económica desproporcionadamente hacia el sector secundario. Según parece, los empresarios... decidieron abandonar los compromisos permanentes de aumentar las instalaciones productivas y el número de empleos permanentes. En su lugar, han intentado satisfacer las etapas de expansión de la demanda adoptando medidas de carácter temporal que pueden ser alteradas fácilmente... han respondido a la expansión económica mediante una mayor utilización del equipo existente: conservando viejas instalaciones que ya están amortizadas y ... usando métodos de producción intensivos en trabajo, ya que ese factor, al contrario que el capital, se puede variar fácilmente, y para esto han preferido puestos de trabajo marginales que no dan lugar a compromisos a largo plazo, empleando trabajadores que se supone que abandonarán el mercado de trabajo tras un periodo corto de tiempo y a los que, en caso de necesidad, se podría despedir (p. 27).

En coincidencia, De la Garza afirma que la reestructuración capitalista experimentada a partir de la década de los setenta y ochenta generó grandes impactos en los mercados de trabajo «Por un lado, en el trabajo formal, la introducción de nuevas tecnologías, nuevas formas de organización del trabajo, la flexibilidad interna y cambios en calificaciones; por el otro, la precarización de una parte del mercado de trabajo; empleo informal, a tiempo parcial, subcontratación, etc.» (De la Garza, 2000, p. 31); para él, «la flexibilidad en el trabajo ha sido positiva nuevamente para una minoría; para la mayoría se ha traducido en pérdida de seguridades, en incertidumbre y reducción de salarios y prestaciones» (De la Garza, 2000, p. 27).

Existen otros autores que consideran que en la actualidad no se presenta sólo la segmentación típica al interior de los mercados de trabajo. Consideran que la segmentación es mucho más grave y profunda pues la situación actual:

[...] no se reduce simplemente a las restricciones que impiden la movilidad de los individuos de un puesto a otro dentro de la empresa, de un tipo de empresa a otra, de ciertos sectores de la industria hacia otros. De hecho, la segmentación que se reproduce en el ámbito de la producción marca la desigualdad entre sectores productivos (agricultura/industria; trabajo formal/informal; empresas matrices/subcontratistas, etcétera), así como entre grupos sociales, y de esta manera, pone en evidencia asimetrías de género, generacionales o étnicas (Lara, 1998: 104).

Para Lara (1998: 104) «exclusión y precarización del empleo van de la mano con la aplicación de las nuevas modalidades productivas» puesto que «si bien tienen efectos positivos sobre la calificación, profundiza la segmentación del mercado de trabajo y genera formas precarias de empleo» (Lara, 1998, p. 94).

En este sentido, el trabajo infantil se constituye en un mecanismo que resulta claramente flexible para las exigencias de mercados de trabajo expuestos a fuertes presiones de competitividad internacional; pero además el trabajo infantil resulta también un importante comodín para complementar los ingresos de los hogares que han experimentado el desgaste de su nivel de vida a partir del deterioro general de las condiciones laborales (Miranda, 2012).

Los niños y las niñas que trabajan están sujetos a un mundo laboral adultocéntrico en el que privan condiciones aptas para personas adultas, por lo que el trabajo de la niñez es escasamente valorado, se reconoce poco su aporte a la producción económica y se caracteriza por su

facilidad de movilidad, pues al ser prohibido por la ley es también un recurso más barato y con facilidad de despido; ajustándose tales características con los requerimientos de los mercados de trabajo flexibles.

Resulta entonces de suma importancia revisar lo que se ha teorizado en referencia a la precariedad del empleo. Dado que es una de las más claras expresiones de las tendencias actuales de los mercados laborales sujetos a procesos duales de flexibilización; sobre todo cuando se trata de ciertos grupos sociales que se insertan con desventajas macro estructurales a los mercados de trabajo. Junto con los inmigrantes, los indígenas y las mujeres, los niños y las niñas constituyen uno de dichos grupos.

Cabe señalar que el trabajo infantil tiene diversas expresiones, una de ellas, la más preocupante es el trabajo infantil peligroso, para la Organización Internacional del Trabajo:

[...] los niños que realizan trabajos peligrosos constituyen la mayoría silenciosa dentro del trabajo infantil. Si bien aparecen en fotografías, a la hora de adoptar medidas, muchas veces quedan eclipsados por formas de trabajo infantil que captan la atención del público, como son los niños soldados o los niños víctimas de trata, o quedan subsumidos en las actividades generales en materia de trabajo infantil. Siguen siendo muy pocas las políticas o programas orientados a las necesidades específicas de los niños en trabajos peligrosos (OIT, 2011, p. 13).

Como ya se ha mencionado líneas arriba, para efectos de este artículo se considera que el trabajo infantil y las condiciones laborales en que se lleva a cabo constituyen una extensión de la flexibilidad y precariedad laboral que impera en el mercado de trabajo adulto. Aunque por su naturaleza el trabajo infantil se considera precario en su totalidad, es el trabajo peligroso la más clara expresión de la precariedad laboral. En este contexto, se retoma la noción de trabajo infantil peligroso como un elemento conceptual que permite analizar las condiciones laborales precarias del trabajo infantil.

El trabajo infantil peligroso como una expresión de precariedad laboral

En términos generales, la palabra precariedad es vinculada a la noción de fragilidad, incertidumbre, irregularidad, inestabilidad. De igual forma se utiliza cuando se hace referencia a las cuestiones laborales. Sin embargo, la mayoría de quienes han realizado desarrollos conceptuales acerca de dicho fenómeno coinciden en que éste

es un proceso complejo que acaba generando y/o potenciando desigualdad, desestabilización, desestructuración, dualización y exclusión social (Agulló, 2000).

Así, el progresivo deterioro de las condiciones laborales en los mercados de trabajo, experimentado desde los inicios de la década de los ochenta, motivó la búsqueda de nuevos conceptos que captarán los cambios que se habían presentado en las relaciones del trabajo generadas por una multiplicidad de factores, entre los que sobresale la «flexibilización» de las relaciones laborales principalmente en empleos que se distinguían antes por su rigidez laboral (por ejemplo sector público o algunas industrias).

En este sentido, el concepto de empleo precario se introdujo paulatinamente dentro de las discusiones sobre las condiciones de los trabajadores.² Uno de los precursores en el estudio de este concepto fue Gerry Rodgers quien vinculó el empleo precario con las formas de trabajo que caracterizaban a los trabajos inseguros e inestables. Varios autores indican que la precarización laboral es un proceso global que ha permeado en todo el mundo (Agulló, 2001; Carnoy, 2001; Shariff y Gumber, 1999; Nachane, 2007; Wacquant, 2008). En la fase actual del modelo neoliberal este fenómeno expone la pérdida del empleo como un elemento que otorga certidumbre, estabilidad, seguridad e incluso identidad a los trabajadores. En este sentido, Agulló (2001) menciona que la precariedad es un proceso multidimensional que transforma las relaciones laborales y se presenta en dos sentidos. Por un lado, la precariedad de la situación social que se refiere aquellos trabajadores que tienen un empleo a tiempo parcial involuntariamente, autoempleados. Por otro, la precariedad de subsistencia, que corresponde a aquellos empleados que se encuentran por debajo de los mínimos estándares de protección social. Es importante señalar que ambas facetas no son excluyentes entre sí, sino que suelen manifestarse de manera conjunta.

De acuerdo con Rodgers y Rodgers (1989), el trabajo precario se manifiesta en aquellos empleos que presentan las siguientes peculiaridades: inestabilidad (falta de continuidad laboral), desprotección (debilitamiento de las negociaciones colectivas), inseguridad (falta de acceso a seguridad social), vulnerabilidad social y económica (bajos ingresos). Para estos autores, la presencia de estas

características en los mercados de trabajo produce la precariedad laboral y conduce a la desaparición del empleo como elemento de cohesión social.

En coincidencia Agulló (2000), hace una distinción de cuatro criterios, que tienen estrecha vinculación con la propuesta de Rodgers y Rodgers (1989). En primer lugar, la discontinuidad laboral (duración corta y riesgo de pérdida elevado, arbitrariedad empresarial e incertidumbre y temporalidad como norma, etc.); luego, la incapacidad de control sobre el trabajo, deficiente o nula capacidad negociadora ante el mercado laboral (tanto individual como colectivamente), dependencia, autoexplotación, disponibilidad permanente y abusiva, sumisión, etc.; la desprotección del trabajador (pésimas condiciones laborales, sin derecho a prestaciones sociales, sin cobertura médico sanitaria, alta discriminación, elevado índice de rotación, de explotación segregación, etc.); y finalmente la baja remuneración del trabajador (salarios ínfimos, ninguna promoción ni desarrollo, formación escasa o nula, etc.).

En este sentido, quienes han abordado el tema de la precariedad laboral coinciden en que es una problemática caracterizada por ser multidimensional y por tanto sumamente compleja. Incluso, más que una situación, la precariedad es concebida como un proceso

[...] con una variedad nada despreciable de concomitancias (de efectos colaterales, eufemísticamente hablando), fruto de las nuevas exigencias del último capitalismo (tecnológico, universalizante), de la nueva dinámica de la economía (global, financiera, desregulada), del nuevo mercado de trabajo (segmentado, dualizador, excluyente) y de la nueva sociedad de la información que se está fraguando en el despuntar del nuevo milenio (Agulló, 2000).

En este marco, la literatura especializada (Alarcón, 2009; OIT, 2004), ha llegado al consenso de que el trabajo infantil tiene muchas características de precariedad principalmente en lo que se refiere al trabajo infantil peligroso.

De inicio, los organismos internacionales como la OIT y la UNICEF han definido el trabajo infantil peligroso dentro de lo que se conoce como las cuatro peores formas de trabajo infantil. En el Convenio 182 se prohíbe el empleo de niñas y niños para las formas de trabajo siguientes:

- a) todas las formas de esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, como la venta y la trata de niños, la servidumbre por deudas y la condición de siervo, y el trabajo forzoso u obligatorio, in-

² Anteriormente predominaban las discusiones en torno a los conceptos de marginalidad e informalidad. Ya en la última década del siglo pasado, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) acuña el concepto de «Trabajo decente» que no ayuda mayormente para comprender a los mercados de trabajo, además dicho término se presta a juicios subjetivos.

cluido el reclutamiento forzoso u obligatorio de niños para utilizarlos en conflictos armados; b) la utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la prostitución, la producción de pornografía o actuaciones pornográficas; c) la utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la realización de actividades ilícitas, en particular la producción y el tráfico de estupefacientes, tal como se definen en los tratados internacionales pertinentes, y d) el trabajo que, por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo, es probable que dañe la salud, la seguridad o la moralidad de los niños (OIT, 1999).

Lamentablemente, muchos de estas modalidades son difícilmente perceptibles, sobre todo los trabajos que tienen efectos negativos sobre la salud, la seguridad y la moralidad de los niños y las niñas³. Muchos de estos efectos son invisibilizados debido a la reciente aceptación y tolerancia de trabajos flexibles y precarios, que tienen entre uno de los grupos más vulnerables a las niñas y los niños.

Existen ciertos parámetros que dan cuenta de la exposición de las niñas y los niños al trabajo infantil peligroso, por ejemplo los trabajos en que el niño queda expuesto a maltrato de orden físico, psicológico o sexual; los trabajos que se realizan bajo tierra, bajo el agua, en alturas peligrosas o en espacios cerrados; los trabajos que se realizan con maquinaria, equipos y herramientas peligrosos, o que conllevan la manipulación o el transporte manual de cargas pesadas; los trabajos realizados en un medio insalubre en el que los niños estén expuestos, por ejemplo, a sustancias, agentes o procesos peligrosos, o bien a temperaturas o niveles de ruido o de vibraciones que sean perjudiciales para la salud, y los trabajos que implican condiciones especialmente difíciles, como los horarios prolongados o nocturnos, o los trabajos que retienen injustificadamente al niño en los locales del empleador (OIT, 2011).

En México, los datos más recientes muestran que el trabajo infantil es mayoritariamente rural, y es justo en este ámbito donde las exposiciones a riesgos a la salud son más altas. Igualmente el trabajo en el sector comercial callejero tiene una fuerte exposición a factores que ponen en riesgo la salud e integridad de las niñas y niños que trabajan. En general las niñas y los niños trabajadores se insertan en sectores con un ambiente laboral caracterizado

por la informalidad y por tanto de más bajo ingreso, así como con escasa o nula regulación por parte del Estado con lo que se abre la posibilidad de que los empleos que ocupan tenga al menos una características de trabajo peligroso, es decir, en condiciones físico-ambientales nocivas; con exposición a factores tecnológicos, de seguridad y organizacionales, a contaminantes químicos, y a actividad física excesiva.

Es por ello que se sostienen la tesis de que el trabajo infantil sobre todo en las modalidades de trabajo infantil peligroso es una extensión del fenómeno de precariedad laboral. A continuación los principales hallazgos empíricos al respecto en México.

Metodología y fuente de información

En esta sección se presenta a grandes rasgos la metodología utilizada para dar cuenta de los diversos aspectos del trabajo infantil peligroso en México. Se realiza un análisis trivariado utilizando como variable de control los grupos de edad (5 a 13 años y 14 a 17 años). Las variables para dicho análisis son el grupo de ocupacional, la jornada laboral, la posición ocupacional, la condición del lugar de trabajo, la condición de accidente y la utilización de equipo de protección.

La elección de las variables se hizo con base en dos aspectos: por un lado se consideró el marco teórico de la precariedad laboral y el trabajo infantil peligroso que está estrechamente vinculado con las condiciones laborales en que se emplean los niños, las niñas y los adolescentes. Por el otro, se hizo una revisión del Módulo de Trabajo Infantil de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2011 con la finalidad de localizar las preguntas asociadas con el trabajo infantil peligroso.

La división de los grupos de edad se hizo con base en la Ley Federal del Trabajo (LFT) que prohíbe los trabajos de menores de 14 años, lo anterior permite conocer los niños y las niñas que además de tener un trabajo prohibido por la ley laboran en condiciones adversas y/o peligrosas, es decir son doblemente vulnerables. En lo que respecta a las personas de 14 a 17 años esta investigación expondrá aquellos grupos ocupacionales con condiciones laborales adversas.

El Módulo de Trabajo Infantil (MTI) 2011 es un anexo a la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE)⁴; este se comenzó a levantar a partir del cuarto trimestre

³ En el propio Convenio 182 no se detallan las actividades que abarca, y se deja esta tarea a los países, quienes lo hacen a través de los habitualmente denominados «listados de trabajos peligrosos» (OIT, 2011).

⁴ La ENOE es una encuesta continua que se realiza en México a partir del año 2005, el objetivo general de esta encuesta es obtener información estadística sobre las características ocupacionales de la población a nivel nacional, así como otras

del año 2007 con una periodicidad bianual. El objetivo de este módulo es contar con información actualizada de las características sociodemográficas y ocupacionales de las personas de 5 a 17 años que desempeña alguna actividad económica en México. La población objetivo de este módulo es la población entre 5 y 17 años.⁵

La cobertura temática del MTI 2011 se divide en siete grandes secciones: características sociodemográficas, aspectos ocupacionales, condiciones laborales, causas y consecuencias, actividades domésticas, hogares y programas sociales de apoyo gubernamental

El MTI consta de dos cuestionarios (uno para la población de 5 a 11 años y otro para la población de 12 a 17 años)⁶. En el cuestionario de las personas de 5 a 11 años se realizan un total de 17 preguntas con sus respectivos incisos. Para el cuestionario de las personas de 12 a 17 se realizan 13 preguntas con incisos.

El tamaño de la muestra del MTI es de 53,908 viviendas y hogares con un total de 96,215 personas de 5 a 17 años de edad residentes en las viviendas particulares de la muestra de la ENOE perteneciente al cuarto trimestre del 2011, cuenta con una representatividad a nivel nacional. El esquema de muestreo es probabilístico, estratificados y por conglomerados.

En términos generales, el MTI genera una multiplicidad de información que permite conocer diversas temáticas laborales de los niños, las niñas y los adolescentes. Sin embargo, este módulo tiene dos elementos entre sus principales debilidades. Por un lado, al captar la información mediante un informante indirecto, la calidad de ésta se pone en entre dicho. Por el otro, el diseño conceptual de los cuestionarios del MTI es similar al de la ENOE sin considerar las diferentes dinámicas que se desarrollan en un entorno laboral de los adultos y de la niñez mexicana.

Las condiciones laborales de los niños y las niñas en México

En esta sección se presenta el análisis trivariado de las condiciones laborales en México en el años 2011, el

variables demográficas y económicas que permitan profundizar en el análisis de los aspectos laborales.

⁵ La información recabada en este módulo es a través de un informante indirecto.

⁶ La razón principal por la que se aplican dos cuestionarios en el MTI es que la ENOE capta alguna información laboral para las personas mayores de 12 años, por lo que se evita repetir preguntas en la ENOE y el MTI con la finalidad de no afectar el levantamiento de la ENOE.

cual consiste en estudiar las condiciones laborales de los grupos ocupacionales con una variable de control que abarca dos grupos de edades. Este análisis se realizó para hombres y mujeres.

El Módulo de Trabajo Infantil de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo de 2011, registra que la fuerza laboral infantil en México está compuesta en su mayoría por varones, debido a que de los 3 millones de niños y niñas de 5 a 17 que trabajan, alrededor de 2 millones son hombres y 998 mil son mujeres (INEGI, 2012).

Igualmente, la tabla 1 muestra que la mayoría de los trabajadores infantiles en México se encuentran en el grupo de edad de 14 a 17 años (alrededor de 2.1 millones) casi duplicando a los casi 900 mil personas que tienen de 5 a 13 años.

Un dato importante que revela la encuesta es que la mayoría de quienes trabajan siendo menores de edad son los niños y las niñas trabajadores agropecuarios, los empleados en servicios personales y los vendedores ambulantes; ramas productivas que exponen no sólo a los niños y las niñas sino a todo tipo de trabajadores a altas condiciones de riesgo. La tabla 1, muestra que los niños de 5 a 13 años se emplean en su mayoría en el sector agropecuario (42.2%), mientras que las niñas de 5 a 13 años declaran ser comerciantes y empleadas (37.5%) así como trabajadoras de servicios personales⁷ y domésticos (17.4%). Estos datos muestran una importante diferenciación por género, las actividades productivas asignadas a la niñez son un réplica de las actividades de los adultos diferenciadas por género, así las tareas que requieren mayor esfuerzo físico son atribuidas a los niños, mientras que las actividades vinculadas con lo doméstico y de cuidados se consideran una extensión de lo femenino y por tanto se atribuyen a las niñas (Sagot, 2004). Es importante señalar que los trabajadores de este grupo de edad (5 a 13 años) se encuentran prohibidos por la ley por lo que se podrían considerar que además de las condiciones adversas en que laboran también se exponen por la ilegalidad del empleo en que trabajan.

Los adolescentes hombres de 14 a 17 años se emplean mayoritariamente en el sector agropecuario 36.4 % seguido por los industriales, artesanos y ayudantes que en el año 2011 eran aproximadamente 27 %. Esto quiere decir que más de 50 % de los trabajadores adolescentes en México se concentraban en dos grupos ocupacionales que según la OIT son consideradas peligrosas (industriales y

⁷ Los servicios personales incluyen los cuidados a terceros, ya sea enfermos, adultos mayores, niños o niñas.

Imágenes de investigación

agropecuarias), por lo que a pesar de que en estas edades se tiene permitido laborar la mayoría de los trabajadores lo hacen en ocupaciones peligrosas.

En lo que respecta a las mujeres de 14 a 17 años, aproximadamente 56 por ciento de las de las trabajadoras se concentran en dos grupos ocupacionales (comerciantes y empleados en comercios establecidos y trabajadoras de servicios personales y doméstico) que se caracterizan por tener condiciones laborales adversas que ponen en riesgo el desarrollo físico y emocional de estas niñas.

A grandes rasgos, la tabla 1 expone diferencias importantes entre los dos grupos de edad analizados. Por ejemplo los niños de 5 a 13 años laboran mayormente en ocupaciones asociadas con el comercio y las ventas ambulantes. Para los adolescentes de 14 a 17 años exponen un mayor número de trabajadores en ocupaciones de industriales, artesanos y ayudantes. En el caso de las mujeres sucede algo similar que con los hombres, debido a que existe una mayor concentración niñas trabajadoras de 5 a 13 años en el comercio y ventas ambulantes, con el comercio sobresaliendo una mayor concentración de trabajadores se puede observar que los niños y las niñas son elementos centrales en las actividades económicas caracterizadas por la informalidad y la precariedad. Los empleos del sector comercial a los que se enfrentan estos niños, niñas y adolescentes son en su mayoría al aire libre y con exposición a contaminación y otros factores de riesgo como la trata de personas, el acceso a drogas y estupefacientes y accidentes derivados de largos periodos de estancia en las calles.

De igual forma, el trabajo agropecuario y el trabajo doméstico presentan condiciones de inseguridad e inestabilidad. Un ejemplo de ello es que el 72% de los niños que laboran en el campo no recibe ingreso alguno, en segundo lugar se encuentra el sector comercio en donde 51% de ellos no recibe remuneración; y en tercer lugar se registra al sector servicios con 27% de niños trabajadores que no perciben pago por su trabajo (INEGI, 2012). Adicionalmente, uno de cada cuatro niños en promedio recibe menos de un salario mínimo al día. Estas condiciones se apegan a las características de trabajos precarios desde la perspectiva de la insuficiencia pues el nivel de salarios y el tipo de remuneración de que son objeto estos niños y niñas no corresponde con los estándares de bienestar que exige la vida cotidiana (Leiva, 2000).

La misma encuesta da a conocer que en 40% de los hogares en que hay niños y niñas trabajadores habría por lo menos una consecuencia negativa para el hogar si és-

tos dejaran de trabajar. En el otro 60% de los casos habría consecuencias negativas para los propios niños y niñas como dejar la escuela, no poder vestirse, enfermarse, o padecer desnutrición todo ello debido a la insuficiencia de generación de ingresos (INEGI, 2012).

Las condiciones generales en que trabajan los niños y las niñas se caracterizan por la inestabilidad y la inseguridad; 27% de los niños y niñas que trabajan en México no tienen horario laboral; aproximadamente 15% tiene jornadas laborales menor a tres horas por semana; cerca de 8% labora entre 3 y 5 horas al día; 32% o sea, uno de cada tres tiene jornadas de entre 5 a 7 horas diarias; mientras que 18% cumple con horarios de 8 o más horas al día, jornadas iguales o mayores que las de un trabajador adulto (INEGI, 2012).

La tabla número 2 muestra las diferentes jornadas laborales de los hombres por grupos de edad. Resalta por ejemplo que en el año 2011, aproximadamente 70 por ciento de los niños trabajadores de 5 a 13 años en todos los grupos ocupacionales laboraban menos de 34 horas. Lo anterior implica que la jornada laboral de estos niños repercute en sus actividades escolares, de recreación y de descanso que son parte de los derechos básicos de los niños, las niñas y los adolescentes.

En las jornadas laborales para los adolescentes hombres de 14 a 17 años sobresale que en casi todos los grupos ocupacionales (excepto vendedores ambulantes) más de 30 por ciento de los trabajadores laboraban más de 35 horas a la semana (ver tabla 2), es decir, uno de cada tres adolescentes trabajaba más de 6 horas diarias (suponiendo que trabajaban 6 días a la semana), este número de horas trabajadas seguramente truncaría el tiempo que se podría dedicar a actividades escolares y de recreación.

Aunado a lo anterior en la tabla 2, el mayor porcentaje de niños varones (5 a 13 años) que dedica más de 35 horas a la semana a trabajar son lo que se empleaban como trabajadores agropecuarios (16.4%); le siguen los trabajadores industriales, artesanos y ayudantes con 10.4%; para los adolescentes de 14 a 17 años el panorama cambia, 57% de los que trabajaban en actividades industriales, artesanos y ayudantes dedicaban más 35 horas a la semana. Lo anterior expone que en los dos grupos de edad los niños de 5 a 17 años presentan múltiples riesgos en sus trabajos, debido a que son expuestos al riesgo por dos vías, la del grupo ocupacional al que pertenecen y el número de horas que trabajan con lo que se configuran en empleo de tipo precario y muy seguramente del tipo peores formas de trabajo infantil o trabajo peligroso.

En lo que respecta a las mujeres y la jornada laboral, la tabla 3 muestra que el grueso de los trabajadores niñas de 5 a 13 años en el año 2011 laboraba menos de 34 horas (similar al de los niños trabajadores). Para las adolescentes de 14 a 17 años, sobresale que casi la mitad del grupo ocupacional de trabajadoras industriales, artesanas y ayudantes laboraba más de 35 horas, siendo este grupo el más afectado en las jornadas laborales.

La tabla 2 y 3 muestra la incompatibilidad que existe entre las jornadas laborales del trabajo infantil y las actividades escolares y de recreación, debido a que en el año 2011 gran parte de los trabajadores y las trabajadoras infantiles laboraban un número importante de horas que imposibilitan realizar actividades escolares completas y de recreación y descanso.

En cuanto a la posición en la ocupación se observan diferentes patrones entre los grupos ocupacionales de los niños y los adolescentes, en la tabla 4 se expone que en 2011 uno de cada dos trabajadores industriales artesanos y ayudantes de 5 a 13 años eran trabajadores remunerados o subordinados. En contraste, los niños trabajadores agropecuarios sólo 16% eran remunerados. Esta diferencia se refleja en los trabajadores no remunerados. Para los trabajadores adolescentes, la distribución cambia radicalmente debido a que gran parte de éstos eran trabajadores remunerados o subordinados. En este grupo de edad sobresalen los vendedores ambulantes y trabajadores ambulantes en servicios que casi 20% eran cuenta propia. Un aspecto que resalta de la tabla 3 son los altos porcentajes que se exponen de trabajadores no remunerados, por ejemplo, más de la mitad de los trabajadores agropecuarios (niños y adolescentes) no recibían ninguna remuneración por su trabajo. Lo anterior muestra las vulnerabilidades que se concentran en los trabajos

agropecuarios, además de ser considerados peligrosos este tipo de trabajo son no remunerados, exponiéndolos a una sobre explotación sin un beneficio económico a cambio.

Por otro lado, la tabla 5 muestra la posición ocupacional de las niñas y las adolescentes por grupo ocupacional y grupo de edad. En esta tabla se expone que el grupo ocupacional con mayor porcentaje de trabajadoras niñas de 5 a 13 años que reciben algún ingreso son las comerciantes con casi 70 por ciento, lo que contrasta con las trabajadoras agropecuarias de la misma edad que solo 16.8 por ciento son remuneradas. Un aspecto que resalta en esta tabla son los altos porcentajes de trabajadoras niñas de 5 a 13 años no remuneradas. En particular, en tres grupos ocupacionales (trabajadoras industriales, artesanas, ayudantes, comerciantes y agropecuarias) alrededor de ocho de cada diez trabajadoras no reciben ninguna remuneración. Para las adolescentes de 14 a 17 años, en lo general el porcentaje de trabajadoras no remuneradas disminuye con excepción de las ocupaciones asociadas con las actividades agropecuarias (78.4%). La no remuneración de trabajo es un aspecto que lo dota de inseguridad e insuficiencia, lo cual se profundiza cuando se trata de las niñas, debido a la extensión de las desventajas de las mujeres frente a los hombres en el trabajo remunerado en el que tradicionalmente es mejor valorado el trabajo masculino (Vega, 2004).

Otra dimensión de la precariedad laboral es la inseguridad, ello tiene que ver con las condiciones del lugar donde realice el trabajo, ello supone por ejemplo riesgos climáticos, de accidentes, de riesgos asociados a la salud. En lo que respecta al trabajo infantil se observa en la tabla número 6, que en el año 2011, alrededor de 30% de niños y adolescentes vendedores y trabajadores ambulantes

Tabla 1. Distribución por grupo ocupacional de los trabajadores infantiles según sexo y grupos de edad, México, 2011.

Grupo ocupacional	Hombres				Mujeres			
	5 a 13 años		14 a 17		5 a 13 años		14 a 17	
	Porcentaje	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje	Total
Trabajadores industriales, artesanos y ayudantes	13.4	78,688	27.0	398,434	13.4	39,648	18.0	121,862
Comerciantes y empleados en comercios establecidos	19.6	115,397	13.6	200,278	37.5	110,800	29.8	201,745
Vendedores ambulantes y trabajadores ambulantes en servicios	9.4	55,451	3.5	51,915	15.4	45,499	5.4	36,820
Trabajadores de servicios personales y domésticos	13.4	78,841	14.4	213,068	17.4	51,386	27.5	186,301
Trabajadores agropecuarios	42.2	248,061	36.4	537,234	14.5	42,797	10.6	72,108
Otros trabajadores	1.9	10,961	5.0	74,282	1.8	5,249	8.7	58,641
Total	100.0	587,399	100.0	1,475,211	100.0	295,379	100.0	677,477

Fuente: Elaboración propia con base en el módulo de Trabajo Infantil de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), 2011.

registraban que su lugar de trabajo no es apropiado ya que podrían incurrir en algún riesgo, lo que coincide con la naturaleza insegura (sin local establecido) de los trabajos ambulantes, debido a que se desarrollan principalmente en la calle, incorporándose así en trabajos considerados dentro del trabajo infantil peligroso. El resto de las ocupaciones exponen que el lugar de trabajo es apropiado.

En lo que respecta a la posición ocupacional de las niñas y las adolescentes mexicanas, en la tabla 7 se muestra que en el año 2011 las ocupaciones vinculadas con trabajos ambulantes son los que exponen mayores porcentajes actividades con condiciones de lugar no apropiados (algo similar ocurre con el sexo masculino).

Es importante señalar que tanto las niñas y las adolescentes como los niños y los adolescentes que trabajaban en actividades agropecuarias declaraban que más de 98% de los lugares donde lo hacen sí son apropiados, ello resulta paradójico debido a que las actividades propias de este sector exigen que en su mayoría se realicen a campo abierto y bajo la intemperie, condiciones que no son ni

cómodas ni apropiadas para personas de cortas edades; además de que requiere de esfuerzos físicos superiores⁸ (Sánchez, 2005).

En la tabla 8 se muestra que en el año 2011, los grupos ocupacionales con mayores porcentaje de accidentes en los niños y los adolescentes son los trabajadores industriales, artesanos, ayudantes y agropecuarios. En particular, 3.3% de los niños trabajadores industriales, artesanos y ayudantes de 5 a 13 años sufrieron un accidente en su trabajo, para los trabajadores agropecuarios de este grupo de edad 1.5% declararon haber sufrido un accidente laboral. Para los adolescentes de 14 a 17 años, en el año 2011 la tabla 8 muestra un incremento importante en el porcentaje de personas que sufrieron un accidente (con respecto a los niños de 5 a 13 años). En este grupo de edad, las actividades industriales y agrope-

⁸ Seguramente es un sesgo de declaración en el momento de la encuesta ya que trabajar a campo abierto es lo más común en actividades agrícolas, en este sentido la respuesta puede estar en dirección de la forma en que se realiza o entiende la pregunta.

Tabla 2. Distribución porcentual por grupo ocupacional de los trabajadores infantiles hombres según jornada laboral y grupos de edad, México, 2011.

Grupo ocupacional	Jornada laboral											
	5 a 13 años						12 a 17 años					
	Menos de 15 horas	de 15 a 34 horas	más de 35 horas	no tiene horario específico	N.E.	Total (100 %)	Menos de 15 horas	de 15 a 34 horas	más de 35 horas	no tiene horario específico	N.E.	Total (100 %)
Trabajadores industriales, artesanos y ayudantes	44.5	29.4	10.4	15.7	0.0	78,688	8.6	15.9	57.0	18.5	0.1	398,434
Comerciantes y empleados en comercios establecidos	56.7	19.9	6.9	16.4	0.1	115,397	18.3	24.1	41.5	15.9	0.3	200,278
Vendedores ambulantes y trabajadores ambulantes en servicios	71.1	16.6	5.4	6.9	0.0	55,451	18.1	35.3	21.9	24.6	0.0	51,915
Trabajadores de servicios personales y domésticos	62.8	21.1	5.2	10.5	0.5	78,841	23.9	24.2	36.1	15.7	0.1	213,068
Trabajadores agropecuarios	43.6	23.8	16.3	16.3	0.0	248,061	20.1	15.2	37.6	27.2	0.0	537,234
Otros trabajadores	53.9	4.0	14.0	28.1	0.0	10,961	15.3	28.4	33.9	21.6	0.7	74,282
Total	303,434	131,348	65,142	86,944	531	587,399	250,496	284,019	625,444	313,727	1,525	1,475,211

Fuente: Elaboración propia con base en el Módulo de Trabajo Infantil de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), 2011.

Tabla 3. Distribución porcentual por grupo ocupacional de las trabajadoras infantiles mujeres según jornada laboral y grupos de edad, México, 2011.

Grupo ocupacional	Jornada laboral											
	5 a 13 años						14 a 17 años					
	Menos de 15 horas	de 15 a 34 horas	más de 35 horas	no tiene horario específico	N.E.	Total (100 %)	Menos de 15 horas	de 15 a 34 horas	más de 35 horas	no tiene horario específico	N.E.	Total (100 %)
Trabajadores industriales, artesanos y ayudantes	57.4	33.3	4.6	4.6	0.0	39,648	22.2	18.8	44.6	14.4	0.0	121,862
Comerciantes y empleados en comercios establecidos	62.6	24.4	6.5	6.5	0.0	110,800	21.4	28.4	36.4	13.8	0.0	201,745
Vendedores ambulantes y trabajadores ambulantes en servicios	75.1	20.4	2.3	2.3	0.0	45,499	25.6	34.3	16.8	23.4	0.0	36,820
Trabajadores de servicios personales y domésticos	57.6	23.2	9.6	9.6	0.0	51,386	16.8	32.6	41.2	9.3	0.1	186,301
Trabajadores agropecuarios	45.0	24.3	15.3	15.3	0.0	42,797	10.9	27.2	25.5	36.4	0.0	72,108
Otros trabajadores	49.9	1.6	24.3	24.3	0.0	5,249	26.8	40.3	22.4	10.6	0.0	58,641
Total	168,552	68,658	22,512	35,657	0	295,379	134,679	196,698	242,117	103,741	242	677,477

Fuente: Elaboración propia con base en el Módulo de Trabajo Infantil de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), 2011.

Tabla 4. Distribución porcentual por grupo ocupacional de los trabajadores infantiles hombres según jornada laboral y grupos de edad, México, 2011.

Grupo ocupacional	Posición en la ocupación									
	5 a 13 años					14 a 17 años				
	Trabajadores subordinados y remunerados	Trabajadores por cuenta propia	Trabajadores no remunerados	Otros trabajadores	Total (100 %)	Trabajadores subordinados y remunerados	Trabajadores por cuenta propia	Trabajadores no remunerados	Otros trabajadores	Total (100 %)
Trabajadores industriales, artesanos y ayudantes	48.7	2.1	49.3	0.0	78,688	83.9	3.1	12.9	0.1	398,434
Comerciantes y empleados en comercios establecidos	36.0	0.4	63.6	0.0	115,397	57.2	2.2	40.4	0.2	200,278
Vendedores ambulantes y trabajadores ambulantes en servicios	52.5	7.1	40.4	0.0	55,451	50.8	17.4	31.8	0.0	51,915
Trabajadores de servicios personales y domésticos	78.4	2.0	19.6	0.0	78,841	83.5	4.7	11.9	0.0	213,068
Trabajadores agropecuarios	16.9	0.1	83.0	0.0	248,061	36.2	2.7	61.1	0.0	537,234
Otros trabajadores	58.0	9.1	33.0	0.0	10,961	71.3	9.9	18.7	0.1	74,282
Total	218,900	8,881	359,618	0	587,399	900,271	57,845	516,167	928	1,475,211

Fuente: Elaboración propia con base en el Módulo de Trabajo Infantil de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), 2011.

cuarias alcanzaban casi 10% de adolescentes que habían sufrido un accidente en el trabajo. Lo anterior expone los fuertes vínculos que existen entre las ocupaciones industriales y agropecuarias con el trabajo infantil peligroso.

En la tabla 9 se observa que el porcentaje más alto de accidentes laborales ocurre en las actividades agropecuarias (similar a los hombres), por lo que ser trabajador o trabajadora agropecuario representa mayor riesgo, pues esta ocupación la que registra mayor número de accidentes (ver tabla 8 y 9). Es importante señalar que a pesar de que los niños, las niñas y los adolescentes que sufrieron un accidente en el año 2011 solo representan un pequeño porcentaje del total de trabajadores infantiles, estas personas podrían tener consecuencias relevantes para el desarrollo físico y emocional en su vida adulta.

Usar o no equipo de protección para la realización de las tareas que les impone el trabajo a los niños y las niñas es también un indicador de las condiciones laborales a las que se enfrentan. En este sentido, en el año 2011 más de 16% de niños y adolescentes que laboraban en ocupaciones industriales y agropecuarias utilizaron equipo de protección, lo que conlleva a señalar la alta exposición al riesgo que se vincula con estas ocupaciones (tabla 10).

A lo largo de esta revisión empírica ha sido una constante que los grupos ocupacionales más peligrosos o que presentan condiciones laborales adversas son los trabajadores industriales, artesanos y ayudante y/o los trabajadores agropecuarios. Estas circunstancias se acentúan en el grupo de edad de 14 a 17 años.

La tabla 11 igualmente pone de manifiesto que el riesgo en las niñas se da sobre todo por la vía del grupo de edad, son justamente las niñas de 14 a 17 años quienes declaran que no utilizan equipos de protección en su trabajo,

incluyendo a todos los grupos ocupacionales, a pesar de que se esperaría que por ejemplo en el sector industrial o agropecuario se declarara un mayor porcentaje de uso de equipos de protección.

Otra cuestión que sale a la luz a partir de las tablas 10 y 11 es la declaración del grupo de los más pequeños. Una importante proporción de ellas dijeron que no sabían o desconcían si usaban algún equipo de protección, con lo que se puede inferir que son edades en las que no hay una plena conciencia de las implicaciones de los cuidados en el ámbito laboral. En otras palabras, son labores que, en todos los sentidos, no deberían ser realizadas por niños y niñas.

Hasta ahora se han revisado los múltiples vínculos existentes entre el trabajo infantil y las diversas dimensiones del trabajo precario, mostrando que una parte relevante de los niños y las niñas son trabajadores precarios. En particular, sobresale que los trabajos realizados por los niños y las niñas son inestables e inseguros. Además, se mostraron desventajas de las niñas frente a los niños.

Lo anterior permite señalar que en México existen trabajos infantiles inseguros e inestables, por lo que se puede afirmar que el fenómeno de la precariedad laboral se encuentra presente en los niños y las niñas que cuentan con un empleo, pero más aún que esta precariedad laboral encuentra su más clara expresión en los trabajos peligrosos en que se emplea una importante proporción de niñas y niños.

Así, los trabajadores infantiles precarios, es decir, aquello que se encuentran en un tipo de trabajo peligroso, son un grupo altamente vulnerable al interior del mercado de trabajo que debería ser analizado por los hacedores de política pública, debido a que este grupo probablemente reproduzcan su desigualdad durante varias generaciones

Tabla 5. Distribución porcentual por grupo ocupacional de las trabajadoras infantiles mujeres según posición en la ocupación y grupos de edad, México, 2011.

Grupo ocupacional	Posición en la ocupación									
	5 a 13 años					14 a 17 años				
	Trabajadores subordinados y remunerados	Trabajadores por cuenta propia	Trabajadores no remunerados	Otros trabajadores	Total (100 %)	Trabajadores subordinados y remunerados	Trabajadores por cuenta propia	Trabajadores no remunerados	Otros trabajadores	Total (100 %)
Trabajadores industriales, artesanos y ayudantes	24.1	4.0	71.9	0.0	39,648	53.3	8.0	38.8	0.0	121,862
Comerciantes y empleados en comercios establecidos	24.1	0.2	75.7	0.0	110,800	45.5	4.6	49.9	0.1	201,745
Vendedores ambulantes y trabajadores ambulantes en servicios	43.6	3.3	53.1	0.0	45,499	26.3	21.6	51.9	0.3	36,820
Trabajadores de servicios personales y domésticos	69.5	0.9	29.6	0.0	51,386	82.4	3.6	13.9	0.2	186,301
Trabajadores agropecuarios	16.8	0.0	83.2	0.0	42,797	21.6	0.0	78.4	0.0	72,108
Otros trabajadores	78.2	0.0	21.8	0.0	5,249	69.0	1.2	29.7	0.1	58,641
Total	103,144	3,734	188,501	0	295,379	376,000	34,202	266,661	614	677,477

Fuente: Elaboración propia con base en el Módulo de Trabajo Infantil de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), 2011.

Tabla 6. Distribución porcentual por grupo ocupacional de los trabajadores infantiles hombres según condición de lugar de trabajo y grupos de edad, México, 2011.

Grupo ocupacional	Condición de lugar de trabajo							
	5 a 13 años				14 a 17 años			
	Apropiado	No es apropiado	N.E.	Total (100 %)	Apropiado	No es apropiado	N.E.	Total (100 %)
Trabajadores industriales, artesanos y ayudantes	97.4	2.6	0.0	78,688	94.0	6.0	0.0	398,434
Comerciantes y empleados en comercios establecidos	94.3	5.7	0.0	115,397	94.6	4.5	0.9	200,278
Vendedores ambulantes y trabajadores ambulantes en servicios	61.7	31.8	6.5	55,451	67.0	33.0	0.0	51,915
Trabajadores de servicios personales y domésticos	92.5	7.5	0.0	78,841	92.8	7.1	0.1	213,068
Trabajadores agropecuarios	99.4	0.3	0.2	248,061	97.9	1.8	0.3	537,234
Otros trabajadores	99.3	0.7	0.0	10,961	93.8	6.2	0.0	74,282
Total	550,226	33,048	4,125	587,399	1,392,341	79,248	3,622	1,475,211

Fuente: Elaboración propia con base en el Módulo de Trabajo Infantil de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), 2011.

Tabla 7. Distribución porcentual por grupo ocupacional de las trabajadoras infantiles mujeres según condición de lugar de trabajo y grupos de edad, México, 2011.

Grupo ocupacional	Condición de lugar de trabajo							
	5 a 13 años				14 a 17 años			
	Apropiado	No es apropiado	N.E.	Total (100 %)	Apropiado	No es apropiado	N.E.	Total (100 %)
Trabajadores industriales, artesanos y ayudantes	96.2	3.4	0.3	39,648	96.2	3.8	0.0	81,202
Comerciantes y empleados en comercios establecidos	95.5	4.5	0.0	110,800	95.9	4.0	0.0	188,660
Vendedores ambulantes y trabajadores ambulantes en servicios	59.8	38.7	1.5	45,499	70.4	29.6	0.0	60,385
Trabajadores de servicios personales y domésticos	95.7	4.3	0.0	51,386	97.2	2.8	0.0	107,219
Trabajadores agropecuarios	99.3	0.7	0.0	42,797	99.2	0.2	0.6	75,643
Otros trabajadores	100.0	0.0	0.0	5,249	100.0	0.0	0.0	14,095
Total	268,047	26,498	834	295,379	647,938	29,017	522	677,477

Fuente: Elaboración propia con base en el Módulo de Trabajo Infantil de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), 2011.

Tabla 8. Distribución porcentual por grupo ocupacional de los trabajadores infantiles hombres según condición de accidente y grupos de edad, México, 2011.

Grupo ocupacional	Condición de accidente							
	5 a 13 años				14 a 17 años			
	Requirió atención médica	No requirió atención médica	No ha tenido accidente, lesión o enfermedad	Total (100 %)	Requirió atención médica	No requirió atención médica	No ha tenido accidente, lesión o enfermedad	Total (100 %)
Trabajadores industriales, artesanos y ayudantes	1.2	2.1	96.8	78,688	7.3	2.5	90.2	398,434
Comerciantes y empleados en comercios establecidos	0.5	0.0	99.5	115,397	3.9	1.3	94.8	200,278
Vendedores ambulantes y trabajadores ambulantes en servicios	0.8	0.0	99.2	55,451	6.9	2.7	90.4	51,915
Trabajadores de servicios personales y domésticos	0.0	0.0	100.0	8,649	3.7	1.2	95.1	213,068
Trabajadores agropecuarios	1.5	0.0	98.5	70,192	7.5	1.0	91.6	537,234
Otros trabajadores	3.9	2.2	93.9	248,061	3.0	0.7	96.3	74,282
Total	12,582	7,002	567,815	587,399	90,690	22,237	1,362,284	1,475,211

Fuente: Elaboración propia con base en el Módulo de Trabajo Infantil de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), 2011.

Tabla 9. Distribución porcentual por grupo ocupacional de las trabajadoras infantiles mujeres según condición de accidente y grupos de edad, México, 2011.

Grupo ocupacional	Condición de accidente							
	5 a 13 años				14 a 17 años			
	Requirió atención médica	No requirió atención médica	No ha tenido accidente, lesión o enfermedad	Total (100 %)	Requirió atención médica	No requirió atención médica	No ha tenido accidente, lesión o enfermedad	Total (100 %)
Trabajadores industriales, artesanos y ayudantes	0.5	0.9	98.6	39,648	2.4	0.3	97.3	121,862
Comerciantes y empleados en comercios establecidos	2.9	0.4	96.6	110,800	1.1	0.6	98.2	201,745
Vendedores ambulantes y trabajadores ambulantes en servicios	1.0	0.3	98.7	45,499	0.7	0.0	99.3	36,820
Trabajadores de servicios personales y domésticos	1.0	0.0	99.0	51,386	2.0	1.6	96.4	186,301
Trabajadores agropecuarios	2.1	2.6	95.3	42,797	4.1	4.2	91.7	72,108
Otros trabajadores	0.0	0.0	100.0	5,249	2.2	0.0	97.8	58,641
Total	5,324	2,079	287,976	295,379	13,506	7,549	656,422	677,477

Fuente: Elaboración propia con base en el Módulo de Trabajo Infantil de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), 2011.

Tabla 10. Distribución porcentual por grupo ocupacional de los trabajadores infantiles hombres según condición de equipo de protección y sexo, México, 2011.

Grupo ocupacional	Equipo de protección							
	5 a 13 años				14 a 17 años			
	Si utiliza	No utiliza	No Sabe	Total (100 %)	Si utiliza	No utiliza	No Sabe	Total (100 %)
Trabajadores industriales, artesanos y ayudantes	16.3	70.0	13.6	78,688	29.6	69.0	1.4	398,434
Comerciantes y empleados en comercios establecidos	2.8	70.8	26.4	115,397	11.8	88.0	0.2	200,278
Vendedores ambulantes y trabajadores ambulantes en servicios	0.9	57.0	42.0	55,451	8.0	92.0	0.0	51,915
Trabajadores de servicios personales y domésticos	7.1	74.7	18.3	78,841	16.2	83.6	0.3	213,068
Trabajadores agropecuarios	16.1	72.4	11.4	248,061	20.1	79.8	0.1	537,234
Otros trabajadores	10.9	71.4	17.7	10,961	13.2	86.6	0.2	74,282
Total	63,441	414,867	109,091	587,399	298,023	1,170,078	7,110	1,475,211

Fuente: Elaboración propia con base en el Módulo de Trabajo Infantil de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), 2011.

Tabla 11. Distribución porcentual por grupo ocupacional de las trabajadoras infantiles mujeres según condición de equipo de protección y grupos de edad, México, 2011.

Grupo ocupacional	Equipo de protección							
	5 a 13 años				12 a 17 años			
	Sí utiliza	No utiliza	No Sabe	Total (100 %)	Si utiliza	No utiliza	No Sabe	Total (100 %)
Trabajadores industriales, artesanos y ayudantes	12.1	74.2	13.7	39,648	17.1	82.6	0.3	121,862
Comerciantes y empleados en comercios establecidos	0.8	59.1	40.1	110,800	3.6	96.2	0.1	201,745
Vendedores ambulantes y trabajadores ambulantes en servicios	1.5	68.4	30.1	45,499	3.3	96.7	0.0	36,820
Trabajadores de servicios personales y domésticos	3.4	67.1	29.5	51,386	3.8	96.2	0.0	82,419
Trabajadores agropecuarios	15.7	69.7	14.6	42,797	16.0	84.0	0.0	175,990
Otros trabajadores	5.1	81.8	13.1	5,249	10.0	90.0	0.0	58,641
Total	15,077	194,643	85,659	295,379	66,560	610,254	663	677,477

Fuente: Elaboración propia con base en el Módulo de Trabajo Infantil de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), 2011.

futuras. En particular las niñas que se localizan en este grupo de trabajadores infantiles precarios debido a que se suma a las múltiples dimensiones de desventaja contra las mujeres que se reproducen en los mercados de trabajo actuales.

Reflexiones finales

A manera de reflexiones finales se plantean dos aspectos relevantes. En primer lugar, a casi tres décadas de la implementación del modelo neoliberal en México, la precariedad laboral se suma a las múltiples desventajas que sufren los trabajadores infantiles, es decir, en el mercado laboral mexicano una parte de los niños y las niñas que laboran tienen un empleo precario. Lo que conlleva a cuestionar el actual modelo económico que se aplica en México donde persisten grupos de niños y niñas altamente vulnerables al interior del mercado de trabajo mexicano que probablemente reproducirán la desigualdad social en la que viven durante varias generaciones. Esto implica un reto importante en cuestiones de políticas públicas para el Estado mexicano.

En segundo lugar, los resultados mostrados en este artículo señalan que la precariedad laboral concide ampliamente con las características de l trabajo infantil peligroso, lo que a su vez se presenta principalmente en dos grupos ocupacionales: trabajadores agropecuarios y comerciantes y empleados en comercios establecidos.

Es importante señalar que otro elemento que sobresalió en los resultados fue las diferencias de género en torno a las condiciones laborales de los niños y las

niñas con desventajas para las niñas reproduciendo espirales de desigualdad que también se observan en el mercado laboral de los adultos.

Los resultados encontrados en el Módulo de Trabajo Infantil 2011, ponen en evidencia que el trabajo de los niños y las niñas refuerza los ciclos intergeneracionales de vulnerabilidad social; no sólo como una causa, sino también como consecuencia de las desigualdades sociales reforzadas por la degradación de las condiciones laborales en general.

México tienen pendiente una deuda con la niñez y sus derechos; el trabajo infantil y las condiciones en que se realiza es muestra clara de ello. El análisis de las condiciones en que se permite el trabajo infantil hace referencia a una sociedad que no se preocupa por el mayor de sus recursos presentes y futuros, los niños y las niñas.

Referencias

- Abramo L. y Montero, C. (2000). Origen y Evolución de la Sociología del Trabajo en América Latina. En E. De la Garza (coord.), *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo* (páginas). México: Fondo de Cultura Económica.
- Agulló, E. (2000). Entre la precariedad laboral y la exclusión social: los otros trabajos y los otros trabajadores. En E. Agulló y A. Ovejero (coords.), *Trabajo, individuo y sociedad. Perspectivas psico-sociales sobre el futuro del trabajo* (pp. 95-144). Madrid, España: Pirámide.

- Alarcón, W. (2009). *De la explotación a la esperanza. Ensayos sobre trabajo infantil en América Latina*. España: Proyecto Solidario-OIT,
- Basu, K. y Z. Tzannatos (2003). The global child labor problem: what do we know and what can we do? *The World Bank Economic Review*, 17(2), 147-173.
- De la Garza, E. (2000). El papel del concepto de trabajo en la teoría social del siglo XX. En E. De la Garza (coord.), *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica,
- Fuji, G. (1999). Flexibilización Laboral y empleo en México. En *Investigación Económica*, 59(229), 121-160.
- INEGI, (2011). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2011, Módulo de Trabajo Infantil*. México: INEGI.
- INEGI, (2011). *Presentación de resultados del Módulo de Trabajo Infantil 2011*. Extraído el 24 de enero del 2014 desde <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/Encuestas/Hogares/modulos/mti/mti2011/default.aspx>
- Lara, S. (1998). *Nuevas experiencias productivas y nuevas formas de organización del trabajo en la agricultura mexicana*. México: Procuraduría Agraria.
- Leiva, S. (2001) *El trabajo a tiempo parcial en Chile. ¿Constituye empleo precario? Reflexiones desde la perspectiva de género*. Serie Mujer y Desarrollo, (26) LC/L1301-P/E www.eclac.cl/.../publicaciones
- Leyra, B. (2009). *Trabajo Infantil Femenino: Niñas trabajadoras en la ciudad de México*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Miranda, S. (2012). *Trabajo infantil y floricultura. Imbricaciones entre las necesidades de reproducción del capital y la supervivencia de las unidades domésticas. El caso de Villa Guerrero, Estado de México*. Tesis de doctorado, El Colegio de México, México.
- OIT (2011), *Niños en trabajos peligrosos, lo que sabemos, lo que debemos hacer*. Ginebra: OIT.
- OIT (2004) *Una mirada de género al trabajo infantil doméstico*. Costa Rica: OIT.
- Pioré, M. (comp.). (1983). *Paro e Inflación: perspectivas institucionales y estructurales*. España: Alianza.
- Pries, L. (2000). Teoría Sociológica del Mercado de Trabajo. En E. De la Garza (coord.), *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo* (pp. páginas). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodgers, G., y Rodgers, J. (1989). *Precarious jobs in labour market regulation: the growth of atypical employment in Western Europe*. Geneva, Switzerland: International Institute for Labour Studies, Free University of Brussels.
- Sagot, M. (2004) La invisibilidad de las niñas y las adolescentes: trabajo doméstico y discriminación de género. En OIT-IPEC, *Una mirada de género al trabajo infantil doméstico* (pp. 9-26). Costa Rica: OIT.
- Sánchez, K. (2005) La migración indígena en el Alto Balsas. En *Diario de Campo*, junio no. 35, INAH, México.
- Vega, A. (2007). Por la invisibilidad de la amas de casa: rompiendo la invisibilidad del trabajo doméstico. En *Política y Cultura*, (28), 173-193.

Dificultades detectadas al pasar del álgebra al cálculo en educación matemática*

Problems encountered in transition from Algebra to Calculus

Gloria Inés Neira Sanabria**

Fecha de recepción: 04/02/2013
Fecha de aceptación: 02/04/2013

Resumen

El escenario usual del trabajo inicial del cálculo muestra repetencia, deserción escolar, «incomprensión» de conceptos, inadecuado manejo de *razonamientos*, escasa competencia algebraica en la resolución de los nuevos problemas; cursos desarrollados mecánicamente, trabajo puramente algorítmico y algebraico, sin alcanzar comprensión de los razonamientos y conceptos del cálculo. Desde las investigaciones de Artigue y Sierpinska, planteamos que el lenguaje, los razonamientos, la lógica, la alternancia de cuantificadores, el tratamiento de los signos usados en cálculo, plantean una «ruptura» con lo que se hace en álgebra, y se propone una investigación en la Transición Álgebra-Cálculo como una manera de impactar significativamente en el aprendizaje del cálculo. Cada concepto del cálculo que se desea enseñar suele apoyarse en nociones más elementales y se resiste al aprendizaje si no se antecede por un sólido entendimiento y articulación de las nociones y los conceptos previos, lo cual es necesario pero no suficiente.

Palabras claves: Dificultades, cálculo diferencial, álgebra escolar, prácticas, conflicto semiótico, transición, ruptura

Abstract

The usual scene of the calculus initial work is repetition, school dropouts, lack of concepts, improper management of the arguments, a not very strong competition algebraic in the resolution of the new problems; the courses are held in mechanical way, and the work rests in the purely algorithmic and in the algebra, without reaching an understanding of the reasoning and concepts of the calculus. From Artigue and Sierpinska's we postulate that the language, reasoning, logic, alternation of quantifiers, treatment of the signs used in calculating, pose a "break" with what is done in algebra and proposes to start an focused in the Transition Algebra-Calculus as a way to get better impacts about learning calculus. Each calculus concept to be taught often rely on elementary notions and refuses to learning if it is preceded by a solid understanding and articulation of the notions and preconceptions, which is necessary but not sufficient.

Key words: difficulties, differential calculus, learning, semiotics conflicts, transition, gaps.

* Artículo de reflexión de investigación asociado a la tesis doctoral *Obstáculos en el trabajo inicial del cálculo diferencial en estudiantes de primer semestre de ingeniería de la U.D.*

** Candidata a Doctora en Educación con énfasis en Educación Matemática, Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidades del Valle, Distrital y Pedagógica Nacional. Magister Scientiæ en Matemáticas, Universidad Nacional de Colombia. Maestría en Docencia, Universidad de La Salle. Docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: gneira@udistrital.edu.co

Introducción

Los problemas de comprensión de los conceptos fundamentales del cálculo que encuentran los estudiantes de educación media y de primeros semestres de universidad se ha evidenciado por numerosas investigaciones en diferentes partes del mundo, (Moru [2008] cita algunos trabajos: Sierpínska, 1987, Cornu, 1991, Monaghan, 1991, Williams, 1991, Cottrill, et al., 1996, Tall, 1996, Kannemeyer, 2003). Investigaciones que han identificado, clasificado y analizado los problemas detectados en dicha comprensión. Incluso se han llevado a cabo reformas curriculares, innovaciones didácticas, propuestas con el uso de la tecnología, programas dirigidos a los profesores y a la enseñanza (Tall, 1996), (Ferrini-Mundy y Gaudard, 1992), Pero a pesar de todos los esfuerzos hechos, la comprensión del cálculo todavía al día de hoy es un problema de la educación matemática.

La evidencia de los problemas detectados es tan fuerte que, ha desencadenado en diferentes partes del mundo reformas e innovaciones curriculares, llegando incluso a cuestionar si se debe enseñar cálculo en la educación media, y si la respuesta es afirmativa, ¿De qué manera?, ¿con qué grado de «rigor»? ¿De manera intuitiva o formal? Basta echar una mirada a los Handbooks, a las investigaciones actuales de Educación Matemática reportadas en las memorias de las últimas RELME¹, CIBEM², PME³, ICME o CIAEM⁴ por ejemplo, para darse cuenta de lo actual y presente de las investigaciones didácticas en el campo del cálculo.

Las principales dificultades que encuentran los estudiantes para comprender los conceptos fundamentales del cálculo, Artigue las clasifica en tres grupos: las que tienen que ver con la conceptualización de la noción de límite; las que se refieren a la complejidad de los objetos básicos del cálculo -que dan lugar al estudio de los obstáculos epistemológicos, los que en una investigación sistemática se pretenden estudiar finamente para describirlos como obstáculos o conflictos semióticos, culturales, didácticos,- y las vinculadas con las rupturas necesarias en relación a los modos de pensamiento puramente algebraicos.

El tratamiento de igualdades e inecuaciones, los razonamientos, la alternancia de cuantificadores, las aproximaciones, el simbolismo, el lenguaje, las de-

mostraciones, rompen con las formas de trabajo que se presentan en los cursos anteriores a la iniciación del cálculo escolar. Como Artigue (1995) afirma, generalmente se han concentrado los esfuerzos al interior del cálculo mismo, sin estudiar todo ese proceso que le antecede, y propone centrarse allí, para emprender una investigación que se ubique en la Transición Algebra-Cálculo, postulando que no existe un paso natural del álgebra al cálculo, que no existe un desarrollo continuo y regular del conocimiento, sino que se da un desarrollo caótico: «una ruptura» frente a la cual se debe emprender una investigación, que impacte en una comprensión de los conceptos del análisis.

Desarrollo y referentes teóricos

Según Artigue (1995), mientras la ruptura numérico-algebraico no sólo se ha identificado sino que ha desencadenado numerosas investigaciones que aportan respecto a la comprensión del pensamiento numérico, y algebraico, no ha sucedido algo similar con la «ruptura álgebra-cálculo»: no existe una multiplicidad de investigaciones sistemáticas, ni posturas paradigmáticas sobre lo que distingue esos dos pensamientos, ni cómo tender el puente, alistar el camino para pasar del uno al otro; tampoco se tiene conciencia sobre la importancia de estudiar esa transición como una manera, como una forma de entender, los problemas de comprensión del cálculo. Por tanto, la investigación en el paso, transición o ruptura⁵ del álgebra escolar al cálculo diferencial, y las dificultades, conflictos u obstáculos epistemológicos, semióticos, didácticos o culturales que se dan en esa transición, constituyen un punto crucial en las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del cálculo en la educación media y en la educación superior.

Del fenómeno didáctico de «algebrización del cálculo» diferencial escolar, ya detectado por Artigue (Gascón, 1998, Contreras 2000), que se manifiesta en un enfoque algebraico y reduccionista del cálculo, emerge un interés urgente y fundamental por la actividad matemática que se realiza en las aulas de clase, por las prácticas escolares, por la dimensión de significación y sentido de estas prácticas, que toca también las dimensiones didáctica y matemática. Detectar, comprender y describir las rupturas o continuidades, los obstáculos, conflictos o facilitadores en el paso del pensamiento algebraico al pensamiento analítico, y por tanto, com-

¹ Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa.

² Congreso Iberoamericano de Educación Matemática.

³ Psychology of Mathematics Education.

⁴ Comité Interamericano de Educación Matemática.

⁵ Si es paso, transición, ruptura, al igual que conflictos u obstáculos –epistemológicos, semióticos, didácticos, culturales– constituirá un desarrollo y un resultado de esta investigación.

prender cómo se establecen esas relaciones de ruptura o de continuidad, de obstáculo o de facilitador, de hecho aportará a la problemática que a diario viven maestros y estudiantes con el cálculo.

La palabra dificultad se asocia a una tradición de la psicología del aprendizaje, pero en este trabajo se quiere abrir su campo semántico, se presentará un panorama desde la investigación en Didáctica de la matemática, y citaré referentes iniciales mínimos que serán objeto de un análisis mayor en la investigación.

