

infancias
imágenes





**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

infancias imágenes

ISSN: 1657-9089

Vol. 15, no. 2, julio-diciembre 2016
Revista de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del
Niño, la Especialización en Infancia, Cultura y
Desarrollo y la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Público al que se dirige

Investigadores, docentes, estudiantes, instituciones y
demás organizaciones y personas interesadas en el
campo de la infancia.

EDITORAS

Dra. Flor Alba Santamaría Valero
M.Sc. Karina Bothert

COMITÉ EDITORIAL

M.Sc. Martha Helena Barreto

*Docente, Fundación Universitaria del Área Andina,
Colombia*

Dr. John Edgar Castro

*Docente, Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, Colombia*

Dra. Gene Díaz

*Docente, Lesley University, Massachusetts, Estados
Unidos*

M.Sc. Gary Gari Muriel

*Docente, Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, Colombia*

Dra. Marcela Gómez Sollano

*Docente e investigadora, Universidad Nacional
Autónoma de México, México*

Dr. José González Monteagudo

Docente, Universidad de Sevilla, España

Dra. Pilar Lacasa

*Decana Facultad de Documentación, Universidad
Alcalá de Henares, España*

Dra. Gladys Lecomte

Docente, Université de Genève, Suiza

Dr. Héctor Fabio Ospina

*Profesor emérito, Doctorado en Ciencias Sociales,
Niñez y Juventud, Universidad de Manizales,
Colombia*

Dr. Humberto Quiceno

Docente, Universidad del Valle, Colombia

Dra. Cecilia Rincón

*Docente, Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, Colombia*

Dra. Julia Simarra Torres

*Coordinadora del Área de Niñez, Fondo para la
Acción Ambiental y la Niñez, Colombia*

ÁRBITROS DE ESTE NÚMERO

Dra. María Emilia Montes Rodríguez

*Docente, Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, Colombia*

Dra. July Salima Cure Valdivieso

Coordinadora, Museo Etnográfico (Colombia)

Dra. María del Carmen Fonseca Mora

Profesora, Universidad de Huelva (España)

Dra. María Delia Martínez Núñez

*Docente investigadora, Universidad Metropolitana
de Ciencias de la Educación (Chile)*

Dr. Isaac Ravetllat Ballesté

Profesor, Universidad de Talca (Chile)

Mg. Giselle Castillo Hernández

*Docente, Fundación Universitaria del Área Andina
(Colombia)*

Mg. Luz María López Montaña

Profesora, Universidad de Caldas (Colombia)

Mg. Analía Buzaglo

*Jefa de trabajos prácticos, Universidad Nacional de
Rosario (Argentina)*

Mg. Sandra Liliana Aya Angarita

Docente, Universidad Santo Tomás (Colombia)

Esp. Leidy Daian González Arias

Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Colombia)

Mg. Gloria Elena Román Betancur

Docente investigadora, Universidad de San Buenaventura – Medellín, Universidad de Antioquia (Colombia)

Esp. Yaqueline Elizabeth Ureña Prado

Coordinadora Gestión del Conocimiento, Universidad Mariana (Colombia)

Dra. Dolly Vargas García

Profesora, Universidad de Manizales (Colombia)

Mg. Elizabeth Gutiérrez Mejía

Profesora, Universidad EAN (Colombia)

Mg. Ibón Oviedo Poveda

Profesora, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Coordinadora, Fundación Escuela Viajera (Colombia)

Mg. Diego Fernando Montoya Bermúdez

Jefe del Departamento en Comunicación Social, Universidad EAFIT (Colombia)

Mg. Verónica Martínez Guzmán

Docente, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano (Colombia)

Mg. Ana Brizet Ramírez Cabanzo

Catedrática, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia)

Dra. Patricia Henríquez Coronel

Docente investigadora, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador)

Dra. Patricia Mónica Sarlé

Docente investigadora, Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Mg. María Alejandra Barrera Gutiérrez

Docente investigadora, Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia)

Dra. Verónica Marín Díaz

Profesora, Universidad de Córdoba (Colombia)

Dra. Luz Nelly Novoa Vargas

Docente, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

ASISTENTE EDITORIAL

Pablo Estrada S.

COLABORACIÓN GESTIÓN EDITORIAL

Laura Carolina Hurtado R.

ILUSTRACIÓN DE CARÁTULA

César Augusto Rodríguez

Fotografía: niños del Programa Ondas de Colciencias para futuros científicos (noviembre 27 de 2015)

FOTOGRAFÍAS

Archivo Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño

CORRECCIÓN DE ESTILO

Fernando Carretero Padilla

DIAGRAMACIÓN

David Mauricio Valero G.

PRODUCCIÓN EDITORIAL

Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico CIDC

COORDINADORA DE REVISTAS CIENTÍFICAS

Diony Constanza Pulido-Ortega

IMPRESIÓN

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.



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

revistainfanciaimagenes@udistrital.edu.co

revistainfanciasimagenes@gmail.com

<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias>

Indexada: Categoría C, Índice Bibliográfico Nacional, Publindex Dialnet, Latindex y REDIB

Tel. + 571 323 93 00, ext. 1704 Carrera 7 No. 40-53, piso 7, oficina 10

Bogotá, Colombia



TABLA DE CONTENIDO

Nota editorial	180
Imágenes de investigación	
Nacer entre la ceiba y el río: algunas prácticas de crianza ticuna Born between Ceiba and the River: Some Ticuna Parenting Practices <i>Erika Juliet Carvajal Hernández, Julián Felipe Cantor Acosta, Maribel Reyes Reyes</i>	181-193
El bilingüismo y su incidencia en el léxico infantil bilingüe Bilingualism and Its Impact on the Bilingual Children's Lexicon <i>Martha Luz Valencia Castrillón</i>	194-207
Escuela ciudad región: una experiencia pedagógica para el aprendizaje significativo School City Region: An Educational Experience for Meaningful Learning <i>Ana Virginia Triviño Roncancio</i>	208-224
Saberes sobre familia de un grupo de adolescentes bajo medida de protección Knowledge on Family of a Teenagers Group with Protection Measure <i>Rocío del Pilar Gómez Ramírez, Angie Liliana Cardozo García, Astrid Johana Bernal Teuza</i>	225-238
Crecer a pesar de todo: un caso de resiliencia infantil Nonetheless, Growing Up: A Children Resilience Case <i>Santiago Pérez</i>	239-252
Textos y contextos	
La biblioteca pública y los procesos de comprensión lectora de las infancias The Library and Reading Comprehension Processes of Childhood <i>María Gallego Betancur, Ana María Hoyos Flórez</i>	253-261
Lo visible e invisible de la diversidad en la educación infantil The Visible and Invisible of Diversity in Early Childhood Education <i>Angélica María Barrero Pascuas</i>	262-270



Ambientes de aprendizaje incluyentes: reflexiones desde una educación para la vida 271-279
 Inclusive Learning Environments. Reflections from an Education for Life
Diana Patricia García Ríos

Cualquieridad, corporeidad y lenguaje... elementos para educar a todos y a cada uno 280-287
 Anyone, Corporeality and Language... Elements to Educate Everyone and Each
María del Socorro Jutinico Fernández

Igualmente diferentes: incidencia de los imaginarios de género en la población infantil 288-294
 Equally Different. Incidence of Gender Imagery in the Child Population
Lady Alexandra Tovar Altuzarra, Stephania Vargas Díaz

Separata especial

Experiencia, infancia y cultura i-ix
Humberto Quiceno Castrillón

Los niños y las niñas entre lo instituido e instituyente: desde la política pública a la práctica pedagógica x-xvii
Cecilia Rincón Verdugo

Variaciones culturales en los saberes acerca de los niños xviii-xxiv
Karina Claudia Bothert

Guía para los autores
 Declaración de ética y buenas prácticas
 Producciones de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño



Creative Commons

Esta revista científica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas está registrada bajo licencia de Creative Commons Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada 2.5 Colombia, que permite descargar los contenidos y compartirlos, siempre que se reconozca su autoría y no se modifiquen de ninguna manera o se utilicen comercialmente. Mayor información: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co/>



Creative Commons

This scientific journal is licensed under Creative Commons Attribution - Noncommercial - No Derivatives 2.5 Colombia, which lets you download and share content, provided that their authorship is acknowledged and not altered in any way or used commercially. More information: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co/>



Una vez más se abre una puerta para poder entrar al mundo múltiple de las infancias. Al parecer hay tantas infancias como contextos existen y los adultos no comprenden cada infancia, se hace entonces necesario investigar y reflexionar permanentemente sobre lo que significa ser niño en cada lugar bajo cada circunstancia de la vida.

Para su volumen 15 número 2 de 2016, la revista *Infancias Imágenes*, en su sección “Imágenes de investigación” nos hace visible lo que significa vivir la infancia en el contexto de una comunidad indígena: Juliet Carvajal, Julián Cantor y Maribel Reyes en su artículo “Nacer entre la ceiba y el río: algunas prácticas de crianza ticuna” muestran algunos saberes y prácticas necesarios para la constitución de una familia, el nacimiento, cuidados, creencias y ritos en que se forma la infancia Ticuna. Por otra parte, se puede ver la riqueza, en términos de diversidad léxica, de las infancias cuando participan en procesos de formación con relación al bilingüismo, como lo deja ver Martha Valencia en “El bilingüismo y su incidencia en el léxico infantil bilingüe”. De la misma manera, se puede ver a las infancias como agentes que se apropian de su territorio: escuela, barrio y ciudad y aprenden en su interacción con este, así lo hace evidente Virginia Triviño en “Escuela ciudad región: una experiencia pedagógica para el aprendizaje significativo”.

Continuando con “Imágenes de investigación”, se encuentra el estudio de Rocío Gómez, Angie Cardozo y Astrid Bernal en el que hacen visibles los conocimientos de los jóvenes sobre familia, en el artículo “Saberes sobre familia de un grupo de adolescentes bajo medida de protección”. Por otro lado, se permite ver a la infancia en capacidad de sobreponerse a situaciones adversas de la vida, con la potencialidad de construir resiliencia, así lo manifiesta Santiago Pérez en “Crecer a pesar de todo: un caso de resiliencia infantil”.

180

En la sección “Textos y contextos”, en primera instancia, el artículo “La biblioteca pública y los procesos de comprensión lectora de las infancias” de María Gallego y Ana María Hoyos muestra la biblioteca como un escenario donde se convive con la infancia y en el cual se potencian los procesos de comprensión lectora. En segunda instancia, se presenta un conjunto de reflexiones sobre la educación de la infancia en el marco de la diversidad y diferencia que implica la discapacidad y el género. Una primera reflexión de Angélica Barrero en su artículo “Lo visible e invisible de la diversidad en la educación infantil” aborda el problema de las distintas maneras de concebir la diversidad evidenciando la necesidad de ampliar la mirada por parte de los agentes de la educación inicial para permitir construir espacios flexibles, abiertos y humanos donde se reconozca y atienda a todas las infancias. De la misma manera, se hace indispensable la necesidad de pensar ambientes de aprendizaje que permitan una educación para todos incluyendo a las infancias con discapacidad, como lo plantea Diana García en su artículo “Ambientes de aprendizaje incluyentes: reflexiones desde una educación para la vida”. La experiencia de vida de una profesora que ha trabajado con la infancia en condición de discapacidad permite recuperar tres elementos a tener en cuenta en procesos educativos para todos como lo muestra María del Socorro Jutinico en su artículo “Cualquieridad, corporeidad y lenguaje... elementos para educar a todos y a cada uno”. Finalmente, en el artículo “Igualmente diferentes: incidencia de los imaginarios de género en la población infantil” de Lady Alexandra Tovar y Stephania Vargas se presenta una reflexión que involucra los imaginarios de las infancias sobre la diferencia de género, en que se busca que las infancias reconozcan que cada uno es diferente y por lo tanto todos son diferentes, lo que significa aceptar y aprender a vivir en la diferencia que todos comparten.

En esta ocasión además contamos con una “Separata Especial”, dedicada a la presentación de la nueva Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la cual abrió sus puertas en el segundo semestre del año 2016. Celebramos la apertura de esta nueva proyecto académico en pro de la infancia.

La riqueza que implica reconocer la diversidad de la infancia queda de nuevo expuesta y nos sigue planteado la necesidad de seguir desentrañando cada mundo posible que se construye cuando se participa en procesos de educación con ella, en escenarios diferentes y con infancias diversas. Dejamos en sus manos una ventana abierta para seguir trasegando en ese mundo extraño, rico y fascinante que se construye con la infancia.



Nacer entre la ceiba y el río: algunas prácticas de crianza ticuna*

Born between Ceiba and the River: Some Ticuna Parenting Practices

Juliet Carvajal Hernández¹ Julián Felipe Cantor² Maribel Reyes Reyes³

Para citar este artículo: Carvajal, J.; Cantor, J. F.; Reyes, M. (2016). Nacer entre la ceiba y el río: algunas prácticas de crianza ticuna. *Infancias Imágenes*, 15(2), 181-193.

Recibido: 30-abril-2016 / **Aprobado:** 27-julio-2016

Resumen

El presente artículo de reflexión expone los hallazgos obtenidos en el marco de un proyecto de investigación titulado *Una aproximación desde el relato mítico y el rito a las prácticas de crianza en familias indígenas Ticuna*, el cual propende el reconocimiento de las distintas prácticas culturales de infancia en la comunidad Doce de octubre del Amazonas colombiano. Algunos de los resultados presentados aquí corresponden a los hallazgos en cuanto a la preparación de saberes y oficios para la constitución de familia, nacimiento, cuidados y creencias, dieta, enfermedades y rito de la pelazón, las cuales son temáticas emergentes que surgieron a partir de un acercamiento a la realidad social y cultural de la comunidad. Desde allí contribuimos al análisis lingüístico que resalta los métodos propios de la oralidad indígena, pues este pensamiento mitológico es transmitido oralmente para la perpetuación de su cultura.

Palabras clave: lenguaje hablado, conocimientos tradicionales, crianza del niño, nacimiento, Amazonía [UNESCO Thesaurus <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>]

Abstract

This reflection paper exposes the findings obtained in the framework of a research project entitled “An approach from mythical narrative and ritual to rearing practices in Ticuna Indian families”, which promotes recognition of different cultural practices of children at the Doce de octubre community in the Colombian Amazon region. Some of the results presented here correspond to findings regarding the preparation of knowledge and crafts for the formation of family, birth, care and beliefs, diet, diseases and rite of hair cutting, which are emerging topics that arose from an approach to the social and cultural realities of the community. From there, we contribute to linguistic analysis that highlights the methods of indigenous oral tradition, as this mythological thinking is transmitted orally for the perpetuation of their culture.

Keywords: Spoken language, Traditional knowledge, Child rearing, Birth, Amazonia.

* Artículo de revisión derivado de la investigación denominada “Una aproximación desde el relato mítico y el rito a las prácticas de crianza en familias indígenas Ticuna” desde el año 2014 hasta abril de 2015 en la comunidad Doce de Octubre, en Amazonas (Colombia), para optar al título de especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

¹ Licenciada en Psicología y Pedagogía. Especialista en Infancia Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Asistente académico, IEIE, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: julcarvajal@hotmail.com.

² Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Especialista en Infancia Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Coordinador operativo, Internacional compañía de financiamiento. Correo electrónico: juliancantor92@gmail.com.

³ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Especialista en Infancia Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Artista formadora de danzas, Idartes. Correo electrónico: maribelreyes12@hotmail.com.

Introducción

La Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas fue el escenario de encuentro de un grupo de investigadores interesados en la infancia. Las discusiones derivadas de las clases fueron cruciales para interrogar los procesos dados en la familia respecto a la infancia en contextos diferentes a la ciudad; esto condujo a la búsqueda de realidades culturales de los territorios indígenas en nuestro país. Se presenta entonces, un trabajo investigativo que plantea una tensión entre la perspectiva occidental y perspectivas *otras* frente a la infancia, el cual fue pertinente porque logró ampliar las discusiones y análisis que se llevan al interior de la academia, dando como resultado, por un lado, un reconocimiento pluricultural a las prácticas de crianza y, por otro, complejizar las posturas epistémicas que fundan la mirada sobre la infancia en el marco institucional.

En Colombia, el departamento de Amazonas es habitado en su gran mayoría por pueblos indígenas y ha manifestado históricamente una resistencia cultural para la preservación de su alteridad en el mundo occidental. En la actualidad, existe, a la ribera del río Loretoyacu, la comunidad ticuna Doce de octubre, quienes posibilitaron una indagación de corte etnográfico, es decir, a través la inmersión en su cotidianidad. Allí se brindó un entramado de vivencias, narraciones y costumbres como hilos trenzados para comprender las interacciones culturales de la comunidad que aportarían a un acercamiento a las prácticas de crianza al interior de las familias ticuna.

Marco teórico

En el desarrollo de la investigación emergieron de manera categórica algunas nociones conceptuales que ubicaron y orientaron las rutas para ahondar en la cultura indígena ticuna. A continuación, se mostrará brevemente algunos postulados, premisas y estudios realizados en el campo por académicos como Jean Pierre Goulard, entre otros, que orientaron la indagación sobre las prácticas de crianza en familias ticuna.

Comunidad Doce de octubre, un legado del pueblo ticuna

La comunidad indígena Doce de octubre, ubicada a la ribera del río Loretoyacu que lindera con Perú,

según el censo poblacional (2015), se constituye por 323 habitantes organizados en 64 familias que en su gran mayoría pertenecen a la etnia ticuna, con una organización social definida por clanes o naciones de parentesco. Esta comunidad se encuentra a 40 km en embarcación de la cabecera municipal de Puerto Nariño, donde las comunidades pueden acceder a servicios del Estado como lo son: salud, educación de carácter religioso en un internado para estudiantes de bachillerato y funciones ciudadanas, que usualmente son trámites de proyectos sociales o el ejercicio de votación.

El Doce de octubre pertenece a la jurisdicción del resguardo Aticoya, es decir, hace parte de la asociación indígena Tikunas, Cocamas y Yaguas, donde se toman decisiones políticas, como son las concertación y participación en asambleas departamentales y participación política en disertaciones sobre los proyectos gubernamentales sociales de gobierno nacional para implementar en el territorio.

La organización política es derivada del plan de vida, documento que constituye leyes y normas para una representación política como pueblo indígena ante la Constitución Política. Allí se presentan diferentes actividades competentes al orden social; los representantes o líderes comunitarios contribuyen al desarrollo respecto a las necesidades de administración, educación, salubridad, espiritualidad y logística que requieren los pobladores. Por consiguiente, la figura representativa de las decisiones en comunidad es el curaca, elegido por votación, y su comité de trabajo conformado por el promotor de salud, guardia indígena, etnoeducadores, abuelos y parteras, quienes responden a los intereses primarios que le sean solicitados.

Entre la modernidad y lo tradicional

Hoy día los niños tienen que estudiar, si un niño se queda por ahí pues no va hacer nada.

*Y para eso vienen los profesores,
las monjas y mucha gente a enseñar,
entonces nosotros tenemos que demostrar nuestras
capacidades,
porque también nosotros podemos tener un trabajo,
podemos manejar un computador.*

Mark Arcesio Ahué, indígena ticuna

La cultura ticuna anida sus costumbres en concepciones mitológicas que orientan las maneras aceptadas de ser en colectivo y condicionan su manera de habitar, sentir y ser en un territorio dotado de redes de sentido. Para entender los entramados de cultura y las formas que adopta de acuerdo al tiempo y espacio en el que se mueve los postulados de Néstor Canclini (2012) señalaron una lectura minuciosa sobre las dinámicas propias de la cultura y las dificultades de observar, analizar una cultura pura, mostrando además cómo las intenciones geopolíticas han influido en este fenómeno.

Un concepto central del autor para la comprensión de la cultura en el contexto latinoamericano fue el de *culturas híbridas*. En palabras del autor, la cultura transita de manera simultánea con diversas estructuras de pensamiento, creando así mixturas que construyen nuevas formas de identidad latinoamericana. Una posible causa es la distribución territorial globalizada, que causa relaciones geopolíticas que segregan las *otras culturas*, creando síntomas como la desigualdad y desconexión entre las sociedades que superviven desde diferentes lógicas de pensamiento, prácticas y tiempos culturales. Es así como la fusión entre modernidad y lo tradicional reorganiza una pluralidad de sentidos compartidos (Canclini, 2012).

La perspectiva cultural expuesta por (Canclini, 1998) advierte que la idea de civilización fue implantada para la transnacionalización de una única cultura superior sobre otras inferiores. Comprender que las relaciones económicas y políticas, naturalizan prácticas culturales en la vida cotidiana, complejizando los modos de convivir de diversas lenguas y estilos de vida conectados por una intención económica transnacional. Con lo dicho anteriormente, el autor explica cómo la cultura dada en tiempos de globalización “no se ve como comunicación entre los diferentes, sino como una expansión de las culturas hegemónicas y de versiones estilizadas de la otredad” (Canclini, p. 2, 2012). Además, advierte cómo las culturas reconocidas como inferiores han sido desacralizadas por la entrada del pensamiento científico occidental, sobre los pueblos indígenas subyugados para su producción, desacreditando el pensamiento mítico y los rituales de las sociedades denominadas *primitivas*,

adjetivo reiterativo en las representaciones del otro por su particularidad indígena, idea implantada y aceptada históricamente en la cultura.

Sentido mítico en la cultura indígena ticuna

*Hace muchos, muchos tiempos,
cuando nosotros los ticunas
no existíamos,
solo estaba quien nos formó.*

Edgar Valentín, joven ticuna

Entender la función del mito en la estructura del pensamiento cultural indígena fue posible a través de la lectura minuciosa de autores como Jon Landaburu (1984), quien explica cómo el mito resulta ser una construcción ordenada y sistemática del mundo que da sentido a las prácticas y/o rituales para sostener una memoria ancestral latente en la oralidad y que, si bien no es antecesor del pensamiento científico ni superior, coexisten de manera paralela. Dicho autor señala cómo “...de punta a punta el mito es un pensamiento simbólico, una ordenación dialéctica del mundo” (Landaburu, p. 56, 1984), en donde los personajes que emergen en la narración están dotados de diferentes connotaciones que develan el viraje de la realidad hacia la constitución de una narrativa polivalente en significados. De tal manera, los mitos son un constructo de conocimiento al interior de las comunidades indígenas y es constituido desde la oralidad para estar vivo en sus ritos.

Según Goulard (2009), el sentido mítico en la cultura ticuna y en la constitución del ser en esta comunidad instaura un orden en la forma de vivir y relacionarse con los otros, además, configura la presencia del tiempo como acto de recordar, que al hacer memoria dibuja la historia. Por lo anterior, y en lo evidenciado en la investigación, la oralidad es el mecanismo para rememorar el origen. En este sentido, el tiempo es una categoría de la oralidad en la cultura ticuna que organiza sus creencias donde, según el autor, “relatan la historia de la cotidianidad, para situar su experiencia dentro de una temporalidad cosmogónica partiendo del mito de origen y de allí referencian el presente y su proximidad al tiempo de los antiguos” (p 37, 2009). Adicionalmente,

explica que para los ticuna el mundo anterior fue la causa del presente, transformando los estados materiales y conservando la esencia, de ahí que “la vida tome distintas formas: humanas y no humanas para habitar este mundo” (p. 19, 2009).

Por lo anterior, se entiende que las culturas orales conservan su sentido mítico de origen como una red de significaciones vividas en el relato de su diario vivir unidos a la narración histórica. En la oralidad, el mito recrea la realidad al ofrecer variables novedosas que son admitidas socialmente y que constituye la versión válida. La historia entonces es una interpretación sobre el tiempo que vincula el pasado y presente en una misma narración. Por esto la tradición oral mantiene el mito otorgándole un significado que explica el origen de la creación cimentado como verdad en la cultura.

Oralidad: hacia una metáfora del mundo

184

Nosotros las creencias de nosotros dicen que hay veces viene un espíritu malo y le acaricia al niño.

Aliria Suárez, madre ticuna

La oralidad es fundamental para llevar a cabo los rituales y prácticas en el territorio. Es por esto que la lengua materna es el código lingüístico por excelencia, en el cual están contenidas las significaciones simbólicas y representaciones psíquicas del mundo. Como lo señala el lingüista Evelio Cabrejo (2007, p.75), la oralidad traza y construye redes de sentido al mundo; desde temprana edad la madre interactúa por medio de la palabra, es así que transmite la herencia cultural.

En la comunidad ticuna la palabra tiene un sentido mucho mayor ya que con ella se transmiten los conocimientos heredados de generaciones enteras, es el canal de comunicación para la formación personal, cultural y social de la comunidad. Los abuelos son figuras en la comunidad portadoras de saberes. Su experiencia de vida los ha convertido en relatores de su origen como pueblo indígena los cuales, a partir de sus narraciones y cosmología de vida, forman un criterio espiritual para convivir en el territorio.

Cabrejo (2007) enuncia cómo a través de cantos, arrullos y cuentos se constituye la lengua cotidiana en la cual se aprende a escuchar, actividad silenciosa que genera pensamiento. Es así que desde el vientre de la madre el niño comienza a ser protagonista de lo que oye y a partir de allí interactúa con el mundo. La oralidad permite a los integrantes de la comunidad identificarse, nombrarse y, sobre todo, sentirse únicos ya que su lengua nativa les permite nombrar las cosas que los rodean y las que no y a partir de ese reconocimiento adquirir nuevas formas de concebir el mundo.

La metáfora y la alegoría, figuras propias del lenguaje, están presentes en la oralidad ticuna y permiten que estos apropien, interpreten, transformen y recreen los acontecimientos de su vida diaria para darles un sentido simbólico en el entramado cultural. Por ejemplo, como lo enuncia una abuela de la comunidad: “Es ella quien entierra la placenta, pero no muy hondo porque entre más hondo la entierra *aja*, así serán las raíces de los dientes”. En lo anterior, se puede observar cómo en el nacimiento la placenta, al momento de ser enterrada, representa un acto simbólico que expresa una característica de sus concepciones cosmogónicas, en donde la placenta es un símbolo de unidad que influye en la vida del recién nacido. Así mismo, al relacionar el entierro de la placenta con el largo de la raíz de los dientes, expresa una metáfora, relación que para algunos no tendría ningún sentido, pero para la comunidad es un ritual que evidencia una conexión entre el ser y la naturaleza.

Metodología

Las disertaciones propuestas desde el paradigma de la investigación cualitativa son el marco desde el cual se desarrolló la investigación, con el fin de indagar las relaciones de significado al interior de una práctica cultural: prácticas de crianza en comunidades indígenas. De allí que el interés fue interpretar constructos semánticos y analizar constructos lingüísticos recopilados por medio de entrevistas semiestructuradas y el acompañamiento a sus prácticas cotidianas, con el fin de develar los significados de las acciones naturales durante la crianza.

Los principios metodológicos fueron orientados mediante un acercamiento teórico, por un lado,

a los postulados de la antropóloga (Guber 2001), quien propone que la inmersión sea un acontecimiento natural y no forzoso en el cual los actores sociales puedan manifestar su cultura de manera habitual y el investigador se haga partícipe de su cultura desde una observación participante y, por otro, de (Garfinkel 2006), el cual estudia las situaciones de interacción, donde los actores tienen un lugar de enunciación activo como constructores de sociedad al reinterpretar sus realidades y otorgarle sentido a su contexto haciendo uso del lenguaje para compartir significados comunes, posibilitando que las narraciones orales de las comunidades sean comprendidas como métodos propios para crear conocimiento y cultura. Las fases metodológicas por las cuales se encaminó el proceso fueron: planeación, exploración, análisis e interpretación de relatos. A continuación, se describen brevemente las herramientas e instrumentos principales de indagación que posibilitaron un acercamiento a las prácticas de crianza ticuna.

Recopilación de relatos

La búsqueda se basa en una *verdad narrativa* que la gente construye a partir de lo que sabe de su entorno, con el fin de otorgarle significado y sentido a las acciones y rituales que se realizan cotidianamente. Así pues, “No sólo en lo que hace la gente, sino también lo que dicen que hacen, y lo que dicen que los llevó a hacer lo que hicieron, también lo que la gente dice que han hecho los otros y por qué. Y, por encima de todo, se ocupa de cómo dice la gente que es su mundo” (Bruner, p. 31, 1991).

Los relatos seleccionados fueron autobiográficos, narraciones anecdóticas de interacción con los otros en donde la verdad es construida a partir de recuerdos afectivos de lo que se piensa, siente y cree; en consecuencia, es susceptible a diferentes interpretaciones que reconstruyen la experiencia de las realidades narradas.

Esta herramienta fue clave para la investigación, pues posibilitó conocer por medio de la palabra de las madres y pobladores lo que sabían y conocían sobre la crianza y todo lo que se teje a su alrededor. A partir de esos relatos se logró construir una matriz de análisis del lenguaje donde se hallaron unidades y signos característicos de la cosmovisión indígena.

Grabación y transcripción

Según Mondada (2006), las grabaciones son fuente de análisis que arrojan expresiones, emociones y signos que permiten al investigador interpretar lo que se dice, lo que hace y cómo actúa la persona. De allí se obtiene información tomada de primera mano. La transcripción es el paso siguiente que adquieren las palabras y les otorga una forma física en oraciones y párrafos, donde se puede analizar con más detalle el discurso, después de ser transcritas sin alterar la forma en la cual se expresan las personas, destacando la riqueza verbal, las características fundamentales del tiempo en el que se realiza y el lugar en el cual se desarrolla la acción.

Hallazgos

A continuación, se presentan fragmentos de los relatos orales de madres y abuelas que fueron grabados y posteriormente transcritos para conocer y analizar los aspectos relacionados con la crianza y los rituales que hacen parte de la cotidianidad familiar en la comunidad Doce de octubre. Las temáticas emergentes son: Preparación de saberes y oficios para la constitución de familia; Nacimiento, cuidados y creencias; Dieta y enfermedades; y Mito y rito: la pelazón. Allí se exponen los relatos organizados por unidades de sentido, generando un análisis de tipo léxico-semántico que nos acercó a la comprensión de las prácticas de crianza ticuna:

Preparación de saberes y oficios para la constitución de familia

¡“Hija usted tiene que lavar los platos”.
Mi padre me decía: “usted tiene que tostar fariña”,
“usted tiene que ayudar a su mamá”,
“tienes que aprender, ¿para qué vas a tener marido si vas a ser perezosa?”

Filda Gómez Ahué, madre ticuna

El padre ejerce una autoridad que impone sobre la hija para construir su lugar como mujer. Como se puede apreciar en los siguientes enunciados: “Mi padre me decía: «**usted tiene** que tostar fariña», «hija **usted tiene** que lavar los platos», «**usted tiene** que ayudar a su mamá» «**tienes que** aprender”.



Figura 1. Familia indígena Valentín Ahué, quienes compartieron sus relatos para la presente investigación.

Fuente: archivo fotográfico de la investigación.

En la expresión del verbo en segunda persona “tiene” + “que” se genera una imposición sobre la acción que se debe ejecutar; además, la orden que da el padre está enfocada en los oficios que la hija debe hacer en los diferentes espacios que habita. Incluso la expresión “usted debe ayudar a su mamá” indica el deber como hija a cumplir con los oficios y labores concernientes al trabajo del hogar, además de ser un deber pasa a ser una obligación e incita a reproducir miméticamente las mismas labores que ella.

*Pues como yo desde chiquita mi mamá me crio
como hacer oficio en la casa
“usted va ser grande usted desde chiquita”*

Filda Gómez Ahue, madre ticuna

La relación entre madre e hija en la crianza se soporta en el aprendizaje y no aparecen expresiones

que indiquen imposición, así como se evidencia en el enunciado “Pues como yo desde chiquita mi mamá me crio como hacer oficio en la casa”, el pronombre “yo” indica que se refiere a que la acción recae solamente sobre la hija y es la mamá quien enseña instrucciones específicas de cómo hacer un oficio en un lugar. Además, en la expresión “pues como yo desde chiquita”, la palabra “desde” es una preposición que indica origen o procedencia de tiempo, se genera una comparación en relación al momento pasado, “desde chiquita” con el momento de la narración en el cual la mujer ya es adulta; se establece una relación entre “chiquita” y “grande” mediada por el tiempo. Con el enunciado “usted va a ser grande usted desde chiquita” en la cual el padre le sentencia a su hija que durante toda su vida realizará los mismos oficios y labores, de esta manera se enseña a la niña que desde muy pequeña debe actuar como adulta.

*“¿Para qué vas a tener marido si vas a ser perezosa?”
Pues yo ya sabía todo, pues tenía la experiencia de así de adulta.*

Filda Gómez Ahué, madre ticuna

Todos los oficios y labores que el padre y la madre imponen, enseñan y sentencian están encaminados a la vida adulta y al hecho de constituir familia. Es así como, siendo apenas una niña, debe obligarse a interiorizar todas las labores propias de una mujer adulta, de lo contrario no será posible que consiga una pareja. Tal como se expresa en el enunciado “¿para qué vas a tener marido si vas a ser perezosa?”, la interrogación “¿para qué?” expresa la realización de una acción en función de “tener marido” lo cual se hace complicado de lograr sin haber aprendido antes determinadas labores; y la expresión condicional “si vas a ser perezosa” es muestra del desconocimiento de las labores, con lo cual no será posible

conseguir una pareja. Por lo tanto, en el enunciado “pues yo ya sabía todo, pues tenía la experiencia de así de adulta”, el pronombre “yo” acompañado del verbo en pasado “sabía”, implica el aprendizaje de una acción y la expresión “pues tenía la experiencia” denota que siendo niña ya conocía y sabía hacer las labores que debía desempeñar de adulta.

Nacimiento, cuidados y creencias

*Uno se va aparte... bien aparte estilo animal
nadie tiene que ver nada.
Lo tenemos sentada de cuclillas y abrir la puerta
y así es que sale.
Uno le hace morder uno mismo y ahí está curando
el niño para que no sea hablador.*

Alba lucía Laulate, abuela ticuna

Se indican una serie de acciones señaladas en la expresión “uno se va aparte... bien aparte estilo



Figura 2. extracción de Yanchama en la chagra. **Fuente:** archivo fotográfico de la investigación.

animal”, en la reiteración de “bien aparte” demuestra una acción de movimiento hacia un lugar lejano que sugiere ser solitario. Se evidencia una analogía en la acción de parir de una mujer y de un animal sustentada en el hecho de tener que trasladarse. Además, se convierte en un suceso oculto, cuando la narradora indica que “nadie tiene que ver nada” esta expresión sugiere que la comunidad deberá alejarse del nacimiento ya que se mantiene como un acto secreto e íntimo solamente “la mamá y la partera” son quienes acompañan y reciben al recién nacido.

En cuanto a los saberes durante el parto, la madre relata “lo tenemos sentada de cuclillas y abrir la puerta y así es que sale”, en el verbo en segunda persona del plural “lo tenemos” señala una acción compartida por el género femenino en un mismo contexto, en el cual se adopta una posición específica “sentada de cuclillas” que refiere la preparación del cuerpo para facilitar el nacimiento. En consecuencia, la madre manifiesta metafóricamente “abrir la puerta y así es que sale” muestra el cuerpo de la madre como la casa que abre su puerta para recibir al recién nacido en el exterior.

*La partera también a veces debe hacer de madrina.
Es ella quien entierra la placenta,
pero no muy hondo porque entre más hondo la
entierra aja,
así serán las raíces de los dientes.*

Alba Lucía Laulate, abuela ticuna

La creencia contemplada desde el momento que se realizan las contracciones para recibir al niño y que tiene repercusión en el futuro está expresada en el enunciado “uno le hace morder uno mismo y ahí está curando el niño para que no sea hablador”. En la expresión “uno le hace morder uno mismo” la madre reconoce la necesidad de morderse los labios con el fin de que “el niño... no sea hablador” esto es considerado como un símbolo particular de su creencia donde existe una relación directa entre los labios de la madre como instrumento de la palabra y el apropiado uso de la voz que la madre pretende para su hijo. La anterior expresión se muestra como una figura alegórica donde la idea figurativa es “no ser hablador” y el objeto concreto son “los

labios mordidos por la mujer”. En la comunidad indígena Ticuna la palabra tiene una función importante para la transmisión de la cultura, por esto desde el nacimiento la madre considera importante cultivar el buen uso de oralidad.

En el nacimiento, la partera tiene doble función: de médico y madrina. Es ella quien le pone el nombre al recién nacido. La importancia de este acto como lo plantea Goulard (p. 137, 2009) radica en que “la atribución de un nombre al recién nacido, es su verdadera inscripción en el mundo como ser vivo”, y “es ella quien entierra la placenta, pero no muy hondo porque entre más hondo la entierra aja, así serán las raíces de los dientes”, se evidencia en la narración una figura metafórica que compara el crecimiento de los dientes con la acción de enterrar la placenta. La figura expone una relación existente entre lo físico de la tierra y el devenir en el crecimiento de los dientes; el “enterrar” como acción de sepultar, de devolver a la tierra ese residuo del nacimiento. En la expresión “entre más hondo la entierra aja, así serán las raíces de los dientes” se crea una relación con el estado en el cual se prolonga la raíz de los dientes de acuerdo a la profundidad en que se entierre.

Dieta y enfermedades

*El susto, mal aire, un choque de aire.
Nosotros las creencias de nosotros dice
que hay veces viene un espíritu malo
y le acaricia al niño.*

Aliria Gómez, madre ticuna

Solo en la infancia se presenta un desequilibrio energético. En la expresión “el susto, mal aire, un choque de aire” refiere que la causa del susto es un viento que al colisionar con el niño causa una reacción negativa; que seguido de la frase “un aire malo, viene a ser así, así como ese ventarrón, uno no sale” se comprende en la expresión “viene a ser así” como método de la oralidad para hacerse entender en otras palabras, a quien no está cercano a sus saberes, usando una analogía con una experiencia similar.