Inicia esta sección la clasificación en cinco categorías que plantea Sierpiska (1994) respecto a las dificultades con que tropiezan los estudiantes al acceder al cálculo:

- El rechazo al status operacional que permite el paso al límite,
- El referente al Principio de Continuidad,
- Los obstáculos relacionados con la noción de función,
- Los obstáculos geométricos,
- Los obstáculos lógicos, y los obstáculos simbólicos.

Artigue (1995), por otro lado, resalta que el uso común de la palabra límite evoca las ideas de lo no traspasable, lo no alcanzable o de fin de un proceso, situaciones ya detectadas por Cornu en 1983. Una segunda dificultad reseñada por Artigue es la que tiene que ver con la doble naturaleza, estructural y operacional, que tiene el concepto de límite.

Al preguntarnos: ¿Qué elementos conceptuales trae el estudiante para trabajar las nociones intuitivas del cálculo? o ¿Sobre qué predica el cálculo?, o, ¿Qué requiero para acceder al cálculo? las posibles respuestas involucran entidades como: funciones, números reales, infinito, aproximaciones, continuidad, vecindades, entre otras, conceptos que como tales tienen sus propios problemas de conceptualización y de representación.

Artigue reagrupa las dificultades en tres categorías:

- Las dificultades ligadas a la complejidad matemática de los objetos básicos del cálculo: los números reales, las funciones y las sucesiones, objetos que están en construcción cuando se empieza la enseñanza del cálculo
- Las dificultades ligadas a la conceptualización de la noción de límite, que es la noción central del campo, y a su dominio técnico.
- Las dificultades ligadas a la necesaria ruptura con modos característicos de pensamiento del funcionamiento algebraico.

Con respecto a las funciones, vale la pena anotar aquí las dificultades que tienen los estudiantes para pasar de un registro semiótico de representación a otro, y para articular los distintos registros de representaciones semióticas (Duval 1992, 1998) y reconocer en todos el mismo objeto matemático. Por ejemplo, se rechaza la función real constante de valor 4 si se presenta en la forma $y = 4$, porque lo que existe en el estudiante es una asociación de la función con su fórmula dependiente de x ; o de función como variación, en cambio si se presenta gráficamente por la asociación recta= función se presentan menos errores.

En cuanto a los números reales, algunas investigaciones (Artigué, 1995), muestran la tendencia de los estudiantes a asociar el número real con la aproximación que de él nos da la calculadora, y también han detectado situaciones arraigadas en los estudiantes de college y de primeros semestres de universidad, como que entre 3,25 y 3,26 no hay ningún número, o que 3,138 es mayor que 3,4, o que $(3,4)^2 = 9,16$; situaciones que muestran la complejidad de estos referentes.

Respecto a los límites hay algunas justificaciones interesantes de los estudiantes. Por ejemplo la concepción de que el límite de la sucesión $0,9, 0,99, 0,999, \dots$ debe ser menor que 1; que $0,9, 0,99, 0,999$ no tiende a 1 pero tiene límite 1 (porque tiende a tener la propiedad de $0,9999$ que nunca puede pasar del límite 1).

Se desarrollan algunas consideraciones acerca del «paso», «transición», «ruptura»,... del álgebra al cálculo, teniendo en cuenta que cada una de estas categorías está cargada semántica y teóricamente y ha generado diversas tendencias, se trata de hacer una apertura para la lectura del problema y no cerrar definiendo cada término, de construir un marco explicativo inicial que permita hacer interpretaciones y tomar decisiones para caracterizarlas.

Curricularmente el modo en que ocurre la instrucción en la escolaridad institucional⁶ es dos cursos de álgebra en 8° y 9° grado y un curso de cálculo en grado 11, es decir se presenta el álgebra como un dominio, unas prácticas, anteriores al cálculo, y no solo anteriores sino como pre-requisito para entrar a él posteriormente. En la universidad, en primer semestre de ingeniería, por ejemplo, y en la mayoría de carreras, el estudiante debe tomar un curso de cálculo diferencial para el cual es necesario, aunque no suficiente, un buen dominio del álgebra. Incluso hay universidades que han incluido un curso de Fundamentos

⁶ Así es en nuestro país y guardando las proporciones la organización curricular es similar en la mayoría de países del mundo, por lo menos en cuanto al orden en los cursos de álgebra y el cálculo.

de matemática o matemáticas básicas, repaso del álgebra y de las funciones, para suplir los vacíos que puedan presentarse antes de entrar a un curso formal de cálculo. Históricamente también se desarrolló primero el álgebra y posteriormente el cálculo. Así que en este primer acercamiento, paso o transición significa el camino que ha dado tanto la humanidad como la escuela en la adquisición y ordenamiento de ciertos contenidos aceptados universalmente como básicos en la educación, particularmente en el álgebra y el cálculo escolar.

En la práctica pedagógica de organización escolar actual, lo que se da es una separación de un año (trigonometría y geometría analítica). De facto se encuentra un 10° grado que configura un elemento o estadio de transición escolar, que no tiene ninguna razón ni matemática ni pedagógica, sino solo de tradición escolar. Nos interesa la transición del álgebra al cálculo en el sentido de lo que cambia, con respecto al álgebra, semántica, sintáctica, semióticamente para el estudiante una vez que entra al mundo del cálculo, tanto en grado 11 como en el primer semestre de universidad. Pero no solo cronológicamente, sino también en qué momentos, en qué temáticas, con cuáles situaciones se está presentando ya una irrupción de elementos constitutivos del cálculo.

Se asume como supuesto inicial que hay un paso o transición, y no por ejemplo una ruptura, que sí es un término que insta una postura radical de entrada, para que la investigación misma arroje más claridad acerca de ese camino, de ese tránsito. Voy a decir paso, ni curricular, ni cognitivo, sino entendiendo que curricularmente se pone primero álgebra y después cálculo, que el álgebra se considera pre-requisito para el cálculo, que para compartir las prácticas del cálculo se requiere en gran medida manejar las del álgebra. Hay un paso que algunos estudiantes lo dan de una vez, otros se devuelven, otros permanecen un poco ambiguos por un tiempo y otros tal vez nunca pasen, pero cualquiera de las situaciones confirma que esta bien llamado también transición. Esa transición puede ser cognitiva, lingüística, curricular, semiótica, pero no se está trabajando ni desde el punto de vista antropológico, ni desde el punto de vista del análisis del discurso.

Tensiones disciplinares y de aprehensión cognitiva

Hay múltiples tensiones entre el análisis real, el cálculo escolar, la geometría escolar, la geometría analítica escolar, el álgebra abstracta, el álgebra de bachillerato, la aritmética de los reales, la aritmética de los racionales, la

aritmética de los enteros, la aritmética de los naturales, entre lo discreto y lo continuo (y en la mitad, lo denso), entre lo finito y el infinito actual (y en la mitad, el infinito potencial).

Hay algunos aspectos en los que la notación del cálculo parece la misma del álgebra escolar, pero no lo es, como se ve ante todo por la ausencia de la composición, por el entendimiento del exponente (-1) como recíproco, no como inverso de la función, por el uso del apóstrofe para la derivada, por la manera de entender las igualdades que empiezan por « $y = \dots$ » como funciones, por la yuxtaposición de letras sin indicar multiplicación en los nombres de las funciones (como « $\ln x$ »). La idea es documentar que se trata de un registro semiótico diferente para un sistema conceptual diferente.

Tenemos la conjetura de que la notación para la geometría analítica de décimo grado no es la misma que la del álgebra escolar ni la del cálculo. En geometría analítica los términos «no significan nada», solo las igualdades, que llamamos «ecuaciones» significan aunque en ellas no se trata de averiguar una raíz. No importa que sean funcionales o no. No se usa la composición ni la derivada. Podría pues haber otra transición del álgebra escolar a la geometría analítica y otra al cálculo, nos interesa la que va del álgebra al cálculo, entre otras cosas porque en el cálculo de la universidad, la geometría analítica es una unidad más o una herramienta para las llamadas funciones trascendentes.

La principal operación binaria analítica es la composición de funciones, operación que no figura en el álgebra de bachillerato. Los elementos u objetos del análisis no son los números racionales y reales, sino las funciones reales de valor real. En noveno grado cuándo vieron $x^2 \circ x^3$, y el resultado es x^5 , ó, x^6 ? Son pues muy diferentes de los objetos de la aritmética generalizada.

Respecto a la relación continuo-discreto (al interior de la aritmética, del álgebra y del cálculo), en la mitad hay una zona gris: lo denso, o la densidad. En lo discreto están los conjuntos finitos, los números naturales y los enteros; luego se llega a los racionales positivos Q^+ , que son densos, y de allí se llega a los racionales Q . Luego se trata de capturar el continuo (línea, región) a través de lo discreto y lo denso.

Generalmente se viene trabajando en el álgebra de bachillerato con ciertas funciones muy limitadas: la función cuadrado, la función cubo, las funciones lineales y las funciones afines o de gráfica lineal (que se confunden frecuentemente con las lineales). No se consideran las funciones constantes como funciones, sino como cons-

tantes. La función idéntica no se utiliza como función, tal vez «porque no hace nada». La x se considera como incógnita, como variable, o como indeterminada, pero no como función.

No es conveniente confundir la función, tomada como operación o transformación, que es un objeto activo, con su grafo, que es un objeto pasivo propio de la teoría de conjuntos. Se perdería el aspecto activo de la función y no se podría hablar de la diferencia entre el conjunto de salida y el dominio, ni de la diferencia entre el conjunto de llegada y el recorrido, rango o codominio. No habría diferencia entre función parcial vs. función totalmente definida, ni entre función en vs. función sobre o sobreyectiva. Menos conveniente todavía es confundir la función con su gráfica cartesiana. La una es un elemento u objeto analítico, y la otra es un elemento u objeto geométrico.

Para entrar en el mundo del cálculo es necesario enriquecer la visión de los estudiantes sobre la noción de igualdad y desarrollar nuevos métodos para probar igualdades. En este punto, es interesante notar que una reconstrucción similar de la noción de igualdad fue puesta en evidencia por la investigación didáctica, en la transición del pensamiento numérico al pensamiento algebraico.

En el álgebra, para demostrar que dos expresiones son iguales, se razona por equivalencia: se transforma la escritura $a(x) = b(x)$ en una sucesión de escrituras $ai(x)=bi(x)$ hasta obtener dos expresiones idénticas. Lo mismo se hace en el tratamiento de las ecuaciones y de las inecuaciones. Mientras que en el cálculo, se hace un encaje con la proposición $\forall \epsilon > 0, |a-b| < \epsilon$, lo cual ha de llevar a comprender que para demostrar que en la vecindad de un punto a , $f(x) < g(x)$, no hay que resolver la inecuación, sino encontrar un intervalo de centro a donde tal desigualdad se pueda garantizar, mediante aproximaciones y estimaciones. *Se pasa de razonamientos por equivalencias sucesivas a razonamientos por condiciones suficientes.*

La entrada en el mundo del cálculo obliga también a los estudiantes a reconstruir objetos matemáticos ya familiares pero en otros mundos: la noción de tangente nos proporciona un caso prototípico de tal reconstrucción. En la enseñanza bachillerato, los alumnos encuentran primero esta noción en el contexto del círculo. La tangente es un objeto geométrico que posee propiedades específicas: no corta al círculo, lo toca en solo un punto y en el punto de contacto es perpendicular al radio.

Todas estas propiedades son globales y no tienen nada que ver con la idea de dirección común. Además, para ayudar a los alumnos a darse cuenta del carácter abstracto de los objetos geométricos, los profesores subrayan que

incluso si perceptivamente el círculo y la tangente parecen coincidir localmente, en realidad tienen solo un punto común. Esta concepción geométrica se puede generalizar aplicándose a otras curvas, por ejemplo parábolas, y conduce a la concepción algebraica de la noción de tangente como recta que tiene una intersección doble con la curva, que resulta operativa con las curvas algebraicas.

Claramente, no hay una filiación directa entre esta tangente y la definida en cálculo, caracterizada por una propiedad local: la recta con que la curva tiende a confundirse localmente (aproximación afin al orden uno) y cuya pendiente está dada por el valor de la derivada de la función asociada.

Dificultades identificadas en el aprendizaje del cálculo

Las investigaciones sobre los errores y dificultades en el campo del pensamiento matemático avanzado no son uniformes en la terminología, ya que muchas veces se utilizan indistintamente las expresiones dificultad y obstáculo. Los estudios que se han consultado están focalizados sobre la detección de obstáculos y dificultades. Se citan algunas dificultades que se reportan bajo distintas nominaciones, según Neira (2012)

A partir de la observación de dos parejas de alumnos tratando de identificar la tangente como límite de una secante variable, Sierpinska (1994) propuso su ya enunciada lista de cinco grupos de obstáculos epistemológicos relativos a la noción de límite, que a continuación desarrollamos un poco más en detalle:

El llamado «horror al infinito», que reagrupa los obstáculos ligados con el rechazo al estatuto de operación matemática para el paso al límite: la transferencia automática de los métodos del álgebra propuestos para manipular magnitudes finitas a las magnitudes infinitas, la transferencia de las propiedades de los términos de una serie convergente a su límite, y finalmente el obstáculo que consiste en asociar el paso al límite con un movimiento físico, con una aproximación.

Los obstáculos ligados al concepto de función: ocultación de la noción de función subyacente, restricción a una sucesión de valores, reducción monótona, no distinción de la noción de límite y de extremo inferior o superior.

Los obstáculos geométricos: la intuición geométrica se convierte en *un obstáculo serio en la formulación de una definición rigurosa, tanto al impedir la determinación de aquello que quiere comprenderse como la diferencia de dos magnitudes, como por un apego de la noción de límite a la noción de extremo de un conjunto.*

- Los obstáculos lógicos: ligados a la eliminación de los cuantificadores o de su orden.
- El obstáculo de símbolo: ligado a la reticencia a introducir un símbolo específico para la operación del paso al límite.

Sierpinska confirma, además, lo que ya había sido señalado por Bachelard: que aquello que está en la base de cualquier clase de obstáculo epistemológico, es su aparición y su resistencia en la historia de los conceptos considerados, así como la observación de concepciones análogas en los alumnos.

Artigue (1995) también resalta que el uso común de la palabra «límite» evoca las ideas de lo no traspasable, lo no alcanzable o de fin de un proceso. Señala también una segunda dificultad que tiene que ver con la doble naturaleza, estructural y operacional, que tiene el concepto de límite, y enfatiza la dificultad proveniente de la necesidad de disociar el objeto límite del proceso que permite construirlo, asociándolo con el obstáculo señalado por Sierpinska en relación con la consideración del infinito. La formalización de la noción de límite es otra dificultad, que consiste en mostrar que en ella se concibe un solo proceso, en tanto los estudiantes parecen ver dos, uno que se efectúa sobre la variable y otro sobre los valores de la función.

Como ya fue reseñado anteriormente, Artigue (1995) reagrupa las dificultades en tres categorías, dando respuesta a la pregunta: ¿Qué elementos conceptuales trae el estudiante para trabajar las nociones intuitivas del cálculo? o ¿qué requiere para acceder al cálculo? Las posibles respuestas (Neira, 2000) involucran entidades como funciones, números reales, infinito, aproximaciones, continuidad, vecindades, entre otras, nociones que como tales tienen sus propios problemas de conceptualización y de representación, los que además están en construcción precisamente en este estadio de desarrollo cognitivo y conceptual, cuando se inicia el trabajo en el cálculo.

Con respecto a las funciones, en el álgebra se manejan muy dependientes de su representación gráfica o tabular, o de los procesos que las engendran, y ahora se deben trabajar como entes conceptuales sobre los cuales se van a aplicar nuevas nociones. El tema de funciones tiene su propio campo de estudio y es él mismo un núcleo de investigación en educación matemática; es, además, el eje central de toda la investigación sobre pensamiento variacional.

Vale la pena recordar aquí las dificultades que tienen los estudiantes para pasar de un registro semiótico de representación a otro, y para articular los distintos

registros de representación con sus representaciones semióticas (Duval, 1992, 1998) y reconocer en todas el mismo objeto matemático. Por ejemplo, se rechaza por parte de los estudiantes la función real constante de valor 4 si se presenta en la forma « $y = 4$ », porque lo que existe en el estudiante es una asociación de la función con su fórmula dependiente de x o de función como variación; en cambio, si se presenta gráficamente por la asociación «recta = función», se presentan menos errores.

Aquí hay que destacar el doble estatus de los objetos matemáticos: el operacional (dinámico) y el estructural (estático). En la historia de los conceptos, el primer estatus precede al segundo, aunque luego se vuelve un proceso dialéctico, y las investigaciones realizadas muestran que en la comprensión individual sucede lo mismo. A ese salto cualitativo que se refiere al paso de una concepción en un estatus dinámico a un estatus estructural, se le ha denominado «encapsulación» o «reificación». D. Tall ha designado «proceptual» al carácter de las nociones matemáticas que representa a la vez los objetos y los procesos. Aquí se presenta un problema: esa flexibilidad es condición necesaria en la comprensión del cálculo, pero a la vez se evidencia la dificultad que hay para desarrollarla individualmente.

En cuanto a los números reales, ¿será que los estudiantes tienen una clara distinción de los diferentes referentes numéricos? Algunas investigaciones (como la de Artigue, 1995) muestran la tendencia de los estudiantes a asociar el número real con la aproximación que de él nos da la calculadora, por ejemplo las expresiones para π , $\sqrt{2}$... Entonces, en ese estadio, ¿los números decimales son iguales a los números reales? También se han detectado situaciones arraigadas en los estudiantes de «college» o de primeros semestres de universidad en los Estados Unidos, como que entre 3.25 y 3.26 no hay ningún número, o que 3.138 es mayor que 3.4, o que $(3.4)^2$ es igual a 9.16, situaciones que muestran la complejidad de estas simbolizaciones. No es difícil hacer un sondeo entre nuestros estudiantes para confirmar que adolecen de los mismos vacíos conceptuales respecto a estos referentes.

Para abordar el segundo de los problemas enunciados por Artigue, tomaré una idea de David Tall (1996), quien afirma que si bien la noción de función es el núcleo y centro de la matemática moderna, es el concepto de límite el que significa un paso a un plano más avanzado de pensamiento matemático y es el jalonador de procesos de desarrollo del pensamiento: sabemos bien que el concepto de límite no sólo es fundamental en la historia y evolución del cálculo, sino que lo es también en la enseñanza del mismo.

Las dificultades que conlleva el concepto de límite tienen varias connotaciones, entre ellas una de tipo lingüístico, pues en la cotidianidad, dicho término tiene en general significados que no favorecen la idea matemática: es entendido como algo que nunca puede ser alcanzado, el último término de un proceso, etc., nociones que refuerzan concepciones erradas del concepto matemático. El límite aparece en variados contextos matemáticos: de sucesiones, de series, de funciones, en la noción de continuidad, de diferencial, de integral; es pertinente, entonces, diferenciar entre estos tipos de límites, por ejemplo el carácter discreto del límite de una sucesión (a_n) y el carácter continuo del límite de una función $f(x)$, categorías que han de tenerse claras para ganarle a las dificultades inherentes que conlleva el concepto de límite.

Hay algunas justificaciones interesantes de los estudiantes respecto a los límites. Por ejemplo, que el límite de la sucesión 0.9, 0.99, 0.999, debe ser menor que 1; que 0.9, 0.99, 0.999, no tiende a 1 pero tiene límite 1; que 0.999, que es menor que 1, por más nueves que se le agreguen, siempre será estrictamente menor que 1; aceptan que nunca puede pasar de 1 (porque “tiende a tener” la propiedad de los números como 0.9999 que nunca pueden pasar del límite 1). Estas ideas se han catalogado como el *principio de continuidad* (Leibniz) o *generic limit property*, que consiste en creer que cualquier propiedad común a todos los términos de una sucesión también la tiene el límite.

Conclusiones

Los acercamientos descritos anteriormente han de permitir obtener algunos resultados prometedores para una investigación en esta dirección. Consideramos que estos favorecen la discusión y elaboración de propuestas. Hemos encontrado que la detección de dificultades, obstáculos y rupturas, y su clasificación en semióticos, didácticos, epistemológicos, culturales, etc., plantean un gran número de problemas no triviales. Cada concepto del cálculo que se desea enseñar suele apoyarse en nociones más elementales y se resiste al aprendizaje si no se antecede por un sólido entendimiento y articulación de nociones y conceptos previos, lo cual es necesario pero no suficiente: lo evidenciamos todos los días en las aulas de clase, y en los «errores» persistentes en los exámenes y evaluaciones.

Se espera haber señalado varios elementos de análisis en dirección a elaborar reflexiones de orden epistemológico y didáctico en cuanto a comprender, interpretar y quizá aportar en la solución, de una manera más amplia, de las dificultades y obstáculos detectados en la comprensión del cálculo diferencial. El trabajo empírico, la recolección y

análisis de datos, confirmarán las bondades y limitaciones de este acercamiento.

Referencias

- Artigue, M., Douady, R., Moreno, L., y Gómez, P. (Ed.). (1995). *Ingeniería Didáctica en Educación Matemática*. Bogotá/México: una empresa docente/Grupo Editorial Iberoamérica.
- Contreras, A. et al. (2000). La enseñanza del análisis matemático en el bachillerato y primer curso de universidad. Una perspectiva desde la teoría de los obstáculos epistemológicos y los actos de comprensión. En N. Climent, L. Contreras y J. Carrillo (Eds.), *Cuarto Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática* (p.p. 71-86). Huelva: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, SEIEM, Actas EMA (Encuentro de Matemáticos Andaluces, Sevilla, p.p. 305-320).
- Duval, R. (1992). *Gráficas y ecuaciones. Antología de la Educación Matemática* (Trad. Parra, M., del original en francés: *Graphiques et equations. L'Articulation de deux registres*, 1988. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, pp. 125-139). México: Cinvestav-IPN.
- Ferrini-Mundy, J., y Guardard, M. (1992). Secondary school calculus: preparation or pitfall in the study of college calculus. *Journal of Research in Mathematics Education*, 23(1), 56-71.
- Moru, K. (2006). *Epistemological Obstacles in Coming to Understand the Limit Concept at Undergraduate Level: A Case of the National University of Lesotho* (Tesis Doctoral). University of the Western Cape, Bellville, South Africa.
- Neira, G. (2012). Del Algebra al Cálculo: ¿Transición o Ruptura? Notas para una reflexión epistemológica y didáctica. En *Pensamiento, Epistemología y Lenguaje Matemático. Libros de los énfasis del Doctorado Interinstitucional en Educación No 2* (pp. 13-42). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Neira, G. (2000). El paso del álgebra al cálculo: punto fundamental para lograr una comprensión significativa en matemáticas. *Revista Ingeniería*, (1), 87-92.
- Sierpinska, A. (1994). *Understanding in Mathematics. Studies in Mathematics Education Series*. London: The Falmer Press.
- Tall, D. (1992). The transition to advanced mathematical thinking: functions, limits, infinity and proof. En D. Grouws (Ed.), *Handbook or research on Mathematics teaching and learning* (pp. 495-510). New York: MacMillan.

Imaginarios sociales de infancia en situación de discapacidad*

Social imaginary of childhood in condition of disability

Sandra Patricia Bastidas Santacruz**

Fecha de recepción: 01/02/2013

Fecha de aceptación 28/04/2013

Resumen

El niño con discapacidad transita en medio de significaciones, creencias y sentires determinantes en su paso por la infancia. El estudio del imaginario permite una mirada no reduccionista, en la cual es posible develar estructuras de significación que den cuenta de la cultura a través del lenguaje. Esto implica examinar profundamente el discurso social hasta contemplar imágenes, representaciones y sentimientos. Las investigaciones sobre el tema son escasas y se centran en los diagnósticos clínicos del niño. También llama la atención que en el recorrido histórico por la infancia no sea visible el concepto del niño con discapacidad.

El objetivo de este estudio fue explorar las significaciones imaginarias que tienen los docentes de artes sobre el niño en situación de discapacidad en un municipio de Cundinamarca. Mediante un estudio etnográfico se concluyó que las significaciones imaginarias de infancia evocan el niño premoderno y al origen clínico de la discapacidad del siglo XVIII.

Palabras Clave: Infancia, imaginarios, discapacidad, cultura.

Abstract

The child with a handicap goes through significances, beliefs and feelings that are the determining factor in his childhood. The study of the imaginary allows a non-reductionist sight, which it is possible to disclose significant structures that account the culture through the language. It implies, check deeply the social speech until gazing at images, renderings and feelings. Researches about this topic are not enough and focus on child clinical diagnostics. It also calls the attention that in the historic road around childhood the concept of a handicapped child has not been visible.

The aim of this project was to explore the imaginary significances that Arts teachers have got about a child with a situation of disability in a town of Cundinamarca. Through an ethnographic research it was concluded that imaginary significances call up the pre-modern child and the clinic origin of disabilities during eighteenth century.

Key words: Childhood, imaginary, handicap (disability), culture.

* Investigación modalidad Trabajo de Grado realizada en el período Abril-Diciembre de 2012 por la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Investigación presentada en las Jornadas de Discapacidad y Derechos de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires en las mesas de debate "Representaciones Sociales". (Mayo de 2013)

* Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: santacruz1@gmail.com

Introducción

Una mirada desde el imaginario

El concepto contemporáneo del niño en situación de discapacidad es complejo y reciente. La actual política pública de infancia y la política pública de discapacidad configuran nuevas formas de concebir el niño y de pensar la discapacidad a través del enfoque diferencial. Todo aquello que implique una mirada hacia el niño, sugiere pensar en el imaginario.

El imaginario social que propone el filósofo Cornelius Castoriadis, ofrece un importante panorama sobre las significaciones, diferenciándolas claramente de las representaciones. El imaginario va más allá de los pensamientos colectivos, es aquello a partir de lo cual se constituyen, se representan, dicen y hacen en una sociedad determinada (Anzaldúa, 2010).

Para Castoriadis, todo lo que una sociedad representa, valora y hace tiene sentido gracias a los sistemas de significación social. Las relaciones sociales se regulan por las creencias, mitos, valores y sistemas simbólicos cristalizados en la cultura. Las significaciones imaginarias son particulares; cada sociedad está circunscrita a un tiempo y espacio determinado, por eso las significaciones imaginarias sociales son de carácter regional (Castoriadis, 1997).

Desde esta perspectiva del imaginario, en la que el sujeto es histórico y social se considera el lenguaje como el vehículo de interpretación de aquella interacción entre la intención signitiva individual e institución y las significaciones imaginarias sociales. Esto permite la creación de la realidad con una función social que se objetiva en las representaciones colectivas. Dicha objetivación estaría determinada por un pasado en el que se apoya la sociedad, que pueden ser mitos, religiones o rituales. El lenguaje, es entonces la voz del imaginario.

Mirada histórica social del niño con discapacidad

El niño con discapacidad puede ser pensado de diversas maneras en un ir y venir entre ser niño y tener discapacidad. De Mause (1991) señala que las concepciones de infancia están ligadas a las pautas de crianza; según Varela (1986) son los cambios en los modos de socialización, los que han afectado la percepción de la infancia. Dichos cambios, dados por lo histórico, son los que le permitieron afirmar que las figuras de la infancia no son ni unívocas ni eternas.

El infanticidio y el abandono fueron característicos desde la antigüedad hasta el siglo IV (Alzate, 2003). Según Palacios (2000) antes del siglo XVII no existió interés científico por la infancia, sugiriendo a su vez que el interés por la discapacidad iba a ser menos alentador.

En la India, respaldados por el código Manú, estaba permitido abandonar a los niños ciegos, considerados impuros y que debían ser excluidos de las ceremonias sagradas a los dioses. En Grecia, a pesar de considerar la ceguera una fuente de dicha, los niños eran abandonados en una vasija o se deshacían de ellos. En Roma también eran sacrificados, dado que su condición les impedía luchar para la guerra y con el tiempo se dedicaban a la mendicidad. Aún si aprendían a hacer algunas labores y se consideraron no educables (Montoro, 1991).

Las primeras significaciones imaginarias de la infancia pertenecen a un contexto histórico social «premoderno», en el cual la escuela medieval de los clérigos y mercaderes no distingue edades de los alumnos, integrando sin criterios diferenciales a niños y adultos (Ariés, citado por Rincón, 2012).

A partir del renacimiento, en los siglos XVI y XVII la infancia comienza a adquirir la significación psicológica y cultural que aún en la actualidad se le atribuye y se le asigna (Rincón, 2012). Estas significaciones corresponden a la infancia moderna, producto de transformaciones sociales y culturales que dan lugar al niño en la familia, definiendo a la infancia como un momento de la vida que provoca sentimientos de cuidado y protección, pues antes eran tratados como adultos en pequeño (Ariés, 1987).

Entre tanto, los niños con discapacidad, llamados deficientes mentales fueron llevados durante el siglo XVII y parte del siglo XVIII a orfanatos, manicomios, prisiones, allí se encerraban con ancianos, delincuentes y pobres (Bautista, 1993). Al parecer, el concepto medieval se mantuvo por varias décadas para los niños con discapacidad. Mientras los «otros» niños empiezan a ser visibilizados, la infancia en situación de discapacidad del siglo XVII aún no va a la escuela o incluso no hace parte de la familia (Irimia, 2006).

En el siglo XVIII, con el surgimiento de la pediatría en Europa, se crearon los primeros centros pediátricos en Londres y París, que junto con la mejora general de los cuidados por parte de los padres, redujo la mortalidad infantil (Alzate, 2003).

Este tipo de atención a la infancia se extendió a la discapacidad sensorial. Los ciegos que llevaban mucho tiempo en las calles mendigando fueron de interés para

los filósofos y pensadores que empezaron a preguntarse sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en los ciegos (Lopez, 2004).

Aunque no es claro si este tipo de atención se dirige a la infancia, es importante señalar aquí un camino inicial a la educación de los niños con discapacidad. El denominado tratamiento humano de las personas con discapacidades excepcionales inicia entre finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX (Castanedo, 1997) con la creación los centros especiales para los subnormales y la institucionalización especializada para las personas consideradas excepcionales. La psiquiatría también empezó a cuestionarse sobre el tratamiento de los denominados «idiotas» (Irimia, 2006).

Hacia el siglo XIX y XX surgen teorías y prácticas pedagógicas y psicológicas que buscan explicar el desarrollo del niño en términos de edades, etapas o periodos. El siglo XIX es denominado por Alzate (2003) «socialización», donde la crianza del niño consistió en formarle, guiarle por el buen camino, enseñarle a adaptarse, socializarse; no obstante, el peso de los métodos verticales y disciplinantes, la rutina y la autoridad se mantuvieron (Rodríguez, 2012).

En esta época apareció el concepto «anormal» definido como: «individuos que a consecuencia de un déficit ocasionado después del nacimiento o en tierna edad, no quedan en las mismas condiciones que los demás hombres para vivir su vida y no son capaces de dirigir sus propios asuntos» (H.H Goddard, citado por Irimia, 2006, p.26).

En varios países, coincidieron en considerar que muchos niños llamados “anormales y retrasados” constituían para las clases normales un peso muerto o aumento de trabajo, por lo que era necesario ocuparse de ellos separadamente. Así se funda en 1863 una clase especial en Alemania y Suiza. Fue Suiza el primer estado en donde, mediante una ley se ordenó que los niños «débiles de espíritu» fuesen incluidos en las obligaciones escolares de los cantones (Descoeurdes, citado por Irimia, 2006).

Es así como en la época moderna, los niños atraviesan por cambios que se derivan de la manera como se ven y son pensados. La educación parece ser una posibilidad para la discapacidad. Sin embargo, la infancia se ve en medio de contradicciones y la discapacidad termina separándose de la infancia cuando se queda en manos de la medicina y su contexto institucionalizado le impide los procesos de socialización rebajando el concepto de niño y minorizando su lugar como sujeto niño al de sujeto enfermo, aun cuando la educación les abre un espacio en instituciones con la intención de educarlos.

La infancia por mucho tiempo está bajo la lente de las ciencias médicas pero al final guarda prudencia con la pedagogía (Alzate, 2003). Hacia el siglo XX el tratamiento hospitalario se caracterizó por el aislamiento. La enfermedad conservaba lo demoníaco de la maldición. Seguramente, aquí ocupaban un lugar los niños con discapacidad, quienes hicieron parte de la creación de centros que los apartaban de los demás. En este momento, tener discapacidad es estar enfermo y el lugar de los enfermos no es la escuela.

Para Pachón y Muñoz (1996) el niño pasa de ser a comienzos del siglo XX maleable, imperfecto, irreflexible, con pecados, a uno niño que explora otras formas de aprendizaje como el juego y la imaginación. Así es como se constituye la infancia como objeto de la pedagogía, partiendo de los supuestos de Rousseau que diferencian al niño del alumno: «amando, protegiendo, castigando, estudiando y educando al cuerpo infantil» (Narodowsky, 1994). Así mismo, diferenciando al niño del adulto dividiendo la población y constituyendo relaciones de poder, el vínculo profesor –alumno se constituyen porque uno de los polos es considerado como débil, dependiente y heterónimo (Alzate, 2003).

Es así como la infancia empezó a circular entre varias concepciones a lo largo del siglo XX. Se habló de la infancia como una «semilla, en esperanza de una nación moderna y saludable» (Alzate, 2003, p.103) Así mismo se concibe la infancia como carente de experiencia, débil, se habla de fragilidad, debilidad y ductilidad moral, física y mental; un periodo dentro del cual el organismo humano que se perfecciona y reacciona convenientemente ante internos y externos (Alzate, 2003).

En la segunda parte del siglo XX, los conceptos que en Europa habían aparecido en los siglos XVII y XVIII aterrizaron en propuestas de reforma pedagógica y educación pública. Claparede, Pestalozzi y Montessori constituyen modelos pedagógicos que hoy orientan la educación del niño pero además, nace la educación especial por cuenta de estos pedagogos que en décadas anteriores se interesarían por la discapacidad:

Montessori, que ya había fundado varios centros para los denominados anormales, propuso salir del marco médico, empezó a hacer orientaciones psicopedagógicas a estos niños bajo la premisa de que los niños son sus propios maestros y que para aprender necesitan libertad y multiplicidad de opciones entre las cuales escoger. Igual que otros pedagogos, se pensó en un niño con discapacidad que nada sabe, que nada piensa, nada desea y llega al sumo de la incapacidad; pero que siempre es susceptible

de mejorar a través de la educación. Montessori elaboró métodos de diagnóstico y tratamiento sobre la base de la observación del niño, insistiendo en el valor del juego y la interacción activa del medio y argumentando que los niños se construyen a sí mismos. En este momento, se abre la posibilidad de escuela para el niño con discapacidad.

Para la historia de la discapacidad la segunda parte del siglo XX se denominó «principio de normalización». En este tiempo, ya se contaban con herramientas que determinaban diferencias individuales en las habilidades mentales a través de los test. La primera escala de inteligencia elaborada por Binet y Simon (1905) incidió en la escolarización en centros específicos de las personas con algún tipo de deficiencia, delimitando y comparando a las personas con el resto de la población.

Durante los años 60 la concepción imperante era que la deficiencia tenía un carácter permanente y un origen orgánico, inmutable, siendo imposible por ello que pudiera variar. Ciertamente, los test aportaron los datos que se necesitaban para marginar a los deficientes social y educativamente (Irimia, 2006).

La atención a personas «deficientes» se extendió considerablemente y surge la educación especial y las disciplinas dedicadas a las dimensiones del desarrollo como la terapia ocupacional y la fonoaudiología en Colombia, cuya aparición se debe a necesidades educativas especiales de niños cuyas familias pertenecían a las clases altas (Cuervo, 2004). Los investigadores insisten en que el interés por la discapacidad no es una casualidad, es el producto de algunas circunstancias como el movimiento asociacionista con el fin de introducir cambios en la atención y estudiar la variedad en las deficiencias; el desarrollo de técnicas e instrumentos de medida, la ampliación de los servicios educativos, la influencia de perspectivas de trastornos de desarrollo y procesos de aprendizaje y hoy el acceso a las tecnologías de la información y las comunicaciones (López, 2004).

El concepto de «niño especial» se instala en la pedagogía y en la medicina para referirse a los niños con discapacidad: «Estos niños se denominan especiales, porque presentan una desviación notable de los niños de tipo medio. Las diferencias pueden ser debidas a defectos físicos, a un grado mayor o menor de capacidad mental y a tendencias sociales o antisociales. Cualquier niño que se encuentre tan apartado de la zona media como para precisar un tipo de atención específico que suponga tanto un diagnóstico como medidas para remediar sus males, puede ser denominado niño especial» (Kelly, 1982, p. 232)

Hoy, cuando se habla de contemporaneidad, se enmarca al niño en un mundo que se descubre de diferentes maneras a través de los medios globalizantes y las tecnologías. Las teorías del desarrollo empiezan a discutirse a razón de no ser el único criterio para estudiar la infancia, pues los niños viven diferentes experiencias tales como el trabajo, el mundo de la guerra, las relaciones sexuales tempranas, su participación en actividades de formación y uso del tiempo libre complementarias a la escuela y su vinculación a experiencias de comunicación digital, entre otras. Aunque todos son niños, cada uno tiene formas particulares de transitar la infancia, de configurar su subjetividad y vivir la experiencia infantil (Rincón, 2012).

En las décadas de 1950 y 1960, la gente adquirió conciencia y reconoció una historia continua de segregación, que se mantuvo hasta el presente de nuestras propias sociedades. El niño con discapacidad por su parte, emprende un camino para visibilizarse como parte de un contexto educativo, social y con proyección laboral; por supuesto, inmerso en la contemporaneidad, aprovecha sus posibilidades para situarse en el lugar que el niño sin discapacidad tenía en la modernidad: La escuela, una familia y una posibilidad de vivir en sociedad.

A pesar de ello, aún se considera que: esta población sigue estando discriminada, sin acceso a oportunidades de desarrollo, y sin opciones de mejoría de ingresos para sí y para sus familias. Una de las razones que explican esta situación es la cultura excluyente y segregacionista de la ciudad que pone barreras económicas, sociales, arquitectónicas, tecnológicas, informativas y actitudinales que excluyen a las personas con discapacidad, sus familias y cuidadores y cuidadoras (Secretaría de Integración Social, 2012).

En la actualidad, si bien las intenciones con la discapacidad parecen ambiciosas en los programas de gobierno, el niño existe de forma ambivalente. En primer lugar existen los niños y los niños «especiales», configurando una idea de la infancia con discapacidad que precisamente aísla la palabra niño y se concentra en la palabra especial, que define la «anormalidad» o la «enfermedad» que se viene instalando desde la modernidad. Es así como se discute sobre los modelos de atención en los que el niño se ve inmerso y determinan un concepto inexistente del niño con discapacidad.

Reconociendo la historia del niño y su divorcio con la discapacidad, surge la pregunta por el niño en situación de discapacidad y la pregunta por la necesidad de rehabilitación o de educación. Antes de saber qué

necesita, es imperativo preguntarse por cómo en una época contemporánea se concibe el niño en situación de discapacidad. Cómo se concibe desde los educadores y cómo ese concepto debe emerger desde lo profundo de las significaciones imaginarias. Por eso la pregunta de investigación es por las significaciones imaginarias del niño en situación de discapacidad.

Metodología

En investigación cualitativa la realidad no es analizada como resultado de las acciones sino de las significaciones, esto contribuye a comprender el fenómeno que se está estudiando y puede también contribuir a transformar la realidad mediante cierto tipo de metodologías orientadas a la transformación y/o a la toma de decisiones.

Según Bartolomé (1992) se pueden comprender patrones de tipo cultural de un grupo determinado a través de la identificación de creencias y prácticas concretas; o los denominados patrones de interacción social entre miembros de un grupo cultural. También se pueden comprender significados de textos o acciones, conductas naturales para descubrir leyes o situaciones sociales identificadas por el lugar, los actores y las actividades.

Para el caso de este estudio, centrado en los imaginarios sociales, podría decirse en términos de Bartolomé, que el objeto de esta investigación está orientado a la interpretación de patrones de tipo cultural de los docentes de apoyo de niños en condición de discapacidad, determinados a través de la identificación de sus creencias, imágenes y pensamientos.

Lo anterior sugiere una técnica que permita reconocer el imaginario y por otro, interpretarlo en el contexto cultural y social en el que emerge. De acuerdo a esto, se requiere de una técnica etnográfica.

La etnografía no solo permite describir, sino también interpretar; a nivel epistemológico, documentar el mundo simbólico y significativo recuperando voces, acciones y significados inmediatos.

Descripción del proceso metodológico

La muestra

Se entrevistaron a cuatro (4) docentes, originarios de Cundinamarca y residentes del municipio que se han dedicado en un promedio de dos años y medio al trabajo con población en situación de discapacidad. Dos hombres (30 y 52 años) y dos mujeres (22 y 28 años),

profesionales en su área, licenciados. Sus áreas de enseñanza en la institución corresponden a banda marcial, danza, música y pintura respectivamente. Es importante anotar que los profesores de pintura y de banda también realizan sus clases al grupo de jóvenes y adultos, lo cual marcará una pauta en el análisis de los resultados.

Descripción del instrumento

Se seleccionó como instrumento etnográfico la entrevista. Para identificar significaciones imaginarias se realizaron preguntas que develaran experiencias, creencias, sentimientos y representaciones sobre el niño y su situación de discapacidad.

Las preguntas orientadoras para la entrevista fueron las siguientes:

1. ¿Con qué asocia la discapacidad infantil? Realice un dibujo.
2. ¿Cuál ha sido la motivación para trabajar con los niños de la institución?
3. ¿Qué le gusta de la discapacidad infantil?

Las preguntas no se realizaron en el orden estricto en el que se presentan, su carácter orientador representa las categorías de la información sobre la cual se pretendió realizar este estudio.

Se solicitó a cada docente iniciar con una presentación general sobre su formación profesional, tiempo de trabajo y comentar su experiencia de trabajo en el lugar. Esto permitió en primera medida visibilizar sentimientos, pensamientos y creencias sobre la discapacidad infantil, de otra parte garantizar el desarrollo espontáneo de la entrevista y generar ambiente de diálogo y no directivo.

Realización de la entrevista

Se realizaron reuniones individuales con cada docente a quienes previamente se informó sobre los objetivos del estudio y aceptaron participar voluntariamente en el mismo. Cada reunión tuvo una duración de ochenta (80) minutos. Las reuniones se realizaron individualmente, excepto en una ocasión en la cual dos docentes solicitaron realizar la reunión en conjunto. En total se realizaron cuatro (4) reuniones. En la primera reunión participaron los docentes de banda y pintura, en la segunda reunión participó la docente de danzas; una tercera reunión que realizó la investigadora con la docente de música y una reunión final con cada uno de los entrevistados. En cada una de las reuniones se siguió el mismo protocolo: Informar al entrevistado, presentación del entrevistado, introducción de las preguntas orientadoras.

Imágenes de investigación

El criterio principal para realizar cada una de las entrevistas fue el diálogo abierto y la escucha de cada uno de los discursos, introduciendo paulatinamente las preguntas y evitando una entrevista directiva, estructurada y las preguntas cerradas: Cada entrevistado se expresó libremente y sin interrupciones que contaminaran la elaboración de la información. Se estableció un contexto de diálogo, logrando la comodidad y espontaneidad del entrevistado, por lo tanto algunas preguntas fueron respondidas sin necesidad de ser formuladas por el investigador.

Sistematización de la información

Transcrita la información obtenida, se construyó rejilla de análisis 1. A continuación se describe la información que contiene la rejilla en cada columna y los criterios tenidos en cuenta para filtrar la información.

- a. Docente: En esta columna, se registró el área del docente: danzas, banda, pintura o música.
- b. Categoría: Corresponde al ítem o descriptor de información. Esta columna incluye descriptores que corresponden a la presentación, a la motivación por el trabajo, al dibujo. En este apartado se transcribió la información obtenida de cada docente.
- c. Filtro: Corresponde a la información que se consideró relevante para la investigación. Los criterios de selección de la información de esta columna fueron dos:
 - Información que revele sentimientos, pensamientos e ideas acerca de la situación de discapacidad de la infancia.
 - Información que represente ideas, imágenes, pensamientos o sentimientos sobre la infancia en situación de discapacidad.

Categorización de la información: unidades de análisis

La información filtrada fue interpretada y categorizada por significaciones imaginarias comunes. Las categorías de análisis fueron tres (3): Representaciones, imágenes y sentimientos de la infancia en situación de discapacidad; Representaciones sobre la situación de discapacidad de los niños y finalmente, sentimientos en torno a la discapacidad. Veremos cada significación de este ítem, en el marco de la infancia, la cultura y el desarrollo.

Hallazgos

Los resultados registrados en la tabla 1, son el filtro de información categorizada en representación, imagen

y sentimientos de la infancia; representaciones sobre la situación de discapacidad de los niños; sentimientos en torno a la discapacidad. A continuación se presenta el análisis de los hallazgos identificados.

Representaciones, imágenes y sentimientos de la infancia en situación de discapacidad

Se denomina bajo este nombre, porque en ella se condensa toda la información relacionada con el concepto de niño y su relación con la significación imaginaria.

Alzate (2003) se refiere a la *ternura, inocencia, cariño* como calificativos hacia la niñez como parte de las primeras décadas del siglo XX en medio de variadas concepciones de la infancia que dependían de las clases sociales y la situación del niño. La expresión «necesitan ayuda» corresponde a la misma época, concepto que se asocia con la vulnerabilidad y que se refiere al niño abandonado cuyo tratamiento de protección y ayuda se instala en los docentes sobre el niño con discapacidad. Esta idea de protección, consuelo y ayuda excluye el rigor, dureza para los niños con discapacidad, igual como sucedía en las primeras décadas del siglo XX con el niño abandonado.

Por lo anterior se puede decir que a razón de la discapacidad se empieza a configurar un concepto de niño ligado a la vulnerabilidad, a la necesidad de cuidado y cariño. El niño abandonado de las primeras décadas del siglo XX no podía ser ajustado a las duras normas de autoridad de la época, pues era un niño que sufría y que más bien necesitaba otro trato.

Del mismo modo es pertinente situar los modelos asistencialistas como prácticas derivadas de este concepto de ayuda. Los primeros centros de institucionalización aparecidos en los siglos XVII y XVIII se dedicaron a excluir, y con el tiempo implementaron servicios asistencialistas derivados de la noción de «necesidad de ayuda».

Niño que no es normal

El niño normal es aquel que no tiene discapacidad. El concepto de normalidad se puede visualizar a lo largo de toda la historia, desde la edad media hasta hoy. Se puede discutir ampliamente cuando en el colectivo se ha instituido una idea de perfección que en parte tiene que ver con el positivismo y la razón. Si lo normal es no tener discapacidad se toma una medida específica que a lo largo de la historia ha tenido sus manifestaciones en el abandono y otros tipos de exclusión.

El concepto de anormal viene del siglo XVIII y XIX cuando aparecieron los centros de institucionalización.

A nivel clínico se sigue hablando de normalidad, no es normal no tener lenguaje, no moverse, y el «niño está por debajo de lo esperado para su desarrollo». La idea de normalidad se refuerza cuando en la construcción objetiva se ha hecho colectiva la idea de un lugar a donde van los niños con discapacidad. Los niños con discapacidad de la región asisten a una institución, los «niños normales» van al colegio, lo cual se ha instituido en el municipio.

Lo anterior pone en discusión dos asuntos importantes. El primero una idea de enfermedad que se refuerza en la institucionalización de niños con discapacidad en el municipio y lo que ello implica. La idea de institucionalizar a los niños con discapacidad proviene del siglo XVII y se establecía a razón de ver que los niños no eran educables. De otra parte, se subraya la noción de niño especial que empezó a situarse a comienzos del siglo XIX y que define al niño con discapacidad como un niño que no es normal.

La noción de normalidad, tiene una importante influencia en el concepto de niño porque pone en discusión

si es la discapacidad lo que está definiendo el niño. Si «no hay normalidad, hay enfermedad». Se niega el concepto de niño porque se ocupa su significado en lo que el niño no tiene o no hace. Esto se consolida cuando no es posible que el niño acuda a la escuela como alternativa para su desarrollo integral.

Representaciones sobre la situación de discapacidad de los niños

En este apartado, los docentes reflejan un discurso asociado a la discapacidad. Estos hallazgos no se separan del concepto de niño, incluso se asocian a una idea de niño y se encuentran relaciones con la infancia.

Los niños tienen una enfermedad

El concepto de enfermedad como definición de la discapacidad data en el siglo XVIII y XIX cuando la medicina pediátrica y psiquiátrica empezó a estudiar la discapacidad. En este momento, el aislamiento fue una de las primeras estrategias de atención para los niños

Tabla 1. Rejilla de análisis.

Categorías de Análisis	Significaciones Imaginarias
Representación, imagen y sentimientos de la infancia	Ternura, inocencia, cariño.
	Niños de difícil manejo.
	Niño que no es normal.
	Tristes, solos.
	Requieren trabajo diferente.
	Son más cariñosos.
	Necesitan ayuda.
	Son rechazados por su condición de discapacidad.
	Dispuestos para hacer la actividad.
Representaciones sobre la situación de discapacidad de los niños	Los niños tienen una enfermedad.
	Los niños con discapacidad tienen más dificultades que los adultos con discapacidad.
	Los adultos con discapacidad son niños.
Sentimientos en torno a la discapacidad	Impacto emocional ante las limitaciones físicas, comunicativas.
	Impacto emocional cuando el niño muestra lo que ha aprendido, sentimientos de tristeza, impotencia.
	Vínculo emocional más fuerte que con un niño sin discapacidad.
	Deseo de hacer más, expectativa incrementa.
	El trabajo con niños en situación de discapacidad genera miedos, temores ante la falta de conocimientos y ante las características comportamentales.

Fuente: Elaboración propia.

con discapacidad. La idea de enfermedad, genera pensamientos y sentimientos hacia el otro. Si el niño, ya concebido como inocente y vulnerable además está enfermo, desencadena una serie de sentimientos que se llegan a compartir colectivamente y de algún modo se objetivizan en determinados grupos sociales. Las significaciones se alimentan cuando resultan de la imbricación de lo que ya se ha instituido: enfermedad, con la representación de niño como ser vulnerable.

Los niños con discapacidad tienen más dificultades que los adultos con discapacidad

Este tipo de afirmación se liga a la idea de que el niño con discapacidad aprende más fácilmente cuando crece porque acata órdenes y es «más manejable». Este pensamiento se relaciona con el concepto de infancia que a inicios del siglo XX concebía al niño como un sujeto que sabe menos que el adulto y que por lo tanto está sujeto a equivocaciones y se visualiza como imperfecto.

Los niños con discapacidad crecen y siguen siendo niños

Por un lado, este concepto se asocia a la noción de discapacidad en las primeras décadas de la modernidad, cuando se consideraba el niño como “no educable” porque su condición no iba a cambiar. En segunda instancia se piensa en los jóvenes como inocentes y tiernos, conceptos relacionados con el concepto de la discapacidad. Estos dos aspectos se configuran en un contexto social específico, en el que la población con discapacidad de la región se asocia a un lugar (a su lugar de atención) y al aislamiento, lo que sugiere una relación con el mundo limitada, evocando inocencia, lo que una vez más emerge y consolida la idea de enfermedad, vulnerabilidad, necesidad de ayuda y protección. El lugar donde los niños ya han crecido y hoy son adultos mantiene la misma percepción del día en el que llegaron.

Sentimientos en torno a la discapacidad

Existen sentimientos en torno a la discapacidad derivados de las representaciones en relación a ella. Si se representa como un niño que no tiene acceso a la educación; se piensa y se significa como un niño enfermo con pocas posibilidades de aprendizaje que genera sentimientos de ayuda y cuidado, se considera cierta «coherencia» con los sentimientos asociados a esta situación.

El pasado sobre el cual Castoriadis afirma que se apoyan todas las sociedades es fuente de sentido de

significaciones como la que se evidencia sobre el niño con discapacidad. Históricamente ha existido un lugar que representa exclusividad para los niños en situación de discapacidad, lugares que socialmente promueven el aislamiento y la exclusión. El colectivo social ha objetivado e instituido este tipo de lugares; y aún más lejos, desde que en el siglo XX se exhibió la necesidad de «un trato más humano» para la discapacidad, los sentimientos emergen respondiendo a una significación que ubica al niño en un lugar y lo retrata como un niño aislado sin oportunidades y que posiblemente no es tratado como humano. Esto genera impactos emocionales, sensaciones de tristeza, impotencia, vínculo.

Conclusiones

La infancia en situación de discapacidad se asocia a la noción de enfermedad, evocando el modelo clínico que desde el siglo XVIII ha aportado significativamente a la discapacidad y que a su vez ha despejado al niño como sujeto dando prioridad a la situación de discapacidad como objeto de atención. La enfermedad, que desde la premodernidad indica atención médica, se convierte en otro concepto asociado al niño con discapacidad; un concepto que históricamente implica cura y el despeje innegociable de los procesos sociales y culturales del niño.

Las nociones modernas de normalidad, enfermedad y diferencia, convergen en la significación imaginaria, como parte del legado histórico que se tiene sobre la discapacidad. Con ello la necesidad de ayuda y sentimientos de tristeza develan un concepto de las primeras décadas del siglo XX: vulnerabilidad y por lo tanto ideas de protección, consuelo y ayuda hacia el niño, lo que incide en las prácticas pedagógicas, el trato hacia los niños y las relaciones con ellos. También conceptos como la inocencia y la ternura; imaginarios que se develan en las concepciones de infancia y representaciones que ofrecen otras investigaciones.

Las significaciones imaginarias de los docentes no son consecuencia de su formación académica exclusivamente. Se relacionan con el legado histórico-social del cual hacen parte. El pensar, sentir y representar la infancia en situación de discapacidad es consecuencia del entramado histórico cultural de la región que mantiene significaciones que provienen del siglo XVII y XVIII. Por ello los enfoques diferenciales que se proponen actualmente deben considerar el escenario social y cultural del niño con discapacidad, comprender su historia y hacer el abordaje desde el sujeto para incidir como se espera en la vida de los niños.

La concepción de niño en situación de discapacidad aún no se instala en las significaciones imaginarias identificadas, lo que sugiere la necesidad de acompañamiento pedagógico a los docentes que les permita involucrarse en la noción de infancia y discapacidad como un solo eje que oriente sus didácticas pedagógicas. Es de resaltar la necesidad de visibilizar escenarios del niño como sujeto social y cultural, aprovechando el todas las áreas pedagógicas como medio de inclusión y de resignificación mediante los procesos de interacción social de los docentes con los niños. Las oportunidades de resignificación de la infancia en situación de discapacidad afectarán directamente el hacer pedagógico con los niños.

Las investigaciones en las temáticas de infancia y discapacidad deben ser contundentes al momento de dar lugar al niño como sujeto social y cultural. Es necesario aunar esfuerzos que permitan visibilizar en términos del niño en situación de discapacidad y no como la discapacidad que tiene el niño, para lograr aportar desde bases investigativas a los procesos de inclusión. Del mismo modo debe anotarse la necesidad de explicitar al niño en el discurso que debate el ejercicio de derechos y de participación. El concepto de niño en situación de discapacidad debe considerarse en los enfoques de intervención, políticas públicas y en el reciente enfoque diferencial; fundamentales en la mirada contemporánea de igualdad, participación e inclusión social.

Referencias

- AMS. (2012). *Diagnóstico Integral del Territorio*. Cundinamarca, Colombia: AMS.
- Alzate, M. (2003). *La Infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira, Colombia: Papiro.
- Anzaldúa, R. (2010). Lo imaginario como significación y sentido . En R. Anzaldúa (Cord.), *Imaginario Social: Creación de Sentido* (pp. 25-56). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid, España: Taurus.
- Castoriadis, C. (. (1997). Imaginación, imaginario, reflexión. En C. Castoriadis, *Ontología de la creación* (pp. 131-212). España: Tusquets.
- Céspedes, M. (2005). La nueva cultura de la discapacidad y los modelos de rehabilitación. *Revista aquichan*, 5 , 108-113.
- CMS. (2011). *Política de Infancia y Adolescencia*. Cundinamarca: Autor.
- Cuervo, C. (2004). *La profesión de fonoaudiología* . Bogotá, Colombia : Unibiblos.
- De Castro, L. (2001). *Infancia y Adolescencia en la Cultura del Consumo* . Buenos Aires: Lumen.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas* (pp. 19-40). Nueva York: Gedisa.
- Irimia, P. (2006). *Superando la soledad, la educación de la persona con discapacidad intelectual*. Madrid, España: Fundamentos.
- Kelly, W. (1982). *psicología de la educación* . Madrid, España: Morata.
- López, M. (2004). *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*. Madrid, España: Netbiblo.
- Malaver, J. (1998). Emergencia e institución de la sociedad, filosofía política y sociología de Cornelius Castoriadis. En *Psiquis y Sociedad Una crítica al racionalismo* (pp. 245-281). Tunja, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Montoro, J. (1991). *Ciegos en la historia* . Madrid, España: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- O.M.S (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid, España: O.M.S.
- Palacios, J. (2000). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid, España: Pirámide.
- Rincón, C. (2012). La construcción simbólica de la infancia, una mirada desde las significaciones imaginarias de los maestros. *Revista internacional Magisterio*, (54), 22-26.
- Rodriguez, P. (2012). La historia de la infancia latinoamericana: una aproximación . *Revista internacional magisterio*, (54), 28-32.
- Secretaría de Integración Social . (2012). *Proyecto de Atención Integral a Personas con Discapacidad*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Soto, A. (2011). La discapacidad y sus significados: notas sobre la injusticia. *Política y cultura*, 35 , 209-239.
- Varela, J. (1986). Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños. *Revista de Educación*, 281, 155-175.

Infancia-vacío: entre las «revoluciones» escolar y sentimental o ¿hacia dónde huye Antoine?*

Childhood-emptiness: between academic and sentimental “revolutions” or where do Antoine flees?

Diana Milena Peñuela Contreras**

Fecha de recepción: 20/02/2013

Fecha de aceptación 06/04/2013

Resumen

El presente artículo busca colocar en diálogo la imagen Infancia-vacío con la trama de la película *Los 400 golpes* del cineasta François Truffaut, siguiendo conceptualmente, dos categorías propuestas por Philippe Ariès: revolución escolar y revolución emocional. Para ello ubica tres campos analíticos anudados como escenas alrededor de esta discusión. La primera escena muestra imágenes-movimiento sobre la historia de la Infancia leídas alrededor de *un desplazamiento* o sobre el aprendizaje de la vida a la escuela; *un emplazamiento* o el sentimiento familiar moderno y *una transición* o la representación de la infancia en el tránsito entre lo público y lo privado; la segunda escena analiza de manera breve los relatos de verdad -mentira al igual que la relación juego-infancia en la historia y finalmente en la tercera escena, se realiza un breve acercamiento a la relación infancia-vida: una mirada desde el Movimiento de la Nueva Ola Francesa o sobre autobiografías y máscaras.

Palabras clave: infancia, cine, estética, educación.

Abstract

The present article investigates on the relation between the image Infancy - emptiness and the plot of the movie *400 blows* of the filmmaker François Truffaut, continuing conceptual, two categories proposed by Philippe Ariès: school revolution and emotional revolution. For it it locates three analytical fields knotted as scenes about this discussion.

The first scene shows images - movements on the history of the Infancy read about a displacement or on the learning of the life to the school; an emplacement or the familiar modern feeling and a transition or the representation of the infancy in the traffic between the public thing and the private thing; The second scene shows in a brief way the statements indeed - lie as the relation game - infancy in the history and finally in the third scene, a brief approximation realizes to the relation infancy - life: a look from the Movement of the New French Wave or on autobiographies and masks.

Key words: infancy, cinema, aesthetics, education.

* El presente artículo de reflexión se apoya conceptual y metodológicamente en la investigación que lleva por título El cine como posibilidad de pensamiento desde la pedagogía: una mirada a la formación de maestros, realizada por Diana Peñuela; Víctor Rodríguez; Angélica Osorio y Marcela Rodríguez, financiada por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. El informe en mención fue finalizado en el segundo semestre del 2011 y se encuentra en proceso de publicación digital por el Fondo Editorial de la UPN 2013.

** Magíster en Educación Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Javeriana. Actualmente se desempeña como profesora de planta de la Universidad Pedagógica Nacional en la Maestría en Educación. Áreas de actuación: Historia de la educación y la pedagogía, filosofía de la educación, estudios culturales, entre otras. Obtuvo el Premio Nacional de Educación Francisca Radke, 2007-2008. Publicó en coautoría Movimiento Pedagógico: Realidades, resistencias y Utopías. Correo electrónico: dianami29@gmail.com

La escena final de la película *Los 400 Golpes* de François Truffaut dedicada a Andre Bazin¹, en la cual Antoine Doinel² corre hasta llegar a la playa dejando tras de sí sus huellas, es la secuencia perfecta para preguntarnos acerca de la relación Infancia-Vacío. De acuerdo con Montaña Ibáñez (2009) en esta bella secuencia es posible entender no sólo hasta qué punto la concepción del cine de Truffaut es una concepción en la cual todo acto humano es un acto político (p. 142) sino que además, se trata del vacío conmovedor con que nos confronta la secuencia que finaliza en la mirada que el niño nos dirige, una mirada que es en efecto poco tranquilizadora como tampoco lo es, la existencia contemporánea. «El valor político de Truffaut radica precisamente en darle lugar al vacío, a la ausencia dentro de la narración [...] este vacío esta no representación, la evidencia de lo mismo que surge en su lugar, son pues parte de la apuesta estética que puede verse en esta película, elementos que la hacen profundamente moderna» (p. 143).

¿Hacia dónde huye Antoine? Huye hacia el vacío, dice Montaña Ibáñez (2009) en su texto *La Edad Ingrata. Los cuatrocientos golpes*, donde se abre la paradoja que nunca se resuelve, esa que se plantea entre la ley y el deseo, el cuerpo y la lengua, el cielo y la tierra, la ficción y la realidad, la narración y la presentación, la historia y el acontecimiento; paradoja que ilumina y se encarna en la construcción del concepto de Infancia a partir de *Los 400 golpes* y abre un amplio camino de exploración que reconozca la posibilidad de la escritura paradójica como forma de producir conocimiento» (p. 143).

El presente artículo busca colocar en diálogo tres escenas sobre la revolución escolar y emocional³ alrededor de la imagen Infancia-vacío. La primera escena muestra imágenes-movimiento de algunas tesis propuestas por Philippe Ariès (1987) sobre la historia de la Infancia pero leídas alrededor de tres claves de lectura: *un desplazamiento* o sobre el aprendizaje de la vida a la escuela; *un emplazamiento* o el sentimiento familiar moderno y *una transición* o la representación de la

infancia en el tránsito entre lo público y lo privado; la segunda escena analiza de manera breve los relatos de verdad -mentira al igual que la relación juego-infancia en la historia y finalmente en la tercera escena, se realiza un breve acercamiento a la relación infancia-vida: una mirada desde el movimiento de la Nueva Ola Francesa o sobre autobiografías y máscaras.

ESCENA PRIMERA: sobre los actos de des-plazar, em-plazar y trans-fomar

Primera clave de lectura... El desplazamiento

El niño es la base para construir teóricamente al alumno, es el supuesto universal para la producción pedagógica, supuesto de identidad irrefutable como cimiento privilegiado del edificio de la educación escolar.

MARIANO NARODOWSKI, *Infancia y poder*

De acuerdo con Ariès (1987) a fines del siglo XVII de forma definitiva la escuela sustituyó al aprendizaje de la vida como medio de educación, así a pesar de muchas reticencias y retrasos el niño fue separado de los adultos y mantenido aparte en una especie de cuarentena antes de dejarle suelto en el mundo. Esta cuarentena es la escuela, el colegio. Comienza entonces un largo periodo de reclusión de los niños (así como los locos, los pobres y las prostitutas) que no dejará de progresar hasta nuestros días, y que se llama escolarización. Siguiendo a Narodowski (2007), la infancia no es solo campo de proyecciones sino, y sobre todo, fuente de preocupaciones teóricas, así ésta parece haber ganado un ancho abanico de discursos que la contextualizan axiológicamente, la perfilan desde lo ético, la explican de un modo científico, la predicen desde esos cánones. Y según este autor será «la pedagogía la que elabora una analítica de la infancia en situación escolar» (p. 27).

Como señala también Martínez Boom (2011), la escuela se convierte en la forma que completa la incompletitud, suple la carencia transforma la minoría en adultez a partir de un dispositivo de alianza Estado y familia, «en ese sentido no hay que partir del niño como lugar vacío que ocupa sino de la red de la constelación en que éste se sitúa» (p. 51); lo cual queda en evidencia en la película de Truffaut donde según Montaña Ibáñez (2009) la infancia «no es estética, es heterónoma, está atrapada en las condiciones objetivas de la existencia, por ejemplo la libertad de Doinel es definida negativamente por la imposición de la institución, a partir de ella actúa y es reprimido» (p. 41). Así pues,

¹ Crítico de cine y teórico cinematográfico francés luego de Segunda Guerra Mundial, quien apoyaba los filmes que mostraban lo que él veía como “realidad objetiva” (como documentales y filmes de la escuela del neorealismo italiano). Bazin creía que una película debía representar la visión personal del director. Esta idea fue de gran importancia para el desarrollo de la teoría de *auteur*, la cual se originó en un artículo de François Truffaut en Cahiers du Cinéma.

² Se hace referencia al personaje principal de la película *Los 400 Golpes* del cineasta François Truffaut.

³ Categorías propuestas por Ariès.

[...]lo que parece ofender al profesor no es la denuncia. Es la ofensa a la doctrina poética, la torpeza con que el niño se acerca a la forma y la destruye [...] la amenaza de limpiar la suciedad de la lengua con que ha emplastado la pared de la clase con su propia lengua, nos invita a establecer una relación entre los dos sentidos del vocablo: le lengua órgano y la lengua estructura (pp. 42-43)

Según éste autor el concepto de Infancia aparece entonces como un espacio de vacilación, de intermedio, de indefinición paradójica e irresoluble entre diversas polaridades, así pues:

[...]lejos de la idea de infancia serena, apacible, bucólica, llena de cuentos de hadas y noches resguardadas, existe en Truffaut la Infancia de la vacilación, del azar, del abandono, de la realidad cruda [...] esta multiplicidad de infancias que se encuentran en la película, hacen todavía más interesante su descubrimiento y construcción (p. 12).

Es precisamente en ésta *red de constelación* planteada por Martínez Boom, dónde funcionan dispositivos que han coadyuvado históricamente a la naturalización de la denominada «revolución escolar»⁴, a través entre otras prácticas de la relación entre noción de edad y los denominados Colegios de enseñanza, pues en su concepto, en los legajos de los siglos XVI y XVII que consultó para reconstituir algunos ejemplos de escolaridad, solía estar anotado, al comienzo del relato, el lugar y la fecha de nacimiento del narrador «incluso a veces la edad es objeto de atención particular. Se anota la edad en los retratos como un signo suplementario de individuación, exactitud y autenticidad» (Ariès, 1987, p. 34).

Asimismo en la película se visibilizan prácticas que dejan entrever los quiebres del desplazamiento del aprendizaje en la vida hacia el aprendizaje en la escuela a través de: las técnicas de memorización, el uso de los dictados y el cuaderno, las planas como formas de subjetivación: «Ofendo los muros de la clase y agravio a la prosobía francesa», las prácticas de silencio-obediencia: «Obedecer siempre es necesario» y finalmente sobre las prácticas de moldeamiento del cuerpo a través de la educación física, entre otros aspectos. De manera particular, la película muestra la imagen de la infancia como la idea de lo salvaje, lo incivilizado, lo cual a su vez se manifestaría «en la permanencia de la Escuela como institución fundamental de la cultura y a través de la cual los niños aprender a ser» (Ariès, 1987, p. 13).

El mencionado desplazamiento del aprendizaje en la vida hacia el aprendizaje en la escuela ocasiona quiebres, entre otros motivos, según Narodowski (2007) porque aunque el niño y el alumno se corresponden existencialmente a un mismo ser, desde un punto de vista epistemológico, constituyen objetos diferentes. Así aunque es cierto que el alumno está en algún grado incluido en el niño, sobre todo en el respeto al ámbito delimitado por la edad, tampoco es menos cierto que el alumno, en tanto objeto de conocimiento, contiene caracteres que sobrepasan al niño en general.

El alumno es un campo de intervención no ajeno a la niñez, sino más complejo. En un primer momento el niño aparece como razón necesaria para la construcción del objeto alumno; y este es el espacio singular; es decir, un ámbito construido por la actividad pedagógica y escolar (Narodowski, 2007, p. 28).

Segunda clave de lectura... El emplazamiento

Según Ariès (1987) se produce la emergencia de un enunciado que se va emplazar hasta nuestros días: el sentimiento familiar moderno, en el marco de lo que este autor denomina una «revolución sentimental». «La familia se ha convertido en un lugar de afecto necesario entre esposo y entre padres e hijos, lo que antes no era. Este afecto se manifiesta principalmente a través de la importancia que se da, en adelante a la educación» (p. 12). Es solo hacia el siglo XIII, según el autor, cuando aparecen varios tipos de niños, algo más cercanos al sentimiento moderno (el niño en forma de ángel, el Niño Jesús, el Niño desnudo), pues durante los siglos XV y XVI no se trata aún de la representación del niño solo: en primer lugar, los niños estaban junto con los adultos en la vida cotidiana, y cualquier agrupación de trabajo, de diversión o de juego reunía simultáneamente a niños y adultos; por otro lado, la gente se interesaba particularmente en la representación de la infancia por su aspecto gracioso o pintoresco.

Dos ideas una de las cuales nos parece arcaica de acuerdo con Ariès (1987): hoy en día tenemos tendencia (y se tenía hacia finales del siglo XIX) a separar el mundo de los niños del de los adultos; mientras que la otra idea anuncia el sentimiento moderno de la infancia. También es importante destacar como en el siglo XIV, cuando el niño estaba vestido como los adultos, el sentimiento de la infancia se desarrolló primeramente en beneficio de los chicos, mientras que las niñas permanecieron durante mucho más tiempo con el modo de vida tradicional que las asimilaba a los adultos.

⁴ Aceptación propuesta por Ariès (1987).

No obstante, Ariès advierte que este sentimiento familiar es producto de la modernidad y se encuentra estrechamente relacionado con la emergencia del espacio de lo íntimo o privado. Según este autor, durante el siglo XVII se produce una transformación según la cual el uso antiguo se conserva en las clases sociales más dependientes, mientras que surge otro en la burguesía, en donde la palabra infancia se circunscribe a su sentido moderno. En palabras de Narodowski (2007) la infancia es individualizada a partir de un proceso lento de demarcación y de reinserción, de un modo distinto en la sociedad. Esta transformación implica la aparición del cuerpo infantil «cuerpo para ser amado y educado. Creación de un núcleo donde el sentimiento y la conciencia de estos deberes de amor y educación son la unidad básica de integración: la familia» (p. 32).

La mutación operada, de la que resulta el nacimiento de la infancia (o, en palabras de Ariès, «el sentimiento de la infancia»), inicia una era donde la dependencia personal se convierte en una nueva característica como adulto-pequeño. Mientras el arcaico sentimiento implica la visión del niño como un adulto-pequeño a partir de los siglos XV al XVII, se vislumbra un cambio en las responsabilidades atribuidas a los más pequeños: son en general, por la familia en particular. A la par otros sentimientos respecto de la familia aparecen en la época: el amor maternal y el asunto de la intimidad .

Ha sido a fines del siglo XVII y durante el siglo XVIII cuando yo he situado, a partir de fuentes francesas principalmente, la retirada de la familia de la calle, de la plaza, de la vida colectiva y su reclusión dentro de una casa mejor defendida contra los intrusos, mejor preparada para la intimidad. Esta nueva organización del espacio privado fue posible gracias a la independencia de las habitaciones que comunicaban entre ellas por un pasillo y mediante su especialización funcional (Ariès, 1987, p. 25).

No había pues solución de continuidad entre la vida pública y la vida familiar, señala el autor, dado que una prolongaba la otra, por ello, solo se logrará la verdadera intimidad con la arquitectura del siglo XVIII (Ariès, 1987). «Es normal que en un espacio que se ha vuelto tan privado, se desarrolle un sentimiento nuevo entre los miembros de la familia, y especialmente entre la madre y el hijo: el sentimiento familiar [...] con un interés renovado por la educación de éstos últimos» (p. 27). Además se produce una convergencia del interés por la precisión cronológica y del sentimiento familiar; no se trata tanto de las referencias del individuo como de las de los miembros de su familia, «se siente la necesidad

de dar a la vida familiar, gracias a la cronología, una historia propia» (p. 36).

Ahora bien, la idea de infancia va ligada a la de dependencia de acuerdo con Ariès (1987): los términos, hijos, mocitos, muchachos son también términos del vocabulario utilizado en las relaciones feudales o señoriales de dependencia (...) en la misma época, pero en las familias selectas, para quienes la dependencia no era sino una consecuencia de la debilidad física, el vocabulario de la infancia tendía a designar más bien la primera edad. En el siglo XVII, su empleo se vuelve más frecuente: la palabra niño (*petit enfant*) empieza a tener el sentido que nosotros le atribuimos. La costumbre de antaño prefería ‘muchacho’ (*jeune enfant*), apelación que no ha sido completamente abandonada (p. 49). Sin embargo, aunque aparece y se difunde un vocabulario de la primera infancia, persiste la ambigüedad entre infancia y adolescencia, por un parte, y esta categoría que se llama juventud, por otra: «No se tenía idea de lo que nosotros denominamos adolescencia, y esa idea tardará en forjarse» (Ariès, 1987, p. 52).

En el marco de este sentimiento familiar moderno, Le Berre (2005), sitúa la forma cómo Truffaut luchó contra la imagen de que la película *Los 400 golpes* era autobiográfica, pues por la época de su lanzamiento, el cineasta desea proteger a su padre quien había cumplido 70 años y aunque su madre había fallecido en 1968 en su momento «la película supuso un auténtico drama familiar y hoy en día 20 años después decía el cineasta: todavía tengo miedo de las secuelas». Buscó Truffaut a través de la película entonces un equilibrio entre el adolescente y los padres:

[...] la lectura de algunos de sus pasajes de las fichas que contienen las descripciones de los personajes, redactadas para Marcel Moussy en el transcurso del mes de junio de 1958, pone de manifiesto la tendencia de Truffaut de realizar ataques mucho más directos de los que finalmente se permitirá en la pantalla (Le Berre, 2005, p. 24).

No sorprende, cita Le Berre (2005), que el retrato de la madre admirada y a la vez detestada por el cineasta⁵ resulte en especial severo: «lo que la madre no perdona es que Antonie se comporte como un niño», lo cual es

⁵ Según Le Berre (2005) la madre «carece de sencillez, es una de las tantas Bovary que hay en el mundo. La dureza e indiferencia de la madre que se muestra atenuada en *Los cuatrocientos golpes*, sólo se muestra de forma atenuada, pero aparece con toda su crudeza en *El amante del amor*, una película cuya parte autobiográfica resulta menos fácilmente discernible y se encuentra más disimulada» (p. 24).

ratificado por Truffaut en una entrevista concedida en 1971 a Aline Desjardins en Radio Canadá: «Mi madre no soportaba el ruido, bueno para ser más preciso era a mí a quien no soportaba. En todo caso mi deber era hacerme olvidar y quedarme sentado leyendo; no tenía derecho a jugar ni hacer ruido, y estaba obligado a hacer olvidar mi existencia» (p. 24).

Tercera clave de lectura... La transición

Surge un incontenible deseo epistemológico: voluntad de saber acerca de las zonas inexpugnables del cuerpo infantil ¿Cómo no conocer lo que se va a proteger? La conducta, el pensamiento, el lenguaje, los juegos, la sexualidad, todo debe ser estudiado

MARIANO NARODOWSKI, *Infancia y poder*.

Ariès (1987) se pregunta ¿Cómo se da la representación de la infancia a nivel social?, planteando de manera interesante la tercera clave de lectura en este escrito: la relación entre el asunto de la representación y la transición de la infancia entre lo público y lo privado; la cual podría ser analizada también como el tránsito en doble vía de la miniaturización y la indiferencia a la hipervisibilización contemporánea. Martínez Boom (2011) señala como la infancia es vista en tanto una zona fronteriza donde lo público y lo privado se entrecruza y choca a veces con violencia. Además sitúa que el interés por la infancia como algo social supone algo más que su pertenencia al nicho familiar, el infante adquiere un nuevo valor al recoger para sí una visión social del futuro: el ciudadano del mañana y el consumidor de un tiempo porvenir. El resultado: la objetivación de la infancia como un asunto de economía, una necesidad política que hace de la consecución de los niños, una estratégica alianza entre nociones de población y gobierno económico (Martínez, 2011).

¿Cómo se representaba la infancia? Para Ariès (1987), hasta aproximadamente el siglo XVII, el arte medieval no conocía la infancia o no trataba de representársela; nos cuesta creer que esta ausencia se debiera a la torpeza o a la incapacidad. Cabe pensar más bien pensar dice el autor, que en esa sociedad no había espacio para la infancia, pues en el mundo de fórmulas románicas y hasta finales del siglo XIII no aparecen niños caracterizados por una expresión particular, sino hombres de tamaño reducido:

[...]partimos de un mundo de representación en el que se desconoce la infancia [...] los hombres de los siglos X y XI no perdían el tiempo con la imagen de

la infancia, la cual no tenía para ellos ningún interés, ni siquiera realidad [...] la infancia era una época de transición que pasaba rápidamente y de la que se perdía rápidamente el recuerdo (p. 59).

Otros tipos de prácticas referidas por el autor hasta finales del siglo XVII eran las del infanticidio tolerado y las del bautismo de los niños; el primer tipo se practicaba de manera disimulada en forma de accidente: «los niños morían naturalmente ahogados en la cama de sus padres con quienes dormían y no se hacía nada para vigilarlos o para salvarlos» (p. 18); el segundo tipo, es decir, las prácticas del bautismo podían ser por aspersion y por inmersión, estas últimas ocasionaban también muertes accidentales de los infantes. De manera general afirma Ariès (1987) esto formaba parte de las cosas moralmente neutras, condenadas por la ética de la Iglesia y el Estado, pero que se practicaban en secreto, en una semi-conciencia, en el límite de la voluntad, el olvido o de la torpeza.

De otra parte, las edades de la vida⁶ (infancia, pueritia, adolescencia, juventud, senectud, vejez y senies) corresponden no solamente a etapas biológicas, sino también a funciones sociales, esta serie de relaciones tenía un sentido para sus lectores, semejante al de la astrología: evocaba el vínculo que unía el destino del hombre al de los planetas. La misma correspondencia sideral inspiró otra periodicidad en relación con los doce signos del zodiaco, poniendo así en relación las edades

⁶ De acuerdo con Ariès (1987) los textos de la Edad Media sobre las edades de la vida son varios, pero la clasificación según Isidoro es: *La primera edad es la infancia*, que fija los dientes y esta edad va desde el nacimiento del niño hasta los siete años, en ella el recién nacido se le llama (infans), que es lo mismo que decir no hablante; después de la infancia viene la segunda edad se le llama *pueritia*, y es así denominada porque en esta edad el niño es todavía como la pupila en el ojo, y esta edad dura hasta los catorce años; sigue luego la tercera edad, llamada *adolescencia* que se extiende hasta los treinta o treinta y cinco años. A esta se le llama adolescencia porque la persona es lo suficientemente grande como para engendrar; sigue a continuación *la juventud*, que está en el medio de las edades, y, sin embargo, es cuando el individuo posee mayor vigor, y dura esta edad hasta los cuarenta y cinco años. A esta edad se la llama juventud por la fuerza que hay en ella para ayudarse a sí mismo y a los otros, según Aristóteles; sigue luego la *senectud*, que ocupa el medio entre la juventud y la vejez, e Isidoro la llama seriedad porque la persona en esta edad es seria en costumbres y en modales, y en esta edad el individuo no es viejo, pero ha pasado ya la juventud, como dice Isidoro; viene después *la vejez*, que dura, según unos, hasta los cincuenta y según otros sólo se termina con la muerte, se la designa de esta forma porque la gente tiene caprichos y chochean; la última parte de la vejez se denomina *senies* en latín.

de la vida con uno de los temas más populares y más emocionantes de la Edad Media: las escenas del calendario (Ariès, 1987).

Hacia comienzos del siglo XX, la «juventud» que es en esa época la adolescencia, se convertirá en tema literario y en objeto de desvelo del moralista o del político. En la película *Los 400 golpes* este asunto se relaciona de manera directa con prácticas de control del vagabundeo y el robo en instituciones como la comisaría y el centro de observación de delincuentes donde se impartía educación vigilada, lugares en donde según los padres «harán sentar cabeza» al joven mediante el uso de los métodos de la vieja guardia; además existían prácticas de reclusión temporal que controlaban meatos de insubordinación mediante el disciplinamiento del cuerpo (instrucción militar, manejo de tiempo y espacio regulado, el uso de la campana en el Centro de Observación), prácticas de confesión (a través de la entrevista con la psicóloga)⁷.

Ariès (1987) señala como lo anteriormente referido no es novedad pues en el siglo XVI los funcionarios de justicia y de policía, juristas amantes del orden y de la buena administración, de la disciplina y la autoridad, defendían la acción de los maestros de escuela y de los clérigos. Donde la disciplina es una anatomía política del detalle:

La eminencia del detalle vendrá a alojarse, sin dificultad, todas las meticulosidades de la educación cristiana, de la pedagogía escolar o militar, de todas las formas finalmente de encarnamiento de la conducta. Para el hombre disciplinado, como para el verdadero creyente, ningún de-talle es indiferente, pero menos por el sentido que en él se oculta que por la presa que en él encuentra el poder que quiere aprehenderlo (Foucault, 2002, p. 143).

En estos dispositivos de control moralista y político, caracterizados por el consenso (Martínez Boom, 2011) los límites entre lo público y lo privado se solapan, pues se «introduce al mismo tiempo legitimidad y aceptación sobre los dispositivos y rutas de gestión más deseables» (Martínez Boom, 2011, p. 55); sin embargo desde estos dispositivos se concuerda en ver la infancia y la juventud como sujetos sin potencia, una mirada desde la carencia lo cual se reafirma en la película cuando el maestro le dice a Antoine «Todo lo hace mal. Lo siento por Francia dentro de 10 años» y cuando su padre le reclama en la

escena en la cual Antoine por accidente ocasiona el incendio del altar de Balzac en su casa. De esta forma para la sociedad en general tanto infancia como adolescencia son vistas como:

[...] un mal momento que no queda más remedio que pasar', y en la película 'resulta fascinante con independencia de las veces que uno se la haya visto, debido a su libertad e irreverencia, la escena del rotor (en la cantina) y la escapada de los muchachos por la ciudad corriendo a través de la Plaza de Tertré gritando burlonamente, 'buenos días señora' a un cura que se queda estupefacto (Le Berre, 2005, p. 33).

ESCENA SEGUNDA: Sobre los relatos de verdad -mentira y la relación juego-infancia en la historia

Con relación a los relatos de verdad-mentira, Montaña Ibáñez (2009) muestra como en la película *Los 400 golpes*, el regreso de Antoine luego de su primera fuga implica a la mejor manera freudiana, la muerte, no del padre sino de la madre. En su concepto es importante ver como Antoine al decretar la muerte de su madre, no solo realiza un gesto simbólico sino que también introduce en el relato un componente determinante: la mentira.

Aunque la mentira como forma retórica de ocultamiento también ha aparecido ya en la narración (el robo del dinero, la escapada, la mentira de Gilberte), es en este momento cuando se presenta de manera más protuberante. Al mentir sobre la muerte de su madre, Antoine está revelando explícitamente la dualidad del mundo en que se encuentra. Un mundo en el cual ya no es suficiente ser niño: es necesario además iniciarse en las apariencias que esto implica y al hacerlo entrar en el mundo del adulto, tal como su madre hace. Cuando ella es descubierta y puesta en evidencia por Antoine, está siendo develada su mentira. Ocurre una curiosa irrupción moral en el relato. Al reconocer la mentira se hace evidente que no hay moralidades absolutas. La madre y el niño hacen parte de un mundo parcial (p. 73).

Estos juegos de mentira y verdad, son evidentes según Le Berre (2005) con relación a una de las escenas de la película en el Centro de Observación cuando Antoine es entrevistado por la psicóloga, en el detrás de cámaras Le Berre muestra cómo:

[...] en un despacho de la escuela de foto-cine de la calle Vaugirard el célebre interrogatorio de la psicó-

⁷ Este tema será abordado en el siguiente apartado sobre los relatos de verdad y mentira.

loga única escena en todo el film grabada con sonido directo (en esta escena no hay psicóloga fue el mismo Truffaut quien la reemplazó y luego cambió la voz, además hizo que las preguntas fueran respondidas libremente por el muchacho pues se dio casi al final de la película y había entrado en el fondo del personaje) a veces daba respuestas extraídas de su propia vida, como cuando habla de la abuela, a quién en el film no se hacía referencia (p. 33).

A este asunto de la construcción de verdad y mentira en el relato, se le suma el hecho de que Truffaut, según Montaña (2009) creía en la improvisación:

No es cierto que una película se haya acabado cuando se ha escrito la última línea. Las cosas cambian en el escenario. Las personas también. ¡Empezando por el director! [...] falta ver cómo reacciona el actor; para mí, el actor que representa a un personaje es más importante que el propio personaje (p.35).

A lo largo de la película son varios los momentos que permiten reconstruir estos juegos de verdad y mentira en los relatos de la infancia, entre otros, las prácticas de falsificación: en el caso de la nota de excusa de Antoine para presentar al maestro o cuando expresa: «prefiero mentir, si les dijera algunas cosas que son verdad, no me creerían, entonces prefiero mentir»; las prácticas de secreto: cuando se da el diálogo con la madre y ella le hace ver la importancia de «guardar secretos» entre los dos frente a su padre; las prácticas de alteración del tiempo: cuando el amigo de Antoine engaña al padre en el momento de la cena al adelantar el reloj de sala y las prácticas de disfraz: en el momento del robo de la máquina de escribir.

En torno a la relación juegos e infancia, en la película *Los 400 golpes* se observa una escena con el manejo de las emociones a través de los títeres y los cuentos infantiles donde los juegos y entretenimientos operan también como formas de infantilización y subjetivación. Ariès (1987) muestra como el juego y la danza no siempre fueron consideradas como prácticas adecuadas para la infancia señalando cómo fueron

[...]los Colegios de jesuitas los que impusieron poco a poco a la gente honrada y de orden, una opinión menos radical con respecto a los juegos propusieron asimilarlos, introducirlos oficialmente en sus programas y reglamentos, a reserva de seleccionarlos, regularlos, controlarlos. Al quedar disciplinas, las diversiones reconocidas como buenas fueron admitidas, recomendadas y consideradas en lo sucesivo como medios de educación tan estimables como los estudios. De esta manera se cesó, no solamente de

denunciar la inmoralidad de la danza, al armonizar los movimientos del cuerpo, evitaba la torpeza y daba destreza, porte, 'buena postura' (p. 128).

Así bajo las influencias de los pedagogos humanistas, de los médicos de la ilustración y de los primeros nacionalistas, se pasa de los juegos violentos y sospechosos de las costumbres antiguas, a la gimnasia y a la preparación militar de los altercados populares a las sociedades de gimnasia (Ariès, 1987). Recordando a Foucault (2002) cuando cita *L'Homme-machine* de La Mettrie, se trata a la vez de una reducción materialista del alma y una teoría general de la educación, en el centro de las cuales domina la noción de «docilidad» que une al cuerpo analizable el cuerpo manipulable. Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado.

De manera particular el *teatro de marionetas* según este autor parece ser otra de las manifestaciones del mismo arte popular de la ilusión en miniatura, que produjo la juguetería de Alemania y los nacimientos napolitanos. En cuanto a los juguetes en miniatura y su relación con la primera infancia, Ariès (1987) reconoce que a comienzos del siglo XVII, se puede reconocer en la iconografía el caballito de madera, el molinete, el pájaro atado a una cuerda y a veces menos frecuentemente las muñecas «Algunos de ellos surgieron del espíritu de emulación de los niños, el cual les lleva a imitar la conducta de los adultos, reduciéndolos a su nivel: caballito de madera en la época en que el caballo era el principal medio de transporte y de tiro» (p. 100).

Luego esta especialización de los juegos no sobrepasa la primera infancia, después de los tres o cuatro años, se atenuaba y desaparecía. El niño, en lo sucesivo, jugaba a los mismos juegos que los adultos, unas veces entre niños, otras veces con los adultos (Ariès, 1987). En cuanto al baile, casi no existen diferencias entre el baile de los niños y el de los adultos: más adelante, el baile de los adultos se transformará y se limitará definitivamente, con el vals a la pareja sola. Las antiguas danzas colectivas, abandonadas por la ciudad y por la corte, por la burguesía y la nobleza, subsistirán aun en las aldeas, en donde las descubrirán los folkloristas modernos (p. 117). De hecho, como sucede también en la Película *Los 400 golpes* afirma Ariès (1987) que:

[...] tanto los alumnos como los demás chicos, no tenían ningún problema en frecuentar las tabernas, los garitos, en jugar a los dados o en bailar. El rigor de las prohibiciones no aminoró nunca, a pesar de su ineficacia: tenacidad sorprendente para nuestra

mentalidad de hombres modernos, más preocupados por la eficacia que por el principio (p. 117).

Aunque durante siglos se sucedieron sin interrupción las ordenanzas que impedían a los estudiantes el acceso a las salas de juego.

Por su parte, Agamben (2001) en su libro *Infancia e Historia*, advierte otro asunto relacionado con el juego, y es cómo esa invasión de la vida por parte del juego ocasiona de manera inmediata una modificación y una aceleración del tiempo: «En medio del recreo conjunto y las múltiples diversiones, las horas, los días, las semanas pasaban como relámpagos [...] los juguetes provocan de hecho una parálisis y una destrucción del calendario» (p. 96). En la película se observa como el recreo opera en relación con la posibilidad de a través del juego romper la disciplina establecida, esto funciona de la misma forma en el Centro de Observación de Menores. «Al jugar, el hombre se desprende del tiempo sagrado y lo “olvida” en el tiempo humano» (Agamben, 2001, p. 101).

Además el juguete es una materialización de la historicidad contenida en los objetos, según Agamben (2001):

[...] aquel que logra extraer a través de una particular manipulación (...) el juguete fragmentando y tergiversando el pasado o bien miniaturizando el presente –jugando pues tanto con la diacronía como con la sincronía–, presentifica y vuelve tangible la temporalidad humana en sí misma, la pura distancia diferencial entre el “una vez” y el “ya no más” (p. 103).

Así el sentido de la miniaturización como cifra del juguete parece ser más amplio que el que le atribuye Lévi Strauss cuando sitúa en el «modelo reducido» el carácter común tanto al bricolaje como a la obra de arte. Pues la miniaturización se muestra aquí no tanto como aquello que permite conocer el todo antes que las partes y por tanto vencer, captándolo a simple vista, lo temible del objeto, sino más bien como lo que permite aprehender y disfrutar la pura temporalidad contenida en el objeto. La miniaturización es por lo tanto la cifra de la historia (p. 104). En este sentido, de acuerdo con Agamben (2001) «aquello con lo que juegan los niños es la historia y si el juego es esa relación con los objetos y los comportamientos humanos que capta en ellos el puro carácter histórico-temporal» (p. 104).

La verdadera continuidad histórica no es la que cree que se puede desembarazar de los significantes de la discontinuidad relegándolos en un país de los juguetes o en un museo de las larvas (que a menudo coinciden actualmente en un solo lugar: la institución universi-

taria), sino la que los acepta y los asume, ‘jugando’ con ellos, para restituirlos al pasado y transmitirlos al futuro. En caso contrario, frente a los adultos que se hacen literalmente los muertos y prefieren confiarles sus propios fantasmas a los niños y confiar los niños a sus fantasmas, las larvas del pasado volverán a la vida para devorar a los niños o los niños destruirán los significantes del pasado: lo que desde el punto de vista de la función significante –o sea de la historia– es lo mismo (Agamben, 2001, p. 127).

ESCENA TERCERA: La infancia y la vida: Una mirada breve desde la Nueva Ola Francesa...o sobre autobiografías y máscaras

La verdad es que nunca he escogido el tema de una película. He dejado que una idea se metiera en mi cabeza, madurase y creciese; he tomado notas y más notas y, cuando ya me he hartado, entonces he dicho: adelante

FRANÇOIS TRUFFAUT

Hay algo propio del cine que no tiene nada que ver con el teatro. Si el cine es el automatismo convertido en arte espiritual, es decir, primeramente la imagen-movimiento, se confronta con los autómatas no accidentalmente sino esencialmente

GILLES DELEUZE, *Imagen-Tiempo*

Montaña Ibáñez (2009) señala como se ha repetido en numerosas ocasiones que uno de los temas favoritos del cineasta francés de la Nueva Ola es la infancia. Se trata de un enunciado fácilmente comprobable: de sus veintidós largometrajes, tres están explícitamente dedicados al tema: *Los 400 golpes* (1959), *El niño Salvaje* (1969), *Dinero de Bolsillo* (1976) y en tres más asistimos al crecimiento de Antoine Doinel, héroe de *Los 400 golpes*. Éstos son: *Los besos robados* (1968), *Domicilio Conyugal* (1970) y *El amor en fuga* (1979), de manera que sería ilícito decir que estos seis largometrajes están relacionados con los problemas que supone para el autor la idea de la Infancia y que podrían ser considerados como la indagación que el mismo realiza por medios artísticos del tema que evidentemente le interesa.

Que la reflexión sobre la Infancia ocupe un lugar importante en la obra de Truffaut habla no sólo de su fijación por su propia infancia, sino también (y quisiera decir sobre todo) de la importancia que ese periodo de la vida, como forma del conocimiento,

de la experiencia, encarna para el hombre occidental (p. 86).

Y es precisamente esa relación entre arte y vida característica de la Nueva Ola francesa, la que se puede destacar en *Los 400 golpes*, entre otros momentos cuando se muestra a través de Antoine y su labor escolar la relación Balzac-Truffaut:

[...] como la intención de incluir el mundo en la obra, o de hacer de la obra el mundo, que nos remite al viejo problema de la mimesis en el arte occidental y que puede tener su parangón con el desarrollo que se da en la Nueva Ola acerca de la relación arte-vida, de la que resulta la conocida frase de que 'la vida es la pantalla' (Montaña Ibáñez, 2009, p. 95).

Deleuze (1985) ya había advertido como se «remarco el rol del niño en el neorrealismo, particularmente en de Sica (después en Francia en Truffaut), en el mundo adulto, el niño está afectado por una cierta impotencia motriz que lo hace más propicio para que vea y escuche» (p. 10).

Sin embargo es preciso diferenciar el tratamiento dado por la Nueva Ola Francesa a la cuestión del arte-vida, de la forma como la entiende el Neorrealismo italiano⁸, que es posible considerarse como su antecesor; en la primera y particularmente para Truffaut, el arte no debía entenderse sino como un problema estético, en medio del cual el concepto del autor constituía el centro mismo del asunto estético, en cambio, el Neorrealismo italiano se planteaba el problema del arte y el cine, como un problema social y de clase (Montaña Ibáñez, 2009).

De otra parte, Deleuze diferencia la escuela francesa de la preguerra de la Nueva Ola, pues define la primera «por una suerte de cartesianismo: se trata de autores interesados sobre todo en la cantidad de movimiento y en las relaciones simétricas que permiten definirla» (De-

⁸ El Neorrealismo Italiano y la Nueva Ola Francesa, como reacciones al período de la segunda posguerra mundial, se concentraron en películas que eran directamente opuestas a las producidas en estudios durante la guerra. Filmadas fuera de estudios, con iluminación natural y diálogos realistas, inicialmente parecían similares. Las principales diferencias radican en que el neorrealismo se enfoca en los problemas políticos y sociales, mientras que la nueva ola refleja la expresión individual; además los films neorrealistas procuraban retratar la vida de forma tan realista como fuera posible, con tomas largas e ininterrumpidas y cambios de la perspectiva de cámara para hacer que la audiencia olvidara que estaba mirando una película, mientras que los films de la nueva ola emplearon varias angulaciones de cámara y técnicas de edición, volviéndolos más surrealistas o sobresaltando a la audiencia, tales técnicas recuerdan al espectador que se encuentra mirando una película.

leuze, 2001, p. 66). Además en su concepto, dos maneras tiene el cine francés de servirse de la maquina simple o mecanismo de relojería según las relaciones por las cuales pasen «A la inversa de lo que sucede en el expresionismo alemán, todo está en función del movimiento incluso la luz. Hay una especie de iluminismo francés» (Deleuze, 2001, p. 67). De allí la importancia de destacar el lugar de la especificidad de Truffaut objetivado y subjetivado por la formación histórica de la que hizo parte donde el cine moderno emergía.

[...]el cine moderno desarrolla así nuevas relaciones con el pensamiento, desde tres puntos de vista: el borramiento de un todo o de una totalización de las imágenes en provecho de un afuera que se inserta entre ellas; el borramiento de un monólogo interior como todo del film en provecho de un discurso y de una visión indirectos libres; el borramiento de la unidad del hombre y el mundo en provecho de una ruptura que no nos deja más que una creencia en este mundo» (Deleuze, 1996, p. 250).

Sin embargo independiente si inscribimos a Truffaut dentro de la Nueva Ola Francesa, es importante recordar con Deleuze (1996) que el cine «no es lengua, universal o primitiva, ni siquiera lenguaje. Saca a luz una *materia inteligible* que es como un presupuesto, una condición, un correlato necesario a través del cual el lenguaje construye sus propios objetos [...] pero este correlato, aun inseparable, es específico: consiste en movimientos y procesos de pensamiento (imágenes pre lingüísticas), y en puntos de vista tomados sobre estos movimientos y procesos (signos presignificantes)» (p. 347). Por ello, recordando a Bergson (2006)⁹, citado por Deleuze (2001):

[...] es falso reducir la materia a la representación que tenemos de ella, falso también hacer de ella una cosa que produciría en nosotros representaciones pero que sería de otra naturaleza que estas. La materia, para nosotros, es un conjunto de «imágenes». Y por «imagen» entendemos una cierta existencia que es más que lo que el idealismo llama representación, pero menos que lo que el realismo llama una cosa, una existencia situada a medio camino entre la «cosa» y la «representación» (Bergson, 2006, Deleuze, 2001).

Ahora bien se ha mencionado antes que *Los 400 Golpes* es una obra autobiográfica pero más allá de serlo o no, es importante destacar dos aspectos: el primero que no se trata de la 'representación' de la infancia de Truffaut

⁹ Henri Bergson: *Materia y memoria*. Ensayo sobre la relación del cuerpo con el espíritu, Cactus, Buenos Aires, 2006, pp. 25-26

siguiendo lo mencionado por Bergson y el segundo, que como destaca Le Berre (2005) Truffaut creó *dispositivos específicos de libertad para la época* que le sirvieron para trabajar, crear y realizar sus filmes con plena libertad. «El primer elemento de ese dispositivo es, sin duda, su compañía de producción Les Films du Carrouse, fundada en 1957 para la realización de *Les Mitons* (Los pillos, 1958)¹⁰, sin embargo sería *Los Cuatrocientos Golpes*, su primer auténtico film» (p. 10).

¿Inventación por reacción? ¿Cómo inventa Truffaut? ¿Cómo pasa de un primer esbozo de la idea al filme terminado? De acuerdo con Le Berre (2005) a principios de los años sesenta, «las dificultades financieras a las que tuvo que enfrentarse para poner en marcha *Fahrenheit 451* (1966) dejaron en él una huella profunda [...] Truffaut decidió tener siempre varios proyectos encima de la mesa, para tener la libertad de sustituir un filme por otro que, de momento tuviera que paralizarse o hubiese sido rechazado por sus colaboradores financieros [...] sus afirmaciones, sus rechazos violentos, a menudo mordaces, y siempre agudos, confirman que Truffaut inventaba por reacción, indignándose ante una visión que no era la suya y oponiéndose a ella» (p. 11). Es posible que esa disposición espiritual, esa tendencia a avanzar en contra, a inventar por contraposición, se desarrollará en Truffaut durante sus años de trabajo como crítico .

Finalmente ¿Qué aporta Truffaut a la relación cine-cuerpo, pensamiento-infancia? Nos arriesgamos a decir que el cineasta arroja el pensamiento sobre la infancia a las categorías de la vida, deconstruye su deber ser y la dota de un cuerpo, asumido como «aquello en lo cual el pensamiento se sumerge o debe sumergirse, para alcanzar lo impensado, es decir, la vida. No es que el cuerpo piense, sino que obstinado y terco, le fuerza a pensar, y fuerza a pensar lo que escapa al pensamiento, la vida» (Deleuze, 1996, p. 251). Asume también los cuerpos de los niños como categorías de la vida, como actitudes, posturas y capacidades, «es por el cuerpo como el cine contrae sus nupcias con el espíritu y con el pensamiento [...] Dado pues un cuerpo es primeramente, montar la cámara sobre un cuerpo cotidiano. El cuerpo nunca está en presente, contiene el antes y el después, la fatiga y la espera» (Deleuze, 1996, p. 251).

Además ubica la infancia en relación con una mirada intelectual propia del cine moderno, no como un cine físico diría Deleuze, a través del cine experimental que emplea, una mirada del movimiento del cuerpo que no solo es física sino que es también espíritu (Deleuze, 1996).

¹⁰ Su primer film en 1954 fue *Une visite*, cortometraje de 10 minutos de duración a partir de fotografías.

Finalmente es esta relación cuerpo-vida, la que se puede reconocer a través de la película *Los 400 golpes*, esas otras formas de ser niño/a, prácticas que conllevan una ruptura entre la vida y la escuela y que se hacen evidentes cuando Antoine expresaba: «quiero vivir mi vida», prácticas a través de las cuales los niños piensan en conocer el mundo, prácticas simbólicas de memoria y olvido como en la última escena del film cuando Antoine corre y deja atrás sus huellas para limpiarse los pies cuando llega al mar, un momento de libertad para romper temporalmente el vacío-Infancia.

Referencias

- Agamben, G. (2001). *Infancia e Historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Argentina: Adriana Hidalgo Editora.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus. Madrid. España.
- Deleuze, G.. (1996). *Imagen-Tiempo. Estudios sobre el cine 2*. Barcelona-España: Paidós.
- _____. (2001). *La Imagen-Movimiento. Estudios sobre el cine 1*. España: Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Le Berre, C. (2005). *François Truffaut en acción*. Madrid-España: Ediciones Akal.
- Martínez, A. (2011). UNICEF... Dejád que los niños vengan a mí. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), 45-65.
- _____. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: IDEP.
- Montaña, F. (2009). *La Edad Ingrata Infancias en los 400 golpes, de François Truffaut*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Colección Punto Aparte.
- Narodowski, M. (2007). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Argentina: Editorial Aiqué Educación.
- Peñuela D., Rodríguez, V., Osorio, A., y Rodríguez, M. (2011). *El cine como posibilidad de pensamiento desde la pedagogía: una mirada a la formación de maestros*. (Informe de investigación en proceso de publicación). Bogotá: Fondo Editorial de la UPN.
- Peñuela, D., y Pulido Cortés, O. (2013). Cine. Pensamiento y estética: reflexiones filosóficas y educativas. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 89-109.

La infancia desde las apuestas formativas en educación y la política pública*

Childhood seen from the formative commitments in education and the public policy

Sara Inés Ochoa**
Lucía Nossa Núñez***

Fecha de recepción: 29/02/2013
Fecha de aceptación: 27/04/2013

Resumen

El artículo busca plantear las reflexiones y la relación entre los procesos de formación en educación y la política pública de infancia. Aquí se indaga sobre la relación entre «la formación de formadores y la política pública de primera infancia», postulando como categorías de análisis la concepción de infancia, la formación de formadores y la política pública. El artículo retoma las categorías: infancia, política pública; y la subcategoría: abordaje de los programas frente a la Política pública; nociones de gran importancia para los programas de formación en primera infancia.

Palabras clave: Infancia, concepciones, política pública, educación, formación de formadores.

Abstract

The article comes from the interest of socializing knowledge and the findings with regard to are search experience, called Training of trainers and early childhood policy (2011) Looking raise reflection sand the relationship between the processes of education and training in public policy on children. These approaches are formulated from the research on the relationship between “the formation of public policy makers and early childhood” as categories of analysis postulating the conception of children, training of trainers and public police. The article takes the Categories: Children, Public Policy and subcategory: programs addressing the public policy front, considering them of great importance to training programs in early childhood.

Key words: Children, ideas, public policy, education, training of trainers.

* Este artículo está asociado a la investigación *Formación de formadores y política pública de primera infancia (2011)*, apoyada por ASCOFADE en la cual participaron las universidades Javeriana, Iberoamericana, Santo Tomás, San Buenaventura, Universidad Libre y Pedagógica Nacional.

** Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Docente – Investigadora. Psicóloga. Especialista en Atención Social Integral. Magister en Educación. *Formación de formadores y política pública de primera infancia (2011)*. Correo electrónico: s.ochoa@javeriana.edu.co

*** Universidad Libre. Facultad de Educación. Docente Investigadora. Licenciatura en Pedagogía Infantil. Psicopedagoga. Especialista en Infancia, desarrollo y comunidad y Magister en Desarrollo Educativo y Social. Correo electrónico: lucnossa@hotmail.com

Introducción

Considerando los principales hallazgos encontrados, se comparten los cuestionamientos emergentes en el trabajo investigativo *Formación de formadores y política Pública* con el fin de provocar la reflexión y promover transformaciones, análisis y reflexiones en los procesos de formación y su relación con la construcción de la política pública de infancia.

El problema de investigación, se planteó en términos de indagar sobre la relación existente entre la política pública de primera infancia en los programas de formación de educación infantil, rastreando para ello tres categorías de observación y análisis: una referida a la infancia y la primera infancia en particular; otra, a la política pública, y, la última, a la formación propiamente dicha.

El proceso metodológico se promovió desde un enfoque cualitativo, desde una perspectiva descriptiva, acudiendo a revisión documental, a entrevistas realizadas a actores claves como directivos de los programas de formación, y docentes con tradición y con amplia trayectoria en el campo. Igualmente, se realizó cuestionario rastreando las categorías en muestras significativas de estudiantes de las distintas universidades, pertenecientes a semestres superiores a la VII matrícula. El recabado de información se contrastó y trianguló, durante el proceso de sistematización y análisis de la información, derivando de esta manera los principales hallazgos y reflexiones para la formación en procesos de educación infantil en relación con la política pública de primera infancia.

Para efectos de este artículo, se comparten las reflexiones y los principales hallazgos derivados de esta experiencia investigativa en relación con las concepciones de infancia y sobre la política pública que circulan en los programas de formación en educación infantil.

La infancia

En la investigación realizada, se lograron identificar ciertas tendencias relacionadas con las concepciones de infancia que circulan en los programas de educación para la infancia, así:

Una concepción predominante, es la referida a la idea de niño vulnerable, entendido como aquel en condiciones de carencia económica y social, principalmente. La cual, se manifiesta con expresiones asociadas a fragilidad, indefensión, pobreza y desamparo, entre otros, que dan cuenta de flagelos sociales, problemáticas, riesgos y amenazas. Discurso que se privilegia al tratar sobre las prioridades de la población infantil a atender educativa-mente en los procesos de formación de nuevos maestros

y en aquellas prácticas de orientación social. De tal modo y paradójicamente, esta concepción de niño vulnerable, se entremezcla con la concepción de niño como sujeto de derechos, opción ideal que se promueve para contrarrestar estas condiciones de vulnerabilidad. Así al hablar de derechos, en realidad se alude a vulnerabilidad y carencias.

En este sentido, parece que se privilegia la idea de infancia vulnerable y desde esta perspectiva, aunque se menciona a los derechos, se tiende a generalizar a homogenizar la categoría de infancia, con predominio de una perspectiva socio jurídico, un tanto ambivalente.

Ahora bien en relación con esta predominancia de este discurso socio jurídico de la infancia, emerge la preocupación por las políticas públicas en tanto, se busca a través de ellas, generar transformación y mejoramiento de condiciones de vida, atendiendo a las condiciones de vulnerabilidad privilegiadas en la atención.

Si bien, las propuestas educativas para la formación de formadores en educación infantil, tienen explícito en su mayoría, un compromiso con los niños como sujetos de derechos, como sujetos activos y constructores de conocimiento, se considera aún débil la reflexión de lo que esto significa y sus implicaciones en la educación.

Siguiendo a Alzate (2003), como lo cita la investigación en mención:

[...] aunque se haga referencia a que no basta con promulgar los derechos, se vuelve a la idea de la vulnerabilidad como una opción de atención educativa. Parece como si estuviese muy enraizada la idea de que en la práctica no son todos los niños y niñas los que merecen actuaciones sociales protectoras o promotoras sino sólo unos pocos: los abandonados, explotados, maltratados, mal nutridos o enfermos (Alzate, citado por Ochoa, Nossa, Londoño, Escobar, Quiroga y Rojas, 2011, p. 52)

Por otra parte, otra concepción de infancia que circula en los procesos de formación, alude a la infancia desde una mirada de desarrollo, estrechamente vinculada a la idea de escolarización. Donde el criterio de organización psicobiológica es el que prima, indiscutiblemente ligado a la historia de la pedagogía y evolución de la escuela, permeada por los discursos psicologicistas desde las diversas corrientes teóricas del desarrollo. Criterio que predomina al abordar el orden educativo, el establecimiento de la norma y la clasificación por niveles. De esta manera, se concibe a la infancia como período vital, etapa fundamental en el desarrollo evolutivo de la persona.

Esta noción de desarrollo, contempla a la vez varios matices presentes en los discursos formativos y las pro-

Imágenes de investigación

puestas educativas de los programas de formación en educación infantil, que van desde planos muy ligados a la mirada integradora de dimensiones y etapas de desarrollo hasta miradas más holísticas e integrales. Todas ellas ancladas en la idea del desarrollo.

En esta línea, que se hace fuertemente visible, la concepción de niño escolarizado se relaciona en los discursos con la idea de «niño regular», «niño normal» pero siempre visto en el marco del desarrollo.

Es de reconocer que la tendencia en la evolución de la educación y la pedagogía, ha sido consolidar de manera determinante y casi como única opción la idea de niño escolar, siendo invisibilizado en otros ámbitos. Conllevado a centralizar la reflexión educativa casi de manera exclusiva en el niño escolarizado. Aquí, sin el ánimo de desestimar el valor de la escuela, se plantean como retos las preguntas para la pedagogía en diversos escenarios.

En este orden de ideas cabe señalar finalmente, que se encuentran también como discursos emergentes, la concepción de niño como sujeto social e histórico, dando cuenta de la idea de sujeto en proceso y permanente construcción, mirado desde las particularidades de la época histórica, las condiciones culturales, sociales y políticas que lo rodean. Mirada que abre la puerta entre otros a criterios de diversidad y por ende a la idea de «las infancias», en tanto el reconocimiento de diversidad de formas de vivir y ser niño o niña.

De esta manera, la investigación permitió descubrir como algunas propuestas de formación de formadores, instalados en estas posturas, plantean el recurso de la historia como fundamental para argumentar la diversidad de significados o construcciones conceptuales de la infancia, desde perspectivas amplias e interdisciplinarias que permiten leer en contexto y desde el entretreído de variables que convergen en este proceso.

Esta apuesta por las «infancias», constituye una nueva forma de reconocimiento de la diversidad que reta a la educación a replantear sus formas de comprensión, abordaje y práctica.

Considerando este panorama, aludir a las políticas públicas de infancia, conllevan indiscutiblemente preguntarse por las concepciones de infancia que subyacen a sus propuestas y bien sea dicho, desde la educación que tiene mucho por aportar en este proceso de construcción.

La Política Pública

Ahora bien, en relación con la política pública, la investigación permitió identificar diferentes formas de

comprensión, abordaje y acción de los programas de formación en educación infantil.

Se puede señalar que se presentan ciertos grados de aproximación y abordaje de la política para la infancia. Por un lado, existen programas que se han involucrado de manera directa y con altos grados de responsabilidad en el proceso de construcción de la política de infancia, encontrando ejemplos a nivel territorial, donde es la universidad a través de su programa académico en educación infantil, la que lidera la mesa de infancia conformada por actores y agentes institucionales de diversos sectores. Mientras que existen otros programas con posturas más distantes de estas instancias de construcción con miradas críticas y reflexivas que plantean cuestionamientos fuertes al respecto.

En contraste con otros programas que apenas inician la reflexión y construcción de posturas más conscientes al respecto. Dejando un margen a aquellos programas que apenas tienen uno que otro espacio académico donde se aborda de manera tangencial a través de asignaturas aisladas y de poca intensidad el tema.

De otro lado, los discursos formales se plantean todos desde la perspectiva de derechos, pero con estos distintos matices y grados de aproximación a la reflexión sobre la política. Pocos programas con procesos explícitos de formación en sentido político propiamente dicho.

Se encontró en algunos casos confusión que surge de la mezcla indiferenciada entre el abordaje de la política educativa con la política de infancia, que tiene desarrollos distintos. Lo cual da cuenta del distanciamiento de los programas en el tema y por ende, la distancia grande de los programas en torno a la participación más activa y protagónica en procesos de construcción de política o de toma de posición crítica al respecto. De tal manera que pueda construirse una postura clara al respecto en términos de los procesos e intencionalidad formativa, evitando derivar en los futuros docentes que salen a seguir las prescripciones de la norma, mal entendiendo la política, sin reflexiones críticas, ni mayor incidencia en las transformaciones a las que esta llamada la educación.

Acciones de los programas de educación infantil en torno a la política para la infancia

Los escenarios deseables, probables y posibles para las acciones que los programas de educación infantil se proponen en su mayoría son los espacios de la práctica pedagógica, ya que ésta es considerada como una opción que puede contribuir a hacer viable el acercamiento a las realidades y los diferentes entornos en donde se encuentran las infancias.

En este contexto se entienden los procesos pedagógicos como el conjunto de prácticas, relaciones intersubjetivas y saberes que acontecen entre los que participan en procesos educativos ya sean escolarizados o en espacios alternativos, con la finalidad de construir conocimientos, clarificar valores y desarrollar competencias para la vida profesional. Cambiar estas prácticas, relaciones y saberes implica por tanto influir sobre la cultura de los diversos agentes que intervienen en los procesos de enseñanza que posteriormente van a beneficiar a los niños(as) según sus opiniones.

En este análisis y prospectiva a los agentes, contextos y procesos que condicionan la calidad de las prácticas pedagógicas y las interacciones que ocurren en el aula, están también asociadas al contexto socioeconómico, las tradiciones e ideología de los participantes en el acto educativo y las políticas públicas que regulan el sistema. Esta es una clara alusión hecha por las universidades participantes.

Recuperar la práctica como espacio privilegiado de formación y reflexión. La práctica pedagógica es el espacio más importante, permanente y efectivo de formación docente, como lo advierten los propios docentes. Reflexionar sobre lo que se hace, para comprender y aprender de lo que se hace, es la clave del «profesional reflexivo» como lo sostiene Schon (1992) «Reflexionar sobre los propios modos de aprender y enseñar es un elemento clave del “aprender a aprender” y del “aprender a enseñar”». La reflexión y la sistematización crítica y colectiva sobre la práctica pedagógica están siendo crecientemente incorporadas en la formación docente en muchos de las universidades, pero falta aún asegurar las condiciones y afinar los mecanismos para que dicha reflexión sea tal y produzca nuevo conocimiento. En esto, las universidades y los intelectuales pueden hacer una contribución importante, al verse a sí mismos, a su vez, como «facilitadores» del aprendizaje docente sobre su propia práctica y no solamente como instructores.

Se hace alusión a la necesidad de ayudar a las(os) docentes a desarrollar cualidades consideradas indispensables para el futuro tales como creatividad, receptividad al cambio, la innovación, versatilidad en el conocimiento, anticipación y adaptabilidad a situaciones cambiantes, capacidad de discernimiento, actitud crítica, reflexiva, propositiva, a la identificación y solución de problemas de la infancia

El impulsar actividades educativas más allá de la institución escolar, incorporando y propiciando nuevas y más significativas formas de participación de los padres de familia y la comunidad en la vida de la escuela; ya que

debe ser un Licenciado que debe estar atento y sensible a los problemas de la comunidad, y se compromete con el desarrollo; responde a los deseos de los padres respecto a los resultados educacionales, a la necesidad social de un acceso más amplio a la educación y a las presiones en favor de una participación más democrática en el diseño de políticas, planes y programas para la infancia, ya que se requiere la participación activa de los docentes y sus organizaciones, no únicamente como destinatarios sino como sujetos que aportan saber y experiencias. Los docentes son los interlocutores decisivos más importantes de los cambios educativos; son los agentes del currículum, son sujetos del cambio y la renovación pedagógica y es desde estas perspectivas que algunas universidades lo plantean contundentemente como objetivo fundamental en la formación de sus Licenciados.

La escuela es la encargada de garantizar la orientación adecuada, tanto del niño como de su familia para lograr un sistema de influencia positivas necesarias que le permitan al infante un desarrollo psíquico y emocional estable. Deviene entonces como instrumento principal la labor conjunta que debe llevar a cabo los maestros y la familia, de manera tal que los criterios educativos, tanto en el hogar como en la escuela marchen a la par y desde allí se garanticen los derechos de niños y niñas.

En cuanto a la categoría de Política Pública y su relación con la primera infancia, se hace un llamado de atención hacia la concepción de la infancia como sujeto de derechos está marcado por el reconocimiento de los derechos del niño, postura que contribuye de manera importante a la reflexión y al debate sobre la infancia. En este sentido, las políticas y los derechos de la infancia, como lo plantea Casas (1998) «configuran en sí mismas, en última instancia, formas de interacción entre la infancia y los adultos como grupos o categorías sociales».

Según Casas (1998), las concepciones de infancia como sujeto de política sociales se relacionan con el hecho de que en la región existen dos tipos de infancia:

[...] aquella con sus necesidades básicas satisfechas (niños y adolescentes) y aquella con sus necesidades básicas total o parcialmente insatisfechas (los en la doctrina de la situación irregular resultan como mínimo absolutamente indiferente. Sus eventuales conflictos de naturaleza civil se resuelven por canales jurídicos diversos a los previstos por las leyes de los menores: los códigos civiles y familiares. Para los segundos, la infancia con necesidades insatisfechas, las leyes de menores condicionan en forma

Imágenes de investigación

concreta y cotidiana su entera existencia, abren y legitiman totalmente la disposición del Estado sobre su destino (p. 228).

Se percibe en los hallazgos como si estuviese muy enraizada la idea que en la práctica no son todos los niños y niñas los que merecen actuaciones sociales protectoras o promotoras sino sólo unos pocos: los abandonados, explotados, maltratados, mal nutridos o enfermos en síntesis los vulnerados. Esta es una idea que subyace a los hallazgos en diferentes Universidades

Esta dinámica jurídica y de política social sobre la infancia apunta hacia un cambio de los sistemas de relaciones entre adultos y niños, a todos los niveles sociales, tanto a nivel macro social como de la vida intrafamiliar. La tendencia, «obviamente, se orienta hacia un mayor reconocimiento del niño y la niña como persona y como ciudadano o ciudadana, hacia la superación de antiguos esquemas de dominación, autoritarismo, machismo y paternalismo, y hacia un mayor reconocimiento y participación social de la infancia como grupo de población» (Casas, 1998, p. 222), independientemente de las divisiones por edad o etapas, que en ocasiones resultan arbitrarias, tal y como se mencionó anteriormente, pues como se verá a continuación, estas segmentaciones resultan favorables para la construcción de políticas, tal y como la de primera infancia, desde la cual se sustentan todos los argumentos que justifican una asunción a los niños y las niñas en un período específico de su desarrollo, por lo tanto, el llamado desde estos referentes es al reconocimiento de subjetividades más que a la visión de la niñez como objeto.

También aparece un límite poco claro en la política, entendida ésta como mecanismos de regulación, se alude a las políticas para la infancia y se circunscriben a las normativas vigentes, principalmente de la política educativa que ubica la mirada en lo sectorial, dejando de lado la invitación a rescatar la voz de los sujetos, o mejor de la mirada poblacional mucho más amplia.

Las universidades dan cuenta de la preocupación del compromiso de la institución y de los programas en términos de su responsabilidad social y al rol del maestro en el cuestionamiento, la problematización y la reflexión crítica de ésta, como un eje transversal de formación.

Es indiscutible que el auge y el llamado siglo de la Infancia, ha permeado los discursos de formación, poniendo en un lugar de importancia a la primera infancia y por ende a la educación inicial en sus debates académicos internos y externos.

Por último cabe destacar, por tanto, que los programas de educación inicial tienen el reto de responder a las

demandas tanto en la construcción de la política como en respuesta a la situación de la primera infancia a través de planteamientos educativos, pedagógicos y didácticos consecuentes (Ochoa, et ál., 2011).

La relación entre la formación de formadores y política pública. Una interpretación. La constante dinámica social y las complejas transformaciones sociales y políticas del nuevo siglo, desde donde se asumen diversas formas de construcción y asunción del conocimiento, se reconoce la configuración de los programas de formación de los docentes para la infancia.

Situación que implica asumir retos que propendan por el reconocimiento y la cualificación de los profesionales de la educación como sujetos de saber validando su intención profesional, trascendiendo miradas instrumentalistas y técnicas de la educación y la pedagogía, que abren posibilidades de construcción desde lugares y opciones más políticas que aluden a la responsabilidad ética social, y política de los educadores y de la educación.

«La construcción de la política pública se realiza en el ideal de generar transformaciones de situaciones consideradas problemáticas o insatisfactorias que afectan a la población» (Roth, 2006, página) Construcción que deriva en planes y programas que buscan promover dichas transformaciones. La infancia, constituye una de las prioridades mundiales y nacionales en esta materia, lo cual supone, un reto para todos los agentes educativos y la sociedad civil como garantes de sus derechos.

La educación entendida como práctica social y política, cumple un papel fundamental en la formación y transformación social, de allí que los programas de formación de formadores en el campo de la educación infantil, no pueden mantenerse al margen de estos fenómenos, pensando la primera infancia más allá del cuidado y la atención.

Esto hace imperativo la necesidad del análisis de las condiciones contextuales reales en las cuales ésta se encuentra, así como una revisión de la política pública, de los procesos pedagógicos en educación inicial y de las concepciones que subyacen dichas prácticas.

El asumir la reflexión sobre la política, exige asumir posturas políticas en este sentido reconocer su sentido básico en torno al ejercicio y distribución del poder donde se involucran sujetos y colectivos como protagonistas y transformadores de proyectos de vida individuales y sociales. Papel que cuestiona el lugar de la universidad y en este caso particular de los programas de educación infantil.

Sujetos colectivos en situación, es decir en contextos culturales, sociales y económicos específicos, protagonistas de un momento histórico con ritmos y dinámicas particulares (Ochoa et ál., 2011).