En el enunciado “nosotros las creencias de nosotros dice que hay veces, viene un espíritu malo

y le acaricia al niño”, el pronombre “nosotros” cumple la función de agrupar en el discurso a varios individuos que practican acciones particulares y por ende hay una distancia con los otros que no la comparten, en este caso el sustantivo “creencias” se refiere a las ideologías que reúne a un grupo de personas, en este caso la etnia Ticuna, quienes reconocen la existencia de determinados espíritus. Estos conocimientos son aprendidos generacionalmente y con el verbo en tercera persona “dice” se establece como un mandato que lo convierte en una verdad cultural. Este precepto señala que, en ocasiones, “viene un espíritu malo y le acaricia al niño”, la relatora al emplear el verbo acariciar alude que a pesar de ser un espíritu malo el que roza al niño y le causa alguna enfermedad, no transgrede su cuerpo, sino lo toca sutilmente creando un malestar que no demuestra herida física.

Entonces uno tiene que buscar un señor que rece, que sepa rezar pa' uno mandar rezar los niños, después de eso, pues uno ya le humea con cacho, y eso también le quita [...] si usted no le manda rezar no le sana.

Aliria Gómez, madre ticuna

Existen entre la comunidad saberes sobre la curación de las enfermedades que adquieren los niños. Estos han sido otorgados a personas que saben rezar, los cuales definen un procedimiento para curar la enfermedad, así como se muestra en el enunciado “entonces uno tiene que buscar un señor que rece, que sepa rezar pa uno mandar rezar los niños, después de eso, pues uno ya le humea con cacho, y eso también le quita” son generalmente los abuelos las personas que poseen los conocimientos espirituales de la naturaleza para tratar cualquier mal que desequilibra la dimensión corporal. En este sentido, las afecciones son causadas por una descompensación espiritual, dado que las enfermedades son síntomas de un encuentro negativo con una entidad intangible, de allí que el soplo dado por la palabra tenga una función de limpiar. En el enunciado “si usted no le manda rezar no le sana” se comprende como el único método para asegurar el bienestar del niño.

Ritos y mitos: la pelazón

Es que cuando a una le llega el primer tiempo, eso te vienen a ser conocer, cuando ya tienen lo once años, te vienen a explicar el momento, por ejemplo, mi finada mamá arrancaba yuca conmigo y ella empezaba a explicarme [...] ella me decía usted tiene que tener cuidado hija usted ya está grande [...]. Tu no vas a estar en esta edad siempre, usted va a crecer, los senos crecen, esos primeros senos hay que curarle para cuando llegue el tiempo, ni estén comiendo cosas para que le hagan daño, antes de llegar la edad de 13 o 14 años, usted ya va a mirar el primer tiempo [...] le bañan con el árbol de Ubo para sacarle la saladera que trae esa sangre maligna aja, luego esa agua también le echan en la cabeza pa' que ablande el cabello [...]. Esa sangre de la niña aja, es maligna como la del parto aja, entonces pues ellos le recogen bien, bien y lo tienen que sembrar pidiendo al espiritual, ellos le hacen sagradamente y nadie tiene que mirar eso [...] se corta el pelo porque yo volví a nacer, se cambia de pelo, así me hicieron.

Alba Lucía Laulate, madre ticuna

El ritual que define el fin de la infancia y el inicio de la etapa de reproducción es llamado por los Ticuna como *la pelazón*, la cual está marcada por la llegada del primer tiempo en las mujeres, tal como lo expresa la frase “Es que cuando a una le llega el primer tiempo, eso te vienen a ser conocer, cuando ya tienen lo once años, te vienen a explicar el momento, por ejemplo mi finada mamá arrancaba yuca conmigo y ella empezaba a explicarme”, en las actividades diarias que realiza con su madres hay un previo consejo en donde se hace una advertencia del devenir, ya que la cultura le advierte un cambio en su cuerpo que la posibilita a quedar en embarazo, condición por la cual tendrá que cuidarse, “Ella me decía «usted tiene que tener cuidado hija usted ya está grande»”. La niña atraviesa un período en donde debe afrontar cambios corporales considerados como signos que señalan el inicio del ritual de la pelazón para preparación de la niña en su transición a ser mujer. En la frase “Tu no vas a estar en esta edad siempre, usted va a crecer, los senos crecen, esos primeros senos hay que curarle para cuando llegue el tiempo, ni estén comiendo cosas para que le hagan daño, antes de llegar la edad de 13 o 14 años, usted ya va a mirar el primer tiempo”, los senos son la primera característica de

esa transformación y para los Ticuna es importante cuidar el estado de fragilidad en la que entra su cuerpo. Por ello se cura y se aísla para no ser vulnerada. Se infiere que ser mujer al interior de la comunidad es la adecuación del cuerpo para sostener el crecimiento de otra vida, por esto los senos son parte fundamental en el proceso de la maternidad, de allí que el cambio de la niña es una adecuación para ser mujer en un sentido biológico.

Llegado el momento en el cual la niña es encerrada, es decir, aislada y protegida en su estado de fragilidad, la familia hace sus preparativos para llevar a cabo el ritual. Entre los insumos necesarios para la protección de la niña se encuentran las plantas, las cuales poseen características espirituales y energía vital, así como lo explica (Goulard, 2009) con los sistemas de referencia compartida, en donde el ser humano existe a partir de tres principios o fuerzas:

Un principio corporal (ma-ü) que desaparece con la muerte, un principio vital (a-e) que se desarrolla progresivamente en el transcurso de la existencia del individuo, y una fuente de energía (porá) que lo mantiene vivo y debe ser constantemente realimentada. (Goulard, 2009, p 18)

Las plantas son fuente que realimenta el principio energético del ser humano, de allí que en el ritual de la pelazón se hace uso del piri-piri, como protección espiritual, el árbol de ubo que se enuncia en la frase “le bañan con el árbol de ubo para sacarle la saladera que trae esa sangre maligna aja, luego esa agua también le echan en la cabeza pa que ablande el cabello” interviene en el momento de la ceremonia con dos funciones una es evitar la mala fortuna a causa de la primera menstruación, sangre que se considera negativa puesto que el organismo la expulsa en forma de desecho para dar paso a una nueva etapa: “Esa sangre de la niña aja, es maligna como la del parto aja, entonces pues ellos le recogen bien, bien y lo tienen que sembrar pidiendo al espiritual, ellos le hacen sagradamente y nadie tiene que mirar eso”. La sangre es llevada a la tierra y se siembra de manera solemne haciendo de esta acción un acto secreto. Dos, facilita la extracción

del pelo, humedeciendo el cuero cabelludo con el agua del árbol de ubo, el cual es considerado el árbol de la vida, por tanto, se entiende el hecho de cortar el cabello para dar un nuevo inicio, en concordancia con la frase “se corta el pelo porque yo volví a nacer, se cambia de pelo, así me hicieron”. Goulard plantea que la niña entra en un estado de adormecimiento donde el tiempo se establece diferente, con otra finalidad, regenera el cuerpo, mas no lo envejece, se trata del nacimiento de un ser completo que llega a la plenitud, es decir, a la edad adulta.

Las plantas son importantes como objetos que trascienden lo físico a lo simbólico. En ellas se puede tener la confianza de los antepasados que fueron gente y, así mismo, concedores de las lógicas de la naturaleza, es allí en el ritual donde todo cobra sentido, la niña establece una conexión con la naturaleza que es el puente entre el mundo espiritual y físico otorgándole la fuerza para cumplir con la ceremonia de la pelazón.

La niña es encerrada porque se considera que entra en un estado liminal, donde la pueden acechar diferentes entidades del monte y enfermar, es por esto que no puede establecer contacto con nadie. La connotación que se le da al habla es importante puesto que el silencio debe estar presente en el ritual como símbolo de reflexión interna y la palabra debe ser reservada para evitar intenciones negativas.

Conclusiones

La investigación permitió acercarnos a las prácticas y saberes de crianza al interior de la comunidad ticuna, lo cual enriqueció el conocimiento frente a las realidades indígenas del departamento de Amazonas en Colombia, a partir de un intercambio de experiencias cotidianas con miembros de las familias que construyen sus dinámicas de vida en relación con su contexto social, además se logró reconocer la vital importancia de la oralidad para entender su cultura.

A través de la indagación, se puede evidenciar que posiblemente la identidad histórica de las familias entrevistadas de la comunidad indígena ticuna comprenden su lugar en el mundo a través de la cosmogonía mítica, la cual es una estructura

ordenada y sistemática que da sentido a sus prácticas y rituales. En la actualidad, su existencia se transforma y confronta con múltiples culturas que subsisten en la tensión de la modernidad y lo tradicional. El método científico está latente en el sistema de las sociedades occidentales en una lógica racional que desacredita el pensamiento mítico de las sociedades denominadas *primitivas*. Mientras que las familias entrevistadas manifiestan en sus prácticas cotidianas que conviven en esta tensión sin acreditar un pensamiento que sea superior, aceptando que existen diferentes lenguajes para comprender el mundo.

Los rituales son ceremonias colectivas que contienen representaciones simbólicas basadas en el mito de origen para traer al presente la memoria ancestral, por ende, tiene un sentido sagrado al interior del pueblo ticuna que busca preservar su cultura. Un ritual destacado en la comunidad es *la pelazón*, el cual representa el cambio biológico de niña a mujer en contacto con la naturaleza y la espiritualidad; refleja a la mujer como un ser incompleto que



transita hacia su plenitud definida como la posibilidad de concebir vida. Actualmente, este ritual persiste en la memoria de los abuelos sabedores y en la oralidad de la comunidad, no obstante, la práctica de esta ceremonia se ha transformado por la inmersión de doctrinas religiosas e institucionales.

La cultura indígena ticuna ha sido permeada por la presencia de los aparatos del Estado, los cuales no están adaptados a las realidades del territorio. La escuela aparece como una institución que irrumpe los lugares naturales de la educación propia, puesto que el sistema educativo escolar de carácter religioso aleja a los niños de su comunidad para internarlos y desarticularlos de sus costumbres natales, que aunque amplían sus horizontes de vida, pocos regresan para aportar los conocimientos aprendidos;

los entes de salud pública cambian las tradiciones de curación y asistencia, por la apropiación de métodos asépticos promocionados para modificar algunas prácticas como el alumbramiento, la planificación familiar y el cuidado en las enfermedades, esto modifica la concepción de vida en lo ticuna que pone de presente la espiritualidad y la intimidad.

Las prácticas de crianza fueron indagadas al interior de la comunidad a partir del análisis de relatos que dieron cuenta de la familia como primer escenario de aprendizaje en donde se legitiman comportamientos, prácticas y formas de sentir para entender el mundo. Cada integrante presenta una función educativa para la infancia, las abue-

las, abuelos y madres representan la sabiduría ancestral que se transmite mediante el consejo, como el deber ser; mientras que la función del padre es la figura de ley, es decir el deber hacer; los niños y niñas por su parte son reconocidos como aprendices de la vida adulta, que se preparan mediante la observación y la práctica para prolongar la

familia, principal objetivo de las dinámicas de vida en la comunidad.

Este estilo de vida es considerado por otras sociedades mayoritarias como índice de pobreza, puesto que el aumento de natalidad es una condición que deteriora la calidad de vida en sus habitantes. Sin embargo, el plan de vida en los indígenas está atravesado por construcciones culturales propias que dan importancia a otras categorías de bienestar que implican la supervivencia y aumento de la población.

En cuanto a la crianza, los relatos arrojaron temáticas de discusión que posibilitaron un análisis para comprender el conjunto de sus prácticas como lo son: preparación de saberes y oficios para la unión de pareja en donde se destaca que en las

actividades cotidianas que debe aprender una mujer ticuna, el hacer es el resultado de lo aprendido de padre y madre, que pasa por la observación, comprensión e interiorización de un saber que posteriormente es llevado a cabo durante toda la vida.

En los enunciados concernientes a nacimiento, cuidados y creencias; y dieta y enfermedades, se encontró que existen conocimientos y saberes que prevalecen para cuidar la vida, como el cuidado con la naturaleza y los espíritus que habitan en ella para obtener beneficios mutuos, el cuidado con el recién nacido quien adquiere una responsabilidad con la comunidad basada en la continuidad de las costumbres que son realizadas por el cuidador y observadas por el niño dando origen a sus hábitos de vida. Al momento de nacer, el bebé es anidado en el tejido cultural de la comunidad, la cual concibe la existencia como un tiempo que transcurre en un sentido cíclico, puesto que la muerte no acaba con la vida, la transforma en entidades espirituales que intervienen en el crecimiento adecuado teniendo en cuenta el desarrollo corporal y el cuidado de su ser.

El uso de la lengua materna está latente en las familias entrevistadas. Es importante señalar que existe una conexión afectiva al momento de conversar en idioma ya que es más usual escucharlos hablar en espacios familiares, que creen un ambiente íntimo y de confianza. Sin embargo, ya no todos los pobladores hablan la lengua (aunque la entienden) y el español es usado como herramienta de comunicación adaptado a las estructuras del pensamiento indígena, es decir, es un español que se ha modificado a las características culturales propias.

En este sentido, el discurso empleado por algunos de los habitantes de la comunidad Doce de octubre posee el uso de figuras lingüísticas elaboradas con abundancia metafórica, característico de su oralidad. A partir de la metáfora se crean vínculos simbólicos entre el hacer y el pensar propios de su cosmogonía. La palabra hablada se convierte en una herramienta para subsistir a la temporalidad pues la narración es compartida generacionalmente. Los abuelos, principales actores para la permanencia de la cultura, hablan de su experiencia como hecho sagrado dado que está unido a la concepción mitológica de origen, el cual permea

las funciones del hombre e ideas morales sobre el acto de existir que luego las nuevas generaciones apropian como el código narrativo cultural, de allí que la metáfora aparezca como el medio para interpretar las realidades vivenciadas y resignificadas por la descendencia familiar ticuna.

Esta comunidad construye su relato asumiendo su razón de ser como parte de la naturaleza, es decir, “un ser vivo más” contrario a otras concepciones en donde se intenta dominarla. Por lo tanto, para sus habitantes, el contexto tiene voz y dialoga con sus distintas especies; la oralidad entonces no está sujeta solamente a la palabra, también a las acciones. Existe un lenguaje de la naturaleza que los ticuna escuchan y de allí aprenden, por ejemplo, el conocimiento sobre el devenir de la sangre expulsada por la mujer en su primera menstruación, la cual es considerada maligna es una interpretación simbólica de la comunicación con la naturaleza que guía a la comunidad ante distintos acontecimientos del ciclo vital en el ser humano.

Respecto a la oralidad, la palabra no se desprende del sujeto que la evoca, porque allí es donde tiene vida, ejercicio diferente en la palabra escrita la cual toma prestada la voz de quien la lee. En la oralidad, las palabras tienen personalidad, asumen la expresión gestual del emisor, la tonalidad sonora y el ánimo del relator, si se quiere es una experiencia única que está estrechamente relacionada con el espacio, lo significa y transforma, hasta volverse contexto, mientras que en los sistemas de escritura el lenguaje hace un pacto con el tiempo. Los cambios en la historia de la humanidad surgen a partir de la escritura, la cual se erige como la historia oficial, su objetivo es permanecer en el tiempo hacer perenne un hecho.

Tanto la escritura como la oralidad son necesarias, una dispuesta a la otra, no obstante, aquí se intenta ahondar en las características de la oralidad, la riqueza del relato como narración natural del hombre dado en la cultura. Las narraciones orales son una característica constante de la mayoría de comunidades nativas, en donde vinculan su existencia a parámetros míticos ancestrales.

En lo particular de los ticuna, o bien en los relatos de origen mitológico narrados por los pobladores se comprende la aceptación de la muerte, el

reconocimiento de un sistema cíclico natural por el que transitan todas las especies. Esto se comprende, por ejemplo, cuando en sus relatos, ciertos animales personifican un grado alto de sabiduría que fue obtenida a lo largo de su existencia en la historia mitológica y que aparece como símbolo ante las distintas generaciones con un legado protector.

De lo anterior podríamos deducir que la oralidad es una condición de narrar la historia sujeta al contexto, que cambia y se transforma en la medida que es interpretada por próximas generaciones pero que conserva un sentido mítico. La oralidad está sujeta al espacio y narra la vida. Se podría comprender a la oralidad como una tinaja que transporta la sabiduría por todas las voces que visita.

Para terminar, esta investigación abre paso a nuevas indagaciones que permita profundizar en la oralidad ticuna, que explore nuevos campos y por ende salga de los lugares comunes. La metáfora aparece como un elemento trascendental en la oralidad de la comunidad Doce de octubre, dado que sobrepasa el carácter decorativo sobre el relato, más bien es una facultad que desarrolla ingenio para narrar el acontecimiento que pasa por el hecho descriptivo para realizar una interpretación simbólica de la experiencia, que al pasar por el sentir permite configurar lo efímero en una representación perenne. Las palabras son el refugio del acto que crean un puente de relatos donde se encuentran las experiencias y permiten sostener con vida un tiempo de la contingencia del presente que perdura en la memoria de la voz, como si esta tuviera fibras de yanchama que visten la cultura de una lengua materna viva.

Referencias

- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Cabrejo, E. (2007). El relato como fuente de organización y creación infantil. En: F. A. Santamaría; M. H. Barreto, *Lenguaje y saberes infantiles* (pp. 75-91). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Canclini, N. (2012). El horizonte ampliado de la interculturalidad. *Hibridación e interculturalidad*. México: Clacso.
- Fajardo, G. (1986). *Visión etnográfica de los Ticuna de San Martín de Amacayacu*. Bogotá: Departamento de Antropología, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en Etnometodología*. Barcelona: Anthropos.
- Goulard, J. P. (2009). *Entre mortales e inmortales. El Ser según los ticuna de la Amazonía*. Lima: CAAAP/IFEA.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Landaburu, J. R. (1984). *Tradiciones de la gente del hacha: mitología de los indios andoques del Amazonas*. Bogotá: Yerbabuena: Instituto Caro y Cuervo/Unesco.
- Mondada, L. (2006). Espacio y lenguaje. En: D. Hierarchy, *Tratado de geografía humana* (pp. 12-33). México: Universidad Autónoma de México.





El bilingüismo y su incidencia en el léxico infantil bilingüe*

Bilingualism and Its Impact on the Bilingual Children's Lexicon

Martha Luz Valencia Castrillón¹

Para citar este artículo: Valencia, M. L. (2016). El bilingüismo y su incidencia en el léxico infantil bilingüe. *Infancias Imágenes*, 15(2), 194-207.

Recibido: 24-junio-2016 / **Aprobado:** 10-agosto-2016

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo describir la relación entre el bilingüismo y la densidad y diversidad léxica en español y en inglés de sujetos en formación bilingüe (español-inglés). Se utilizó una metodología de investigación no experimental, de alcance relacional, comparativo y explicativo. La población está conformada por 66 niños entre ocho y nueve años de edad de tercer grado de primaria de dos instituciones educativas públicas del Quindío, Colombia. Se aplicaron dos tipos de instrumentos: de captura de información y de medición de variables. Se confirma que existe una relación de incidencia entre el bilingüismo, la densidad y diversidad léxica escrita en español y en inglés. Los resultados que arroja este estudio proporcionan información fundamental para investigadores, padres, profesores y administradores del sector educativo en su responsabilidad de ofrecer las mejores condiciones para el desarrollo apropiado del bilingüismo en el aula de clase.

Palabras clave: Educación bilingüe, escuela primaria, densidad léxica, diversidad léxica, sector educativo.

Abstract

This research study has as the objective to describe the relationship between bilingualism and the lexical density and diversity in Spanish and English of subjects in bilingual formation (Spanish-English). A research methodology that is not experimental but relational, comparative and explicative was used. The population of this study is composed by 66 children between eight and nine years old, they are third graders of two public schools of Quindío, Colombia. Two types of instruments were used: capturing information and measuring variables. It was found that a relationship of incidence exists between bilingualism and lexical density and diversity in Spanish and English. The results give fundamental information for researchers, parents, teachers and administrators of the education field in their responsibility to offer the best conditions for the appropriate development of bilingualism in the classroom.

Keywords: Bilingual education, primary school, lexical density, lexical diversity, education field.

* Este artículo es resultado de la investigación titulada "Organización cognitiva, densidad y diversidad léxica, y producción descriptiva escrita bilingüe de sujetos en formación bilingüe de tercer grado de primaria"; de la Universidad del Quindío; fecha de inicio: 01-05-2014, fecha de terminación: 01-08-2016.

¹ Licenciada en Lenguas Modernas. Magíster en Didáctica del Inglés. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA. Docente, Universidad del Quindío. Correo electrónico: maluval28@gmail.com.

Introducción

El siglo XXI y la globalización imponen al ser humano un reto lingüístico: el uso de una lengua adicional (L2)² a la materna (LM)³, o sea, el bilingüismo. Desde el dominio social, cultural, lingüístico y educativo, entre otros, existen distintas razones que demuestran la importancia y, por lo tanto, la actualidad del bilingüismo en el mundo de hoy. El bilingüismo se ha convertido en un factor esencial para el progreso de las naciones, la expansión de la industrialización, las relaciones comerciales, los avances científicos y tecnológicos. En este sentido, Blanco (2007) sostiene que los nuevos rumbos que ha tomado el mundo en pro de la globalización convierten a los seres humanos en agentes necesitados del conocimiento que se adquiere de otras culturas por medio del lenguaje.

El bilingüismo hace referencia al contacto de lenguas en el sujeto o en el grupo social (Hamers y Blanc, 2000; Baker, 2006) al igual que a fenómenos de orden social relativos a la cotidianidad a la que se enfrenta el individuo, la familia, la comunidad y la sociedad en general, tales como: los matrimonios entre personas que no poseen la misma LM, la migración de tipo política y religiosa, la economía, el comercio, además de la educación y la cultura (Lewis, 1976; Grosjean, 2010). Se considera que muchas personas son bilingües, ya que deben enfrentar experiencias comunicativas y necesidades específicas con el uso de una o varias lenguas (Snow, 1999).

La presente investigación, de corte cuantitativo y diseño no experimental transversal, se enmarca epistemológicamente en los desarrollos de las ciencias sociales, cognitivas y del lenguaje, y el bilingüismo. Existe un reconocimiento de la necesidad que tiene la sociedad actual de formar usuarios de varias lenguas, es decir ciudadanos bilingües. En este estudio se asume el bilingüismo en relación con varios aspectos: primero, como fenómeno lingüístico de gran presencia y de creciente actualidad

en el planeta (Abdelilah-Bauer, 2007). Segundo, se trabaja con un bilingüismo temprano y sucesivo (McLaughlin, 1984; Sánchez-Casas, 1999), es decir, el bilingüismo que se lleva a cabo durante la niñez y en el cual se adquiere un sistema lingüístico después del otro, la LM y luego la L2. Tercero, se toma en cuenta que es bilingüismo igualitario (Hagège, 1996), ya que la relación entre la L1 y la L2 es de igualdad dado al estatus social positivo de cada una de las dos lenguas. Finalmente, la investigación toma en cuenta el bilingüismo con dos lenguas internacionales, que son aquellas lenguas que utilizan entre sí personas de diferente origen o nación, y son usadas en todos los continentes para facilitar los lazos y la comprensión internacional (Phillipson, 1992), en este caso específico las lenguas internacionales son el español y el inglés.

Las variables en estudio

La organización cognitiva bilingüe: primera variable en estudio

La organización cognitiva bilingüe explora la relación pensamiento y lenguaje estudiando cómo se organiza y representa en el cerebro del sujeto bilingüe la información lingüística correspondiente a las lenguas que usa. Los estudios de la mente bilingüe se consolidan a comienzos de la década de 1950, al tratar la relación signo y significado en la organización mental de las lenguas del sujeto bilingüe con la tipología de bilingüismo coordinado, compuesto (o amalgamado) y subordinado, propuesta por Weinreich (1953). Este autor distingue tres situaciones relacionadas con los contextos de adquisición en contexto natural y/o escolar de las lenguas: 1) el sujeto bilingüe que mantiene sus dos sistemas lingüísticos separados en su representación lexical y en su representación conceptual: bilingüe coordinado; 2) el sujeto bilingüe que hace corresponder las representaciones lexicales en L1 y en L2 con una sola representación conceptual: bilingüe compuesto, cuyas hipótesis de funcionamiento de L2 se basan en gran medida en el funcionamiento de su L1; 3) el sujeto bilingüe que accede a la representación lexical de la L2 a través de la representación lexical y conceptual de la L1 mediante la traducción: bilingüe subordinado.

195

² La abreviatura L2 se utilizará a lo largo de este documento para hacer referencia, en general, a la(s) lenguas adquiridas después de la lengua materna (LM).

³ Hamers y Blanc definen la LM como: "el código (o códigos) lingüístico que corresponde a la primera experiencia lingüística del sujeto" (373, 2000).

Las investigaciones con respecto a la forma en la cual los bilingües procesan la información lingüística, en lo relativo a la idea de uno o dos almacenes léxicos, tiene también una evolución cronológica a partir de la propuesta de Ervin y Osgood (1954), quienes hacen una distinción entre los bilingües compuestos y los coordinados, con la creencia de que la historia de adquisición y el contexto de aprendizaje de ambos idiomas era lo que determinaba la estrategia de procesamiento de la información. Los bilingües compuestos utilizaban un único almacén para el procesamiento, recurrían más a la traducción y por lo tanto presentaban un mayor número de interferencias. Los bilingües coordinados poseían estructuras neurológicas separadas subyacentes a cada uno de los idiomas, es decir, dos almacenes para procesar la información y, en consecuencia, tenían menos interferencias (Lambert, Havelka y Crosby, 1958).

La densidad y diversidad léxica: segunda variable en estudio

196 La densidad y diversidad léxica se evidencian al inicio de la etapa escolar cuando el niño empieza a emplear un nuevo léxico relacionado con las áreas curriculares y con nuevas formas gramaticales. A medida que avanza la escolaridad y la edad del niño, este se enfrenta a nuevos retos y tareas comunicativas en su LM y, en algunos casos debido a las nuevas tendencias de la educación bilingüe y de procesos de desarrollo bilingüe en los contextos escolares, también en una L2.

La densidad es la relación de palabras de contenido (PC) —sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios— y el número total de palabras en un texto (PP) (Johansson, 2008). Es decir, es la razón de las palabras con contenido semántico y el número total de palabras en la composición (Laufer, 1991), está fundamentada en el *Type/token ratio* (TTR), que es una medida de la variación del vocabulario de un texto oral o escrito, la cual se considera muy útil para monitorear cambios y variedad en el vocabulario. El número de palabras de un texto se denomina *tokens*, algunos de los cuales pueden estar repetidos; las palabras que no están repetidas son llamadas *types*. La relación entre el número de *types* y el número de *tokens* se conoce como *type/token ratio* (Biber, Conrad y Leech, 2002).

Por otro lado, la diversidad léxica se refiere al número total de palabras diferentes: PC —sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios— y de palabras funcionales (PF) —artículos, preposiciones, pronombres, conjunciones— (Heilmann, Miller, Nockerts y Dunaway, 2010), en comparación con el número total de palabras producidas en un texto (PP). En los textos producidos por los sujetos de la muestra en esta investigación, la diversidad léxica será una estimación eficiente e informativa del análisis de los tipos léxicos o palabras diferentes, en relación con el número total de palabras producidas en una tarea comunicativa. La diversidad léxica ha sido utilizada en numerosos estudios para estimar el tamaño del vocabulario expresivo en individuos de diferentes edades, también ha sido considerada como una medida robusta y sensible al desarrollo para medir habilidades léxicas de los niños en una tarea comunicativa (Swanson *et al.*, 2005; Uccelli y Páez, 2007).

Metodología y diseño de la investigación

Luego de haber planteado el problema de investigación y los aspectos relacionados con las variables del estudio, se procede a describir la metodología que se llevó a cabo durante el proceso investigativo.

Objetivos, pregunta e hipótesis de investigación

A partir de las ideas que se desarrollaron en el planteamiento del problema surgen los objetivos, la pregunta y las hipótesis de investigación que direccionan el proceso investigativo.

Objetivos de investigación

• Objetivo general

Explicar la relación entre la organización cognitiva bilingüe y la densidad y diversidad léxica, en inglés y en español, de estudiantes en formación bilingüe (español-inglés) en tercer grado de primaria de dos instituciones públicas del Quindío.

• Objetivos específicos

- Diagnosticar a los sujetos de la muestra según su organización cognitiva bilingüe: coordinado/compuesto/ subordinado (Weinreich, 1953; Ervin y Osgood, 1954) a partir de la identificación de las marcas interlingüales e intralingüales en los textos descriptivos escritos en L2.

- Determinar los desempeños de los sujetos en formación bilingüe de la muestra en la densidad y diversidad léxica en inglés y en español.
- Comparar los desempeños de los sujetos según su tipología bilingüe en la densidad y diversidad léxica escrita en inglés y en español.
- Determinar la relación entre la organización cognitiva bilingüe y la densidad y diversidad léxica en inglés y en español de los sujetos de la muestra.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la relación entre la organización cognitiva bilingüe y la densidad y diversidad léxica escrita, en inglés y en español, de estudiantes en formación bilingüe (español-inglés) de tercer grado de primaria de dos instituciones públicas del Quindío?

Hipótesis de la investigación

Hipótesis general

- *H1* Existe relación entre la organización cognitiva bilingüe y la densidad y diversidad léxica escrita, en inglés y en español, de estudiantes en formación bilingüe (español-inglés) de tercer grado de primaria.
- *H0* No existe relación entre la organización cognitiva bilingüe la densidad y diversidad léxica escrita, en inglés y en español, de estudiantes en formación bilingüe (español-inglés) de tercer grado de primaria.

Hipótesis de trabajo

- *H2* Los sujetos en formación bilingüe de tercer grado de primaria, cuya tipología bilingüe es coordinada, alcanzan un mejor desempeño en la densidad y diversidad léxica en inglés y en español que los sujetos compuestos y subordinados.
- *H0* Los sujetos en formación bilingüe de tercer grado de primaria, cuya tipología bilingüe es coordinada, no alcanzan un mejor desempeño en la densidad y diversidad léxica en inglés y en español que los sujetos compuestos y subordinados.

Enfoque, alcance y diseño de investigación

Esta investigación se lleva a cabo desde el campo de la psicolingüística, la cual es una ciencia

de carácter experimental, este estudio, se ubicó en el enfoque empírico-analítico, el cual, según Latorre, del Rincón y Arnal (1997), tiende a centrarse más en los aspectos cuantificables de los fenómenos educativos para constatar relaciones y explicaciones causales generalizables. Se pretendió hacer un énfasis en la descripción e interpretación de los datos recolectados por medio de la aplicación de varios instrumentos y diversos análisis estadísticos.

La presente investigación fue experimental no controlada debido a que los sujetos de la muestra se encuentran en su contexto natural y no hubo manipulación de variables (Hernández *et al.*, 2010). Desde el inicio, los aspectos éticos fueron tenidos en cuenta, principalmente por tratarse de un estudio con niños. Se solicitó el consentimiento informado de los rectores, directores de grupo, profesores de las cátedras de inglés y de español y de los padres de familia o acudientes de los estudiantes para entrar a las aulas y realizar las actividades relacionadas con el proyecto como la aplicación de la ficha de información general del estudiante, la ficha de información general del grupo y recoger las producciones escritas en español y en inglés. La participación en el estudio fue voluntaria, se garantizó el carácter confidencial en relación a la identidad de sus participantes y de las instituciones educativas involucradas.

La muestra

Se trató de una muestra de tipo intencional no probabilística, formada por un grupo de 66 estudiantes, entre los ocho y los nueve años de edad, en desarrollo de un bilingüismo (español-inglés) individual, temprano, consecutivo y escolar de tercer grado de primaria. Con el fin de realizar la equivalencia de los sujetos de la muestra y asegurar que los participantes se presentaban al estudio en las mismas condiciones experimentales, se aplicó una ficha de información general de cada sujeto. Se seleccionaron los participantes con base en los siguientes requerimientos: 1) niños entre ocho y nueve años de edad; 2) niños que hubieran cursado al menos cuatro años en cada institución educativa escogida (jardín, transición, primero, segundo y actualmente tercer grado); 3)

niños que no tuvieran acceso a clases extracurriculares de la L2; 4) niños que no tuvieran oportunidad de práctica de la L2 durante viajes a otros países o con personas de su núcleo familiar que tengan conocimiento de la L2 y la usen en el entorno familiar.

Para obtener la muestra de estudiantes en esta investigación se seleccionaron dos instituciones educativas públicas del Quindío, Colombia, pertenecientes al pilotaje del Ministerio de Educación Nacional en su programa Colombia Bilingüe. En la institución educativa 1 se implementa un sistema de inmersión en L2 (cinco horas de curso de lengua extranjera + ocho horas utilizando el inglés como lengua vehicular para la enseñanza de otras asignaturas); en la institución educativa 2, tienen el sistema de intensificación en L2 (tres horas de curso de lengua extranjera + cuatro horas utilizando el inglés como lengua vehicular para la enseñanza de otras asignaturas). Los niños de la muestra en este estudio han cursado en cada una de las instituciones educativas desde el nivel de transición hasta el grado tercero de primaria, que es el escogido para esta muestra, son cinco años en total en proceso de formación bilingüe. La L2 se desarrolla por medio de una intervención pedagógica en un contexto formal de aprendizaje.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos y análisis estadístico

Se utilizaron técnicas cuantitativas y cualitativas para la recolección de datos. Para el diagnóstico de la organización cognitiva bilingüe se empleó una plantilla para detectar las marcas interlingüales e intralingüales. Para conocer los desempeños en la densidad y diversidad léxica en inglés y en español se aplicaron las formulas aritméticas seleccionadas para ambos casos y se usaron plantillas de conteo de palabras. El análisis de los datos se apoyó en una variedad de procedimientos estadísticos descriptivos e inferenciales.

Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de la información, se manejaron dos tipos de instrumentos: de captura de información y de medición de variables.

Instrumentos de captura de información

La captura de información se llevó a cabo mediante la aplicación de tres instrumentos:

La ficha general del estudiante: se aplicó para conocer la información y antecedentes lingüísticos de cada participante, con el fin de establecer las equivalencias entre los sujetos y descartar aquellos que tuvieran ventajas en la L2 sobre la totalidad de los participantes debido a su formación complementaria en la L2, al contacto intercultural en la L2 o por miembros de su núcleo familiar que pudieran interactuar con ellos usando la L2.

La ficha general de cada grupo: se aplicó a los directores de curso para indagar acerca de las generalidades de los grupos con respecto a la intensidad horaria del inglés como cátedra y como lengua vehicular, las asignaturas que cursan y sobre las competencias que tienen en la producción escrita en inglés y en español.

Prueba de escritura de un texto descriptivo escrito en español y otro en inglés: se aplicó a cada sujeto con el fin de obtener la información para diagnosticar la organización cognitiva bilingüe y determinar la densidad y diversidad léxica escrita en inglés y en español.

Instrumentos de medición de variables

La medición de las variables se llevó a cabo mediante la aplicación de dos instrumentos:

Plantilla de identificación de marcas interlingüales e intralingüales: para identificar en los textos descriptivos escritos en L2 las marcas o fenómenos lingüísticos (lexicales o sintáctico-lexicales) como indicadores para diagnosticar la tipología bilingüe de los sujetos de la muestra.

Plantillas para la densidad y diversidad léxica: diseñadas para plasmar los resultados del conteo del léxico y de la aplicación de la formula aritmética en cada uno de los textos descriptivos escritos en inglés y en español.

Estudios preliminares

Se realizó una prueba piloto con una muestra de 16 estudiantes. Se administraron todos los instrumentos con el fin de probar su funcionamiento y eficacia para la recolección de los datos requeridos. Los estudios preliminares —prueba piloto— que

se llevaron a cabo en esta investigación permitieron verificar que los instrumentos adaptados o diseñados fueran confiables, válidos y, por lo tanto, adecuados para ser aplicados a la muestra total y definitiva.

Interpretación de resultados

Resultados de la organización cognitiva bilingüe

Para esta variable se propuso un análisis multivariado a partir de dos índices: las marcas interlinguales y las marcas intralinguales detectadas en el texto descriptivo escrito en L2 de los sujetos de la muestra por medio de la plantilla diseñada para este fin. Se hizo un conteo de cada una de las marcas y posteriormente se ponderaron. Las marcas interlinguales se ponderaron con un valor de dos y las intralinguales con un valor de cuatro. Se dio menor valor ponderado (VP) a las marcas interlinguales, considerando que el sujeto en formación bilingüe de la muestra estaría en una etapa inicial de aprendizaje de la L2. Por otro lado, se dio mayor VP a las marcas intralinguales, considerando que el sujeto en formación bilingüe de la muestra estaría en proceso de construcción de un bilingüismo coordinado, lo que requiere de un mayor esfuerzo cognitivo.

Con los valores totales (VT) de cada sujeto en las marcas interlinguales e intralinguales se realizó un análisis Cluster que, a partir del cómputo de una matriz de similitudes entre los sujetos, produce un dendograma que muestra las fusiones sucesivas de los individuos y finaliza exponiendo la forma en la cual los individuos quedan agrupados. Del análisis Cluster realizado con las variables (marcas interlinguales e intralinguales) se formaron tres grupos, a los cuales se les denominó G1 coordinado, G2 compuesto y G3 subordinado. Los grupos se

conformaron con base en las características similares entre los sujetos y en las categorías para la organización cognitiva propuestas por Weinreich (1953) y Ervin y Osgood (1954).

La tabla 1 muestra la distribución de los grupos según la organización cognitiva bilingüe, el número de sujetos en cada grupo y el porcentaje de acuerdo a la muestra total de 66 participantes.

Tabla 1. Distribución de los sujetos según su organización cognitiva bilingüe.

Grupo	Organización cognitiva bilingüe	Sujetos	Porcentaje
G1	Coordinado	25	37,87%
G2	Compuesto	24	36,38%
G3	Subordinado	17	25,75%

Fuente: elaboración propia.

Organización cognitiva bilingüe-marcas interlinguales

Se realizó el análisis estadístico tomando los VT de cada sujeto que conforma el G1, G2 y G3 en las marcas interlinguales. La tabla 2 muestra estadísticas descriptivas en este aspecto para la totalidad del grupo y para cada grupo según su organización cognitiva bilingüe.