Retomando el planteamiento de Roth (2006) sobre la definición de política entendida esta como: «Un conjunto coordinado de propósitos y objetivos, de medios y acciones que orientan las actividades de las instituciones gubernamentales, de las comunidades organizadas y de la ciudadanas y de los ciudadanos para modificar una situación percibida como contraria a un derecho humano, como insatisfactoria o problemática».

De acuerdo a la anterior definición, una política pública, por tanto es más que una simple ley, es un conjunto de orientaciones, propósitos, instrumentos, estrategias, acciones, normas... que el gobierno de turno, apoyándose en un marco legal vigente, utiliza para tratar los asuntos de interés público” (Roth, 2006, p. 88).

En el caso particular de la política de primera infancia, la política no se reduce a lo determinado por documento oficial como el CONPES 109¹ (diciembre de 2007), que contempla directrices nacionales para la atención a la primera infancia, pues estos se generan a partir de la movilización de diferentes profesionales interesados en el tema e importancia de los niños y niñas como ejes fundamentales en la construcción de país y de sociedad. Dicho CONPES por sí solo no constituye la política, sino que contempla el conjunto de propósitos, acciones y marcos normativos que lo inspiran.

Previo a todo este interés y al movimiento global por la infancia el enfoque de las políticas actuales tiene como fundamento la perspectiva de los derechos humanos, con un instrumento internacional marco como lo es la Convención Internacional de los Derechos del Niño (ONU, 1989), acompañado de los protocolos facultativos y la firma y compromiso de todos los países del mundo (excepto Somalia y Estados Unidos). Y a nivel nacional, se cuenta con la nueva Ley de leyes, el Código de Infancia y la adolescencia². Ley que plantea desde la protección integral, 5 ejes fundamentales:

- Reconocimiento de los niños(a) como sujeto de derechos
- Obligación de garantía a todos los niños(as) sin excepción.

¹ Política Pública Nacional de primera infancia “Colombia por la primera infancia”. Consejo Nacional de Política Económica Social República de Colombia .Departamento Nacional de Planeación

² Ley 1098 de Noviembre de 2006.

- La prevención de su vulneración o amenaza.
- El restablecimiento de los derechos
- Y las políticas públicas desde una perspectiva de desarrollo territorial, local y nacional.

Este desarrollo normativo constituye el marco de desarrollo de las acciones políticas en su conjunto y por tanto en la concreción de la política pública a través de informes de situación de la infancia, las acciones estatales y no gubernamentales, los avances y retrocesos en esta materia.

En este sentido, el panorama nacional se encuentra matizado por el concurso de políticas asistencialistas, fundamentado en el enfoque de necesidad y vulnerabilidad en contraste con tímidos desarrollos desde un enfoque de derechos propiamente dichos que reconoce a los niños en verdad como sujetos de derecho.

Son grandes los retos a asumir para lograr hacer realidad los ideales de una Política Social con enfoque de desarrollo humano y sostenible a largo plazo.

En este orden de ideas, tratar asuntos de política pública implica considerar múltiples variables relacionadas con fenómenos sociales, con la concepción de lo público y, en este caso, de la infancia en particular como el eje central de su formulación.

Lo anterior da cuenta de la dinámica y las lógicas de trabajo predominantes en los procesos y escenarios de construcción de política pública de infancia, asumiendo a la niñez como «asunto de todos», título de varios planes intersectoriales, sectoriales e institucionales de los últimos años como traducción de la intencionalidad de la política en el marco de los derechos humanos.

Desde la perspectiva de derechos, el discurso y la acción de la política pública a favor de la infancia se enmarca en la Protección integral, con la cual se busca promover y garantizar el ejercicio de los derechos de la niñez contemplado principios como el interés superior del niño, la corresponsabilidad, la participación y la vida con dignidad.

Por tal motivo, cabe anotar que se define dentro de un marco operacional en la investigación realizada a la política pública para la infancia como: el conjunto de acciones orientadas a favorecer el desarrollo y expresión de los niños y las niñas como sujetos de derechos. Por tanto estas acciones y transformaciones sociales, políticas y culturales exigen un análisis crítico de posibilidades, alcances, formas de apropiación e implementación en distintos ámbitos, siendo fundamental el educativo y para este caso en particular la «educación de maestros para la Infancia» (Roth, 2006).

Imágenes de investigación

Desde esta mirada, se invita a los maestros a asumir su rol como participantes activos, tanto en la formulación de las políticas, como en su revisión, acompañamiento, crítica, recontextualización, pues ello es esencial para la construcción y reconstrucción de los procesos educativos y formativos.

Además, se hace la apuesta formativa en el desarrollo de la formación del educador que trabaja con la infancia a tener un análisis, reflexión y acción de la importante función social y política de la educación y por tanto del reconocimiento de los maestros y maestras como sujetos políticos, productores de saber pedagógico y de transformación socioeducativa. Se privilegian las relaciones horizontales, el trabajo colectivo y participativo, las acciones constituyentes y la potenciación de la capacidad de acción política.

Aquí también es necesario resaltar la importancia y creación de colectivos y redes pedagógicas que a través de sus iniciativas y experiencias originarias continúen desarrollando formas autónomas y singulares de construir lo colectivo desde el interés por la reflexión y la transformación pedagógica, el efecto, la confianza y el reconocimiento mutuo, con ejercicios investigativos que aporten a las reflexiones necesarias y al mundo actual y cambiante que hoy vivimos.

El abordaje de las políticas para la infancia en los programas de formación en educación infantil

Los planteamientos de las universidades acerca de sus logros en cuanto a las concepciones planteadas por sus programas, tratan de ser consecuentes creando un ambiente de aprendizaje en donde la reflexión de los entornos tenga cabida, posibilitando que las (os) estudiantes se acerquen a las realidades de la infancia y a través de las prácticas pedagógicas estos (as) se encuentren con capacidad para participar en forma propositiva en ellas y además que esos «saber» análisis y reflexiones las lleven a su quehacer educativo.

Se destaca la necesidad de que estas concepciones se enmarquen dentro de las realidades de la infancia y como el nuevo docente tiene que estar inmerso en un trabajo con la comunidad y la familia y proponer alrededor de la articulación de estos estamentos. Aquí se plantea la diversidad de actores sociales e instituciones que están surgiendo, por lo tanto aumentan los temas y el trabajo en torno a la infancia. Hay más preocupación y conexión con el entorno social directo.

Se considera que para abordar las complejidades sociales y políticas es necesario empezar a visualizar y reconocer todas las infancias y la formación de los educadores infantiles, lo que a su vez se relaciona con el tipo de sociedad al que se aspira. La pregunta sobre el sentido de la educación, precisamente en un mundo globalizado, dominado por un pensamiento único y hegemónico en cuanto a la concepción de infancia y al de niño como sujeto de derechos, constituye una de las mayores preocupaciones en la formación de dichos estudiantes.

Vale la pena subrayar que en la formación del docente infantil aparecen abstracciones que requieren afinarse en cada condición concreta, lo que supone el desafío de construir certezas situadas en un terreno a debatir y disputar, tanto desde la política y la economía como desde la educación y la cultura. La necesidad de un nuevo papel docente ocupa un lugar destacado en la retórica educativa actual, sobre todo ante el nuevo milenio y la construcción de una nueva educación.

Los diferentes programas ofrecidos por las universidades participantes en la investigación asumen implícitamente postulados inspirados en la teoría del capital humano y los enfoques eficientistas de la educación, así como postulados largamente acuñados por las corrientes progresistas, la pedagogía crítica y los movimientos de renovación educativa, que hoy han pasado a formar parte de la reforma educativa mundial.

Conclusiones

El proceso investigativo permitió poner en evidencia tendencias relacionadas con la concepción de infancia y de las políticas públicas que circulan en los programas de formación en educación infantil y que puede inferirse sostienen ciertas lógicas de formación y funcionamiento de los programas que derivan en el tipo de perfiles profesionales de los nuevos maestros. En tanto las concepciones redundan en el tipo de prácticas pedagógicas y sociales que se promueven en el campo de acción educativa.

El poner en evidencia las mixturas de concepciones que circulan en los programas, puede dar pauta para promover una reflexión y revisión de los procesos formativos, orientados a re pensar la educación y los procesos formativos de los nuevos educadores, haciendo la pregunta, parafraseando a Colangelo (2003), para qué tipo de niños están hechas las políticas, y, por ende, para qué tipo de niños están elaboradas las propuestas educativas y los escenarios educativos.

Igualmente, se espera poner en cuestión el abordaje que se hace en los procesos de formación sobre la política pública, solo ligada a una mirada de actualización normativa o si se hace la apuesta por una formación sobre el sentido político de la educación y la formación de sujetos políticos que comprenden y cuestionan las formulaciones de política existentes.

En últimas, se espera haber cumplido con este artículo la misión de dar a conocer las reflexiones derivadas de este proceso investigativo auspiciado por ASCOFADE en el marco de un arduo trabajo interinstitucional, que se concentró en la reflexión académica en el campo de los programas de educación infantil pertenecientes al Capítulo Centro. Todo ello como muestra de la voluntad e intención de promover la reflexión conjunta en aras de la mejora y cualificación de los procesos formativos de los nuevos educadores para la infancia.

Referencias

- Álzate, M. (2001). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista de Ciencias Humanas*, (28). Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/alzate.htm>
- Álzate, P. M. (2003) *La infancia concepciones y perspectivas*. Pereira: Editorial Papiro.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Colángelo, M. (2003) La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje En Encuentros y Seminarios. Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social.: Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Contraloría de Bogotá (2000). ¿Una puerta que se cierra? *Revista apunte foro económico, regional y urbano*, (14), Octubre.
- Ochoa S., Nossa L., Londoño P., Escobar S., Quiroga J., Rojas S. (2011). *Formación de Formadores y Política Pública de Primera Infancia*. Colombia: ASCOFADE.
- Roth, A. (2006) *Políticas públicas. Formulación implementación y análisis*. Colombia: Ediciones Aurora.
- Schon, A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- ONU. (1989). *Convención de los derechos del niño*. Recuperado de http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_MNcdn.pdf
- Uribe, M. (1993) La política en tiempos de incertidumbre. *Estudios políticos*, (4) 13-26.

Significaciones imaginarias sobre alimentación y su relación con la seguridad alimentaria de niños y niñas de tercer grado de un colegio distrital. 2013

Imaginary significations on feeding and its relation with the food security of boys and girls third grade of a public school. 2013

Alba Marlén Cortés Sánchez*

Fecha de recepción: 26/01/2013

Fecha de aceptación 16/03/2013

Resumen

Se buscó develar las significaciones imaginarias sobre alimentación que tienen los niños y niñas, que generan hábitos y prácticas alimentarias determinantes de su seguridad alimentaria. Este estudio de carácter cualitativo se apoyó en la entrevista estructurada y el taller iconográfico, desarrollados con estudiantes de tercer grado de un colegio distrital, quienes expresan que la alimentación que reciben en sus casas es buena, rica y saludable, aunque en realidad dicha alimentación esté lejos de ser equilibrada, nutritiva y saludable; entre las preferencias de los niños se encuentran alimentos como el helado, perro caliente, pizza y papas de paquete; los de mayor consumo en la casa son los huevos y el arroz. La inseguridad alimentaria es un fenómeno social instituido, mediado por la pobreza, en el que la lógica mercantil crea y transforma significaciones imaginarias sobre alimentación, y a su vez, estas significaciones crean y transforman los hábitos y costumbres alimentarias.

Palabras clave: Significaciones imaginarias instituidas, dinámica de mercado, prácticas y hábitos alimentarios, seguridad alimentaria.

Abstract

I sought reveal the Imaginary Significations on feeding having children, generating habits and food customs, determinants of their Food Security. The qualitative study, supporting in a structured interview and an iconographic workshop developed with students of third grade of primary school in a public school, who expressed that the food they receive at home is good, tasty and healthy, but in reality this power is far from being balanced, nutritious and healthy, between the preferences of children are foods like ice cream, hot dog, pizza and packet fries, the most consumed in the house are eggs and rice. The food insecurity problem is a social phenomenon instituted, mediated by poverty, in the mercantile logic creates that transforms imaginary significations on feeding. These significations create and transform habits and food customs.

Key words: Imaginary significations instituted, dynamic of market, practices and food habits, food security.

* Nutricionista Dietista, Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Secretaría Distrital de Integración Social. Supervisora de Jardines Infantiles. Correo electrónico: marlen_cortes13@yahoo.es

Introducción

Con la teoría de los Imaginarios Sociales propuesta por Cornelius Castoriadis se hace posible desentrañar, develar y comprender las formas de actuación y de pensamiento de los sujetos y la sociedad, así, mediante ella se creyó conveniente indagar acerca de las significaciones imaginarias sobre alimentación que tienen los niños y las niñas, con el propósito que al develarlas sea un conocimiento útil para generar procesos de reflexión e interpretación de la situación alimentaria actual de los niños y desde allí aportar a la solución de problemáticas de malnutrición en la niñez y que devastan a los demás grupos poblacionales.

La razón por la cual surge el deseo de hacer esta investigación se relaciona con el impacto que ha tenido la Política Pública de Seguridad Alimentaria sobre los hábitos de alimentación de la niñez, reflejado en los resultados de la última Encuesta Nacional de la Situación Nutricional (ENSIN, 2010); y la urgencia de tener en cuenta la voz de los niños y niñas, sus representaciones, deseos, afectos y actuaciones, en la toma de decisiones políticas de intervención alimentaria, concretando soluciones ajustadas a la realidad para la superación de la inseguridad alimentaria. De lo contrario, se seguirán repitiendo tres situaciones ampliamente conocidas: padecer de obesidad, morir de hambre o continuar recibiendo paliativos que eternizan la problemática alimentaria y nutricional que incide en el estado de salud y bienestar de los niños y niñas de nuestro país.

El planteamiento del problema estuvo orientado por preguntas relacionadas con las significaciones imaginarias sobre alimentación, que crean o transforman hábitos y prácticas alimentarias que afectan la seguridad alimentaria y nutricional, y la influencia de la oferta de alimentos y la dinámica del mercado en la transformación de las significaciones imaginarias sobre alimentación.

El desarrollo de esta indagación se realizó desde una perspectiva cualitativa, mediante técnicas de interpretación y comprensión, aplicando instrumentos como la entrevista estructurada y el taller iconográfico a 8 estudiantes, cuatro niñas y cuatro niños, del Colegio Prado Veraniego.

El Colegio Prado Veraniego se encuentra ubicado en la localidad de Suba, en un sector comercial. Contiguo al Colegio se encuentra un Centro de atención médica inmediata, dependiente del Hospital de Suba. En los alrededores se hallan tres centros de reciclaje, en consecuencia se presenta circulación permanente de recicladores y habitantes de calle en las proximidades de la institución.

Según el manual de convivencia, un treinta por ciento (30%) de la población escolar es flotante debido al trabajo, los costos de vivienda y el subempleo, por consiguiente, habitan en vivienda arrendada e inquilinatos, en condiciones de convivencia de hacinamiento. Son pocas las familias que tienen su vivienda propia. Aunque el entorno al Colegio está considerado dentro de un estrato 3 y 4 según los estudios de planeación distrital y los servicios públicos, la mayoría de la población pertenece al estrato 1 y 2. Los padres de familia de los estudiantes derivan su sustento socioeconómico de actividades como: vigilancia, aseadores, vendedores informales, empleadas domésticas, conductores, mecánicos, etc.

Develar las significaciones imaginarias sociales sobre alimentación que tienen los estudiantes de tercer grado, implicó un ejercicio cuya finalidad fue explorar el conocimiento alimentario oculto en la mente de los niños determinante de sus hábitos y prácticas alimentarias, mediante la identificación, descripción, interpretación y análisis de las representaciones, deseos, afectos y acciones que el niño tiene sobre los alimentos que recibe en diferentes espacios como la casa, el colegio, el parque o la calle, para posteriormente dar paso a la comprensión de la situación alimentaria que experimenta el niño, desde un perspectiva más general.

En ese sentido, se develan las representaciones sobre alimentos descubriendo las imágenes, conceptos, definiciones y asociaciones que tengan los niños sobre los alimentos que consumen. Se develan los deseos sobre alimentos indagando por lo que el niño piensa, quiere y le gustaría hacer en relación con los alimentos, desde acceder al alimento hasta consumirlo. Se develan los afectos sobre los alimentos explorando lo que significa el alimento para el niño, lo que siente el niño en relación con los alimentos, cómo se percibe frente a éstos o qué sentido existe en relación con el alimento. Se develan las acciones sobre alimentos identificando las actuaciones que el niño tiene en relación con el alimento, qué, cómo, cuándo, cuánto, en dónde y con quién consume los alimentos.

Por consiguiente, develar las significaciones imaginarias sociales que tienen los niños sobre los alimentos, indagando representaciones, deseos, afectos y acciones, da la posibilidad de interpretar los motivos que originan a los hábitos y prácticas alimentarias, permitiendo comprender las relaciones, discursos y prácticas que constituyen la realidad de inseguridad alimentaria, que por atender contra la vida debe transformarse o de-construirse para construir otra realidad que garantice honestamente la seguridad alimentaria de la infancia.

Como resultado del análisis, interpretación y comprensión de la información obtenida, se develó que la inseguridad alimentaria y nutricional es un fenómeno social instituido en el que sobresale la forma nociva como la institución mercantil crea y transforma las significaciones imaginarias sobre alimentación, y a su vez, estas significaciones crean y transforman hábitos y costumbres alimentarias dando sostenibilidad a la dinámica del mercado, perdurando en el tiempo como círculo vicioso que ahoga la seguridad alimentaria.

¿Existe seguridad alimentaria?

Entre los resultados que arroja la Encuesta Nacional de la Situación Nutricional en Colombia (ENSIN, 2010, p. 7-24) para personas mayores de cinco años, se encuentran:

- Uno de cada diez niños presenta retraso en el crecimiento (Estatura).
- Uno de cada seis niños presenta sobrepeso u obesidad.
- Uno de cada trece niños presenta anemia.
- Dos de cada cinco personas mayores de cinco años, no consume productos lácteos diariamente.
- Una de cada tres personas mayores de cinco años no consume frutas diariamente.
- Siete de cada diez personas mayores de cinco años, no consumen hortalizas o verduras diariamente.
- Uno de cada siete de las personas mayores de cinco años no come carnes o huevos diariamente.
- Los hogares de nivel 1 de SISBEN presentaron una prevalencia de inseguridad alimentaria de 60% en contraste con los de niveles mayores a 4 (28%).

Desde estos resultados, surgen interrogantes como ¿Qué alimentación consumen los niños para que presenten retraso en el crecimiento, obesidad o anemia? ¿Cómo se están alimentando los niños en Bogotá? ¿Qué papel desempeñan los hábitos y prácticas y éstos desde dónde y por qué se generan?

Las Significaciones Imaginarias Sociales sobre alimentación que tienen los niños y niñas, generan ciertos hábitos y prácticas alimentarias que afectan, en algún grado, la seguridad alimentaria, el estado nutricional y la salud de la infancia, llegando en algunos casos a poner en riesgo la vida. Adicionalmente, numerosos estudios han demostrado que el estado nutricional afecta directamente

el crecimiento, el desarrollo integral del niño, el estado de salud, el desempeño escolar y el bienestar en general, con consecuencias negativas en posteriores etapas vitales.

Asumir la infancia como categoría social que agrupa a una población particular de niños y niñas sujetos de derechos, reflexivos, creativos y autónomos, y la alimentación como un derecho fundamental, remite entre otras consideraciones a que los niños se conviertan en corresponsables de su propia seguridad alimentaria, por tanto, es pertinente ampliar los conocimientos acerca de las significaciones imaginarias sobre la alimentación que permitan re-significar y transformar de manera favorable las prácticas y hábitos alimentarios contribuyendo a la garantía de la Seguridad Alimentaria y Nutricional (SAN) y del derecho a la alimentación equilibrada consagrado en la Constitución Política de Colombia de 1991 en el artículo 44, mejorando así, la calidad de vida de las niñas y los niños.

Desde el momento en que el niño, a muy temprana edad, empieza a asistir al Jardín Infantil, empiezan también a reconfigurar sus roles y entre ellos cobra importancia la autonomía alimentaria, que aunque influenciada por muchos factores, finalmente es el niño quien va a vivir esa experiencia resultante de unos hábitos y prácticas alimentarias que en él se establezcan. De los demás actores de la sociedad depende que esa experiencia alimentaria sea satisfactoria o problemática. De esta manera, hablar de los niños como corresponsables de su seguridad alimentaria, conlleva a preponderar la responsabilidad de los demás actores de la sociedad en la institución de la garantía del derecho a la alimentación.

El carácter de complementariedad existente entre los derechos fundamentales y los derechos económicos, sociales y culturales, cuyo conjunto hace posible la vida digna y que sin los unos no se pueden ejercer positivamente los otros, hace que el derecho a la alimentación equilibrada, se configure como elemento fundamental, interdependiente del ejercicio del derecho a la vida, a la salud, a la educación y a la participación, entre otros.

La Seguridad Alimentaria y Nutricional (FAO, 2011, p. 1) convoca cuatro dimensiones, que deben proporcionarse de manera simultánea y permanente:

- Disponibilidad
- Acceso físico
- Utilización biológica
- Estabilidad

La disponibilidad alimentaria se relaciona con la producción, existencias, importaciones y las ayudas alimen-

tarias. El acceso físico de los alimentos, está en función de la disponibilidad de los alimentos, las condiciones del mercado, los precios de los alimentos, el poder adquisitivo de las personas y de los programas gubernamentales de suministro de alimentos; se encuentra influenciado entre otros, por la educación, la cultura, pautas en el hogar y preferencias alimentarias. La utilización biológica de los alimentos, es la forma como el cuerpo aprovecha los nutrientes presentes en los alimentos y está en función del estado de salud de las personas, higiene, saneamiento ambiental y calidad del agua. La estabilidad se da cuando las tres dimensiones anteriores perduran simultáneamente, la ausencia de alguna de ellas da lugar a la inseguridad alimentaria.

Sobre esta base, es necesario precisar, que la elección, el acceso físico y el consumo subsiguiente de los alimentos por parte de los niños, están determinados por las ideas, representaciones, deseos, afectos y actuaciones que tienen sobre la alimentación. Estos determinantes constituyen significaciones imaginarias sociales que deciden la adquisición de alimentos e instituyen hábitos y costumbres alimentarias, afectando la Seguridad Alimentaria y Nutricional al momento del acceso y consumo de alimentos.

Al cuestionar la realidad de la infancia desde la perspectiva de la autonomía alimentaria y los riesgos que esto conlleva, se evidencia la presión de múltiples factores que influyen ese poder de decisión, conduciéndola en dirección opuesta a lo esperado por la Política Pública de Seguridad Alimentaria y a la idea social de una buena nutrición como derecho.

Persisten factores que facilitan u obstaculizan el derecho a la participación de los niños en la sociedad. Los niños son considerados ciudadanos con derechos, sin embargo, su participación en las decisiones o cuestiones que los afectan, es mínima o nula; ésto demuestra la visión que el adulto tiene del niño: recipiente vacío, inmaduro, que aún no es pero llegará a ser, que debe ser capacitado y disciplinado, consumidor. Existe incapacidad para consultar y escuchar a la niñez en temas relacionados con sus necesidades y preferencias alimentarias, a sus expectativas e intereses no se les da importancia, no los sabemos interpretar ni comprender, no tenemos en cuenta sus aportes.

La niñez necesita estilos de vida que proporcionen opciones de seguridad alimentaria, espacios de participación para la socialización de sus necesidades alimentarias, información adecuada acerca de las causas y consecuencias de ciertas prácticas relacionadas con la selección e ingesta de alimentos, y formación para el desarrollo de habilidades en la toma de decisiones favorables a su bienestar.

Por lo tanto, conocer: cuáles son las Significaciones Imaginarias Sociales sobre alimentación que inciden en la generación de prácticas y hábitos alimentarios, de qué manera influye la oferta de alimentos y la dinámica del mercado en la generación y transformación de dichas significaciones, prácticas y hábitos, y cómo estos hábitos y prácticas alimentarias llegan a afectar la seguridad alimentaria y nutricional de los niños y niñas, permite construir un esquema complementario a los métodos utilizados hasta ahora en la elaboración de la Política Pública y las acciones dirigidas a promover la Seguridad Alimentaria.

Significaciones Imaginarias Sociales

Del entramado de significaciones imaginarias creado por la sociedad para sí misma y para su permanencia, se perciben sistemas caracterizados por un funcionamiento circular. En el organismo humano sucede algo similar cuando la sangre circula llevando nutrientes y oxígeno a todas las células para la conservación de la vida. Asimismo, hay sociedades que instituyen círculos que benefician a todos los sujetos que la conforman, como también hay otras, que instituyen «círculos viciosos» como el de la inseguridad alimentaria que afecta negativamente el desarrollo infantil.

La inseguridad alimentaria es entonces un sistema que tiene comportamiento de círculo vicioso en la medida que es creada y recreada por la sociedad misma para sí misma; se genera a partir de múltiples factores que responden a los intereses del mercado, el conjunto de sujetos que conforman dicha sociedad se identifica con ella y actúa en correspondencia aprobándola y otorgándole validez. Aunque la mayor parte de la sociedad experimenta los efectos adversos de la inseguridad alimentaria y muchos niños y niñas mueren en consecuencia, puede decirse que está instituida por la manera de perdurar en el tiempo y aunque no se enuncie y parezca un acto inconsciente, está legítimamente aprobada y compartida por la sociedad.

Los múltiples factores que generan la inseguridad alimentaria nacen de las condiciones del mercado que con sus estrategias promueven el consumo de ciertos alimentos y en conjunto con el discurso de las políticas públicas de seguridad alimentaria van moldeando las significaciones imaginarias sobre alimentación de niños y niñas desde su nacimiento. Al albergarse en la mente y el pensamiento de los niños esas significaciones imaginarias sobre alimentación, producto de la dinámica del mercado y la política, se crean unas prácticas y hábitos alimentarios difíciles de modificar que dan vida

al círculo vicioso de la inseguridad alimentaria, en otras palabras, compramos y comemos lo que nos han permitido y enseñado comprar y comer.

En términos de Cornelius Castoriadis, el círculo vicioso de la inseguridad alimentaria instituido por nuestra sociedad, sería una clausura que hay que deconstruir, como sujetos reflexivos, autónomos, responsables, con poder de crear sociedad. La teoría de Castoriadis es una alternativa para interpretar y comprender el comportamiento y los fenómenos humanos; invita a no ser indiferentes y a generar procesos de transformación de las instituciones problemáticas.

La sociedad ha construido unas formas de significar la alimentación, que configuran la psique del ser humano desde que nace, no obstante, Castoriadis (1997) nos recuerda que la psique es «un monstruoso caso de inadaptación» (p. 224) y su poder creativo es proporcional al proceso de socialización que experimente. Los niños como protagonistas del fenómeno alimentario están en capacidad de resignificar la alimentación, de crear nuevas formas innovadoras, instituyentes, originales, que los ubique en una realidad alimentaria satisfactoria.

En la teoría de Castoriadis, el término imaginario siempre remite a lo creativo, a la creación de nuevas formas, existen dos consideraciones que se aplican al imaginario, como radical y como social instituyente. En el ser humano singular, específicamente en la psique tiene su sede la imaginación radical o creaciones originales. La psique habita el cerebro del sujeto y se nutre de lo sensorial, con todo lo que ve, todo lo que oye, todo lo que huele, prueba y siente desde la superficie de la piel hasta lo más profundo de su ser, con todas esas huellas que los otros han dejado en ese sujeto la psique construye su propia historia y así mismo participa en la construcción de las historias de los otros. Por otro lado, en el colectivo anónimo, el campo social histórico, tiene su sede el imaginario social instituyente, fuerza innovadora, poética, creadora de nuevas formas (Castoriadis, 1997, p. 133).

La imaginación radical o creación original, es ese flujo interior perpetuo de significaciones imaginarias como conjunto indisoluble de representaciones, afectos o deseos, de cada ser humano singular; las significaciones imaginarias son principios de formación del propio mundo, cuando el imaginario social instituyente, innovador, poético, se instituye, es decir, se legitima por la sociedad; y son principios de distanciamiento con relación a ese mundo y de acción sobre él, cuando deconstruye algo instituido, ensídico, conjuntista identitario, para construir una propuesta nueva (Castoriadis, 1997, p. 150).

Para Castoriadis, el mundo es la creación de lo que él llama el imaginario radical y el imaginario social-histórico o imaginario social instituyente. El imaginario además de crear el mundo, crea los distintos tipos de sociedad y también es creador de nuevas formas, como las instituciones y las significaciones imaginarias sociales. Es decir, que las sociedades crean sus instituciones que dan soporte y la conservan, y a su vez, las instituciones necesitan de la creación de las significaciones imaginarias sociales que llenan de sentido, para constituirse como una complejidad conjuntista identitaria, lo que garantiza su permanencia. En otras palabras, un conjunto de personas se identifica con ciertas características significativas comunes al colectivo e interactúa en correspondencia reproduciendo a través de prácticas y hábitos generados, ciertas formas pre-establecidas.

La sociedad es creación, creación de sí misma, es decir, auto-creación. Se encuentra mantenida, protegida y unida por dos creaciones ontológicas, como son, las instituciones y las significaciones. Las instituciones son creadas por la sociedad misma para sí misma; por ejemplo: el lenguaje, las normas, la iglesia, la familia, las herramientas, modos de producción y sistemas de mercado, etc. Las significaciones son creaciones que las instituciones encarnan; por ejemplo los tabúes, los santos, Dios, la riqueza, la patria, la mercancía, etc. (Castoriadis, 1997, p. 191), dotando de sentido y significado a todo; a la vida y a la muerte.

La sociedad para instituirse, para crearse, utiliza el mecanismo de la clausura (como un todo terminado o mejor, casi terminado). De igual manera, la sociedad fabrica, crea o instituye a los individuos imponiéndoles dos clausuras, la clausura de su lógica y la clausura de sus significaciones imaginarias. Sin embargo, en esta clausura, desafortunadamente, la mayoría de las sociedades fabrican, crean o instituyen, exclusivamente, «individuos cerrados, que piensan como se les ha enseñado a pensar, evalúan de la misma manera, dotan de sentido a lo que la sociedad les enseñó que tiene sentido, y para quienes estas maneras de pensar, evaluar, normar, significar, son por construcción psíquica, incuestionables» (Castoriadis, 1997, p. 185).

Con relación a la clausura de las significaciones imaginarias, la sociedad en la labor de crear su mundo propio, crea el mundo de las significaciones imaginarias sociales incorporado en sus instituciones particulares. Aquí, justo en éste punto, radica una de las propuestas o descubrimientos más importantes de Castoriadis, y es que tales clausuras siempre presentan fisuras por donde ha de colarse la imaginación creadora alterando

cualquier clausura, así, «cada sociedad crea un magma de Significaciones Imaginarias Sociales (SIS), irreducibles a la funcionalidad o a la racionalidad, encarnadas en y por sus instituciones, que constituyen cada vez su propio mundo» (Castoriadis, 1997, p. 217).

Cornelius Castoriadis (1997) afirma que, un sujeto no es nada si no es la creación de un mundo para él en una clausura relativa. Esta creación dada como una multiplicidad, se despliega en dos formas: lo simplemente diferente, como diferencia, repetición, multiplicidad ensídica (conjuntista identitaria); y, como alteridad, emergencia, multiplicidad creativa, imaginaria o poiética. Es de aclarar, que no todo lo conjuntista identitario o instituido es desfavorable o problemático, ni todas las ideas originales, poiéticas o instituyentes, son favorables a los seres humanos, sin embargo, los sujetos se batan constantemente en esa dialéctica que implica lo social histórico.

Castoriadis (1997) manifiesta que los individuos socializados son fragmentos que caminan y hablan de una sociedad dada; y son fragmentos totales; es decir los individuos encarnan, en parte efectivamente, en parte potencialmente, el nudo esencial de las instituciones y las significaciones de su sociedad, en otras palabras, los individuos socializados son una muestra representativa de la sociedad a la que pertenecen, reflejan la caracterización completa de la sociedad. No hay oposición entre el individuo y la sociedad porque el individuo es una creación social. La verdadera polaridad se da entre la sociedad y la psique. Sociedad y psique son a la vez irreducibles la una a la otra, y realmente inseparables.

Finalmente, Castoriadis (1997) define el objeto de la política como «la posibilidad de crear las instituciones que, interiorizadas por los individuos, facilitan en lo posible el acceso a su autonomía individual y a su posibilidad de participación efectiva en todo poder explícito que existe en la sociedad» (p. 291).

¿Cuál es la Infancia que queremos?

Para esta reflexión, la infancia es un campo que representa una organización discursiva donde niñas y niños son reconocidos como sujetos creadores, reflexivos, autónomos, históricos, sociales y culturales, plenos de derechos, que construyen el mundo social y político, como ciudadanos activos y participantes que son, y por tanto tienen responsabilidad.

En este sentido, Lourdes Gaitán (2006), manifiesta que los niños son y deben ser seres involucrados activamente en la construcción y determinación de sus propias

vidas sociales, critica la tendencia adulto centrista, donde el mundo está dominado por los intereses de los adultos y son éstos los que tiene el poder de definir qué hacer con la problemática que atañe a la infancia; invita a liberar a los niños de las categorizaciones adulto-céntricas, dotarlos de autonomía conceptual, atender su voz y tomarlos como una fuente importante de información. Toma la infancia como fenómeno social que investiga y analiza con corte cuantitativo cinco aspectos: el socio-gráfico, que estudia a los niños en la estructura poblacional; actividades de los niños, que examina cuatro dimensiones: escolar, tiempo libre, empleo y tareas en el hogar; justicia distributiva como reparto de los recursos sociales; la economía y el estatus legal de los niños, exponiendo así, la problemática que afecta directamente a la infancia, y como tal convoca a prestar la atención requerida a los miembros que forman parte de la infancia, como estructura permanente que en cualquier sociedad está conformada por miembros que se están renovando siempre (Gaitán, 2006).

La Seguridad Alimentaria una preocupación política

En 1974, en la Primera Conferencia Mundial de la Alimentación, los gobiernos participantes proclamaron que «todos los hombres, mujeres y niños tienen derecho inalienable a no padecer de hambre y malnutrición a fin de poder desarrollarse plenamente y conservar sus facultades físicas y mentales». La Conferencia fijó el objetivo de erradicar el hambre, la inseguridad alimentaria y la malnutrición en el plazo de un decenio. El cumplimiento de dicho objetivo fue un fracaso por fallos en la formulación de las políticas y en la financiación. Aunque el aumento en la producción y oferta de alimentos fue exitoso, eso no se tradujo en mejoras en términos de seguridad alimentaria para las comunidades debido a su escasa demanda efectiva impidiendo el acceso a los alimentos.

Casi cuarenta años después la problemática alimentaria sigue vigente, no se ha transformado significativamente esa tragedia desde que en Roma se convocó la Cumbre Mundial sobre la Alimentación (1996), con la finalidad de renovar el compromiso mundial de eliminar el hambre y la malnutrición y garantizar la seguridad alimentaria sostenible para toda la población, en respuesta a la presencia de desnutrición generalizada y la preocupación por la capacidad de la agricultura para cubrir en el futuro las necesidades alimentarias, cuyo objetivo, fue reducir el número de personas desnutridas a la mitad de su nivel actual al año 2015. (Lo más pro-

bable es que nuestro país cumpla la meta, pero como es sabido, esa teoría distará bastante de la realidad.)

Esta situación de inseguridad alimentaria es inaceptable cuando los suministros de alimentos han aumentado considerablemente, pero los factores que obstaculizan el acceso a ellos persisten, continúan, la insuficiencia de ingresos familiares y nacionales para comprarlos, la inestabilidad de la oferta y la demanda y las catástrofes naturales y de origen humano, impidiendo satisfacer las necesidades alimentarias básicas.

La pobreza impide que muchas familias, como primer responsable protector de las niñas y los niños, garanticen unas condiciones aceptables que den cumplimiento al derecho de la alimentación; es posible encontrar sectores de la comunidad trabajando incansablemente en favor de la infancia, pero esto resulta insuficiente comparado con la magnitud del problema de hambre y malnutrición; el Estado por su parte, mediante programas de apoyo alimentario trata de subsanar esa vulneración sin lograr una cobertura importante a la problemática.

La inseguridad alimentaria, un fenómeno social instituido

La problemática de inseguridad alimentaria y nutricional que afecta a la niñez, es una realidad social compleja, posible de interpretarla y comprenderla mediante la teoría de las significaciones imaginarias propuesta por Cornelius Castoriadis (1997), que compara con la lógica del magma, en virtud de la capacidad de transformarse bajo diferentes presiones pasando de un estado estático (instituido, continuo, ensídico o conjuntista identitario) a un estado de ruptura o alteridad, creador de nuevas formas (instituyente, innovador, emergente o poiético) y condiciones diferentes para los seres humanos.

En este sentido, reflexionar sobre los resultados de la Encuesta Nacional de la Situación Nutricional en Colombia (ENSIN, 2010) que confirma la situación de inseguridad alimentaria que padecen los niños y niñas del país, y tratar de responder interrogantes como: ¿Qué alimentación consumen los niños para que presenten retraso en el crecimiento, obesidad o anemia? ¿Cómo se están alimentando los niños en Bogotá? ¿Qué papel desempeñan los hábitos y prácticas y éstos desde dónde y por qué se generan?, a partir del ejercicio realizado de interpretación y comprensión de las formas de pensamiento y de actuación de los niños y niñas participantes de este estudio, desde el descubrimiento de las significaciones imaginarias que tienen sobre alimentación, conduce a dilucidar sobre el tipo de sociedad que ha sido creada

para los niños bogotanos, con sus instituciones que la preservan y le dan vida, con significaciones imaginarias que llenan de sentido y significado la forma de pensar, decir y actuar de los niños, dando como resultado esa forma particular de «ser», que se manifiesta en las prácticas, hábitos y costumbres alimentarias, que multiplican y dan continuidad a la sociedad colombiana y bogotana, en una clausura relativa (o círculo vicioso) donde fracasa la seguridad alimentaria.

Es decir, esa sociedad colombiana y bogotana que gira en torno al desarrollo económico, que crea instituciones que constituyen el sistema de mercado que le da vida y soporte; estas instituciones, a su vez, generan intencionalmente una gama invasiva de significaciones imaginarias que dotan de sentido y significado el acto de comprar y comer alimentos por parte de los niños y niñas; sentido y significado nocivo que se alberga en la mente del niño, en la psique, desde que éste nace o inclusive desde antes de nacer y que lo lleva a desarrollar prácticas, hábitos y costumbres alimentarias cuasi inmodificables, que dan continuidad a la dinámica mercantil incompatible con la seguridad alimentaria, resultando en una situación nutricional que atenta contra la salud y el bienestar.

Se observa, homogenización de las prácticas, hábitos y costumbres alimentarias, que limita el consumo a una escasa variedad de alimentos con baja densidad de nutrientes y alto aporte calórico, que no suple las necesidades físicas y que atenta contra la salud y estado nutricional. Por tanto, los niños presentan retraso en el crecimiento, obesidad o anemia, porque no consumen los alimentos requeridos en calidad y cantidad adecuadas. La alimentación a la que acceden los niños de este estudio, en coincidencia con lo que expresa la Encuesta ENSIN 2010, presenta muy bajo consumo de alimentos de origen animal como carnes, lácteos y huevos, los cuales son fuente de proteína de alta disponibilidad biológica que promueve el crecimiento en estatura, situación que se asocia al retraso en el crecimiento. De igual manera, la base de la alimentación, de los niños del estudio, son los almidones, harinas y azúcares, como cereales, tubérculos, plátanos y panela, los que si bien, son una fuente importante de calorías y energía, carecen de proteína de alto valor biológico, por tanto su consumo exclusivo se asocia a la obesidad y baja estatura. La anemia, es ocasionada por el consumo insuficiente de alimentos fuente de hierro como son las carnes y vísceras, alimentos de escaso consumo por los niños del estudio.

El estudio *Significaciones imaginarias sociales sobre alimentación que tienen las niñas y los niños* (2013), refleja la problemática de seguridad alimentaria de Bogotá y del país (ENSIN, 2010), así, los niños y niñas

que participaron en él son una muestra representativa de la sociedad bogotana y colombiana, incorporan efectiva y potencialmente la lógica de las instituciones y las significaciones imaginarias de alimentación, heredadas generación tras generación, de manera continua y permanente, multiplicando y reforzando prácticas, hábitos y costumbres alimentarias que distan enormemente del fin esencial de la política de salud pública y de seguridad alimentaria, que trabaja a favor de la promoción de la salud y prevención de la enfermedad a partir de unos estilos de vida saludables que incluyen como tema importante los hábitos alimentarios.

Los participantes del estudio *Significaciones imaginarias sociales sobre alimentación que tienen las niñas y los niños* (2013), como sujetos de derechos, reflexivos, creativos y autónomos, capaces de crear sociedad y construir un nuevo mundo para sí, gozan de cierta independencia alimentaria en el momento en que se ven enfrentados, en espacios diferentes a sus casas, como el parque, la calle o el colegio, a decidir sin ayuda de adultos, qué hacer con los alimentos o el dinero que le han suministrado su padre, madre o cuidador como merienda, este momento de decisión autónoma cobra importancia porque los hace corresponsables de su propia seguridad alimentaria.

Dicha independencia alimentaria ejercida por los niños y niñas es aparente ya que se encuentra mediada por la pobreza y socializada por instituciones, incluidas la familia, la escuela y el comercio entre otras, que le han enseñado a comprar, a comer y a comportarse de determinada forma favoreciendo en últimas intereses mercantiles. En consecuencia, el acto de comprar y comer alimentos está condicionado al fortalecimiento permanente de la maquinaria mercantil que crea y transforma las significaciones imaginarias sobre alimentación, generan hábitos y costumbres alimentarias, que multiplican la dinámica del mercado, convirtiendo la inseguridad alimentaria en un círculo vicioso recreado por los mismos niños que han caído en esa trampa mortal.

Ahora bien, convocados por la teoría de Cornelius Castoriadis es necesario hacer uso de la imaginación creadora, para visibilizar la realidad social-histórica de hambre y malnutrición que experimentan no solo los niños y las niñas participantes de este estudio, sino a todos los niños de Bogotá, y posicionarla en un punto relevante de la reflexión profunda, donde las instituciones generen nuevas significaciones imaginarias sociales que desvanezcan las contradicciones entre los derechos constitucionales y los derechos ejercidos por los niños, fortaleciendo la autonomía y la participación efectiva.

En este orden, la lógica del magma de Castoriadis cobra importancia, para transformar ese estado estático (instituido, continuo, ensídico o conjuntista identitario) problemático, que caracteriza al sistema alimentario que provoca malnutrición y muerte, en un estado de ruptura o alteridad, creador de nuevas formas (instituyente, innovador, emergente o poiético) y condiciones diferentes para los niños, por tal razón, es necesario que los adultos como socios de los niños, amplíen los conocimientos y abran espacios de participación, para que los niños como corresponsables de su seguridad alimentaria puedan re-significar y transformar de manera favorable sus prácticas y hábitos alimentarios.

Metodología

Para develar las Significaciones Imaginarias Sociales sobre alimentación que tienen los niños y niñas, se empleó el método de la investigación cualitativa, mediante técnicas de interpretación y comprensión, aplicando instrumentos como la entrevista estructurada y el taller iconográfico a 8 alumnos, cuatro niñas y cuatro niños del Colegio Prado Veraniego, Institución Educativa Distrital de Bogotá, lo que implicó, un ejercicio cuya finalidad fue explorar todo ese conocimiento alimentario oculto en la mente de los niños determinante de sus hábitos y prácticas alimentarias, mediante la identificación, interpretación y análisis de las representaciones, deseos, afectos y acciones que el niño tiene sobre los alimentos que recibe en diferentes espacios como la casa, el colegio, el parque o la calle, para posteriormente dar paso a la comprensión de la situación alimentaria que experimenta el niño, desde un perspectiva más general.

Se develaron las representaciones sobre alimentos descubriendo las imágenes, conceptos, definiciones y asociaciones que tienen los niños sobre los alimentos que consumen. Se develaron los deseos sobre alimentos indagando por lo que el niño piensa, quiere y le gustaría hacer en relación con los alimentos, desde acceder al alimento hasta consumirlo. Se develaron los afectos sobre los alimentos explorando lo que significa el alimento para el niño, lo que siente el niño en relación con los alimentos, cómo se percibe frente a éstos o qué sentido existe en relación con el alimento. Se develaron las acciones sobre alimentos identificando las actuaciones que el niño tiene en relación con el alimento, qué, cómo, cuándo, cuánto, en dónde y con quién consume los alimentos.

Develar las Significaciones Imaginarias Sociales que tienen los niños sobre los alimentos, indagando las representaciones, deseos, afectos y acciones, da la posibilidad de interpretar los cambios y modificaciones que dan

origen a los hábitos y prácticas alimentarias, así mismo, permite comprender las relaciones, discursos y prácticas que constituyen una realidad de inseguridad alimentaria que no es amable con los niños que debe transformarse o de-construirse para construir otra realidad que garantice honestamente la seguridad alimentaria de la infancia.

Resultados: «La alimentación es rica, nutritiva y saludable»

Los niños y niñas participantes del estudio, consideran que la comida más importante es «el desayuno», «frutas» y «verduras», lo cual llama la atención porque en la práctica, las frutas y las verduras son los alimentos menos consumidos por ellos. Asocian la alimentación y la buena alimentación con «comer saludable», «cosas ricas», «que se alimenta bien», «come bien y engorda» y «cuidarse»; refieren que el criterio utilizado para la compra de alimentos es «saludables» y «nutritivos», la alimentación que reciben en su casa es «buena», «rica», «sana» y «ayuda a crecer», al igual que la que reciben en el colegio. Todo este conocimiento develado, muestra significaciones imaginarias sobre alimentos extraídas de la Constitución Política de Colombia en su artículo 44 y de la Ley 1098 de 2006 Código de la Infancia y la Adolescencia en el artículo 17, que promueven la alimentación nutritiva y saludable, como también, muestra significaciones imaginarias provenientes de las estrategias de mercadeo de productos alimenticios promovidos como ricos, nutritivos, saludables, que hacen crecer, etc. así muchas veces esta información no sea cierta.

El conjunto de las dos significaciones imaginarias sobre alimentación, tanto la de la norma como la de mercadeo, se encuentran instituidas en la mente de los niños, creando confusión. Los niños participantes del estudio, expresan que la alimentación que reciben en sus casas es «buena», «rica», «sana» y «ayuda a crecer», aunque en realidad dicha alimentación esté lejos de ser equilibrada, nutritiva y saludable. Pueden estar consumiendo una alimentación basada en almidones con escaso consumo de carnes, lácteos, frutas y verduras, pero el sentido y el significado de ésta práctica alimentaria es positivo, la comida de su casa siempre es buena y sana, ¿pero cómo no va a ser buena y rica cuando está cumpliendo una de las necesidades más apremiantes como calmar el hambre? En otras palabras, existe tensión entre la teoría sobre alimentación nutritiva y saludable frente a la práctica alimentaria de los niños, agravándose cada vez más con la problemática hambre y pobreza.

Acerca de los alimentos que les gustaría consumir a los niños de este estudio, se evidencia el deseo o apetito

por productos como: «perro caliente», «pizza», «papas de paquete» y el «pollo frito»; aunque, se observa también interés por consumir «hamburguesa», «pescado», «tinto» y «gaseosa».

Un común denominador de los alimentos que desearían consumir los niños del estudio, es que son productos que usualmente no se preparan en la casa y cuentan con alguna estrategia de mercadeo que llaman su atención.

Con relación a los gustos alimentarios, se observa que el «helado», «pizza», «pasta», «pan» y «papas de paquete», ocupan un lugar preferencial. Cuando se encuentran fuera de la casa, en la calle o en el parque, los niños del estudio compran: «helados» y «papas de paquete»; de la alimentación suministrada en la casa, la de mayor consumo es: «huevos» y «arroz».

Existe relación entre el poder adquisitivo de las familias y el acceso restringido a los alimentos por parte de las familias de los niños, caracterizada por una escasa variedad de alimentos entre los cuales se identifica un promedio de seis productos básicos adquiridos a la hora de hacer el mercado, entre ellos, arroz, papa y huevos, lo que a su vez, imposibilita el consumo de una alimentación equilibrada nutricionalmente que dé lugar a la preservación de la salud.

Como evidencia de la poca variedad de alimentos adquiridos, uno de los participantes expresa, que los alimentos que compran cuando hacen el mercado son: «pollo, verduras y cereal»; de la misma manera, se evidencia poca variedad en la alimentación preparada en el hogar, predominan el arroz, pasta, papa y yuca, seguido de leguminosas y huevo, con muy baja frecuencia consumen carnes, lácteos, verduras y frutas. Así, se observa que el almuerzo consumido por uno de los niños, está compuesto por «alitas de pollo, arroz y yuca» y el caso extremo lo presenta otro de ellos, quien a la hora de la comida refiere no comer «nada». La alimentación preferida por los niños para consumir fuera de la casa, al igual que el resto de su alimentación, proporciona bajo aporte de nutrientes, por ejemplo: «gelatina» y «helado».

Finalmente, puede decirse que el propósito de la política pública de seguridad alimentaria de mejorar hábitos alimentarios, aunque está institucionalizado, no se ha instituido en la sociedad y permanece en la categoría de lo instituyente.

Conclusiones

Al final del estudio se evidencia que las Significaciones Imaginarias Sociales sobre alimentación, que tienen

las niñas y los niños de tercer grado de un colegio distrital, que inciden en la generación de hábitos y prácticas alimentarias son creadas a través de las estrategias publicitarias y de mercadeo que bombardean el nivel sensorial del niño desde su nacimiento, instituyendo y socializando su psique y así, mediante el uso de todos los recursos del lenguaje, envía mensajes visuales, auditivos, gustativos y olfativos atractivos, presionando agresivamente la acción del consumo de tal alimento, lo que llena de significado y sentido, de esta manera, que no es benévola sino más bien dolorosa, en el niño, con tal motivación se instituyen sus hábitos y costumbres alimentarias difíciles de modificar dando permanencia al sistema mercantil. Los niños compran y comen lo que se les ha permitido y enseñado comprar y comer.

Teniendo en cuenta, que según la Cumbre Mundial sobre la Alimentación (1996): «Existe seguridad alimentaria cuando todas las personas tienen en todo momento acceso físico y económico a suficientes alimentos inocuos y nutritivos para satisfacer sus necesidades alimenticias y sus preferencias en cuanto a los alimentos a fin de llevar una vida activa y sana» (p.1) y su análisis frente a la situación vivida por los niños y niñas participantes de este estudio en relación al comportamiento determinado por las significaciones imaginarias sobre alimentación, se observa lo siguiente:

La disponibilidad alimentaria se relaciona con la producción, existencias, importaciones y las ayudas alimentarias, sin embargo, tal como lo evidencia este estudio, la disponibilidad de alimentos variados y suficientes no alcanza a permear el nivel familiar de los niños. La disponibilidad real de alimentos para el consumo en los hogares no proporciona un equilibrio nutricional adecuado para mantener las necesidades del organismo en crecimiento, lo que afecta la salud y bienestar. Adicionalmente, la disponibilidad y el acceso a alimentos suficientes, está mediado por la capacidad de compra de la familia del niño, resultando en la afectación de la seguridad alimentaria y nutricional al no existir en todo momento acceso físico y económico a suficientes alimentos saludables y nutritivos para satisfacer las necesidades alimenticias y sus preferencias en cuanto a los alimentos.

El acceso físico de los alimentos está en función de la disponibilidad de los mismos, las condiciones del mercado, los precios, el poder adquisitivo de las personas y de los programas gubernamentales de suministro de alimentos. Se encuentra influenciado, por la educación, la cultura, pautas en el hogar y preferencias alimentarias, y es determinante del consumo y el apro-

vechamiento biológico de los alimentos. Vemos que la limitante económica que caracterizan a las familias de los niños del estudio, no solo restringe el acceso a una alimentación variada y suficiente, sino que también simplifica la cultura alimentaria. Es de aclarar, que el disfrute de la riqueza gastronómica de nuestra cultura alimentaria y de la variedad de alimentos existente, no solo es restringido por la limitante económica y el poder adquisitivo, sino también, por el desconocimiento y la falta de divulgación de esa riqueza heredada como lo es la cultura alimentaria y de la innovación culinaria actual.

Las significaciones imaginarias sociales sobre alimentación que tienen los niños y las niñas crean o transforman hábitos y prácticas alimentarias que afectan su seguridad alimentaria y nutricional; los hábitos y prácticas alimentarias de los niños del estudio, están caracterizados por una variedad restringida de preparaciones; en la alimentación que reciben en la casa predominan el arroz, pasta, papa y yuca, seguido de leguminosas y huevo, con muy baja frecuencia consumen carnes, lácteos, verduras y frutas; la alimentación preferida por los niños para consumir fuera de la casa, de igual manera, proporciona bajo aporte de nutrientes.

La utilización biológica de los alimentos es la forma como el cuerpo aprovecha los nutrientes presentes en los alimentos y está en función del estado de salud; los niños de este estudio, pertenecen a familias de bajos ingresos económicos que difícilmente pueden garantizar una alimentación suficiente, inocua y nutritiva, afectando negativamente el estado de salud y nutrición lo que redundo en la disminución de la utilización biológica de los alimentos.

Al no proporcionarse de forma simultánea y permanente las dimensiones de disponibilidad, acceso y aprovechamiento biológico de los alimentos, no puede consolidarse la estabilidad o permanencia de la seguridad alimentaria, lo que confirma un estado permanente de inseguridad alimentaria padecido por los niños y niñas que participaron en este estudio, en contraposición a lo normado en la Ley de la Infancia y la Adolescencia, Ley 1098 de 2006 en su artículo 17 relativo al derecho a la vida, a la calidad de vida y a un ambiente sano, que supone la generación de condiciones que aseguren, entre otros, la alimentación nutritiva y equilibrada y junto con la Política Pública de Seguridad Alimentaria y Nutricional para Bogotá, Decreto 508 de 2007, deben garantizar el derecho a la alimentación de toda la población, basado en la igualdad ante la ley y en la equidad.

Referencias

- Castoriadis, C. (1997), *Un mundo fragmentado*, Buenos Aires: Altamira. Recuperado el 16 de julio de 2013, de <http://blogs.unlp.edu.ar/tsiv/files/2013/03/castoriadis-el-mundo-fragmentado.pdf>,
- Castoriadis, C. (1997), *Ontología de la creación*, Bogotá: Ensayo y error.
- Colegio Prado Veraniego I.E.D. (2012). *Manual de convivencia*. Bogotá.
- Cumbre Mundial sobre la Alimentación. (1996). Recuperado el 13 de agosto de 2012, de http://www.fao.org/wfs/index_es.htm,
- ENSIN. (2010). *Informe ejecutivo*, Bogotá: ICBF 2010.
- FAO. (2011). *Dimensiones de la Seguridad Alimentaria*. Recuperado el 13 de agosto de 2012, de <http://www.fao.org/docrep/014/al936s/al936s00.pdf>, .
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia: nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Síntesis.

Estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en la lúdica en tercero de primaria*

Teaching and learning strategy based on the fun in third grade

María Luisa Araujo Oviedo**

Nancy Gómez Bonilla***

Fernando Fonseca Joya****

William Molano Lamprea*****

Fecha de recepción: 12/01/2013

Fecha de aceptación 03/04/2013

Resumen

El propósito del presente trabajo de investigación, es estimular la creatividad y la imaginación en ciencias naturales, en niños de grado tercero de la Institución Educativa Distrital Atanasio Girardot, a partir de una estrategia pedagógica y didáctica, fundamentada en la lúdica, el trabajo práctico de laboratorio, el trabajo en equipo y la autoestima. La metodología se desarrolló en el marco de la investigación acción participativa, con la pretensión de transformar las prácticas educativas tradicionales, en ambientes de aprendizajes agradables e interesantes para los niños. Los resultados obtenidos fueron significativos, porque se logró la argumentación y seguridad personal al definir los conceptos, las actividades lúdicas, las experiencias de laboratorio y el trabajo en equipo desarrollaron interés por las ciencias naturales. Se concluyó que la estrategia, fomentó el aprendizaje y estimuló la imaginación como elemento importante en la creatividad, reflejado en la solución de problemas, diseño de experiencias e hipótesis, entre otros.

Palabras clave: estrategia de enseñanza aprendizaje, lúdica, creatividad, imaginación, evaluación.

Abstract

The purpose of this research work is to stimulate the creativity and the imagination in Science on third grade children, students from the Institucion Educativa Distrital Atanasio Girardot from a pedagogical and didactic strategy, based on the playful, practice work in the lab, teamwork and self-esteem. The methodology was developed in the framework of Participating Action Investigation, with the aim to transform the traditional education practices, in enjoyable and interesting learning environments for children. The results were meaningful because along the work, the children could acquire skills to argument and personal safety to define concepts, to participate in recreation activities, lab experiences and work team, developing interest about natural sciences. From the work it was concluded that the learning strategy encouraged and stimulate imagination, as an important element in creativity reflected in solving problems, design of experiences and hypothesis making between others.

Key words: Teaching strategy, fun, creativity, imagination, evaluation.

* Prueba piloto realizada en el marco del Proyecto de Investigación en Curso: Propuesta Multidisciplinaria para el Desarrollo de la Creatividad y el Aprendizaje Lúdico de la Ciencia y la Tecnología en el Segundo Ciclo de la Educación Básica en Bogotá. Centro de Investigaciones. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

** Doctoranda en Ingeniería de Proyectos y Desarrollo Económico y Territorial. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

*** Magister en Investigación Social Interdisciplinaria. Universidad Distrital Francisco José de Caldas

**** Estudiante Licenciatura en Química. Universidad Distrital.

***** Estudiante Licenciatura en Química. Universidad Distrital.

Introducción

En Colombia, desde la ley 115 de 1994 se ha vivido una gran renovación de la estructura educativa esperando mejorar la calidad en todos los niveles de la educación formal, es así como se han implementado diferentes planes, programas, proyectos, normas y políticas, especialmente para la educación básica. Hay un interés por lo tanto, en generar estrategias pedagógicas como alternativas que den respuesta al tipo de niño, joven y adolescente actual. Las políticas educativas en Colombia, han propendido por la cobertura estudiantil; sin embargo, los estudios e informes han demostrado que en el aprendizaje, desarrollo, evolución de la calidad y métodos de innovación se ve una disminución significativa, y un atraso evidente en el sistema educativo (Vasco, 2005). De ahí, la importancia de diseñar estrategias pedagógicas y didácticas que promuevan la construcción de significados, como eje para el desarrollo de habilidades, ampliación de conocimientos sobre el mundo, mejora del razonamiento lógico, la formación de conceptos, la formación de autonomía y la generación conciencia en el contexto social. En virtud de lo anterior, surge la necesidad de crear una estrategia pedagógica y didáctica fundamentada en la lúdica, el trabajo práctico de laboratorio, el trabajo en equipo y la autoestima que estimule la creatividad y la imaginación en ciencias naturales, en niños de tercer grado de la Institución Educativa Distrital Atanasio Girardot.

Marco teórico

La creatividad

Aunque son muchos los estudios que se han realizado acerca de la creatividad, no se ha llegado a una definición concreta; sin embargo, si existen acuerdos sobre los aspectos fundamentales que la caracterizan. De acuerdo con Dabdoub (2009), los rasgos de la creatividad son la originalidad, la novedad y la pertinencia en identificación de problemas y en la solución en los mismos. Bohm (1998), coincide con Dabdoub, en estos tres aspectos y agrega otros indicadores que se reflejan en los productos creativos tales como la invención, la innovación, la fluidez, la flexibilidad, la comunicación, la curiosidad, la motivación, la imaginación, la fantasía la emergencia. Desde el punto de vista fisiológico, la creatividad se sustenta por excelencia en el cerebro y en sus capacidades instaladas en los hemisferios izquierdo y derecho. El primero, produce el pensamiento analítico, lineal, lógico, secuencial, racional, vertical, convergente

y deductivo y se caracteriza por la verticalidad. El segundo, realiza un pensamiento lateral que tiene que ver con el cuerpo y lo inconsciente, lo que posibilita procesos de pensamiento visionario, espacial, analógico, creativo, simultáneo, lateral, divergente e inductivo; por esto, se vincula a lo lúdico, lo emotivo, lo afectivo, lo fantasioso y se caracteriza por el pensamiento osado, no conservador y abierto al cambio (Posada, 2003). Los dos hemisferios tienen diferente forma de procesar los pensamientos, sin embargo, no están separados (Jiménez, 2000), de acuerdo con los estímulos se desarrolla uno más que el otro; la cultura y la escuela siempre le han dado más importancia al hemisferio izquierdo y se ha aceptado socialmente su preeminencia, propiciando una sola forma (algorítmica) de resolver problemas. La creatividad involucra las capacidades de ambos hemisferios para posibilitar productos originales, innovadores y resolver problemas de diversas formas creativas.

En la formación integral del ser humano intervienen, factores sociales, emocionales, perceptivos, físicos y psicológicos (Moreno, 2001). Posada (2003) afirma, que el ser humano, nace con capacidades para realizar procesos creativos, pero que es el sistema educativo el que no favorece la creatividad. Según Mato (2006), la creatividad es inherente al proceso educativo porque éste, ayuda a desarrollar las potencialidades del niño. Lamata (2005), apoya esta afirmación, pero añade que la escuela debe disponer las condiciones para generar una actitud creativa que favorezca diferentes interpretaciones y respuestas cognitivas no habituales a problemas simples o complejos. García (2004), muestra la importancia de que la escuela contemple en la formación de los niños la creatividad, dado que beneficia el desarrollo personal e interpersonal a través de habilidades y actitudes que posibilitan la transformación creativa, autodirigida y responsable de la realidad; así como también, fomentan la generación de preguntas, problemas y soluciones; favorecen un pensamiento argumentado y autocorrectivo, además de propiciar apertura mental y flexibilidad para el cambio. La enseñanza y aprendizaje son creativos, cuando se caracterizan por la novedad y la motivación del estudiante al emplear diferentes métodos, estrategias y recursos que fomenten el aprendizaje relevante y generador de ideas, proporcionen retos, permitan jugar con las ideas, desarrollen habilidades de comunicación y de escucha activa, estimulen la curiosidad y el cuestionamiento y realicen nexos entre los conceptos y su realidad más cercana (Dabdoub, 2009). Palacio (2004), también afirma que en los espacios educativos que involucra la creatividad, el alumno empieza a realizar propuestas y a

generar ideas. La creatividad es un pilar sumamente importante para el desarrollo del ingenio y la exploración de nuevas formas de aprendizaje dentro del contexto escolar, por consiguiente es importante mencionar que estas propuestas son ampliamente utilizadas y validadas en modelos de aprendizaje en diferentes partes del mundo resaltando varias razones para defender esta postura con dos razones principalmente: el enriquecimiento cognitivo y el desarrollo personal. Ambos aspectos son objetivos que se entrelazan en el concepto de educación, ya que ésta supone no sólo transmisión de contenidos, sino también desarrollo personal y social (Kairótico, 2010).

La autoestima

La autoestima puede definirse como la conciencia del valor personal, es una representación afectiva que se hace de sí mismo, esta condición la aprenden los niños a través de la aceptación y aprobación de las personas importantes para ellos, como los padres, hermanos, profesores y amigos, reafirmando así, sus fortalezas, cualidades, talentos y logros (Beauregard y Bouffard, 2013). El niño empieza a formar su autoconcepto, que es lo que piensa de sí mismo, y a preocuparse por su valía personal a la edad de 8 años, debido a la fragilidad del autoconcepto, depende de la evaluación de los demás; por esto, las expectativas y retos que se otorgan no deben ser elevados y deben ser de acuerdo a sus capacidades, de tal forma que le permitan ganar la confianza en sí mismo para no generarle estrés e inseguridad. Entre más experiencias positivas tenga el niño, mayores posibilidades tiene de concebirse como una persona valiosa y capaz de crear y hacer las cosas por sí mismo (Múnera, 2004). De igual modo, el niño comienza a forjar su autoimagen que la componen cualidades y defectos tanto físicos como actitudinales; sin embargo, las personas centran su autoimagen, en el físico; debido al medio en el que crece el niño, las experiencias que se tienen de la apariencia física y la comparación con el otro; aspectos que se vuelven determinantes en el grado de aceptación. Las burlas, los sobrenombres o apodos por causa de algún defecto físico, generan posteriormente complejos, que afectan el autoestima (Riso, 1997). La autoestima del niño se realimenta de las relaciones con el otro; por esto, la escuela es un lugar privilegiado para el aprendizaje de habilidades sociales que se pueden enmarcarse en cuatro estadios: 1) Autoafirmación, que es la confirmación de sí mismo sobre quien se es, en qué se diferencia, que se quiere, qué no se quiere, qué se siente, qué se

piensa, qué se elige y qué se decide. 2) Conciencia de los demás, que es reconocer, respetar, comprender, solidarizarse, comprometerse y compartir con el otro, aceptar reglas y sugerencias. 3) Autocontrol, que dominarse a sí mismo aprendiendo a manejar los impulsos de agresividad, hostilidad y oposición. 4) Resolución de conflictos que es encontrar soluciones a partir de la identificar del problema. El aula es un espacio propicio para favorecer las habilidades sociales que contribuyen a una buena autoestima, al igual que el uso habitual de las actividades en grupos (Kaufman, 2005).

Siguiendo con Kaufman (2005), el ser humano no nace con autoestima, ésta se educa y como se ha argumentado anteriormente, varía según las circunstancias. Por tal razón, entre los diversos factores que pueden verse involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es preciso resaltar la importancia que tiene la autoestima, teniendo en cuenta que en la actualidad se considera clave para el desarrollo positivo de los niños: un niño con alta autoestima resuelve problemas y asume retos, mientras que un niño con baja autoestima puede distorsionar la realidad (Puerta, 2002; Plata, 2000); es decir, que la autoestima determina lo que es el niño en el presente y lo que será en el futuro. Así las cosas, sin rebatir el peso que tienen la inteligencia y las capacidades innatas, la autoestima tiene una fuerte trascendencia en la valía personal; tanto, que los niños que se consideran a sí mismo valiosos y efectivos en términos de su productividad, son más perseverantes y tienen mayor rendimiento a nivel general, que los niños con iguales capacidades; pero con baja autoestima (Posada, 2003; Marcuello, 2012).

La imaginación

Se resalta la imaginación como un factor importante que contribuye a desarrollar la creatividad; como plantea Vygotsky (2008), la imaginación es una actividad autónoma, desligada de la conciencia; puesto que, es un proceso que aleja al hombre de las impresiones concretas, posibilita la creación artística, científica y técnica. La imaginación genera el mundo de la cultura a diferencia del mundo de la naturaleza; también se dice que la imaginación presupone la sensación y la percepción. La imaginación se produce partiendo de la realidad (Mato, 2006).

El proceso de imaginar produce ideas que es la unidad de pensamiento y es el punto de partida para observar, cuestionar, analizar, sintetizar, explicar y comprender los hechos del mundo, el cual reflexiona sobre la realidad (Bruner, 2000).

La resiliencia

La resiliencia es un término inglés, empleado en física para denominar materiales resistentes a los impactos; etimológicamente viene del latín *salire* que significa saltar o rebotar y del prefijo *re* que indica repetición (Cyrułnik, 2003); es decir, que desde la física se define como la capacidad de un cuerpo para resistir un choque. Al adoptar el concepto en las ciencias sociales, significó: la capacidad de una persona para triunfar y desarrollarse positivamente a pesar de la adversidad (Cyrułnik, 1999). Atendiendo a éste último, la resiliencia puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad; hoy por hoy, el término cobija desde un estrés grave hasta uno simple del día a día. La resiliencia entonces, no es una característica propia de un individuo, es una construcción psicológica en relación estrecha con lo social, que se elabora en el trayecto de la vida. La resiliencia cobra importancia en la forma en que niños y jóvenes que han vivido problemáticas sociales como violencia intrafamiliar donde esta tipología hace gala de todos los desafueros y derivaciones de patologías sociales (Delgado, 2001; Gaviria 2004), tales como abuso sexual, drogas, alcohol o fracaso escolar y aun así, se sobreponen al estrés, al trauma y al dolor de sus vidas, convirtiéndose en estudiantes, trabajadores y ciudadanos competentes y exitosos (Henderson, 2003). La resiliencia se aleja del modelo médico del desarrollo humano basado en la patología y se aproxima a un modelo de revolución filosófico y proactivo basado en el bienestar (Henderson, 2003).

En la resiliencia se desarrollan factores protectores internos característicos del resiliente y factores protectores ambientales provenientes de las relaciones interpersonales. El servicio, la convivencia, la asertividad, la resolución de problemas, la sociabilidad, la creatividad y el sentido del humor, la autonomía, la visión positiva del futuro, la flexibilidad, la conexión con el aprendizaje, la automotivación y la autoestima (Henderson, 2003, Llobet, 2005), hacen parte del primero. En el segundo, se destaca el apoyo de los tutores de la resiliencia: 1) Los padres brindan identidad social (Dolors, 2004, Goleman, 1997) y aprobación (Bancks, 1983, López, 2003); 2) Los profesores porque son un modelo a seguir (Henderson, 2003) y 3) Los compañeros que a través de la aceptación, evitan problemas como ausentismo, deserción y repitencia escolar entre otros (Juvonen, 2001, Branden, 2000, Cárdenas, 1995, Cava, 2000). Lo anterior, muestra que las necesidades sociales y relaciones sociales como me-

diadores cognitivos son fundamentales en la adaptación psicológica y las relaciones interpersonales con pares en la infancia son vitales en el desarrollo psicológico y social para el futuro adulto (Martínez, 2006, Henderson, 2003). Según, Gómez (1992), la escuela no genera un ambiente de cooperación que contribuya a que las personas que han vivido situaciones traumáticas se conviertan en individuos socialmente aceptados. La familia, la escuela y los grupos de pares, pueden contribuir a la resiliencia, promoviendo vínculos estrechos, ayudando a valorar y alentar, teniendo una interacción cálida y no de crítica, construyendo reglas incluyentes y participativas (Salm, 1998), fomentando relaciones de apoyo con otras personas afines, promoviendo la necesidad de logros y metas, fomentando el altruismo y la cooperación, incentivando el liderazgo y la participación, apreciando el talento personal para fortalecer la autoestima, la creatividad (Henderson, 2003, Alcántara, 2005). Padres y profesores para la construcción de una buena autoimagen y un buen autoconcepto (Henderson, 2006, Betancur, 2010).

La lúdica

La lúdica, la recreación y el juego tienen infinitud en sus acepciones que dan idea de lo que han sido estas actividades en cualquier parte donde se practiquen (Amaya, 2006) y estos conceptos son los que la definen como diversión, o esparcimiento (Ramírez, 1998) de todos los seres humanos desde que nacen (Jiménez, 2004). La lúdica es un espacio de recreación que se enmarca en el juego; pero a su vez, desarrolla el potencial intelectual y socioafectivo (Holzapfel, 2003), mediante todas las actividades en las que los participantes manifiestan una forma profunda sentimientos de alegría y satisfacción. Así por ejemplo, manifestaciones artísticas como la danza, el teatro, la poesía, el canto entre otros, pueden además de divertir ser una estrategia de enseñanza y aprendizaje (Araújo y Gómez, 2012).

Podría decirse que tiempo y espacio son adimensionales en el juego y que por sí mismo, el juego no tiene otro propósito que el de divertir (Holzapfel, 2003). Respecto al tiempo del juego, Öfele (2004), plantea que hay dos tipos de juegos: finitos e infinitos; los primeros tienen tiempos establecidos como en el caso de los deportes. Los juegos infinitos son de libre albedrío de los jugadores, que siempre tienen la posibilidad de correr sus marcas, como es el caso de los juegos de mesa. De igual modo, el espacio en el juego es imaginario, diferente al de la realidad y lo determinan las reglas de juego, que deben ser respetadas por los jugadores, como si se

tratase de un espacio real; convirtiéndolo al espacio del juego en un espacio lúdico. La demarcación sólo existe para los jugadores y pueden variar las delimitaciones dependiendo del tipo de juego que se quiera realizar.

En cuanto al propósito en el juego, sólo se presenta si hay una necesidad de realizar una actividad con el objeto de aprender, en ese caso se hablaría de una actividad lúdica; Vigotsky y Piaget, consideran que el juego, permite avanzar a nuevas etapas de dominio cognitivo y socioafectivo (Öfele 2004).

Metodología

El tipo de investigación que se ha empleado como soporte, es la investigación es acción participativa porque el objeto es transformar el aprendizaje colectivo de la realidad en la institución educativa Atanasio Girardot (Arnal y Rincón, 1992), basado en un análisis crítico con la participación activa del grupo, que se está orientando y potenciando hacia la práctica transformadora y al cambio social (Eizagirre, 2005).

La población está conformada por los dos grupos del grado tercero del colegio Distrital Atanasio Girardot, la muestra es uno de los grupos con 32 niños y niñas: 7 de género femenino y 25 de género masculino, con edades de 7 años (3 estudiantes), 8 años (19 estudiantes), 9 años (8 estudiantes) y 10 años (2 estudiantes). Los mecanismos de recolección fueron diarios de campo, material audiovisual, fotográfico, entrevistas, pruebas diagnósticas y talleres de trabajo.

Para el establecimiento de categorías se partió de la creatividad de donde se desprendieron las subcategorías: aspectos cognitivos y aspectos lúdicos. Se consideraron la imaginación, la autoestima y la resiliencia como criterios de aspectos cognitivos porque hacen parte del aprendizaje psicológico y social, que inciden directamente en el aprendizaje educativo y contribuyen a crear un ambiente propicio para desarrollar la creatividad. De Imaginación se eligieron los indicadores: explicaciones del entorno y solución de problemas; de la Autoestima: autoimagen y autoconcepto y de Resiliencia se eligieron los indicadores resolución de problemas y flexibilidad. Los Aspectos Lúdicos, se tomaron como subcategoría porque tienen una relación directa con la creatividad, por cuanto el juego es libre, flexible y creativo; por esto, eligieron criterios lúdicos como el propósito con su indicador: estrategia de enseñanza y aprendizaje; el tiempo con su indicador: año escolar y el espacio con sus indicadores: aula de clase y laboratorios.

La estrategia pedagógica y didáctica se diseñó teniendo en cuenta aspectos teórico-prácticos en la enseñanza y aprendizaje para las ciencias naturales, respetando los estándares curriculares establecidos por la política educativa y empleados por el Colegio Atanasio Girardot. La estrategia se centró en el diseño de actividades lúdicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los conceptos de ciencias naturales de forma recreativa, novedosa y participativa para aprovechar la capacidad de imaginación de los niños, que promoviera un pensamiento lateral y favoreciera la creatividad. Las actividades de laboratorio se consideraron de suma importancia como complemento de las actividades lúdicas, para la reafirmación los conceptos vistos; además de favorecer un pensamiento lógico y racional, al conducir a los estudiantes a vivir experiencias en el laboratorio. Así mismo, en el marco de la estrategia se contempló, el trabajo en grupo con el propósito de beneficiar la autoestima de los niños y disponer las condiciones para la resiliencia, en los casos que fuera necesario, a partir de la interacción social de los niños y el fomento de hábitos de cooperación.

Resultados

En la estrategia pedagógica y didáctica se diseñaron actividades lúdicas, tomando en algunos casos como referencia, los juegos tradicionales; conocidos por los niños a los cuales se les hicieron adaptaciones, en el marco específico de las ciencias naturales, como es el caso de juegos de mesa como la lotería y el rompecabezas, así como juegos sociales como tingo-tanto. En otros casos se diseñaron juegos que emergieron de la dinámica y puesta en marcha de la estrategia, como es el caso de Mezclavación. Inicialmente al diseño de la estrategia se aplicó una prueba de diagnóstico con el propósito de identificar los conceptos previos que los estudiantes tenían con relación a los conceptos de la célula, entorno vivo, reinos de la naturaleza y seres humanos, correspondientes al programa de la institución, para diseñar las actividades lúdicas y de laboratorio; la prueba se elaboró para responderse individualmente en 25 minutos. Posterior a la prueba diagnóstica, se implementaron las actividades por sesiones de clase; es decir, bloques de hora y media.

Para introducir a los niños en la dinámica de la estrategia pedagógica y didáctica en ciencias naturales, se realizó una actividad lúdica, que promoviera el interés en el estudio y clasificación de los seres vivos, haciendo uso de la imaginación y la creatividad de los estudiantes y a

la vez fomentara en los alumnos, procesos de indagación con el fin de que comprendieran su entorno. Para el efecto, se solicitó a los niños que empacaran los útiles en sus maletas a semejanza de las cosas que se llevan de viaje. Las sillas del aula de clase se organizaron para simular la forma de un autobús, iban a hacer una “salida de campo imaginaria”, en donde podrían recrear su imaginación con diversos ecosistemas, seres vivos, y aspectos de la naturaleza. Para crear el ambiente se colocó de fondo un apoyo auditivo con ruidos de la naturaleza, en el viaje imaginario fueron llevados al océano, el fondo del mar, las playas, el desierto, las montañas y los bosques de niebla. Posteriormente, se pidió a los niños que describieran la experiencia del viaje imaginario a través de un dibujo o un cuento.

Las temáticas relacionadas con los reinos de la naturaleza se realizaron varias sesiones de clase. En la primera se implementó una actividad lúdica, a la que se denominó «Nuestro entorno», con el propósito de desarrollar procesos de pensamientos de correlación al hacer que realizaran relaciones entre los conceptos enseñados para identificar las características que comparten los seres vivos, con su entorno. De igual forma, se perseguía que los estudiantes propusieran estructuras para la clasificación de los diferentes objetos que los rodean a partir de una previa explicación sobre los seres vivos e inertes. Para ello, se solicitó a los niños que hicieran un cuadro en el cuaderno, previo a una excursión de ciencias naturales por las instalaciones del Colegio, organizados en tres grupos de trabajo, con el fin de que cada grupo identificara cinco objetos de estudio, los clasificara y organizara en el cuadro, diferenciando las características principales del objeto de estudio, definiendo si se trataba de un ser vivo o inerte y ubicándolo en un reino de la naturaleza. Para finalizar se socializó los cuadros con sus contenidos para aclarar dudas respecto a la clasificación de los seres vivos. En otra sesión de clase, se implementó otra de las actividades lúdicas realizadas, se le denominó «Cartas rápidas» con el propósito de que los niños comprendieran la función que cumple la clasificación de los seres vivos su estudio, mediante la diferenciación de las características que presentan los diferentes organismos en la naturaleza. Para el desarrollo de esta actividad, se entregó a cada niño en una hoja con 6 cuadros, cada uno con imágenes y características principales de cada reino de la naturaleza para colorear, leer e interiorizar. Posteriormente, se entregó una hoja similar con los nombres de cada reino. Los cuadros tenían que recortarlos para obtener 12 en total; después tenían que cotejar el nombre con las características de cada reino. Para el tema de hongos, perteneciente a los seres vivos, se realizó

la actividad de laboratorio «¿Qué es esa cosa que le salió al pan?», el propósito de esta actividad consistió en desarrollar en el estudiante habilidades de análisis sencillos de procesos cotidianos en donde se presentan organismos vivos como los hongos y estimular en los estudiantes el desarrollo de procesos de investigación como solución de problemas científicos, atrayéndolos al trabajo de laboratorio y el uso de herramientas científicas, tales como el microscopio para fomentar en los estudiantes agrado por las ciencias naturales. En esta actividad, se dividió el curso de 32 estudiantes en tres grupos de trabajo específico, en donde cada uno tenía que elegir a uno de los integrantes como el líder científico de esta actividad, a él se le entregó la guía para realizar el trabajo de laboratorio correspondiente a su grupo. Cada grupo fue al laboratorio con un profesor-practicante para hacer la observación de los hongos del pan a través del microscopio; el pan empleado previamente lo habían humedecido en sus hogares, a manera de experimento extracurricular para la práctica de laboratorio. Los estudiantes trabajaron en grupo, pero tuvieron que entregar la guía resuelta de forma individual. Con respecto al tema de flora y fauna, se realizaron varias sesiones, de las cuales se presenta la siguiente, que tuvo por objetivo propiciar un ambiente científico mediado por la lúdica para generar agrado y relevancia en el aprendizaje. En el desarrollo de esta actividad, se realizó una pequeña orientación después de aplicar un test de conocimientos previos, con el fin de aclarar y reconstruir los conceptos de fauna y flora, incluyendo conceptos del ecosistema como suelo, aire y agua. Para fortalecer este aprendizaje se realizó un juego denominado «fauna flora», que es una variación del conocido juego social tingo-tango, pero utilizando las palabras ya mencionadas; siguiendo la lógica del juego se realizaron preguntas, que al responderlas correctamente se bonificaban con puntos comparte de la calificación del tema, y al errar en la respuesta, se le imponía una penitencia al estudiante.

La temática de la célula, se realizó en tres sesiones de actividades lúdicas: La primera, se realizó con el propósito de fomentar en los estudiantes la capacidad analizar situaciones del aula para delimitación de problemas para aplicarlo posteriormente al estudio de la célula, se diseñó la actividad lúdica «rompecabezas». Se entregó a cada niño partes de dos rompecabezas de las células procariota y eucariota, que posteriormente debieron colorear, pegar en el cuaderno e identificar sus principales características y organelos; además de relacionarlas con el entorno. Finalmente, se socializó la actividad y se nombraron 4 guías científicas que ayudarían a conformar los grupos para la siguiente actividad.

En la segunda sesión, se aplicó otra actividad simulando un juego de mesa, en donde participarían cuatro grupos, se trataba de un camino lleno de preguntas acerca de la célula; teniendo como reglas de juego penitencias, saltos, y atajos. Cada grupo se representó por un color en el tablero: el primero que lograra llegar a la meta y sería el ganador. En la tercera sesión de clase, se desarrolló la actividad lúdica «Lotería». El objetivo de esta actividad fue fomentar la capacidad en los estudiantes de analizar situaciones presentadas en clase, que les permitan delimitar un problema. La metodología, se aplicó dividiendo los tres grupos conformados en las actividades anteriores, en subgrupos formando parejas, a quienes se les asignó una ficha o cartón de lotería. En las cuadrículas del cartón de lotería se encontraban algunos organelos de la célula con su estructura y nombre; en las fichas su función. Los estudiantes, tenían que relacionar el nombre del organelo con la función que realiza cada uno de ellos.

El tema del cuerpo humano, se desarrolló en dos sesiones de clase: en la primera, se realizó una actividad lúdica «La máquina perfecta», con el objeto de crear un ambiente adecuado en pro del fortalecimiento de habilidades de trabajo y del emplear un vocabulario científico para referirse al cuerpo humano y las partes que lo constituyen; además de hacer uso medios alternativos de enseñanza como las TIC. Aquí, se les hizo una introducción al tema en el aula de clase, generando expectativa, posteriormente se llevó al curso al auditorio del colegio, donde se proyectó un video de internet, proyectada en video beam para hacer más interesante la actividad. El objetivo de la segunda sesión, después del video, fue crear un ambiente generador de cuestionamientos acerca del funcionamiento del cuerpo humano, para ello, se diseñó la actividad lúdica «¿Qué tenemos por dentro y como funciona?», en la que realizaron un trabajo manual con base en el video para representar los sistemas digestivo y respiratorio, identificando sus partes. En la clase, los niños tuvieron un gran acercamiento al tamaño, forma y color de los órganos del cuerpo humano mediante la explicación de sus funciones, cuidados y enfermedades, en un maniquí con los órganos expuestos. Para el sistema respiratorio se realizó adicionalmente, un experimento en clase para explicar la inhalación, la exhalación y el funcionamiento del diafragma. En otra sesión de clase, se confrontaron los conceptos teóricos aprendidos en las actividades lúdicas con las actividades de laboratorio, con el propósito de reconocer y diferenciar los conceptos de célula, tejido y sistema que ya se había visto en otras sesiones de clase. Para esta actividad, se llevaron a los estudiantes al laboratorio, donde tuvieron acceso

a los microscopios, los cuales fueron útiles para la realización satisfactoria de esta actividad. Se le facilitó a cada estudiante una guía de laboratorio en donde se explicaba el procedimiento a realizar y en los espacios en blanco, tenían que resolver los cuestionamientos que les surgían, fomentando de este modo, un pensamiento crítico, acerca de la conformación del cuerpo humano, las plantas y los animales a partir de los conceptos de célula, tejido y sistema.

De igual modo, se realizaron cuatro sesiones de actividades lúdicas y de laboratorio para los temas de química: materia, cambio físico, cambio químico, y mezclas. Para el tema de materia, se diseñó la actividad de laboratorio «¿Qué es eso, que llamamos materia?», el propósito de esta actividad de laboratorio, fue generar un ambiente de investigación, estimulando el cuestionamiento en los niños sobre las cosas de su entorno, al igual que la generación de respuestas de ellos mismos a sus preguntas. Para el efecto, se llevaron a los estudiantes al laboratorio adecuado para este tipo de trabajos, se dividió el grupo de 32 estudiantes en tres, que guiados por los profesores-practicantes en el reconocimiento de la materia: cómo se encuentra y cuáles son sus estados a través de experimentos sencillos para mostrar los cambios de ésta a partir de los estados. En el tema estados de la materia, se diseñó la actividad lúdica «¿Cómo encontramos la materia?», el propósito de esta actividad de laboratorio, fue incentivar el desarrollo de pensamiento abstracto para estimular la imaginación y el interés por las ciencias; así como demostrar de forma práctica las propiedades y características de la materia, para ello, se realizaron modelos a partir de bolas de icopor con el fin de demostrar por qué y cómo está constituida la materia. En los grupos formados, se logró que los estudiantes explicaran y comprendieran los tres estados fundamentales de la materia. A través de una guía de trabajo se abordó la temática de las propiedades de la materia, empleando materiales comestibles como gelatina entre otros, para experimentar propiedades físicas como olor, color, sabor y textura. Así mismo, se los condujo a identificar propiedades específicas como solubilidad y punto de fusión. Para cambio físico y cambio químico se diseñó una actividad lúdica «Juguemos a cambiar las cosas...de lugar», con el propósito de que los niños comprendieran los conceptos de cambio físico y químico, así como ampliar el vocabulario científico de los niños sobre los cambios y su entorno; generando un ambiente de ciencia. En el desarrollo de esta actividad, se tuvo en cuenta los conceptos anteriormente vistos, sobre propiedades de la materia, para introducir los conceptos de cambio físico

y químico. En grupos se realizaron experimentos que mostraban ciertos cambios en la materia, sin diferenciar uno del otro; entre los experimentos que se realizaron para demostrar los cambios químicos, estuvieron: 1) La reacción del Alkaseltzer en agua, y 2) La putrefacción de una fruta y para evidenciar el cambio físico, se realizaron experimentos simples como: 1) El cambio de estado del agua y 2) Las diferentes formas que puede tomar la plastilina. Los estudiantes generaron respuestas a las preguntas que ellos mismos se hicieron. Para el tema de mezclas se diseñó la actividad lúdica «Mezclavación», la cual se aplicó en otra sesión de clase. El propósito de esta actividad fue evaluar los conceptos de mezclas; para ello, se diseñó un tablero de madera forrado en papel transparente contact para evitar que las sustancias líquidas (ninguna corrosiva) traspasaran al tablero. En el tablero se delineó una matriz de doble entrada con 16 cuadrículas; verticalmente se colocó en cada cuadrícula desde la sustancia 1 hasta la 4, horizontalmente se hizo del mismo modo, para que los niños realizaran diferentes tipos de mezclas, en diferentes estados, donde a partir del resultado realizaron diferentes preguntas con el fin de evaluar los conceptos. Para evitar la tensión en el estudiante, los jugadores de cada tablero tenían la opción de cambiar la pregunta original por otras propuestas en el juego de otros temas de química anteriormente vistos.

Dentro de los aspectos cognitivos se pueden destacar los logros en relación a la autoestima y la resiliencia a partir de las actividades en grupo, ya que los niños mostraron siempre una excelente disposición al trabajo, siempre se encontraban con mente abierta a las actividades que se desarrollaban durante el trascurso de las diferentes sesiones y buscaban participar en las actividades. Al comienzo, la falta de costumbre de realizar trabajos en grupo, hizo que en algunas ocasiones se presentara desorden e indisciplina, de igual modo, la interacción social tuvo inconvenientes, debido a los lazos afectivos que existían en los grupos de amigos y la rivalidad de genero; dificultando que niños y niñas trabajaran juntos, así como separar a los amigos de siempre. La situación cambió cuando se empezó a emplear como estrategia los líderes científicos a quienes se les asignaban funciones específicas, con ello, las actitudes cambiaron, llegando a lograr un ambiente armónico. Respecto a la resiliencia, el espacio fue propicio porque los niños de estas edades son muy sensibles a las frustraciones particularmente cuando cometían errores durante las actividades; en esta parte se trabajó incentivando a los niños con otras oportunidades y teniendo en cuenta sus opiniones aumentando su autoestima frente al grupo, el liderazgo, fue uno de los aspectos que se destacó porque todos tenían

una gran iniciativa, tanta, que en ocasiones generaron inconvenientes al tratar de tener el poder sobre otros niños. A los niños conflictivos, se les asignaron tareas específicas y se les permitió participar como líderes científicos como estrategia para disminuir los conflictos en el grupo.

A partir de las categorías planteadas y teniendo en cuenta las diferentes actividades propuestas durante el desarrollo del proyecto, se pudo identificar algunos componentes de carácter cognitivo, a partir de la interiorización de los conceptos cuando desarrollaron procesos de integración con su entorno. El trabajo en grupo, fortaleció en el ámbito actitudinal, particularmente en el desempeño de estudiantes con dificultades. De igual modo, se logró incentivar en varios estudiantes el espíritu investigativo desde el planteamiento de problemas simples a nivel de laboratorio, que generaron en ellos actitudes de indagación y observación desde su perspectiva cotidiana. A partir de actividades lúdicas como la lotería, permitió observar como el error que antes era sancionado, pasó a ser parte del aprendizaje; de igual modo, el rompecabezas que buscaba que el niño genera procesos de pensamiento inductivo, haciendo que el niño llegara a la comprensión del concepto al relacionarlo con su entorno, sin establecerlo como un concepto lejano a la realidad. Actividades como la explicación de la materia a través de las actividades lúdicas y de laboratorio, estimularon la imaginación e hizo que el estudiante observara e interpretara fenómenos microscópicos de forma sencilla.

Los aspectos lúdicos tuvieron mucha fuerza en el diseño de estrategia pedagógica y didáctica, los logros en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se vieron reflejados en la argumentación de los niños, el cual se hizo más notable durante el proceso. El trabajo lúdico y práctico hizo relevante en conceptos como la célula, y clasificación fueron comprendidos por los estudiantes desde su propia experiencia en el laboratorio. Las actividades lúdicas que pretendieron desarrollar procesos cognitivos a partir de nexos, cotejos y relaciones entre conceptos se favoreció el aprendizaje. En actividades lúdicas como las cartas rápidas, no sólo se logró la comprensión del concepto, sino que además, la participación de los estudiantes en la decoración y proceso de fabricación de las fichas.

En las actividades de laboratorio, llamó mucho la atención el uso de herramientas como el microscopio, los cuales fueron útiles para la realización satisfactoria de las actividades que los requirieron. En el trabajo en el laboratorio, se puede notar que los niños tienen un insaciable deseo de conocer y comprender; así como las

formas que emplean para crear nuevo conocimiento, al igual que el escepticismo frente a las cosas que rodean su cotidianidad, tratando de desarrollar un pensamiento científico a través de observaciones y así llegar a crear sus propias conclusiones.

Conclusiones

Se creó un ambiente resiliente propicio para la creatividad, dado que, las relaciones interpersonales buscaron integrar a los niños al hacer del trabajo educativo, una actividad grupal integrando componentes con características humanistas donde cada uno de los actores pudiese ver al otro con reconocimiento y respeto; además, de destacarse el cooperativismo, el compañerismo, el apoyo mutuo, la participación activa, la creatividad, la espontaneidad, la alegría, la confianza en el otro, la aceptación del error, la iniciativa y la integración de los niños, así como la integralidad de conceptos, emanada de las discusiones en grupo. También es importante, resaltar algunos valores como la decencia, la puntualidad, el servicio, la voluntad, la amistad el respeto, la sinceridad y la empatía, valores que a través del desarrollo de las actividades se desarrollaron. Sin embargo, faltó fortalecer otros que son igual importancia como la tolerancia, la autoestima y la amistad.

La estrategia pedagógica y didáctica fundamentada en las actividades lúdicas y de laboratorio, mediadas por el trabajo en grupo, permitieron crear un ambiente libre y espontáneo, propicio para que los niños generaran ideas, resolvieran sus propios cuestionamientos, lograran dar soluciones a problemas sencillos con un pensamiento lógico, pero a la vez divergente, dadas las diferentes formas de abordar las situaciones de su cotidianidad. Desde el carácter científico también se pudo identificar en algunos estudiantes la integración de procesos como pensamiento autónomo, propuestas de desarrollo, investigación, gusto por los procesos científicos, identificación de variables, consolidación de resultados y observaciones, diseño de propuestas metodológicas, aplicación de los conceptos a la cotidianidad.

Referencias

Alcántara, J. (2005). *Educación la autoestima*. Barcelona: CEAC.

Araújo, M. y Gómez N. (2012). *Experiencias académicas y recreativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula universitaria*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Arnal, J. Rincón, D. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor S.A.

Amaya, A., M. Y. (2006). *Coloquio de lúdica. Recuperado el 1 de noviembre de 2010, de Lúdica: una estrategia que favorece el aprendizaje y la convivencia*. Bogotá: Fundación Monserrate.

Bancks, O. (1983). *Aspectos Sociológicos de la Educación*. Madrid: Narcea.

Betancur, M. (2010). *Estoy encantado e haberme conocido. Como fortalecer el autoestima y ganar seguridad en las relaciones interpersonales*. Bogotá: Norma.

Branden, N. (1990). *El respeto Hacia Uno Mismo. Cómo vencer el temor a la desaprobación de los demás, el sentimiento de culpa y la inseguridad*. España: Paidós.

Beauregard, L., y Bouffard, R. (2013). *Autoestima. Para quererse más y relacionarse mejor*. México: Narcea.

Bohm, D. (1998). *Ciencia, orden y creatividad. Las raíces creativas de la ciencia y la vida*. Barcelona: Kairós.

Bruner, J. (1998). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona: Gedisa.

Cárdenas, V. (1999). *El Autoconocimiento y la Autoestima en el Desarrollo de la Madurez Personal*. Málaga: ALJIBE.

Cava, M. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Cyrulnik, B. (2003). *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Cyrulnik, B. (1999). *La Maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia*. S.A. España: Granita.

Delgado, A. (2001). *Derechos Humanos y Violencia Intrafamiliar*. Colombia: Política de Construcción de Paz y Convivencia Familiar.

Dabdoub, L. (2009). *La creatividad y el aprendizaje. Como lograr una enseñanza creativa*. México: Limusa.

Dinello, R. (2006). *Ludocreatividad y Educación*. Bogotá: Magisterio.

Dolors, F. (2004). *Alumnado, familias y sistema educativo. La Escuela del nuevo siglo. Los retos de la institución educativa*. España: Octaedro.

Eizagirre, M. (2005). *Investigación Acción Participativa. Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al desarrollo*. España: Universidad del país Vasco.

García, L. (2004). *La creatividad en la educación*. La Habana: Pueblo y Educación.

Imágenes de investigación

- Gaviria, P. (2004). *Mecanismos de Protección contra la Violencia Intrafamiliar. Red de Promotores de Derechos Humanos*. Bogotá: Defensoría del Pueblo.
- Goleman, D. (1997). *La Psicología del Autoengaño*. Buenos Aires: Atlántida.
- Gómez, A. (1992). *La juventud, Esperanza del mañana o amenaza social*. España: Baena.
- Henderson, N. (2003). *Resiliencia en la escuela. Argentina*: Editorial Paidós.
- Henderson, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.
- Holzappel, C. (2003). *Crítica de la razón lúdica*. Madrid: Trotta.
- Jiménez, C. A. (2000). *Cerebro creativo y lúdico. Hacia la construcción de una nueva didáctica para el siglo XXI*. Bogotá: Magisterio.
- Jiménez, C. A. (2004). *La lúdica como experiencia cultural. Etnografía y hermenéutica del juego. La pedagogía para el siglo XXI*. Bogotá: Magisterio.
- Juvonen, J. Wentzel, K. (2001). *Motivación y Adaptación Escolar – Factores que intervienen en el éxito escolar*. Inglaterra: Universidad de Oxford.
- Kaufman, G. (2005). *Cómo enseñar autoestima*. México: Pax México.
- Llobet, V. (2005). *La promoción de resiliencia con niños y adolescentes: entre la vulnerabilidad y la exclusión. Herramientas para la transformación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- López, M. (2003). *Tareas sin peleas*. Colombia: Intermedio.
- Lamata, R. (2005). *La actitud creativa. Ejercicios para trabajar en grupo la creatividad*. España: Narcea.
- Marcuello, A. (2012). *Autoestima y autosuperación: Técnicas para su mejora*. Valencia-España: Psicología Online. <http://wwwpsicologia-online.com>
- Martínez, I. (2006). *La resiliencia invisible. Infancia, inclusión social y tutores de vida*. Barcelona: Gedisa.
- Mato, M. (2006). *El Baúl mágico. Imaginación y creatividad con niños de 4 a 7 años*. España: Ñaque.
- Moreno, H. (2001). *Teatro juvenil. Manual práctico para el desarrollo de la actividad teatral*. Bogotá: Magisterio.
- Múnera, A. (2004). *Desarrollo de la autoestima en el niño*. Colombia: Indo-American Press Service.
- Öfele, M. R. (2004). *Miradas lúdicas*. Buenos Aires: Dunken.
- Palacio, S. (2004). *Desarrollo de espacios creativos de mediación a través del arte para contextos de educación afectivo-sexual*. Revista *Recre@rte*, 3, 1699-1834.
- Posada, E. (2003). *La enseñanza y el aprendizaje de la creatividad*. Medellín: Integraf.
- Plata, B. (2000). *El estrés y la autoestima*. Colombia: Panamericana.
- Puerta, M. (2002). *Resiliencia. La estimulación del niño para enfrentar desafíos*. Buenos Aires: Lumen.
- Ramírez, J. (1998). *La ludica como proyecto de vida. V Congreso Nacional de Recreación Coldeportes Caldas. Noviembre 3-8*. Manizales: FUNLIBRE.
- Riso, W. (1997). *Aprendiendo a quererse a sí mismo*. Colombia: Norma.
- Vasco, C. (2005). *Siete retos de la Educación Colombiana para el periodo de 2006 a 2019*. Medellín: Universidad EAFIT.
- Vygotsky, L. (2008). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. México: Coyoacán.
- <http://kairotico.wordpress.com/2010/04/06/10-valores-cientificos/>

Etnografía desde el interaccionismo simbólico: historia de vida de Eduardo*

Ethnography from the symbolic interactionism: Eduardo's life story

Sandra Milena Henao Duque**

Fecha de recepción: 02/02/2013

Fecha de aceptación 28/04/2013

Resumen

El presente artículo es producto de la investigación finalizada: Rasgos de la personalidad en niños vulnerables a la violencia-intrafamiliar. El análisis se centra en la historia de vida de Eduardo. Un niño de 12 años que vive en Jazmín Occidental (al sur de Bogotá). Eduardo hace parte del programa rescate de la Fundación Internacional Tierra Fértil; este programa está dirigido a niños que no son escolarizados, de edades que oscilan entre los 5 a 12 años, con altos índices de vulnerabilidad y maltrato. El tipo de metodología usada fue la etnográfica con base en la teoría del interaccionismo simbólico. En la historia de vida de Eduardo se destaca la capacidad para transformar las condiciones de vulnerabilidad, en oportunidades para crecer y fortalecerse.

Palabras clave: niños, violencia intrafamiliar, interaccionismo simbólico, etnografía.

Abstract

This article is the result of research completed: Personality traits in children vulnerable to violence- domestic violence. The analysis focuses on the life story of Eduardo. A 12-year-old from west Jasmine (south of Bogotá). Eduardo rescue program is part of the Fertile Earth Foundation International, this program is for children who are not enrolled, ranging in age from 5 to 12 years, with high rates of vulnerability and abuse.

The Type of ethnographic methodology used was based on the theory of symbolic interactionism. In Edward's life story highlights the ability to transform the conditions of vulnerability, opportunities to grow and strengthen.

Key words: children, domestic violence, symbolic interactionism, ethnography.

* Esta investigación, *Rasgos de personalidad en niños vulnerables a la violencia intrafamiliar. Jazmín Occidental* se inició en Junio de 2012 y finalizó en Julio de 2013.

** Licenciada en Filosofía, especialista en Ética y Derechos Humanos de la Universidad del Valle y magister en filosofía de la misma universidad. Ha trabajado en la Universidad del Rosario y en la Universidad la Gran Colombia; está última ha hecho posible el desarrollo de la actual investigación. Correo: sandra.henao@ugc.edu.co

Introducción

Desde ópticas ideológicas opuestas, distintos medios de comunicación nos muestran muchos casos donde se evidencia la crisis actual de las familias. Casos de madres o padres que son maltratados, niños violentados por los miembros de su familia, ancianos abandonados, etc. Las situaciones extremas de vulnerabilidad como la falta de presencia del Estado, condiciones de pobreza, falta de oportunidades laborales y educativas, medio ambiente insalubre, entre otros; son factores que predisponen a la crisis familiar.

Dentro de este contexto, el tipo de violencia referido a la familia se conoce como violencia intrafamiliar, se genera por los abusos de poder o por las omisiones intencionales entre los miembros de la familia. Entre los tipos de violencia intrafamiliar se encuentran: psicológica, económica, sexual, física entre otras. Las situaciones de vulnerabilidad son un caldo de cultivo para estas manifestaciones de violencia.

La vulnerabilidad se origina por la desigualdad social en la que influyen factores políticos, económicos, educativos, biológicos, culturales, que impiden el desarrollo humano en toda su potencialidad. Entre las condiciones de vulnerabilidad que afectan a las poblaciones se encuentran: poca o nula presencia del Estado, imposibilidad de acceso a los servicios públicos, asentamientos en zonas alejadas, extrema pobreza, situaciones de violencia armada y desplazamiento, condiciones ambientales inadecuadas, entre otras.

La problemática concreta se centra en las condiciones generales de violencia intrafamiliar y vulnerabilidad de un grupo de niños de Jazmín Occidental, pertenecientes a la Fundación Internacional Tierra Fértil, específicamente al programa Rescate. En este programa se encuentran los niños más vulnerables de la fundación. A partir de las condiciones generales y de las observaciones obtenidas se encuentra muy interesante las actitudes de cambio que se generan desde la entrada de Eduardo en la fundación –un niño sobresaliente- con él se trabaja una historia de vida. Los elementos psicológicos de esta historia están fundamentados en el interaccionismo simbólico, teoría de la que se desprende los análisis y hallazgos de su forma de personalidad.

La teoría del interaccionismo simbólico se relaciona directamente con los imaginarios sociales, los símbolos significantes y nuevas líneas de acción. Esta teoría por su amplitud filosófica permite una mirada abierta de las ciencias humanas como la psicología, la sociología y la pedagogía. Al trabajar sobre nuevas líneas

de acción, ejercicios simbólicos, discusiones, juegos representativos, etc.; que estén sustentados desde el interaccionismo simbólico, se observa paulatinamente cambios en el pensamiento, comportamiento y acciones de los niños. Lo anterior, posibilita una manera distinta de enfrentar la realidad, creando un nuevo modelo de imaginario social, nuevas líneas de acción y un cambio en los rasgos de personalidad.

La metodología que se empleó fue la etnográfica, porque es la que más se acerca a las necesidades de la investigación, al permitir una mayor profundización de las experiencias de los niños, su actuar cotidiano, su modo de pensar y sentir. La etnografía permite un conocimiento de los elementos más representativos de la muestra objeto de estudio.

Antecedentes

Un dato fundamental -de las distintas investigaciones consultadas- es que desde el núcleo de la familia se presentan las mayores manifestaciones de violencia. «La familia como célula fundamental de la sociedad no está exenta de la práctica de violencia y la violencia intrafamiliar es considerada como una forma de violencia social en tanto es una expresión de las relaciones sociales que acontecen a nivel particular» (Almenares, Louro y Ortiz, 1999) Es notable observar que en la violencia intrafamiliar, aparece lo que podría denominarse la «comunicación de la violencia» es la única alternativa que muchos padres encuentran para ejercer el control y castigo sobre los hijos, se establece entonces la violencia como práctica cotidiana en muchas familias.

Los niños son capaces de reflejar la violencia, tanto por la violencia indirecta, que ellos pueden alcanzar a percibir –en los casos en que uno de los padres maltrata al otro- tanto por la violencia directa, cuando el niño es la víctima que recibe la violencia en sus distintas manifestaciones.

«El maltrato infantil es aún menos denunciado, ya que para algunos niños y adolescentes resulta difícil reconocer que sus padres ejercen algún tipo de violencia sobre ellos. Otra causa del bajo índice de denuncias de maltrato infantil es que los niños tienen pocas herramientas y posibilidades para defenderse y llevar personalmente su caso ante las autoridades o instituciones» (Cepeda, Moncada, Álvarez, 2007). En la investigación realizada y en otras fuentes de investigaciones estudiadas, se observa el fenómeno de la «comunicación de la violencia», como único recurso persuasivo que los padres tienen para corregir y disciplinar a sus hijos.

“En los relatos por mí recogidos en la clínica de tratamiento del maltrato infantil en las instituciones de Bienestar Familiar, el castigo como instrumento de corrección y estrategia de formación moral, aparece como la primera y más persistente justificación del daño que padres y madres maltratadores infligen a sus hijos. La repetición de los actos de crueldad y de dureza se asimila a una rutina de la corrección. Frente al propio agresor y ante el agredido, el concepto de castigo opera como exculpador”(López, 2007).

No solo los padres establecen la cadena de «comunicación de la violencia», sino que además ellos mismos en sus niveles argumentales, defienden sus prácticas agresoras, como las que posibilitan el orden y la disciplina. Otro de los elementos que subsisten en sus discursos, es la costumbre y la forma como ellos mismos han sido educados.

En esta investigación se hacen evidentes los altísimos índices de la falta de comunicación asertiva entre padres e hijos, que permitan el uso de correctivos distintos al golpe, al maltrato físico y al maltrato psicológico. Las condiciones del medio ambiente, biológicas y de pobreza extrema, entre otras, pueden afectar el desarrollo psicomotor del niño. Las consecuencias de maltrato infantil pueden ser: patologías estructurales y funcionales, mal procesamiento de información, secuelas en los procesos de aprendizaje, entre otras (Muñoz, 2006). Las condiciones de vulnerabilidad en el medio ambiente, en la cultura, en la salud, en el nivel económico; posibilitan más fácilmente el maltrato infantil. (Ministerio de educación nacional, 2005).

La vulnerabilidad es una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales), se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano y, en este caso, las posibilidades de acceder al servicio educativo. La vulnerabilidad se refiere específicamente a poblaciones que presentan las siguientes condiciones:

- Poca o nula presencia del o en el Estado o imposibilidad de acceso a los servicios que éste debe prestar.
- Carencia de un desarrollo institucional en las escalas local y regional que atienda las necesidades básicas de las poblaciones.
- Dificultades de comunicación y relaciones de dependencia y desequilibrio con la economía de mercado.

- Asentamientos en zonas de difícil acceso y de alto riesgo, rurales dispersas o urbano marginales.
- Ausencia de manejo sostenible del medio ambiente, deterioro de ecosistemas por fenómenos de extracción indiscriminada de recursos naturales.
- Presencia de condiciones de extrema pobreza. Expansión de situaciones de violencia armada y desplazamiento forzoso.
- Problemas graves de seguridad alimentaria.
- Problemas de desnutrición y anemia. Altos índices de mortalidad, que afectan especialmente a niños y niñas, mujeres y ancianos.
- Situación de discriminación o riesgo de extinción no sólo en términos biológicos, sino sociales y culturales.
- Bajos índices de escolaridad.
- Dificultades frente a los procesos de aprendizaje. (Ministerio de educación nacional, 2005).

Todas las condiciones citadas de vulnerabilidad se cumplen en la población de Jazmín Occidental. Entre las condiciones más notables se encuentran la extrema pobreza, la insalubridad del medio ambiente, sus viviendas se encuentran cerca al río Bogotá y se trabaja con reciclaje, -los niños juegan en medio de la basura-; otra de las condiciones de vulnerabilidad en el sector, es que está ubicado a las afueras de Bogotá lo que ocasiona que sea un sector olvidado. Muchas de las viviendas no cuentan con servicios públicos y sus terrenos no han sido asignados por el gobierno, esto hace que se encuentren en constante zozobra por ser desalojados de sus viviendas. Los niños presentan deserción escolar y problemas de aprendizaje. A nivel de salud ha habido graves problemas de desnutrición, entre otros.

Metodología

Este apartado se ha basado en los datos de la nueva etnografía de Ferrandiz. La participación fue de tipo activo debido a que se interactuaba con los niños mientras se extraían registros, se analizaban reacciones y se conocía sus vivencias cotidianas en la fundación. Las notas resultan de gran utilidad a la hora de evaluar lo observado, así como comportamientos, rasgos, respuestas a los estímulos y características de los niños. Las notas que se trabajaron fueron las notas descriptivas o etnográficas (Ferrandiz), porque no se hacía ningún análisis al margen de las notas y si se describían los comportamientos.

Imágenes de investigación

Diseño de la investigación:

1) Preguntas generales para el diseño de la investigación ¿Cuáles son las características principales de maltrato en los niños del programa Rescate? ¿Qué tipo de situaciones vulnerables viven los niños del programa Rescate? ¿Cuáles son los rasgos de personalidad más sobresalientes en la historia de vida de Eduardo? ¿Cuáles son los distintos estímulos que Eduardo recibe para superar las situaciones de vulnerabilidad?

2) Los recursos con los que se cuentan son: la Fundación Internacional Tierra Fértil que presta sus instalaciones y población muestra. El recurso de movilidad que permitió a las investigadoras trasladarse a la población de forma segura, fue proveído por proyección social del Centro de Ética y Humanidades.

3) Las características de la investigación: focalizada a explorar a un grupo de niños vulnerables a la violencia intrafamiliar, de un sector deprimido de la ciudad de Bogotá. El punto de llegada: la historia de vida de uno de los niños más representativos del programa por sus cambios en sus líneas de acción.

Orden del diseño:

Para el proceso de la investigación se ha necesitado un mapa de ruta general y otros pequeños mapas de ruta para situaciones específicas. El mapa general es el siguiente:

- Visita a la fundación donde se identificó la población muestra para ver qué tan viable era trabajar el tema con ellos y se observó que eran perfectamente compatibles con el análisis que se quería obtener de ellos.
 - Se identificaron a los posibles informantes y se les preguntó su disponibilidad para trabajar en la investigación.
 - Después de programar los tiempos de trabajo se desarrolló la investigación con visitas a los niños del programa Rescate de la fundación Tierra Fértil en las que se escribieron las notas.
 - Posteriormente se realizaron las entrevistas semi-estructuradas a la informante Jenny Castillo sobre la Fundación, su organización y orígenes, así como el comportamiento de los niños de forma individual y en grupo.
 - Se recolectó toda la información abstraída hasta el momento y se procedió a desarrollar el documento de la investigación. Se elaboró la historia de vida de Eduardo con base en un mapa de ruta específico que diseñó la investigadora principal y que llevó a cabo la informante principal.
- Fue elaborado el informe de los hallazgos y su relación con la teoría del interaccionismo simbólico.

Población y muestra:

La población se circunscribe a los habitantes del barrio Jazmín Occidental de la Localidad de Patio Bonito (Bogotá – Colombia) y la muestra con la cual se trabajó, fueron los niños y niñas pertenecientes al programa Rescate de la Fundación Internacional Tierra Fértil; dicho programa se enfoca específicamente en niños entre 5 a 12 años de edad. En el programa Rescate hay 15 niños que asisten con regularidad. Esta muestra se eligió porque contaba con la mayor cantidad de elementos sobre vulnerabilidad y violencia intrafamiliar de la población.

Tales elementos de vulnerabilidad y violencia intrafamiliar son:

- Los niños del programa Rescate han recibido distintos tipos de violencia intrafamiliar: abandono de ambos padres, o de madre, o de padre; maltrato por omisión, violencia pasiva, que se da cuando alguno de los niños presencia la agresión entre sus padres o acudientes; violencia activa que se percibe por maltrato verbal y/o maltrato físico hacia los mismos. Además, hay casos de niños que vienen del campo que han sido víctimas de la violencia y del desplazamiento forzado, que por su condición son difíciles de tratar, pues evidencian directamente el maltrato a nivel emocional, psíquico y físico.
- En los niños del programa Rescate se detectan grandes señales de maltrato infantil: Desorientación, sequedad en las emociones, aislamiento, agresiones verbales y físicas entre ellos, etc.
- Es muy importante resaltar que los niños del programa son desescolarizados esto precisamente por las condiciones inestables de vida. Muchos de los niños no saben leer ni escribir, otros lo hacen muy deficientemente para su edad y otros están atrasados en las distintas áreas del conocimiento. Esto aumenta los niveles de vulnerabilidad y su expectativa futura para estudiar normalmente es reducida.
- En la fundación Tierra Fértil la población de niños se encuentra entre los estratos 0, 1 y 2. Pero en el programa Rescate hay más niños del sector de invasión que hacen parte del estrato 0, este sector de invasión se caracteriza porque las viviendas están hechas con plásticos o maderas, llamadas

comúnmente «cambuches» Aproximadamente el 97% de los niños del programa rescate viven en tales condiciones.

- Por hacer parte del estrato 0 de invasión, estos niños tienen un mayor riesgo socio-cultural por las condiciones del medio. La mayor parte del estrato 0 trabaja con reciclaje, otros expenden drogas, los niños son utilizados para la venta y compra de drogas ilícitas y otros pueden ser llevados a sitios de prostitución infantil. Este sector de invasión está más expuesto a las bandas juveniles, infantiles y pandillas.
- De estos niños sobresale por sus cambios favorables Luis Eduardo Zamudio Pacón, de 12 años, con el que se trabajó la historia de vida.

Técnicas o instrumentos:

Entrevista semi-estructurada: además de las notas de campo realizadas se llevaron a cabo dos entrevistas de este tipo en ambientaciones distintas con tiempo abierto para que la informante principal Ana Jenny Castillo se sintiera completamente a gusto. Estas entrevistas fueron realizadas por la investigadora principal. El objetivo fundamental fue profundizar en las experiencias pedagógicas y ahondar en los casos de violencia intrafamiliar.

Mapas de ruta: Estos se elaboraron a lo largo del proceso investigativo. Uno de ellos fue el general (esbozado en el diseño general de investigación). El otro mapa de ruta fundamental fue el que se eligió para realizar los ejercicios y la indagación en la historia de vida de Eduardo para llegar al análisis de las categorías. Se tienen registros orales, escritos y dibujos.

Análisis de la información: Se hace a través de la lectura e interpretación bajo las categorías del interaccionismo simbólico.

Elementos conceptuales y categorías del interaccionismo simbólico.

Las tres premisas del interaccionismo simbólico pueden resumirse en: el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él. La fuente del significado de las cosas es un producto social, éste significado emana de la interacción entre los individuos; la utilización del significado implica la interpretación por parte del agente.

Blumer postula un cambio en la metodología de las ciencias sociales a partir de estas premisas:

«1) Recomendando acercarse a ver los objetos con el mismo significado con el que el individuo lo ve,

abriendo una investigación muy distinta a la que frecuentemente se hace» (Blumer, 1982).

Es necesario que el investigador pueda percibir de la misma forma en que el individuo percibe las cosas. No se trata de una simple técnica sino de una aprehensión de la realidad del otro, centrándose en un tipo de observación que permite la vinculación con el agente observado.

«2) Procurando ver al grupo, no como el simple resultado de los factores determinantes que se manifiestan a través de la interacción personal, concebida esta de forma específica y particular, sino marchando imprescindiblemente en pos del descubrimiento empírico de la forma peculiar de interacción social que esté en juego en cada caso» (Blumer, 1982, introducción).

Hay un espacio para el movimiento relativo de los acontecimientos y de la aplicación de las líneas de acción, estas no son absolutas; no puede esperarse la misma reacción en el agente ante uno y otro acontecimiento. Las reacciones y el pensamiento de los individuos se transforman. Así también la actividad y los procesos de grupo son transformantes y transformadores. A pesar de la realidad cambiante, es imprescindible el conocimiento y la aprehensión de las realidades de grupo y de la población a estudiar.

«3) Aconsejando el estudio del acto o acción social en atención al modo en que se forma, supuesto éste, muy diferente, del de la invocación a las condiciones precedentes como causas» (Blumer, 1982).

La acción social y las realidades de grupo, la historia individual y las actuaciones de los agentes, hay que leerlas a través de una construcción de vida de los mismos. El estudio del acto y la acción social, se entienden como un proceso, en el que ha habido unos acontecimientos específicos y un significado peculiar que le dan los agentes a cada evento. Las reacciones y vivencias responden a un proceso mental una reacción que no es improvisada, por eso hay que tratar de ir a las causas de los actos. En este punto existe una relación directa entre acción social y psicología. El interaccionismo simbólico involucra tanto la psicología como la sociología entendiendo estas dos disciplinas como inseparables.

«4) Finalmente, y por lo que atañe a los aspectos más amplios de la sociedad humana, como clases, instituciones, organización social, etcétera, acertando a entenderlas como “una ordenación de personas vinculadas recíprocamente en sus actos respectivos»”, más que con cargo a su dinámica y estructura global propia, sin dar, metodológicamente por bueno, el automatismo de las formas estables

Imágenes de investigación

y recurrentes, ni olvidar jamás, el vínculo temporal que toda acción conjunta tiene con la precedente» (Blumer, 1982).

Este aspecto es fundamental para entender las tres premisas básicas del interaccionismo simbólico. En especial la que hace referencia a la interpretación que hace el agente de objetos y cosas del mundo y los significados que éste le da a tales objetos.

Blumer, en el libro del interaccionismo simbólico, presenta un segundo capítulo titulado *Consecuencias sociológicas del pensamiento de George Herbert Mead*. En este, el autor aborda el sí mismo, el acto, la interacción social, los objetos y la acción conjunta. Estas se complementarán con las categorías de mente, el sí mismo y la relación con el niño, la conciencia reflexiva (autoconciencia), el lenguaje y el Juego. Estas últimas se han retomado de Mead, desde la lectura de Uriz¹.

Historia de vida de Eduardo

En este apartado se recogen los datos de la **Historia de vida de Eduardo**, un niño destacado del programa Rescate. Este niño ha mostrado grandes avances en cuanto al proceso de cambio y se considera que tiene unos rasgos de personalidad muy definidos. No se ha querido alterar el modo como se ha recogido la información por la riqueza misma de los datos. La persona que hace el seguimiento, es la informante principal de la investigación Ana Jenny Castillo Rodríguez. Para ello fue diseñado un mapa de ruta específico con el que se orientó la indagación desde el interaccionismo simbólico. Las razones fundamentales por las que se escogió a Jenny para aplicar el mapa de ruta, es la confianza y cercanía especial que ha logrado tener con Eduardo a lo largo del proceso de la fundación y la conformación del programa Rescate.

JENNY: Vamos a trabajar su historia de vida Eduardo, a lo largo de las siguientes sesiones, yo soy Jenny Castillo Rodríguez, soy licenciada de administración educativa, soy socia de la Fundación internacional Tierra Fértil, manejo un programa dentro de la fundación que se llama Rescate, que hace aproximadamente 20 días fue cerrado por falta de recursos ya que no se tiene el dinero para pagar mi sueldo, debido a que no cuento con un trabajo estable, la fundación ha de asegurarme al menos lo de los pasajes para desplazarme a la fundación; lo que tenemos previsto es pedir los recursos a distintas

organizaciones para que los niños como Eduardo puedan tener un cambio de vida. Vamos a dirigirle la primera pregunta a Eduardo.

JENNY: ¿Qué piensas de ti?, ¿Cómo te ves en el tiempo presente?

EDUARDO: Yo pienso que podría ser un gran universitario.

JENNY: ¿Pero en el presente que piensas de ti mismo, te ves como un niño alegre feliz?

EDUARDO: Me veo como un niño feliz porque ahora estoy estudiando, y quiero estudiar pa' sacar a mi familia adelante.

JENNY: Eso es más una meta que ya estas logrando, una meta a largo y corto plazo, pero ahora ¿qué piensas?

EDUARDO: Ah, estoy solo pero mi mamá me va a apoyar siempre a pesar de las cosas que pasan.

JENNY: Y ¿qué cosas pasan?

EDUARDO: Que a veces no hay agua, no hay luz y me toca ir por el agua para poderme lavar la cara.

JENNY: ¿Y qué sientes en ese momento?

EDUARDO: Me siento triste de vivir allá, en la invasión. Quiero salir adelante.

JENNY: ¿Cómo te ves en este presente?

EDUARDO: Feliz de tener a mi familia, a mi profe Jenny y a todos los profesores de aquí que me han apoyado.

JENNY: ¿Qué obstáculos has vencido?

EDUARDO: Pude leer, escribir y sumar todo lo que no podía hacer en la fundación lo aprendí.

JENNY: ¿Qué personas te ayudaron a adquirir ese conocimiento?

EDUARDO: Mi mamá mis profes y mis sobrinas, hermanas.

JENNY: ¿Cuántos hermanos tiene Eduardo?

EDUARDO: Tres, conmigo somos cuatro.

JENNY: Hemos cometido un pequeño error porque Eduardo no se ha identificado.

EDUARDO: Mi nombre es Luis Eduardo Zamudio Pacón, tengo 12 años, estudio en el colegio Próspero Pinzón gracias a mi madre que me matriculó por internet, no me aceptaron en el Jhon F. Kennedy, pero estoy en el programa de 5 años, es decir adelantar los temas que se ven en cinco años en uno, para poder ir al bachillerato, aunque comencé con primeras letras y fui promovido a procesos básicos ya voy a entrar al tercer corte.

¹ La investigadora Uriz presenta una tesis doctoral sobre George H. Mead muy bien estructurada. De este texto se retoman las categorías usadas en el análisis de la historia de vida de Eduardo.

JENNY: ¿En el primer corte de las primeras letras que fue lo que más se te dificultó?

EDUARDO: La lectura pero poco a poco fui comprendiendo, lo mismo que la escritura.

JENNY: Bueno Eduardo, continuemos con ese primer punto, porque nos hace falta hablar de Eduardo en su parte física, ¿cómo te ves físicamente Eduardo?

EDUARDO: Soy alto, pelinegro, moreno, mis ojos son cafés, ya...

JENNY: Te consideras gordito o flaquito.