El mayor promedio en las marcas interlinguales se da en el grupo G3 subordinado 7,76, siendo este grupo el que presenta la mayor homogeneidad (17,93%) en el coeficiente de variación. El G1 coordinado y el G2 compuesto presentan resultados similares tanto en los promedios 3,83 y 3,12 como en la variabilidad 45,9416% y 45,6285%. La prueba de hipótesis involucrada en el análisis de varianza arrojó un p-valor = 0,0001, con un valor

199

Tabla 2. Resumen estadístico para las Marcas interlinguales en la totalidad del grupo y en cada grupo según su organización cognitiva bilingüe.

Grupo	Número de sujetos	Promedio	Máximo	Mínimo	Desviación estándar	Coficiente de variación
G1	25	3,12	2,0	6,0	1,42	45,62%
G2	24	3,83	2,0	6,0	1,76	45,94%
G3	17	7,76	6,0	10,0	1,39	17,94%
Total	66	4,57	2,0	10,0	2,44	53,54%

Fuente: elaboración propia.

de significación 0,05, a partir de lo cual se puede afirmar que existe diferencia estadísticamente significativa en el número de marcas interlingüales entre los grupos G1, G2 y G3.

La prueba de comparaciones múltiples entre los grupos mostró que existe diferencia en el número de marcas interlingüales entre el grupo G3 subordinado con relación al G1 coordinado y al G2 compuesto. Entre los grupos G1 y G2 se advierten resultados similares en estas marcas y, por tanto, no existe diferencia estadísticamente significativa. En la figura 1 se muestran estos resultados

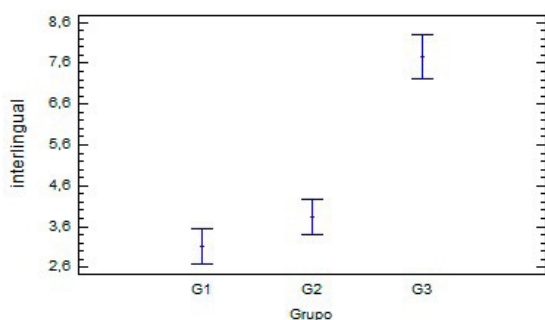


Figura 1. Promedio de marcas interlingüales en los tres grupos según la organización cognitiva bilingüe.
Fuente: elaboración propia.

Organización cognitiva bilingüe-marcas interlingüales

Se realizó el análisis estadístico tomando los VT de cada sujeto que conforma el G1, G2 y G3 en las marcas intralingüales. La tabla 3 muestra estadísticas descriptivas en este aspecto para la totalidad del grupo y para cada grupo según su organización cognitiva bilingüe.

El mayor promedio de las marcas intralingüales se obtienen en el grupo G1 coordinado 9,60, siendo este grupo el que presenta la mayor homogeneidad en el coeficiente de variación (26,89%). Se observa diferencia en los promedios de las marcas intralingüales entre los grupos G1 compuesto 3,33 y G3 subordinado 1,17. Los resultados de la prueba de hipótesis, con respecto a la comparación entre los tres grupos en el número de marcas intralingüales, mostró que existe diferencia significativa en el comportamiento del número de marcas intralingüales entre los grupos con p -valor= 0,0001. Una prueba de comparaciones múltiples mostró que existe diferencia estadísticamente significativa entre cada

uno de los grupos, con relación a las marcas intralingüales. La figura 2 muestra la representación de estos resultados.

Tabla 3. Resumen estadístico para las marcas intralingüales en la totalidad del grupo y en cada grupo según su organización cognitiva bilingüe.

Grupo	Número de sujetos	Promedio	Desviación estándar	Coefficiente de variación
G1	25	9,60	2,58	26,89%
G2	24	3,33	1,52	45,68%
G3	17	1,17	1,87	159,68%
Total	66	5,15	4,13	80,30%

Fuente: elaboración propia.

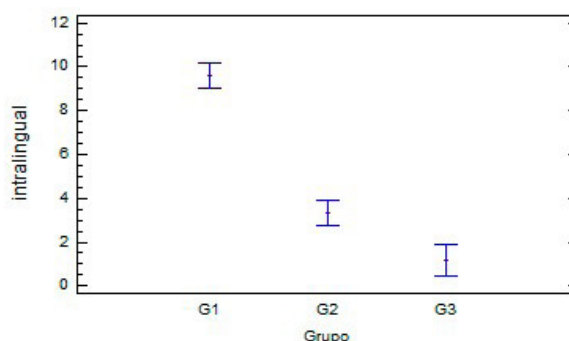


Figura 2. Promedio de las marcas intralingüales en los tres grupos según la organización cognitiva bilingüe.
Fuente: elaboración propia.

El mayor promedio en las marcas interlingüales lo tiene el G3 subordinado 7,76, seguido del G2 compuesto 3,83 y del G1 coordinado 3,12. Por el contrario, el mayor promedio en las marcas intralingüales lo tiene el G1 coordinado 9,60, seguido del G2 compuesto 3,33 y del G3 subordinado 1,17. En la totalidad del grupo tienen mayor promedio las marcas intralingüales.

Un número mayor en el promedio de las marcas interlingüales por parte del G3 subordinado (7,76) indicaría que el conocimiento limitado que estos sujetos tiene de la L2 los llevaría a acceder al significado de las palabras en esa lengua a través de la ruta lexical (Kroll, 1993). Así lo muestran las marcas prevalentes detectadas en esta investigación: traducción literal, interferencia, transferencia. La

cantidad cercana de marcas interlingüales 3,83 e intralingüales 3,33 en el G2 compuesto sería evidencia de que poseen un conocimiento un poco más avanzado de la L2 que los llevaría a intentar el uso de la ruta conceptual (Potter et al., 1984) para tener acceso al significado de las palabras de la L2. Por ello, estos sujetos en ocasiones emplean formas inapropiadas de la L2 como algunas de las detectadas en este estudio: invención de palabras, generalización de reglas, formulación de hipótesis falsas. En el G1 coordinado el promedio de las marcas interlingüales es el más bajo de los tres grupos (3,12), algunos de los sujetos de este grupo no presentan marcas interlingüales y otros empiezan a disminuir el número de las marcas intralingüales, lo anterior, se asocia a un mejor desempeño en su competencia en la L2 y a que en su interlengua las dos lenguas que usa tienden a irse separando. En este punto es donde según Signoret y Da Silva (2011), empieza el proceso de construcción de un verdadero bilingüismo.

Luego de diagnosticar a los sujetos de la muestra, según su organización cognitiva bilingüe, se procedió a dar respuesta al segundo objetivo de esta investigación que consiste en determinar la densidad y diversidad léxica en L1 y L2 de los sujetos en formación bilingüe de tercer grado de primaria. Estos resultados se obtuvieron por medio del conteo de palabras en los textos descriptivos escritos en L1 y L2 y la posterior aplicación de fórmulas aritméticas para cada aspecto.

Resultados de la densidad y diversidad léxica en inglés y en español

La clasificación de los sujetos de la muestra en los diferentes tipos de bilingües G1 coordinado, G2 compuesto y G3 subordinado según su organización cognitiva, permitió identificar las características de los niños en formación bilingüe y determinar su desempeño en la densidad y diversidad léxica en inglés y en español. Los rasgos cognitivos de los sujetos se reflejaron en la diferencia de los promedios de PF, PC del total de PP en ambas lenguas. Grosjean (2010) expresa que la mayoría de los bilingües usan sus lenguas para propósitos, situaciones y personas diferentes, no necesitan ser igual de competentes en las dos lenguas y el

nivel de experticia que posean en cada habilidad de las lenguas depende del uso y los objetivos de comunicación.

Para el análisis de la densidad léxica se realizó el conteo del léxico de cada texto descriptivo escrito tanto en inglés como en español de los sujetos de la muestra. Se contó el número total de PP y el número total de PC (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios) y se aplicó la fórmula aritmética para obtener los valores definitivos de cada sujeto. Para la diversidad léxica, se realizó el conteo en los textos en ambas lenguas del número total de PP, y el número total de palabras diferentes de la siguiente manera: 1) El número total de PC; 2) El número total de PF (artículos, preposiciones, pronombres, conjunciones). Se aplicó la fórmula para calcular la diversidad léxica.

Los textos descriptivos escritos en inglés y en español, como la tarea comunicativa seleccionada para analizar los desempeños de los sujetos en la densidad y diversidad léxica en inglés y en español, se diferencian ampliamente en su extensión. Lo anterior no es determinante para que los textos sean más o menos densos léxicamente. Auza y Chávez (2013), han llamado la atención sobre la tarea comunicativa que se seleccione como muestra para analizar ya que esta influye en la producción léxica: entre más palabras produce el niño, menores oportunidades tiene de producir palabras diferentes. Es por esto que, aunque a simple vista y por obvias razones, los textos escritos en español sobrepasaron la extensión de los textos escritos en inglés; ambos mostraron un desempeño importante de los sujetos en su totalidad y por grupos según su organización cognitiva bilingüe. La misma lengua, o lenguas que se aprenden, se convierten en el recurso fundamental a través de los textos orales y escritos que los niños elaboran con diferentes intenciones y como respuesta a diferentes situaciones comunicativas. El léxico se hace accesible en su enorme diversidad con el fin de ser manipulado según la necesidad y las posibilidades de cada individuo.

A continuación, el diagrama de barras con la información de los promedios en la densidad léxica en inglés, en las PC y en las PP de los sujetos según su organización cognitiva bilingüe.

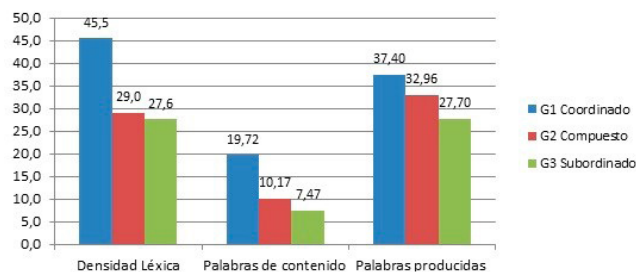


Figura 3. Densidad léxica en inglés, promedio de PC y de PP.

Fuente: elaboración propia.

La densidad léxica en inglés mostró diferencia entre los tres grupos. El G1 obtiene el mayor promedio 45,5, con una amplia diferencia sobre el G2 con 29,0 y el G3 con 27,6. Con respecto a las PC, sigue existiendo una diferencia considerable entre el G1 y los otros dos grupos; el G1 tiene un promedio de 19,72, seguido del G2 con 10,17, y el G3 de 7,47. Finalmente, en el promedio de PP, los promedios se acercan un poco: el G3 tiene el menor promedio con 27,70 seguido del G2 compuesto con 32,96 y del G1 coordinado con 37,40. En esta investigación, los resultados de la densidad léxica en inglés en el G2 compuesto y sobretodo en el G3 subordinado corroboran el hallazgo de Murillo (2009) en su estudio del léxico en niños costarricenses: las imprecisiones léxicas también dan cuenta de aquel vocabulario que está en proceso de apropiación semántica, pues el niño todavía no es capaz de abstraer y generalizar algunos rasgos semánticos que le permitan relacionar un significado específico con el significado que le corresponde. La presencia de términos imprecisos, inexistentes o equivocados encontrados en los textos descriptivos escritos en inglés por los niños de esta muestra constituye una señal que indicaría la etapa en la cual se encuentra cada niño en el proceso de adquisición de la L2 según su organización cognitiva bilingüe.

A continuación, el diagrama de barras con la información de los promedios en la densidad léxica en español, en las PC y en las PP de los sujetos según su organización cognitiva bilingüe.

Contrario a los promedios en la densidad léxica en inglés que mostraron amplia diferencia entre los tres grupos, especialmente, entre el G1 y los otros dos grupos G2 y G3, en la densidad léxica en español al parecer por ser la L1 de los sujetos, los 3 grupos obtienen promedios similares en todos los

aspectos. El G1, 35,43, seguido del G2 con 33,56 y del G3 con 28,7. Las PC tiene como promedio en el G1 41,40, en el G2, 36,17 y en el G3, 24,71. La extensión de los textos en el G1 y G2 fue similar, con un promedio de PP de 108,44 y 105 sucesivamente.

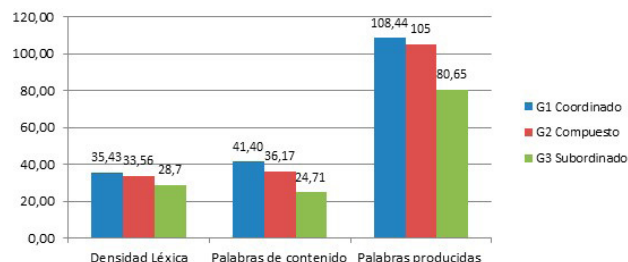


Figura 4. Densidad léxica en español, promedio de PC y de PP.

Fuente: elaboración propia.

Por obvias razones, el desarrollo del léxico en la LM, en este caso el español, se hace más asequible a todos los sujetos de la muestra, razón por la cual los sujetos del G1, G2 y G3 tuvieron promedios similares en la densidad léxica, promedio de PC y promedio de PP en los textos descriptivos escritos en español. Múltiples investigaciones han puesto de relieve la importancia del input lingüístico en la adquisición de este aspecto del lenguaje. Se ha demostrado que una mayor riqueza del vocabulario se debe a una mayor exposición del niño a un input que tenga efectos importantes en el crecimiento de su léxico. Las situaciones que se plantean al niño para el desarrollo de su léxico, como en este estudio, la escritura de un texto descriptivo, son de capital importancia para la adquisición del lenguaje porque hace posible que el niño entienda qué hay detrás de unas palabras o de unas frases y ello le va a permitir construir los significados de estas (Agüado, 38, 1995).

La ventaja que muestran los sujetos de la muestra en la extensión del texto en español y del léxico utilizado en ellos se podría deber a que el desarrollo funcional del lenguaje en la L1 se anticipa al estructural, por tanto, las funciones comunicativas que el lenguaje va a cumplir en años posteriores empiezan desde los primeros meses y se constituyen en los andamiajes necesarios para la adquisición del lenguaje del niño en su etapa escolar. Por lo anterior, aunque los niños de esta investigación

estén en desarrollo de un bilingüismo temprano por estar entre los ocho y nueve años y hayan iniciado este proceso en la etapa preescolar, tienen un recorrido mayor en el tiempo de exposición y de aprendizaje de su L1 que en el de su L2.

A continuación, el diagrama de barras con la información de los promedios en la diversidad léxica en inglés, en las PF, en las PC y en las PP de los sujetos según su organización cognitiva bilingüe.

Los promedios del G1 son: en la diversidad léxica 0,63, en las PF 6,60, en las PC 16,92 y en las PP 37,40. Este grupo obtiene los mejores resultados, seguido del G2 compuesto y del G3 subordinado que tienen promedios más bajos cercanos entre sí. Entre el G2 y el G3 se encuentra ubicado el 62% de muestra total de esta investigación. Rojas (2005), en su estudio del léxico en textos escritos por escolares de cuarto y sexto grado, encontró un desempeño similar al de los sujetos de este estudio: más de la mitad de los textos analizados resultaron con bajo promedio en el léxico utilizado. Al respecto, el mismo autor se refiere a que es muy probable que la pobreza léxica encontrada en el

estudiantado afecte la capacidad potencial para referirse al mundo, para mostrar sus relaciones y para captar abstracciones y que limite los aprendizajes de las diversas asignaturas del currículo escolar y manifiesten otras carencias en relación con lo conceptual. Lo anterior podría estar ocurriendo en el G3 y evidenciarse a través del uso tan limitado del léxico que se observa con el menor promedio en todos los aspectos: las PF 3,59, en las PC, 7,47 y en las PP 27,47.

A continuación, el diagrama de barras con la información de los promedios en la diversidad léxica en español, en las PF, en las PC y en las PP de los sujetos según su organización cognitiva bilingüe.

Se observa un resultado bajo en los promedios en la diversidad léxica en español en los tres grupos: G1 0,50, G2 0,44 y G3 0,32. La razón podría ser que al tener un promedio tan alto de PP G1 117,36, G2 101,54 y G3 74,06, las palabras se repitan con mucha frecuencia. Los textos más extensos, en este caso los escritos en español, no son siempre los que presentan promedios más altos en la diversidad léxica; por el contrario, textos cortos

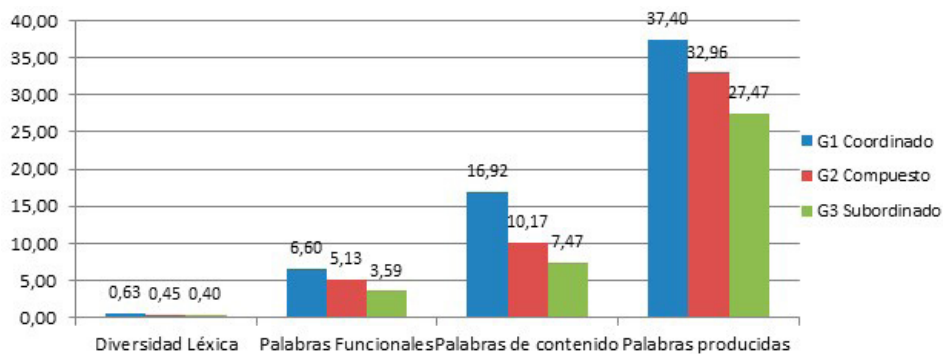


Figura 5. Diversidad léxica en inglés. Promedio de PF, PC y PP. Fuente: elaboración propia.

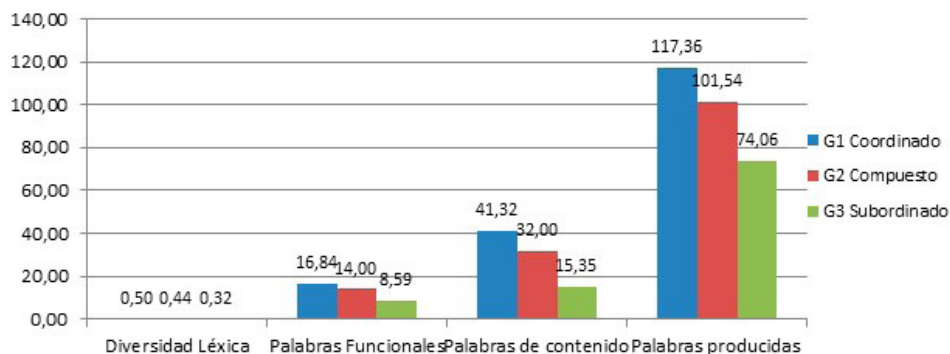


Figura 6. Diversidad léxica en español promedio de PF, promedio de PC y promedio de PP. Fuente: elaboración propia.

como los que produjeron los sujetos de esta muestra en inglés, han mostrado tener promedios más altos en este aspecto. El promedio de PF G1 16,84, G2 14,00 y G3 8,59 y de PC G1 41,32, G2 32,00 y G3 15,35, con respecto al promedio alto de PP, evidencia una producción limitada de palabras diferentes en los textos descriptivos escritos en español. En este sentido, se aplica para la muestra de este estudio lo planteado por Rojas y Umaña (1989), el léxico, componente de la lengua, se vincula directamente con el desarrollo conceptual: en él se presenta con mayor claridad la característica de intelectuación, conectada con las posibilidades de reflexión, aprendizaje y pensamiento. Es ya común referirse a las limitaciones que respecto del uso del lenguaje se manifiestan en los escolares, pues aparte del interés que este reviste en tanto factor que ayuda a la integración del individuo a la sociedad, se relaciona estrechamente con el pensamiento. En los resultados de la diversidad léxica en español, el G2 obtuvo un promedio casi igual al de la diversidad léxica en inglés 0,44 y 0,45 respectivamente.

Discusión y conclusiones

La clasificación de los sujetos de la muestra en los diferentes tipos de bilingües permitió identificar las características de los niños en formación bilingüe de las dos instituciones educativas públicas. Los resultados de la organización cognitiva bilingüe de los sujetos se fundamentan en la propuesta de Weinreich (1953) y en la identificación de las marcas interlingüales e intralingüales en el texto descriptivo escrito en inglés. Se conformaron tres grupos: G1 coordinado, G2 compuesto y G3 subordinado. Los sujetos coordinados son el 37,87% de la totalidad de la muestra, los compuestos el 36,38% y los subordinados el 25,75%. Los sujetos en el G1 redactaron textos descriptivos en inglés, en los cuales las marcas interlingüales fueron en promedio 3,12 y las marcas intralingüales 9,60. En el G2 compuesto el promedio de las marcas interlingüales 3,83 y de las marcas intralingüales 3,33. Finalmente, en el G3 subordinado, los sujetos produjeron textos descriptivos escritos en inglés en los cuales el promedio de las marcas interlingüales 7,76 superó en gran medida el de las marcas intralingüales 1,17.

Lo anterior permitió confirmar que el progreso del bilingüismo es un continuo que va desde el bilingüismo subordinado al bilingüismo compuesto con características relacionadas con la interlengua hasta el bilingüismo coordinado con mayores características de la intralengua (Richards, 1971). El mayor promedio de marcas interlingüales en el texto descriptivo escrito en inglés muestran que el G3 subordinado, seguido del G2 compuesto, se encuentran en el proceso de adquisición del lenguaje como el desarrollo de una competencia transicional que va dirigida hacia la L2, ya que contiene características de la lengua materna L1, de la lengua extranjera L2 y de ambas mezcladas (Corder, 1967). Con respecto a las marcas intralingüales, estas muestran que el G1 coordinado se encuentra en proceso de fortalecimiento de la L1 y afianzamiento de la L2, por lo tanto, una mayor independencia entre las lenguas al momento de utilizarlas. Por último, en el grupo total de los 66 sujetos de la muestra, se dio un promedio de 4,57 en las marcas interlingüales y de 5,15 en las marcas intralingüales. Al respecto, Alexopoulou (2010) sostiene que un buen número de investigaciones han encontrado que el porcentaje de errores interlingüísticos o interlingüales en la producción de aprendices de lenguas extranjeras es claramente menor al de los errores intralingüísticos o intralingüales.

Algunos de los anteriores hallazgos estarían fundamentados en el modelo de asociación de palabras MAP (Talamás, Kroll y Dufour, 1999) que soporta la tipología bilingüe subordinada explicando que el sujeto con menor competencia lingüística en la L2 presenta más interferencias interlingüales en las respuestas en la L2 ya que posee un conocimiento restringido de esta y, por lo tanto, accede al significado de las palabras en L2 a través de la ruta léxica, es decir, a través de la forma de la palabra. De igual manera, para la tipología bilingüe compuesta el modelo de mediación conceptual MMC (Potter *et al.*, 1984) explica que a medida que el sujeto avanza en su conocimiento de la L2, accede más al significado de las palabras de la L2 a través de la ruta conceptual y no de la léxica, lo que permite que las interferencias intralingüales en L2 aumenten porque el sujeto hace hipótesis ya desde su L2. Sin embargo, como lo observamos en los resultados

© Violeta Povea



de este estudio, las interferencias interlingüales en los sujetos con tipología bilingüe compuesta siguen siendo significativas en el estadio de la interlengua.

Los sujetos de esta investigación cuya tipología bilingüe es coordinada, tuvieron los mejores desempeños en la densidad y diversidad léxica escrita en inglés y en español, seguidos por los sujetos con tipología compuesta y finalmente por sujetos con tipología subordinada. Por lo anterior, se recomienda al sistema educativo público promover la tipología de bilingüismo coordinado en los procesos de formación bilingüe en sus diferentes niveles. Esta tipología se debe desarrollar apropiadamente con los alumnos y proceder a la planificación de las actividades a llevar a cabo en el aula. Sánchez-Casas (1999) enfatiza en la necesidad de reconocer el tipo de bilingüe con el que estamos trabajando para poder garantizar una aproximación más efectiva al fenómeno del bilingüismo en el salón de clases.

Tal y como se expresó en la hipótesis de esta investigación, los sujetos en formación bilingüe de tercer grado de primaria, cuya tipología bilingüe es coordinada, alcanzan una mayor densidad y diversidad léxica en inglés y en español que aquellos sujetos que no poseen dicho rasgo cognitivo. Se

esperaba que el conocimiento un poco más avanzado de la L2 por parte de los sujetos coordinados se evidenciara en el predominio en las palabras funcionales, de contenido y producidas, seguido de los sujetos compuestos y de los subordinados. Era de esperar que en esta muestra de niños en desarrollo de un bilingüismo temprano la mayoría de los sujetos se ubicara entre el G2 compuesto y G3 subordinado, ya que en su proceso la interlengua aún se mezclan las dos lenguas aun cuando existan algunas hipótesis de funcionamiento de la L2 que se elaboran desde la lengua extranjera que cada uno posee.

Los diferentes promedios alcanzados en la densidad y diversidad léxica en inglés y en español por los sujetos según su tipología bilingüe reflejaron diferencias normales en un grupo de sujetos en el cual existen factores internos y externos que marcan diferencias en el aprendizaje, entre ellos, la intensidad horaria de inglés como cátedra y como lengua vehicular, los ritmos de aprendizaje, la motivación, las estrategias de aprendizaje, entre otros. Según Justicia (1995), el desarrollo del léxico está relacionado con los contenidos escolares propios de cada nivel; aunque reconoce que no depende solo de ello, pues

también influyen los medios de comunicación, especialmente la televisión, y las relaciones sociales con la familia y el grupo de sus iguales.

Se decidió estudiar el léxico de los niños de tercer grado de primaria, pues combina información de todos los niveles lingüísticos acerca de las palabras que forman parte del vocabulario de cada individuo en su proceso de adquisición de la L1 y la L2. De igual manera, permite observar aspectos relacionados con la ortografía, morfología, sintaxis y semántica. El desarrollo del léxico es fundamental, no solo como instrumento para promover la competencia lingüística de los niños sino como medio eficaz para el perfeccionamiento de los esquemas cognitivos infantiles, ya que el conocimiento y dominio de las palabras supone diversas formas de apropiación de los diferentes aspectos del mundo que ellas mismas designan. Un aspecto fundamental del lenguaje en los niños, subestimado en los últimos años, ha sido el desarrollo del léxico. El léxico cumple un papel relevante en el aprendizaje de la escritura (Biemiller, 2006). Las habilidades para el uso de vocabulario están asociadas con el desempeño en la escritura en los primeros años de la escuela primaria. Una de las grandes responsabilidades de la escuela es fomentar al máximo los potenciales cognitivos del niño a través de los procesos de producción del lenguaje.

Referencias

- Abdelilah-Bauer. (2007). *El desafío del bilingüismo*. Madrid: Morata.
- Auza, A.; Chávez, A. (2013). *Medidas del desarrollo del lenguaje en niños mexicanos: la longitud media de emisión, diversidad y densidad léxicas en el recuento de una historia*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Agudo, G. (1995). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años: bases para un diseño curricular en la educación infantil*. Madrid: Cepe.
- Alexopoulou, A. (2010). Errores intralingüales e interlingüales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE. En P. & F. Crémoux (eds.): *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: Nuevos caminos del hispanismo*. CD, 2.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4ª ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. En: D. K. Dickinson; S. B. Neuman (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2* (pp. 41-51). New York (NY): Guilford Press.
- Biber, D.; Conrad, S.; Leech, G. (2002). *The Longman Student Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Longman.
- Blanco, J. (2007). La lengua materna ante la globalización. *Revista Colombiana de Educación Bilingüe, 1*: 39-48.
- Corder, P. (1967). The significance of learners errors. *International Review of Applied Linguistics, 5*: 161-170.
- Ervin, S.; Osgood, C. (1954). Second language learning and bilingualism. *Journal of Abnormal Social Psychology, suppl.* 49.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. París: Editions Jabob.
- Hamers, J.; Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Heilmann, J. J.; Miller, J.; Nockerts, A.; Dunaway, C. (2010). Properties of the narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology, 19*(2): 154-166.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Johansson, V. (2008) Lexical diversity and lexical density in speech and writing: A developmental perspective. *Working Papers, 53*: 61-79. Recuperado de: <http://journals.lub.lu.se/index.php/LWPL/article/view/2273/1848>
- Justicia, F. (1995): El desarrollo del vocabulario: diccionario de frecuencias. Granada: Universidad de Granada.
- Kroll, J. F. (1993). Accessing conceptual representations for words in a second language. En: R. Schreuder; B. Weltens (eds.): *The Bilingual Lexicon* (pp. 54-81). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.

- Lambert, W. E.; Havelka, J.; Crosby, C. (1958). The influence of language-acquisition contexts on bilingualism. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 56(2): 239-244.
- Latorre, A.; del Rincón, D.; Arnal, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Laufer, B. (1991). How much lexis is necessary for reading comprehension? En: P. J. L. Arnaud; H. Bejoint (eds.): *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 126-132). Asingstoke: Macmillan.
- Lewis, E. G. (1976). Bilingualism and bilingual education: The ancient world to the Renaissance. En: J. Fishman (ed.): *Bilingual Education: An International Sociological Perspective* (pp. 150-200). Rowley: Newbury House.
- McLaughlin, B. (1984). *Second-Language Acquisition in Childhood: School-Age Children. Vol. 1*. Hillsdale (NJ): Lawrence Earlbaum Associates.
- Murillo, M. (2009). Diversidad de vocabulario en los preescolares. Aportes para valorar su competencia léxica. *Filología y lingüística*, 35: 123-138.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Potter, M. C.; So, K. F.; Von Eckardt, B.; Feldman, L. (1984). Lexical and conceptual representation in beginning and proficient bilinguals. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23(1): 23-38.
- Richards, J. (1971). Error analysis and second language strategies. *Language Sciences*, 17: 12-22.
- Rojas, M. (2005). Una responsabilidad escolar olvidada: el desarrollo del componente léxico. *Revista Educación*, 29(1): 31-44.
- Rojas, M.; Umaña, R. (1989). Sobre la construcción léxica. En: *Káñina. Revista de Artes y Letras*, 13(1-2).
- Sánchez-Casas, R. M. (1999). El léxico del hablante bilingüe. En: M. De Vega; F. Cuetos (eds.): *Psicolingüística del español*. Valladolid: Trotta.
- Signoret, A.; Da Silva, H. (2011). *L'Acquisition d'une langue seconde* (1ª ed. en francés). México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Snow, C. E. (1999). Age differences in second language: Research findings and folk psychology. En: N. Baley (Ed.). *Second Language Acquisition Studies* (pp. 141-149). Rowley (Mass.): Newbury House.
- Swanson, L. A.; Fey, M.; Mills, C. E.; Hood, L. S. (2005). Use of narrative-based language intervention with children who have specific language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14: 131-141.
- Talamás, A.; Kroll, J. F.; Dufour, R. (1999). Form related errors in second language learning: A preliminary stage in the acquisition of L2 vocabulary. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2: 45-58.
- Uccelli, P.; Páez, M. (2007) Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade. Developmental changes and associations among English and Spanish. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38: 225- 236.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Publications of the Linguistic Circle of New York.





Escuela ciudad región: una experiencia pedagógica para el aprendizaje significativo*

School City Region: An Educational Experience for Meaningful Learning

Ana Virginia Triviño Roncancio¹

Para citar este artículo: Triviño, A. V. (2016). Escuela ciudad región: una experiencia pedagógica para el aprendizaje significativo. *Infancias Imágenes*, 15(2), 208-224.

Recibido: 08-abril-2016 / **Aprobado:** 27-julio-2016

Resumen

El artículo narra la experiencia pedagógica alternativa del colegio Santa Librada I.E.D., de la localidad 5 de Usme, Bogotá, "Relación escuela ciudad región como elemento significativo del aprendizaje de niños, niñas y jóvenes". Desarrollada como una apuesta institucional para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, la garantía del derecho a la ciudad y la formación de niños, niñas y jóvenes como ciudadanos participativos. Se evidencian los constructos teóricos y metodológicos que han orientado el desarrollo de la experiencia en relación con el enfoque pedagógico institucional: aprendizaje significativo, entendido como la posibilidad de establecer relaciones propias e individuales entre lo aprendido y lo que se debe aprender. Así como enseñar para transformar a los sujetos, sus saberes y sus prácticas ciudadanas, reconociendo la experiencia de cada niño o niña y joven en escenarios diversos como fuente de conocimiento.

Palabras clave: Ciudad, escuela, región, currículo, necesidades educativas, aprendizajes significativos, ciudadanía, niños y jóvenes.

Abstract

The article tells the alternative educational experience of school Santa Librada from the Town 5 of Usme, Bogotá, "Relationship city-school-region as a significant element of learning of children and youth". Developed as an institutional commitment to improving the quality of learning, guaranteeing the right to the city and the formation of children and youth as active citizens. The theoretical and methodological constructs that have guided the development of the experience with the institutional pedagogical approach are evident. One of those is "meaningful learning", understood as the possibility of establishing own individual relationships between what was learned and what to learn. And the other one is teaching to transform the subjects, their knowledge and their citizenship practices, recognizing the experience of every child and young in various scenarios as a source of knowledge.

Keywords: City, school, region, curriculum, educational needs, meaningful learning, citizens, children and youth.

* El proyecto "La relación escuela ciudad región como elemento significativo del aprendizaje de niños, niñas y jóvenes" se desarrolla como una experiencia alternativa para el aprendizaje, el mejoramiento de la calidad de la educación y como estrategia que dinamiza el PEI y el currículo en el colegio Santa Librada I.E.D., ubicado en la localidad 5 de Usme, desde el año 2004. Es una experiencia pedagógica y curricular que ha tomado sentido en el marco de la comunidad educativa y se ha consolidado como un proyecto de carácter institucional que ha sido apoyado por todos los maestros y maestras de la institución de los niveles de educación inicial, preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media de las dos jornadas. El proyecto parte y se inscribe en la iniciativa de la política educativa distrital Escuela-Ciudad-Escuela: otra forma de aprender, que hizo parte e inició el camino de convertir a Bogotá en una ciudad educadora del Plan Sectorial de Educación 2004-2008: Bogotá una gran escuela, y que ha continuado en las administraciones siguientes Bogotá Positiva 2008-2012 y Bogotá Humana 2012 a 2016.

¹ Licenciada en Ciencias Sociales. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC). Docente, SED. Docente investigadora, UDFJC, Grupo de Investigación Infancias. Correo electrónico: virgitri@gmail.com.

Introducción

La Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo El presente artículo da cuenta de la sistematización de una experiencia pedagógica que buscó el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes. A partir del brindar una educación acorde con las necesidades de los estudiantes y del mundo contemporáneo, para que a través del conocimiento escolar y las prácticas los sujetos niños y jóvenes se empoderaran como ciudadanos participativos.

Esta sistematización evidencia el proceso de construcción de un enfoque pedagógico institucional, basado en el aprendizaje significativo, como la posibilidad de establecer relaciones propias entre lo aprendido y lo que se debe aprender y relaciones colectivas para transformar a los sujetos, sus saberes y sus prácticas sociales y ciudadanas.

La experiencia asume la ciudad y la región como realidades culturales, productos de la construcción de significaciones imaginarias de los colectivos que en ellas habitan y develan su carácter educativo en la configuración de la experiencia de vida. Esta condición hace que la relación escuela-ciudad-región se vuelva fundamental para garantizar la calidad de vida de sus habitantes, así como el derecho a la educación con mejores aprendizajes.

Para el desarrollo de la propuesta curricular y pedagógica, metodológicamente la I.E.D. Santa Librada reconoce la relación escuela-ciudad-región como un espacio de aprendizaje a través de la apropiación de los diferentes lugares que pueden ayudar a hacer significativos los conocimientos propuestos y las prácticas de enseñanza de las diferentes áreas. Desarrollando rutas de apropiación de la ciudad y la región se propician formas de integración e interdisciplinariedad del conocimiento escolar que son desarrolladas en el *currículo*.

La ruta metodológica desarrollada por la experiencia pedagógica buscó devolver a la escuela el sentido de espacio de aprendizaje, socialización y de experiencia humana, en donde es fundamental brindar las herramientas necesarias para que los niños y jóvenes construyan sus relaciones con el conocimiento y la sociedad, ejerzan su ciudadanía y apropien su responsabilidad con el ambiente como ciudadanos.

Orígenes y evolución del proyecto: una historia institucional que nos lleva a construir para transformar

En la historia del colegio Santa Librada I.E.D. se evidencia la permanente preocupación de los docentes y directivos por brindar una educación de calidad acorde con las necesidades de los estudiantes, que lleguen desde diversos lugares y contextos culturales. Es así como desde 1999 se inicia un proceso de mejoramiento que convoca al colectivo docente a pensar las formas de enseñanza y de aprendizaje en la escuela. En el periodo 2001-2002 se inicia un diagnóstico y estudio de las propuestas pedagógicas de la institución; luego, en el 2003, se realiza un estudio de las metodologías de enseñanza y después de varios planteamientos e intentos por buscar una unidad pedagógica que brinde más y mejores aprendizajes a los niños y jóvenes se adopta, en el año 2004, la propuesta de *aprendizaje significativo*, como modelo pedagógico institucional.

Los maestros y maestras de la institución asumen que la significatividad del aprendizaje, como lo refiere Ausbel (1997), es la posibilidad de establecer relaciones propias e individuales entre lo aprendido y lo que se debe aprender. Por tanto, la educación como proceso de socialización del ser humano es significativa en cuanto se da en todos los espacios de interacción de los sujetos y en la medida que esos conocimientos permitan a los niños, niñas y jóvenes realizar sobre sus experiencias, su historia, sus sueños y un proyecto de vida.

Es desde estos presupuestos que el colectivo de maestros buscan establecer la relación y la influencia de los espacios físicos, culturales y recreativos en la construcción de experiencias de vida que reconfiguran las relaciones sociales, los encuentros con los *otros*, la convivencia institucional y cotidiana, como elementos constitutivos de la ciudadanía, pero además cómo la vida institucional asume la tarea de formación para la garantía de los derechos humanos, el derecho a la ciudad y la construcción de sujetos políticos y subjetividades ciudadanas.

En esta perspectiva, la institución siempre optó como parte de la propuesta pedagógica, considerar como escenario potencial de aprendizaje la localidad y el barrio. Bajo esta premisa se realizaban

recorridos a las zonas aledañas de la escuela, promoviendo desde las áreas del currículo y los diferentes proyectos transversales salidas a parques, quebradas y lugares de interés común que permitirán reconstruir y reconocer por parte de los niños y jóvenes la historia ambiental y cultural de la localidad en pro de construir identidad, respeto por la tradición y significación de saberes desde la cotidianidad y la vivencia diaria de los niños. Los diferentes escenarios locales han sido concebidos no solo como espacio de recreación y esparcimiento, sino como lugares en los cuales, a través de la interacción, se configuran sujetos, saberes y nos permiten acercarnos a los niños a su experiencia como ciudadanos, desde una práctica pedagógica centrada en el hacer/representar y el decir/representar para el ejercicio de la ciudadanía.