EDUARDO: No sé, soy como gordito.

JENNY: ¿Te consideras gordito? EDUARDO: Sí.

JENNY: Y en cuanto a los sentimientos de Eduardo, tiene buenos sentimientos, malos sentimientos, como cuáles.

EDUARDO: Yo sí tengo buenos sentimientos, por ejemplo cuando estoy triste me pongo a pensar en cosas bonitas y me pasa,

JENNY: Como, por ejemplo...

EDUARDO: La otra vez estaba todo triste porque en el colegio casi nadie juega conmigo en el descanso y me toca en una esquina sentado con un cuaderno y me pongo a dibujar cosas bonitas y se me pasa.

JENNY: ¿Y porque crees que los niños no quieren jugar contigo?

EDUARDO: Porque yo vivo en la invasión pero hay otros niños que también viven allá y se juntan más con ellos que conmigo.

JENNY: ¿Y eso te pone triste?

EDUARDO: Sí, porque me rechazan (sollozos).

JENNY: ¿Te sientes rechazado por los compañeros del colegio? ¿No tienes ni un amigo?

EDUARDO: Sí. Tengo un amigo que se llama Luis Quintero Pérez porque le estamos ayudando a la profe de preescolar.

JENNY: ¿Y en qué momento se te pasa la tristeza?

EDUARDO: En el momento cuando viene mi amigo y me dice vamos a preescolar cuando se ha acabado el recreo.

JENNY: ¿Y algún profe se ha dado cuenta de eso?

EDUARDO: Sí, ¿pero ellos qué pueden hacer?

JENNY: ¿Y qué otro sentimiento has experimentado?

EDUARDO: Me siento mal (sollozos) cuando mi mamá se pone enferma y no hay plata para comprarle una pastilla... me siento muy mal, ella tiene cataratas en los ojos.

JENNY: ¿Cómo vence esos sentimientos de tristeza con qué pensamientos?

EDUARDO: Yo pienso muchas cosas, cuando sea un universitario ese es mi gran sueño.

JENNY: Pero deben haber otras cosas de cómo superas esos sentimientos de tristeza y de rechazo de cómo te ves a ti mismo, como me ven los otros niños a mí.

EDUARDO: No es como ellos me vean porque yo tampoco juego con ellos porque ellos son muy bruscos, la otra vez me puse a jugar con ellos y me calentaron la cara pegándome cachetadas.

JENNY: ¿Qué piensas en ese momento? ¿Qué haces?

EDUARDO: Nada... solo me voy a sentar a una esquina a esperar el bus para ir a mi casa.

JENNY: ¿Tú no eres un niño agresivo con los otros niños?

EDUARDO: No.

JENNY: Eduardo, ¿te consideras guapo, churro, simpático?

EDUARDO: Guapo, pongámoslo así (risas).

JENNY: ¿Y qué parte de tu aspecto es la que te gusta más? (Silencio)

JENNY: Tú tienes las orejas grandes, los ojos medianos; ¿te sientes bien así satisfecho con lo que Dios te ha dado?

EDUARDO: Sí, a mí me gusta y soy divertido.

JENNY: Vamos a hablar de lo que no has podido vencer.

EDUARDO: Me falta mucho en la lectura de corrido JENNY: ¿Y tienes libros para leer?

EDUARDO: No

JENNY: Vamos a mirar qué hacemos para conseguirte libros y para que puedas aprender a leer mejor. Ahora vas a dibujar un autorretrato de cómo te ves a ti mismo... Mientras vas dibujando vamos hablando. ¿Cuál es la persona que más amas en la vida? Y ¿por qué?

EDUARDO: Mi mamá, porque ella tuvo que hacer de papá y mamá porque mi papá no pudo estar conmigo porque se fue por la otra mujer que tiene, desde hace 12 años.

JENNY: ¿A qué persona necesitas más en el mundo?

EDUARDO: A mi mamá

JENNY: ¿Y a quién más?

EDUARDO: Y a Dios, mi mamá porque es la que me apoya en todo y a Dios porque me cuida y está conmigo.

JENNY: ¿cómo tienes esa relación con Dios?

Imágenes de investigación

EDUARDO: Orando así sea en el baño todos los días, para que Dios sepa que Dios es importante para mí.

JENNY: ¿Y cómo son esas oraciones?

EDUARDO: Le pido que me cuide a mí y a mi familia y que me ayude a estudiar pa' salir adelante.

JENNY: ¿Y Dios ha dado respuesta?

EDUARDO: Sí, por ejemplo yo quería estudiar y ahora estoy estudiando.

JENNY: Bueno ¿y qué hace tu mamá durante el día?

EDUARDO: Ella cocina, le cocina a mi hermano y le cuida los hijos a mi hermana mayor.

JENNY: ¿En este momento qué le aportas a tu familia?

EDUARDO: Eh, el apoyo. JENNY: En qué forma.

EDUARDO: Le visto los niños a mi hermana para que vayan al jardín a Nicol, Wilmar, Diego y Karen Milena una niña que mi hermana cuida.

JENNY: ¿Y de qué otra forma apoyas a tu familia? La otra vez comentabas que ibas a reciclar.

EDUARDO: Antes reciclaba pero ya no me dejan desde que estoy estudiando porque los del colegio me ven reciclando le dicen a los profesores y bienestar familiar viene y me lleva.

JENNY: Debes analizar tu comportamiento antes y después; antes eras pelión, grosero, y no hablabas casi con los demás y mirabas de forma agresiva. ¿Qué te hizo cambiar, que palabra llegó a tú vida y te hizo cambiar de comportamiento? ¿Estando aquí en la fundación, qué te hizo valorar la oportunidad de estar aquí y recibir el apoyo que aquí se te brinda a través de las personas que vienen y de las personas que estamos aquí?

EDUARDO: Primero fue Dios, luego mis sobrinos que empezaron a venir acá y me convidaron, luego la profe Jenny Castillo y el profe Víctor quienes me enseñaron a no ser grosero, agresivo, a no pelear.

JENNY: ¿Pero fueron muchas llamadas de atención cual fue ese momento?

EDUARDO: sí, yo me la pasaba peleando con un niño de la fundación y nos tratábamos mal y por eso me llamaban mucho la atención.

JENNY: Nosotros notábamos que había mucha pelea con Sebastián pese a que se venían juntos, se iban juntos, luego en un tiempo llegaban separados y ahora eso cambió, entonces nosotros como fundación queremos destacar tu cambio desde hace un año y medio que has estado en la fundación y hemos notado que ya eres otro niño, ¿qué te hizo cambiar? ¿Qué pasó?

EDUARDO: Sí porque Sebastián era muy agresivo, acá en la fundación fue donde decidí cambiar, cuando la profesora Katerin, en un momento en que yo estaba siendo grosero con un niño, me dijo: Eduardo, uno en la vida no tiene que ser grosero, uno se gana a las personas con amabilidad, debes leer más palabra de Dios e hicimos una oración.

JENNY: ¿Qué momentos de reflexión has tenido? ¿Quién te hace reflexionar?

EDUARDO: Mi mamá me hace reflexionar cuando me porto mal entonces pienso en eso.

JENNY: ¿Y aquí en la fundación has tenido momentos de reflexión después de las sesiones?

EDUARDO: Sí, con la amabilidad que me han enseñado las profesoras. J

: Sí, pero ¿qué sesión en especial? (largo silencio).

EDUARDO: Un día que nos regalaron zapatos y nos ponen canciones y vimos una película de seguir por la vida por el camino bueno.

JENNY: ¿Tú sientes que ayudas a otras personas?

EDUARDO: Cuando ayudo a cuidar a los niños de Mónica mientras que ella cocina. JENNY: ¿Y qué personas han influenciado en tu vida de aquí de la fundación?

EDUARDO: Mis profesoras Marce, Tania, Jenny, Víctor, Alejandra.

JENNY: Y de tiempo reciente ¿quién te marcó el corazón?

EDUARDO: Mi Profe Luz Mary, la que hizo consultorio conmigo de la UGC (Universidad la Gran Colombia).

JENNY: ¿Y que te enseñó?

EDUARDO: Respetar que así uno se gana a muchas personas.

JENNY: Y ustedes hicieron (el niño interrumpe y dice un cuento).

JENNY: Sí, cuéntame de quién fue la idea y de qué se trata el cuento.

EDUARDO: De los dos, el libro se llama El país de las letras castellanas y habla de una niña que a los diez años no sabe leer ni escribir y está preocupada porque en el colegio le dictan palabras y todas las escribe mal y le cuenta a su abuelita y ella le dice que le va a enseñar las reglas ortográficas y ahí empieza a enseñar por ejemplo, que antes de p y de b siempre va m, y otras. Que a pesar de que uno sea pobre siempre tiene que ser honrado, el final del cuento la niña Eliana ya sabe leer y escribir con las reglas ortográficas; pero la profe Luz Mary no ha vuelto y la extraña, la extrañé el sábado pasado.

JENNY: Lo que pasa es que ya se acabó el consultorio por eso hicieron graduación y te trajeron regalos

EDUARDO: Sí, una grabadora que regalé a mi mami, unos colores que los tengo para el colegio, pero la profe Luz Mary dijo que iba a volver. JENNY: y que palabras te han impactado.

EDUARDO: La profe Marcela me dijo en una ocasión en que estaba peleando con un niño, que uno no tenía que ser pelión, que cuando un niño me moleste yo le diga a los profes o al profe Víctor y ellos se encargan.

JENNY: Bueno, ¿qué otra situación te ha marcado, ha sido importante?

EDUARDO: Con la profe Luz Mari que me dijo que así como yo iba, iba muy bien, porque hice caer a un niño cuando estábamos jugando y no lo levanté y la profe Luz Mari me dijo que lo levantara para que no fuera grosero conmigo y yo lo levanté y me dijo que me quería mucho. JENNY: Bueno y con respecto al programa Rescate, ¿qué aspectos han sido significativos?

EDUARDO: Que la profesora me decía que me portara bien para ganarme las cosas, otra cosa, cuando la profe Jenny me empezó a enseñar a leer y a escribir, a sumar, y ya puede escribir palabras como Educación, Andrés, Jesús.

JENNY: ¿Y qué sentiste cuando ya te empezaste a soltar para la lectura?

EDUARDO: Alegría, en ese momento la profesora me felicitó.

JENNY: ¿Qué sientes cuando descubres algo importante para tu vida?

EDUARDO: Mucha alegría y corro a contarle a mi mamá.

JENNY: sí, pero por ejemplo ¿estas sesiones donde estamos compartiendo tu Historia de Vida te ponen a pensar, te hacen sentir algo?

EDUARDO: Si me ponen a pensar a reflexionar, me parece interesante los momentos que tuve aquí.

JENNY: ¿Te sientes agrado te sientes bien te gusta contar lo que eres?

EDUARDO: Ajá.

JENNY: Sigamos analizando los momentos de reflexión en el programa Rescate que sea un mensaje que te haya impactado.

EDUARDO: Pedir perdón a otros porque si yo ofendo a otro debo pedirle disculpas y perdonarnos los dos y también pedirle disculpas a Dios.

JENNY: ¿Qué otro aspecto importante en el programa rescate?

EDUARDO: Que cuando se perdía algo tenía que aparecer si no, no salíamos o no continuábamos con lo que estábamos haciendo, que todo lo que se desaparezca tiene que aparecer, que no podemos coger nada de nadie porque uno tiene que ser en la vida humilde y pedir disculpas.

JENNY: ¿Fue muy difícil eso de pedir perdón?

EDUARDO: Sí porque yo no podía, me quedaba tieso, no decía nada y ahora es más fácil.

JENNY: ¿Por qué ahora es más fácil quién te ayudo?

EDUARDO: Dios y los profesores.

JENNY: Y entonces, cuando tienes problemas, ¿qué pasa?

EDUARDO: primero oro a Dios le pido disculpas, le pido fuerzas y luego le pido disculpas al que haya ofendido así sean los profesores.

JENNY: ¿Cuál es ese momento real que has tenido ese cambio? ¿Cuál fue ese momento?

EDUARDO: Mi encuentro con Dios (silencio prolongado). JENNY: ¿Quiere decir que antes tú no tenías una experiencia con Dios, no orabas, no te acercabas a Él?

EDUARDO: Ajá

JENNY: Explícame.

EDUARDO: Cuando llegué a la fundación me enseñaron a orar, a pedir disculpas y lo que me decía el profe Víctor, la profe Jenny y todos mis profesores.

JENNY: ¿Lo que quieres decir es que conocer de Dios te ha llevado a un cambio en tu vida?

EDUARDO: Ajá.

JENNY: ¿Bueno y tú por qué quieres ser diferente a los demás niños?

EDUARDO: Porque los demás niños son groseros, peliones y yo quiero cambiar.

JENNY: ¿Y qué otras cosas quieres cambiar aparte de la grosería y la agresividad?

EDUARDO: (Silencio) Mmmm, se me olvidó lo que le iba a decir...no tengo más que cambiar; a veces no le hago caso a mi mamá, me gustaría que la situación de mi casa cambiara pero todavía no sé cómo

JENNY: ¿Y por ser diferente los más niños te rechazan?

EDUARDO: No me importa si ellos no me quieren.

JENNY: Vamos a hablar del futuro, tú tienes 12 años, ¿cómo te ves a los 18 años?

Imágenes de investigación

EDUARDO: Ya me veo graduado de primaria y de Bachillerato y siendo un universitario

JENNY: ¿Y qué carrera quieres estudiar?

EDUARDO: Cómo mi profe Luz Mari

JENNY: Osea, quieres ser maestro, ¿y maestro de qué área... matemáticas, inglés, primaria?

EDUARDO: Primaria

JENNY: Quieres ser maestro de primaria y ¿por qué?

EDUARDO: Porque me gusta ayudar a otros niños como ahora en el preescolar y ya no me dejaron volver a ir porque cambiaron la hora del recreo.

JENNY: Ah ya, ¿y sólo quieres ser maestro para ayudar a otros o para qué más?

EDUARDO: Para enseñar a otros.

JENNY: Muy Bien Eduardo y ¿cómo te ves con tu mamá por ejemplo?

EDUARDO: Que mi mamá ya pueda ver y tener una casa propia con agua y con luz.

JENNY: ¿Y cómo ves la fundación en seis años?

EDUARDO: La veo muy grande y que yo pueda ayudar en ella.

JENNY: ¿Qué cosas te representan en la casa, en la fundación, en el colegio?

EDUARDO: En la casa ayudo a mi mamá con mis hermanitos, en la fundación espero a que todos se vayan y ayudo a entrar las mesas y en el colegio no sé... (piensa Eduardo) No me han puesto ninguna anotación en el observador y el profesor me felicitó

JENNY: Yo también te felicito, entonces ese buen comportamiento en todos tus frentes es el que te representa.

JENNY: ¿Qué acciones te han hecho sentir bien que tú digas me siento orgulloso de mi mismo?

EDUARDO: La vez que me gané el diploma con la profe Luz Mari ¡Ay, yo la quiero volver a ver!

JENNY: Ya te dije estamos mirando que se hace, que otras acciones. ¿Qué logros has tenido en la casa, en la fundación, en el colegio?

EDUARDO: Ya sé leer y escribir, ya estoy estudiando.

JENNY: ¿Tú crees que tus logros motivan a otros niños?

EDUARDO: Si para que ellos tengan sueños y puedan cumplirlos.

JENNY: ¿Quién se ha motivado?

EDUARDO: Mi amigo Luis del colegio para que aprenda a leer y a escribir.

JENNY: ¿Tú crees que motivas a tu mamá?

EDUARDO: Ese comportamiento la pone feliz.

JENNY: ¿A Wilmar?

EDUARDO: Si también.

JENNY: ¿Quién más?

EDUARDO: Sebastián.

JENNY: ¿Qué haces por las personas?, empecemos por la casa

EDUARDO: Ayudo arreglar la casa, le hago favores a los demás

JENNY: ¿Cómo qué?

EDUARDO: Ir a hacer mandados

JENNY: Bueno, en el Colegio.

EDUARDO: Les colaboro, les ayudo a escribir cuando no pueden, y ayudarle a la profe de preescolar.

JENNY: Y en la fundación.

EDUARDO: Ayudo a entrar las mesas, ayudo con los niños.

JENNY: Una acción muy concreta que hayas hecho por alguien que nunca se olvide.

EDUARDO: En el parque de villa vista empecé a trabajar ahí ayudándole a cuidar los niños.

JENNY: ¡Qué dice en ese Dibujo?

EDUARDO: Dice la profe Luz Mary y la voy a dibujar.

JENNY: Tú crees que el juego es muy importante para tu vida.

EDUARDO: No tanto porque uno sale lastimado. JENNY: ¿Tú juegas todos los días?

JENNY: ¿En tu casa también?

EDUARDO: Sí.

JENNY: Entonces el juego sí es importante en la vida de Eduardo, ¿y qué juegos prácticas?

EDUARDO: Congelados.

JENNY: ¿Y en qué consiste?

EDUARDO: en que se coge a una persona y queda congelada y otra corre a descongelarla y no dejarse congelar

JENNY: y te gustan las cogidas

EDUARDO: aja

JENNY: y que otro

EDUARDO: Mmm.

JENNY: A ti el fútbol no te gusta tanto.

EDUARDO: No mucho.

JENNY: ¿Pero sí juegas fútbol?

EDUARDO: Sí, en el colegio en educación física,

JENNY: Y qué otro deporte te gusta. EDUARDO: Montar bicicleta. JENNY: Y tienes cicla.

EDUARDO: No, me la prestan.

JENNY: ¿Qué otros juegos?

EDUARDO: A las escondidas jugamos en la fundación con los profes

JENNY: Y en el programa Rescate, te acuerdas de los juegos.

EDUARDO: Sí con las palabras.

JENNY: Representaciones, yo les decía el verbo en inglés y ustedes tenía que representarlo, ¿y te acuerdas de más juegos?

EDUARDO: No.

JENNY: Te acuerdas el que hacíamos en el tablero el del ahorcado.

EDUARDO: Ah sí y palo palo palo.

JENNY: ¿Qué dedo es el palo, el bonito y el eh eh eh?, muy bien ahora cántalo y hazlo (el niño canta una canción y ríe).

JENNY: De todos los que hemos hablado cuál es el que más te gusta

EDUARDO: El de las sillas que uno está bailando y se para la música y se saca una silla.... en internet esta la foto.

JENNY: Sí, en internet esta la foto y ¿cuál es el juego de todos los días?

EDUARDO: ¿Cómo así?

JENNY: sí el que practicas todos los días. EDUARDO: Corriendo con mis primos a las cogidas. Terminé el dibujo

JENNY: Esta es una reseña de la vida de Eduardo.

EDUARDO: Que gracias y que apoyen a la fundación y que quiero mucho a la vaca lola igual que a la profe Luz Mary, que también las quiero mucho, que gracias por haberme enseñado reglas ortográficas.

JENNY: Yo te doy las gracias por colaborarnos en este proceso

Resultados

Categoría sí mismo²: En la historia de vida de Eduardo hay suficiente evidencia para la construcción del sí mismo. En esta categoría hay mucha relación con la autoimagen, la relación de los otros conforman la propia imagen de sí mismo. El otro se ve reflejado como en un espejo. Eduardo se muestra muy satisfecho de sus cambios y lo dice abiertamente Eduardo: “Ya no me queda nada por cambiar”. Él considera que ha logrado bastante y que su personalidad está tomando un nuevo rumbo. Además se muestra satisfecho con su autoimagen. Él se ve a sí mismo como guapo. Se siente feliz y conforme con su imagen exterior. Frente a sus sentimientos dice que cuando le vienen pensamientos destructivos o negativos intenta pensar cosas bonitas. Aunque llora, se sobrepone rápidamente a los impedimentos del medio, exteriores e interiores. La visión que tienen los otros sobre él, es muy positiva ha logrado crear muy buenas relaciones con sus profesores. En su familia sobresale por su capacidad de servicio.

Categoría La Mente: En este punto es fundamental el proceso reflexivo que lleva al agente a tomar diferentes líneas de acción. La reflexión se vincula a la capacidad de tener conversaciones interiores y evidenciar cambios simbólicos en su entorno. El entorno y los otros también ejercen influencia para las conversaciones interiores. Es muy interesante el sentido de introspección de Eduardo en las conversaciones internas que el sostiene. Una de las conversaciones internas las refiere cuando él se siente mal y se encuentra con pensamientos negativos o momentos de rechazo. En estos momentos se expresa con dibujos, alejándose de las situaciones molestas. En otro momento, Eduardo sostiene conversaciones con Dios, que también le sirven para interiorizar. Es muy importante esta relación en él. Cuando se le pregunta a quiénes ama más, el afirma amar mucho a su madre y a Dios.

Es significativo afirmar que los gestos de Eduardo cambiaron notablemente de una mirada agresiva y de pelea constante –con Sebastián, uno de los niños del programa Rescate- a la suavidad en su expresión y una mirada dulce como la que tiene en la actualidad. El Lenguaje de Eduardo también cambió radicalmente, pues de las palabras groseras fue matizando su comunicación a palabras menos bruscas. En la actualidad se desenvuelve muy bien en su expresión oral. La sociabilidad de Eduardo también cambió radicalmente, al

² Todas las categorías citadas a continuación se refieren al libro: “Personalidad, socialización y comunicación. El pensamiento de George Herbert Mead” de María de Jesús Uriz Pemán.

Imágenes de investigación

inicio del programa él era muy aislado, casi no hablaba con los otros niños. En el aspecto reflexivo Eduardo manifiesta gran conciencia frente a la situación de su madre. Él muestra en su relato muchos momentos en los que siente dolor por la situación de su madre enferma de los ojos. Reconoce el gran esfuerzo que ella ha hecho por sacarlos adelante. Desea tener una casa para habitar con ella.

Categoría de Autoconciencia: La autoconciencia se refiere a la conciencia reflexiva, la capacidad de buscar soluciones a los problemas y de poder anticiparse a las diferentes situaciones que se presentan. Se refiere también a la capacidad prospectiva, es decir de ir construyendo actos concretos desde una visualización de futuro. Eduardo ha mostrado grandes evidencias del desarrollo de la autoconciencia. Él busca solucionar sus problemas, de un modo reflexivo analizando las circunstancias y tomando nuevas actitudes sobre los conflictos. El hecho que marcó mucho su vida y que hizo que tomara un nuevo comportamiento entre otros, fueron las palabras de Katerín -una profesora del programa Rescate-: «hay otros modos de relacionarse con los demás, gánate a los demás con amabilidad». Él hizo propia esta reflexión para poder vincularse con los otros al servicio. A su corta edad siente gran satisfacción de ayudar a los otros a vivir mejor. Esto es bastante notable en Eduardo. Frente a su situación de vulnerabilidad y las condiciones ambientales en las que vive él ha superado notablemente sus circunstancias al enfrentarlas con entereza, sin que esto afecte su estudio y sus otras actividades diarias. Él se visualiza como un universitario que se prepara para ser profesor de primaria y ayudar a otros niños a encontrar su camino. Para esto, se va proyectando en cada uno de los actos concretos en que se desenvuelve.

Categoría El acto: El agente es capaz de realizar unas líneas de acción que lo llevan a una transformación de sí mismo y su contribución al entorno. Líneas de acción:

Cambios específicos en sí mismo de la agresión a la tolerancia y comprensión del otro. -En la colaboración y el apoyo a su madre: en la colaboración específica a los mandados a la tienda, la comunicación y la asistencia con ella. -En la ayuda al atender los niños de su hermana y vestirlos para ir al colegio. -Su entrada a la escuela y su buena disposición para aprender. - La colaboración con los niños de preescolar en el servicio que presta en su escuela, - La disposición y su buena actitud para elaborar su historia de vida, entre otras.

Categoría La interacción social: Se han desarrollado distintas interacciones. Las relaciones con los agentes en la fundación Tierra Fértil han originado en Eduardo

grandes cambios. Actualmente las relaciones con Sebastián han mejorado mucho y él recibe una influencia muy positiva por parte de Eduardo. Ha logrado consolidar nuevas amistades de su edad, aunque no son muchas. La interacción social que Eduardo sostiene con su medio -en el barrio- es de bastante distanciamiento, él evita meterse en problemas y encontrarse con las bandas.

Categoría Objetos: Los objetos pueden ser abstractos o físicos y estos objetos van transformándose con la interpretación que el sujeto hace de ellos. Para Eduardo los objetos más representativos son la Universidad específicamente la universidad la Gran Colombia, otro objeto representativo es la Fundación Tierra Fértil; otro objeto su escuela Próspero Pinzón (Donde llegó después de prepararse en el programa rescate).

Categoría de Acción Conjunta: Se destaca el trabajo conjunto de la Fundación Tierra Fértil. Por todas las evidencias en las líneas de acción la fundación y todos los profesores que con un mismo objetivo tuvieron una palabra, una reflexión, un gesto que Eduardo interpretó de forma adecuada y transformante. Se puede apreciar en el discurso de Eduardo que hizo un gran esfuerzo reflexivo para aplicar y seguir unas líneas de acción específicas que lo condujeran a un cambio fuerte en su vida.

Categoría de Lenguaje: Este aspecto -que se ha tocado con antelación- El de la comunicación, ha evolucionado ampliamente, de ser un niño retraído a un niño mucho más expresivo. Su expresión y sus gestos han cambiado radicalmente de un modo agresivo a actitudes equilibradas con los otros. En cuanto a los roles, Eduardo es muy claro en sus posturas. Dentro de su hogar, dentro de su escuela y en la Fundación. Manifiesta una postura de liderazgo.

Categoría de Juego: Normalmente toma posturas de liderazgo y distribuye con justicia las tareas de sus compañeros, le gusta coordinar y que todos tengan la oportunidad de participar y de sentirse alegres.

Conclusiones

Eduardo muestra unos rasgos de personalidad altamente serviciales, donde se evidencia el disfrute por ayudar a los demás. Las líneas de acción de Eduardo muestra que tiene unos rasgos de personalidad organizativa y programada; que lo llevan a cumplir sus objetivos disciplinadamente y ayudando a los demás. Con relación a la categoría de lenguaje y de juego, muestra unos rasgos de personalidad enfocados al liderazgo y a la comunicación armoniosa con autoridad. En síntesis, puede afirmarse que los rasgos más sobresalientes

de personalidad en Eduardo son: La reflexividad e interpretación, la servicialidad, la capacidad de organización, el liderazgo y su capacidad proyectiva, ésta última se asocia a la gran entereza para transformar las dificultades en oportunidades para mejorar.

Eduardo manifestó el agrado por realizar su historia de vida, afirmó que le sirvió para reflexionar y ser más consciente de sus logros personales. En la actualidad, Eduardo se ha propuesto trabajar para ayudar a sus compañeros más cercanos del programa Rescate, entre ellos, Sebastián.

La acción conjunta de la Fundación Internacional Tierra Fértil, la coherencia y unidad del equipo son una muestra innegable de lo que puede hacerse a través de la educación, esto se evidencia en los cambios radicales de Eduardo.

Los esfuerzos realizados no pretenden agotarse en esta fase sino que desean llevar a un seguimiento de los niños del programa Rescate hasta cuando estos lo permitan, en aras de contribuir a los cambios de conducta y nuevas líneas de acción.

Referencias

- Almenares, M., Louro I., y Ortiz T. (1999). *Comportamiento de la violencia intrafamiliar*. Recuperado el 30 de enero de 2013, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21251999000300011&script=sci_arttext,
- Cepeda-Cuervo, Edilberto. Moncada-Sánchez Evelyn. Álvarez Viviana P. Violencia Intrafamiliar que afecta a Estudiantes de Educación Básica y Media en Bogotá. (2007). Recuperado el 30 de enero de 2013 de <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v9n4/v9n4a04.pdf>
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Ferrándiz F. (2011). *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro.*, Barcelona: Anthropos.
- López, Y. (2007) *El maltrato infantil: entre el castigo y la agresividad*. Recuperado el 8 de febrero de 2013 de <http://www.bdigital.unal.edu.co/1363/22/21CAPI20.pdf>
- Ministerio de educación Nacional. *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. 2005. Recuperado el 18 de marzo de 2013 de http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia_politica_vulnerables.pdf
- Muñoz, D. *El maltrato infantil: un problema de salud pública*. 2006. Recuperado el 18 de marzo de 20013 de <http://www.facultadsalud.unicauca.edu.co/fcs/2006/diciembre/maltrato.pdf>
- Úriz, J. 1993. *Personalidad, Socialización y Comunicación*. El pensamiento de George Herbert Mead. Madrid: Libertarias/Prodhufo

Arrullos y silencios: reflexiones sobre niñez y adolescencia en pueblos originarios colombianos*

Lullabies and silence: reflections on childhood and youth in Colombian original peoples

Vilma Amparo Gómez Pava**

Fecha de recepción: 10/01/2013

Fecha de aceptación: 25/03/2013

Resumen

En este texto explora algunas de las pautas y prácticas de crianza, cuidado, protección y educación de la niñez indígena colombiana en la vida cotidiana de algunas comunidades y el paso de los niños y niñas desde ésta cotidianidad, inmersa en pautas culturales, a la escolaridad formal y las rupturas y cambios que ello supone. Destaca usos y costumbres de algunos grupos indígenas en particular, ejemplarizando la manera en que hacen uso

de la sabiduría ancestral que reside en la memoria oral para orientar el crecimiento y desarrollo de nuevas generaciones, releva aspectos del vínculo entre madres e hijos, los lugares para la transmisión de conocimientos según el género, los eventos culturales y lingüísticos de los que participa la niñez.

Palabras clave: niñez indígena, pautas culturales, crianza, cuidado, oralidad ancestral.

Breve contexto sociolingüístico

Colombia cuenta con un 3.4% de población indígena que corresponde a 1.378.884 personas (DANE, 2007). De acuerdo con la información oficial en el país existen 85 Pueblos Indígenas. Según elaboraciones de las organizaciones indígenas, son 102. Entre estos pueblos, según los estudios especializados hay por lo menos 400.000 personas que hablan 65 lenguas americanas de diferente origen. Las familias lingüísticas a las que pertenecen estas lenguas son Chibcha, Chocó, Guahibo, Sáliba, Macú, Huitoto, Bora, Tucano, Andoque,

Awá-cuaiquer, Cofán, Guambiano, Kamentsá, Páez, Ticuna, Tinigua, Yagua y Yaruro (Landaburu, 1999).

En el país, como en el resto del continente, las comunidades indígenas enfrentan problemáticas similares: falta de tierras, desnutrición, precariedad y pobreza, ausencia de servicios públicos y una realidad de exclusión y marginalidad reflejados en los informes de desarrollo humano donde se ha establecido que nacer indígena en cualquier país de Latinoamérica incrementa las probabilidades de ser pobre. En las comunidades indígenas los índices de escolaridad y alfabetización son bajos, por debajo de la escala nacional, la asimetría entre la formulación de po-

* Las reflexiones contenidas en este texto corresponden a observaciones directas y diálogos directos con hombres y mujeres indígenas colombianos, ocurridos a través de los diferentes trabajos de campo sostenidos entre 1992 y 2009 en diversos territorios indígenas.

** Licenciada en Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia, especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, master en Libros y Literatura para Niños y Jóvenes de la Universidad Autónoma de Barcelona. Vice-presidenta de la Asociación Defensa de Niñas y Niños Internacional- DNI-Colombia. Correo electrónico: vilmaagomez@etb.net.co

líticas y el mejoramiento real de las condiciones de vida muestra una inequidad constante. Sin embargo, pautas y prácticas de crianza, cuidado y protección de los niños y las niñas sobreviven en múltiples comunidades.

Arrullos de vida

De mañanita la mamá baña a su hijo en el pecho y le va diciendo: «hay que ser fuerte como la danta para el trabajo y con piel como la del perico».

MARGARITA SÁNCHEZ (1992)

Los niños y niñas indígenas son hijos e hijas de la palabra. Antes de ser concebidos corresponde al futuro padre y la futura madre poner en práctica los aprendizajes que cada uno recibió en su familia. Bañarse con plantas, escuchar la palabra de los ancestros a través de los mayores, cuidarse y protegerse mientras se viven tiempos, espacios, actividades y palabras que hacen parte de la preparación para la concepción de una nueva vida. Y la nueva vida vendrá para que la cultura, la lengua y las costumbres pervivan.

Saber quiénes son los niños y niñas indígenas nos invita a familiarizarnos con términos como por ejemplo *tachón*, *matzukapain*, *urue*, *mimi* o sea la manera de decir niño o niña en *wayunaiki*, *yukpa yuwonki*, *uitoto minika* y *tule* respectivamente. Contar con las concepciones de niñez entre indígenas nos insta al diálogo de saberes para escuchar con atención otras maneras de periodizar la vida, otras formas de nombrar cada parte de sus ciclos que traen consigo unas nociones de tiempo y espacio, unas creencias y unas prácticas variadas y esenciales. La forma en que se concibe el ciclo vital de una persona, por lo general, está relacionada con los ciclos cósmicos y ambientales y será parte de la inclusión en la socialización de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la cultura, los usos y las costumbres propios de su pueblo.

Acunando ciclos y vínculos

Omi chikiriñuu /Ebuño abinokaidi /Noki tinaiya / noki tinaiya / Noki tinai yá-[Te alzo la hermana rana /Agua viene lloviendo, agua mojando]

*Omi chiquiriño*¹

Cuando se gesta la vida toman lugar los vínculos. Con el padre el vínculo estará mediado por su presencia a través de la proteína que provee luego de sus jornadas

de caza y pesca, por el susurro de su voz mientras canta, cuenta y dice las oraciones y conjuros protectores. Con la madre el vínculo tendrá también la palabra, el calor del fogón, la fuerza y vitalidad de sus manos mientras lleva a espaldas de sí su alimento, o mediante las risas y los cuidados al andar, al comer, al recibir los consejos. Con los médicos o médicas tradicionales, oraciones y conjuros, prescripciones y orientaciones. Palabras como *No hay que comerse las orillas de la torta de casabe para evitar el labio leporino* o *La embarazada no se debe parar en la puerta de la maloca*², ni comer sentada en su hamaca para evitar complicaciones en el parto, deben practicarse estrictamente si de cuidar la vida se trata.

Entre los Yucuna durante el primer mes de embarazo se cura a la mujer con *queña* (manicuera) para que el bebé y la madre no se apesten. Es un líquido considerado como una fortaleza para mantener la buena salud mental y física de madre y bebé. Los Miraña del trapecio amazónico afirman que cuando la mujer está embarazada por primera vez, el marido no puede amarrar ni envolver los pescados porque el niño tendría problemas al nacer (FUCAI, 2008). Entre los Yukpa de la serranía del Perijá, las mujeres embarazadas no deben asistir a desentierros ni a entierros para evitar riesgos y accidentes a la comunidad.

Los nacimientos son oportunidades para reactivar la ancestralidad y practicar los rituales a partir de los cuales se integra la nueva vida al sistema familiar, social y cultural. Un parto activa los saberes de las Piaches³ en la Guajira. Semana a semana la mujer-sabedora hará un acompañamiento a la mujer embarazada, cerciorándose de que la vida vaya bien, de que los consejos se acaten y previendo a tiempo cualquier dificultad. Un nacimiento hará que las gentes de la familia y de la comunidad se alegren y busquen peces para preparar «bollos preñados y maíz carriaco» para hacer chicha que serán los alimentos del baile para dar nombre al nuevo Yukpa. Un parto de varón hará que el hombre Uitoto se quede en la maloca con su retoño para evitar los acechos de los animales si sale de cacería, porque un cazador más ha venido a cobrarse algunas presas y la selva tiende siempre al equilibrio; entonces el padre cantará y contará a su hijo los sueños, las costumbres, los quehaceres y eventos de sus próximos días. Las parejas dietarán su apetito, su alimento físico, su pensamiento, su palabra y su temperamento para que los niños y niñas Okainas

¹ Este estribillo corresponde a un canto de Rozi, que se entonan en épocas de friaje en las comunidades del río Igaraparaná en el departamento del Amazonas. Omi Chiquiriño es el nombre uitoto de las ranas pequeñas.

² Palabras entregadas por Margarita Rodríguez y Regina Naforo en Puerto Milán, río Igaraparaná, Amazonas, 1992.

³ En la Guajira las mujeres dedicadas a la medicina tradicional se conocen con el nombre de Piaches.

estén debidamente cuidados y protegidos. El papá irá probando, mientras come, cuáles peces hacen efecto en su hijo produciéndole malestar y evitará así consumirlos. De estas y otras tantas formas, se van acunando los ciclos y tejiendo los vínculos, según las diferentes culturas, lenguas y territorios.

Habitando espacios

De mañanita, cuando va a la chagra, el niño debe ir adelante para ir pisando todas las gotas de hiyerohi [rocío], dándoles rodillazos para crecer

AURELIO KUIRO (Q.e.p.d.)

Después del vientre de la madre, de la tibieza de la casa y el fogón ¿hacia dónde van los pasos de la vida? Los recorridos van del cuerpo humano al cuerpo del agua, del bosque, de la niebla, de la arena seca o húmeda, de las piedras-cementerio y, por supuesto, a la lengua. Un columpio para gatear sin estropearse, un carguero para ir a espaldas de la madre, una hamaca para no olvidar la ondulación de la vida en el vientre materno, un remo y una canoa son, entre otros, objetos que sirven de transición entre el mundo de adentro, el mundo de las palabras y el espacio físico. Y estos espacios se irán bifurcando para ser habitados por los niños o por las niñas.

En una maloca Uitoto, por ejemplo, las mujeres están en la penumbra alimentando la palabra, los hombres se sientan en el mambeadero a la luz tenue de una lamparilla. Ellos tuestan y pilan la hoja sagrada de la coca, ellas rayan y tuestan la masa dulce de la yuca. El sabedor narra y la mujer, en su penumbra, interviene, ajusta, complementa y en ocasiones corrige la palabra. Para ella está reservado el espacio de la chagra. Así se habitan los lugares en el territorio Uitoto.

Entre todos los hombres de su comunidad, un yukpa se preparará desde muy temprano para elaborar una flauta de hueso humano que interpretará durante el baile de desentierro llegada su madurez. Las mujeres yukpa, entre tanto, no habrán de tocar el instrumento ni irán adelante por el camino cuando llegue la hora del desentierro para bailar al difunto y darle su entierro definitivo. No lo tocará, no lo danzará. Solamente acompañará al cortejo para espantar a los *okatos* o almas ambulantes con azotes de plantas antes que arrime la fila de acompañantes. Luego irán tras la melodía de la flauta a las rocas que sirven de morada final a los que se marchan primero. Y todo será en una noche de luna llena que alumbre el camino que va del lugar del

primer entierro a la roca-cementerio donde harán el segundo entierro.

Mientras tanto, en las planicies del desierto de la Guajira, una joven virgen Wayúu será la encargada de retirar los restos de su familiar fallecido, trasladarlos a la manta fúnebre tejida por las mujeres y dar inicio al segundo entierro. Ella será la única que toque directamente los restos de su familiar. Las abuelas harán el baño de los restos con chirrinchi y allí volverán las lágrimas a rodar por sobre las mantas de luto que utilizan los familiares del difunto. Se acercarán de nuevo al velorio los amigos y el alma de la gente partirá hacia la vía láctea por *Jepirra* o Cabo de la Vela para volver a estar entre los suyos a través de los sueños.

La chagra, el fogón y la penumbra de la maloca, en el caso de los pueblos amazónicos, son espacios netamente femeninos. Los relatos sencillos y breves, los arrullos, los juegos de palabras para calmar y dormir a los hijos y los consejos son territorios lingüísticos mayormente habitados por voces femeninas, aunque los hombres también conocen y apelan a su uso en cualquier ocasión. Corresponde a las mujeres y a los hombres el ritual del baño en las comunidades selváticas de la amazonia, sin embargo, el agua del río y las cascadas de palabras serán de dominio femenino en las madrugadas a la orilla del río.

La arcilla para elaborar pipas será un elemento moldeado por las mujeres yukpa en la Serranía del Perijá. La madera con que se talla el canutillo para completar la pipa, será un elemento tallado por los hombres. La mochila la teje ella pero la gasa para terminarla y poderla llevar al hombro será un tejido elaborado por los hombres para atrapar entre sus colores y formas las de las serpientes.

Entre unos y otros recorridos por los espacios de la vida entre los pueblos indígenas, la vida de hombres y mujeres se complementa, se une, se acompaña, aunque las palabras y los oficios pertenezcan a uno de los dos géneros. Así se habitan los territorios abstractos de la lengua y los tangibles de sus resguardos o parcialidades territoriales.

Tanto hombres como mujeres leen la naturaleza y sus ciclos con profundidad y maestría siempre que la vida continúe en su lugar de origen y en sus códigos particulares.

Rupturas y desafíos

Los niños acompañan a la mujer en sus trabajos diarios de la chagra para que se acostumbren desde pequeños y aprendan ‘de todo lo de parte de nosotros’. Claro que

ahora hay muchas cosas diferentes porque las mamás hablan de ‘tiempo moderno’ y dicen que la ley de los abuelos para qué.

MARÍA INÉS TOIKEMUY

Amanece y de la montaña, del monte o del corral llegan los sonoros cantos de los mochileros, las guacamayas, los pájaros o los balidos de los chivos y el piar de los pollos y las gallinas. Los niños van desperezándose al vaivén de sus hamacas. El humo del fogón empieza a llenar de calor la cocina y la lumbre empieza a dar sus primeros tonos rojos. Estos amaneceres sonoros duran hasta el primer día de escuela.

En la mayoría de comunidades indígenas cumplidos los cinco o seis años los niños y niñas verán transformarse sus arrullos y sonidos por los silencios del recorrido que los llevará de su comunidad a la escuela o al internado. Entonces, el amanecer cambiará la tibieza de la vida en casa o en comunidad por la frialdad de una campana, un pito o un grito despertador. El vaivén calmado y sencillo de una hamaca será ahora un desesperado afán por dejar vacío el dormitorio, una marcha apresurada al agua fría de un tanque o un baño sin ritual a la orilla de un río o una quebrada. El día a día será partido en segmentos breves que transcurren en un aula de clase. La selva, la montaña o el desierto no serán contemplados o recorridos, sino leídos, es decir, descifrados del código castellano. Las palabras dulces, calientes o frías, según el idioma y la tradición, serán reemplazadas por vocablos desconocidos. Y la presencia de sus ancestros no estará más en la palabra de los adultos, aunque tengan su misma piel. La escuela, viva representación de imaginarios de prestigio y progreso, ocupa un lugar importante en la vida de toda familia indígena, aunque allí se aprendan las primeras rutas para dejar de ser hijo o hija de Juyá el que llueve, y Má la tierra, si se es Wayuu; hijo o hija del Tabaco, la Coca y la Yuca dulce si se es Uitoto; hijo o hija de Aponto y Wayi si se es Yukpa.

Con excepciones que tienden al aumento, en algunas escuelas el contacto entre niños y niñas de diferentes pueblos refuerza la necesidad de comunicarse en su propio idioma, las preguntas que formula un maestro llevan a los niños y niñas a averiguar, a preguntar y a acercarse a sus sabedores. No obstante, la mayoría de los contenidos de la educación van tallando una trocha que en español va tomando un rumbo donde se relegan, invisibilizan y callan las palabras e historias propias, las celebraciones, los rituales con los que se ha iniciado la vida. El silencio será ahora el territorio de las lenguas maternas. La imagen de ancestros y sabedores no hará parte de los libros de texto. Los enunciados de un

texto traerán voces y referentes ajenos como avenida, semáforo, fábrica, hotel, calle, carro, etc. La autoridad ya no será un abuelo y la explicación no será pausada, tranquila y en forma de historia. Mediará la palabra un tablero, una tiza o marcador y las palabras sin obra que las soporte serán como canasto de agujeros grandes por donde escapa su contenido.

Una de las principales rupturas con la identidad, la lengua y la cultura está mediada por el paso de los niños y niñas indígenas de la casa a la escuela. Un paso socialmente alentado entre las familias y comunidades sin que medie una participación en las decisiones que en adelante van a afectar la vida para siempre. Estas rupturas, en algunos casos, van acompañadas de migraciones constantes para alcanzar el ciclo escolar básico y medio completo. Así, los niños y niñas serán sujetos de fracturas en su socialización primaria y secundaria una y otra vez. Las mujeres que deciden acompañar a los hijos en edad escolar, también verán fragmentada su vida entre los hijos pequeños que tienen en casa y los que inician la escuela; entonces sus tiempos y espacios vitales se verán forzados a migrar y cambiar sucesivamente. El cambio será ahora el que ocupe la cotidianidad y la velocidad de asimilación será menor que el vértigo de estar viviendo por fuera de la comunidad. Se rompen los vínculos con los ancestros y con ellos el respaldo para la crianza, cuidado, protección y educación propios. El tránsito de niña a mujer y de niño a hombre se hará ahora en medio de un año escolar sin posibilidad de celebración. Los vínculos entre los jóvenes y jovencitas estarán ahora mediados por símbolos y actividades ajenas. Los conflictos de identidad y entre generaciones empiezan a aparecer y sin red familiar o comunitaria no se hace fácil transitarlos.

¿Qué desafíos implican a las gentes indígenas estos cambios? Muchos más de los imaginados y por lo tanto poco aplicados a la hora de estar sumergidos en las nuevas situaciones, como por ejemplo el fortalecimiento del idioma. Aunque la escuela promueva su uso y lo enseñe, se pasa de las palabras-obra a las palabras-esqueleto, esas que son transmitidas en oraciones sueltas y no en narraciones vivas y completas. El desafío consiste en cómo seguir habitando los territorios lingüísticos en los espacios circundantes de la escuela, como continuar con prácticas como los ritos de paso, los bailes, la transmisión de historias orales, las labores de chagra, pesca, cacería o pastoreo, tejido, rezo y curación en los espacios donde conviven muchas familias en ritmos y asentamientos, que cobran imágenes y costumbres urbanas. ¿Cómo se asimilan las imágenes de la T.V. satelital? Supone un reto a la

investigación incluyendo a sus televidentes indígenas. ¿Cómo se transforma la vida al ritmo de la escuela? Esta pregunta puede responderse mediante un diálogo sostenido en diferentes regiones donde habitan los indígenas. ¿En qué lugar quedan los derechos de los niños? ¿A qué tiene derecho un niño y una niña en sus propias comunidades? La indagación con sus familias en un intercambio intercultural podría esbozar algunas respuestas. ¿En qué idioma se piensa? ¿En qué idioma se habla cuando se traslada la vida alrededor de la escuela?

Estas y muchas otras inquietudes serían la posibilidad de comprender los retos y desafíos para los niños y niñas indígenas de hoy y sus familias. La búsqueda de respuesta a algunas de ellas en un lugar específico, en una comunidad particular, pueden contribuir a que se revitalicen algunas de las prácticas y pautas de crianza, cuidado y educación; podrían ser momentos que faciliten la comunicación entre generaciones y generen nuevos vínculos facilitando un poco, en medio de una realidad que muestra pueblos al borde de la extinción, a que permanezcan entre nosotros continuando la condición de país multicultural, pluriétnico y multilingüe.

Referencias

- DANE. (2007). La población étnica y el Censo General 2005. En *Colombia una nación multicultural. Su diversidad étnica* (pp. 37-49). Bogotá: DANE.
- Fundación Caminos de Identidad-FUCAI. (2001). *Dispositivos de socialización secundaria en comunidades indígenas Uitoto: Bases para una etnodidáctica. Caciques Indígenas del Predio Putumayo, Colciencias, Educontratada del Amazonas*. Fusagasuga: FUCAI.
- Fundación Caminos de Identidad-FUCAI. (2008). *Niñez Indígena del Amazonas*.
- Gómez, V. (1992). *Relatos de Chagra: la palabra en la educación Uitoto*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- _____ (s.f.). *Diario de campo. Puerto Milán y Serranía del Perijá. 1992, 1995 y 2009*.
- Landaburu, J. (1999) *Clasificación de Lenguas Indígenas de Colombia*. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/antropologia/lengua/clas2.htm>

El maestro como sujeto político: dilemas entre los imaginarios y su formación

The teacher as a political subject: the dilemmas between imaginarium and their formation

Ana María León Rodríguez*

Fecha de recepción: 18/02/2013

Fecha de aceptación: 16/04/2013

Resumen

El presente documento pretende visibilizar la importancia de centrar la atención en la formación de los maestros y de motivar la investigación como posibilidad de transformación y cualificación de la práctica pedagógica. Es así como se abordará el papel de la investigación en la formación inicial de los maestros, retomando la importancia de su labor como actores sociales que consolidan las bases para la sociedad a partir de su práctica pedagógica. Finalmente, se presentan unas conclusiones, que pretenden convertirse en un punto de debate para retomar la investigación en la formación y en la labor de los docentes en ejercicio, como una posibilidad de resignificar la práctica pedagógica y generar procesos de formación contextualizados y que aporten al mejoramiento de la sociedad.

Palabras clave: sujeto político, saber pedagógico, práctica pedagógica, investigación, formación docente.

Abstract

This paper aims to visualize the importance of focusing on the training of the teachers and to motivate research and possibility of transformation and qualification of pedagogical practice. This is how, will address the role of research in initial teacher training, returning to the importance of their work as social actors that consolidate the basis for society from their pedagogical practice. Finally, some conclusions are presented which aim to become a discussion point to resume formation and research in the work of practicing teachers, as a possibility for new meaning and generate pedagogical practice contextualized training processes that contribute to the improvement of society.

Key words: political subject, pedagogic knowledge, pedagogic practice, investigation, teacher's formation

* Magister en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: amalero2000@yahoo.com

No nací para ser un profesor así, me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente de textos teóricos, no importan si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales es probable que aprendamos

PAULO FREIRE, *Política y Educación*

Presentación

En el mundo académico, si bien es reconocido el maestro como «soporte de saber pedagógico» en palabras de Olga Lucia Zuluaga, y desde diferentes ámbitos profesionales ha surgido, desde hace varias décadas, la necesidad de posicionar su discurso y construir una representación de maestro como productor de saber, lo cual ha llevado a que se busque su participación no solamente en el ámbito escolar, sino en los espacios en los que se generan políticas educativas, es preciso reconocer, que no en todos los escenarios sociales, el maestro es percibido de esta forma, llevando a operacionalizar su labor y a concebirlo como aquel agente «dictador de una clase» demeritando, no solamente su papel como uno de los principales protagonistas en los procesos de enseñanza – aprendizaje, sino el desconocimiento de su práctica a nivel social, cultural y político.

Visto el impacto de la práctica del maestro y, sobre todo, el papel político del mismo como sujeto que no solamente se limita a presentar unos contenidos, sino que en su misma interacción con sus estudiantes, es el gestor en la construcción de un escenario social mediado por el intercambio de saberes, la construcción colectiva y la participación, es necesario reconocer inicialmente, que lo que se exige del maestro, de su práctica, hace que éste no tenga la posibilidad de repensarse a sí mismo, de reflexionar sobre su quehacer, lo que conlleva a que no visualice la importancia de su labor, en la construcción de un contexto social al ser no solamente un mero reproductor de saberes, sino un sujeto que al formar a otros, se forma a sí mismo, construye un escenario social como es la escuela y agencia procesos que tienen como primer horizonte, la formación de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país.

Pero, ¿Cómo es posible que el maestro llegue a este reconocimiento del papel de su práctica en la construcción de la sociedad?, ¿Qué escenarios y prácticas son las que permiten consolidar una representación social del

maestro como sujeto político? Es imperante que, para que la sociedad en su conjunto reconozca el papel del maestro a nivel social, cultural y político, el maestro tenga la posibilidad de repensarse a sí mismo, de reflexionar y reconstruir su práctica y esto se logra, no solamente desde el ejercicio de su profesión, sino desde su formación inicial, pues es desde ésta que se demanda repensar la magnitud de ser docente, pero no un docente para cualquier tipo de contexto social, sino un docente para este contexto particular, mediado por las violencias, por el maltrato, por la invisibilidad y la indiferencia.

Por tanto, este texto apuesta a reconocer dos elementos fundamentales en el posicionamiento del maestro como sujeto político: el primero, en que el punto clave de atención en la construcción de una perspectiva de maestro como sujeto político, se encuentra en la formación inicial, pues son las facultades de educación y las escuelas normales en donde se deben propiciar espacios para que el maestro reconozca su labor y se prepare, no desde lo abstracto, sino desde la realidad concreta, para gestionar y llevar a cabo acciones políticas en el contexto en el cual desarrolle su práctica y; en segundo lugar, que la investigación se convierte en la práctica que permite posicionar el saber del docente y a éste como experto de la enseñanza.

En resumen, si se pretende construir una representación social de maestro como sujeto político, más allá del ámbito de lo académico, será necesario centrar los intereses en los procesos de formación inicial de docentes, para lo cual, este escrito pretende brindar algunas pistas que no pueden generar más, sino que procesos de reflexión frente a la labor del docente y frente a lo que se considera el maestro debe interiorizar desde su formación inicial.

Formación de maestros en Colombia: contexto histórico y balance actual

Al situar la investigación en el campo de la formación docente, particularmente en nuestro país, es necesario reconocer, en primera instancia, que gran parte de las iniciativas en este campo, han surgido por parte de colectivos de docentes que, tras haber recorrido diferentes escenarios de formación académica y experiencial, decidieron centrar su interés en dicho campo, principalmente porque se reconoce que este es uno de los procesos clave para lograr consolidar propuestas que propendan por la construcción de políticas educativas de formación de docentes situadas y pensadas para el contexto de la realidad educativa colombiana, de esta manera, dicho proceso redundará en la cualificación de la educación en todos los niveles (preescolar, básica, media y educación superior).

Estas iniciativas investigativas se evidencian en los diferentes proyectos que han propiciado maestros interesados en visibilizar cómo el reconocimiento que se ha dado del mismo en la sociedad ha generado cambios significativos en la educación, en el caso de Colombia, asociaciones, grupos de investigación y redes conformadas por maestros¹, han dado inicio a investigaciones en torno a los procesos de enseñanza – aprendizaje en los diferentes escenarios académicos y formativos, los cuales se dan a conocer en diferentes encuentros, seminarios y coloquios a nivel nacional e Internacional; algunos de estos el Encuentro Nacional de Facultades de Educación en el año 2000, el Primer Encuentro sobre Formación de Maestros en el año 2005, y más recientemente, el Congreso Internacional Presente y Futuro de la profesión docente en Colombia (2009); todas iniciativas que dejan entrever la necesidad de repensar la formación de maestros como un campo investigativo y de acción concreto, con miras a generar políticas educativas que mejoren la educación de nuestro país.

Partiendo de este reconocimiento, entre las principales investigaciones, enfocándose más en un balance de la formación docente en nuestro país, se encuentra el estudio – diagnóstico realizado por la Universidad Pedagógica Nacional (2004), en convenio con la UNESCO y el IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe), pues no solamente presenta un análisis del estado actual de la formación docente en Colombia, sino que desarrolla una perspectiva histórica de la misma, como punto de partida para reconocer el papel que ha jugado el maestro en la constitución de la sociedad, situando el hecho de que «En Colombia, la historia de la formación de docentes, lejos de componer una historia exclusiva de personajes e instituciones célebres, es la historia de un conjunto de

individuos, en vías de constitución como colectivo, que ha buscado reafirmar su saber en relación con la función social de la educación» (p.6).

El recorrido histórico bajo el cual es posible identificar al maestro en la sociedad, se encuentra caracterizado por situaciones de hecho político, social y cultural que marcaron de manera definitiva tanto su profesionalización, como su reconocimiento en el ámbito educativo y en la constitución misma del Estado. De esta manera, es necesario comprender que la formación de los maestros está profundamente marcada por la valoración que se le da a su función en el contexto social, así mismo, el surgimiento de instituciones y universidades pedagógicas, tiene una gran influencia en el estudio de la formación docente, no solamente por los procesos de formación en sí mismos, sino porque han mediado en su reconocimiento a nivel social. Por tal razón, un momento clave está dado por la consolidación de la escuela normal superior, ya que de ésta se desprenden las dos únicas universidades pedagógicas del país, las cuales configuraron los antecedentes de lo que es la formación docente actual, sumado a los aportes que surgieron con la aparición de las Facultades de Educación y la continuación y enormes transformaciones que se han dado en las Escuelas Normales.

Es posible identificar la aparición de los primeros individuos dedicados a la enseñanza de saberes en la época de la colonia, en donde la educación estaba ligada a la iglesia, debido a la gran influencia cristiana, sumada a la importancia de impartir los conceptos doctrinarios, en conclusión, los profesores dependían totalmente de la iglesia, lo cual les exigía una marcada formación escolástica. De igual manera, el Estado jugaba un papel determinante en la educación, pues buscaba ante todo el control de la enseñanza por medio de la institucionalización de un discurso propio sobre educación después de la expulsión en 1767 de la Compañía de Jesús en América Latina, la cual tenía enorme influencia en los procesos educativos durante la colonia.

Otro hecho fundamental bajo el cual se institucionalizó y se visibilizó la función del docente fue durante la reapertura de la escuela en 1767, pues el maestro pasó a ser un personaje importante en la educación de los nuevos sujetos y, a partir de este período, se solicita el título para ejercer el papel de docente, lo cual se convirtió no solamente en un medio para garantizar sustento, sino un tipo de privilegio social. Sin embargo, no cualquiera podía aspirar a ejercer el papel de profesor, pues para ello se requería contar con la posibilidad de «leer, escribir y contar, algunos requisitos igualmente destacables, como los de ser hombre blanco y decente, arreglado, de buen

¹ Entre éstas es posible contar la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE); la Federación Colombiana de Educadores (FECODE); el Grupo PACA –Programa de Acción Curricular Alternativo–, el Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, la Red de Instituciones Formadoras de Formadores, la Red de Cualificación de Educadores, sin dejar de lado la iniciativa de los maestros que formaron parte de la Expedición Pedagógica Nacional en los albores de los años 80, cuya experiencia se convirtió en uno de los llamados más urgentes para pensar no solamente los procesos que se dan al interior de la escuela, sino importancia de centrar la atención en la formación de los maestros que formaban parte de las escuelas urbanas y rurales. Estas son apenas algunas de las formas en que los maestros se han organizado y han gestionado procesos investigativos y de gestión que los convierten en actores protagonistas en la construcción de los procesos de enseñanza – aprendizaje más allá de la academia, en la sociedad misma.

procedimiento y sin vicio alguno» (Becerra y Figueroa, 2002). A pesar de que se requerían ciertas habilidades por parte del aspirante a profesor, el dominio de un saber específico no era una prioridad.

Ante este reconocimiento del maestro como sujeto con características particulares y con un papel en la sociedad, sumado a la aparición de fenómenos sociales y de hechos que intervenían la vida de los individuos de la sociedad, a comienzos del siglo XIX cobra fuerza la idea de establecer instituciones de enseñanza acordes a los problemas sociales del momento, por lo que se replantea la enseñanza impartida por cualquier orden religiosa y por tanto, se demandó el establecimiento de instituciones pensadas para la formación de maestros. Es así como en 1822 se crea la primera Escuela Normal del país, la cual estuvo bajo la dirección de Fray Sebastián Mora. En esta institución se implementó el Método Lancasteriano de Enseñanza Mutua, bajo el cual se formaba no solamente a los maestros de las ciudades o pueblos, sino a los de las provincias y parroquias.

Entre otras instituciones encargadas de la formación de los docentes, se consolidó en 1822 la Universidad de Boyacá, la cual se constituye en la base histórica de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. En 1844, se habían institucionalizado en el país las Escuelas Normales como exclusivas para la formación de docentes, en la cual se combinaba la pedagogía pestalozziana y principios de la pedagogía tradicional y católica. Dichas escuelas sufrieron transformaciones considerables durante la época de la Regeneración (1886 – 1899), debido principalmente al afianzamiento de las relaciones entre el Estado y la Iglesia Católica, trayendo consigo la reestructuración del plan de estudios, el cual se dividía en dos partes: el plan escolástico (el cual se enfocaba conocimientos que los profesores debían enseñar) y el plan profesional (que incluía la ciencia de la cultura humana y la adaptación de los contenidos de la enseñanza y conocimientos básicos sobre dirección escolar).

En los primeros años del siglo XX se creó el Instituto Pedagógico Nacional, el cual lideró la formación de docentes en el país debido a su carácter nacional, basado en los principios de la pedagogía activa, unida a la importancia que tenía la pedagogía experimental. Ligada a los procesos y la consolidación de facultades de educación por parte del Instituto Pedagógico Nacional, se conjugaba la preocupación por mejorar la formación de los maestros y por acercarla al nivel universitario, lo cual dio paso a la creación en 1934 de varias Facultades de Educación; estas facultades tienen sus antecedentes académicos en los Cursos de especialización pedagógica, los cuales se impartían después de la formación normalista.

Así mismo, es fundamental tener en cuenta que la consolidación de las Facultades de Educación en nuestro país, se encontró mediada por los cambios en las perspectivas y acciones educativas fundamentadas por el ascenso del gobierno liberal entre 1930 y 1946, ejemplo de esto, es el interés de redefinir la educación en su función social por medio de la formación de los maestros en las Facultades de Educación y, fundamentalmente, en la Escuela Normal Superior, liderada por Alfonso López Pumarejo, en donde «se buscaba formar hombres que realizaran estudios antropológicos y sociológicos que interpretaran la realidad nacional y produjeran teoría educativa y social» (Becerra y Figueroa, 2002, p. 13).

Es así, como en la década de los 60 se produce la primera expansión del sistema de educación superior en Colombia y se aprueba la creación de Facultades de Educación en otras ciudades y provincias, cuyo objetivo debía ser la formación de educadores como licenciados, por lo que incrementa considerablemente la oferta de procesos y modalidades de formación. A la par de este proceso, los maestros buscan nuevas maneras de unirse y visibilizarse por medio de la creación de sindicatos y organizaciones gremiales, por lo que a nivel estatal, se oficializa la contratación de maestros por medio del Estado y bajo la mediación del Decreto 080 de 1980 y de la Ley 30 de 1992 se reformó el sistema educativo universitario y se proporcionaron las bases y criterios que rigen lo que es la educación superior en nuestro país.

Tras el reconocimiento no solamente de la importancia de la cualificación de la formación docente en nuestro país, en los diferentes debates y espacios de discusión, se ha visibilizado el hecho de que esta formación requiere ser pensada y mejorada, más allá de los requisitos que exige el Decreto 272 de 1998 y, más en el contexto actual, el Decreto 2566 de 2003. Es evidente que en cuanto a la formación docente en nuestro país existe un interés claro por el cambio, lo cual depende en gran medida por los procesos de reforma y en la legislación educativa vigente y, por otro lado, en las diferentes formas de organización por parte de las instituciones formadoras de docentes, buscando que la innovación y la investigación se conviertan en los objetivos a poner en práctica no solamente en el proceso de formación en sí mismo, sino en los maestros en ejercicio.

En cuanto a los docentes en ejercicio, de quienes ha sido posible identificar en cierta medida los elementos que es necesario fortalecer su formación, se demandan no solamente procesos de actualización permanente, sino la necesidad inmanente de que se vinculen en la formulación y reformulación de las políticas educativas, buscando su participación en escenarios más allá

de la institución educativa, en espacios de toma de decisiones, pues si bien es cierto que los maestros cada vez tienen una mayor participación en contextos sociales de todo tipo, las políticas aún son formuladas por agentes ministeriales, en donde se encuentra ausente la participación de todos los actores que forman parte y son responsables de la educación.

Lo anterior deja en evidencia que en los procesos de formación de docente, es prioritario agenciar prácticas formativas en donde la investigación y la proyección social, traducida en la incursión en diferentes espacios en donde se encuentre la infancia (formales, no formales e informales) se conviertan en los ejes principales del plan de estudios, llevando además no solamente a conocer los elementos principales de la política educativa, sino la adquisición de las herramientas necesarias para su formulación.

Maestro en la sociedad: sujeto político y actor social

Antes de hablar del maestro como sujeto político, es necesario desarrollar, en primera instancia, lo que aquí se entiende como sujeto y por acciones políticas. La discusión en torno a la constitución de la perspectiva de sujetos, es propia de la modernidad, en el momento mismo en que se reconoció la complejidad que caracteriza la realidad y al individuo que es partícipe y constructor de ésta, las diferentes problemáticas sociales, culturales y políticas que éste debe afrontar y lo cual hacen que su identidad y su ser, se constituyan entre pensamientos y sentimientos que lo llevan a actuar «mediado por». El individuo considerado solamente desde la perspectiva racional, siendo un objeto que se construye a sí mismo en una relación unidireccional, dejó de lado la realidad social misma, razón por la cual autores como Touraine, diferencian entre el individuo y el sujeto, cuando expresa que:

El individuo solo es la unidad particular en que se mezclan la vida y el pensamiento, la experiencia y la conciencia. El sujeto es el paso del Ello al Yo, el control ejercido sobre lo vivido para que tenga sentido personal, para que el individuo se transforme en actor que se inserta en unas relaciones sociales transformándolas (Touraine, 1993, p. 268).

Siendo así, el sujeto se inscribe en una relación con la realidad social, no solamente estando en ella, sino buscando la manera de transformarla mediante sus acciones, a lo que Touraine complementa al enfocar esta perspectiva de sujeto hacia «[...] la transformación

del Sí mismo en actor. El sujeto es Yo, esfuerzo para decir Yo, sin olvidar nunca que la vida personal está llena por un lado de Ello, de libido, y por el otro, de papeles sociales» (Touraine, 1993, p. 265), en palabras de Zemelman, un sujeto es aquel que tiene la posibilidad de «crear historia».

Y es precisamente en esta relación con los otros, ejerciendo diversos roles en los espacios en los cuales participa que, que se habla entonces de sujeto político, cuestionando ¿Qué es lo que inscribe al sujeto en el ámbito de lo político para alcanzar esta nominación? Es ante todo, el hecho de llevar a cabo acciones pensadas para transformar el entorno del cual se forma parte, los sujetos que propenden por la construcción de propuestas pensadas para una realidad, con unos actores en particular, capaces de reflexionar su quehacer con miras a aportar en el mejoramiento de la sociedad, sujetos que tengan la visión de participar en la consolidación de proyectos, en la toma de decisiones y que, en su interacción con otros, conforme un colectivo que no solamente observa, sino actúa, moviliza, crea y re-crea.

Ante esta perspectiva de sujeto político, es fácil entender por qué, al revisar las acciones descritas anteriormente, existe un actor en el contexto propio de la educación: el maestro. Pero, así visto el maestro, ¿Por qué los maestros aún se encuentran ausentes en diversos escenarios de la vida política y social? ¿Por qué su práctica no es reconocida por otros (profesionales, padres, maestros mismos) como una acción transformadora de realidades y constructora de sociedades? Fenómenos como la globalización, la producción y mercadeo a gran escala, los conflictos políticos, culturales, religiosos, la inmersión de la virtualidad como forma privilegiada de interacción con el otro, la necesidad de que el maestro produzca no conocimientos y saberes² sino que interiorice métodos, realice informes y de cuenta de los resultados de su práctica (y no del proceso), entre otros, los que conllevan a que su quehacer se pierda, se desvalore y hasta desaparezca en el día a día de la escuela.

² Dado que en varios escenarios no se considera al maestro como productor de saber, pues se diferencia a éste del «experto que investiga» y las actividades que marcan su quehacer en el aula lo llevan a limitar su práctica al aprendizaje de métodos y estrategias que demanden solamente la planeación y ejecución para que luego éstas se reflejen en un informe pormenorizado de actividades, respondiendo a una lógica que no le permite reflexionar su práctica, no solamente porque no se ofrecen espacios para el encuentro, el diálogo y el intercambio, sino porque el maestro es uno de los profesionales que nunca se aleja de su papel de maestro.

A pesar de que poco a poco el maestro ha ido ganando espacios de participación, su práctica aunque se encuentra limitada, llevando incluso en ocasiones a pensar que en una especie de deja vu constante, la sociedad en su totalidad vuelve al siglo XIX, solicitándole al maestro informar la manera en que implementó su didáctica, sin tener en cuenta su saber pedagógico, las características de su práctica, las preguntas que se generaron, las problemáticas a las cuales se enfrentó y ante las cuales, probablemente se encontró sin herramientas para responder. Y es que, en la sociedad misma y, en el escenario educativo

...el docente es sujeto a unos procesos de formación que se sitúan en un deber ser, cuyo soporte principal es el saber hacer, creando unas disposiciones institucionales para la constitución de órdenes curriculares que enmarcan los tiempos y los espacios para la distribución de contenidos, para aprender a hacer. De ahí el énfasis en el conocimiento de didácticas, modelos, métodos que atraviesan los currículos las instituciones formadoras de maestros tendientes a que el maestro aprenda a planear, implementar, aplicar, transmitir, evaluar y controlar (Medina, 2001, p. 11).

Ante esta realidad, ¿Cómo lograr el posicionamiento del maestro como productor de ese saber?

Maestro y su formación inicial: retos y desafíos

Una alternativa concreta para dar respuesta, generar debates y poner en práctica esa perspectiva de sujeto político, se debe enfocar en los procesos de formación de docentes. Investigar el campo de la formación docente en Colombia, se convierte en la actualidad en un reto, en la medida en que, centrar la atención en los procesos que desarrollan las facultades y programa de educación, permite generar estrategias para cualificar la formación de los docentes en nuestro país y posibilitar así una mejor educación para los niños, niñas y jóvenes.

Desde hace décadas, la formación docente se ha convertido en un tema y problema de investigación, desde el interés de maestros y grupos de investigadores, quienes han visibilizado la importancia de centrar la atención en los procesos de formación docente, hasta el papel protagónico de los maestros, quienes poco a poco se han dado a conocer en el ámbito social a partir de sus propuestas y prácticas pedagógicas.

El reconocimiento del maestro en la sociedad, de la mano de las diferentes reformas educativas que se han

presentado en los últimos treinta años en nuestro país, han permitido que las facultades de educación planeen con mayor detenimiento las propuestas de formación de docentes, de cara a las demandas de la sociedad y a los sujetos en particular. De ahí el surgimiento y posicionamiento de conceptos fundamentales e infaltables en la formación de maestros: la pedagogía como disciplina fundante, la necesidad de formar un maestro investigador e innovador de su práctica pedagógica y la producción de saber pedagógico.

En los escenarios de formación de maestros, además de ofrecer espacios académicos en los cuales se reconocen teorías, corrientes, modelos pedagógicos y aspectos propios de los saberes disciplinares, es por medio de la investigación y de la práctica pedagógica, que se presenta la contextualización de los conocimientos teóricos, permitiendo que el maestro en formación propicie un diálogo entre dichos conocimientos y esa realidad, esos sujetos y esas dinámicas que surgen de su vivencia y experiencia en la escuela (o escenario de su práctica), de esta manera, surgen cuestionamientos, inquietudes, encuentros y confrontaciones que motivan nuevas indagaciones y búsquedas.

De ahí la importancia de la orientación de los maestros a cargo de la formación en las licenciaturas, pues sus experiencias en diferentes escenarios académicos y profesionales, les permiten consolidar un discurso en el cual sitúan la investigación, el reconocimiento de los escenarios y las realidades particulares en las cuales se dan las prácticas, el análisis de las diferentes saberes situados en contexto, lo cual demuestra que la labor docente no se encuentra limitada a la transmisión o enseñanza de contenidos, sino que se convierte en una práctica social para la formación de sujetos sociales.

Referencias

- Freire, P. (1996). *Política y Educación*. México: Editorial Siglo XXI.
- Jiménez, B., y Figueroa, H. (2002). *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. En *Rumores de poder* (pp. 31-54) Barcelona, España: Octaedro Ediciones..
- López, N. y Otálora, L. (1982). *Análisis de los programas del área de Formación Profesional docente y preparación para la investigación en el proceso de formación de profesionales de la educación*. Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Bogotá.

- Martínez, A. (1984). El maestro y la instrucción pública en el Nuevo Reino de Granada, 1767 – 180. En *Dos estudios sobre la educación en la colonia*. Bogotá, Colombia: Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica CIUP.
- Medina, M. (2001). Discurso puente, discurso territorio. *Contra los puentes levadizos*. Revista *de la Red de Cualificación de Educadores*, 2(11).
- Suárez, D. (2005). Los docentes, la producción de saber pedagógico y la democratización de la escuela. Ponencia presentada en el Seminario Taller Internacional de Educación organizado por la Dirección de Investigación de la Secretaría de Educación-GCBA y UNESCO, Buenos Aires, Argentina.
- Tourein, A. (1993). *Crítica a la modernidad*. España: Ediciones Temas de Hoy S.A..
- Universidad Pedagógica Nacional. (2004). LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN COLOMBIA. Estudio Diagnóstico. (Gloria Calvo, coord.). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – UNESCO / IESALC –.. Bogotá, Colombia 2004.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto del saber*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia/Siglo del Hombre Editores.

Esbozo para una didáctica del símbolo en la educación básica*

Draft of a a symbol didactics in basic education

Ruth Milena Páez Martínez**

Fecha de recepción: 18/02/2013

Fecha de aceptación: 10/04/2013

Resumen

Como maestros necesitamos saber qué es lo que vamos a enseñar y cómo lo vamos a hacer. Las escuelas normales, las licenciaturas de las distintas disciplinas han procurado atender esta pretensión ofreciendo a los futuros maestros herramientas o elementos para aplicar ese saber en las aulas. Sin embargo, cuando se habla del *símbolo* no se identifican espacios directos en los que se aborde pedagógicamente. ¿Cómo acercarnos enton-

ces a este cuando los escenarios para «aprenderle» y «enseñarle» no son explícitos? Este artículo presenta un esbozo para una didáctica del símbolo en la educación básica en dos puntos: reconocimiento de su naturaleza y potencial en la formación, y creación de escenarios de posibilidad para experimentarle.

Palabras clave: Didáctica, símbolo, educación básica.

La «resonancia» de los símbolos depende de la disposición del «actor»; de la «atmósfera espiritual de una persona, de una sociedad, de una época o de una circunstancia»

JEAN CHEVALIER

Conviene empezar diciendo que todos los seres humanos están en capacidad de percibir el símbolo –en singular aunque se entenderá el símbolo en relación con un campo simbólico o con muchos otros símbolos– porque, de modo consciente o no, le han experimentado en su vida cotidiana. El maestro, con su particular experiencia en la formación de niños y jóvenes, y con espacios escolares dispuestos expresamente para el mutuo *encuentro*, tiene la posibilidad de crear o configurar una didáctica donde aquel se incorpore de forma pedagógica. Una de las razones centrales para posicionarle en el ámbito escolar consiste en su enorme aporte al reconocimiento

de la condición humana y a la construcción de *vínculos* en comunidad. Intentaré hacer un esbozo de esto en dos amplios puntos: reconocimiento de la naturaleza del símbolo, de su potencial en la formación, y creación de escenarios de posibilidad para experimentarle.

Reconocer la naturaleza del símbolo y su potencial en la formación

El símbolo tiene sus propios rasgos que le constituyen. Uno de ellos es la *diversidad de manifestaciones* que puede tener. El símbolo puede presentarse de muy variadas formas: a través de creaciones de la cultura (en el cine, en la literatura, en la pintura, en el teatro, entre otros), o en la naturaleza misma (en la contemplación de un amanecer o del cielo estrellado, en el arrullo al hijo recién nacido, en el abrazo al ser amado, etc.). También

* El artículo surge de algunas reflexiones derivadas del tema de investigación que la autora ha trabajado en torno de lo mítico en la formación de los niños, concretamente las posibilidades de una didáctica del símbolo, que fueron socializadas en el VI Foro Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, en noviembre de 2011. De modo paralelo, este artículo se ha publicado en la revista *Actualidades Pedagógicas* 59 de la misma universidad, 2012.

** Docente de cátedra de la Universidad de La Salle. Coordinadora en colegio del Distrito Capital. Correo electrónico: milenapaez@yahoo.es

puede aparecer relacionado con temas y objetos muy variados; casi que todo es susceptible de ser símbolo¹: puede presentarse en fenómenos físicos, individuos del “reino” vegetal o animal, partes del cuerpo humano, oficios y utensilios creados por el hombre, objetos de progreso tecnológico, creaciones fantásticas, manifestaciones corporales, entre otros. En todos los casos, esa imagen del símbolo, por sí misma, no es símbolo. Porque el símbolo siempre se *asocia* con otros símbolos que pertenecen a un mismo campo de relaciones imaginarias. O como dice Chevalier (2007), se “interpenetra” con otros símbolos en una especie de afinidad, y este es un segundo rasgo.

Como no se encuentra en solitario, sino en relación con muchos otros símbolos, tiene también como característica su *dinamismo*. No es una estatua, un dije, un cuadro, un sitio, una persona, un dios, un animal... por sí mismo, o mejor, desvinculado de lo que significa y hace sentido para un ser humano. Aunque el símbolo tenga un soporte o presencia material, necesaria por la condición física humana, esta no basta para ser considerado como tal. El símbolo «está cargado de afectividad y dinamismo», por lo que llega a movilizar la totalidad del psiquismo pues su estructura contiene esquemas afectivos, funcionales y motores (Chevalier, 2007, p. 19). Esto deja ver que si bien hay una carga en el símbolo, esta no se activa aislada de quien potencialmente entra en *relación* con el símbolo. Más que un espectador, la percepción del símbolo exige la «participación de un actor» (Chevalier, 2007, p. 23). Quien percibe el símbolo entra en acción con el mismo, a partir del hecho, o el objeto o el signo que le represente. Así las cosas, «un símbolo no existe de no ser para alguien, o para una colectividad cuyos miembros se identifican, en cierto aspecto, para constituir un solo centro. Todo el universo se articula alrededor de este núcleo» (Chevalier, 2007, p. 25). Será entonces ese actor² —acá se hablará de *sujeto actor*— implicado con un símbolo quien podrá, gracias a este, conectar su existencia y humanidad con los mundos cósmico y divino, dando sentido a su presente: haciendo presente algo ausente.

¹ De hecho, dice Eliade (1997, p. 15) que todas las acciones humanas que hoy nos son familiares y cotidianas, como levantarse, caminar, dormir o comer, un día tuvieron un profundo sentido simbólico para el ser humano; no fueron «puro automatismo» sino una «repetición» consciente de gestos «paradigmáticos».

² Basada en esta idea de Chevalier, en la tesis doctoral *Lo mítico en la formación de niños en educación básica primaria. Referentes teóricos para su pedagogía*, se habla de un «sujeto actor» que entra en relación con el símbolo. (Páez, R. 2011, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia).

Cuando esto sucede, esa imagen que contiene el símbolo provoca en el ser humano un movimiento, un desplazamiento de donde se encuentra hacia otro lugar, real o virtual. Provocar este dinamismo interior en los niños y jóvenes (posicionados como sujetos actores), es una excelente posibilidad de formación. Un ejemplo puede verse en la imagen de la muerte del personaje *Mufasa* que es el rey león padre, en la clásica película de Disney *El Rey León*³. Esta imagen lleva a los sujetos «actores» a encontrarse con la propia pérdida de sus padres o con la evidencia de su presencia que, un día no será móvil, porque vendrá la inevitable muerte. En este caso, con la mediación del personaje *Mufasa*, los sujetos actores logran encontrarse con sus padres ausentes (ausentes, no necesariamente de presencia física pues, aunque se les tenga cerca puede no tenerseles). Pero *Mufasa* no está solo; con él, muchos otros símbolos se encadenan para conseguir el dinamismo del sujeto actor: este león custodia el reino del bien, de la luz; se encarga de garantizar el equilibrio entre los seres vivientes; es como un dios terrenal protector.

Se plantea otro rasgo del símbolo y es que *relaciona lo simbolizante con lo simbolizado*. O sea, la imagen misma del símbolo con lo que simboliza. Siguiendo el ejemplo, es un león (fuerte y ejemplar) la imagen simbolizante; y lo que simboliza esta imagen es el acto de la paternidad, el hecho de ser padre (todo ser humano proviene de un padre y una madre, y aunque el padre no haya sido ni fuerte ni ejemplar, muchas veces niños y jóvenes ni le conocen), gracias a este símbolo, se hace presente su ausencia. La carencia de padre aparece entonces en el sujeto actor, genera en muchos casos el llanto, el miedo a la muerte del ser querido, pero, lo que más interesa es lo que acontece luego en el sujeto actor cuando, a lo largo de la película, descubre que en el hijo de *Mufasa*, o sea en *Simba*, se halla el padre. El padre ausente se hace presente a través de su hijo, en quien ha dejado una enseñanza. El sujeto actor percibirá que su padre se halla en él (aunque no le conozca), que no puede desvincularse de este y que tiene un lugar en el mundo para *ser el hijo(a)*; pero, también vivirá una experiencia única y muy activa, por la red de símbolos

³ Esta película de dibujos animados se desarrolla en una sabana africana y trata de un pequeño león que debe ser el sucesor o heredero de su padre al trono, pero que, al ser acusado injustamente de su muerte, huye de su tierra sin el deseo de volver. En la lejanía, y gracias a otros, descubre que en él está su padre y entonces decide regresar al reino para recuperarlo. Walt Disney Pictures (productora) & Allers, R. & Minkoff, R. (directores). (1994). *El Rey León* (cinta cinematográfica), Estados Unidos: Walt Disney Pictures.

que se encadenan en el filme y que particularmente se relacionan con su experiencia.

Tenemos entonces: diversidad de manifestaciones, asociación con otros símbolos, dinamismo, coherencia entre lo simbolizante y lo simbolizado. Un quinto rasgo del símbolo consiste en que *no se puede aclarar* ni explicar por completo pues no se trata de un objeto que se descompone, analiza o disecciona para conocer con exactitud sus partes y cómo funcionan... cuando esto se hace, su carácter de símbolo se esfuma quedando a cambio un objeto-signo relacionado con el símbolo, pero, que no es el símbolo puesto que éste no se deja «atrapar». Intentemos en dos ejemplos, lo explicable e inexplicable, y la expresión de aquello inexplicable. Tomemos el caso de la imagen de la *flor* y del *oído/oreja*.

Lo explicable de la flor, que puede leerse en libros de biología como efecto de una sistemática observación, puede decirse del siguiente modo: «el estambre forma dorados granos de polen que producen gametos masculinos. Estos espermias son transferidos al estigma o extremo del pistilo y bajan [por este] a los óvulos [...]. En la fusión de la célula espermática y el óvulo se forma una semilla [...]. La polinización cruzada de las flores [es] producida por las abejas, las avispas, las mariposas y las polillas, las aves, los murciélagos y el viento...» (Aras, 2011, p. 150).

Lo inexplicable de la flor. La admiración por su belleza y simetría. La alegría que producen sus colores y formas combinados. La sensación de una mano divina creadora pues, cada una de sus partes se halla tan justamente dispuesta y relacionada con las otras... que solo la intervención de los dioses o las diosas podría haber logrado tal armonía y «perfección». Tampoco puede entenderse muy bien esa sensación de regocijo, luego de la espera por la flor, cuando el «botón cerrado» se abre y colorea el jardín: en esto, hay una especie de esperanza por la primavera, por el despertar de la flor, como si fuese un renacimiento de la vida.

La expresión de lo inexplicable de la flor. Aquello que no logra aclararse del todo requiere una mediación, la del símbolo, para hacer presente la primavera –esa esperanza–, que no siempre está. Esta mediación del símbolo se puede activar y dinamizar en el relato: ‘¿Quién eres?’⁴ –preguntaría el poeta Ovidio a la diosa romana Flora–. Ella contestará:

Gozo de una primavera eterna: el año está siempre sonriente, los árboles tienen siempre hojas, la tierra siempre pastizales. Tengo en los campos que

constituyen mi dote un jardín exuberante: el viento lo respeta, una fuente de agua cristalina lo riega. [...] ¿Piensas tal vez que mi soberanía se limita únicamente a las tiernas coronas? [...] La miel es regalo mío, yo soy la que convoco a los insectos que producirán la miel a las violetas, los codesos y los tomillos blanqueantes (Ovidio, *Fastos*).

El relato de la flor es el relato del nacimiento que emerge en voces: «cuando viniste al mundo, hija... esta casa se llenó de flores, todos estábamos felices con tu llegada; además, ¡eras una niña! te esperábamos tanto». Pero también, es el relato del dolor y de la muerte: «el día que falleció tu abuelo, el recinto se llenó de flores de todos los colores; las flores me hacían llorar... había mucha gente que lo amaba y respetaba y yo ni la conocía...». Así como se celebra la nueva vida, del recién nacido, con flores, también se duele la muerte con ellas (y aunque se trate de la misma flor, una rosa, un crisantemo, ni sus colores ni sus olores serán los mismos). Flores al nacer, muestran la vida que empieza y el regocijo con la misma; flores al morir, muestran el cierre del ciclo vital y acompañan el dolor.

En el caso de la imagen de la *oreja/oído*: *lo explicable*: «El sonido viaja internamente a través del [...] oído humano [...] las ondas sonoras recogidas por la oreja se mueven en espirales, se introducen por el conducto auditivo externo y estimulan el tímpano, que a su vez las transmiten hacia el oído medio» (Aras, 2011 p. 358), y así seguiría la explicación. Pero lo que *no se aclara* del todo, es la sensación de goce con el canto mañanero de los pájaros o con la primera palabra pronunciada por el hijo o con la voz de la enamorada; no se explica tampoco esa repentina necesidad de silencio, de la noche, de mirada hacia dentro. El símbolo hará presente el sonido en la música de Vivaldi, en la meditación, la contemplación. La alargada oreja del rey camboyano Jayavarman VII por ejemplo, es una invitación a la interioridad: sus ojos se cierran a los asuntos exteriores, y se concentra en los mantras que invocaron su mundo y lo realizaron.

En últimas, como no se puede interpretar ni explicar plenamente el símbolo –por la complejidad de su naturaleza– como no se le puede asir y decir, «he aquí un símbolo», más que explicaciones lógicas, el símbolo nos convoca a experimentar, a permitir que lo afectivo haga parte de los procesos formativos de niños y jóvenes. Y esta experiencia puede lograrse generando unas *condiciones de posibilidad escolares* que favorezcan su alcance. Habrá que advertir: una experiencia como tal, no se planea curricularmente; no podemos decir, «durante el primer semestre escolar, los niños de 5 y 6 años o los de grados 8º y 9º tendrán una experiencia de amor»; pero

⁴ Comillas de la autora.

sí podríamos plantear, «ampliaremos el horizonte de conocimiento del amor en nuestros niños y jóvenes, posibilitando experiencias con el mismo a través de cuentos como *Nana Vieja* de Margaret Wild, o *La Bella y la Bestia* de Jeanne Marie Leprince de Beaumont, o con los poemas de amor de Pablo Neruda».

El ámbito escolar y sus maestros, ya cuentan con los tiempos y espacios físicos para trabajar con el símbolo. Se requiere ahora crear esas condiciones para que la experiencia *pueda ser*.

Crear unas condiciones de posibilidad para la experiencia con el símbolo

Hacer que sea posible la experiencia del símbolo en la educación básica depende de la didáctica que se configure para ello. Propongo tres grandes momentos (en general, podrían ser referente a cualquier didáctica), cada uno con acciones particulares cuando se piensa una didáctica del símbolo.

Condición del momento previo

a. Preparar los materiales simbólicos que puedan despertar o llevar a la participación del sujeto actor; es decir, preparar el plano del objeto (el soporte)

Se necesita contar con un material físico, rico en símbolos, pues la participación del sujeto actor se hace en relación con el «plano del objeto» como dice Chevalier (2007). Lo perceptible del símbolo, su forma y escenario físico, pasa por los sentidos (se ve, se oye, se palpa...) hace parte de nuestra condición finita e histórica: somos seres con una materialidad que permite distinguir colores, olores, texturas, sonidos, sabores, sobre la base de una comprensión del mundo que es única; hay contacto físico con los otros y con la naturaleza... Este plano del objeto está en sintonía con nuestra propia materialidad, pero jamás en sintonía exclusiva, pues «que los seres humanos seamos *corpóreos* no significa que todo *se reduzca* al cuerpo, sino que todo lo que pensamos, hacemos o sentimos, “pasa” por el cuerpo», con la mediación de formas sociales y simbólicas también; nuestro cuerpo es físico pero también simbólico («heredero y proyectado, construido y destruido») (Mèlich, 2010, p. 100 y 106).

Luego, los materiales simbólicos que elija el maestro entrarán en contacto con los niños y jóvenes. Pero, no se trata de elegir un paquete de imágenes que serán explicadas en la clase, pues, como se ha señalado, estaría en contradicción con la naturaleza del símbolo. Esos “en-

jambres de imágenes”, como nombra Durand, pueden hallarse en creaciones de la cultura y en la naturaleza misma; será el maestro, con su intuición y experiencia, quien identifique esa materialidad rica en símbolos para los niños y jóvenes⁵.

b. Conocer quiénes son los sujetos actores del símbolo

Hay una inevitable condición corpórea del ser humano que no puede pasarse por alto cuando se pretende una didáctica del símbolo: el símbolo es mediación entre lo finito y lo infinito, mediación posible por la presencia del cuerpo: físicamente, se perciben imágenes que pueden generar una experiencia trascendente, no visible, oculta. Estos niños y jóvenes escolares tienen cuerpo; es un paso hacia su conocimiento.

Estos sujetos actores son capaces de dar vida al símbolo. De acuerdo con Chevalier (2007, p. 23), el símbolo existe en quien le ha reconocido, en quien ha tenido una experiencia sensible, más allá de una conceptualización: “cada uno ve en él lo que su potencia visual le permite percibir”. El sentido de la obra de García Márquez, *Cien años de soledad* (2007), no se halla en la materialidad del libro como tal sino en el lector que recorre las líneas y entra en interacción con el texto creando un mundo nuevo, solo posible por la particular experiencia que ha vivido y/o que pueda estar viviendo. Del mismo modo, el sentido del símbolo no está en el objeto que le representa sino en el actor que le percibe sagrado, o vital, para comprender su existencia. De lo contrario, todo símbolo tendría sentido para toda la gente; pero no todos consideran lo sagrado del dragón y no todos coinciden con un mismo sentido simbólico del dragón.

c. Crear una atmósfera espiritual que active la «resonancia» del símbolo

En esta atmósfera han de tenerse en cuenta los planos del objeto y del sujeto. La atmósfera se crea con la participación del sujeto actor en relación con el objeto (imagen) que hace visible el símbolo. Ambos se requieren para que sea posible una experiencia estética del símbolo. El maestro entonces, reconociendo ese territorio del objeto y el territorio del sujeto escolar que participará, según sus edades, su desarrollo socioafectivo, cognitivo, biológico... se dispone a crear la atmósfera espiritual, o sea, un ambiente que favorezca la «resonancia» del símbolo

⁵ Habrá materiales simbólicos para oír y para mirar, por ejemplo, y los maestros de música, danza y pintura tendrán mucho que decirnos.

en el «actor». ¿Qué hacer para que esa atmósfera permita la participación y resonancia del sujeto actor?

El rito es un escenario ideal. Es escenario de lo sagrado, del espacio y tiempo sagrados, donde el ser humano necesita participar y repetir unos gestos ejemplares que le conectan consigo mismo, con lo otro y con los otros. Siendo esto así, señalo algunos elementos que le constituyen (Duch, 2001, p. 188; Mèlich, 1996, p. 90-91): «Posee regularidad pautada y periodicidad, sobre todo en relación con fiestas determinadas y aniversarios». Este rasgo indica la constancia, pero, también un paso a paso que se marca en su realización; además, señala la frecuencia con que se realiza, marcada por eventos festivos y aniversarios. «Tiene sentido para ciertas personas». No todos comparten determinados ritos; pero, con los niños y jóvenes habría puntos en común que abordar, relacionados con situaciones propias de la condición humana: el amor, la muerte, el dolor, la envidia... «Se acostumbra presentar de una manera dramática». Que tenga un rasgo dramático implica la presencia de la narración mítica. Los actos que se repiten periódicamente y que tienen sentido para determinadas personas están mediados por unas formas particulares del lenguaje (los gestos, la disposición espacial de un lugar particular, el pensamiento mismo en su modalidad narrativa...). «Produce unanimidad de sentimientos en la población por medio de una experiencia vicaria y participativa». El rito es atravesado por la experiencia en donde se participa de los sentimientos que comparte un grupo; se podría hablar de los sentimientos que comparte determinado curso escolar, o varios de ellos, o toda la comunidad. Y, aunque la experiencia solo puede ser vivida por cada quien, ha de tenerse claro que la comunidad a la que se pertenezca puede favorecer o no esa experiencia. *Consigue unanimidad cuando su frecuencia es suficiente*, cuando no se formaliza en exceso, cuando son «suficientemente “visibles”» su dramatismo y sentido, cuando no entra en conflicto con otros valores de la sociedad.

Condición del momento in situ

Incluye la presencia física de los materiales simbólicos, de los sujetos actores participantes, de la potencial experiencia y la disposición del lugar donde tendrá lugar el *encuentro* (en el ámbito escolar, estar con grupos específicos es una constante, no siendo así el encuentro con el otro; pero el símbolo compartido lo favorecerá). Con esto previsto, el momento central se enfoca en provocar la *inmersión* de los sujetos actores dentro del material simbólico, ya se trate de un relato mítico⁶ leído en grupo,

⁶ Este relato se entiende no sólo en referencia a las historias de los dioses y héroes sino a construcciones narrativas con redes

de un video-película, de una música particular, entre otros. Esta inmersión podrá variar dependiendo de las condiciones del momento previo, pero lo que deberá ser una *constante móvil* (en medio de la variedad), serán las acciones al interior de dicho material⁷ siempre orientadas y acompañadas *in situ* por el maestro:

- a) Reconocer los símbolos presentes, esas marcas que contiene el material y que se manifiestan en imágenes de objetos tangibles, en ambientes determinados, en voces o expresiones de algunos personajes (a veces directas, a veces no) o en hechos acaecidos dentro de la obra simbólica seleccionada para esta experiencia.
- b) Establecer las relaciones entre esos símbolos y hallar “esa familia de sentidos inherentes a la obra misma” como dice Vásquez (2002, p. 178). Los símbolos no actúan por separado sino en campos relacionales u homológicos, situación que favorece su comprensión dentro de la red de sentidos del material simbólico. La tarea del sujeto actor, que puede ser un lector o un espectador actuante ya sea de obras impresas, de audio y/o audiovisuales, consiste en descubrir la cercanía o distancia entre unos símbolos y otros. Pero, esto no es muy sencillo y por eso la necesidad de leer varias veces con los niños y jóvenes. Tanto el cuento *El gigante egoísta* de Oscar Wilde para los más pequeños, o *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll para los que inician la secundaria, o la novela *El museo de la inocencia* de Orhan Pamuk para los que culminan, requieren varias miradas y una lectura a fondo.
- c) Evidenciar esas relaciones simbólicas a través de formas escritas construidas por los sujetos actores. Acá se construye un campo homológico⁸ (distinto del analógico), es decir, un texto que muestre la convergencia de constelaciones de imágenes donde hay más juego «sobre la materialidad de elementos semejantes que sobre una simple sintaxis»; donde hay

de campos simbólicos.

⁷ Estas acciones se deducen de los textos “Ese rosado objeto del deseo. Una lectura simbólica de *El lugar sin límites* de José Donoso” y “Me mataron los murmullos. El simbolismo de las voces de Pedro Páramo”, en *La cultura como texto*, Vásquez, F. De igual modo, de la propia experiencia de la autora en el trabajo simbólico con niños de primaria con video-películas como *Tarzán*, *El Rey León* (producidas y realizadas por Walt Disney, 1999 y 1994 respectivamente), *Buscando a Nemo* (Pixar Animation Studios, 2004), entre otros.

⁸ Como lo aplica Gilbert Durand basado en el término “homología” empleado por Levi Strauss (y citado por él mismo en *Las estructuras antropológicas del imaginario*, p. 46-48). Durand asume la homología como método que permite hallar la convergencia de constelaciones de imágenes que son semejantes término a término en dominios diferentes del pensamiento.

una equivalencia estructural, más que morfológica; donde la «variación temática» y las confluencias tanto estáticas como cinemáticas tienen lugar; donde los símbolos pueden organizarse al mismo tiempo en torno de gestos y esquemas transitivos; pero, también en torno de puntos cristalizados, objetos que materializan símbolos (Durand, 2006, p. 46 y 48). En el ejemplo de *El Rey León*, el campo relacional Mufasa-vida-nacimiento-protección-presencia-padre-hijo-altura-cielo-Sol-vegetación-ciclo-tierra converge en torno de *equilibrio natural o estado deseado*; mientras que *Mufasa-muerte-fragilidad-hijo-huérfano-ausencia-huida-noche* converge en *situación accidental no deseada*. En ambos casos, las posibilidades de dar sentido al filme a partir del mismo se maximizan por el mismo acto de reconstrucción.

Condición del momento a posteriori

Toda experiencia simbólica, en el marco de lo pedagógico requiere un cierre ritual. Esto responde a la naturaleza del material con el que se trabaja, el símbolo. Esta parte puede darse con la mediación de alguna forma de expresión (escrita, audiovisual u otra, como cuadernos o materiales de diario personal, monólogos, reflexiones); y de comunicación (cartas, correos electrónicos, puestas en escena, canciones, artículos para publicar, postales, afiches, videos). La finalidad de este momento es triple: hacer visible a otros la comprensión simbólica del material leído, contagiar su riqueza con gestos simbólicos palpables y, especialmente, aprender a *encontrarse* como comunidad escolar (de grado, ciclo). Se pueden preparar gestos de: agradecimiento por la vida que los padres han dado a cada quien; reconocimiento a los abuelos y otros miembros de la familia por contribuir en el desarrollo infantil y juvenil logrado hasta entonces; reconciliación con los padres; de reconocimiento a la palabra y acción de los amigos (sobre todo en la secundaria); de reconocimiento a la labor del maestro en su propia formación, entre otros.

En síntesis, todo maestro está potencialmente en capacidad de configurar una didáctica del símbolo, empezando por reconocer sus particulares características y luego, creando escenarios de posibilidad para experimentarles, incluido él mismo como sujeto actor del material simbólico. Sin esta previa inmersión del maestro, hay que decirlo, es imposible dar sentido al campo simbólico que pueda trabajarse junto a los niños y jóvenes con las pretensiones acá expuestas.

Con este esbozo se trata de considerar una postura pedagógica que reconozca el poder del símbolo en la educación escolar, más cercana a esa inevitable condición simbólica del ser humano. Hemos tendido, en nuestros

roles de administradores educativos y de docentes a darle más fuerza a currículos que privilegian el desarrollo de un pensamiento lógico, más «racional», y menos impulso al desarrollo del pensamiento relacional (de vinculación de imágenes con la vida, de recepción estética de relatos míticos, música). No significa esto, que haya de suprimirse lo uno para dar lugar a lo otro, sino que se pierde de vista lo relacional como pulsión de vida interior y de comunidad *vinculada* en pro de una armonía vital⁹.

Referencias

- Aras. (2011). *El libro de los símbolos*. China: Taschen. Kathleen Martin (editora).
- Chevalier, J. y Gheerbrant, A. (2007). *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Herder.
- Duch, L. (2001). “Las acciones rituales y míticas” y “Los lenguajes de la religión”. *Antropología de la religión*. Barcelona: Herder.
- Durand, G. (2006). *Las estructuras antropológicas del imaginario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eliade, M. (1998). *Lo sagrado y lo profano*. Barcelona: Paidós-Orientalia.
- Eliade, M. (1997). *El mito del eterno retorno*. Madrid: Alianza.
- García, G. (2007). *Cien años de soledad*. Bogotá: Alfabeta.
- Mèlich, J.C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J.C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Páez, R. (2011). *Lo mítico en la formación de niños en educación básica primaria. Referentes teóricos para su pedagogía* (tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá.
- Vásquez, F. (2002). *La cultura como texto*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Arnold, B. (productor) & Buck, Ch. & Lima, K. (directores). (1999). *Tarzán*, (cinta cinematográfica), Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Walt Disney Pictures (productora) & Allers, R. & Minkoff, R. (directores). (1994). *El Rey León* (cinta cinematográfica), Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Walters, G. (productor), Pixar Animation Studios & Walt Disney Pictures (estudios). (2003). *Buscando a Nemo* (cinta cinematográfica), Estados Unidos: Pixar Animation Studios.

⁹ Afirmación proveniente de la tesis doctoral ya mencionada.

Un evento para la memoria. Breve memoria de un evento

Durante los días 17 y 18 de octubre de 2013, en el auditorio de Compensar tuvo lugar el Segundo Encuentro de Socialización de Experiencias Educativas y Prácticas Pedagógicas en el Contexto Universitario, evento organizado por el Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas (IEIE) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

El evento fue instalado por el señor Vicerrector, Boris Bustamente Bohórquez, quien en el discurso de apertura se refirió al valor de la palabra y a la necesidad apremiante de darla y depurarla. A las 11 de la mañana, se dio inicio a la conferencia de la invitada internacional, la doctora Marcela Gómez Sollano, *Los lenguajes de la Pedagogía en la transición epocal (saber, experiencia y legado)*.

Las ponencias giraron en torno a la formación en investigación, la práctica docente, la argumentación en el aula, la labor docente, la pedagogía de la risa, la disciplina para un mejor aprendizaje, recursos para facilitar la enseñanza de la matemática a estudiantes en condiciones de limitación visual, la investigación formativa, la educación artística, y otros trabajos referidos al ejercicio del enseñante en una sociedad cada vez más conflictiva en donde se evidencia un desencanto por el saber.

Los concurrentes al evento asistieron a los primeros avances de la investigación adelantada por el IEIE, *De paso por la U.D.: encuentros y desencuentros. Una mirada a la vida cotidiana de los estudiantes: los que se quedan y los que se van*. Se presentó el documental que sintetiza la investigación; este video está basado en testimonios de estudiantes activos e inactivos. Se recurrió

a la cartografía social, evocando los aportes de Gilles Deleuze: *mapas procesuales de un territorio existencial*. El video nos permitió entrar en esos «territorios existenciales», pedazos entrañables de nuestra propia vida, lugares bien definidos y acotados, que le dan un color local a los diferentes instantes de la peripecia vital.

La doctora Marcela Gómez Sollano, siempre cordial, siempre sencilla, siempre sensible, atenta y alerta, la agradecida alumna de la Escuela Número 16, muy cerca de la Plaza de Tlatelolco, nos regaló, al iniciar la tarde del día 18, una profunda y amena reflexión: *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*.

Después del panel de debate y conclusiones, tuvo lugar la presentación del póster. Este segundo encuentro constituyó en un intercambio de experiencias e inventario de pequeños asombros, así como de ciertas perplejidades en el oficio y el arte de enseñar y aprender. Se trató, en verdad, de de dos días una conversación intensa. «Conversar» significa pasear en compañía. Y este paseo se continúa ahora en las aulas y pasillos de las distintas facultades, una buena proporción de ellas implicada en este evento.

El objetivo general propuesto por el IEIE se ha cumplido con creces. Después del evento, la memoria permite reconocer las experiencias educativas y las prácticas pedagógicas innovadoras que tienen su espacio y su tiempo en los distintos escenarios de la U.D y en las universidades invitadas como la Universidad Nacional, la Universidad Libre de Colombia, la Universidad Autónoma, la Universidad Pedagógica Nacional y la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

El pensamiento científico y la formación temprana: una aproximación a las prácticas escolares en los primeros años vistas desde la ciencia y la tecnología*

Scientific thinking and early learning: an approach to the first school practices viewed from the science and technology

Dino Segura

Resumen

La importancia de los aprendizajes de los cinco primeros años de vida se enfatiza hasta tal punto que se afirma que lo que se aprende posteriormente es sólo un desarrollo de aquellos aprendizajes iniciales. ¿Qué es lo que realmente se aprende y por qué es tan importante? Esta es la pregunta que se plantea el artículo. De acuerdo con el escrito tales aprendizajes se relacionan con las conquistas logradas por el niño y las seguridades que se derivan de haberlas logrado. Entre estas, debemos señalar no solamente lo que se ha repetido tantas veces con respecto a la elaboración del lenguaje, sino también la capacidad de moverse, saltar, correr, etc., en un campo gravitacional muy específico, la capacidad de establecer conexiones y patrones que le permiten al niño pequeño anticiparse a los acontecimientos, por ejemplo y, además, algo que puede ser la fuente de futuras elaboraciones y que seguramente las hacen posibles: la seguridad en sí mismo y el optimismo con que enfrenta los problemas y dificultades. El artículo al final se plantea una primera aproximación acerca de lo que, siendo consecuentes, debería ser la escuela de ahí en adelante.

Palabras clave: Aprendizajes iniciales, confianza en sí mismo, anticipación, capacidad de establecer conexiones, capacidad de inventar patrones.

Abstract

The importance of what is learned in the first five years of life is emphasized to the point that it is stated that what is learned afterward is only a development of those early achievements. What is really learned and why is it so important? This is the question that is investigated in the article. According the writing such learning are related to the achievements made by the child and the self-confidence that results. Among these, we should point out not only what has been repeated many times about the development of language, but also the ability to move, jump, run, etc., in a very specific gravitational field; the ability to make connections and patterns that allow children to anticipate events; and the self-confidence and optimism in facing problems and difficulties. The article eventually elaborates a first approximation of what, being consistent, should be the school in the future.

Key words: Early learnings, self-confidence, anticipation, ability to make connections, ability to make patterns.

* Tomado de revista *Nodos y Nudos*, Universidad Pedagógica de Colombia. Volumen 3 N. 31 julio-diciembre 2011 pp. 4-15. Una versión preliminar de este escrito se presentó como ponencia en la Universidad Surcolombiana (Neiva) el 20 de Mayo de 2009 y se anexó como lectura recomendada en desarrollo del proyecto de investigación 'Propuesta de inclusión social e integración escolar para los grados transición y primero: sobre deserción y repitencia en niños de transición y primero' financiado por el MEN y adelantado durante los años 2011 y 2011. Escuela Pedagógica Experimental. Correo electrónico: dino.segura@epe.edu.co

Lo mejor de otras publicaciones

Con frecuencia se afirma que en la formación de los seres humanos, los más determinantes son los primeros cinco años de vida (Maturana, H., 1999). Tomando esa afirmación como punto de partida, nos preguntamos, en primer lugar, qué es lo que se quiere indicar con ello y, por otra parte, qué consecuencias se desprenden de esta formación para los aprendizajes y elaboraciones posteriores, ya que, con frecuencia, la afirmación anterior se complementa diciendo que prácticamente todo lo que sucede después es simplemente el desarrollo de aquello que se logró en los primeros cinco años.

Para nosotros es claro que esta afirmación no se refiere a aprendizajes relacionados con elaboraciones disciplinarias ni a la utilización de lenguajes propios de la ciencia, sino más bien a las disposiciones (actitudes) que se encuentran como telón de fondo de las actividades que se realizan y a los elementos caracteriológicos que se elaboran y que tienen que ver con la manera como nos concebimos y nos respetamos a nosotros mismos y también a cómo establecemos las relaciones que existen entre nosotros, con el mundo en que vivimos, con los otros seres humanos y con nuestras propias construcciones.

El pensamiento científico

El pensamiento científico se caracteriza por ciertas conductas y disposiciones que aunque son importantes en todos los dominios de la existencia, para el quehacer en la ciencia son imprescindibles. Nos referimos específicamente a la capacidad para elaborar preguntas y sorprenderse; a la habilidad para encontrar relaciones entre aspectos aparentemente distantes o distintos; a la confianza en los otros, como colectivos y como individuos; y, finalmente, a la necesidad que, como un imperativo, lleva al individuo a comunicarse con los otros con la intención de compartir una vivencia o de convencer racionalmente a los otros de un planteamiento. Todo esto se conjuga para lograr el horizonte del científico: explicar; y la necesidad existencial de la especie: anticiparse.

Los aprendizajes determinantes

Con estas dos consideraciones en mente, esto es, la importancia de lo que sucede antes de los cinco años en la vida del individuo y la caracterización de lo que está en la base del pensamiento científico, podemos ahora elaborar algunas afirmaciones acerca de lo que podría hacerse en la escuela, especialmente en esa etapa que suele denominarse como preescolar y primaria. Centraremos la atención en tres elementos: Primero, en

lo que es el aprendizaje y especialmente la importancia de los contextos del aprendizaje, luego nos referiremos a la importancia de la anticipación y, finalmente, abocaremos la discusión de la anticipación y la explicación.

Los deuteroaprendizajes

El aprendizaje distintivo en los primeros cinco años de vida de un individuo no es de aquellos que se plantean como metas explícitas del currículo o como algo que se deriva de las lecciones escolares. Se trata más bien de esos otros aprendizajes que se dan como resultado de los ambientes e interacciones que se viven y que por así decirlo están fuera del ámbito de la enseñanza. Me refiero a la diferencia que plantea G. Bateson entre los aprendizajes que se logran como metas de la enseñanza (los protoaprendizajes) y aquellos otros que son una consecuencia de los procesos e interacciones dadas en los contextos en que tienen lugar los primeros, estos son los deuteroaprendizajes. Veamos un ejemplo. Cuando en la escuela se aprenden las tablas de multiplicar mediante los procedimientos usuales de repetición y memorización, el protoaprendizaje es representado por los resultados, el niño dice 63 cuando su maestro propone cuánto es 9 por 7. Sin embargo, tal actividad de aprendizaje se caracteriza por una serie de interacciones que nos llevan a que los aprendizajes más duraderos y determinantes que se desprenden de ella son asuntos como los siguientes, que pertenecen a otro nivel lógico, comparados con los protoaprendizajes.

- Por las actividades que se dan, se está aprendiendo a aprender: el niño está aprendiendo que aprender es repetir y memorizar. (Aprender a aprender).
- Por el origen de la actividad, el niño está aprendiendo que los motivos del aprendizaje son externos, es alguien externo quien determina lo que se debe aprender, quien juzga el logro de los aprendizajes y premia o castiga (con buenas o malas notas) si se logran o no (La externalidad del proceso).
- Las motivaciones del aprendizaje son externas a sus metas. No existe una tensión o emoción por el aprendizaje o por el conocimiento, sino por lo que se recibe a cambio por él. La alegría no es por el saber, sino por la nota que se logra (el condicionamiento).
- Por el contexto en que se da la actividad, las actitudes y formas en que se asumen las conductas están muy ligadas a la obediencia y la pasividad. Por ejemplo, lo que hay que aprender

es perfectamente determinado con anterioridad, no solo en cuanto a contenidos sino también lo relacionado con el método (la obediencia y la pasividad).

Estos aprendizajes (que denominamos deuteroprendizajes) no son una consecuencia de las intenciones del maestro. En nuestro ejemplo él estaba preocupado, como muchos, por el aprendizaje de las tablas de multiplicar, lo que posiblemente no sabe es que el contexto en que se dan las actividades conduce a estos otros aprendizajes. Ahora bien, la situación es más compleja si reconocemos que lo que mostrábamos en nuestro ejemplo con la clase de matemáticas y las tablas de multiplicar, sucede posiblemente en la clase de lenguaje y las normas para tildar las palabras, o en la de ciencias y los estados de la materia, o en la de historia y las capitales de los países. Y es más grave aún porque estas coincidencias que se dan a lo largo de los niveles en el sistema educativo están afianzando un ambiente educativo de pasividad y dependencia, opuesto, por su puesto, a cualquier asomo de formación en la línea del pensamiento científico.

Desde esta perspectiva vemos la conveniencia de pensar a la vez en dos horizontes. Por una parte en cómo evitar las actividades de repetir y memorizar que se sustentan no solo por la tradición escolar, sino por nuestras concepciones de lo que son el conocimiento y el aprendizaje. Y, por otra, en cómo constituir ambientes educativos en donde las exigencias que hemos planteado para crear bases para la formación del pensamiento científico se den como una consecuencia de las interacciones que se viven en él. Es así como nos preguntamos ¿cuáles son los ambientes educativos más adecuados para mantener en los niños la curiosidad, para enriquecer la creatividad, construir el protagonismo y elaborar la confianza?

Veamos más de cerca los cuatro deuteroprendizajes señalados antes, desde una perspectiva propositiva.

Aprender a aprender

Esta primera crítica apunta a pensar en la conveniencia de introducir en el aula otras formas de aprender, que se distancien de la repetición y la memorización, tales como el aprender haciendo, el aprendizaje por descubrimiento o por invención, el aprendizaje por prueba y error, etc., ya que en cualquiera de estos el individuo juega papeles más protagónicos que en el aprendizaje por repetición y memorización. Como lo anotábamos antes, esto tiene que ver con nuestras concepciones de conocimiento y de aprendizaje. Cuando en los primeros años se “enseñan los colores” planteando su discriminación y repitiendo sus nombres: rojo, azul, etc., o se enseña el nombre de los

números (uno, dos, tres, etc.), nos preguntamos si en ello pueden haber búsquedas, descubrimientos, invenciones, o si por el contrario, simplemente se está colocando al niño frente a un mundo hecho por otros en una perspectiva de adaptación donde la información (y su memorización) es lo determinante. Como ejemplo ilustrativo, pensamos que antes de aprender el nombre de los números es conveniente proponer actividades en donde se “invente la cantidad”.

Es claro que la información es importante, sin embargo en la escuela inicial son tal vez más determinantes los aprendizajes que exigen metas y dificultades. Y esto no es otra cosa que una sugerencia importante, recordemos que las actividades son más motivantes si entrañan un reto, que si son un simple ejercicio o corresponden a una rutina (Zuleta, 1980).

La externalidad de los procesos

De otra parte, la externalidad de los motivos de aprendizaje y la existencia de elementos de control que colocan al niño en una posición de dependencia, pueden revisarse y transformarse por ejemplo evitando colocamos a la vanguardia en los procesos (tratando que el niño haga lo que nosotros queremos) sino más bien propiciando ir atrás de él enriqueciendo sus preguntas y actividades (haciendo nosotros lo que en la práctica interesa y preocupa al niño). Se trata entonces de lograr ambientes en donde a la vez que está presente la iniciativa del maestro, también se haga presente la del niño.

Al respecto es conveniente tener en cuenta que a los niños (como a los adultos, casi siempre), nos gusta lo conocido, tal vez por las seguridades que se desprenden de tal conocimiento. Si el niño por ejemplo siempre ha utilizado para sus dibujos lápices o témperas, espontáneamente no solicitar acuarelas o crayolas. Deben entonces proponerse siempre actividades de exploración que permitan aumentar el número de posibilidades y familiarizarnos con lo que no conocemos. Si el niño juega bien fútbol (y este es un juicio de él), siempre querrá jugar fútbol, se trata entonces de enriquecer las iniciativas de los maestros para decidir cómo mostrarle ese mundo de posibilidades desconocido, manteniendo siempre el interés de parte del niño.

Los condicionamientos

De manera explícita, siempre estaremos en contra de los condicionamientos, esto es, de dar algo a cambio por las conductas que se desean. En los espectáculos, a las focas les dan pescados por realizar las piruetas que quiere el instructor. En la escuela se les dan notas y

Lo mejor de otras publicaciones

certificados a quienes logran las conductas deseables por el sistema. El niño olvida lo interesante que puede ser aprender a doblar papel y lograr las figuras de origami, si se orienta su interés no hacia las prácticas y la estética de la actividad y los procesos, sino hacia la calificación que da el maestro por las figuras conseguidas. La evaluación usual es Una manera de matar el origami. Y así como se destruye el encanto del origami corremos el riesgo de destruir el encanto de las matemáticas y de la ciencia si calificamos (bien o mal, no importa) lo que el niño hace en las clases. El niño bien puede terminar coleccionando las caritas felices y odiando las actividades.

En este aspecto, la escuela debe diferenciarse del resto, si los padres, que no son educadores, premian al niño por sus resultados, la escuela siendo el lugar de los pedagogos debería estar atenta para devolverle al conocimiento y a los logros académicos su valor por sí mismos, esto es, rescatando la alegría y satisfacción que acompañan el aprendizaje.

La pasividad y la obediencia

Finalmente, con respecto a la pasividad y la obediencia, es necesario revisar el papel de la escuela. Si seguimos firmes en que la escuela tiene como meta la formación disciplinaria, siempre estaremos esclavos de la información y no tendremos más remedio que mantenernos en el aprendizaje por repetición y memorización. Y entonces no habrá más remedio que continuar con una escuela centrada en la obediencia e incluso en la arbitrariedad. Si por el contrario, nos convencemos de que la escuela es ante todo una oportunidad para que el niño logre experiencias de comprensión de su realidad y con ello la enriquezca, entonces lo que se estudia en el aula no será lo que ya estaba hecho y consignado en los textos, sino lo que podemos hacer articulando las actividades de aula con los problemas del entorno y de la vida.

Con respecto a la obediencia existen malentendidos. Para muchas personas, la obediencia es la cualidad más importante del estudiante ante la institución escolar, del niño en su hogar y del ciudadano ante la sociedad. A nuestro juicio eso conduce a la aceptación de la arbitrariedad. Si el ciudadano cumple con las normas sociales, no puede ser por obediencia, sino por admiración y comprensión de su necesidad y significado para la convivencia, si el niño es obediente en familia, no puede ser por su aceptación de la arbitrariedad, sino porque los mandatos de sus padres encarnan a la vez, la sabiduría y el amor que alimenta las relaciones filiales. A diferencia de estos dos contextos, la escuela es un sitio en que se da

precisamente la construcción de esa admiración por la norma en las vivencias de convivencia (ver Segura, D. y otros, 2005) y esa admiración por el conocimiento en las vivencias conocimiento (ver Segura, D. y otros, 2000). Y es en tales procesos en donde se construye, se inventa, se yerra, Se intenta y se discute en colectivo. Allí no Se trata de cumplir órdenes y mandatos, esto es, de obrar obedientemente, sino de construir la posibilidad de mantener y alimentar los colectivos y de obrar correctamente orientados por un conocimiento que se es elaborando.

Las consecuencias de las prácticas fundamentadas en la obediencia son inmediatas, por una parte, la obediencia elude la discusión y el razonamiento. Por otra, como la obediencia ante el algoritmo o ante la norma se justifica por las virtudes y el carácter de verdad de estas, conduce a la pasividad intelectual y a la dependencia. Entonces frente a un problema en vez de intentar solucionarlo, se buscar en alguna parte la solución ya hecha.

Elementos característicos

Las seguridades y la anticipación (¿para qué el conocimiento?)

Una de las metas que habíamos planteado antes, se relaciona con la constitución de seguridades en el niño. Esta meta Se relaciona con la capacidad de anticipación, la conciencia de ser protagonistas y las vivencias cotidianas de ser sujeto y objeto de afectos y de emociones. Estos aspectos serán tratados, por el momento, tomando la anticipación como hilo conductor.

Las seguridades

La anticipación está íntimamente relacionada con las seguridades. Saber qué sucede en un momento, en un día, en un año; saber de qué soy capaz, así sea en las tareas más elementales, saber y confiar en los seres que nos rodean, saber dónde se encuentran las cosas cuando las necesite, todos estos saberes son fuentes de seguridad. Por otra parte, la capacidad de anticiparse está estrechamente relacionada con la construcción del tiempo, con la posibilidad de elaborar correlaciones y de inventar legalizaciones o de proponer predicciones sujetas a razonamientos estadísticos o recurrentes o funcionales derivados de la experiencia, que nos lleva a pasar de un mundo en donde “nos pasan cosas” a un mundo que “es lo que yo quiero que sea o que he contribuido a construir”. Ya Poincaré y posteriormente Piaget nos reiteraron la importancia que posee, por ejemplo la construcción del objeto permanente en los niños pequeños (que los lleva a buscarlo cuando ha

desaparecido) y cómo tal construcción es realmente temprana; y, posteriormente, nos enfatizaron en la importancia de lograr en las dinámicas de los movimientos la invariancia de los desplazamientos, que se ve como la génesis de las operaciones vectoriales. Lo cierto es que estos invariantes se construyen, como el lenguaje, autónomamente; pero como ellos, puede haber muchas otras construcciones que se pueden proponer enriqueciendo los ambientes del aula.

La concepción del mundo

Así pues, la capacidad de anticipación está íntimamente relacionada con la concepción del mundo que se está elaborando. A nuestro juicio, en los primeros años de vida las experiencias del niño deben llevarlo a la convicción de que es posible pasar del caos al cosmos y de que ese paso es tanto más rico en cuanto inventemos más relaciones entre los individuos, objetos y seres, más correlaciones en los procesos y transformaciones y más legalizaciones. Sin esta capacidad de anticipación estaríamos en un mundo lleno de fantasmas y fatalidades. Si bien es cierto que el niño duerme tranquilo porque sabe que al despertar se encontrará junto a sus padres, también es cierto que lo tranquilizan sus seguridades frente a que existe un mañana y, que tal nuevo día será como el o los que hemos vivido, con las novedades derivadas de nuestras intenciones y propósitos. El mundo en que vivimos es un mundo que hemos construido en cuanto nos hemos inventado regularidades, patrones y correlaciones y es un mundo más rico en cuanto mayor sea el número de relaciones que se han postulado.

En realidad, por ejemplo, cada disciplina es un conjunto de regularidades y patrones que son vistas sólo por quienes poseen la experiencia para verlos; los sonidos, los timbres y acordes que percibe un músico no existen para quien no lo es, se puede estar en el concierto, pero no se los escucha.

El mundo que se construye no puede estar orientado por las películas de Walt Disney, en donde el universo es polarizado entre buenos y malos (coma en el Rey León) y la expectativa que se promueve es que las cosas se solucionan con la desaparición del contrario. El mundo debe concebirse de otra manera.

La construcción del tiempo

La capacidad de anticipación es también relacionada con la construcción del tiempo. Para algunos la construcción del tiempo se relaciona específicamente con las unidades de duración y los hombres de los meses y

los días. Debemos ir mucho más lejos. Realmente para nuestros organismos sólo existe el presente ya que el pasado y el futuro son construcciones que nos permiten explicar y justificar lo que sucede en el presente. Sin embargo, a pesar de que el futuro no existe, la relación del individuo con el mundo y con Sus contextos es completamente distinta si lo que vive en el presente ha sido anticipado, es más, si lo que vive es una construcción en la que se siente un protagonista. Esta afirmación nos lleva a considerar la importancia de la planeación. Si bien es cierto que la planeación es importante para garantizar que lo que se quiere hacer, se convierta en una realidad, es decir, que la planeación es una exigencia a los individuos para lograr la realización de sus metas; también podríamos decir, que en Sus primeras apariciones, la planeación es importante porque garantiza, independientemente de las metas que se propongan, que los individuos se sientan protagonistas de tal suerte que definitivamente el mundo deje de estar lleno de fatalidades. En esta organización del mundo juegan un papel los horarios y cronogramas usuales, pero más allá de ellos el que un determinado día todos los niños del curso lleguen con unos trajes de exploradores, con su cantimplora y brújula, porque van a la montaña, y que efectivamente la salida a la montaña se realice como ellos la habían planteado desde hace unas dos semanas, es determinante en la construcción del protagonismo y de la posibilidad de serlo. En fin, es en tales momentos cuando, a nuestro juicio, se es dando la construcción del tiempo (ver Freire, 1973).