Paralelo a la adopción del aprendizaje significativo como modelo y estrategia pedagógica institucional, en el año 2004 un grupo de docentes de la institución de ambas jornadas participan en la cátedra de pedagogía y ciudad, desarrollada en el marco del Plan Sectorial de Educación Bogotá una Gran Escuela 2004-2008 (SED, 2008), y es a partir de lo trabajado en esta cátedra que se resignifica el sentido de las salidas pedagógicas en relación con el aprendizaje significativo.

En este espacio, las maestras asistentes piensan la relación escuela-ciudad-región como elementos significativos de aprendizaje. Se comienza a considerar desde las apuestas teóricas de la cátedra sobre ciudades educadoras que, a partir de establecer la relación entre la ciudad, la región y la escuela como realidades culturales, como producto de la construcción de significaciones imaginarias de los colectivos, se podría fortalecer la intención de la propuesta educativa del PEI, en tanto estas construcciones humanas tienen un carácter educativo en la vida y la experiencia de todos los que las habitan y transitan.

Se inicia la elaboración del proyecto concibiendo que la relación escuela-ciudad-región, asumida en el marco de las salidas pedagógicas, permitirían afianzar y significar los conocimientos desarrollados en el aula de clase, así como coadyuvaría a la formación de hábitos, comportamientos, la vivencia de valores y responsabilidades como ciudadanos. De igual forma, se podría a partir de estas expediciones

aprender la ciudad y la región, generando procesos identitarios que afirman la participación, favorecen la convivencia y garantizan el derecho a la ciudad y la ciudadanía que tienen los niños y jóvenes.

Así, durante el año 2004, nos centramos en la construcción teórica del proyecto en concordancia con la propuesta del PEI; posteriormente se realiza una sistematización de la experiencia de las salidas pedagógicas realizadas por los docentes de las diferentes áreas. En este sentido, el proyecto recoge de un lado la experiencia acumulada de maestros en torno a las salidas pedagógicas como herramientas de aprendizaje; de otra parte el saber de los maestros y de la comunidad de diferentes escenarios locales y de la ciudad como espacios de aprendizaje; por último consideró para su implementación los aportes teóricos de diferentes autores que proponen la ciudad como un escenario vital para el reconocimiento de los sujetos niños y jóvenes y para la construcción de ciudadanía, con lo cual se pretendió dinamizar la propuesta pedagógica definida en la institución como aprendizaje significativo.

El proyecto inicia su implementación a partir del año 2005, con el apoyo de la Secretaría de Educación Distrital a partir del programa Escuela-Ciudad-Escuela: otra forma de aprender, vinculándonos con en el eje de Patrimonio y Cultural.

La relación escuela-ciudad-región como elementos significativos de aprendizaje

Desde la experiencia académica de varios maestros de la institución educativa que participaron en la primera cátedra de pedagogía 2004, el grupo líder del proyecto construyó el marco de referencia conceptual del proyecto, siempre tendiendo a establecer la relación escuela-ciudad-región. Estas apropiaciones teóricas se presentan a continuación teniendo en cuenta: lo que es para nosotros la ciudad y los planteamientos de la Ciudad Educadora y la relación con el aprendizaje significativo rescatando la importancia de la pedagogía como saber y como práctica.

La ciudad como ciudad educadora

Para construir el concepto de ciudad y establecer su relación con la escuela, nos preguntamos inicialmente ¿qué es la ciudad para nosotros? y ¿cómo nos

la representamos? Se devela entonces la imagen de la ciudad moderna en oposición profunda frente a la pequeña ciudad y la vida del campo. Una ciudad que fluye cada vez más acelerada y compleja, en la cual se teje la vida urbana, como un conglomerado de cosas, bienes, servicios y personas. Que en los imaginarios sociales de los maestros es el común de todas las grandes urbes del continente latinoamericano y por lo tanto Bogotá no es la excepción.

Reconocemos que el crecimiento urbano acelerado, las políticas de *austeridad* a que se ha sometido el tercer mundo y nuestra ciudad, han dado lugar a un proceso de pauperización de la mayoría de la población, lo cual ha derivado en la degradación de las condiciones de vida de los habitantes y por lo tanto a grandes dificultades en cuanto al acceso de los bienes culturales y la apropiación de la ciudad como una ciudad incluyente, amable y educativa, vulnerándose el derecho a la ciudad que tienen los niños y las niñas, especialmente de las comunidades con las que trabajamos. Se comprende entonces, como lo afirma Italo Calvino (1999):

Las ciudades en el umbral del nuevo siglo, han derivado en lugares uniformes e intercambiables, con las mismas oficinas y empresas de servicios y cajeros y supermercados y centros comerciales y hoteles. El habitante de la ciudad moderna, la occidental, carece de identidad, porque el espacio que lo acoge tampoco tiene personalidad. La ciudad moderna es una colmena de millones de abejas obreras y unas cuantas reproductoras, donde los conflictos son parejos, al igual que las derrotas, un enjambre de esperanzas desatentas, de tristezas cotidianas. La crisis de la ciudad moderna nace en su vorágine, en la velocidad que impide el disfrute de los placeres inmediatos. (p. 3)

Es desde esta ciudad, sin sentido para sus habitantes, que se debe encontrar el significado de esa otra ciudad, esa que acoge, que enseña, que hace visible y vivible la ciudadanía donde, como sostiene Calvino, se construyan las memorias, los deseos, los signos del lenguaje, una ciudad que como lugar de intercambios rebase la idea del trueque de mercancías y se intercambien también las palabras, los deseos y los recuerdos (16, 1999). Así, la ciudad es espacio de la experiencia humana, de la memoria y de sueños, como tal es un escenario que potencializa la capacidad cognitiva y la experiencia humana.

Una ciudad que puede ser construida desde los jóvenes, los niños y los adultos, quienes desde sus

vivencias y cotidianidad sugieren cómo se vive y se elaboran los correlatos entre la experiencia de vida y el ejercicio de la ciudadanía:

La imagen urbana no pertenece a la ciudad, sino a sus habitantes [...]. Es el modo como los ciudadanos la representan en su mente, por eso la imagen identifica a la ciudad, no por cómo es, sino por cómo es vista. [...] Las imágenes de la ciudad son múltiples y cada persona va armando su propio territorio de acuerdo a los recorridos y con los deseos que pueda realizar en estos espacios. (Pérgolis, Orduz y Moreno, 6, 2000)

Luego nos preguntamos: esta ciudad producto de la experiencia humana ¿qué ofrece a nuestros niños, niñas y jóvenes y cómo ellos aprenden su ciudad? Realizando un sondeo con los estudiantes, constatamos como la ciudad ofrece poco a los niños y jóvenes. Solamente un porcentaje muy pequeño tienen la posibilidad económica de asistir a eventos y sitios que le brinden bienestar, aprendizaje, disfrute y alegría. Por ejemplo, son pocos los niños de nuestra institución que en este momento conocen el centro de la ciudad.

De igual forma, la ciudad se presenta a los niños y a los jóvenes a través de los filtros y barreras que imponen otros agentes sociales como son la familia y la escuela, convirtiéndola en un afuera amenazante donde la vida corre riesgo, es peligroso y por ello la ciudad se reduce a los recorridos de la escuela a la casa, al parque, a los en tornos locales. En muchas ocasiones se reduce a los espacios habitacionales.

Desde este sentido y significado que tiene los niños, las niñas y los jóvenes de la ciudad, se convierte en premisa del proyecto, en tanto era necesario acercar la ciudad a los estudiantes, modificar ese imaginario de ciudad peligrosa, ajena; para hacerla propia, así como un ámbito de disfrute, de esparcimiento, de experiencia y aprendizaje, desde el cual uniendo nuestra intención a la de la Secretaría de Educación del Distrito a través del programa Escuela-Ciudad-Escuela: otra forma de aprender 2004-2008, buscamos hacer de la ciudad un escenario de aprendizaje para que los estudiantes y docentes se apropien de la riqueza cultural, científica, tecnológica, artística y recreativa y a partir de allí adquirieran nuevos conocimientos por medio de las expediciones pedagógicas.

En este sentido, al convertir la ciudad en escenario de aprendizaje vemos cómo se materializa el derecho que tienen los niños, niñas y jóvenes de vivir, gozar y conocer la ciudad; de ser y sentirse ciudadanos y participar en la construcción de esa ciudad soñada, deseada e imaginada.

Consideramos entonces que la ciudad debe ser parte de la existencia y la experiencia de los niños, niñas y jóvenes, por lo tanto, corresponde a los agentes educativos maestros y padres de familia, acercarla como objeto de conocimiento y pensamiento (Viviescas, 1997). Como objeto de conocimiento en la medida que debe ser conocida, apropiada y aprehendida para que los niños y niñas puedan desarrollar su existencia y como tal, convertir a la ciudad en parte de su proyecto de vida. Como objeto de pensamiento ya que la ciudad puede ser aprendida al ser vivida en compañía de los otros. Es decir, la ciudad debe ser pensada, imaginada y soñada por los niños y niñas para el pasado, el presente y el futuro como espacio de convivencia y reconocimiento individual y colectivo.

Desde esta perspectiva, consideramos que la ciudad debe por tanto reconocer las dinámicas subjetivas que la llenan de significado y de sentido, y desde la construcción autónoma propiciar la participación colectiva para lograr el reconocimiento del otro, del entorno y del yo. Para ello es necesario que los proyectos educativos promuevan una práctica que desde la escuela permitan a los estudiantes reconocer los diversos campos socioculturales, no solo en el reconocimiento, el respeto, la paz, la diferencia del sujeto sino también en el rescate de su acción como constructor de cultura.

En este sentido, nuestro proyecto se enmarca en esa gran intensión del Programa Escuela-Ciudad-Escuela, donde a través del reconocimiento y conocimiento de la ciudad, desde la vivencia y la experiencia se logra:

Transformar las relaciones entre la escuela y la ciudad, cualificar los currículos, enriquecer los planes de estudio, y mejorar las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje, mediante el desarrollo de proyectos y expediciones pedagógicas que propende por hacer de Bogotá, y sus diferentes escenarios verdaderos objetos de investigación, conocimiento y aprendizaje [...]. (SED, 6, 2005)

Es desde esta idea de ciudad que se trascienden los muros de la escuela y los maestros y maestras nos convertimos en transformadores de la escuela, pues vemos la ciudad no solo como una herramienta para el conocimiento desde lo geográfico, espacial, cultural y científico, sino como un escenario para la experiencia humana, donde en cada salida pedagógica se aprende y se forma en hábitos, valores éticos, en donde el encuentro con el *otro* que también habita la ciudad, se convirtió en una vivencia para el ejercicio de la ciudadanía y la democracia, para reconocer la pluralidad y la diferencia, así como para generar sentido de pertenencia y cuidado por el lugar que habitamos todos.

Una ciudad educadora para aprender de la ciudad, aprender en la ciudad y aprender la ciudad²

La consolidación de la idea de la Ciudad Educadora, como sostiene Jaume Trilla Bernet, uno de los especialistas convocados por la organización para construir la idea de ciudad educadora desde una mirada interdisciplinar, parte inicialmente de una idea amplia, pluridisciplinar y difusa, los cuales son concretados en tres dimensiones que deben ser desarrolladas por las Ciudades Educadoras: la primera, aprender en la ciudad, entendiendo la ciudad como entorno o contenedor de recursos educativos. La segunda, aprender de la ciudad, refiere la ciudad como agente educativo; y la tercera, aprender la ciudad, que presenta la ciudad como contenido u objetivo educativo (Trilla, p.82, 2005).

En este sentido, la ciudad es asumida en el proyecto como realidad cultural, como producto de significaciones e imaginarios colectivos que devela su carácter educativo en la configuración de

² El concepto de ciudad educadora, surge a partir del documento *Aprender a ser, la educación del futuro* de la Unesco, 1973, que propone la ampliación del horizonte educativo más allá de la escuela. A partir de este documento, algunas ciudades del mundo comenzaron a desarrollar proyectos para llevar la educación fuera de los muros de la escuela. Se realiza el Primer Congreso Mundial en Barcelona en 1990, dio como resultado la Carta de Las Ciudades Educadoras. Posteriormente se creó la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, AICE, con sede en Barcelona y sucursales en Rosario Argentina. En Colombia, desde la década de 1980, se inician las primeras experiencias de Ciudad Educadora, siendo el Municipio de Tabio, Departamento Cundinamarca, el pionero en este tipo de proyectos, seguido del Municipio de Piedecuesta, Departamento de Santander, y posteriormente se unen a estas iniciativas ciudades como Medellín y Bogotá D.C.

una cotidianidad, condición que la hace objeto de reflexión y escenario educativo, donde se convoca a la pedagogía para dinamizar otras formas de aprendizaje que se centra en hacer significativo el conocimiento escolar, y que por tanto se ven abocados a establecer la relación entre los contenidos curriculares, los conocimientos no formales y las experiencias significativas de los niños y niñas que garanticen la consolidación de una cultura ciudadana desde lo cotidiano.

Desde esta perspectiva el concepto de *ciudad educadora*, debe tener como sustento una pedagogía que reconozca una mejor utilización de los espacios que la conforman, como la biblioteca, la plaza, la calle, el parque, el museo, entre otros, para generar formas de aprendizaje en convivencia, de desarrollo de la experiencia y la existencia desde la autonomía y la participación individual y colectiva.

Así, la escuela y los maestros y maestras nos convertimos en agentes de un proyecto cultural, social y político, a partir de configurar un ambiente global de aprendizaje y desarrollando prácticas significativas que permitan a los niños y jóvenes, aprender a ser ciudadanos y ciudadanas. En este sentido comprendemos la ciudad como escenario donde:

Hoy más que nunca la ciudad grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras. De una manera u otra contiene en sí misma elementos importantes para la formación integral [...] la ciudad será educadora cuando reconozca, ejercite y desarrolle además de sus funciones tradicionales —económica, social, política y de prestación de servicios— una función educadora. Cuando asuma con intencionalidad y responsabilidad su papel educativo y cuyo objetivo sea la formación, la promoción y desarrollo de todos sus habitantes. La ciudad será educadora si ofrece con generosidad todo su potencial, si se deja aprender por todos sus habitantes y si les enseñan a hacerlo. (Carta de las Ciudades Educadoras, 1990)

A partir de este horizonte de una ciudad educadora, el proyecto considera a la ciudad como un ambiente global de formación y aprendizaje, que desde el conocimiento y el transitar impulsa en los niños y jóvenes otras formas de pensarla, de quererla de forma diferente, de tal manera que sea inclusiva y adecuada para todos. Como lo sostiene Tonucci (1997), “no para esperar un retorno

romántico del pueblo [...] sino para prepararse en favor de un futuro diferente, [...] se trata de pensar en una ciudad más ágil, más sencilla, en la que todos los ciudadanos cuenten más” (p. 111).

En este sentido, para nosotros la ciudad juega un papel primordial en la educación de los niños, pues su conocimiento informal es trascendental para el desenvolvimiento de la vida porque se educa para la vida misma, permitiendo que, en ella, en sus calles, barrios, centros comerciales, ellos los niños, niñas y jóvenes den sentido a su infancia, a su existencia, realicen a partir de esos hitos, de esas formas de socialización, de interacción y encuentro con el otro, su proyecto de vida.

La región otro escenario de experiencia

De otra parte, el concepto de región que el proyecto ha tejido, parte inicialmente de entender la región, como un espacio geográfico, económico y cultural que tiene características comunes. Desde las diferentes concepciones se entiende la región también como una división político administrativa; sin embargo, la región más allá de estas definiciones formales es un espacio de integración de rasgos sociológicos, históricos, económicos, lingüísticos, ambientales y políticos que puede ser aprendida y se puede aprender de ella.

Es decir, son espacios histórico sociales que han consolidado con el tiempo relaciones entre sí, para dar sentido y significado a la construcción de nuestra nación y que permiten identificarnos como una sociedad pluriétnica y pluricultural, característica propia de la sociedad colombiana.

Es desde este concepto de región que el proyecto establece la relación con la ciudad y la escuela, pues la región es también un constructo humano, y como tal objeto de conocimiento, de aprendizaje y de significación para la vida y la experiencia de los sujetos.

En el proyecto, más que asumir la región desde cualquiera de sus significados teóricos, nos ha interesado verla como objeto de conocimiento y significación de aprendizajes, en tanto al recorrer las regiones con las cuales Bogotá, como ciudad capital mantiene relaciones económicas y políticas, permite comprender como se tejen las dinámicas económicas, sociales y políticas que integran al

país. Pero además esos recorridos construyen valores como el respeto y el reconocimiento de la diversidad cultural que tiene nuestra nación, es más que un concepto un escenario desde donde construimos identidad en y desde la diferencia.

Con esta idea, el proyecto asume la ciudad y la región como realidades culturales, como producto de la construcción de significaciones imaginarias de los colectivos, develan su carácter educativo en la configuración de una vida. Esta condición hace que la relación escuela-ciudad-región se vuelva fundamental para garantizar la calidad de vida de sus habitantes, al igual que la calidad de la educación y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como el derecho a la educación con mejores aprendizajes y a aprender con equidad.

Reconocemos además el papel de la pedagogía como fundamento para realizar la lectura y apropiación por parte de los niños, niñas y jóvenes de las diferentes dinámicas sociales, ambientales, espaciales, culturales y políticas que le ayudaran a configurar su proyecto de vida. Desde esta perspectiva, para el desarrollo de la propuesta pedagógica, metodológicamente la I.E.D. Santa Librada reconoce la relación escuela-ciudad-región como un espacio de aprendizaje a través de la apropiación de los diferentes lugares que pueden ayudar a hacer significativos los conocimientos propuestos y los procesos de enseñanza y aprendizaje en las diferentes áreas. Desarrollando rutas de apropiación de la ciudad y la región planeadas con guías y acompañamientos, que propician además formas de integración e interdisciplinariedad que deben evidenciarse en los planes de estudio, las guías de evaluación y en la propuesta curricular.

La ciudad y la escuela constructoras de prácticas significantes democráticas y sujetos participativos

Otra de las perspectivas que asume el proyecto es la ciudad, la región y la escuela como escenarios que potencializan el ejercicio de la democracia, la participación y la convivencia, así como la garantía de los derechos de niños, niñas y jóvenes tanto a vivir la ciudad y sus regiones aledañas, como a recibir una educación de calidad. Lo anterior para las maestras incluye desde nuestro ejercicio como docente la defensa del bien público, la calidad de

vida de los ciudadanos y la garantía de los derechos de todos y todas, donde no consideramos que la solución sea individual y personal, sino social y política. Por lo tanto, la ciudad debe cambiar sin renunciar a la complejidad, la tecnología y la riqueza del mundo de hoy, se debe convertir, con la intervención de los agentes educativos en el espacio de lo social, lo democrático, lo incluyente donde todos los niños y jóvenes puedan desarrollar sus proyectos de vida, su experiencia vital, esa que configura aprendizajes, saberes y prácticas.

En palabras de Tonucci (1997), “no se trata de modificar, actualizar, mejorar los servicios para la infancia [...] se trata, en cambio, de conseguir que la Administración baje sus ojos hasta la altura del niño, para no perder de vista a ninguno. Se trata de aceptar la diversidad intrínseca del niño como garantía de todas las diversidades” (p. 34).

En este sentido, la ciudad educadora debe permitir que los niños y las niñas la vivan. Que sea el escenario del encuentro con el otro en el museo, el parque, la casa, la calle. Es allí donde la escuela y la familia, en ese escenario de experiencia vital, educa para la tolerancia, el respeto, la solidaridad, la paz y la diversidad. La ciudad como un lugar de encuentro permite que los ciudadanos que participan en ella, que establecen sus prácticas significantes crean en los demás, que estén convencidos que los demás tienen algo que enseñar, dar y aprender.

Entonces, la ciudad deja de ser fragmentada y reducida a los espacios locales, se vuelve habitada y habitable por todos, sus lugares no solo son espacios físicos de belleza arquitectónica. Son lugares de confrontación y construcción de significados, donde las nuevas generaciones aprenden y valoran el pasado, pero que desde el uso de las tecnologías construyen y transforman el espacio para su vida.

La ciudad educadora establece la relación de la escuela como el espacio que forma a los ciudadanos capaces de repensar la ciudad como proyecto a futuro, preparar el futuro donde se piense en la posibilidad de bienestar y calidad de vida de todos y todas los y las ciudadanas. Donde los niños y jóvenes participen, se construya identidad y se eduque para el ejercicio de la ciudadanía y la democracia. Como instituciones sociales que son garantes de los derechos ciudadanos.

La ciudad educadora: una apuesta para repensar la función de la escuela

De igual forma, en el proceso de construcción del proyecto nos preguntamos en que favorece la relación ciudad-escuela, a la escuela y a la formación de los niños, niñas y jóvenes. Esta pregunta nos conduce a plantearnos, desde nuestra realidad, que en el mundo moderno y la sociedad contemporánea a la escuela se le ha dado la función de proteger a los niños y las niñas. Función que cada día se ha vuelto la única para cumplir debido a la violencia, la inseguridad y los riesgos que ofrece la ciudad y el mundo externo para los niños y las niñas. La escuela se ha convertido en el escenario de socialización, recuperación, de educación física y deportiva, de organización del esparcimiento, de exploración protegida de un medio ambiente y pasa a ser el único lugar donde es posible dejar a los niños y las niñas con seguridad (Tonnucci, p. 106, 2002).

Así la función primaria de la escuela de “ser sede de la elaboración cultural, del desarrollo de competencia cognitivas, de aprendizaje” (Tonnucci, p.106, 2002) pasa a un segundo plano, lo cual ha hecho que la escuela pierda su sentido, se empobrezca y haya ido dejando de lado la construcción del saber y la cultura. Lugar que ha sido paulatinamente ocupado por los medios masivos de comunicación que ofrecen información para ser reproducida, sin ser procesada, comprendida y alejada de la vida de los sujetos, lo cual no genera ni aprendizajes, ni enseñanzas significativas. Donde la identidad es cada vez más individual, distante al afecto, al sentido del otro y la posibilidad de construir un nosotros.

En este sentido, la escuela se convierte en una institución de la sociedad que reproduce conocimientos paralelos a la vida y la experiencia de los sujetos. Conocimientos que solo sirven para responder a las exigencias de la escuela y no para ser utilizables y transformables en capacidades que orienten los comportamientos y las vivencias de los sujetos en y desde los escenarios de la ciudad. De ahí que la escuela fracase generalmente en la formación para la democracia, la garantía de los derechos humanos y la participación.

Lo anterior se observa como una separación y ruptura entre los dos escenarios de socialización por excelencia de los seres humanos. Por lo tanto,

plantean en la contemporaneidad una crisis en los procesos de construcción de sujetos sociales y ciudadanías de cara a las exigencias de un mundo cada vez más globalizado, volcado sobre la incertidumbre y la inmediatez, a travessado por la velocidad de los medios masivos de comunicación que han planteado un sin número de experiencias revocando el valor absoluto a la escuela como espacio de conocimiento y socialización y a la ciudad como escenario de encuentro con el otro.

La escuela debe encontrar nuevamente su sentido para educar a los ciudadanos del presente y por qué no del futuro, pero también la ciudad debe transformar sus políticas, prácticas y miradas a fin de impulsar el papel de la escuela y construir ciudadanos capaces de pensarla, vivirla, identificarla y proyectarla a futuro como un espacio social, humano, de derechos, plural e incluyente, donde todos y todas puedan realizar sus experiencias y sus proyectos de vida.

La escuela debe abrir las puertas y proveer proyectos educativos que permitan la organización de experiencias significativas de aprendizaje a cargo de entidades no escolares. Y la ciudad, las organizaciones culturales y las políticas públicas deben repensar a los niños, niñas y jóvenes; así como a todos sus ciudadanos, brindando espacios, itinerarios y posibilidades de conocimiento, de relaciones e interacciones, así como de construcción de experiencia vital.

Entonces escenarios destinados única y exclusivamente para el disfrute de los adultos o en compañía de los adultos, se vuelven en lugares habitables por los niños, las niñas y los jóvenes, donde el conocimiento, la participación, la inclusión y la educación para la democracia cobran sentido, instalando prácticas significantes a partir de la vivencia en lugares como el parque, el museo, los laboratorios, las fábricas, los teatros, la biblioteca, el supermercado que se organizan desde una propuesta pedagógica para la formación de los ciudadanos.

En este proyecto, la ciudad y la región en relación con la función social de la escuela, retomando a Juan Carlos PÉRGOLIS (2000), se convierten en “objetos de pensamiento y estudio” para aprender en la ciudad, aprender de la ciudad y aprender la ciudad, donde la ciudad y la región dejan de ser solo espacios y se convierte en objetos de aprendizaje y enseñanza,

puesto que son el marco o la escenografía para la vida de los niños, niñas, jóvenes y maestros.

La escuela, la ciudad y la región entablan una relación continua y se convierten en espacios de aprendizajes significativos, de formación de sujetos, de reconstrucción de saberes y de transformación de prácticas sociales. Son escenarios que por ser experienciales ayudan al niño, a la niña y al joven a comprender, a construir y reconstruir los conocimientos escolares y cotidianos, a ser y sentir parte de una localidad, de una ciudad, de una nación, a reconocerse como sujetos participativos y políticos en el contexto de la ciudad y de la nación. Convertir la ciudad y la región como elementos significativos de aprendizaje hace que los saberes se conviertan en saberes productivos, donde se logra hacer significativo y fundamental aquello que parece como banal en el hacer cotidiano de la escuela.

La ciudad y la región como escenarios donde los niños y jóvenes actúan, se apropia como lugar de experiencia, que se vuelve significativa e inseparable del proceso constituyente del sujeto, de tal forma que la experiencia da lugar a una cascada de aprendizajes que de ella se derivan, propiciando la apertura a la cultura, al conocimiento y a la realización de nuevas experiencias de los sujetos en contexto que configuran identidades y ciudadanía.

La comprensión sobre el sujeto y la experiencia, necesariamente requiere de explicar la relación entre el sujeto y la experiencia. Por lo tanto, la propuesta de diferentes escenarios donde los niños interactúan y configuran experiencias propias y directas; rompe con la idea de un conocimiento que se hace extraño, articula el saber con el saber de la experiencia, se incorpora más fácilmente y coadyuva a la configuración de las subjetividades de los niños y jóvenes en el marco de la corresponsabilidad ciudadana.

El sujeto de la subjetividad, es también, en palabra de Larrosa (2003), el sujeto de la experiencia:

[...] ese sujeto que no es el sujeto de la información, o de la opinión, o del trabajo, que no es el sujeto del saber, o del juzgar, o del hacer, o del poder, o del querer. Si escuchamos [...] en que la experiencia es lo que nos pasa, el sujeto de experiencia sería algo así como un territorio de paso, de pasaje, algo así como una superficie de sensibilidad en la que lo que pasa acerca de algún modo, produce algunos afectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas, algunos efectos. (p. 174)

Para este autor, el sujeto de la experiencia es también en diferentes culturas, puntos de llegada y también un espacio donde tienen lugar los acontecimientos y los sucesos, pero “sea como territorio de paso, como lugar de llegada o como espacio del acontecer, el sujeto de la experiencia se define no tanto por su actividad como por su pasividad [...] por su apertura” (Larrosa, 2003, p. 175). En conclusión, el sujeto de la experiencia es un sujeto expuesto, al que le pasa, al que le sucede, al que le afecta, el que vive, se abre al mundo, se expone, se hace vulnerable, corre riesgo y experimenta.

Entonces se piensa a la ciudad, la región y la escuela en una relación que los hace espacios para la existencia, en la cual los sujetos pertenecientes a una comunidad pueden recrear los conocimientos, las experiencias individuales y enriquecerlos en el encuentro con los otros. Considerándolos escenarios en los cuales se construyen e intercambian significaciones y se despliega la posibilidad de confrontación de pensamientos diversos, entrando en la dinámica de la crítica y por lo tanto viabilizando la resignificación de nuevas formas de vivir. Es decir, espacios en los cuales se desarrolla el proyecto de vida de sus habitantes.

La relación escuela-ciudad-región se convierte en una herramienta que hace que la práctica pedagógica tradicional se transforme en una práctica pedagógica significativa, en donde los procesos educativos dejan de ser lineales y excluyentes y convierten al conocimiento escolar en un encuentro con la riqueza y complejidad de experiencias y conocimientos de los otros. La relación ciudad-región-escuela y pedagogía se constituye en el eje para la transformación de los procesos educativos con miras a la reconstrucción y construcción de las diversas formas de significar la vida y los aprendizajes de los niños, las niñas y los jóvenes.

Por lo tanto, el proyecto fortalece la propuesta institucional que busca a partir de su acción pedagógica hacer del aprendizaje escolar, un aprendizaje significativo, desde la idea de desdibujar las fronteras y acercar a sus estudiantes al reconocimiento de la ciudad y la región no como espacios enemigos o ajenos, sino espacios resultado del pensamiento y la creación humana donde es posible la construcción de saberes y la proyección de

su sentido de vida, pero además se puede generar identidad y conciencia ciudadana y nacional.

Estos planteamientos no solo establecen la relación de la ciudad y la escuela, sino que establece la relación entre ciudad, región y escuela a partir de la acción pedagógica como espacios que más que significativos permiten confluir, dinamizar y desarrollar los saberes de las diferentes disciplinas, dando al mundo de lo humano y lo educativo, su carácter de complejidad e interdisciplinariedad. Donde la pedagogía, tiene el papel fundamental en un proceso de aprendizaje que centra su eje en la experiencia cotidiana, en la memoria y en los sueños. Haciendo de la ciudad y la región espacios abiertos para el aprender. Pero también son espacios que pueden ser apropiados desde la didáctica de cada disciplina para dar significado a sus contenidos y consolidar una formación integral que fortalezca los procesos de pertenencia, inclusión, identidad y ciudadanía.

Ruta metodológica para una experiencia que cobra sentido

Las consideraciones teóricas anteriormente expuestas, permitieron dar un horizonte teórico a la experiencia y desde allí se estableció una ruta metodológica para devolver a la escuela el sentido de espacio de aprendizaje, socialización y de experiencia humana. Desde esta perspectiva, el proyecto se propuso a nivel institucional ser el vehículo para desarrollar una estrategia pedagógica que generará procesos de significación del conocimiento escolar. Para lograr esto se propuso una ruta metodológica que rescatará el sentido de las actividades y la experiencia, así como posibilitará sistematizar el trabajo realizado tanto en el aula de clase como en la institución. En este sentido, la ruta metodológica del proyecto se plantea en fases, que permiten consolidar el proyecto y la realización de las expediciones pedagógicas:

Primera fase

Se ubica en reconocimiento de los diferentes lugares de la localidad que tienen significación en la vivencia cotidiana de los estudiantes, lo cual se convierte en fuente de la planeación de las diferentes actividades pues es un trabajo realizado por los

maestros de las diferentes áreas quienes recorren la localidad clasificando los espacios en recreativos, culturales, administrativos, etc.

Además, en esta fase desde una perspectiva interdisciplinar se clasifican los espacios de la ciudad y la región que aportan al desarrollo de la propuesta pedagógica y al énfasis del PEI, trabajo realizado también por los docentes en el año 2004. Esta clasificación tiene como eje trasladar la escuela y su acción a escenarios alternos en la localidad, el barrio, la ciudad y la región donde los estudiantes puedan evidenciar sus aprendizajes, permitiendo al niño, la niña y el joven vivir la ciudad y la región a través de sus experiencias en ellas y que pueda así cobrar sentido y significado el conocimiento escolar.

Segunda fase

Es la clasificación de escenarios y la definición de los ejes sobre los cuales se orientan las expediciones pedagógicas. Se definen tres: primer eje *expediciones locales*, segundo eje *la escuela va a la ciudad* y tercer eje *la escuela va a la región*. Es a partir de estos ejes, y mediante las estrategias pedagógicas y las actividades propuestas para cada expedición, se espera que el estudiante recree su relación con la ciudad-la región, el conocimiento escolar, las experiencias de la vida y configure su participación como ciudadano.

Tercera fase

Orientada a la planeación y desarrollo de la expedición pedagógica incorpora dos tipos de actividades, de un lado lo logístico que tiene como sentido garantizar la ejecución de la salida con alto nivel de calidad.

De otra parte, lo pedagógico, para el cual se plantea una ruta pedagógica que incorpora las acciones y actividades académicas requisitos para realizar la salida pedagógica, y es a través de estas acciones que logramos vincular la experiencia de la expedición pedagógica al aula de clase, a los contenidos curriculares y en general al que hacer institucional, como se muestra a continuación:

a. Trabajo previo: provee a los y las estudiantes de elementos motivacionales hacia la expedición, se desarrolla a través de guías, talleres, videos, consultas u otras indagaciones que les permitan acercarse a la experiencia que van a vivenciar.

b. Trabajo durante: con la orientación de los docentes quienes, con el apoyo de una guía construida por los docentes de todas las áreas del conocimiento escolar, dirigen la mirada de los estudiantes hacia elementos como: orientación geográfica, lugares de interés, ciudades o localidades por las que transcurre el recorrido, diversidad de clima, fauna y flora, economía de las regiones y características de los pobladores.

De igual forma, en el durante de la expedición se promueven hábitos y comportamientos como ciudadanos, así como el desarrollo de estrategias de cuidado consigo mismo, con el otro y con lo público. En tanto los estudiantes se organizan en grupos para compartir los escenarios lo que motiva la colaboración, la solidaridad y el respeto. Estos procesos que surgen espontáneamente en los niños y jóvenes son afianzados por los maestros con estrategias como establecimiento funciones de los estudiantes; determinación de riesgos y recomendaciones de comportamiento en cada escenario.

c. Trabajo aplicativo: Se desarrolla en el aula de clase un trabajo individual, el cual pretende reactivar la vivencia de la expedición y un trabajo grupal que busca la socialización de la experiencia, con esto se da a conocer a los estudiantes que por diversas circunstancias no pudieron participar en la expedición algunas de las vivencias y aprendizajes generadas.

Por último, un trabajo aplicativo, en el cual cada una de las áreas busca conectar los ámbitos conceptuales propios de la disciplina con los saberes adquiridos durante la expedición. Esta labor de aplicación es desarrollada bajo la autonomía de cada docente y depende en gran sentido del compromiso que se tenga con la propuesta. Puede plantearse desde diferentes ideas: fabricación de maquetas, resolución de situaciones problema invención de cuentos o historietas, escritura de relatos o descripciones, creación de artefactos, aplicaciones artísticas, elaboración de mapas, consultas de profundización, cuadernos viajeros de experiencias, entre otros.

Para finalizar esta ruta, los trabajos, los aprendizajes y las experiencias de los niños, niñas y jóvenes se convierten en el eje de una actividad institucional denominada “el día de la fraternidad libradista”.

Una experiencia que cobra sentido y transforma prácticas

Al dar cuenta de esta experiencia pedagógica, desarrollada en el transcurso de 10 años, son muchas las vivencias y los logros que contar que le han dado sentido y valor a la experiencia y la han configurado como un elemento significativo en el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes de nuestro colegio. Sin embargo, para este artículo se enuncian aquellas que se han convertido en estrategias permanentes de aprender de la ciudad y la región y aprender la ciudad y la región. A continuación, se presentan las actividades y las estrategias pedagógicas que han permitido que esta experiencia cobre sentido para el aprendizaje, pero también permiten evidenciar la riqueza pedagógica acumulada durante el tiempo desarrollo del proyecto.

Un pasado enriquecedor: expediciones locales

Estas expediciones que buscan construir procesos significativos, reconocimiento y relación con el entorno inmediato de los estudiantes, se han mantenido dentro la trayectoria del proyecto todos los años, además porque permiten a los niños ir complejizando su conocimiento y sus experiencias en la localidad. Así programamos expediciones locales como:

Descubriendo un sueño

Una expedición programada para los niños y niñas de grado preescolar, que consiste en realizar un recorrido desde la escuela a los lugares de residencia de los niños para que ellos muestren y compartan con sus compañeros aquellos sitios en los cuales se sienten bien y seguros.

Inspectores de lugares

Actividad programada para los niños de primero y segundo grado, tiene como objetivo acercar al niño al concepto de barrio, pretendiendo que reconozcan su contexto más cercano en cuanto a lugares deportivos, recreativos, culturales, civiles y de salud.

Inspectores de lugares administrativos

Para los grados 3, 4 y 5 se desarrolla, acerca al niño al concepto de barrio para que reconozcan en su contexto más cercano los lugares de administración,



Figura 1. Fuente: archivo fotográfico del proyecto.

de seguridad y de salud, así como su función y organización. La actividad se inicia en clase, donde se solicita a los niños que mencionen los sitios que conocen de su barrio en cuanto a administración (alcaldía, JAL), en cuanto a educación (colegios, Cadel), en cuanto a salud (Cami, Hospital).

Localidad recreativa

Para los grados 6 y 7, se propone una expedición que tiene como objetivo que el joven reconozca los sitios de recreación de la localidad, teniendo en cuenta los peligros que estos representan.

Localidad fotogénica

Expedición organizada para los grados 8, 9, 10 y 11 busca que los jóvenes reconozcan la localidad como un lugar polifacético ávido de cultura y de valiosos recuerdos para la posteridad. La actividad se realiza por grupos de estudiantes quienes realizan un recorrido por los sitios de interés de la localidad que representen cultura, educación, arte, recreación etc. Hacen de ello espacios fotogénicos a través de tomar diferentes fotografías las cuales se exponen en un póster dentro de la institución.

Desde el presente para aprender la ciudad y aprender de la ciudad: expediciones a la ciudad

Se considera desde la perspectiva de una pedagogía urbana y de la ciudad educadora, en la cual la propuesta pedagógica de la I.E.D. Santa Librada, centra

su desarrollo en el aprendizaje significativo como modelo fundamental para aprendizajes pertinentes en cada uno de sus educandos. En este sentido, la ciudad como “una gran escuela” es vinculada al Proyecto Educativo Institucional. En primer lugar, como herramienta para fortalecer la apropiación del conocimiento escolar y en segundo lugar como fuente de experiencia que ayuda a los niños, niñas y jóvenes a vivir la ciudad y a construir en ella su proyecto de vida.

Las expediciones a la ciudad se realizan una sola vez durante el año lectivo y se convoca a todos los estudiantes de grado 0 a 11. Sin embargo, su organización y las actividades pedagógicas se realizan de acuerdo a las características propias del desarrollo de los estudiantes por grados, como se muestra a continuación:

Imaginando la ciudad

Para los grados preescolares, primero y segundo busca indagar sobre los imaginarios de ciudad que tienen los niños y niñas. En ellos los niños al recorrer una parte de la ciudad identifican posteriormente aquellos lugares que más le llamaron la atención.

Traveseando la ciudad

Elaborada para los grados 3, 4 y 5 tiene como propósito acercar al niño al concepto de ciudad a partir de fijar la mirada en el recorrido que se realiza en el medio de transporte que se elige para realizar la expedición

a la ciudad. Se fijan los recorridos y se pide establecer los lugares de este recorrido más significativos.

Invitando y atisbando la ciudad

Diseñada para los grados 6, 7, 8 y 9, propone reconocer la ciudad no solo como un sitio para cumplir diligencias sino también como un sitio de aventura, esparcimiento, cultura y recreación. Los estudiantes proponen diferentes lugares en donde la ciudad les brinda cultura, emociones, inquietudes, luego elaboran caricaturas que inviten a visitar dichos lugares, y a conocerlos. El resultado son las caricaturas de los diferentes sitios de esparcimiento en la ciudad, mostrando lo que en cada uno de ellos hacen las personas, además del uso de la experiencia para generar producción de textos y análisis de las problemáticas urbanas.

Bogotá fotogénica ayer y hoy

Programada para los estudiantes de grado 10 y 11, busca reconocer la ciudad de ayer y hoy como un lugar polifacético creador de cultura y que sigue guardando valiosos recuerdos.

Estas actividades se dinamizan con las expediciones que se denominan institucionales, pues convocan a toda la comunidad educativa e incluyen estudiantes de grado 0 a 11, así entonces nos aventuramos en el 2005 a realizar un domingo la Toma del Centro Histórico de la Ciudad. En el año 2006 contamos con expediciones como Divercencia o Ciencia Divertida, Maloka. Otra experiencia, también patrocinada por la SED, fue la participación de estudiantes de la media en el espectáculo de los Trotamundos de Harlem.

Para el año 2007, el proyecto que ya se ha consolidado de carácter institucional, es visto por los maestros y la comunidad educativa como el motor de la propuesta pedagógica “aprendizaje significativo”, plantea y ejecuta nuevamente las expediciones locales y para las expediciones de la escuela va a la ciudad, se inscribe en el eje de arte, patrimonio y cultura de la SED.

En este eje, la SED financia la expedición al Museo Arqueológico de Zipaquirá, la cual tiene en la institución el sentido de una expedición de la escuela a la región, pues permite a los estudiantes reconocer la otra parte de la región inmediata a la ciudad de Bogotá y sobre todo reconocer el proceso intercultural que nos constituye como ciudad y nación. Esta salida contó con una preparación en el aula de clase de una guía interdisciplinaria que ubicaba a los estudiantes en el recorrido que se realizara, generando en ellos conocimientos previos y con una actividad



Figura 2. Fuente: archivo fotográfico del proyecto.

posterior a la salida que permitió aplicar los conocimientos y la experiencia a los conocimientos escolares del área de ciencia, sociales, matemáticas, lenguaje y artística. De esta experiencia los niños y jóvenes construyeron maquetas, narrativas y murales.

Las expediciones a la región: un pasado, presente y futuro del proyecto

Como una nueva aventura, la experiencia se propuso organizar expediciones a la región en la cual se convocaba la participación de todos los estudiantes de grado 0 a 11 de las dos jornadas y se incluía a los padres que quisieran acompañar a sus hijos.



Figura 3. Fuente: archivo fotográfico del proyecto.

Así en el eje la Escuela va a la región, se realizaron salidas pedagógicas que tiene como objeto la región inmediata a la ciudad de Bogotá, se escogieron espacios que brinda la posibilidad de realizar una mirada interdisciplinaria. La primera visita fue a la Reserva Natural Parque el Neusa (2005), la cual tenía como objetivo, posibilitar el conocimiento y reconocimiento de una región con la cual Bogotá mantiene estrechas relaciones tanto comerciales, industriales, ambientales y culturales, para determinar la influencia de la ciudad en esta región tanto a nivel ambiental como cultural y social.

La siguiente expedición dentro del eje la escuela va a la región, buscó ser un complemento de la primera y tenía como propósito que los estudiantes reconocieran y valoraran los aportes de las culturas indígenas de la región a la construcción de la actual ciudad de Bogotá, así realizamos una visita al resguardo indígena de Sesquilé, el cual se nombra como: intercambio cultura resguardo de Sesquilé. El objetivo central fue posibilitar el reconocimiento de las diferentes formas culturales que han ayudado a la consolidación de nuestra nación, buscando despertar en los estudiantes el respeto por el otro y el reconocimiento de la diferencia con equidad.

En el año 2006, con la experiencia adquirida y continuando con la idea de establecer la relación escuela ciudad región, se planeó, organizó y realizó la expedición pedagógica al Bioparque

de los Ocarros y Sicuani, ubicado en la ciudad de Villavicencio. Esta expedición tuvo como objetivo identificar y establecer la relación entre la ciudad y la región de la Orinoquía, reconocer la riqueza de flora, fauna y la cultura del ecosistema llanero. Esta expedición se orienta desde el área de ciencias sociales, ciencias naturales y el proyecto de medio ambiente. Se realizó un recorrido desde Bogotá a Villavicencio (Parque los Ocarros) en la cual se observó los diferentes ecosistemas, la infraestructura vial, se reconoció la biodiversidad de la región de la Orinoquía y la importancia de la relación entre la ciudad capital y esta región.

Esta expedición, su organización y éxito permitió, además de cristalizar el sentido interdisciplinario y el uso pedagógico en el aula, mostrar al colectivo docente cómo a partir de trabajo en equipo y el establecimiento de criterios claros se puede dar sentido y significado a la experiencia como maestros y a los niños y jóvenes dar significación a su experiencia como estudiantes.

En el año 2007 se realiza la expedición a la Ruta Libertadora, que contó con la visita a los sitios históricos en los cuales se forjó la independencia de Colombia. Además de una visita a las aguas termales de Paipa. Tuvo como objetivo reconocer las relaciones que establece la ciudad capital con el departamento de Boyacá, así como dar significado a esa historia que ha perdido sentido en la mente de los estudiantes.



Figura 4. Fuente: archivo fotográfico del proyecto.

En el año 2009, se desarrolló la expedición Ruta Arrocera, en la ciudad del Espinal, Tolima, en ella los niños, niñas y jóvenes tuvieron la oportunidad de acercarse a la región y conocieron el proceso de elaboración del arroz desde el cultivo hasta el empaque.

222 La Ruta de la Guayaba en Barbosa, Santander, se desarrolló en el año 2010. Acercó a los y las estudiantes al proceso de elaboración del bocadillo, esto comprendió ir a las plantaciones y observar

todo el proceso de elaboración hasta el consumo del mismo. Igualmente se acercó a los estudiantes a la cultura e idiosincrasia de Santander.

Siendo el café uno de los productos insignes de nuestro país, en el año 2011 se desarrolló la Ruta del Café, en la cual se tuvo la oportunidad de recorrer el proceso del café desde la siembra hasta la molienda del café, en una de las fincas de la Federación Nacional de Cafeteros en Tibacuy, Cundinamarca.

A partir del año 2012 el proyecto deja de programar salidas a la región, en tanto que se dificulta debido a la normatividad y el conseguir financiación. A partir de este año las salidas a la ciudad se encargan a cada área del conocimiento escolar. Así, por grados se visitaron museos, se han realizado salidas a las minas de Nemocón, al Parque Jaime Duque, a las Salinas de Zipaquirá, entre otros.

La experiencia se ha fortalecido en tanto ha tenido la oportunidad de participar en las salidas a la nación financiadas por fondos locales con grupos de estudiantes de los grados 5 a 11. En estas expediciones varios de nuestros estudiantes han tenido la oportunidad de conocer la isla Gorgona, Santa Marta y el Eje Cafetero.



Figura 5. Fuente: archivo fotográfico del proyecto.



Figura 6. Fuente: archivo fotográfico del proyecto.

Alcances y prospectivas

Aunque muchos de los resultados han sido expuestos en el transcurso del texto es importante puntualizar que se ha logrado manejar altos niveles de motivación y compromiso en todos los miembros de la comunidad educativa. Se ha participado en varios foros pedagógicos locales y en la Feria Pedagógica Distrital (2007-2012).

Durante sus 10 años, el proyecto se ha configurado como una experiencia pedagógica alternativa, querida y reconocida por toda la comunidad educativa, en tanto que es un escenario escolar que reconoce la experiencia de los niños, jóvenes, maestros y comunidad como fuente de saber y conocimiento.

Ha fortalecido desde el enfoque curricular y pedagógico que en la institución se valore el conocimiento práctico, implícito en el quehacer docente y en el quehacer del estudiante; como un conocimiento útil para comprender y resolver problemas escolares de diferentes órdenes y complejidades, para construir ciudadanos participativos y responsables.

Como experiencia pedagógica se ha convertido en el eje de integración curricular, por cuanto alrededor de él se integran la mayoría de las actividades institucionales, se genera mediante las diferentes

expediciones procesos de integración de áreas que comparten objetos de estudios y se ha logrado que al asumir las expediciones pedagógicas como objetos de estudio en el aula de clase se dinamicen y transformen las acciones en el aula y las prácticas pedagógicas de algunos maestros y maestras.

Se ha logrado establecer un trabajo conjunto orientado a fortalecer el sentido de interdisciplinariedad e institucionalidad. El desarrollo de las expediciones pedagógicas demuestra que es posible el trabajo interdisciplinario a partir de diversificar espacios de aprendizaje que fortalecen la estrategia pedagógica de aprendizaje significativo. Aquí el desarrollo de guías interdisciplinarias permitió realizar procesos reflexivos orientados a la adecuación de los planes de estudio desde una propuesta interdisciplinaria.

Además, el proyecto ha fortalecido la propuesta de aprendizaje significativo de la institución educativa a partir de diversificar los espacios de aprendizaje y la experiencia de los niños, niñas, jóvenes y maestros. Lo cual puede ser visto en la apropiación que se hace en el aula de clase de cada una de las expediciones, la construcción y desarrollo de las guías y los trabajos realizados por los estudiantes

Como principio fundamental de esta experiencia pedagógica, se asumió el de garantizar o brindar la

oportunidad a nuestros estudiantes de acceder a escenarios que enriquecen su formación tanto disciplinar como ciudadana, garantizando con el ello el derecho a aprender con equidad y en igualdad de condiciones. Así como la vivencia de otros escenarios de la localidad, la ciudad y la región enriquecieron actitudes de respeto en los niños y los jóvenes sobre la conservación del medio ambiente, la comprensión de las problemáticas y la formulación de soluciones.

Recorrer la localidad, la ciudad y la región, aprender de ellas promovió otra forma de los niños, jóvenes y maestros de relacionarse con estos escenarios en donde el concepto de recorrido, de expedición se revistió de importancia como una nueva forma de habitar y participar de la ciudad. Con los recorridos que conforman las expediciones pedagógicas que realizamos en la localidad, la ciudad y la región, escenarios como la calle, el museo, el parque, el teatro, el centro interactivo de ciencia y tecnología, se llenaron de significado y abrieron sus puertas a la mirada expectante de nuestros estudiantes, a sus preguntas, a esa mirada que busca comprender y aprende a querer.

Así mismo, como nuestras expediciones son recorridos, entendidos como esos caminos que andamos, esa trayectoria que seguimos y durante la cual pasamos, nos detenemos y atisbamos diversos escenarios, esto configuro una red de desplazamientos en la construcción misma de estos escenarios, fue abrir la experiencia de los niños y jóvenes que estaban acostumbrados a ir a un solo lugar cerrado, lo cual fragmentaba esa mirada sobre la ciudad y la región que impedía comprenderla como dinámicas, inciertas, atravesadas por todas diferentes realidades y construidas desde diversas perspectivas de mundo. Esto propicia afectos por el territorio urbano y regional y abre la posibilidad de una mirada compleja y global de la ciudad.

Recorrer la localidad, la ciudad y varias regiones del país han potencializado en nuestros estudiantes el sentimiento de ser parte... de una ciudad, de una región y de una nación generando valores de respeto, solidaridad, reconocimiento de la idiosincrasia nacional, etc. Pero también se ha logrado construir sentimientos de solidaridad, compañerismo y reconocimiento del otro lo que ha propiciado cambios

en las actitudes y comportamientos de los estudiantes mejorando la convivencia.

Desde el desarrollo de las guías previas a cada una de las salidas construidas por ciclos de aprendizaje y el desarrollo de procesos de aula orientados desde los conocimientos e información apropiados en las diferentes expediciones, nuestros estudiantes han logrado de manera más significativa aprender conceptos, nociones de las diferentes áreas del conocimiento escolar, así como desarrollar capacidades y habilidades necesarias para su desempeño como sujetos y ciudadanos.

Referencias

- Alcaldía Mayor y Secretaría de Educación de Bogotá. (2004). *Plan Sectorial de Educación 2004-2008: Bogotá una gran escuela*. Bogotá: SED.
- Alcaldía Mayor y Secretaría de Educación de Bogotá. (2005). *Navegador Pedagógico de Bogotá*. Bogotá: SED.
- Alcaldía Mayor y Secretaría de Educación de Bogotá. (2008). *Plan Sectorial de Educación: "Educación de calidad para una Bogotá Positiva"*. Bogotá: SED.
- Ausbel, D. P., Novak, J. D., Hanesian, H. (1997). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Calvino, I. (1999). *Las ciudades invisibles*. Madrid: Millenium.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas, lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Pérgolis, J. C.; Orduz, L. F.; Moreno, D. (2000). *Relatos de ciudades posibles. Ciudad educadora y escuela: la práctica signifiante*. Bogotá: IDEP/ Fundaurbana.
- Silva, A. (2006). *Imaginario urbanos*. Bogotá: Arango.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tonucci, F. (2002). *La investigación como alternativa a la enseñanza*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Trilla, J. (2005). La idea de ciudad educadora y escuela. *Revista Educación y Ciudad*, 7, 73-106.
- Viviescas, F. (1997). El ideal (real) de la educación ciudadana. *Revisa Educación y Ciudad*, 2: 26-39.



Saberes sobre familia de un grupo de adolescentes bajo medida de protección*

Knowledge on Family of a Teenagers Group with Protection Measure

Rocío del Pilar Gómez Ramírez¹ Angie Liliana Cardozo² Astrid Johana Bernal³

Para citar este artículo: Gómez, R. P.; Cardozo, A. L.; Bernal, A. J. (2016). Saberes sobre familia de un grupo de adolescentes bajo medida de protección. *Infancias Imágenes*, 15(2), 225-238.

Recibido: 03-marzo-2016 / **Aprobado:** 13-julio-2016

Resumen

El presente artículo de investigación expone las percepciones y saberes sobre familia de tres adolescentes bajo medida de protección, residentes en la Asociación Nuevo Futuro de Colombia. Para ello, se partió de un marco referente a la adolescencia, la familia y el relato. Se utilizó la metodología cualitativa de diseño etnográfico y, para promover las narraciones, se construyeron varios talleres: uno iconográfico, uno de literatura, uno de relato y una entrevista semiestructurada. A través de los resultados se establecieron cuatro categorías de análisis, a saber: Definiendo a la familia; Asociación Nuevo Futuro de Colombia: una familia; Entre la familia ideal y la real; y Descubriendo mi familia. Las categorías permitieron conocer las visiones de los participantes sobre familia, siendo éste un concepto constructivo, que se logra a partir de particularidades de historia de vida, la inmersión social y las relaciones interpersonales, donde la afectividad es el principal lazo de vinculación familiar.

Palabras clave: familia, adolescencia, relato, afectividad, medidas de protección (SKOS, Tesoro de la UNESCO, Tesoro de Política Criminal Latinoamericana-Ilanud).

Abstract

This research paper presents the perceptions and insights on family of three adolescents, granted with protective measures, residing at “Asociación Nuevo Futuro de Colombia”. To do this, we started with a framework related to adolescence, family and storytelling. We used qualitative ethnographic methods; and to encourage their narratives, and we held several workshops: one iconographic, one on literature, one on storytelling, and a semi-structured interview. Based on the results, four categories of analysis were established: Defining the family, Asociación Nuevo Futuro de Colombia: A family, Between the ideal and the real family, Discovering my family. These categories allowed us to know the views of the participants about family, this being a constructive concept, arising from individual life histories, social immersions and interpersonal relationships, wherein affection is the main link of family bonding.

Keywords: family, adolescence, anecdotal storytelling, affection, protective measures.

* El presente artículo es derivado de la investigación “Saberes y relatos sobre familia de tres adolescentes bajo medida de protección en la Asociación Nuevo Futuro de Colombia: Estudio de caso”, avalada por la Asociación Nuevo Futuro de Colombia; iniciada en abril de 2014 y finalizada en enero de 2015.

¹ Psicóloga. Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Maestranda, Evaluación Psicológica y Psicodiagnóstico, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: rdgomezr@unal.edu.co.

² Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: engeliebe@gmail.com.

³ Licenciada en Pedagogía Infantil, Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente, Compensar. Correo electrónico: astridj_bernal@hotmail.com.

Introducción

Se afirma que la familia es la esfera nuclear social primaria del adolescente, reconocida como un agente afectivo promotor de procesos fundamentales de desarrollo. Generalmente, se describe como la constituida por padres e hijos. Sin embargo, su significancia ha cambiado debido a la dinámica social que permite ampliar el espectro de conformación, lo cual puede darse por presencia de casos como: el abandono o ausencia de alguno de las figuras paternas, el matrimonio igualitario, ser conformada por familiares extensos o pares, entre otras. Lo anterior permite reconocer la gran heterogeneidad y amplia gama de posibles vinculaciones socio-afectivas que llevan a sus integrantes a definirse como familia.

En el contexto colombiano, se ha presentado un incremento de casos de adolescentes que se encuentran bajo medida de protección, por hallarse en situación de amenaza y/o vulneración. Debido a esto, las instancias gubernamentales garantes de derechos realizan procesos de atención integral e interdisciplinar, con el fin de fortalecer los vínculos y relaciones familiares en el marco de la corresponsabilidad, pero sobretodo garantizando la protección y restitución de derechos (Congreso de la República de Colombia, 2006). Estos derechos son reconocidos en tratados internacionales, la Constitución Política de Colombia, la Ley de Infancia y Adolescencia, entre otros, donde las autoridades, defensores y comisionarios de familia deben priorizar la ubicación del niño, niña y adolescente vulnerado, en un medio adecuado, sea familiar o sociocultural (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, 2010).

En Bogotá, un 80% de los adolescentes bajo medida de protección corresponden a varones y mujeres separados de sus familias por dificultades en el hogar como: violencia intrafamiliar, abandono parental, trabajo infantil, desplazamiento forzado, etc. En concordancia, se han creado y fundado instituciones que tienen el propósito de contribuir en el proceso de restablecimiento de derechos para adolescentes. La Asociación Nuevo Futuro de Colombia es una de estas instituciones, fundamentada en un modelo solidario, cuya función es proteger en forma integral a los niños, niñas y adolescentes para superar la vulnerabilidad. Lo anterior, al brindar

espacios de enseñanza donde se potencializa el desarrollo de habilidades y herramientas que permiten el ingreso a la vida académica, social, ciudadana y la construcción relaciones interpersonales.

Así, el objetivo principal del presente trabajo es conocer, mediante estudio de caso, los relatos sobre la percepción de familia de tres adolescentes bajo medida de protección que residen en la Asociación Nuevo Futuro de Colombia, teniendo en cuenta que atraviesan por un momento específico de desarrollo y sus situaciones familiares presentan características particulares que hacen referencia al perfil de vulneración de derechos en distintos escenarios.

Un análisis de estas apreciaciones: permitiría arrojar una luz sobre las percepciones de la familia cuando adolescentes conviven en entornos diferentes al núcleo familiar. Brindaría datos que incrementen el conocimiento de esta temática. Y genera información útil para el diseño de intervenciones y la aplicación o la consecución de investigaciones posteriores que profundicen su conocimiento.

Se recurrió al encuentro de diálogos y saberes como mecanismo para comprender las apreciaciones sobre familia y la importancia de la misma en la construcción de cotidianidad. Para ello, el presente estudio se divide en tres apartados: primero desarrolla el marco teórico de referencia, en donde se enuncian las características principales de la adolescencia, reconociendo la importancia de la familia en esta etapa; la conceptualización de familia, su descripción y las distintas visiones tanto estructurales como afectivas, revisión sobre vinculación del adolescente en el entorno familiar y el papel del relato. El segundo apartado constituye el proceso metodológico y los mecanismos para propiciar los relatos de los adolescentes en un espacio no aver-sivo. Finalmente, los resultados por categorías y las conclusiones alcanzadas. En este último, se da especial importancia a la configuración y percepción de familia en el proceso de desarrollo adolescente, el cual se inscribe bajo el lazo afectivo.

La etapa adolescente

La adolescencia se define como una etapa del ciclo vital del desarrollo que se da entre la infancia y la adultez. Esta presupone una serie de inmensos cambios que tienen un fundamento biológico inicial y

una organización psicológica posterior, destacándose la vinculación afectiva y la inserción en un grupo social de pertenencia (Carvajal, 1993; Flores, 1992; Gómez, 2005; Labajos, 1996.). Levisky (1999) añade que en este período las manifestaciones a nivel de comportamiento y vinculación social dependen en gran medida de la cultura y especialmente del entorno de crecimiento, es decir, la familia.

En esta etapa, el adolescente oscila entre los extremos de total dependencia e independencia, entre el deseo por desprenderse de lo conocido y el temor ante lo novedoso, entre desafiar las normas morales que le impone la sociedad (como sus padres) y acatar los constructos sociales para conseguir metas (Carvajal 1993; Dolto, 1990; Flores, 1992; Musitu, Estévez, Martínez & Jiménez, 2008). De acuerdo con lo anterior, se presenta una gran ambivalencia, marcando el período adolescente de contradicciones, confusiones y hasta padecimientos que pueden derivar en dificultades de adaptación, lo cual depende en gran medida de la cultura, la sociedad y en general el entorno de crecimiento.

Dolto (1990) afirma que la entrada a la sociedad es relevante para un adolescente, pues se relaciona con el papel de la identificación y la inmersión en grupos, en especial los distintos a la familia, donde los pares se tornan como el eje de referencia y principal de aceptación, por lo que las instituciones educativas se convierten en el componente de mayor importancia dentro del mundo social del adolescente.

De acuerdo con lo anterior, aunque la participación con los pares corresponde a unas de las principales configuraciones de la adolescencia, la familia se mantiene como una de las esferas estructurales más fuertes por su continua presencia. Esto es importante en tanto que a pesar de que los jóvenes se desligan de manera notoria de la familia debido a la búsqueda de independencia y relaciones con los pares, de una forma u otra buscan su aprobación—sea de manera manifiesta o reservada— en cualquiera de sus actuaciones, reflejando la relevancia del grupo familiar en la actuación y la configuración del mundo adolescente (Carvajal, 1993).

La adolescencia termina en el momento en que el joven sale del mundo infantil y entra al adulto, siendo el entorno familiar promotor de procesos de

desarrollo, ya que actúan como esfera protectora o de riesgo de acuerdo con las formas de relacionarse y los lazos vinculares (Dolto, 1990).

En términos generales, se espera que como consecuencia del pasar por la adolescencia se logre una identidad adulta caracterizada por: 1) la separación e independencia de los padres, 2) el establecimiento de la identidad, 3) el desarrollo de un sistema personal de valores, 4) la capacidad de establecer vínculos duraderos y 5) un retorno emocional a los padres sobre la base de una igualdad relativa (Carvajal, 1993; Flores, 1992).

Familia

La familia, así como su definición, ha tenido transformaciones a lo largo de la historia con el propósito de aproximarse al entendimiento de las relaciones interpersonales. Se han elaborado múltiples definiciones como forma de contextualizar las implicaciones que conlleva su funcionamiento, las cuales oscilan desde el grado de parentesco o consanguinidad hasta el referente con el grupo de personas con que se comparte una condición, opinión o tendencia en común, existiendo diferentes miradas descriptivas a partir de enfoques sociológicos, psicológicos, antropológicos y legales (Baumrind, 1967; Dolto, 1990; Oliva & Villa, 2014; Winnicott, 1995; Real Academia de la Lengua, 2015).

Cerdá y Paolicchi (1999) la definen como la institución social que acoge a sus miembros con el fin de prepararlos para afrontar las diferentes situaciones cotidianas, brindándole herramientas psicológicas y prácticas a través del componente principal: el afecto. Desde esta perspectiva, se comienza a reconocer la familia como pieza fundamental en la función afectiva y por lo tanto socializadora.

Al igual, Winnicott presenta una postura emocional, individual y grupal mencionando: “la base de la psicología de grupo es la psicología del individuo, y en particular la de la integración personal del individuo” (45, 1995). De este modo, figura la familia como grupo que propende al proceso de vinculación, en el que median factores internos (como la carga genética, las características de personalidad, etc.) y externos (factores demográficos, sociedad, cultura, etc.). El autor resalta que la organización familiar da cuenta de la organización

cultural donde la sociedad tiene un papel fundamental. Por tanto, la vinculación afectiva familiar gradualmente integra al adolescente en diversos grupos sociales, como la familia no nuclear (tíos, tías, primos) y esferas extrafamiliares (amigos, pares, compañeros, etc.).

Frente a los contrastes culturales, Oliva y Villa (2014) afirman que el concepto de familia no puede declararse como universalmente válido, ya que existen variedades de formas de convivencia y amplio tipo de vinculación. Es así como describen a la familia como una realidad que se ha transformado en el tiempo a razón de los cambios sociales, económicos y culturales impactando su estructura en la actualidad. Este carácter cambiante describe tipologías de familias tradicionales y modernas fundamentadas en el parentesco, los sistemas de creencias, las formas de ejercer autoridad, la unidad vincular, el reconocimiento a la diversidad y otros factores relacionales que han comenzado a hacerse visibles en el espacio de lo social, político y jurídico. De esta manera, cada grupo familiar se apropia de una filosofía de vida, ritos culturales, lenguaje y acciones en sociedad. En el documento realizado por el ICBF titulado *Caracterización de las familias colombianas* (2012), se describen tipos de familia en el contexto colombiano, a saber: 1) *nuclear*, que define a figuras paternas o parejas con hijos, 2) *unipersonal*, conformada por una sola persona, 3) *extensa*, definida por parientes de la familia nuclear, 4) *monoparental*, donde sólo una de las figuras, ya sea la materna o paterna está presente y 5) *compuesta*, reconociéndose la unión de parejas con hijos, quienes no comparten características sanguíneas o biológicas.

Así mismo, en el intento de hallar nuevas formas de comprensión de la familia, se presenta el abordaje entre la familia y el género, donde se forja un debate respecto a las familias homoparentales, siendo una de las vertientes de discusión el ser aptas o no para la crianza de niños y niñas. Este debate tiene en cuenta la fuerza al imaginario frente al cual Freud (1908) afirma que “se erige la sexualidad de la pareja conyugal, monogámica y heterosexual como paradigma de la sexualidad ‘normal’” (como se cita en Burin y Meler, 189, 2010). Esta situación, desde el ámbito protector institucional del ICBF, no presenta riesgo de vulneración en la medida que se

garantice una dinámica de crianza con entorno favorable para el desarrollo, tal y como lo menciona Burin y Meler (2010), destacando que no hay estudios que comprueben que crecer con parejas del mismo sexo afecten de un modo u otro el desarrollo del niño, niña o adolescente, ya que la importancia radica en las condiciones tanto afectivas como educadoras de los cuidadores.

Una mirada desde la subjetividad del adolescente permite indagar acerca de su afrontamiento en el contexto sociocultural y relacional que va ligado al medio en el que se encuentra inmerso, frente al cual se debe convalidar las representaciones sociales de hombre y mujer que históricamente asumen una posición de crianza, pero que la construcción de la subjetividad dentro de la red vincular familiar se enmarca dentro de los significados que otorgue a filiación.

Por otro lado, Laplace (2013), describe dos tipos de familia:

- a. Familia ideal: se refiere a la familia imaginaria o anhelada, la cual se establece principalmente por la objetividad de lo social y el contexto. Generalmente, sus miembros se invisten según las normas culturales atribuyéndole características determinadas. Esta familia es de estereotipo común referida principalmente a la nuclear, caracterizada de conformarse por padre, madre e hijos.
- b. Familia real: se refiere a la familia verdadera o actual de una persona, en la que sus miembros están encubiertos por características afectivas. Dentro de este tipo de familia cada uno de los miembros cumple un papel importante en la dinámica afectiva, lo cual se relaciona con los roles familiares. Es importante tener en cuenta que en la familia real no se cumplen necesariamente los parámetros impartidos por la cultura.

En este sentido, y de acuerdo con el objetivo del estudio, se define a la familia como una institución que permite el paso de sus miembros a la sociedad, cualquiera que sea su configuración o denominación, la cual representa la mayor influencia educadora como grupo primario, en este caso para el adolescente, siendo el afecto el más importante mediador en la relación.

Vinculación adolescente en la familia

Se ha reconocido la gran heterogeneidad de conformaciones familiares, que —como se mencionó en el apartado anterior—, depende tanto de la estructura como de los lazos afectivos, por lo que a pesar de que la familia se reconoce como una esfera social universal, su tipología puede conformarse de maneras diversas.

Luna (2006) señala que los adolescentes que por diversas circunstancias se encuentran separados de su familia, ya sea de manera transitoria o definitiva, requieren de cuidados e intervenciones alternas especiales. Para la autora es necesario el abordaje y trabajo integral e intersectorial de agentes sociales especializados en adolescencia que reconozcan este escenario no como un problema, sino como una condición particular de oportunidades frente a la que debe cambiar su visión.

En consecuencia, los trabajos de revinculación familiar del ICBF (2010) tiene como fin fortalecer las capacidades de equipos profesionales intervinientes dentro del enfoque de derechos, para el fortalecimiento de las habilidades sociales, educativas y de convivencia en los jóvenes. Según Unicef (2011), el programa de restablecimiento de derechos debe encaminarse a implementar políticas y nuevos modelos teóricos que tengan como fin mejorar la calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes que se encuentran privados de su medio familiar.

Dentro de la literatura se ha encontrado que los motivos principales de ausencia de figuras paternas, que ocasiona el traslado de los niños y adolescentes a instituciones de restablecimiento de derechos son múltiples, variados y complejos, son: 1) *problemas políticos*, relacionadas con el conflicto armado que existe en Colombia, que como consecuencia ocasiona desplazamientos forzados y migraciones de las familias a ciudades distintas a las de su origen; 2) *situación económica*, que generan vulnerabilidad como la falta de acceso a la salud, educación, vivienda y desnutrición; y 3) *problemáticas sociales y culturales*, como la violencia intrafamiliar, adicciones, trabajo infantil, explotación sexual, comercial, a los que se pueden sumar situaciones de discapacidad y problemas de discriminación.

De acuerdo con lo anterior, son numerosos los casos en que los jóvenes son separados de sus padres ya que las autoridades de infancia determinan, a través de herramientas propias de cada instancia, cuándo las familias no garantizan los derechos fundamentales por factores como dificultades en recursos económicos, vivienda en lugares precarios o carencia de vínculo afectivo. En estas situaciones el Estado prioriza encontrar un escenario adecuado para el correcto cuidado de los niños, niñas y adolescentes, garantizando la integralidad de la atención en salud, nutrición, vivienda y educación, de esta manera, busca ejercitar la habilidad de socialización y paralelamente preparar y procurar los procesos de interacción con el entorno de los adolescentes que no fue garantizado por sus familias originales.

Según el informe realizado por la Unicef en el 2014, llamado *El estado mundial de la infancia del 2014 en cifras* y referenciado por el estudio de Aldeas Infantiles SOS Colombia (2014), en el país se encuentran entre novecientos mil (900 000) niños, niñas y adolescentes en situación de orfandad o con dificultades de convivencia familiar, donde la pérdida de cuidados parentales ocurre con mayor frecuencia en la etapa adolescente. De esta manera, el programa de Adolescentes Bajo Medida de Protección llevada por varias instituciones entre las que se encuentra la Asociación Nuevo Futuro de Colombia, garantiza sus derechos, sin pretender dejar de lado la familia sino, por el contrario, trabajando en conjunto tanto en la promoción del afecto como en la guía pedagógica para superar los problemas intrafamiliares y resguardar la identidad cultural.

En esta línea, se ha reconocido que para muchos jóvenes en Colombia la niñez transcurre en estas instituciones de protección hasta que cumplen la mayoría de edad. Esto en algunos casos es benéfico, ya que significa en términos psicosociales la posibilidad de construir lazos afectivos que permiten a los jóvenes tener capacidades para su inclusión social, mejores experiencias educativas, sociales y emocionales. Sin embargo, para otros adolescentes este entorno produce situaciones de depresión, soledad, angustia, baja autoestima, comportamientos delictivos y bajos índices académicos, siendo la institucionalización un medio de riesgo.

Frente a este tema, existen investigaciones como la de Aranguren y Rodríguez (2011), quienes encontraron las implicaciones de la ausencia de las figuras paternas en el desarrollo socioemocional de adolescentes en instituciones de Venezuela. Los autores hallaron que instituciones regidas por una función contenedora familiar, promovieron la autonomía y el establecimiento de vínculos afectivos satisfactorios en los adolescentes. Sin embargo, cuando estas figuras contenedoras estaban ausentes el sentimiento de pertenencia se vio comprometido, produciendo disminución del rendimiento escolar, baja integración al clima socioeducativo, bajos niveles de desarrollo de inteligencia emocional, así como aislamiento, resentimiento, agresividad, depresión y problemas en las orientaciones morales.

En otra investigación, Flabio (2006) reconoció que el recurso más idóneo para trabajar dentro del desarrollo adolescente y la resiliencia emocional es el papel educativo, pues permite la transmisión de valores fundamentales, la preservación de la identidad y la preparación para el enfrentarse al mundo cotidiano. Igualmente, el autor sostiene que la presencia de las figuras de padre y madre ha desaparecido del espacio vital de los adolescentes, ya que se existen situaciones de divorcio, niños nacidos fuera del matrimonio o familias monoparentales, configurando el entorno educativo como una figura cuidadora sustituta. Además, menciona que la estructura familiar ha cambiado, por lo que no necesariamente la ausencia de figuras paternas estaría provocando actos de criminalidad, drogadicción, maltrato entre otras conductas, sino que estos se dan por modelos inadecuados, los cuales son seleccionados para seguir un estilo de vida. Por lo tanto, se afirma que de no estar presente alguna de las figuras paternas o cuidadoras, se debe asegurar —por lo menos— una protectora y de afecto como guía para la vida (Luna, 2006).

Teniendo en cuenta estas y otras investigaciones, se observó que son escasos los estudios donde se presenta la voz y los relatos de los adolescentes, es decir, se omiten o se dejan de lado de manera considerable narraciones e historias sobre la percepción de su cotidianidad, ya que la mayoría presentan resultados cuantitativos que, a pesar de ser importantes, dejan por fuera el sentir de los adolescentes. Bajo esta situación, Bothert (2014) afirma



© Ferrey Trujillo

que, dentro del marco legal de protección de los derechos de los niños y niñas, se debe proclamar su reconocimiento como sujetos de derechos, por lo que siendo sujetos de palabra, autónomos y completos sus voces merecen ser escuchadas con el fin de conocer sus realidades, sus conocimientos y saberes más allá de las teorizaciones y metodologías utilizadas. Al escucharlos se tiene en cuenta su cotidianidad, reconociendo su realidad subjetiva que va más allá de las leyes y discursos políticos.

Es por esto que en el presente estudio se exploraron los saberes que tienen sobre la familia un grupo de adolescentes a través de sus relatos, haciendo énfasis en sus vivencias y perspectivas y la incidencia de la Asociación Nuevo Futuro de Colombia.

El papel del relato

A diario las personas se relacionan e interactúan entre sí, haciéndose participe la convivencia continua donde se logra no solo la socialización de



© Ferney Trujillo

contenidos sino también el intercambio de saberes y conocimientos. Entre estas formas de socialización se encuentra el relato, el cual está compuesto por narraciones requiriendo de un locutor con intencionalidad, que desea transmitir algo a alguien de una manera significativa. Es decir, los relatos, tanto para quien los narra como para quien escucha, tienen una significación integral de lo narrado, donde es importante el tono de voz, las dramatizaciones, altibajos, sonidos, onomatopeyas, entre otras figuras. Es así como los relatos pueden ser sustentados a partir de lo oral, lo escrito, una imagen fija o móvil o el gesto y su combinación ordenada (Santamaría, 2010).

De acuerdo con lo anterior, la intencionalidad del relato no es solo describir, sino la enmarcación del contenido en un saber y un imaginario dentro del contexto, permitiendo acceder al mundo narrativo para así poder comprenderlo e interpretarlo. El relato entonces se vuelve funcional, ya que no comunica y transmite información únicamente,

sino que permite al otro entrar en el mundo de sentimientos, emociones y necesidades.

Bruner (1991) afirma que el relato se encierra en la búsqueda de la verdad a través de la narrativa, más que lo que se encuentra con la verdad científica. Según el autor, el principal marco interpretativo de los relatos es el reconocer las circunstancias, el contexto y —como el autor lo denomina— *escenario cultural*. Este escenario tiene que ver con los ámbitos contextuales de quien narra, que para el presente estudio son: la familia, la institución educativa, el lugar donde vive, etc.