Protagonismo

Cuando la capacidad de anticipación se articula con la vida en el colectivo, proyecta, coma lo anotábamos antes, las posibilidades del protagonismo. Cuando alguien se reconoce y es reconocido por la capacidad de anticipación seguramente jugar ciertos roles y no otros en los procesos de investigación, aprendizaje y búsqueda. Aquí aparecen diferencias entre quienes están acompañados de actitudes de dependencia o de protagonismo frente a las dudas y preguntas que surgen de la cotidianidad. En esta perspectiva juegan un papel determinante los procesos de reconocimiento que se dan en el aula, no necesariamente de parte del maestro, sino también de los compañeros. Por otra parte, algo que realmente apunta a todos los presupuestos de interacción con los otros y a valorar el trabajo en colectivo, son las oportunidades de elaborar planes y anticipaciones en colectivo.

En las relaciones con los otros, se dan las condiciones emocionales que hacen posible las elaboraciones intelectuales.

Lo mejor de otras publicaciones

tuales, el afecto y la comunicación. Las consideraciones tacitas en los niños de si me tienen en cuenta o me quieren o no, son determinantes en la manera como se percibe y se actúa.

La anticipación en la ciencia y en el arte

Con frecuencia se insiste en que éste tipo de comportamientos y actitudes existe espontáneamente en los niños pequeños pero que se pierden entre otras razones como una consecuencia de las interacciones escolares. Es por ello que un propósito de las actividades de la escuela inicial es el de mantener la curiosidad y fomentar la búsqueda de explicaciones, esto es, propiciar la invención de vínculos entre aspectos distantes y diferentes. Este proceso que se exterioriza como la elaboración de semejanzas en un “*es como*” cuando se incentiva y promueve, se convierte en la elaboración de metáforas, esto es de elementos explicativos que hacen realidad ese “poner lo desconocido en términos de lo conocido”, que es la explicación para los filósofos de la ciencia (ver, por ejemplo, Hempel, G., 1976).

Esta búsqueda de relación entre elementos distintos y distantes tiene también que ver con la invención de variables que nos permitan establecer correlaciones que desembocarán ya sea en anticipaciones probabilistas o en el enunciado de legalizaciones. En nuestra opinión, esta búsqueda de variables para inventar correlaciones puede conducir o bien a las descripciones estadísticas, o las anticipaciones recurrentes o a los enunciados funcionales que suelen caracterizar las “*leyes de la naturaleza*”. Aunque seguramente con los niños pequeños no se logran enunciados formales de estos tipos, lo que sí es interesante y posible es propiciar la exploración de tales invenciones que aunque para el adulto pueden ser curiosidades, para el niño pueden concretar esfuerzos notables de correlacionar¹.

Una experiencia cotidiana sobre el conocimiento y la novedad puede ilustrar lo que queremos decir al hablar

¹ Es así como cuando se interroga al niño de siete años acerca de por qué la vaca tiene cuatro estómagos y enuncia una explicación tal como: porque tiene cuatro patas, lo importante de esto no es lo que expresa como resultado de sus reflexiones, sino la capacidad que exterioriza para identificar (e inventar) variables y establecer entre ellas correlaciones y aun de defenderlas de las objeciones de su maestra: pero, entonces nosotros deberíamos tener dos, porque nosotros tenemos dos pies, ante lo que responde, es que nosotros no tenemos patas, sino pies. Tornado de Proyecto de investigación IDEP-“COLCIENCIAS- EPE, 2008/9. “El manejo de la información y la búsqueda de la comprensión en el trabajo por proyectos interdisciplinarios”. Corporación EPE grupo de Primaria.

del imperativo ético del conocimiento. Cuando alguien observa algo que lo sorprende por ser novedoso o cuando alguien logra solucionar un acertijo o un problema, la conducta natural es invitar a los compañeros para observar la novedad o para compartir con ellos la solución encontrada. Esta tendencia natural con frecuencia se ve disminuida en los entornos escolares debido a las competencias que se plantean entre los estudiantes. Una consecuencia de esto es la dificultad para el trabajo en grupo y para crear situaciones de reconocimiento.

Con respecto al imperativo ético de compartir el conocimiento, subrayemos que es tan importante que si la novedad que se ha visto ha sido vista solo por una persona es como si no se hubiese visto. Con mucha frecuencia las cosas existen en cuanto se comunican.

De otra parte, la práctica de inventar explicaciones en la ciencia que, como anotamos, está ligada a la invención de metáforas, plantea un terreno común para el arte y la ciencia. Si las verdaderas novedades y elementos de creatividad se dan en la ciencia cuando se enuncian teorías o se cambian paradigmas o se inventa una nueva explicación, nos encontramos con que tal es justamente el ámbito de la literatura y la pintura y, en general, del arte. Encontrar dos objetos que para todos no poseen algún significado especial y articularlos para convertirlos en un búho o en un barco, es la elaboración de una metáfora. Y esas metáforas pueden poseer mayor o menor complejidad, eso ya depende de los lenguajes y de las experiencias de los actores. De todas maneras metáforas como esas son elaboradas permanentemente por los niños en sus juegos solitarios y colectivos, que más que ser curiosidades son testimonios de las sendas y vericuetos que recorre el pensamiento.

Las actividades

Los planteamientos anteriores pueden ser sólo un discurso general que en nada cambia lo que se hace en las instituciones educativas en el ciclo de escuela inicial, si no intentamos ver el ambiente educativo a través de estos planteamientos, esto es, a través de los deuteroprendizajes y la anticipación.

La primera conclusión con respecto a los deuteroprendizajes es que lo central en la interacción del aula (o de la escuela) es el aprendizaje, en especial esos aprendizajes que no se ven como actividades y resultados, sino como actitudes (disposiciones) y que la función del maestro es el enriquecimiento de los entornos en los que interactúa el niño. En este sentido nos parece de particular importancia convencernos de que no es posible visibilizar los aprendizajes, tener evidencias de

ellos y menos, objetivarlos. Seguramente podemos saber que los niños están aprendiendo por la alegría y entusiasmo con que asumen las actividades en cuanto son metas, pero es muy poco lo que podemos saber sobre sus aprendizajes concretos. Y esta es una primera sugerencia: plantear las actividades como metas y no como rutinas y ejercitaciones tediosas.

En segundo lugar, en la búsqueda de seguridades es determinante que los niños en la medida de su historia y posibilidades participen en la planeación de las actividades, en el qué vamos a hacer, cómo lo haremos, cuándo y por qué. El niño no puede ser el objeto de las actividades, ni de la organización impuesta para la escuela o para el maestro, sino alguien que en la medida en que sea posible construye colectivamente desde el presente el tiempo, que construye la organización. Es muy importante que sepan dónde se encuentran las cosas, los cubos, las regletas, los colores, etc., pero lo es más si esos sitios han sido acordados por ellos mismos y se iban cambiando cuando lo han estimado conveniente.

En tercer lugar, a medida que se construyen los colectivos de estudio y de juego, la práctica deber hacer evidente la necesidad de la comunicación y del trabajo colaborativo. El juego de “juguemos a que”, que nos muestra la evolución de las concepciones de mundo, las formas de comunicación y de relación entre los adultos y entre estos y los niños deber hacerse cada vez más interactivo. Si a través de le sabemos cómo son las relaciones entre los padres y entre estos y sus hijos, el ponerlas sobre el tapete en conjunto con otras, amplía el mundo de posibilidades de ser y de relacionarse con los otros. Aquí valdría la pena volver sobre los planteamientos de Francisco Varela (1997) sobre la emergencia de las conductas en los esquemas percepción-acción.

De la misma forma, en el trabajo colectivo, deberá cualificarse la argumentación, las estrategias de prueba, esto es, cómo unos convencen a los otros y podremos ver entonces como juegan los afectos sobre las argumentaciones. Estas actividades deberían surgir de las necesidades vividas en los colectivos y no como tareas impuestas por los maestros. Además, estas actividades suelen marchar en paralelo con el enriquecimiento del lenguaje y nos permiten para ello enfatizar en la importancia de la oralidad en los niños de la escuela inicial. Es en la oralidad y en el arte donde los niños pueden mostrar su creatividad. La escritura debería esperar hasta que se haya explotado mucho la creatividad en la oralidad inventando tareas (esto es, dando respuesta a los por - qué), posibles desenlaces a las historias inconclusas, predicciones que tienen que ver con nuestra cotidianidad, etc., un paso precipitado

a lo escrito puede significar una pérdida muy grande en la creatividad y la imaginación (a este respecto ver por ejemplo Hernández Isabel y otras, 1996), quienes inician sus propuestas con: En una primera aproximación, la propuesta parte de una idea básica: *Los niños al llegar al grado cero o primero ya han descubierto el sentido de la lengua escrita, saben y ejercen la lectura y la escritura...*

Exploración acerca de lo que puede hacerse

Tenemos pues que una formación científica en preescolar y básica primaria más que relacionarse con la familiarización del niño con conceptos, palabras, términos, etc., tiene que ver con la manera como se ve la realidad inmediata, como se interacciona con ella y como se transforma intencionadamente.

Ahora bien, este *ver*; *interaccionar* y *transformar*; son acciones y maneras de vivir que surgen de la cotidianidad, de nuestro accionar en ella y de nuestra experiencia. Es así como puede verse el mundo que nos rodea como un conjunto de peligros y acechanzas de las cuales debemos protegernos eludiéndolas, enfrentándolas o huyendo. Puede también verse el mundo como un conjunto de posibilidades, de peligros latentes pero previsibles, que en su riqueza y variedad nos sorprende y nos plantea interrogantes. Puede verse el mundo, también, como la consecuencia de nuestras intencionalidades, como una construcción, como algo que enriquecemos todos los días y que en la medida en que lo conocemos más, lo distanciamos de concepciones fatalistas. Así como estas, existen muchas más formas de situarnos en frente de la realidad y de interactuar con ella. Un ejemplo de las posibilidades nos lo presenta, para otros niveles, Zully Cuellar, quien anota que “Es importante que el conocimiento escolar producido en la escuela de la capacidad al estudiante para comprender qué sucede en su entorno, que le de competencias para poder aplicar ese conocimiento escolar a las situaciones de la vida cotidiana” (Cuellar, Z., 2007).

Sobre el optimismo

La manera como vemos el mundo depende entonces de las experiencias que vivimos en él y son la consecuencia de los deuteroprendizajes que acompañan la enorme cantidad de eventos y actividades que se viven especialmente cuando no se ha instaurado la rutina en nuestra cotidianidad, esto es, cuando aún nos sorprendemos de los acontecimientos que se dan a nuestro alrededor. En este sentido, los primeros años de vida del niño son generalmente una cadena o sucesión de logros y de éxitos, en cuanto en su interactuar construye,

Lo mejor de otras publicaciones

anticipa y transforma. Como ejemplos de esto veamos los siguientes, algunos de las cuales han sido estudiados ampliamente por los lingüistas, psicólogos y educadores como N. Chomsky, J. Piaget, L. Vigotsky o Celestin Freinet.

La conquista del espacio en su interacción consigo mismo y con el mundo que le rodea, que le ha posibilitado al niño, en un campo gravitatorio como el terrestre, caminar, correr, saltar y realizar infinidad de piruetas y ejercicios de los cuales normalmente él es el único testigo y juez. Y al mismo tiempo, que le ha hecho posible lanzar objetos con intenciones concretas y vivirlo que mucho después denominaremos tiros parabólicos y caídas libres.

La construcción del lenguaje en una dinámica en la que posiblemente, la inducción (cuando se pasa de casos particulares a la generalidad, inventando ilegalidades), la deducción cuando se pasa de la generalidad a los casos particulares (y se descubre entre otras cosas, que el lenguaje es irregular) y la abducción cuando se aventuran modelos a partir del conocimiento de otros modelos, han jugado papeles fundamentales sobre todo en la conciencia de haber logrado algo que definitivamente es muy difícil.

La construcción paulatina de la realidad en donde experiencia y lenguaje unidas para la acción intencional, nos permiten hacer de un guijarro un auto y de una vara un avión y de un grupo de “otros”, un grupo de amigos o unos expedicionarios, en fin, en donde basta la palabra para transformar la realidad: “*juguemos a que...*”, ahora “*el papá soy yo...*” y tantas otras propuestas que hacen que las realidades sean elaboraciones intencionales y colectivas.

Y en estas dinámicas, la construcción del colectivo y del otro se da en los ámbitos del respeto y de las regulaciones. Porque cuando acordamos un juego, esto es, cuando construimos una realidad dependemos de los roles que nosotros mismos acordamos, que aparentemente nos limitan, pero que efectivamente nos posibilitan la realización (esto es, la construcción colectiva de la realidad).

Y dentro de esto, la emergencia de una lógica que posibilita organizar lo que se vive y organizarnos a nosotros mismos en tal mundo: la construcción del objeto permanente, la construcción de la invariancia de los desplazamientos, las operaciones surgidas de las acciones interiorizadas. Es el estudio de este dominio lo que llevó a Piaget a plantear que hay dos tipos de experiencia, la física y la lógico-matemática.

Seguramente existen muchas razones para sentirse realizado y optimista. Además, los cinco ejemplos anteriores pueden también multiplicarse con infinidad de casos particulares.

Así pues, cuando interactuamos con un niño de cinco o seis años encontramos frente a un personaje que por lo que ha logrado por sí mismo en sus múltiples encuentros debería sentirse orgulloso y optimista. Podríamos aventurarnos a decir que si solo se tratara de esos encuentros y experiencias debería de haber logrado la seguridad y confianza en sí mismo necesarias para superar cualquier problema o para lograr la meta que se proponga (H. Maturana (Op. Cit.) afirma que si se ha logrado el lenguaje, prácticamente el aprendizaje de cualquier otra cosa por compleja que sea, está garantizado). Tal no es generalmente el caso, puesto que por otras interacciones, es posible que sus seguridades se hayan reducido. Esas interacciones que pueden afectar negativamente el crecimiento y el optimismo pueden darse en la familia, en la escuela o en la sociedad en general.

Tenemos así a quienes se mofan de los niños cuando, por ejemplo, en vez de decir “*es que no sé*” dicen, “*es que no sabo*”, sin percatarse de que la irregularidad es del lenguaje, no del niño, que las inferencias que ha hecho son correctas y que las burlas lo que pueden significar para él son inseguridades o sentimientos de inferioridad. O a quienes pretenden enseñarlo todo, interfiriendo con los aprendizajes autónomos. En este punto valdría la pena recordar la conocida frase de J. Piaget: “*no debemos enseñar al niño lo que él está en capacidad de inventar*” (1981). O a quienes, confundiendo las limitaciones propias del crecimiento, lo califican de poco inteligente, frente a sus balbuceos, errores y caídas.

Frente a estas circunstancias aparece la primera tarea de la escuela: Se trata de restituir las seguridades y orgullos de los niños estableciendo prácticas permanentes de reconocimiento y ocasiones que planteen dificultades y metas, cuya solución llene de seguridades y orgullos a los niños. Estamos entonces comprometidos con la construcción del optimismo.

Sobre la anticipación

Existen muchas formas de describir la diferencia entre la especie humana y las otras especies, una de ellas es la capacidad de anticiparse. En la anticipación es en donde se aprecia más claramente la construcción del tiempo; con la anticipación, desde el presente (y quizás teniendo en cuenta el pasado), configuramos el futuro. Cuando nos hemos anticipado, el futuro deja de ser una incógnita y, a veces una expectativa que tiene que vivirse fatalmente, para convertirse en una construcción intencionada y consciente. Ahora bien, la anticipación es posible sobre la base de diversos supuestos. Veamos por ejemplo las situaciones siguientes.

Si sé que va a llover, entonces me anticipo llevando un paraguas.

Si sé que la caminata me producirá sed, entonces para el paseo llevo agua.

Si acordamos decorar el salón, cada quien aporta de acuerdo con lo acordado.

Si sé que el contacto con tal líquido es peligroso, entonces utilizo guantes.

Tenemos así que las diferentes anticipaciones son posibles por dos circunstancias, por una parte porque el sujeto se ve a sí mismo como un protagonista que es capaz de cambiar el curso de los acontecimientos y, por otra, porque existe el conocimiento como elemento determinante al orientar nuestra acción. Por otra parte, el conocimiento está relacionado con las correlaciones que se inventan y, a su vez, con las variables que se inventan para posibilitar la anticipación.

¿Cómo sé que va a llover?

¿Cómo sé que caminar produce sed? ¿Cómo he establecido que el contacto con tal líquido es peligroso?

Encontramos entonces a los niños haciendo correlaciones desde muy temprana edad (hecho que parcialmente contradice a J. Piaget, para quien el pensamiento correlacional es propio de estadio formal).

La secuencia que comienza con la invención de variables para intentar correlaciones que den cuenta de lo que se vive y continúa con su enunciado, es un punto de partida para llegar a legalizaciones empíricas aún sin pretensiones de explicación. A partir de éstas, puede elaborarse y afinarse la estadística para hablar en términos de probabilidades o intentar la elaboración de modelos de explicación, en donde las variables existen y poseen significado de acuerdo con el modelo. Estas afirmaciones pueden concretarse mejor con un ejemplo.

La observación de que la luna no siempre se nos aparece con la misma forma puede en un momento correlacionarse con el paso del tiempo y las hechos meteorológicos y posibilitar no solo anticiparnos a la forma que tendrá dentro de un tiempo, sino convertirse en el punto de partida para la elaboración de un instrumento que nos permitirá saber cuándo serán las épocas de lluvia o de sequía (alga así como un calendario). Estas correlaciones no explican el fenómeno, pero aun así en términos de regularidades nos permiten la anticipación.

Si posteriormente encontramos una explicación de tales cambios, por ejemplo, mediante la formulación de cómo son los movimientos sol-tierra-luna, entonces

quedarán explicadas las fases de la luna, en este caso mediante un modelo. A veces tal modelo no es posible (o, no ha sido posible). En tal caso las regularidades siguen siendo válidas y útiles para anticiparnos sobre la base de algo así como leyes empíricas.

Aun cuando por la exposición anterior la correlación puede ser una operación complicada, lo cierto es que se trata de una de las actividades cognitivas más usuales, con diversos niveles o formas de presentación. Y, a veces, en su enunciado se identifican elementos del carácter, un pesimista dirá: “preciso, cuando olvido el paraguas, llueve”, mientras que el optimista cuando percibe que un ave que volaba sobre él lo toca con sus excrementos, anotará: “menos mal que las vacas no vuelan”

Tenemos entonces que la calidad de las correlaciones depende de la experiencia, del conocimiento y, digamos, de la habilidad para encontrar relaciones entre cosas distintas y distantes. Y la pregunta es por las actividades que pueden proponerse para ejercitar la elaboración de anticipaciones. Hay ciertas anticipaciones que son posibles porque hemos elaborado un campo de la experiencia para el que es válida la biología, o quizás otro campo en el que es válida la geografía, etc. La capacidad de anticipación va de la mano con la capacidad para inventar explicaciones para las huellas con que nos encontramos en el mundo:

Una construcción nos dirá mucho acerca de quienes la hicieron, su manera de pensar, las soluciones tecnológicas del momento, los materiales que se utilizaban, etc.

Un empaque en la pradera puede indicarnos muchas cosas acerca de quienes estuvieron allí, cuándo, haciendo qué, en qué cantidad, etc.

Un árbol puede indicarnos acerca de las colonizaciones y de las concepciones de la realidad. De dónde es originario, para qué se utiliza en su lugar de origen, etc.

Y para develar las huellas necesitaremos además de la observación disciplinada de los especialistas.

Sobre las seguridades

Ya lo habíamos anotado antes. Una de las características de quien posee una actitud científica es la confianza que posee en sí mismo (y posteriormente la confianza en su equipo de trabajo) y el convencimiento en que el mundo de su experiencia es susceptible de ser conocido. Cuando hablamos acerca del optimismo, afirmamos que esa confianza existe casi de una manera espontánea debido a los logros permanentes y significativos del día a día, sin embar-

Lo mejor de otras publicaciones

go no solo porque puede ser muy gil sino porque los niños de estas edades se encuentran en un mundo de transformaciones permanentes y, además, porque lo que otros piensan es cada día más importante, es necesario crear situaciones de reconocimiento que enfatizan en la importancia de lo que se ha logrado.

El convencimiento de que el mundo puede ser conocido es una construcción que surge de la posibilidad de poner a prueba las explicaciones y la existencia de criterios que surgen de los acuerdos. En este sentido, posiblemente no existe un contexto más adecuado para ello que los encuentros con el mundo de las ciencias y las matemáticas. Surge en este sentido la anticipación que como predicción antecede los montajes experimentales.

Posiblemente la secuencia predicción-actividad empírica-reelaboración, se da espontáneamente en la vida del niño cuando pone en juego sus destrezas y capacidades físicas en el día a día, por ejemplo, cuando es inventando el lenguaje. Eso lo hemos visto cuando juegan golosa, incluso solitariamente o cuando inventan palabras. La escuela es en esta dinámica un contexto adecuado para que tal secuencia se proyecte en el ámbito de lo cognitivo, tanto en el mundo de la experiencia física como en el de la experiencia lógico-matemática.

Referencias

Bateson G. (1998) *Pasos hacia Una ecología de la mente. Parte III*, La planificación social y el concepto de deuteroprendizaje, p. 187. Buenos Aires: Lumen.

Cuellar, Zully (2007) Conocimiento escolar construido a partir del interés del estudiante para comprender el mundo. en *Nodos y nudos (2007) No -3*. (pp. 111, 117) Bogotá: Red-CEE - UPN.

Freire, Paulo (1973). *Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Hempel, C. G. (1976). *Filosofía de la ciencia natural*. Madrid: Alianza Universidad.

Hernández Isabel y otras (1996), Aplicación de la propuesta sobre la construcción del pensamiento lecto-escrito. *Nodos y nudos No 2*. (pp. 12 a 17). Bogotá: Red CEE -UPN.

Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile.

Piaget, J. (1981) *¿A dónde va la educación?* 5ª. Edición. Barcelona: Teide.

Proyecto de investigación IDEP-COLCIENCIAS-EPE, 2008/9. *El manejo de la información y/a búsqueda de la comprensión en el trabajo por proyectos interdisciplinarios*. Corporación EPE grupo de Primaria.

Segura, D y otros. (2005). *Convivir y aprende hacia Una escuela alternativa*. Bogotá: Epe.

Segura, D y otros. (2000). *Vivencias de conocimiento y cambio cultural*. Bogotá: Epe.

Zuleta, E. (1980). *Elogio de la dificultad*. Conferencia leída en la Universidad del Valle el 21 de noviembre de 1980.

Varela, Francisco. (1997). *Ética y Acción*. Santiago de Chile: Dolmen.

Marcela Gómez Sollano: una niña admirada y admirable

Carlos A. Martínez

En el *Teetetes o de la Ciencia*, Sócrates le dice a su amigo Teetetes que la turbación es un sentimiento propio del filósofo, «y el primero que ha dicho que Iris era hija de Taumas, no explicó mal la genealogía» (Platón, 1979, 305). Taumas viene del verbo griego que significa asombrarse. Recuérdese que Iris lo sabe todo, y representa la ciencia y la filosofía. La capacidad de asombro está, pues, en el origen de todo conocimiento científico y toda indagación filosófica. Iris lleva siempre un ánfora llena de agua de la laguna Estigia, y quien bebe de ella queda sin memoria. Un poco después, en este mismo diálogo, Sócrates establece varios niveles de conocedores: el que sabe porque tiene recuerdos de ello en el alma (para Sócrates y su discípulo Platón, conocer era recordar); el que sabe y confunde lo que sabe con lo que no sabe y con lo que no ha dejado en él huella alguna; el que sabe y se mantiene en su tesis, y el que no sabe y cree que sabe (Platón, 1977, p. 927).

Asombro o admiración dicen lo mismo, y resumen el estado del hombre y la mujer que contemplan el mundo y a los seres sobre la superficie del mundo. Marcela Gómez Sollano, digna hija del Distrito Federal, tan mexicana como los magueyes, los nopales, el pulque y el mezcal, estuvo entre nosotros y sigue entre nosotros en la memoria. Vino a dar su palabra, a compartir sus asombros, a regalarnos algunas reflexiones acerca de la educación, la vida de la escuela, los niños escolares y la época que vivimos y desvivimos. Delgada y erguida, siempre atenta, con ojos de niña asombrada, presta para escuchar, Marcela fue la invitada internacional en el Segundo Encuentro de Socialización de Experiencias Educativas y Prácticas Pedagógicas, organizado por el Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas (IEIE), los días 17 y 18 de octubre de 2013.

Iris es la mensajera de los dioses; es pues, un ángel: ella trae a los humanos los mensajes de los dioses, y le lleva a los dioses los mensajes de los humanos; asimismo se le ve con el caduceo de Hermes. Taumante o Taumas

es el padre de esta bella mensajera, personificación del arco iris, símbolo del pacto entre dioses y mortales.

Un poco de historia

La historia es una incursión en la nostalgia al servicio de la esperanza, ha dicho don Pedro Laín Entralgo, médico y filósofo español. Y ahora, nosotros, de la mano de Marcela Gómez Sollano, vamos a desandar el tiempo, su tiempo, y verla de la mano de una vecina rumbo al kínder de su primera infancia. El kínder quedaba muy cerca de su casa, y su casa, antigua casa de sus padres, don Manuel Gómez Motta, arquitecto egresado de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), y doña Marcela Sollano Reyes, madre amantísima, su casa, decimos, quedaba (queda) muy cerca de la Plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco, de trágica memoria, ya mitificada en la obra *Cambio de piel*, de Carlos Fuentes. La hermana de Marcela, Silvia Gómez Sollano, es una de las secretarías de la Dirección de Asuntos Escolares del Colegio de México, obra común del más rico, doloroso y fecundo exilio español de la Guerra Civil (1936-1939). El hermano es arquitecto, como su padre. Ambos progenitores han fallecido; don Manuel hace sus buenos años, y doña Marcela sólo ayer, y aún persisten en los ámbitos de la casa sus pasos diligentes y su voz de madre.

Cada povo com o seu rosto, com a sua fadiga histórica (Cada pueblo con su rostro, con su fatiga histórica), nos enseña la escritora brasileña Nélide Piñón; leve frase, dura afirmación, de su libro *O pão de cada dia* (*El pan de cada día*). Marcela nos habla del México de los años 70 para acá, de ese tiempo sombrío y luminoso que se gestó a lo largo de 1968, alcanzando el punto máximo de ebullición ese eterno 2 de octubre de un otoño ventoso y trágico. Y ese México, en sus recuerdos, en su voz, tiene su propio rostro, su íntima fatiga histórica. Los colombianos bien podemos decir que si en ese México de la nostalgia llueve, acá, en esta Colombia de la esperanza, no escampa.

El personaje invitado

Elena Poniatowska (*La noche de Tlatelolco*), Juan Miguel de Mora (*Tlatelolco 68*), Fernando del Paso (*Palinuro de México*), Paco Ignacio Taibo II (*68*), Luis Spota (*La Plaza*) y Roberto Bolaño (*Amuleto*), entre muchos otros, se han ocupado, en testimonios y novelas, de ese hecho que Fernand Braudel no dudó en calificar de una *Revolución Cultural*. Asimismo Immanuel Wallerstein ha dicho lo suyo sobre esos años que pueden extenderse desde la marcha de los médicos de 1964 hasta ese 2 de octubre de 1968. Vale la pena subir los tres peldaños y plantarse firme para leer y releer la estela grabada con fuego en la memoria colectiva y que se yergue en la Plaza de las Tres Culturas: adelante: a los compañeros caídos el 2 de octubre de 1968 en esta plaza. Del 13 de agosto de 1521, cuando los conquistadores españoles y sus aliados indígenas masacraron a los mexicas en Tlatelolco, hasta ese 2 de octubre en que el Batallón Olimpia y los ángeles exterminadores de Gustavo Díaz Ordaz perpetraron la matanza de 65 estudiantes, según Jorge Castañeda, México había vivido 447 años de violencias de intensidades variables. Hoy la situación parece superar en varios grados a la vivida por los colombianos a lo largo de ese mismo tiempo, y esto nos apena.

Marcela fue a la escuela pública, porque la escuela pública y gratuita es un viejo legado de la Revolución anticolonial, de la Revolución de Villa y Zapata y de los gobiernos progresistas de comienzos del siglo XX, cuando el resto del continente se entregaba en brazos del monstruo cuyas entrañas conoció Martí y desde cuyos periódicos disparó la honda de David. El arquitecto don Manuel pensaba que había que ir a la escuela y hacerlo bien; no toleraba la mediocridad. Y Marcela, la mayor de los hermanos, debía ser ejemplo. La educación y la escuela, en el pensar de la Marcela educadora e investigadora de la misma Alma Máter que la vio traspasar los umbrales de sus salones cuarenta años atrás para ingresar a la Preparatoria, tenían como función contener o frenar los poderes locales que representaban los intereses de los terratenientes y la Iglesia. En los años cuarenta, los mexicanos debieron ver al otro, representado en el indígena y en los exiliados: bandadas de pájaros migratorios que llegaban huyendo de la Guerra de Franco, de la intolerancia, de la muerte. Y allí encontraron refugio, no sólo en los templos mundanos llamados bares, sino en los templos del saber... Volvamos a pasar por el corazón los nombres de Adolfo Sánchez Vásquez, Wenceslao Roces, José Gaos...

Para los exiliados ilustres e ilustrados fue capital el papel de la «Casa de España en México», fundada por Alfonso Reyes y Daniel Cossío Villegas (este último también fundador del Fondo de Cultura Económica). Los

primeros llamados fueron Luis Recasens Siche, León Felipe Camino, José Moreno Villa, José Gaos y María Zambrano. Después llegarían Pedro Bosch Gimpera, Joaquín Xirau, José María Gallegos y Eduardo Nicol. La labor de don José Gaos es bien conocida, sobre todo como traductor de Heidegger, mientras que Wenceslao Roces asumió el reto de verter al castellano las obras de ese muchacho de pelo enmarañado de Tréveris (Trier, en alemán), que tuvo la precaución de llamarse Karl Heinrich y apellidarse Marx, y quien compartió patria chica con la mismísima madre de Constantino el Grande, Santa Helena de Constantinopla. También Roces Suárez tradujo *La fenomenología del espíritu*, de un tal Georg Wilhelm Friedrich Hegel.

Marcela recuerda especialmente al maestro Adolfo Sánchez Vásquez, poeta antes del exilio y gran conocedor y crítico de la obra del Marx joven, aquel que recién salía del círculo de los hegelianos de izquierda. Durante diez años el maestro español, convertido en mexicano, animó un Seminario sobre Estética.

Marcela hizo sus estudios primarios en la Escuela Pública Gabriel Leyva. Recuérdese que el jueves 23 de abril de 1953 (año del Bicentenario de Hidalgo y Costilla), la Cámara de Diputados del Congreso de los Estados Unidos de México aprobó el traslado de los restos del general Leyva Solano a la Rotonda de los Hombres Ilustres del panteón de Ciudad de México. Uno de los votos aprobatorios fue el del más tarde presidente Gustavo Díaz Ordaz, el responsable de la masacre de la Plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco.

El día de la masacre, ese 2 de octubre de 1968, Marcela recién se había retirado a su casa, pues cursaba su primer año de secundaria en la Escuela 16. Era una jovencita de finos modales, amante de los libros y las flores, que apenas llegaba a los trece años. En estos recuerdos surgen los nombres de Imanol Ordorika Sacristán (hijo del famoso arquitecto Imanol Ordorika Bengoechea), Antonio Santos Romero y Carlos Imaz Gispert, líderes estudiantiles de la UNAM, fundadores del Consejo Estudiantil Universitario y animadores de la huelga estudiantil de 1987. Cuando la masacre de Tlatelolco, Imanol apenas sumaba diez años y veintinueve días de edad. Riguroso contemporáneo de Marcela, Ordorika es hoy día figura destacada en la UNAM en calidad de director del Consejo Nacional de Evaluación y asesor del señor rector, médico y académico, José Ramón Narro Robles (1948), y quien estará en el cargo hasta el 16 de noviembre de 2015, si Huitzilopochtli y Tezcatlipoca no determinan lo contrario. Conviene decir que Imanol Ordorika Sacristán fue uno de los ilustres invitados al foro nacional «Reformas y derecho a la Educación Superior en la actualidad Latinoa-

americana», que sesionó el 8 de noviembre de 2011, un día de lluvias discontinuas, en el auditorio «Fabio Lozano», de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Tanto el mexicano, como el caballero chileno, don Juan Manuel Zolezzi Cid, rector de la Universidad de Chile, y quien acompañara a sus estudiantes en las memorables jornadas de lucha y protesta por la defensa de la educación pública en su país, dejaron un agradecido recuerdo en todos quienes estuvimos esa tarde en ese postmoderno auditorio.

El movimiento estudiantil de 1987, en cierto sentido estuvo inspirado en un estudio del jurista Jorge Carpizo McGregor (1944-2012), en el cual hablaba de las Fortalezas y Debilidades de la UNAM. Vale la pena recordar que el doctor Carpizo fue un defensor de los derechos humanos y de la laicidad, y levantó ampollas en un país de fuerte raigambre católica. Carpizo McGregor habla explícitamente de la necesidad de una reforma universitaria y los tres jóvenes mencionados arriba, Ordorika, Imaz y Santos, se comprometen en impulsar desde los estudiantes esta necesaria reforma.

Ingreso a la Preparatoria

Marcela termina sus estudios secundarios muy impactada por la masacre de estudiantes. Le choca saber que la muerte, el asesinato, la eliminación de los adversarios, puede constituir una política de Estado. Recuerda la izquierda de esos años, grupos radicales, que demandaban el «todo o nada», maximalistas e intolerantes. Presenta su examen de ingreso al bachillerato de la UNAM. Por ese tiempo, asume la rectoría de la UNAM Pablo González Casanova, que provenía de las ciencias sociales, sociólogo, latinoamericanista. El doctor González Casanova abre una serie de alternativas, entre ellas la apertura del Colegio de Ciencias y Humanidades, y es allí donde ingresa Marcela. Por el tiempo, comienzos de los 70 del siglo XX, había nueve preparatorias y tres colegios de Ciencias y Humanidades. En la actualidad funcionan cinco colegios. Para Marcela, el Colegio de Ciencias y Humanidades representa una verdadera vuelta de tuerca, un cambio esencial que abre inmensas perspectivas y garantiza una educación mucho más libre. Los tres años en este colegio le preparan para la nueva vida universitaria. En esta generación estudiantil se incubaba y toma cuerpo un nuevo *ethos*. Tiene agradecidos recuerdos de sus maestros de Historia, de Redacción, de Pedagogía. Ingresa a Pedagogía y al mismo tiempo cursa Sociología y es entonces cuando conoce a los latinoamericanistas más destacados de la hora: Rui Mauro Marini, Agustín Cuevas y Theotonio Dos Santos. Marini fue el padre de la famosa Teoría de la dependencia, y comparte méritos con hombres de

la talla de André Gunder Frank, Celso Furtado y Enzo Doménico Faletto, pensador chileno.

Después de estos pensadores, Marcela entra en diálogo con Adriana Puiggrós, una de las personas que más ha influido en su visión del mundo, en su compromiso y en la manera de entender y abordar tanto el sujeto pedagógico, como a esos personajes intersticiales que hoy, después de centenas de años de «ninguneo» (como dicen en México) se exhiben por los claroscuros de una sociedad fragmentada e hipócrita. Marcela expresa una honda y sentida admiración por la doctora Adriana Puiggrós, militante política, ensayista aguda, autora de un bello libro a la memoria de su padre, el historiador y pensador marxista Rodolfo Puiggrós, el hombre de los numerosos exilios: *Retrato familiar de un intelectual militante*. Ya en 1955, debió abandonar Puiggrós su Buenos Aires querido e instalarse en México. Retorna en 1973 y es nombrado interventor y rector de la Universidad de Buenos Aires, en la administración de Héctor José Cámpora. Amenazado por la Alianza Anticomunista Argentina (la temible Triple A), debe asilarse en la cancillería mexicana y, gracias a Luis Echeverría, de nuevo residenciarse en México. Después habita en La Habana y desarrolla una hermosa labor de defensa de la Revolución cubana y la Revolución sandinista, hasta su muerte ocurrida en 1980, a sus setenta y cuatro años, decorosa y militantemente vividos. Atrás, asesinado por los matones de Videla, había quedado su hijo. Adriana Puiggrós ha sido una especie de ministra de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, constituyente y actual diputada por el Frente para la Victoria. Dirige asimismo el proyecto «Alternativas Pedagógicas y Perspectiva Educativa en América Latina» (APPEAL).

Adriana Puiggrós comparte escenario con Hugo Hernán Zemelman Merino, quien fuera director del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile, entre 1967 y 1970. Con el golpe de Pinochet debió salir del país y exiliarse en México. Bien vistas las cosas, Franco, Pinochet, Videla, Bordaberry y Castelo Branco, sin saberlo, y sin quererlo de haberlo sabido, les han hecho un daño colosal a sus respectivos países, pero, en contrapartida, terminaron beneficiando al México acogedor de Lázaro Cárdenas y otros. Porque estos ilustres exiliados, desde Tina Modotti y Julio Antonio Mella hasta Néstor García Canclini y el doctor Zemelman, fallecido cuando Marcela se disponía a viajar a Bogotá, sin descontar al antropólogo Oscar Lewis, se han empeñado a fondo para ilustrar y abrirles las mentes a varias generaciones de estudiantes de las universidades mexicanas, desde los años 20 hasta nuestros días. A Lewis (en realidad Lefkowitz, hijo un rabino polaco, nacido, educado y muerto en New

El personaje invitado

York) se deben estudios como *Antropología de la pobreza*, *Los Hijos de Sánchez* (juzgada infame y enjuiciada) y *Pedro Martínez, un campesino mexicano*, en los cuales se muestra el otro México, el que se quiere escamotear por parte de los poderes instituidos y las buenas conciencias. Lewis entrevista y convive por temporadas con miembros de la familia Sánchez, en La Magnolia y Bella Vista, a solo unos pasos del gran mercado de los pobres llamado Tepito.

Seguramente, Marcela, cuando apenas gateaba, fue llevada al Café La Habana, en la esquina de Morelos con Bucarelli, y desde su moisés de mimbre escuchó las pláticas entre Fidel y el «Che». Un poco después, y muy cerca de la vieja greca de cobre (reminiscencia de un samovar ucraniano), asistiría a las reuniones de los *infrarrealistas*, entre quienes estaba el chileno Roberto Bolaño, el autor de *Los detectives salvajes*, en cuyas páginas están las sillas y mesas de madera del famoso refugio de exiliados sin lana.

Otros nombres, otras nostalgias

De la mano de Marcela subimos al piso 15 del departamento B, de la Calle Cangallo 1671, donde habitara y escribiera y conspirara ese excelso montonero llamado Rodolfo Puiggrós, y de donde tuvo que salir antes que los matones de la Triple A irrumpieran y mancillaran su hogar. Recordamos asimismo el célebre debate de varios meses entre André Gunder Frank y Rodolfo Puiggrós en 1965 en *El Gallo Ilustrado*, de México, tan memorable como la célebre polémica más reciente entre Carlos Monsiváis y Octavio Paz.

Y ahora que escribimos este primer nombre, Marcela también nos habló de ese escrutador del alma juvenil, de las neotribus y la cultura popular, del defensor de los gatos olvidados y las minoría sexuales vilipendiadas y perseguidas, llamado Carlos Monsiváis. En el texto de despedida de su amiga Elena Poniatowska lo vemos sentado en un rincón del Vips de la Avenida Tlalpan consumiendo unos frijoles caldosos. Ahora y para siempre reposa en una urna salida de las manos del mago de Oaxaca Francisco Toledo, otro de sus venerables amigos. Y de la mano de Monsiváis llega el juvenólogo Javier Pérez Islas, quizá el investigador que más conoce de jóvenes, juventudes y juvenadas en este hemisferio. Yo le recuerdo a Marcela unas declaraciones del Monsiváis de 55 años que se reprodujeran en la revista *JOVENes*, que infortunadamente ha dejado de ver la luz e iluminarnos. Carlos Monsiváis establece un parangón entre el Monsi joven y el Váis viejo, y halla que sigue siendo rebelde, pero que comprueba que ahora el Estado es más astuto. Y

Marcela considera que a ese adjetivo cabe perfectamente otro: más perverso.

El último segmento de esta conversación, en el piso tercero de COMPENSAR, mientras una decena de ancianos (tercera edad se dice en el lenguaje «políticamente correcto») jugaban parques y hablaban de sus viejas perrerías de otra época, Marcela explicó su visión de la escuela: «Hay que discutir, hay que restituir y ennoblecer la política. Y esto debe traducirse en una operación pedagógica. Porque la educación crea vínculos y mira al futuro. En la inmediatez lo que se sacrifica es la herencia, y el legado hay que defenderlo y acrisolarlo. Hay que construir nuevas narrativas... Todo acto pedagógico entraña y parte de un deseo. Hay que restituir el lugar del deseo en la escuela. La escuela y los educadores deben decirle al niño que él es importante para la escuela, para esa escuela...».

«Hay que habilitar la palabra para ese recibimiento, para esa celebración de la vida en la escuela. Que el niño y la niña se sientan acogidos, pues ellos son los genuinos dueños de la escuela. La escuela debe acoger y dar, rescatar al niño de la calle, de la violencia, del desamor, del desafecto, de la guerra. La escuela debe trazar límites, levantar mojones, limitar el poder, mantener a raya el mercado, a las nuevas tecnologías... El tiempo de la educación es el tiempo de la esperanza, del deseo y el afecto. No es el tiempo del mercado ni el lugar de los mercaderes. Tampoco es el tiempo ni el lugar de la administración, ni de la burocracia y las pruebas que deciden quien sigue y quien se va del sistema educativo. Por eso hay que seguir educando y seguir defendiendo la escuela. La escuela es uno de los pocos cobijos que nos quedan, un refugio no del todo colonizado por los poderes existentes, por las autoridades y los burócratas».

La tarde se desliza desde los cerros orientales. Arriba está el Señor Caído de Monserrate en espera de Marcela. Ayer no más estuvo en el Museo del Oro, y yo, mientras bajamos las escaleras, le digo que el antropólogo Lionel Tiger recuerda como una experiencia única la visita al Museo del Oro de Bogotá. En su libro *La búsqueda del placer: una celebración de los sentidos*, afirma: «Al igual que la ejemplar mariposa se ve atraída por el brillar de la llama de la vela, las personas pueden también sentirse arrastradas de forma bastante inexplicable por una canción, un ti vivo, una plaza atractiva o un oasis de lujo, como el Schoenbrunn de Viena o el museo del oro de Bogotá». Pero a mi amigo Daniel Arturo Hernández, sin duda lo deja indiferente el Schoenbrunn vienés y prefiere la casa de Hundertwasser, atrapada en una serie fotográfica para admirar a la luz de la vela, para seguir con la fascinación y la metáfora de la mariposa.

Marcela Gómez Sollano ha vuelto a surcar los cielos de medio continente y está de nuevo en su casa de Ciudad de México. Para quienes deseen saber algo circunstancial y sin duda adjetivo de ella, digamos que es Profesora e Investigadora de tiempo completo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, y responsable en México del Proyecto «Alternativas Pedagógicas y Perspectiva Educativa en América Latina» (APPEAL). Nació en 1955 en el corazón del Distrito Federal, y es ciudadana de esa enorme nación de 29 estados, de una densa historia y un legado precioso que corresponde defender a las nuevas generaciones. Marcela, y esto es lo sustantivo, es una encrucijada, un *carrefour*, como se dice en francés. Conversando con ella (es decir, paseando en compañía de ella), tenemos acceso

a numerosos pensadores, maestros e investigadores que han dejado su huella en su íntimo territorio anímico. Porque Marcela Gómez Sollano, la hija de don Manuel y Marcela, es una mujer sensible y receptiva, de palabra suave y dicha como en sordina para mejor penetrar en los oídos y salvar la censura o la incomprensión.

Muchas gracias, Marcela. De su mano y su voz es posible ver la luz al final del túnel, y salvar el túnel con las fuerzas intactas.

Referencias

Platón. (1979). *Diálogos*, México: Porrúa.

Platón. (1977). *Obras completas*. Madrid: Aguilar.

Guía para los autores

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

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

Imágenes de investigación

Artículo de investigación científica y tecnológica: resultado de proyectos de investigación terminados y preferiblemente financiados por algún organismo internacional o nacional. La estructura utilizada debe contener explícita o implícitamente cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.

Artículo de reflexión: documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, la cual recurre a fuentes originales.

Artículo de revisión: estudios hechos por el o los autores con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, de sus evoluciones durante un periodo y donde se señalan las perspectivas de su desarrollo y de su evolución futura. Integra un hilo de trabajos realizados sobre una temática. Requiere riqueza en las referencias bibliográficas. Mínimo cincuenta referencias.

En esta sección los artículos tendrán una extensión de veinte a veinticinco páginas.

Textos y contextos

Esta sección está dedicada a motivar la producción escrita sobre diferentes tipos de textos.

Artículo de reflexión sobre el campo de la infancia, el lenguaje y la educación que no provengan de investigación.

Artículo corto: documento breve que representa avances de los resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que, por lo general, requieren de una pronta difusión.

Reporte de caso: documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

Lo mejor de otras publicaciones: se presentan artículos que han sido publicados en otras revistas y publicaciones, que se consideran relevantes para las discusiones y reflexiones sobre el tema de la infancia. Estos artículos se publican previa autorización de los autores.

En esta sección la extensión máxima será de diez páginas.

Separata especial

Esta sección es ocasional y está dedicada a la divulgación de producciones resultado de eventos académicos, como seminarios internacionales, coloquios o simposios sobre los temas de la revista.

En esta sección la extensión máxima será de quince páginas.

Perfiles y perspectivas

Presenta artículos y textos no necesariamente científicos que presentan avances, experiencias y saberes que presenten la situación de la niñez.

Entrevistas o crónicas en las que se precisa sobre los saberes contruidos a través de la experiencia de un investigador, un artista o un maestro.

Entrevista y perfil autobiográfico de un personaje destacado en el ámbito de la infancia.

Escritos y textos que desde lo literario sirvan para el deleite, la creación y la reflexión.

Reseñas de libros, textos y eventos.

En esta sección la extensión máxima será de cinco páginas.

Parámetros generales

Los trabajos deben enviarse al correo revistainfanciasimágenes@udistrital.edu.co

Los documentos se deben entregar en formato Word, letra 12, tipo Times New Roman, interlineado doble (excluye ilustraciones y cuadros). Hoja tamaño carta.

Todo artículo deberá venir con el título de trabajo “no más de 12 palabras” seguido de un asterisco que remita a una nota a pie de página donde se especifican las características de la investigación. En esta nota se debe indicar la fecha exacta (ojala el día, o al menos el mes y el año) de inicio y finalización de la investigación, o si todavía está en curso.

Después del título debe ir, centrado, el nombre completo del autor o autora del artículo seguido de dos asteriscos, en el caso de que sea un solo autor o autora; o si son dos, tres, cuatro, etc. Cada nombre completo debe ir seguido del número correspondiente de asteriscos que remitan a sendas, notas a pie de página, cada una de las cuales debe contener los siguientes datos: el nivel académico del autor o autora (su título, o títulos más avanzados junto con las instituciones otorgantes) y su dirección electrónica. Abajo del nombre del autor debe ir centrada la afiliación institucional a la cual pertenece laboralmente. Cuando no se cuente con afiliación institucional, deberá anotarse la ciudad de residencia del autor.

Resumen (abstract) en lengua española y lengua inglesa (máximo de 150 palabras) donde se incluya la pregunta de investigación, marco teórico, metodología, hallazgos y conclusiones. El resumen debe ser preciso, completo, conciso y específico.

A continuación del resumen, se indican las palabras clave en español e inglés de tres a diez que permitan al lector o lectora identificar el tema del artículo.

Los artículos deben tener máximo 7500 palabras (incluida la lista de referencias). Las notas deben ir a pie de página en estilo automático de Word registrando su numeración en el cuerpo del artículo, no al final del texto.

La información estadística o gráfica debe organizarse en tablas o gráficos. Estos se enumeran de manera consecutiva según se mencionan en el texto, y se identifican con la palabra “Tabla” (o gráfico) y un número arábigo alineados a la izquierda, en la parte superior (la numeración de las tablas debe ser diferente a la de las figuras). A doble espacio y también alineado a la izquierda, se titula la tabla o el gráfico en letras cursivas, anotando con mayúscula las letras iniciales de las palabras importantes. Las tablas y gráficos deben venir acompañados de sus fuentes dentro del texto.

Las imágenes y gráficos que acompañen los textos deberán estar en formato .jpg, y no tener una resolución inferior a 300 dpi. Las fotografías o ilustraciones deben enviarse dentro del texto en el lugar que corresponda. Los diagramas, dibujos, figuras, fotografías o ilustracio-

nes deben ir con numeración seguida y con un subtítulo que empiece con “figura”: y luego deberá indicarse muy brevemente el contenido de dicha figura, deben ir acompañadas de sus fuentes dentro del texto o a pie de página. No debe incluirse material gráfico sujeto a *copyright* sin tener el permiso escrito.

No se reciben anexos al final del texto, deben ir incluidos conjuntamente en el texto para su análisis y observación de sentido (Tablas, gráficas, fotos, etc.).

La *Revista Infancias Imágenes* solicitará a los autores que autoricen mediante la licencia de uso parcial la reproducción, publicación y difusión de su artículo a través de medios impresos y electrónicos con fines académicos, culturales y científicos.

La *Revista Infancias Imágenes* hace explícito que si se utiliza material protegido por *copyright*, los autores y autoras se hacen responsables de obtener permiso escrito de quienes tienen los derechos.

En principio, citar más de una tabla o gráfica de un mismo libro o artículo o un trozo de 500 palabras o más requiere permiso previo por escrito del titular del derecho.

El *copyright* se reserva los derechos exclusivos de reproducción y distribución de los artículos incluso las separatas, las reproducciones fotocopiadas, en formatos electrónicos, o de otro tipo, así como las traducciones.

Si el artículo ha sido o va a ser publicado en otras revistas o medios, es necesario que los autores a pie de página citen el nombre completo, edición, volumen y año de dicha(s) publicación(es).

El material publicado en la *Revista Infancias Imágenes* puede ser reproducido haciendo referencia a su fuente.

La recepción de los artículos no implica necesariamente su publicación, los textos deben seguir un proceso de evaluación realizado por pares académicos.

La revista tiene una periodicidad semestral. Para el número del mes de julio, los artículos se reciben hasta finales del mes de febrero y para el número del mes de diciembre se reciben a finales del mes de julio.

En el momento de enviar los artículos a la revista, los autores deben incluir el **formato de autores**, para ingresar a la base de datos de la revista y ser tenido en cuenta en diferentes procesos académicos que adelante la publicación.

Los autores de cualquier tipo de texto deben autorizar por escrito la publicación de sus documentos en la *Revista Infancias Imágenes*, para lo cual deberán firmar y entregar el formato de autorización.

Guía para los autores

La recepción de un artículo se acusará de inmediato, eventualmente la aceptación definitiva podrá depender de recomendaciones o sugerencias que el Comité Editorial y el Comité de Arbitraje propongan al autor(es). En caso de que el artículo no sea aceptado para su publicación, la revista se compromete en dar a conocer al autor(es), los resultados de la evaluación. El proceso de evaluación será anónimo de doble vía.

Una vez el artículo sea seleccionado, será publicado en el próximo número de la revista, se citará al autor con nombres y apellidos, afiliación institucional, resumen corto de hoja de vida y correo electrónico.

Los artículos de la sección Perfiles y Perspectivas deben cumplir con los siguientes parámetros, los cuales se tendrán en cuenta para su aceptación:

Las entrevistas, las reseñas, las biografías, los reportajes y los textos se excluyen del resumen y palabras claves.

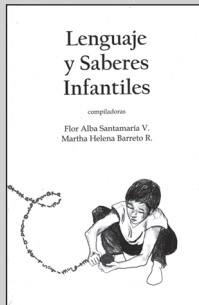
Las reseñas de libros, en general, o de proyectos de investigación, tendrán una extensión máxima de cinco cuartillas. El texto se encabezará con los datos generales del libro: autor, editorial, año, número de páginas y ciudad.

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

Para las referencias, se debe adoptar el modelo del Manual de estilo de publicaciones de la Asociación Americana de Psicología.

Para la última versión se puede visitar el siguiente link: <http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/Guia-RevMarzo2012APA6taEd.pdf>

Libros de la cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño



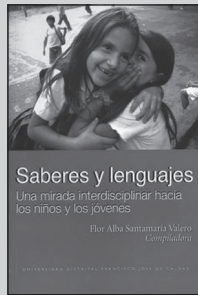
ISBN 978-958-8247-99-1
Año: 2007
Páginas: 178
Disponible en físico.

Título: Lenguaje y saberes infantiles.

Compiladoras: Flor Alba Santamaría, Martha Helena Barreto.

Editorial: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Estas páginas tienen como finalidad conservar algunas huellas de las intervenciones que se realizaron durante el seminario internacional "Lenguaje y saberes infantiles", organizado por la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño y el grupo de investigación lenguaje, Discurso y Saberes de la Universidad Francisco José de Caldas; al mismo tiempo que pretende darle paso a la discusión sobre el complejo y diverso tema del lenguaje y los saberes infantiles para contribuir a la conformación de una escuela de pensamiento sobre este tema.



ISBN: 9588337364
Año: 2008
Tamaño: 17 x 24 cm.
Número de páginas: 176

Título: "Saberes y lenguajes: una mirada interdisciplinaria hacia los niños y los jóvenes".

Compiladora: Flor Alba Santamaría

Editorial: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

En abril de 2007, se realizó el II seminario internacional de lenguaje y saberes infantiles organizado por la Cátedra UNESCO en desarrollo del niño y por el grupo de investigación Lenguaje, discurso y saberes, que reunió a diversidad de investigadores, profesionales, académicos y estudiantes para profundizar las relaciones entre el lenguaje, los saberes y la infancia. En dicho evento, vivido como algo singular y efímero, surge la idea de asir lo volátil y lo transitorio, para transmutarlo a través de una especie de magia alquimista, en algo palpable y duradero, un libro. Sin embargo, la esencia de lo fugaz retorna cuando los autores empiezan a conversar con el lector, cuando se toca el pensamiento, se reflexiona y se discute.



ISBN 978-958-8337-55-5
Año: 2009.
Páginas : 80.
Lectura por cara y cruz.
Libro álbum.
Disponible en físico.

Título: Contar y pintar el agua. Una experiencia ecopedagógica con niños de escuelas rurales.

Compiladora: Flor Alba Santamaría.

Editorial: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

El libro contar y pintar el agua, nace y fluye como la corriente de agua que en su espuma deja entrever los rostros y las almas de los niños narradores, pintores de paisajes, de mundos llenos de espontaneidad y colorido. De los encuentros con los niños guiados por sus maestros y por algunos padres de familia, surgió una relación semejante a las aguas del río que corre y se renueva a cada instante, permitiéndonos plasmar lo vivido en colores y en papel.



ISBN: 978-958-8337-62-3
Páginas: 96
Año: 2009
Disponible en físico.

Título: Los Niños en la radio.
“Tripulantes: una aventura por la radio infantil”

Compiladora: María José Román
Opinar, preguntar y contar. Niños y niñas investigando, aprendiendo entre ellos, entre amigos, riéndose y divirtiéndose; chicos y chicas conscientes de sus derechos y fortaleciendo cada vez más sus habilidades comunicativas, esos son LOS NIÑOS EN LA RADIO.

Este libro permite hacer un acercamiento al tema de la radio infantil, presenta una breve reseña de la radio en Colombia y de la relación entre radio y educación, y un recuento metodológico de TRiPuLaNTeS y de otras experiencias. Es una invitación a docentes, investigadores, estudiantes y cuidadores a dar inicio a nuevos procesos de realización de radio participativa con niños y niñas.



ISBN 978-958-8337-71-5
Año: 2010
Páginas: 112
Disponible en físico.

Título: Lenguaje, Diversidad y Cultura: una aproximación desde el plurilingüismo.

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Este libro recoge las experiencias compartidas por investigadores, docentes y estudiantes que asistieron al III Seminario Internacional “Saberes y lenguajes: una aproximación desde el plurilingüismo a la diversidad”. Las reflexiones originadas del diálogo entre conferencistas y asistentes, buscan definir cuál es el papel de la educación y el lenguaje en la consolidación de comunidades de aprendizaje, teniendo en cuenta la diversidad de saberes, lenguajes y pensamientos, como referentes principales en la construcción de nuestro presente.



ISBN 978-958-8337-98-2
Año: 2011-10-06 Páginas: 148.

Título: Los saberes de los niños acerca de los recursos hídricos. Una aproximación a sus narrativas e interacciones.

Autoras: Flor Alba Santamaría, Carolina Rodríguez, Karina Bothert, Andrea Ruiz

Editorial: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

La pregunta esencial que dio origen a la investigación cuyos resultados se plasman en este libro, tuvo que ver con los saberes que poseen los niños y las niñas en contextos rurales y urbanos con respecto a un elemento esencial como lo es el agua.

En las metáforas infinitas expresadas en las voces de los niños, el equipo de investigación, desde una mirada interdisciplinaria, comprendió la riqueza de saberes que tienen los niños acerca del agua que fluye por el río y que la observan a diario en el recorrido de la escuela y de su barrio.

Otras producciones académicas



ISBN 743093-837393-93737
Año: 2012
Páginas: 184.

Título: Niños niñas: la expresión de sus saberes y lenguajes a través de las tecnologías de la información y la comunicación

Compiladora:
Flor Alba Santamaría

Editorial: Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Este libro recoge las experiencias compartidas y los diálogos de saberes producto del 4.º Seminario Internacional de la Cátedra Unesco. Las conferencias sobre el aprendizaje en mundos digitales y la vida cotidiana de los niños en la red, de la investigadora española Pilar Lacasa fueron el eje conductor de los paneles y diálogos de este encuentro donde especialistas, profesores, estudiantes y niños creadores y protagonistas expresaron y pusieron en escena sus conocimientos y saberes y posibilidades de las TIC en la educación y en la conformación de comunidades de aprendizaje.



Términos de búsqueda en Google: tripulantesradio
Duración: 30 minutos
Años: 2007-2011
Pueden escucharse los audios en línea.

Programa de radio infantil: Tripulantes

<http://tripulantesradio.blogspot.com>

Tripulantes es un espacio educativo e informativo, divertido y entretenido dedicado a los niños y jóvenes que se preparan para afrontar el reto de crecer, de aprender, de establecer relaciones con los demás. El nombre hace referencia a la tripulación de una nave, a un grupo de personas que debe mantener un diálogo continuo para tomar colectivamente decisiones que favorezcan el bienestar de todos.

María Clara, Mireya, Nico, Alejo y Julián se convierten en los Tripulantes, viajeros, aventureros, recolectores de información que viajan en una Radionave que les permite ir a otros lugares, conocer personas de otros mundos y llegar a miles de hogares bogotanos.

Cada sábado uno de ellos llega con una anécdota que vivió, una historia que escuchó o un suceso que vio, y se lo cuenta a sus amigos, que analizan y comentan desde su propia perspectiva.



Documental en DVD
Año: 2010.

Documental Tripulantes: una aventura por la radio infantil

Realizadora: Milena Forero

Este corto documental presenta las concepciones de los niños “tripulantes” acerca de sus experiencias en radio infantil. Ha sido presentado en el Festival de Cine Infantil Cinecita, en Santa Marta, en julio de 2010, en la 23ª Feria Internacional del libro de Bogotá y en el 4º Seminario Internacional de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño “NIÑOS Y NIÑAS: la expresión de sus saberes y lenguajes a través de las tecnologías de la información y la comunicación” en octubre de 2010.

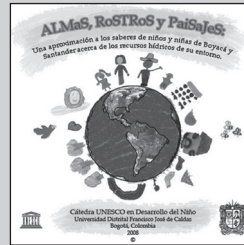


2DVD de audio
Año: 2009.

Título: Los niños en la radio.
“Lo mejor de TRiPuLaNTeS”

Autor: Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño.

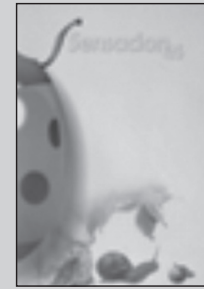
Este producto sonoro está compuesto por 2 DVDs que recogen las mejores emisiones de TRiPuLaNTeS, programa de radio infantil de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño de la Universidad Francisco José de Caldas, que constituye un espacio para las voces de los niños y las niñas de Bogotá en uno de los medios de comunicación más importantes del país.



Documental en DVD
Año: 2008.

Título: Almas, rostros y paisajes: una aproximación a los saberes de niños y niñas en Boyacá y Santander, acerca de los recursos hídricos de su entorno

Este documental recoge el proceso y desarrollo del proyecto de investigación realizado con el mismo nombre. Se presentan los lineamientos del proyecto, las experiencias y los relatos de los niños en sus contextos.



Video experimental en DVD
Año:2004.

Título: SensacionES

SensacionES es un video experimental que busca explorar las posibilidades de la imaginación, la creatividad y la construcción de mundos en el público infantil. Ha sido utilizado también como material para la realización de talleres de sensaciones, sensibilidad y creación.

Participó en el Festival de Cine de Cartagena edición 2004.

Si está interesado en hacer intercambio de publicaciones para fines científicos y académicos, contáctenos al correo electrónico catedraunesco@udistrital.edu.co o al teléfono + 571 323 93 00, ext 1704.

La Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño está al servicio de las investigaciones, proyectos y experiencias en infancia que tengan al niño y a la niña como centro de acción y reflexión.