En síntesis, el relato se convierte en un instrumento de la mente al servicio de la creación de significado, el cual transmite en la cotidianidad vivencias e intenciones de quien narra. Así mismo, los relatos son fuente de conocimiento de las experiencias e interpretaciones de quien los produce puesto que el contenido proyectado presenta las vivencias y sentidos internos del sujeto, volviéndose medio catártico y liberador.

Metodología

Acorde con los propósitos presentados, el tipo de investigación se refiere a un estudio de caso con enfoque cualitativo y diseño etnográfico, siendo el objetivo principal el conocer los saberes y percepciones de familia de tres adolescentes bajo medida de protección a través de sus historias. Para conseguir este objetivo se partió de los relatos entregados por adolescentes y, a través de las interpretaciones, se realizó un análisis de acuerdo con las características demográficas y afectivas de cada uno.

Para el análisis de resultados se partió de la interacción e interpretación a partir de un sistema de signos, de acuerdo con la producción de significación de los relatos producidos por los adolescentes y en esa medida se establecieron ciclos de análisis y reflexión. Para el adecuado análisis de resultados se realizó una triangulación basada en los constructos teóricos e interpretaciones del concepto de familia a partir de la colaboración interdisciplinaria, lo cual proporcionó integralidad y evitación de sesgos interpretativos.

⁴ Para fines de la investigación y protección de los datos de los participantes, sus nombres fueron cambiados, cada adolescente escogió el sobrenombre con el que aparecería en la descripción general de los resultados.

El diseño etnográfico permitió el uso e interpretaciones a partir del trabajo de campo (Guber, 2011). Con la técnica se logró la obtención de datos que se utilizan como evidencia para la descripción de resultados que explican diferentes fenómenos sociales. De esta forma se atribuye al contexto el informe cultural a través de su comprensión desde la perspectiva de los participantes, en este caso, los adolescentes.

Ruta metodológica e instrumentos

Para lograr el objetivo del estudio se partió de la observación, el diseño de instrumentos para la recolección de datos y la entrevista semiestructurada para así ocuparse la especificidad del tema a tratar.

Muestra

La investigación se llevó a cabo con tres adolescentes residentes en la Asociación Nuevo Futuro de Colombia. A continuación, se describen las generalidades de los participantes de acuerdo con su situación personal en el momento del estudio⁴:

- Adolescente con proceso vigente en la Asociación Nuevo Futuro de Colombia (Goku):

12 años de edad. Ingresó al sistema de protección bajo medida de restablecimiento de derechos en el 2013, luego de que su progenitora fuera recluida en la cárcel Buen Pastor por tráfico de estupefacientes y negligencia materna, asociada a sus constantes cambios de parejas de género femenino. Dentro de la Asociación mantiene contacto con su progenitora y algunos familiares de lazo materno. En el momento del estudio la madre y el adolescente llevaban a cabo un trabajo de intervención familiar, esperando afianzar sus lazos por lo que Goku permanece en la institución, mientras se brinda un espacio para que su madre lograra una estabilidad económica y emocional que permitiera un ambiente propicio para el crecimiento y reintegro del adolescente al hogar.

- Adolescente con ingreso reciente a la Asociación Nuevo Futuro de Colombia (Cristiano):

Con edad aproximada de 14 años. Ingresó a la Asociación sin identificación legal en agosto del

2014. Le fue realizado peritaje y exámenes que determinaron su edad teniendo en cuenta que no la conocía, pues no fue registrado ante entes legales. Creció en el campo con un tío quien fue su única figura cuidadora. En la Asociación, con la ayuda de un profesional, se reconstruyó la historia inconclusa que el adolescente tenía sobre su familia, el cambio y afrontamiento social con el que actualmente se vincula.

- Adolescente institucionalizado desde temprana edad (Thiago).

Adolescente de 17 años. Está institucionalizado en el sistema de protección desde los nueve años aproximadamente por negligencia y abandono familiar. Ha tenido un recorrido institucional amplio, creando varios lazos afectivos con figuras de padrinazgo quienes le proporcionan redes de apoyo y actualmente tiene contacto. Es una figura líder en la asociación, a la que ingresó en el 2012, creando varios lazos afectivos con las personas que allí trabajan: profesionales y formadores (pitos⁵) destacándose por el aprovechamiento de herramientas para su proyecto de vida.

Instrumentos

Observación

Esta técnica se utilizó como primera forma de contacto con los adolescentes, lo que permitió conocerlos. A partir de la observación se formularon preguntas que enrutaron el estudio y el direccionamiento al proceso de análisis.

Talleres

En estos se integraron la práctica y la teoría como ejes fundamentales en el proceso de investigación. Se realizaron cuatro talleres que abordaron temáticas de familia y afectividad, con el fin de sensibilizar y dar a conocer los conceptos con los que los adolescentes produjeron sus relatos. Cada taller se caracterizó por manejar una dinámica distinta y atractiva para los adolescentes.

⁵ Pitos: forma de referirse a los directores y profesionales de la Asociación Nuevo Futuro de Colombia, por parte de los adolescentes (pitos y mitas, haciendo alusión a papitos y mamas).

Taller iconográfico

En este se pidió a los adolescentes que realizaran el dibujo de una familia. Para Rodríguez (2005) este método tiene como objetivo la descripción e interpretación de las imágenes, las cuales transmiten un mensaje intelectual o afectivo a través de las formas y sus aspectos semánticos.

Para realizar la lectura de las imágenes, se recurrió al test de la familia creado por Porot (citado por Laplace, 2013), fundamentada en la técnica del dibujo libre y los principios psicoanalíticos, específicamente con la defensa proyectiva, que consiste en plasmar la libre expresión de sentimientos, emociones y configuraciones hacia los familiares, especialmente las figuras cuidadoras, reflejando a la vez la situación emocional y afectiva en la que se ubican cada uno de los miembros de la esfera familiar.

Taller de literatura

Para este se construyeron tres cuentos con contenidos similares a la cotidianidad de cada uno de los participantes, con el fin de que conocieran y escucharán relatos y opiniones referentes a la familia. Luego se promovió la escritura de un cuento de propia autoría sobre la temática familiar con el fin de hacer aflorar emociones y sentimientos de una forma indirecta, dinámica y poco invasiva.

Taller de relato

A través de conversaciones sobre la dinámica, la teoría y la utilidad del relato que se presentó como medio catártico, que promovieron las narraciones

sobre familia y los vínculos afectivos hacia los cuidadores de los adolescentes. De esta manera se potenció la sensibilidad hacia la temática, el reconocimiento de sí mismo y las apreciaciones acerca del concepto de familia.

Entrevista semiestructurada

Tuvo como propósito conocer puntualmente lo que cada adolescente reconocía acerca del concepto de familia, procurando un contacto más directo con sus sensaciones que crearan condiciones de conversación, permitiendo a los participantes relatar libremente sus pensamientos sobre familia, a partir de un lenguaje propio como parte de su realidad.

Resultados

A partir de los relatos obtenidos a través de la observación, los talleres y la entrevista semiestructurada, se obtuvieron las expresiones y percepciones sobre el concepto de familia de cada uno de los casos, construyéndose así cuatro categorías de análisis:

1. Definiendo a la familia.
2. Asociación Nuevo Futuro de Colombia: una Familia.
3. Entre la familia ideal y la real.
4. Descubriendo mi familia.

233

Taller iconográfico

Dada la relevancia de los rasgos encontrados a continuación se exponen los dibujos que realizó cada uno de los adolescentes sobre familia, reflejando así sus ideas y apreciaciones de acuerdo a cada caso:

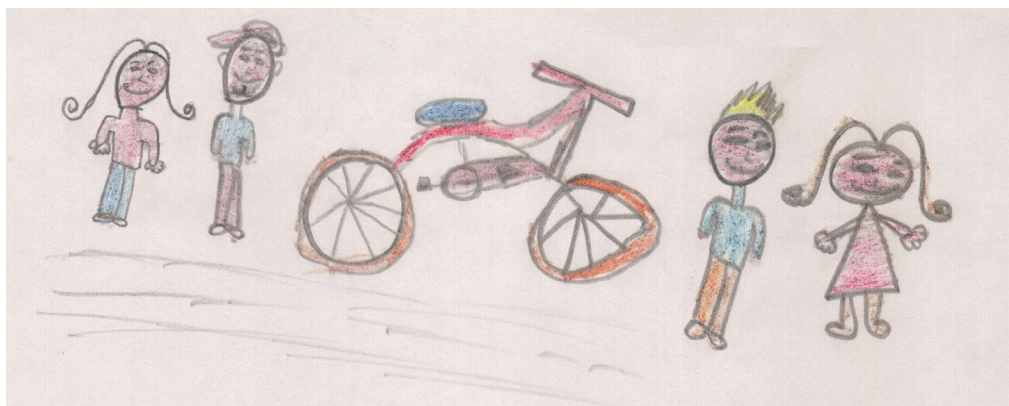


Figura 1. Dibujo de familia realizado por Goku.



Figura 2. Dibujo de familia realizado por Cristiano.

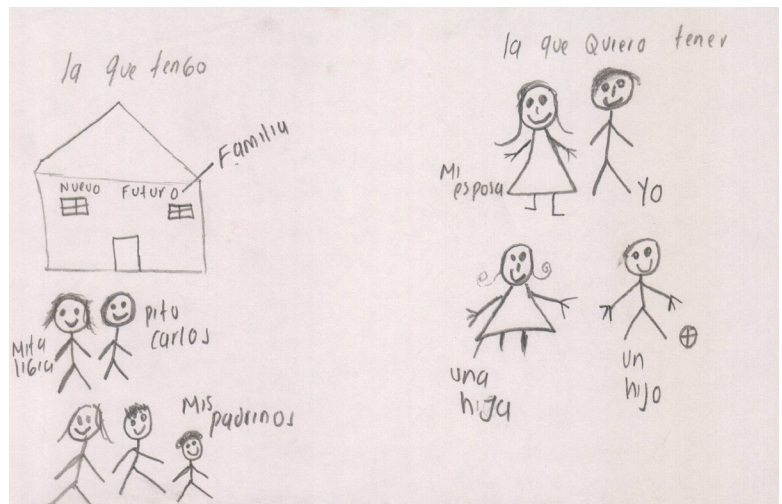


Figura 3. Dibujo de familia realizado por Thiago.

Categorías

Los relatos obtenidos en los talleres y la entrevista semiestructurada permitieron el abordaje por categorías.

Definiendo la familia

Esta categoría resulta de la descripción de qué es para los adolescentes una familia, apreciación que surge del aprendizaje cotidiano y la relación con el contexto y la sociedad. Los adolescentes describen a la familia como un grupo en el que los integrantes apoyan y respaldan incondicionalmente a todos sus miembros, unidos por un lazo afectivo de cariño y amor. Cada participante reconoció que la familia procura adecuado desarrollo para sus integrantes, especialmente los hijos, a través del afecto, el respeto y la colaboración. Se observa que para cada uno de los relatos el amor prima como sentimiento y vínculo de afecto de y para

cada miembro, lo cual es evidenciado en algunos de los relatos.

Cristiano señala:

La familia es un conjunto de personas que, que están unidas por sí mismo y que se quieren mucho y que se muestran mucho cariño entre ellas. Porque digamos el padre y la madre, están como, se caracterizan en cómo en que dan ejemplo a los hijos y defendiéndolos a todos... pues yo digo que las une.

Goku: “la familia es amar a los hijos y también al esposo [...], en una familia nos debemos querer como hermanos”.

Y Thiago:

Pues para mí la familia lo es todo, ¿sí me entiende? Pues porque en ella puede tener como claridad de las cosas, ¿sí me entiende? Es como un apoyo que uno como persona tiene, la familia es amor, es ayuda, es necesidad, también es, en ocasiones, también son conflictos, pero ellos te ayudan a solucionar los conflictos de una manera mejor.

Es así como en cada una de las narraciones se ve reflejado el afecto y la vinculación entre miembros como el factor relevante en la conformación familiar, lo cual en la teoría fue expuesto por Cerdá y Paolicchi (1999), Ruiz (2008) y Winnicott (1995).

Asociación Nuevo Futuro de Colombia: una familia

Esta categoría surge a partir de relatos de cómo los adolescentes perciben para sí a la Asociación Nuevo Futuro de Colombia. Es interesante observar que en cada uno de los relatos se denota un sentido de pertenencia y vinculación a la asociación, reconociéndola como una familia alternativa pero contenedora. La asociación y sus profesionales se proyectan como un grupo que emana y promueve sentimientos de unión, afectividad y cuidado, funciones que, como se afirmó en la base teórica, se relacionan con el papel principal que cumple una familia (Baumrind, 1967; Dolto, 1990; Ruiz, 2008; y Winnicott, 1995).

Así mismo, es relevante tener en cuenta que una vez que los adolescentes se integraron a la asociación, se reconoció como un tipo de familia conformada por profesionales y pares que hacen las veces de miembros familiares en donde sobresale el lazo afectivo. Cristiano: “ellos [la asociación] están las 24 horas conmigo, ellos saben que me gusta, ellos me tienen mi comida. Cuando estoy deprimido, cuando necesito ayuda pues ellos siempre van a estar ahí... esa es mi familia”.

El reconocimiento que hacen los adolescentes respecto a la función de la Asociación Nuevo Futuro de Colombia es interesante, denominándola no como una institución educativa, sino como una familia. Los adolescentes afirmaron que en la asociación todos se pueden amar, integrar, apoyar y colaborar como lo hace cualquier familia, dando su estructura a los que la integran en distintos roles: los compañeros son percibidos como hermanos, el grupo psicosocial y los docentes son descritos como padrinos, madrinan y tíos, y los directores hacen el papel de padres. Goku: “porque somos hermanos, la mita es nuestra mamá, el pito es nuestro papá y la doctora Jenny (docente), es nuestra madre... todos”, “soy hermano de Johan, con Aníbal, Robert, Jonathan, ¡con todos! (haciendo referencia a sus pares)”.

Thiago:

Ellos [los docentes] nos ayudan, nos escuchan y pues no cualquier persona hace eso, ¿sí me entiende? Y aunque ese es el trabajo de ellos, pero ellos entran de una persona diferente, digamos, ellos ya no miran como ‘Ay es que este es mi trabajo, entonces tengo que hacerlo’, sino ellos yo lo tomo como parte de la familia de ellos, como ellos son parte de nuestra familia, entonces es un entendimiento mutuo. [...] Los Pitos, ellos me tratan como un hijo, no sé, me brindan cariño, están pendientes de mí, son los que me llaman, los que me dicen cómo estoy en la universidad, qué necesito. Pues no sé, como digamos apoyándome, estando pendiente de mí, que digamos estoy enfermo, ellos se preocupan por mí; si necesito ayuda psicológica, pues ellos están ahí, consejos, el pedagogo. [...] Angie [docente] es como una tía y todos somos como hermanos.

Es así como la Asociación Nuevo Futuro de Colombia es vista como una familia, donde cada uno de los profesionales y compañeros cumplen determinado papel o rol. Esta idea en la literatura coincide con las investigaciones de Luna (2006), Flabio (2006), Oliva y (2014) y Aranguren y Rodríguez (2011), quienes encontraron que la intervención integral e intersectorial de agentes sociales, cumplen funciones contenedoras, promoviendo la capacidad de establecer vínculos afectivos satisfactorios en los adolescentes.

Entre la familia ideal y la real

Esta categoría surge tanto de los dibujos como los relatos obtenidos, donde los participantes dan cuenta de una familia ideal (que se anhela o desea, siendo principalmente reconocida cultural y socialmente) y la real (la familia verdadera en la actualidad), clasificación que es expuesta por Laplace (2013).

Mediante las narraciones, la familia *ideal* se evidencia a través de su inclusión en los deseos manifestados de estructuración familiar y en los proyectos de vida de los adolescentes. Goku: “que la familia (refiriéndose al cuento construido en el taller de literatura), no deberían tener dos papás [hombres] como le pasó a la de Carlos, también que no deberían tener dos mamás, nada más, porque familia es: tener papá, mamá, hermano, hermano y hermana y abuelito y tío”. Cristiano: “las principales son como el papá, el papá y la mamá porque son los que conforman el hogar, ¿Quién más?, la abuela, el abuelo y pues

nadie más”. Así mismo, Cristiano en su dibujo (figura 2) y relato menciona que a pesar de que no conoce a su familia, la dibuja conformada por padres e hijos, ya que le parece adecuada. Es así como se observa el concepto de núcleo familiar ideal es conformado principalmente por padres e hijos.

Así mismo, en los relatos, y de acuerdo a cada caso, se observa también la familia *real* que para los adolescentes son las personas con quienes comparten en la actualidad. Para indicar esto, en el caso de Goku se observa cómo el adolescente en su dibujo (figura 1) incluye una bicicleta, es decir, reconoce a un objeto inerte como miembro por su carga afectiva, lo cual coincide con la narración:

Yo me acuerdo que tenía cuatro años cuando pues, mi mamá vino tarde y me trajo una bicicleta, pues ese día mi mamá me dijo que me daba la bici para aprender a montar y que me la regalaba con mucho cariño y amor pues ese fue mi día mejor.

236

La distinción entre familia ideal y real se observa en el dibujo de Thiago (figura 3), quien califica dos tipos de familia: “La familia que tengo” (real), dibujando a la asociación y el grupo pedagógico y “la familia que quiero tener” donde figura la tipología nuclear: padres e hijos (ideal). Algo similar pasa en el caso de Cristiano, quien a pesar de que no conoce a su familia, dibuja una compuesta por padres e hijos (figura 2) y en la narración reconoce quien fue su familia real, narra:

Pues yo la verdad no, no yo antes cuando mi mamá estaba yo, ella se fue y el único que me estaba cuidando era un señor ahí, era mi tío, pero, pero igualmente para mí era mi padre porque él me mantuvo, me cuidó mucho y pues él actuó como un miembro de la familia para mí.

Estos resultados permiten reconocer la importancia de los lazos afectivos familiares en los adolescentes, pues se crea una representación familiar donde priman los buenos tratos y apoyo parte de cada miembro (Luna, 2006; Amar, 1984).

El caso de Goku ha llamado la atención, en tanto que su progenitora es miembro de la comunidad LGBTI, vislumbrando el papel de la familia real e ideal en la estructura familiar. El adolescente narra que a pesar de que reconoce que su madre tiene

una relación con una persona de su mismo sexo, en la *ideal* esta relación no es regular: “no deberían tener dos papás, como le pasó a Carlos... no debería tener dos mamás, nada más, porque familia es: tener papá, mamá, hermano”. Sin embargo, en otro momento menciona: “mi mamá está con una señora, si ella la quiere es porque le da amor y cariño, puede que vayamos a vivir todos”. Esta narración proporciona un dato interesante, en tanto que independiente de la configuración familiar, la intencionalidad de afecto posibilita la construcción de una familia, asumiendo que la pareja de su madre puede ser a la vez un miembro familiar. Sin embargo, en otro momento de su relato Goku menciona: “no me gusta que sea una mujer, porque a uno le dicen [en la institución educativa] son gay son gay”, vislumbrando así el temor por sufrir de matoneo por parte de sus compañeros, es decir, la estigmatización social de su situación real es el principal factor obstaculizador para aceptar a la pareja de su progenitora como miembro de la familia.

De esta manera, lo encontrado en los relatos expone la heterogeneidad de las vinculaciones familiares que puede ir más allá del constructo social que comúnmente se reconoce (familia ideal). En este sentido, se puede determinar a la familia como una institución intermedia entre el hombre y la sociedad ya que cualquiera que sea su configuración representa la mayor influencia educadora y afectiva para el adolescente.

Descubriendo mi familia

Esta categoría hace referencia a la valoración sobre el concepto de familia y de quienes podrían ser familiares.

Los relatos muestran la importancia de la familia y cuidadores en el crecimiento y desarrollo donde la vinculación afectiva se hace necesaria. Goku: “La familia es nada porque me separaron de mi mamá por mal comportamiento”. Bajo este aspecto, se evidencia la necesidad afectiva. Goku luego narra: “aquí [en la asociación] somos una familia porque sí, porque somos hermanos, pues somos chéveres, aunque no somos de la misma familia... con los profesores me siento bien, porque ellos nos dan lo que deben darnos, ellos nos dan la comida con amor, con mucho cariño”.

Cristiano relata:

Para mí sí me haría mucha alegría verla otra vez de nuevo [su familia] pues que te digo, verla otra vez y saber cómo es ella y ya... [en la asociación] a todos los veo normal, a los pitos si los veo como padres, pero pues porque están haciendo como un favor porque también algunas veces nos están reprendiendo en algunas cosas y para mí, ellos son como padres, pero no se para los demás, porque la forma como lo tratan a uno y lo saludan.

Thiago:

Quizás estaría viviendo con mis padrinos, pero no sé, no tuviera las oportunidades que tengo ahorita porque quizás si mis padrinos lo dan todo, pero uno a veces no sabe aprovechar las oportunidades, si, no sé quizás no estuviera con ellos estuviera viviendo solo quizás con una novia, no estaría estudiando sino trabajando.

De lo anterior, se observa cómo cada uno de los adolescentes busca y percibe estabilidad emocional, donde la Asociación Nuevo Futuro de Colombia tiene un impacto educador, haciendo las veces de puente entre las personas y la sociedad. Igualmente, el descubrimiento de familia lleva consigo la formación de identidad, ya que el ser parte de una familia, solidifica la autoimagen y el papel en la sociedad (Carvajal, 1993).

Agrupando las categorías

A partir de los relatos se obtiene que la familia es definida por los adolescentes como un grupo de personas vinculadas afectivamente, quienes proporcionan cuidado y estabilidad tanto social como emocional, permitiendo un adecuado desarrollo y por lo mismo, una apropiada adaptación al entorno.

Para los adolescentes, la Asociación Nuevo Futuro de Colombia es percibida como una familia integrada por el equipo de profesionales y pares que hacen el papel de miembros, quienes brindan lo necesario haciéndoles sentirse protegidos, amados y escuchados.

Sin embargo, a pesar del papel afectivo y socializador real de la asociación, la configuración de familia ideal se destaca, ya que los adolescentes mencionan el deseo de tener una familia conformada por padres e hijos. Para el caso de Goku, la pareja de su progenitora, pertenecientes a la comunidad LGBTI, no figuraría dentro de la disposición socialmente aceptada, en especial por la comunidad circundante que lo rodea. Es así como el adolescente percibe como factor de mayor preocupación

la burla y los señalamientos de sus compañeros, a pesar de no asumir con total negatividad la relación, lo cual hasta el momento está descubriendo.

Finalmente, el valor que los adolescentes hacia los lazos afectivos permiten conocer y descubrir a su familia, lo que va más allá de las concepciones sociales, resaltando la carga y el componente afectivo.

Conclusiones

Los relatos de los jóvenes permitieron conocer los saberes y percepciones de familia, quienes la definieron como el grupo primario promotor del adecuado paso por la adolescencia, en donde los lazos afectivos cumplen un papel importante.

En el caso de la Asociación Nuevo Futuro de Colombia, los adolescentes le otorgan un papel de agente educativo y socializador, identificándola como un tipo de familia cuyos miembros están conformados por el equipo de profesionales encargados de garantizar los derechos fundamentales y los pares compañeros residentes allí, siendo las relaciones afectivas el motor de vinculación.

La reflexión desde los relatos de los adolescentes propicia una apuesta para enriquecer y fortalecer los modelos alternativos de familia en relación a la dinámica de figuras contenedoras, teniendo en cuenta que Colombia aún se rige por imaginarios sobre lo que la sociedad debe ser, más que por lo que es.

De acuerdo con lo anterior, es necesario continuar educando y fomentando en los espacios educativos las diferentes configuraciones afectivas sobre las familias, dado que a pesar de que la memoria de la cultura social y su legado idiosincrático aún es rígida, es de reconocer que la sociedad es dinámica y cambiante, donde las personas se exponen a nuevos enfrentamientos sociales, ritmos de vida y tipos de relaciones, como es el caso del contexto bogotano.

Referencias

- Aldeas Infantiles SOS Colombia. (2014). *Informe Anual 2013*. Colombia.
- Amar, J. (1984). *Los primeros años: el papel de la familia y la comunidad en la formación del niño*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.

- Aranguren, E.; Rodríguez, N. (2011). *Implicaciones de la ausencia paterna en el desarrollo*. Universidad Minuto de Dios. Tesis no publicada.
- Asociación Nuevo Futuro de Colombia. (2014). *Quiénes somos*. Recuperado de: <http://www.nuevofuturo.org/colombia.html>
- Baumrind, D. (1967). *Child Care Practices Antecedent Three Patterns of Preschool Behavior*. Genetic Psychology Monographs, 75(1):43-88.
- Bothert, K. (2014). Seminario de Investigación II. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Burin, M.; Meler, I. (2010). *Género y familia: poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.
- Bruner, J. S. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Carvajal, G. (1993). *Adolescer: la aventura de una metamorfosis. Una visión psicoanalítica de la adolescencia*. Bogotá: Tiresias.
- Cerdá, M. R.; Paolicchi, G. (1999). *Desarrollo humano y familia*. Recuperado de: www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/.../familia.doc
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098, Código de la Infancia. Bogotá: *Diario Oficial* n.º 46.446.
- Dolto, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Madrid: Paidós.
- Flabio. (2006). *La familia: es la desaparición de la figura paterna en el hogar*. Recuperado de: www.familia/comunidad/padres/educar/html
- Flores, A. (1992). *Educación sexual*. 2ª ed. Montevideo: Dismar.
- Gómez, C. (2005). Psiquiatría y salud mental de niños y adolescentes: una necesidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(3): 338-339.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2010). *Lineamientos técnico administrativos de ruta de actuaciones y modelo de atención para el restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes y mayores de 18 años con discapacidad, con sus derechos amenazados, inobservados o vulnerados*. Bogotá: ICBF.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2012). *Caracterización de las familias colombianas*. Bogotá: ICBF. Recuperado de: [http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Intranet-ICBF/macroprocesos/misionales/familias/i/Caracterizaci%C3%B3n%20de%20Familias%20\(Doc%20Final-Rev%20%20ACTUALIZACION%20MA.pdf](http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Intranet-ICBF/macroprocesos/misionales/familias/i/Caracterizaci%C3%B3n%20de%20Familias%20(Doc%20Final-Rev%20%20ACTUALIZACION%20MA.pdf)
- Labajos, J. (1996). Identidad del adolescente. En: Á. Aguirre, *Psicología de la adolescencia* (pp. 173-194). Bogotá: Alfaomega.
- Laplace, V. (2013) *El dibujo de la familia: su valor clínico desde un enfoque psicoanalítico*. Recuperado de: http://www.academia.edu/11096382/EL_DIBUJO_DE_LA_FAMILIA_su_valor_cl%C3%ADnico_desde_un_enfoque psicoanal%C3%ADtico
- Levisky, D. L. (1999). *Adolescencia: reflexiones psicoanalíticas*. Buenos Aires: Lumen.
- Luna, H. (2006). *Efectos socioemocionales en los adolescentes cuando hay ausencia del padre en el hogar*. Tesis de grado sin publicación.
- Musitu, G.; Estévez, E.; Martínez, B.; Jiménez, T. (2008). *La adolescencia y sus contextos: familia, escuela e iguales*. Madrid: Pearson Educación.
- Oliva, E.; Villa, V. J. (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juris*, (10)1: 11-20.
- Rodríguez, M. (2005) Introducción general a los estudios iconográficos y a su metodología. *Liceus, Universidad Complutense* (7)1: 14-19.
- Ruiz, J. (2008). El concepto de familia política: notas para una discusión. *Sociológica*, 23(66): 175-186.
- Santamaría, F. A. (2010). *Diálogos con jóvenes. Escrituras y lecturas, violencias, sexualidad y rumba*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Unicef. (2011). *Acceso a la justicia de niñas, niños y adolescentes. Estrategias y buenas prácticas de la defensa pública*. Buenos Aires: Ministerio Público de la Defensa. Recuperado de: <http://www.mpd.gov.ar/pdf/publicaciones/biblioteca/013%20Ni%C3%B1os%20UNICEF.pdf>
- Winnicott, D. W. (1995). *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Hormé.



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



Crecer a pesar de todo: un caso de resiliencia infantil*

Nonetheless, Growing Up: A Children Resilience Case

Santiago Pérez Echeverri¹

Para citar este artículo: Pérez, S. (2016). Crecer a pesar de todo: un caso de resiliencia infantil. *Infancias Imágenes*, 15(2), 239-252.

Resumen

Este artículo proviene de una investigación basada en el estudio de caso de un niño de 10 años de edad, con el aporte de los relatos que surgieron en el acompañamiento psicológico al que asistía regularmente. El objetivo consistió en evidenciar factores de resiliencia en los relatos recolectados mediante entrevistas clínicas, haciendo claras capacidades de adaptación en el niño que obedecen a su proceso de desarrollo. Todo esto teniendo en cuenta experiencias de separación y ambivalencia afectiva a lo largo de diferentes momentos de su vida hasta la actualidad, que motivan la participación en el acompañamiento psicológico. El proyecto se llevó a cabo desde un enfoque de investigación cualitativa de tipo descriptiva y mediante el uso de técnicas como el estudio de caso y la entrevista.

Palabras clave: relato, desarrollo del niño, estudio de caso, infancia.

Recibido: 23-mayo-2016 / **Aprobado:** 12-agosto-2016

Abstract

This article proceeds from a research based on the case study of a 10-year-old boy, with input from the stories that emerged in the psychological treatment which he attended regularly. The objective was to demonstrate resilience factors in stories collected through clinical interviews, showing of the children adaptation abilities which respond to his development. All this taking into account experiences of separation and emotional ambivalence throughout different times of his life until now, motivating participation in psychological support. The project was carried out from descriptive qualitative research approach using techniques such as case study and interview.

Keywords: stories, child development, case study, childhood.

239

* Artículo de investigación científica. Resultado de estudio de caso de acompañamiento psicológico a niño de 10 años de edad durante el año 2015 y primer semestre de 2016. Acompañamiento solicitado por la oficina de participación social de un Hospital Público de la ciudad de Bogotá y la familia del niño. La investigación se encuentra en la línea lenguaje, discurso y saberes de la especialización Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

¹ Psicólogo, Universidad Pontificia Bolivariana. Especialista en Infancia Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Psicólogo de salud pública, ESE Hospital Pablo VI Bosa. Correo electrónico: sperezec@gmail.com.

Introducción

“Crecer a pesar de todo” es una frase que hace referencia a una serie de experiencias del devenir profesional y la observación de historias de vida de personas con potenciales de cambio y crecimiento *excepcionales*. Con lo anterior me refiero a la resiliencia o a todo crecimiento que parece salirse de la norma teórica en la que se basan los profesionales de la salud o las ciencias sociales y humanas. Como profesional, me pregunté por ese crecimiento en los niños una vez graduado como psicólogo, porque frecuentemente me asombraba lo difícil que eran sus condiciones de vida y su capacidad transformadora por medio de la creatividad, el juego y el arte. De allí que me llamaran la atención los conceptos de *entropía negativa*, estudiado por Heunneus (1987), y el *efecto Pigmalión*, descrito por Gutiérrez (2010): ambos conceptos indican que los organismos vivos (en este caso seres humanos) a medida que crecen son más organizados, diferenciados del ambiente en que viven y que las expectativas sociales respecto a una persona pueden generar cambios en su comportamiento que contribuyen positivamente en su desempeño y desarrollo.

El estudio de caso desarrollado en el presente artículo tiene relación con las historias de vida y diferentes relatos del comportamiento de un niño que me generó esa misma sensación de fuerza transformadora en la infancia. Sin embargo, a diferencia de los cuestionamientos realizados hasta ahora, pude acercarme a este niño por medio de mí que hacer como psicólogo y en medio de las consultas observé sus maravillosas cualidades y el uso de ellas como estrategia. La resiliencia fue en esta investigación una categoría importante de estudio, por esto acudí a Boris Cyrulnik para ampliar teóricamente el concepto y entender mis observaciones al respecto de este niño: la resiliencia es “un proceso, un conjunto de fenómenos armonizados en el que el sujeto se cuela en un contexto afectivo social y cultural” (Cyrulnik, 212, 2001). Era una definición que me pareció relevante y me sigue haciendo *figura* aún después de realizar el estudio de caso, pues este niño, al que llamaré Juan, de 10 años de edad, vivió diferentes experiencias de separación afectiva de sus figuras cuidadoras y

de la institucionalización como método restitutivo de derechos. Experiencias difíciles de sobrellevar y posibles focos de problemática en la conducta en el niño (esto último evaluado como psicólogo). Al mirar un poco más allá, me interesé en estudiar los aspectos *positivos* observados en el uso de recursos que le brindaba el contexto o que se observaban en su propia personalidad, como por ejemplo el talento por el dibujo, la evitación constante de emociones de tristeza e ira y su interés por la matemática y habilidades con los números. Los relatos de Juan en el espacio de consulta psicológica fueron fundamentales, al igual que sus dibujos. Estos permitieron el material de análisis y de estudio para la investigación. Entender la infancia es un reto para la psicología: constantemente se tienen claros los diagnósticos, los métodos y las técnicas terapéuticas, pero casi nunca se brindan estrategias humanas de atención a la infancia o cualquier grupo de edad en el espacio de consulta. Es un reto, tanto por la falta de estrategias como por el momento en que deben ser aplicadas o propuestas en el espacio de consulta para lograr procesos de crecimiento y transformación en el niño. Siempre, como profesional, tengo esa sensación de una infancia no “descubierta” que quiero conocer de una manera descentrada de las teorías y métodos conocidas como psicólogo. Larrosa (2000) explica que los niños nacen como nueva realidad que no se inserta en las ideas de temporalidad casusa-efecto o condición-consecuencia de la ciencia moderna. Por el contrario, representan a *un otro* que no es el objeto de investigación que creemos conocer, sino “la absoluta heterogeneidad respecto a nosotros y a nuestro mundo” (Larrosa, 5, 2000). Por esta razón, la escritura del artículo es una invitación a conocer el mundo del niño como sujeto, independiente de las teorías, más allá de las creencias y buscando el ser humano que se sienta frente a los ojos de un otro, como persona transformadora y creadora. El caso de Juan me permitía demostrarme cada vez más que la resiliencia era una posible cualidad más allá de los motivos de consulta o las técnicas empleadas en el espacio de entrevista clínica. Observé en el niño el uso de capacidades para responder a las experiencias presentes y demandas del medio familiar, social y educativo.

Marco teórico

Como punto de partida, busqué investigaciones relacionadas con la infancia y la resiliencia. Descubrí que existe material investigativo relevante y diversas publicaciones que me permitieron entender que no era un tema precisamente nuevo, que podría contribuir a un campo del conocimiento reafirmando algunos hallazgos y que el relato sería una de las maneras más humanas de acercarme al niño. Tres de ellas llamaron mi atención por el uso de métodos, el uso de instrumentos y tipo de población participante: Resiliencia en niños con experiencias de abandono (Obando, Villalobos y Arango, 2010), *La resiliencia en niños institucionalizados y no institucionalizados* (Gianino, 2012); *Estudio de casos sobre factores resilientes en menores ubicados en hogares sustitutos* (Castañeda y Guevara, 2005). De acuerdo a la búsqueda realizada, pude definir tres hallazgos importantes: 1) se demuestra la presencia de características o actitudes resilientes en niños con antecedentes de abandono o diversas experiencias de vulnerabilidad; 2) la resiliencia no solo se relaciona con capacidades individuales, también con interacciones del espacio social, cultural o institucional a los que pertenece el niño, y 3) el espacio institucional (en niños bajo medida de protección) continúa siendo un factor de soporte externo que facilita el desarrollo de la resiliencia.

Un segundo punto importante que determinó el desarrollo del estudio fue la profundización en el concepto de resiliencia. A medida que lo estudié fue posible descubrir tres condiciones para la resiliencia en un niño:

1ª condición. Los recursos internos: son algunos aspectos de personalidad que el autor define como temperamento. Entre ellos se encuentran las estrategias o capacidades del niño, como, por ejemplo, los factores de personalidad, pues se consideraría para un caso así una relación directa entre temperamento y personalidad. Cyrulnik (2001) habla sobre ello y define que el niño resiliente se hace dos preguntas ¿porque tengo que sufrir tanto? y ¿cómo voy a hacer para ser feliz de todos modos? Ambas preguntas hablan de mecanismos fundamentales (que consideraría factores de resiliencia): uno es la racionalización o intelectualización del problema

y el otro es la imaginación que invita a soñar. Este condicionamiento es íntimo (de temperamento), cuando encuentra una mano tendida la evolución de los niños no es desfavorable, por el contrario, facilita el proceso de resiliencia.

2ª condición. La significación que se le atribuye al hecho: hace referencia a la percepción o configuración de *trauma* en la experiencia del niño. Cyrulnik (2006) refiere que son los niños los más afectados por la violencia política y la guerra. Si vamos a un caso particular, es preciso que el niño o la persona relate de manera personal su historia, en pasado. Esto no quiere decir que solucione su trauma, pues la interpretación que tenga el tercero puede orientar la narración a un trastorno duradero o a la integración de la herida a una personalidad del sujeto. El trauma se constituye por la relación entre la sensación de culpa por los hechos ocurridos y el espanto de la sensación real.

3ª condición. Disposición de recursos externos: el sujeto que ha sido tocado por un hecho que le hiere no tiene oportunidad de retomar su vida si no hay alrededor de él o ella alguien que le tienda la mano. Llámese hombre, familia, mujer, mamá, barrio, amigos, etc. Al respecto, Cyrulnik (2006) resalta la importancia del vínculo afectivo en la infancia, pues en ausencia del mismo los niños y niñas no se socializan de forma eficiente y mueren o, si, por el contrario, logran abrirse camino y vivir se fijan a pequeños hilos de resiliencia que los conducen a la delincuencia o psicopatía: “suficiente para sobrevivir, pero no para socializarse” (Cyrulnik, 119, 2006). Solo un porcentaje muy inferior de niños sin relaciones vinculares iniciales, logra abrirse camino a la socialización efectiva gracias al encuentro de otras figuras significativas (manos tendidas) y un temperamento particular.

Una vez culminada la búsqueda y afianzadas las teorías, el paso siguiente fue inscribir el proceso de investigación en un marco referencial investigativo o línea investigativa llamada Lenguaje, Discurso y Saberes, en el marco de la Especialización infancia Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital. Karina Bothert, docente e investigadora, aceptó el estudio de caso como parte de la línea y decidió acompañar el proceso. En esta línea de investigación existe una posición ética y política de escucha

del investigador hacia los discursos y narraciones del niño o niña como principal protagonista de su historia.

En consecuencia, la investigación se fundó en una pregunta que motivó el desarrollo de objetivos y conclusiones: ¿qué factores de resiliencia se pueden evidenciar en los relatos de vida y otras narrativas de un niño?².

Metodología

Comencé a realizar el proceso metodológico a partir de unos enunciados teóricos arrojados principalmente por el problema de investigación y la pregunta. Además del marco en que se inscribe el proyecto tanto desde la línea de investigación como desde la misma especialización en Infancia Cultura y Desarrollo. Definí entonces unas categorías teóricas globales: infancia, cultura y desarrollo. Por otro lado, unas categorías teóricas específicas como resiliencia, relatos y saberes infantiles. Esta diferenciación obedece a la organización que, como investigador, hice para determinar el origen de las categorías: las globales son sugeridas por el marco de la especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo; mientras que las específicas por el tema particular de la investigación en la que se pretende identificar aspectos resilientes en los relatos del niño.

La investigación se centró en el estudio de caso de Juan y la recolección de diferentes relatos durante el acompañamiento clínico tanto del niño como de otras figuras significativas como insumo de análisis para el estudio de caso. Como principal participante de la investigación se encuentra Juan, con 10 años de edad, quien reside con su madre biológica (María) y la pareja de ella (Marcos). El niño ha presentado diferentes comportamientos que motivan la solicitud de un profesional de psicología para que acompañe el proceso de adaptación y conducta. Este proceso se desarrolló en el marco de la gestión institucional de la oficina de participación social de un hospital público de la ciudad de Bogotá.

El proyecto se llevó a cabo desde un enfoque de investigación cualitativa de tipo descriptiva. El

estudio de caso, la entrevista y la observación fueron las técnicas empleadas para el entendimiento de los relatos del niño participante y demás figuras significativas.

La elección del estudio de caso como técnica no desconoce que aún existen ambivalencias en su uso como técnica o como enfoque. Es decir, que los investigadores lo aplican de las dos maneras, dependiendo de la orientación en la pregunta y del problema de investigación. De acuerdo con Cerda (2007), el estudio de caso en el contexto psicológico es la recolección de datos de una persona y del ambiente que le es propio, en el que se describen aspectos, por ejemplo, familiares, sociales y personales. Incluso, muchos hallazgos a partir del estudio de caso (como técnica) han permitido el descubrimiento de teorías generales del comportamiento y el desarrollo psíquico de los sujetos y la sociedad.

La entrevista como técnica es empleada en el contexto investigativo por lo general de manera estructurada o no estructurada, podría decir que, para el presente proyecto, la segunda (de tipo no estructurada) tiene mayor relación con el proceso de entrevista clínica en que se desarrollan los acompañamientos psicológicos al niño y sirve como base para el estudio de los relatos. En el contexto de la consulta psicológica, la entrevista clínica designa, en primer lugar, un procedimiento donde el terapeuta se deja, por lo menos en parte, guiar por las intervenciones del paciente. Se trata de una entrevista no dirigida, como en una entrevista de investigación de cohorte cualitativa, el cual es un género heterogéneo (existen numerosos tipos de entrevista clínica que varían según diferentes dimensiones, en particular, varían de acuerdo al grado de estructuración de la entrevista) pero, más allá de ello, tiene por característica principal reposar sobre asimetrías de estatuto y de roles de los interlocutores y de su posición frente a eso que se dice (Salazar Orvig, 1998).

Por otro lado, la observación es tomada como instrumento de la etnografía: respecto a ella, Guber (2001) refiere que puede acompañar las entrevistas y acercamientos del investigador porque nutre el proceso de participación y de investigación.

² También me pregunté por los relatos de otras personas significativas para el niño.

Análisis de relatos

Este proceso se resume en la organización de los diferentes relatos, tanto del niño como principal protagonista como de otras figuras significativas (docentes, orientadoras, madre biológica, talleristas grupo de participación social, etc.). Para la elección de dichos relatos se tomaron las historias clínicas que hasta el momento el investigador (psicólogo) tenía del caso. En este acompañamiento psicológico se observó que el niño participaba de un grupo de liderazgo, educación no formal de niños y adolescentes para el desarrollo de competencias y habilidades sociales que Juan valoraba positivamente; el colegio era otro de sus espacios sociales de encuentro altamente significativo. En dichos ámbitos ya se habían realizado entrevistas a orientadoras, docentes y acompañantes para conocer diferentes aspectos de personalidad o de comportamiento de Juan.

El siguiente paso fue organizar esos relatos alrededor del niño participante en categorías observadas. Se consolidó una matriz de la siguiente forma:

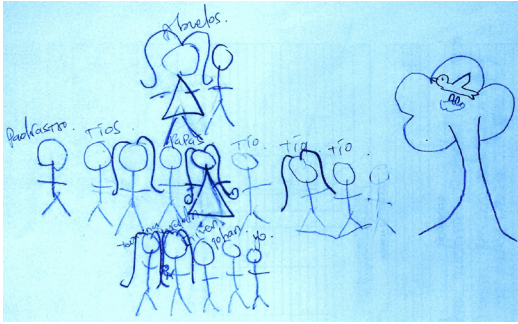
En una primera columna llamada *categorías* se asignaron enunciados de acuerdo a los relatos

evidenciados previamente. En dicha columna se buscó dar lugar a la teoría de resiliencia desarrollada en el marco teórico, agregando además otras categorías a partir de la recolección de relatos. Ellas serían: familia e interacciones, grupo de participación social, aspectos de personalidad, motivos de consulta y rupturas familiares. Todas ellas en relación con los relatos producidos.

En una segunda columna (*relatos y narrativas*), se citan los relatos tanto de Juan como de los demás actores que compartieron sus experiencias con el niño y las dieron a conocer para el proceso de análisis (Juan, María —mamá—, la trabajadora social y la coordinadora del grupo de participación social y docente de grado 5°).

En tercer lugar, la columna *análisis y consideraciones* contiene las observaciones realizadas por el investigador, tanto en lo descriptivo como en lo interpretativo mediante la teoría estudiada hasta el momento y el conocimiento de los relatos del niño y de los demás actores que participaron del proceso de recolección de *información sobre él*.

Tabla 1. Matriz de categorías, relatos y análisis del investigador.

Tema	Relatos y otras narrativas	Análisis y consideraciones
Familia e interacciones	<p>Juan: Con mi mamá es con la que más estoy [...] a veces veo a mi abuela, allá siempre hay primos [...] hace mucho no veo a mi abuela, porque mi mamá no me ha vuelto a llevar [...] mi padrastro se llama marcos, él vive en la casa... mi papá (Camilo), a veces él me visita, él vive lejos, no sé dónde, con otra persona [...] yo juego con mis primos, pero cuando voy donde mi abuela, ellos son más grandes.</p>	<p>El campo de relaciones familiares del niño puede ser amplio, sin embargo, se ve limitado por conflictos y tensiones entre su mamá y el resto de familia extensa. El niño ha cambiado de diferentes figuras de crianza y autoridad a lo largo de su desarrollo, por lo tanto, reconoce una familia amplia y extensa en la que participan primos, abuelos, padre biológico, padre de crianza y su mamá. De esta manera, Juan se afilia a diferentes personas como recurso interno para sortear diferentes necesidades para su propio beneficio. Si vemos el dibujo de la familia (figura 1) se puede corroborar esta información.</p>  <p>Figura 1. Dibujo de la familia.</p> <p>Juan reconoce la autoridad de su madre. En este relato Juan demuestra que tiene gusto por el espacio educativo, porque lo disfruta, tiene sus relaciones sociales más estables hasta el momento (pues en otros relatos evidencia que no tiene más amigos que los de su colegio). El ambiente educativo es un segundo espacio de estimulación para el niño que le permite vivir aprendizajes diferentes a los que vive en casa o frente a cualquiera de sus figuras de autoridad a lo largo de su desarrollo. El colegio es significativo para Juan.</p>

	<p>—Mmm, antes de venir para aquí estaba tratando de salir rápido de la casa, mi mamá me dejó el desayuno servido [...] tenía que lavar los platos, pero el plato de plástico se me cayó al piso, se quebró solo un poquitico [...]. Pues, no se dañó, solo fue un rotico pequeño. ¿Y usted para que necesita a mi mamá? —<i>Para hablar con ella, así como hablo contigo.</i> —¿Usted le va a contar lo del plato? —<i>No, eso se lo tienes que contar tú.</i> —¿Y usted no podría hacerlo? —<i>No. ¿Para qué quieres que lo haga?</i> —<i>Para no sentirme mal.</i> —¿<i>Y qué crees que va a pasar?</i> —<i>No sé, no lo sé.</i> —¿<i>Te van a pegar?</i> —<i>No lo sé.</i></p> <p>Juan: [...] Mami es que te quiero contar algo. María: Y, ¿qué pasó Juan, ya que me va a decir?... Juan: Es que se me rompió el plato de plástico, yo iba a lavarlo [...]. María: Si ve, no me diga. En la casa no se puede comprar nada, porque no dura, él bota todo, o lo desaparece, lo daña [...]. A él no le dura nada [...]. Vea, por ejemplo, yo le compré unos colores y ayer le revisé y ya había botado dos, cuando le pregunté me dijo: ‘¿qué?, ¿colores? No sé mami, yo pensé que ahí estaban todos’. Y así, él va desapareciendo las cosas. [...]. Juan: Mami, es que yo creo que no se dañó del todo, es solo un rotico chiquitico, se puede utilizar [...]. María: ¿Sí? Yo ya no puedo estar comprando más cosas para la casa, porque él las daña. Vea, por ejemplo, la vajilla que teníamos hace unos días se fue dañando toda y por eso le compré unos platicos de plástico, pero también los daña [...].</p>	<p>La relación de Juan con su madre es percibida positivamente por el niño. Sin embargo, para el caso de Juan, un vínculo protector que se ha visto interrumpido por demandas familiares e institucionales se ve revestido de la ansiedad o el temor ante una nueva separación. Esto, por ejemplo, hace parte del carácter o personalidad de Juan, pues en él se evidencia ansiedad y preocupación ante los comportamientos <i>no deseados por sus figuras de autoridad</i>, hace un esfuerzo muy alto por cumplir con sus demandas y le cuesta aceptar errores o dificultades de su propio comportamiento, pues mantenerse en una estructura básica que le provee seguridades (como el acompañamiento de su madre) es fundamental para su bienestar afectivo y metas de desarrollo. Además, evita o niega (como lo mencioné en párrafos anteriores) toda posibilidad de volver a vivir la experiencia de <i>abandono</i> y separación: esta misma característica se observa en otros relatos posteriores). Continuando por la misma línea (pues el relato es amplio), se puede evidenciar de nuevo el llamado de atención de su madre, muy similar al que sucede en los relatos anteriores. Esta interacción sucede en presencia del investigador a quien el niño tiene oportunidad de abordar y le pide ayuda antes de la llegada de su mamá: “¿Usted le va a contar lo del plato? [...] ¿Y usted no podría hacerlo? [...]”. El investigador se niega y el niño toma la decisión de hacerlo, lo cual desencadena en el castigo (verbal) y la crítica negativa por parte de su madre. Sin embargo, en dicha interacción vuelve a surgir la negación (Cyrulnik, 2006) como característica defensiva en Juan, quien argumenta: “Mami es que yo creo que no se dañó del todo, es solo un rotico chiquitico, se puede utilizar [...]”. Sobre esta característica Cyrulnik argumenta que la metamorfosis del dolor es una meta movilizadora por mecanismos de defensa que le son costosos al niño (31, 2006). <i>la negación</i> y la <i>huida hacia adelante</i> son dos mecanismos defensivos fundamentalmente resilientes, el primero para brindar sensación de seguridad y el segundo para evitar la repetición de un evento que le cause malestar (Cyrulnik, 31, 2006).</p>
	<p>Juan: Fueron muchas personas, mi abuela estuvo ahí. Marcos y mi mamá me acompañaron a la iglesia y en mi casa hicieron una fiesta, fueron 14 personas [...] bailé el ras tas tas [...]. ¿Quiere ver las fotos? [...]. Ese día me dieron regalos y plata, Marcos me regaló cinco mil [...].</p>	<p>En este relato el niño manifiesta su entusiasmo ante la celebración de su primera comunión. Entre los invitados se encontraba su familia extensa, lo cual el niño expresa con entusiasmo. Usa los recursos (función económica) que le provee Marcos y reconoce aspectos positivos del apoyo económico que le dio durante la celebración. Juan tiene una capacidad de afiliarse a recursos positivos para el beneficio de sus necesidades, que pueden ser económicas, afectivas o recreativas. Esta es una de las disposiciones temperamentales de la personalidad de Juan que sorprende, que estaría asociada a su característica resiliente de transformación (Cyrulnick, 2003).</p>

	<p>María: ¿Usted no se puede estar quieto? [...]. Ya le dije que esperara.</p>	<p>Los llamados de atención están acompañados de la crítica negativa y del refuerzo verbal de inconformidad, esta tendencia afecta la puesta en marcha de capacidades adaptativas en el niño, pues no motivan al cambio y mejoramiento de actitudes o conductas. Por el contrario, contribuyen al refuerzo del comportamiento indeseado y ansiedad en el niño ante la decepción de sus figuras cuidadoras principales. La ansiedad por una nueva separación es una hipótesis que me planteo como investigador, pues el recuerdo de la separación de Juan y la familia, como lo menciona en otro relato, “es lo peor que le puede pasar a un niño”, es el evento de mayor afectación emocional. Podría afirmar que ante la manifestación de decepción de la madre se refuerza el sentimiento de inferioridad (Maier, 61, 1971) que motivan a la crisis o posible ansiedad, pues lo natural en el comportamiento de Juan es poner a prueba sus capacidades para ver reducido ese sentimiento de inferioridad reforzado en los llamados de atención de este tipo.</p>
	<p>María: Marcos es muy brusco con el niño y a veces conmigo. Yo a veces quiero ayudar al niño con cosas, pero él me dice que lo deje solo que él es capaz solo, que no lo consienta tanto, que le hace falta es correa [...]. Yo no le pego al niño, pero Marcos a veces quiere que lo haga [...]. Yo a veces no sé cómo decir que no y le pego, pero es porque Marcos me presiona.</p>	<p>Puede observarse en el relato sobre Marcos que existe un ambiente de violencia física y verbal. Ante la ocurrencia de estos eventos el niño no tiene apoyo por parte de la madre, lo cual genera una sensación de ambivalencia respecto a la seguridad emocional que puede recibir por parte de la madre. Podría citar nuevamente lo analizado en otros relatos, donde el reproche constante al comportamiento del niño refuerza el sentimiento de inferioridad (Maier, 61, 1971) que motivan la ansiedad.</p>
	<p>Docente grado 5°: Con la mamá es un problema a veces complicado, porque la señora viene mucho al colegio, casi todos los días a preguntar del niño y se acerca cuando estoy dando clase. Me llama y yo no puedo atenderla todas las veces porque tengo que estar pendiente de los niños y tiene una actitud muy grosera. Porque si no la atiende, dice que va a demandar y va a poner quejas. La última vez yo le dije que lo hiciera, porque no podía quedarme ahí peleando con ella sabiendo que estaba en clase con los niños. Para mí el problema no es el niño, es la mamá.</p>	<p>La conducta de María irrumpe en el espacio de aprendizaje del niño. Es impulsiva y en ocasiones reacciona de manera agresiva con la docente, lo cual confirma aspectos de personalidad de la madre como la impulsividad y la baja tolerancia a la frustración ante el deseo insatisfecho. El espacio educativo es el lugar en donde Juan puede poner a prueba sus habilidades sociales y otras fortalezas, lo cual es propio de su edad. Las interrupciones y preocupación de María en dicho espacio cohiben (o impiden) el uso de habilidades y fortalezas del niño (Maier, 1971).</p>
	<p>Docente grado 5°: Hace unos días Juan estaba haciendo unos dibujos en el cuaderno con contenidos sexuales, yo entonces dejé el cuaderno para mostrárselo a la mamá para ver qué estaba pasando y cuando ella vio los dibujos se puso muy alterada y gritó al niño, incluso le pegó delante del grupo. Entonces yo veo que ella es muy complicada con el manejo que le da al niño. Es como muy impulsiva y conmigo ha sido muy grosera [...], por eso digo que el problema para mí no es el niño. Él en medio de todo es manejable, pero ella sí es bastante complicada.</p>	<p>Ante la ocurrencia de estos eventos el niño no tiene apoyo por parte de la madre, lo cual genera una sensación de ambivalencia respecto a la seguridad emocional que puede recibir en la relación. Podría citar nuevamente lo analizado en otros relatos, donde el reproche constante al comportamiento del niño refuerza el sentimiento de inferioridad (Maier, 61, 1971) que motiva la ansiedad, pues lo natural en el comportamiento de Juan es poner a prueba sus capacidades para ver reducido ese sentimiento de inferioridad a veces reforzado en los llamados de atención de este tipo. Este evento restringe posibilidades de expresión frente a la madre y frente a otros actores del espacio educativo. Esto sería restarle valor al uso de sus competencias sociales que son tan importantes para el momento de desarrollo presente (Maier, 1971). Sorprende el uso de dibujos con contenido sexual, pues la teoría del desarrollo tanto de Freud (Dolto, 1977) como de Erikson (Maier, 1971) explican que las pulsiones sexuales durante la etapa de desarrollo de latencia (en la que se encuentra Juan desde la teoría Freudiana) y de sentido de industria vs. inferioridad (según la teoría de Erikson) no están asociadas a manifestaciones de tipo sexual, pues se prioriza el fortalecimiento de competencias personales y sociales para la conquista del mundo exterior. Como psicólogo me vi interesado en indagar dichos aspectos y descubrí que los intereses aún relacionados con el dibujo sexual tienen relación con exposición a material de videos con contenido sexual por parte de los primos del niño en casa de su abuela, donde residía año y medio atrás de la atención. Esto se considera el factor más determinante para este tipo de dibujos.</p>

<p>Grupo de participación social.</p>	<p>Juan: A mí lo que me gusta del grupo es que puedo aprender cosas que en el colegio no.</p>	<p>El espacio educativo <i>no formal</i> del grupo de participación social al que asiste regularmente es relevante para Juan. Al igual que en el colegio, allí puede poner en práctica sus habilidades personales y encontrarse con diferentes pares con quienes puede compartir experiencias y percepciones, lo cual es natural dado el momento de desarrollo de industria vs. inferioridad (Maier, 1971). Lo diferente de este espacio radica en que lo aprovecha para el uso de otros beneficios personales diferentes a los que usa en el colegio, por ejemplo, refiere: “puedo aprender cosas que en el colegio no”</p>
	<p>Coordinadora grupo de participación: Un día estábamos haciendo una actividad con los niños en la biblioteca. Ese día estábamos hablando un poco de derechos de los niños, ese era el tema que estábamos trabajando. Entonces Martha (coordinadora de la biblioteca) estaba conmigo. Lo que hicimos fue mostrar unos videos y unas imágenes que mostraban derechos de los niños y las niñas [...] ya después conversamos un poco con ellos sobre qué pensaban de uno y otro derecho, cada niño iba hablando del tema. Todos participaron con unas opiniones de lo que ellos consideraban como un derecho. Los niños decían cosas normales en las que no llamaba mucho la atención lo que decían. Luego hicimos como un sociodrama en el que se hacía una pregunta reflexiva: ¿qué pasaría si nos faltara uno de estos derechos? (educación, familia, atención en salud, etc.). Los niños debían presentarlo por medio de una actuación o por participación verbal. Nosotras pusimos algunos ejemplos de lo que podían hablar o decir. Cuando Juan quiso participar habló sobre el derecho a tener una familia. Él dijo: “Yo sí sé lo que es no tener la familia, porque a mí me abandonaron cuando tenía cuatro años en el Bienestar Familiar y es lo peor que le puede pasar a un niño [...]”. Ya después nosotras nos quedamos <i>plap</i>, los niños quedaron muy callados y Juan siguió haciendo otras cosas, como si no hubiera dicho nada. Nosotras seguimos y empalmamos la intervención de Juan con la de otro niño [...] no supimos cómo más manejar la situación”.</p>	<p>A pesar de la capacidad de negación y evitación en Juan, relata la experiencia de separación afectiva a inicios de su infancia. En este caso, es relevante que el niño se vale de espacios de confianza en los que no se siente evaluado ni presionado, por el contrario, le motiva a mencionar: “yo sí sé lo que es no tener la familia, porque a mí me abandonaron cuando tenía cuatro años en el bienestar familiar y es lo peor que le puede pasar a un niño [...]”. Este ejercicio de compartir el relato contribuye a una organización de su propia experiencia y a una interacción que disminuye la carga emocional del mismo, pues sus palabras son claras y cargan la contundencia de una experiencia de un alto impacto emocional en su vida. (Bruner, 2013; Santamaría y Bothert, 2011). El proceso de participación de Juan en este espacio social marca una relevancia para la experiencia de cambio, pues la invitación a participar se convierte en un apoyo del medio que sirve como mano tendida y recurso para metamorfosar la experiencia negativa de la cual fue objeto. Bien lo menciona Cyrulnik (36, 2006) al aclarar que para lograr el proceso resiliente es necesario tanto unos recursos internos y conductuales como una efectiva disposición de recursos externos sociales y culturales. Podría afirmar que la oficina de participación ha contribuido como recurso externo para estimular cambios en este niño que, ante la ausencia de unos oídos sensibles para escuchar sus relatos, fue capaz de ver en este espacio una oportunidad de transformar su experiencia.</p>
	<p>Trabajadora social grupo de participación social (actividad en biblioteca): Al finalizar los talleres del grupo, los padres llegan sobre las cinco a recoger a sus niños. María llega a recoger a Juan un poco antes de la hora de salida, por parte de la coordinación del grupo se le permitía ingresar al taller, la actitud de Juan cambiaba con la presencia de ella. Él quería contarle lo que ha trabajado, ella intenta involucrarse en la actividad de una manera negativa, cuestionando a Juan por lo que hace, el niño se baja de nota. Al finalizar el taller ella le gritó un poco fuerte delante de los niños por hablar a destiempo [...] tanto que los mismos niños al final evaluaron la actividad y me mencionaron ese tema [...], ellos decían que a Juan como que lo trataba muy mal la mama. Por parte, de la coordinación del grupo se le solicita María llegar a las cinco o esperar afuera al niño, para que no afecte el desarrollo de Juan en los talleres del grupo de participación social.</p>	<p>Es repetitivo el estilo correctivo usado por María ante el comportamiento de Juan, claramente esto evidencia un tipo de relación en el que hay una tensión constante y las claridades de comportamiento pueden modificarse de acuerdo con el estado de ánimo de María, que fluctúa entre el castigo físico o verbal y un discurso en el que manifiesta deseos de cambio. Maier, al citar a Erikson, refiere que el niño posee un sentimiento de inferioridad por la edad y por la dependencia de la cual es objeto (61, 1971), no obstante, los trata de resolver usando diligentemente todas sus capacidades en el aprender haciendo y el uso de potenciales. De acuerdo con lo citado, la relación con la madre ofrece una ambivalencia: por un lado, el niño valora la compañía y el soporte de funciones del contexto familiar, por otro lado, el refuerzo de un sentimiento de inferioridad que dificulta constantemente el uso de oportunidades.</p>

<p>Aspectos de personalidad</p>	<p>Docente 5°: El niño es manejable, aunque es un niño que siempre llama la atención, siempre sucede algo cada día, puede ser que se le estalló la lonchera, el yogurt o que se cayó de la silla. Mire nada más la semana pasada le dije que se sentara bien, porque lo vi muy mal sentado en la silla y más tardesito se cayó hacia atrás y se golpeó la cabeza. Si vamos a hacer una actividad el comienza a preguntar que quien le tiene los lápices, entonces siempre hay que dedicarle un tiempo a Juan para poder comenzar a hacer las cosas [...] eso no entiendo porque pasa, solo sé que pasa y uno trata de enseñarle y él le coge la idea, pero al siguiente día, es como si la hubiera olvidado. Como si le hicieran falta esas costumbres que apenas uno trata de enseñarles a niños de 1°: de sentarse bien o de cuidar los objetos o útiles escolares [...]. Con Juan siempre está pasando algo, y todo parece ser por descuido, aunque yo creo que él se puede manejar en clase, no es mucho el problema, una vez se le pone atención ya él se concentra. Él es muy bueno para las clases de matemáticas, todos los ejercicios los hace, siempre quiere terminar de primero. Y sé que el dibujo también le gusta mucho, generalmente con las tareas y los contenidos de las materias no tiene problemas.</p>	<p>Juan requiere de una atención especial, tanto en tiempo como en instrucción, pues sus competencias atencionales no le permiten concentrarse fácilmente. Cuando digo atención especial, me refiero a una atención sensible y cargada de afecto que facilite el uso de competencias, un ejemplo de ello es lo que menciona la docente: “[...] con Juan siempre está pasando algo, y todo parece ser por descuido, aunque yo creo que él se puede manejar en clase, no es mucho el problema, una vez se le pone atención ya él se concentra”.</p> <p>La pérdida de objetos y el posible retroceso en aprendizajes de adaptación social y atencional son producto del cambio de roles parentales e inestabilidad en el proceso de estimulación.</p> <p>La intelectualización y la creatividad son dos factores de resiliencia fundamentales en el niño, pues ambos generan motivaciones en Juan, tanto por el lado de las ciencias exactas como por el dibujo y el arte (esto observado en los relatos). Juan recibe de ambas pasiones refuerzos positivos que facilitan percepción de dominio y seguridad personales para la superación tanto del sentimiento de ansiedad e inferioridad de la etapa de desarrollo como de las experiencias de vulnerabilidad. Son recursos para la metamorfosis tanto de la presión del medio como de la experiencia vivida.</p>
	<p>Juan: Mmm... no me gusta dibujar personas ni familias [...]. Además, yo solo dibujo en hojas cuadrículadas [...] no, porque esas hojas blancas no me gustan casi [...] no sé dónde están [...] yo los dibujé como a mi familia.</p>	<p>La negación siempre es un mecanismo de defensa inicial en Juan. A pesar de su capacidad imaginativa y el gusto por el dibujo se niega a cumplir una instrucción externa, que posteriormente hace y describe sin dificultad. Este proceso que consiste en negar y luego permitir está asociado al proceso de adaptación a la norma y autoridad considerado generalmente como <i>negativo</i>. Ya se ha observado en relatos previos y para el proceso investigativo y teórico revisado puede inferirse que esta negación constituye una alternativa de huida y de adaptación que en inicio es evitativa, pero que en términos adaptativos le permiten al niño sacar provecho positivo de la experiencia negativa del dolor. Esto podría considerarse un factor importante de personalidad contribuyente el proceso de resiliencia en Juan que en el espacio de conclusiones podrá verse ampliado.</p>
	<p>Juan: A mí me gusta jugar. En el colegio hay tres amigos con los que juego más. Por la casa no tengo casi amigos, solo los del colegio [...]. Las materias que más me gustan son matemáticas y ya. Me gusta mucho dibujar, por ejemplo, dibujo también me gusta mucho [...]. En las tardes veo televisión, veo <i>Bajo Terra</i>, <i>Steven Universe</i> me parece chévere. ¿Usted lo ha visto? Lo dan por Disney a las tres de la tarde [...] yo siempre llego a la casa y almuerzo, después veo <i>Steven Universe</i> y <i>Bajo Terra</i>, ya después hago tareas [...]. A veces mi mamá me da plata para ir al internet: entro a Facebook, juego y chateo, y ya. Hablo con Marlon, que es un amigo del colegio, también tengo otros dos amigos [...]yo hago las tareas solo, mi mamá a veces me revisa, pero yo las hago solo. Yo no pierdo materias, a veces me regañan, pero no me va mal con las tareas, yo me porto bien [...] yo siempre me porto bien.</p>	<p>En el relato se combinan intereses con otros aspectos de personalidad como la imaginación y fantasía que están presentes en el dibujo como <i>hobby</i> y las caricaturas de las que habla. La manifestación positiva de su propio comportamiento, justo al final del relato, es común en el discurso de Juan. En general las cosas están bien, independiente de las condiciones del contexto, por ejemplo: “Yo siempre me porto bien”. Este tipo de relatos han sido mencionados en otras ocasiones: “Mami es que yo creo que no se dañó del todo, es solo un rotico chiquitico, se puede utilizar [...]”. Estos relatos citados evidencian <i>la negación</i> y <i>la huida hacia adelante</i> como mecanismos defensivos fundamentalmente resilientes, el primero para brindar sensación de seguridad y el segundo para evitar la repetición de un evento que le cause malestar (Cyrułnik, 31, 2006).</p>

	<p>“Cuando haces algo malo [...]”. —Yo trato de olvidarlo, pues, la otra opción es hacerles caso, porque quedan muy furiosos [...]. Yo ya aprendí a hacer caso. Si quiere pruébeme [...] las personas creen que yo soy cansón [...]. Pues cambio. —<i>Pues: ¿Que quisieras cambiar?</i> —No, no quisiera cambiar nada más. Ya cambié hartito...yo voy a tratar de dejar de hablar tanto, porque hablo mucho. —<i>¿Qué quieres cambiar Juan?</i> No, nada. Yo quiero cambiar [siguiendo la misma conversación, Juan argumenta que el asiste al psicólogo para “cambiar cosas”]. —<i>¿Y cambiar qué cosas Juan?</i> —No sé, todo.</p>	<p>Juan reconoce que hace esfuerzos por olvidar las presiones de cambio que le demanda el contexto social al que pertenece. También hace un esfuerzo por equilibrar las demandas externas con las internas, movilizadas por sus propios intereses y deseos. Esta ambivalencia es producto del momento de desarrollo que ya he citado previamente, (sentido de industria vs. inferioridad) el cual consiste en sobreponerse a la sensación de inferioridad que se le demanda desde afuera al niño y que le confunde en su actuar y uso de capacidades, así que se pone a prueba: “Yo trato de olvidarlo, pues, la otra opción es hacerles caso, porque quedan muy furiosos [...] yo ya aprendí a hacer caso. Si quiere pruébeme[...]”.</p>
Motivos de consulta	<p>Juan: Las personas creen que yo soy cansón [...] yo no quisiera cambiar nada más, ya cambié arto [...] yo voy a tratar de no hablar tanto, porque hablo mucho.</p>	<p>Existen deseos de cambio influenciados por presiones sociales externas de pares sociales o figuras de autoridad.</p>
	<p>María: Yo no sé criar al niño, yo veo que hay mamás que sí saben cuidar los niños [...]. Yo quiero mejorar mi forma de ser con él, también las cosas malas que uno tiene [...] yo quisiera darle todo lo que él me pide [...] él es muy desobediente, no hace caso[...]. Yo sufro de ataques epilépticos desde los 16 años [...] es que mi papá abusó de mí cuando era niña [...] yo lo denuncié y desde ese momento se me vino la familia encima [...] mi mamá no me quiere [llanto] [...].</p>	<p>María parece reconocer aspectos por mejorar en su ejercicio de maternidad y de no saber que hacer frente al comportamiento de Juan. Esto en el momento de la consulta. Sin embargo, otras experiencias demuestran lo contrario: La tensión en la relación con el niño es presente en otros espacios, la norma es difusa, pues se modifica de acuerdo con el estado de ánimo de María, que fluctúa entre el castigo físico o verbal y un discurso en el que manifiesta deseos de cambio. Maier (61, 1971) al citar a Erikson, refiere que el niño posee un sentimiento de inferioridad por la edad y por la dependencia de la cual es objeto, no obstante, los trata de resolver usando diligentemente todas sus capacidades en el aprender haciendo y el uso de potenciales. De acuerdo con lo citado, la relación con la madre ofrece una ambivalencia: por un lado, el niño valora la compañía y el soporte de funciones del contexto familiar; por otro lado, la relación refuerza un sentimiento de inferioridad que dificulta constantemente el uso de oportunidades.</p>
Las rupturas familiares del niño	<p>Juan (relatado por tallerista): Yo sí sé lo que es no tener la familia, porque a mí me abandonaron cuando tenía cuatro años en el Bienestar Familiar y es lo peor que le puede pasar a un niño[...].</p>	<p>La peor experiencia de Juan a lo largo de su desarrollo es la separación afectiva de su familia a los cuatro años. Posterior a este momento sufre diferentes separaciones afectivas. La expresión: “Es lo peor que le puede pasar a un niño” da a conocer la atribución que el niño le da al hecho. De esta manera, Juan lo tiene presente y no desea repetir la experiencia. Por lo tanto, a partir de ella genera mecanismos defensivos para no volver a vivirla. Mencioné varios a lo largo del análisis, el primero es la negación, el segundo es la huida hacia adelante, el tercero es la creatividad observada en su pasión por el dibujo y el arte; y el último de ellos es la intelectualización. Cada uno tiene una función: 1) La negación permite no creer que se ha sufrido o se sufre. 2) Vigilante constantemente para que nos e repita la experiencia. 3) Experimentar el bienestar de la aprobación de su habilidad imaginativa por medio del dibujo: Esta es una actividad que caracteriza la personalidad de Juan y que le reconocen las personas en su campo relacional. 4) Le permite crear un espacio interno cognitivo para el entendimiento del mundo por medio de las matemáticas, facilitándole dominar la emoción insoportable (la tristeza) en las dinámicas relacionales existentes.</p>

	<p>María: Cuando Juan tenía cuatro años, nos separamos Camilo (el papá de Juan) y yo. Yo en ese tiempo tenía muchos ataques y no me acordaba casi de las cosas [...] pero yo creo que la gente del barrio llamó a la Policía y se llevaron a Juan para el Bienestar porque dejábamos solo al niño [...] a mí también me dejaron vivir allá en el centro de madres, pude ver al niño una hora en las tardes, eso era ahí al lado donde él estaba [...]. A mí lo que me dijo una defensora era que a Juan lo iban a poner en adopción, entonces ahí lo que hizo mi mamá fue pedir la custodia del niño, pero primero se la dieron al papá, pero la señora que vivía con él le pegaba mucho al niño, entonces por eso le dieron la custodia a mi mamá [...]. Las cosas siempre estuvieron muy mal con mi mamá y ella no me dejaba ir casi allá a la casa de ella, porque nunca me perdonaron haber denunciado a mi papá, y como ella tenía la custodia no me dejó ver casi al niño, lo podía ver muy poquito [...]. Yo creo que allá lo trataban muy mal, porque mi mamá es muy templada [...]. Ya después de por ahí cuatro años que el niño estuvo con la abuela, Bienestar me dio el permiso para yo poderlo tener, porque yo ya estoy muy bien de salud y como vivo con Marcos hace un tiempo, ya el niño volvió a vivir conmigo.</p>	<p>Las separaciones afectivas suceden a partir de los cuatro años, en todas ellas ha existido el castigo físico y el uso de límites rígidos frente a la crianza de Juan.</p> <p>El uso de una norma rígida y separaciones afectivas dificulta el afianzamiento de la norma social y la adaptación a los contextos sociales y normas familiares actuales.</p>
--	---	--

Resultados y conclusiones

Desde el enfoque teórico en el que se inscribe la presente investigación, aparece que el proceso de la resiliencia requiere de tres condiciones fundamentales (Cyrulnick, 2003). Ellas serían: los recursos internos, el significado que se le da a la experiencia traumática y la disposición de recursos externos. Estos tres recursos son la base teórica sobre la cual se clasificarán las conclusiones (tres grupos). A continuación, se presentan los fragmentos y las consideraciones teóricas que permitieron poner en evidencia la existencia de cada uno de ellos y que harían de Juan un niño resiliente.

Los recursos internos

Juan tiene un temperamento resiliente que se demuestra en dos conductas básicas y dos aptitudes: la negación, la huida hacia adelante, la creatividad y la intelectualización. Estas cuatro son conocidas como mecanismos defensivos del temperamento del niño para transformar la experiencia dolorosa en algo soportable. Quizá por sí mismos, estos mecanismos defensivos solo sirvan para evitar la realidad del niño, pero articulados con la significación

que se le da al hecho y el apoyo externo son el mejor aliado en el desarrollo del proceso resiliente:

1. *La negación*, contribuye a dejar atrás el sufrimiento, genera una flexibilidad en Juan que le permite aceptar las nuevas relaciones afectivas de su entorno de desarrollo, lo cual lo hace un niño sensible a los cambios de cuidador o cuidadora y una percepción de familia más extensa en la que existen diferentes roles que contribuyeron a su crianza y desarrollo. La separación afectiva que sucede con Juan a los cuatro años no le arrebató la posibilidad de afiliarse nuevamente a figuras afectivas, por el contrario, lo impulsa a vincularse y usar dichas relaciones para su desarrollo. *La negación* es un mecanismo de bloqueo que le dificulta tolerar el dolor y sufrimiento del devenir diario, pues le ha sido útil para experiencias traumáticas de sus primeros años de vida y continúa usándolo entre su repertorio de conductas para responder a los conflictos que surgen diariamente.
2. *La huida hacia adelante* (hacia la acción) es un mecanismo defensivo usado por el niño para

responder positivamente a casi todas las situaciones en las que percibe posibilidades de sufrimiento: tiene una conducta percibida por el contexto cultural y social como hiperactiva, con la que huye de temas y sensaciones relacionadas con el malestar, sufrimiento y sobre todo de la experiencia de separación inicial a los cuatro años de edad.

3. *La creatividad* en Juan es un aspecto de personalidad evidenciado principalmente en el dibujo. Tanto el niño como las personas que lo conocen en el ambiente educativo reconocen esta capacidad; el uso del dibujo provee a Juan de unos refuerzos positivos y el goce del bienestar de la aprobación para ejecutar esta habilidad como una práctica diaria en la que encuentra sentido.
4. Finalmente, *la intelectualización* es vivida por el niño a través de las aptitudes matemáticas. Sus habilidades lógicas le permiten transformar las experiencias de vulnerabilidad en un potencial de cambio, que al igual que la creatividad promueven la disposición de refuerzos positivos del medio cultural y proyectos personales para su desarrollo cognitivo y educativo.

A pesar del uso de los mecanismos defensivos mencionados, el niño, al no verse sin otros repertorios de respuesta, manifiesta profunda inseguridad y ansiedad producto tanto del momento evolutivo como del temor al cambio emocional de su madre o cualquier otra figura significativa. Esto sucede frente a diferentes intentos en el niño por cumplir tareas adaptativas del hogar, como tareas escolares, deberes en casa, puntualidad, entre otros, que no son fáciles de asimilar para Juan. En conclusión, la ansiedad es aparente ante llamados de atención de la madre que no están relacionados con el error, sino con una cadena de situaciones que vinculan la violencia, el reproche, el estado emocional de la madre, el castigo físico, el desprecio y el distanciamiento emocional.

La significación que se le atribuye al hecho

Juan reconoce hechos de su vida con un alto impacto emocional para él. Esto podría darle el calificativo de hecho traumático, pues la experiencia

en si misma podría haber sido percibida de otra forma. Sin embargo, el niño recuerda el hecho de separación de su familia (nuclear) como el “peor”. La evidencia del relato es contundente, el malestar está nada más en lo verbal, pues sus capacidades evitativas le facilitan la manifestación del peor hecho de su vida, con aparente equilibrio emocional con el que proyecta un control y manejo personal significativo.

Este recurso de expresión sucedió en el espacio de participación social, mas no en el acompañamiento psicológico, lo cual permite identificar que el niño se afilia positivamente a otros espacios diferentes de la familia y el colegio en los cuales puede expresar abiertamente sus percepciones emocionales para su propio crecimiento y transformación de la experiencia adversa.

Este proceso expresivo en el niño no es común y tiene una gran utilidad pues le permite al medio social y cultural percibir al niño como un ser humano y disponer ayudas o “manos tendidas” (como lo diría Cyrulnick) para que el niño se logre “colar” en un contexto social y cultural más sensible y apropiado para la transformación.



© Juan Miguel Arellano

Disposición de recursos externos

A lo largo del desarrollo de Juan han existido diferentes recursos externos para fomentar el propio desarrollo. Cada uno de ellos parece insignificante por los vacíos de estimulación tan necesarios para cualquier niño, sin embargo, Juan toma de ellos las disposiciones necesarias y suficientes para sí mismo. El proceso de aprovechamiento de recursos es “maravilloso”, pues las condiciones de estimulación no han sido “las mejores”: Los cuatro primeros años en compañía de su padre y madre al interior de una estructura familiar nuclear abrieron caminos de estimulación fundamentales, el desarrollo del lenguaje estuvo acompañado del vínculo significativo y emocional con la madre y el padre que le dotó de un sentido de confianza básica en su infancia. La institucionalización en ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) y el paso por una familia reconstituida de su padre y una nueva cuidadora exigió de estrategias adaptativas muy superiores para la edad de cuatro años, sobrepasando la capacidad de apego inicial con su madre y que continuará sacando provecho de la separación afectiva que Juan refiere como “lo peor que le puede pasar a un niño”. La convivencia en una familia extensa bajo el cuidado de su abuela durante cuatro años, las relaciones con primos de diferentes edades y tíos en casa le facilitó la percepción de una familia amplia (extensa y numerosa), la cual, se observa actualmente en sus dibujos y relatos¹. Finalmente, el regreso de Juan a la convivencia con su madre biológica parece el final de una cadena de acontecimientos en los que la ruptura y la confusión emocional estuvieron presentes, pero que marcan situaciones que motivan nuevas manos tendidas a lo largo del proceso de crecimiento del niño.

El hospital y su grupo de participación social son espacios de expresión y convivencia nuevas para Juan que se generan a partir de su reintegro a la convivencia con la madre biológica a la edad de 10 años. Esto motivó nuevas dinámicas adaptativas que marcaron la experiencia en el hospital y grupo de liderazgo como una alternativa para la participación y nuevos espacios educativos más allá del colegio.

En cuestión de dos meses las actividades de participación se convierten en prioridad para Juan, las relaciones con las profesionales y talleristas de la oficina de participación social se fortalecen y sucede un evento altamente significativo para el desarrollo resiliente del niño: este evento consistió en el relato de la experiencia de institucionalización en el ICBF, la sensación de “abandono y la pérdida de la familia” a sus cuatro años. Posterior a dicha manifestación se teje una red fundamental para el niño y la familia, que se compone de educación, recreación y sobre todo unos oídos dispuestos a acompañar al niño en sus experiencias, relatos y capacidades. En conclusión, este recurso externo es una “mano tendida” para aportar al uso de capacidades del niño y por ende a la metamorfosis del dolor.

El colegio, los amigos, la docente: tres actores que contribuyen especialmente en el fortalecimiento de aptitudes del niño y en la estimulación de otros aprendizajes no estimulados en otros momentos del desarrollo. En el momento de desarrollo del niño (industria vs. inferioridad) las capacidades productivas están en marcha y lo que produce es para su propio beneficio y formación. Por esta razón, los pares que ha logrado consolidar en el espacio del colegio son fundamentales para verificar sus propias habilidades y disminuir la sensación de inferioridad permanente que se refuerza en la relación con sus figuras cuidadoras quienes imponen valores culturales y normas que aún generan confusión en Juan.

Referencias

- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Castañeda, P.; Guevara A. L.; (2005). *Estudio de casos sobre factores resilientes en menores ubicados en hogares sustitutos*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/psicologia/tesis04.pdf>
- Cerda, H. (2007). *La investigación formativa en el aula. La pedagogía como investigación*. Bogotá: Magisterio.
- Cyrlunick, B. (2001). *La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia*. Barcelona: Gránica.
- Cyrlunick, B. (2006). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.

³ Ver matriz de análisis.

- Cyrulnick, B. (2003). Transcripción de entrevista a Boris Cyrulnik grabada en Santiago de Chile. Julio de 2003. Recuperado de: <http://www.unabellezanueva.org/wpcontent/uploads/documentos/entrevista-boris-cyruilnik.pdf>
- Dolto, F. (1977). *Psicoanálisis y pediatría*. México: Siglo Veintiuno.
- Gianino, L. (2012). *La resiliencia en niños institucionalizados y no institucionalizados*. Lima: Unife. Recuperado de: http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2012/3/6_avances_lgiannino_8.pdf
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Gutiérrez, A. M.; Rafael, E. V. (2010). El efecto Pigmalión en la actividad docente y administrativa. *Quipukamayoc*, 17(33): 173-181. Recuperado de: <http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/quipukamayoc/2010/V17n33-l/pdf/a16v33n1.pdf>
- Heunneus, F. (1987). Una fundamentación científico natural del concepto de Gestalt. En: F. S. Perls. (Ed.). *Esto es Gestalt*. (pp. 277-293). San Joaquín: Cuatro Vientos.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires; México: Novedades Educativas.
- Maier, H. (1971). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. Buenos Aires: Morrortu.
- Santamaría, F. A.; Bothert, K. (2011). Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias. *Infancias Imágenes*, 10(1): 66-73.
- Obando, O. L.; Villalobos, M. E.; Arango, S. L. (2010). Resiliencia en niños con experiencias de abandono. *Acta Colombiana de Psicología*, 13(2): 149-159. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v13n2/v13n2a13.pdf>
- Salazar, A. (1998). Interpreting and diverging in clinical interviews, *Pragmatics*, 8(2): 167-183.





La biblioteca y los procesos de comprensión lectora de las infancias*

The Library and Reading Comprehension Processes of Childhood

María Gallego Betancur¹ Ana María Hoyos Flórez²

Para citar este artículo: Gallego, M.; Hoyos, A. M. (2016).

La biblioteca y los procesos de comprensión lectora de las infancias. *Infancias Imágenes*, 15(2), 253-261.

Resumen

La biblioteca, como integrante de un sistema pedagógico social complementario de la escuela, juega un papel preponderante en el desarrollo de habilidades lectoras. Esto a través de planes y programas encaminados a incentivar la adquisición de conocimientos y el hábito de la lectura libre con diversos portadores de texto. Para tal efecto, la sala infantil con su club de lectura cumple la función y responsabilidad sociocultural de ofrecer las herramientas para alcanzar niveles altos de comprensión lectora, de descubrimiento del sentido de los textos, identificación de los objetivos y elementos fundamentales del portador, análisis de la información extraída y reflexión sobre la misma. Por consiguiente, estos se constituyen en espacios para el encuentro, la comunicación, la información, la socialización, el diálogo, la cultura, el aprendizaje y la diversión; fomentando la participación de las bibliotecas en los procesos de promoción de lectura para formar lectores que vivan y comprendan los textos.

Palabras clave: leer, comprensión, biblioteca pública, hábito de lectura, transferencia de información³.

Recibido: 21-diciembre-2015 / **Aprobado:** 24-junio-2016

Abstract

The library, as part of a teaching system, social complementary to the school, plays a major role in the development of reading skills. This through plans and programs to encourage the acquisition of knowledge and habit of free reading with different text bearers. To this end, the children's room with its book club fulfills the sociocultural role and responsibility to provide the tools to achieve high levels of reading comprehension, discovering the meaning of texts, identifying the aims and key elements of the bearer, analysis and reflection of extracted information. Therefore, these constitute spaces for meeting, communication, information, socialization, dialogue, culture, learning and fun; encouraging participation of libraries in promoting reading processes to form readers who live and understand the texts.

Keywords: reading, comprehension, public library, reading habit, information transfer.

* Investigación como producto de un trabajo de Maestría en la Universidad de Antioquia, titulado "Desarrollo de habilidades de comprensión lectora: rastreo y análisis de la información, en niños y niñas de la básica primaria que asisten al programa Club de Lectorcitos de la Biblioteca José Félix de Restrepo del Municipio de Envigado, realizada entre el 2014 y 2015.

¹ Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Especialista en Planeación Educativa. Coordinadora de la Unidad de Egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Integrante del grupo de investigación Educación, Lenguaje y Cognición. Correo electrónico: teresita.gallego@udea.edu.co.

² Licenciada en Pedagogía Infantil. Magíster en Educación. Docente asesor de práctica profesional, Corporación Universitaria Uniminuto. Correo electrónico: anamaria.hoyos@yahoo.es.

³ Palabras tomadas del tesoro: <http://vocabulary.unesco.org/browser/thesaurus/es/>

Introducción

La presente reflexión surge del trabajo de investigación sobre el desarrollo de habilidades de comprensión lectora: rastreo y análisis de la información en niños y niñas de 6 a 10 años de la básica primaria que asistieron semanalmente al programa Club de lectorcitos de la Biblioteca José Félix de Restrepo, en el municipio de Envigado. El texto consta de dos momentos fundamentales que dan forma y sentido al cuerpo de trabajo. En un primer momento se hace un acercamiento a la categoría: biblioteca pública y su sala especializada para niños y niñas, al igual que la vinculación de este centro cultural a los procesos de comprensión lectora. Un segundo momento se hace un acercamiento al concepto de infancias y se profundiza en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en un programa como el Club de lectura para niños y niñas.

La biblioteca pública, entendida como centro cultural y escenario de acceso al conocimiento, presenta un espacio apropiado para brindar a los primeros lectores las herramientas para aproximarse a la cultura y a la sociedad. Gracias a los espacios que puedan abrirse para la integración con diversos textos, pues se habla de diferentes portadores de texto que logran que el conocimiento sea cada vez más universal. Sin embargo, la importancia radica en cómo educar y qué programas diseñar y ejecutar para una mejor comprensión lectora. Surge entonces la pregunta: ¿cómo se logra vincular la biblioteca pública, desde su sala infantil, a los procesos de comprensión lectora de sus usuarios más pequeños y qué elementos deben tenerse en cuenta para llevar a cabo intervenciones que aporten al desarrollo de habilidades de comprensión lectora?

Más allá de la comprensión de lectura: un compromiso de la sala infantil de la biblioteca pública

Las nuevas corrientes sociales consideran la biblioteca pública como “una institución social y política promotora del desarrollo social y de la participación ciudadana” (Álvarez, 13, 2005). Por ser considerada una institución social, cumple el papel de “promover y facilitar el acceso libre y gratuito a la información, la cultura y al conocimiento, también una forma de brindar a la población una alternativa

educativa, cultural y de ocupación del tiempo libre” (Jaramillo, 72, 2013). Por lo tanto, como agencia de comunicación, información y conocimiento ofrece una serie de recursos y servicios que están a disposición de todos los miembros de la comunidad. Sus intervenciones parten de la selección, adquisición, organización y difusión de la información a través de la promoción y animación a la lectura, así como el fomento y divulgación de la cultura.

Las directrices Ifla/Unesco para el desarrollo del servicio de bibliotecas públicas (2001) señalan que estos centros culturales, desde el momento mismo de su creación, tienen la responsabilidad de respaldar el proceso de aprendizaje de la lectura de los niños y niñas. Del mismo modo, deben crear y organizar espacios y programas especiales que permitan a estos usuarios conocer la biblioteca pública y disfrutar de los portadores de texto y actividades, porque los libros y el acto de leer constituyen los pilares del aprendizaje y la difusión del conocimiento.

En este sentido:

Al proveerse de una amplia gama de materiales y actividades, las bibliotecas públicas proporcionan a los niños la oportunidad de experimentar el disfrute de la lectura y la emoción de descubrir el conocimiento y las creaciones de la imaginación... A los niños debe estimularse a usar la biblioteca desde temprana edad ya que así, probablemente, permanecerán siendo usuarios en el futuro. (Ifla/Unesco, 45, 2001)

Surgen entonces espacios dedicados a los niños, los cuales se convierten en “Colmenas de diversas actividades que les permiten tener vivencias tan interesantes y variadas como para ayudarlo a madurar intelectualmente” (Hurtado, 14, 1986); estimulando además el desarrollo emocional, social y cultural. La sala infantil es, por lo tanto, un espacio cuyos servicios especializados están dirigidos a los lectores más pequeños. Enmarca unos fines educativos, formativos y recreativos donde a través de las diversas actividades se estimula el gusto por la lectura: por placer o por deseo de conocimiento. “Para el niño la sala infantil es el lugar donde se siente animado a participar en actividades que despiertan curiosidad intelectual, originalidad y espíritu constructivo; por medio de ellas logra manifestarse, realizarse y desenvolver sus pensamientos y deseos” (Hurtado, 13, 1986).

Este tipo de espacios permiten el acceso de los estudiantes a la información y a la literatura en general, ampliando en todo sentido el horizonte conceptual y cultural. Buscan estimular en los niños el acto de leer, a fin de desarrollar habilidades de comprensión lectora que los transforme en lectores asiduos y les permita desenvolverse activamente en la sociedad. Por tal motivo, la misión de la sala infantil está encaminada al fomento y promoción de la lectura; orientada a la formación y consolidación de lectores con una alta competencia en cuanto a la búsqueda y análisis de la información contenida en los diversos portadores de texto como los literarios, informativos, descriptivos, argumentativos, expositivos, narrativos, y dialógicos.

Cabe señalar que al hablar de comprensión lectora se hace referencia al acto de leer y a lo que este supone. Por ello, es importante tener claridad que leer es un medio para adquirir información, es una acción que permite construir significados. El acto de leer debe ser entendido como la capacidad que tienen los sujetos para comunicarse e intercambiar información con su comunidad. Es un proceso central de “interacción entre el lector, el texto y el contexto, todo lo que resulta en un proceso dinámico, interactivo y altamente intencionado por parte del sujeto” (Parodi, 51, 2010).

Bajo esta concepción, leer no es solo un acto de decodificación lexicosintáctica, a pesar de la importancia de este proceso, sino que también incluye una serie de procesos de orden psicosociolingüísticos relacionados con situaciones comunicativas del contexto de la lectura; por cuanto cada texto se escribe en un determinado espacio con un fin particular, y cada texto es leído en un ambiente específico con objetivos determinados (Parodi, 2010).

El acto de leer, interpretado desde estos parámetros, supone formar lectores con alta competencia en cuanto a la comprensión. Por ello es fundamental desarrollar habilidades relacionadas con el procesamiento de datos que incrementen, como lo señala Vallés (2005), la capacidad de seleccionar la información, analizarla, sintetizarla, clasificarla, diferenciar lo relevante de lo irrelevante, esquematizar la información y almacenarla en su memoria a largo plazo, para posteriormente hacer uso de sus conocimientos previos. Estos aspectos se estructuran a medida que el lector adquiere experiencia frente al texto, producto de su disposición y de las mediaciones de los sujetos que hacen parte de su entorno.

Esto muestra que a leer se enseña e igualmente se enseña a comprender lo que se lee. A través de diversas actividades en búsqueda de la construcción de sentidos y significados que potencien la producción textual y que puedan guiar a los niños y niñas a interactuar con el libro, con sus personajes, situaciones, historias y con la vida misma del autor. Y en algún momento dado, mirarse a sí mismo y al medio que lo envuelve, desarrollando habilidades que les permitan descubrir el sentido y el significado de lo que se lee, extrayendo elementos fundamentales para el análisis y reflexión que les permita una argumentación estructurada de sus ideas frente a lo leído.

Leer es, por lo tanto, una oportunidad que se instaaura en el tiempo y reúne un lector específico con un texto determinado y unas circunstancias particulares, que dan paso a una relación recíproca, a un circuito dinámico, a un proceso transaccional (Rosenblatt, 2002).

En este sentido, la biblioteca pública como centro cultural permite fortalecer el puente entre el



lector y el texto para lograr una sólida relación y una adecuada comprensión lectora. Respecto a esta relación, Hurtado expone que en la perspectiva sociocultural el enfoque de la lectura que defiende la triada lector, texto y contexto en la comprensión de significados y sentidos, considera que “en los procesos de enseñanza [...], se deben abordar en forma equitativa estos tres factores que determinan la comprensión textual [...] donde aparece con cierta fuerza el rol de los contextos, como condicionadores de la comprensión” (11, 2012). El autor argumenta que en esta propuesta sociocultural la lectura no se limita a una experiencia individual sino que se pasa a considerar como una práctica social ya que el sujeto, al llevar a cabo los procesos de lectura, comprende unos significados, adopta un rol, unas posturas y participa en una determinada organización de la comunidad, porque se requiere más que el conocimiento lingüístico de los signos y el desarrollo de procesos cognitivos (Cassany y Aliagas, 2009 citado en Hurtado, 2012). En este sentido, Londoño y Soler (2009 citado en Hurtado, 2012) aducen que para dominar la lectura es necesario que esta se transforme en cultura, en la manera de ver y comportarse en el mundo. Por ello, la biblioteca pública en su objetivo de desarrollar procesos de comprensión lectora posibilita el acceso a la información, al conocimiento de la cultura y de la sociedad a la que se pertenece.

Bajo esta línea, la lectura es considerada un constructo sociocultural porque la práctica lectora se vincula especialmente con el entorno social del aprendiz. Entender la lectura como artefacto cultural supone, por lo tanto, admitir que en la lectura el lector se transforma, se transforma el entorno y que el contexto apoya a dicha transformación.

Tomasello afirma que el lenguaje se convierte “en una herramienta fundamental en la aparición de habilidades y competencias fundamentales” (s.f., citado en Villar, 84, 2003). Por esta razón, el mecanismo esencial con el que cuentan los sujetos para desenvolverse en el universo simbólico de la cultura no es otro que la lectura, en la medida en que cubre en una forma compleja la capacidad de desciframiento del conjunto semiótico a través del cual esa cultura transporta sus significados, los códigos de comportamiento, los mecanismos de relación humana y

organización social, los valores éticos y religiosos y las prácticas cotidianas que rigen la satisfacción de las necesidades básicas (Cajiao, 53, 2005).

La biblioteca pública, como mediadora del circuito dinámico lector-texto-contexto, debe motivar con mayor fuerza y empuje la participación de los miembros de su comunidad con el fin de consolidar esta triada social. Para cumplir dicho propósito, es primordial comenzar por los usuarios más pequeños. A través de los diferentes programas y actividades creados desde la sala infantil corresponde despertar el gusto y el interés de los niños y niñas por el mundo de las letras, del lenguaje, de aquel universo inimaginable.

No basta entonces con preocuparse de que los niños y jóvenes sean capaces de leer un texto, se debe ir más allá. Se debe buscar en este sentido el goce por la lectura y el compartir con otras prácticas. Cuando se comparte la experiencia de la lectura como se comparte un momento especial o un objeto querido, cuando la experiencia de leer se prolonga al tiempo libre, cuando se aprende a leer en grupo y también en la intimidad y el silencio se accede realmente al universo de lo escrito.

La lectura siempre tiene un fin, un propósito. No ocurre en el vacío. Este propósito está influido por variables motivacionales como son el interés y el conocimiento previo. El objetivo del lector, previo a la lectura, puede estar externamente impuesto o ser internamente generado (González, 2005). Por ello, la lectura como cualquier otra actividad humana, no está exenta de valoración emocional. “En el proceso lector intervienen otros factores que tienen un componente emocional o afectivo. Se trata de los estados de ánimo, emociones, sentimientos y demás fenomenología afectiva que la lectura produce en el alumno” (Vallés, 59, 2005). Esto lleva a que el sujeto se comporte de determinada manera frente a la lectura o tome decisiones respecto a ella.

El ideal entonces es que la lectura resulte un acto placentero y el lector logre experimentar un estado de ánimo positivo y favorable frente al texto. “La motivación tiene un rol importante en la frecuencia de exposición a la palabra impresa, algo que se considera un predictor de la comprensión lectora” (Anderson, Wilson y Fielding, 1988; Cunningham y Stanovich, 1991, citados en González, 33, 2005).

Como corolario, se puede afirmar que la biblioteca pública aporta al proceso de alfabetización de los niños y niñas en la medida en que impulsa y guía al despliegue de habilidades de lectura, incentiva la adquisición de conocimientos y los procesos de socialización en general. Bajo estos parámetros, la biblioteca pública forma parte de un nuevo sistema pedagógico que tiende a complementar las lecciones recibidas en la escuela, de esta manera prepara lectores con habilidades de comprensión altamente estructuradas gracias a los diversos programas y actividades de animación y promoción de lectura, a la posibilidad de contar con espacios de lectura libre de diversos portadores de texto y a su finalidad principal de incentivar, motivar y promocionar a los niños y niñas al hábito de la lectura.

Por lo anterior, se puede deducir que las salas infantiles son espacios para el encuentro, la comunicación, la información, la socialización, el diálogo, la cultura, el aprendizaje, el conocimiento de la sociedad y la diversión.

Se concluye entonces que, la sala infantil de la biblioteca pública cumple un papel fundamental en los procesos de comprensión lectora de los usuarios más pequeños, pues su función y responsabilidad no se debe quedar en el acto de promocionar la lectura como tal, sino brindar las herramientas para alcanzar niveles altos de comprensión, de descubrimiento del sentido de los textos, identificación de los objetivos y elementos fundamentales del portador, análisis de la información extraída y reflexión sobre la misma.

El club de lectura para las infancias, un aporte social de la biblioteca pública a los usuarios

En el mundo contemporáneo, la infancia ha sufrido cambios y se ve abocada a centrar su atención a otros espacios de socialización influenciados por los medios de comunicación y la alta información dada en ellos. Lo lleva a que se reproduzcan algunas lógicas del mercado y las representaciones de realidad que ofrecen estos discursos, de modo que los medios influyen en la construcción de su identidad y subjetividad.

Según Cohen (2009), surgen nuevos modelos de infancias a partir de la influencia de los *mass*

media en un mundo de consumo que plantea y somete a nuevas reglas, donde la instrucción puede estar no ya en la familia ni en la escuela (3, 2009). Así, se generan nuevos significantes, discursos para referirse a los niños, algunos la denominan infancia hiperealizada, infancia desrealizada, infancia virtual, niños adultizados, niños vulnerables, niños excluidos, niños consumidores (Diker, 30, 2009).

La infancia presenta cambios en sus modos de ser y estar en el mundo. La actualidad define, entonces, nuevos modos de ser niño y niña, nuevas representaciones, nuevos espacios de socialización y nuevas maneras de relacionarse con el otro. Concebir las infancias desde esa multiplicidad e interdisciplinariedad y articulación de los diversos discursos que permiten leer esas diferencias que ofrecen esas representaciones elaboradas sobre la misma.

El sujeto se ha comprendido y asumido desde su historicidad, teniendo el papel que juega la estructura social en su constitución. Pensar al sujeto históricamente, es decir, en un tiempo —espacio determinado y en el marco de un proyecto de sociedad a construir—, exige comprender que el sujeto es producido socialmente y que su autoconstitución pugna entre dos campos: lo instituido y lo instituyente (Martínez y Cubides, 70, 2012). No es posible comprender y definir al sujeto contemporáneo como una esencia con una identidad prestablecida (Martínez y Cubides, 2012), sino que implica unos modos de ser y de estar, que responden a esa diversidad producto de la posmodernidad, a la multiplicidad de acciones y posiciones que puede asumir en la estructura social. Aquí la subjetividad y el sujeto no se asumen como un sujeto cartesiano o fragmentado, sino desde lo trascendental y lo unidimensional, desde la complejidad que lo determina, como Michel Maffesoli (2004, citado por Palacios y Herrera), alude al concepto de enteridad, al referirse a la concepción del sujeto que integra múltiples dimensiones: “razón, cuerpo, sentimientos, emoción” (419, 2013), en el sentido de que la vida de este sujeto no está dado por su trascendencia, por su categoría de ser racional, sino que surge de sus encuentros, de sus afectos, de sus percepciones producidos en los territorios donde se transita, en sus procesos de desterritorialización y reterritorialización (Palacios y Herrera, 419, 2013).

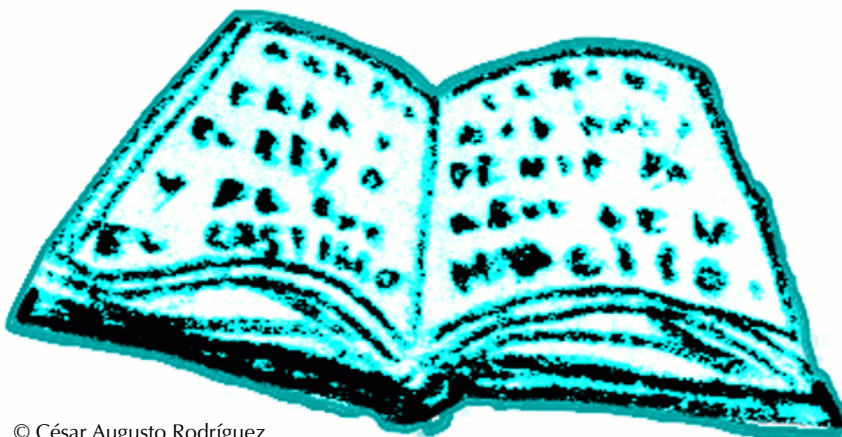
La sala infantil de la biblioteca pública se logra vincular a los procesos de comprensión lectora de estos usuarios, en tanto que enmarca y traza unos objetivos que apuntan al desarrollo e implementación de procesos para el fomento de la lectura y escritura en niños, niñas y jóvenes, al ejecutar programas y actividades como los clubes de lectura. Estos podrían definirse como instrumento para impulsar la cohesión social, en la medida en que fomentan la lectura, incrementan el nivel cultural de los usuarios y sirven como lugar de encuentro de la comunidad.

Un club de lectura se convierte en un espacio dinámico de actividades participativas que busca formar lectores ávidos, más por convicción que por obligación escolar. Estos encuentros posibilitan: la participación en diversos niveles y la comunicación espontánea de ideas, conocimientos, inquietudes, experiencias y fantasías.

Durante las Jornadas de bibliotecas infantiles, juveniles y escolares (2006) se llegó a la conclusión de que el club de lectura de la biblioteca infantil surge de la unión de dos intereses comple-

mentarios: el grupo de niños y jóvenes interesados en participar en actividades de lectura y un equipo de bibliotecarios que, a través de las actividades de promoción de lectura, incentiven la formación de lectores cohesionados y habilidosos.

En tales condiciones, los clubes de lectura buscan que las infancias descubran en el acto de la lectura la posibilidad de recrearse y transformar su entorno. Son espacios que permiten a los pequeños lectores conocer el mundo de la realidad y de la fantasía, emocionarse, dejar volar la imaginación y activar sus capacidades comunicativas, lingüísticas y creativas; los invita a jugar y divertirse, descubriendo descubrir el placer que otorga el juego en grupos y la interacción con sus pares y mayores, que colaboran en la dirección de las actividades.



© César Augusto Rodríguez

Un club de lectura, por lo tanto, es una excelente manera de incitar a la lectura y promover el amor por los libros entre niños y niñas. Así entran en contacto con los diversos portadores de texto de una forma más amena, lúdica y llamativa. En los clubes de lectura los participantes conocen autores y géneros nuevos en profundidad, desarrollan un espíritu crítico, además de cultivar la imaginación, socializar, hablar en público, perfeccionar la expresión oral y escrita, ampliar su vocabulario y desarrollar habilidades de comprensión lectora que les posibilita construir significados y reconstruir el mundo de las letras.

Es así como las salas infantiles ofrecen grandes posibilidades y se constituye en uno de los mejores medios para alcanzar algunos objetivos encaminadas a la promoción de la lectura y al fomento de lectores críticos, autónomos y universales. La esencia de la promoción y de la

animación de la lectura es acercar a niños y niñas a la lectura, de tal forma que esta sea asumida no solo como un medio indispensable en la adquisición de conocimientos e información, sino

como un espacio que posibilite el asombro y el placer.

En concordancia, este programa de lectura, a través de sus actividades, permite el desarrollo de destrezas para comprender, interpretar, reconstruir, valorar y evaluar un texto; así como habilidades para realizar inferencias, predicciones, identificar las ideas principales y los propósitos de la lectura. Todo esto, además promueve valores como la tolerancia, el respeto a la palabra y a las ideas, fomenta la creatividad y el pensamiento crítico, incentiva la participación en otras actividades culturales y literarias y propicia un espacio para conversar, debatir, aprender y valorar las ideas de los demás.

Se evidencia que el proceso de comprensión lectora requiere de unos momentos y de un tipo

de guía que oriente al lector menos experto a adquirir y desarrollar una serie de destrezas que le posibiliten gradualmente ser un lector más hábil. Esta necesidad, y el concepto de interacción, surge de las teorías socioculturales y su mayor exponente, Vigotsky, determina que, mediante la guía y el apoyo de un experto, de un par más capaz, los niños y niñas logran realizar tareas que superan sus propias destrezas y conocimientos, a medida que van adquiriendo los nuevos elementos, el apoyo se puede y debe ir minimizando (Villar, 2003).

En términos de Vigotsky, esta mediación es llamada *zona de desarrollo próximo*, definida en palabras del autor como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo (alcanzado por el niño), determinado por la capacidad de resolver de manera independiente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz. (Vigotsky, 132, 1979)

Con relación al aprendizaje e inclusión al mundo del lenguaje, las interacciones con los adultos y con los pares más avanzados tienen un papel relevante en los procesos de lectura y comprensión. En esta línea, Briones (2010), establece que el aprendizaje de la lectura y la escritura se logra a través de ejemplos de usos relevantes del lenguaje y con la creación de contextos sociales en los cuales el niño, de manera activa, pueda aprender a usar el lenguaje de modo tal que encuentre el sentido y el significado de las actividades pedagógicas en las cuales participa. Por otro lado, los juegos desempeñan un papel importante en la activación de la zona de desarrollo próximo (pp. 5-6, 2010).

Asimismo, este autor explica cómo Vigotsky "llama la atención que a la zona de desarrollo próximo no se llega mediante la práctica de ejercicios mecánicos, aislados, atomizando una cierta materia de conocimiento" (p. 6). Esta mediación supone, por lo tanto, de un programa planeado y programado por expertos donde se diseñen y ejecuten un sinnúmero de actividades y ejercicios para dicho objetivo; donde se tenga en cuenta el grado de escolaridad, edad,

posibilidades e intereses de los participantes, como también que sea un proceso paulatino y en continuo avance.

En este sentido, es de suma importancia reconocer que para lograr los fines y objetivos señalados en el presente análisis se debe contar con profesionales idóneos, capacitados, creativos y novedosos. Quien está a cargo de una sala infantil y del diseño y ejecución de sus programas, debe ser un profesional con conocimientos especiales en literatura infantil, pedagogía y psicología; pues es quien influye positivamente en la formación de hábitos de lectura y fomenta en las actividades que realiza, el desarrollo de habilidades lectoras, con el fin de fortalecer los procesos de comprensión de lectura. Debe ser un sujeto preparado, con experiencia profesional en el área, que disfrute su trabajo, con una excelente relación con los niños, que sea un ejemplo y un motivador, conocedor del material dispuesto en la sala infantil, un guía para acompañar a los chicos en el proceso, dedicado para planear y ejecutar rigurosamente todas las actividades.

Los profesionales en esta área deben ser sujetos de acción que, con responsabilidad, asuman el papel de conducir a otros a gozar el placer de la lectura, con motivación para la gran aventura de leer. Capacitados en la puesta en práctica de estrategias de desarrollo de la comprensión lectora, teniendo amplio conocimiento sobre las funciones de la lectura, el desarrollo de habilidades lectoras y su evaluación.

Por tal razón, los promotores de lectura o profesionales dentro de estos centros culturales deben tener en cuenta al momento de establecer las actividades dos objetivos fundamentales de la lectura para niños: divertir y formar⁴. Asimismo, tener claridad sobre el material de trabajo seleccionado, el cual debe contar con un lenguaje claro, sencillo y conciso, además de un vocabulario adecuado a la edad del lector, sin que esto quiera decir que no se puedan incluir nuevas palabras para ampliar el léxico. Igualmente, debe seleccionar variados portadores de texto con temas divertidos e interesantes, que capten la atención de los participantes y cuya extensión sea acorde con la edad del lector.

Conclusiones

El profesional de la sala infantil está encargado de despertar el interés de los usuarios, suscitando la necesidad de saber, de informarse y de investigar. En otras palabras, incentiva el aprendizaje, fomenta el hábito y el gusto por la lectura y logra que el lector se valga de ella como elemento más efectivo para su desarrollo personal, social y cultural.

Para finalizar, puede inferirse entonces que la lectura y los procesos de comprensión lectora son construcciones culturales que requieren de diversas instituciones sociales que acompañen a los lectorcitos en su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la familia y la escuela, como principales centros de socialización, deben gestar la conciencia y formar el hábito de asistencia a la biblioteca pública para lograr consolidar, no solo en los niños y niñas sino también en los padres y docentes, la concepción de lectura asumida como la construcción de significados y de esta forma acercar en mayor medida a los infantes al mundo del lenguaje.

260

Partiendo de los aportes del club de lectorcitos a los procesos del lenguaje y al desarrollo de habilidades de comprensión lectora de estos usuarios, se reitera que debe fomentarse su participación en las bibliotecas públicas, entendiendo por participación la definida por Roger Hart, quien afirma que “la participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive” (1993). La participación infantil supone “colaborar, aportar y cooperar para el progreso común”, así como generar en los niños, niñas y jóvenes confianza en sí mismos y un principio de iniciativa, ubicándolos como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen. Esto supone entonces que el trabajo frente a la lectura adquiere un carácter integrador que pueda garantizar el fin de la promoción de la lectura que es la comprensión.

Esto supone que la lectura comprensiva aporta a los diversos procesos. Es una tarea para la vida y no una cuestión de inmediatez. No hace referencia únicamente a cuestiones académicas. Se evidencia entonces que la lectura se debe realizar con un fin concreto, tiene unos objetivos claros que deben ser

identificados y especificados por el lector. Pero esa lectura debe trascender, no debe ser momentánea, sino que debe apuntar a construir sentidos, significados que avanzan de lo literal a lo inferencial y a un pensamiento analítico y crítico.

Puede afirmarse entonces que el fin último de la promoción de lectura y de los programas de la biblioteca pública frente al proceso lector de los participantes es lograr el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, las cuales guardan relación con la capacidad de rescatar lo principal del texto, de hacerse preguntas sobre la lectura y su proceso lector, de analizar la información, de argumentar lo que lee, de ser críticos y reflexivos, de ir más allá de lo que se ve. Porque leer es más que decodificar, leer es comprender, interpretar, crear.

Si se contempla la lectura como un proceso constructivo se diseñarán propuestas de intervención pedagógica encaminadas a identificar la estructura de los textos, formular cuestionamientos, deducir diversos elementos dentro del mismo, usar las pistas gramaticales, elaborar inferencias, recuperar datos, efectuar conexiones entre la nueva información y los conocimientos previos, identificar los objetivos de la lectura, reaccionar, evaluar y reflexionar frente a los portadores de texto, relacionar textos y contextos y crear nuevos textos.

De las anteriores elucubraciones surge la ambición de trazar unas metas y objetivos claros tendientes a diseñar estrategias que conduzcan a movilizar, parafraseando a Álvarez (2005), de la tremenda institucionalización de la lectura alrededor de la escuela a nuevos espacios dando las bases de para fortalecer la formación de sujeto político hacia la ampliación de la ciudadanía infantil, traspasando los límites de tales instituciones, promoviendo la lectura como condición de vida en sociedad y cultura. La aspiración mayor es, en últimas, que la lectura traspase las fronteras y sea parte de los sujetos, de su interacción con el mundo, de sus posibilidades sociales y culturales.

⁴ Sastrías (1998) incluye uno más denominado informar. Este supone orientar sobre los temas trabajados en los portadores de texto, no solo formar en habilidades sino en contenidos, aportando así a que los niños y niñas adquieran un bagaje conceptual y temático.

Referencias

- Álvarez, D. (2005). Ciudadanía y lectura: retos y perspectivas para la biblioteca pública en América Latina. En: D. Álvarez; O. Jaramillo; M. Montoya (Comp.), *Biblioteca pública y lectura pública*. Medellín: Universidad de Antioquia, Escuela Interamericana de Bibliotecología.
- Briones, G. (2010). *La teoría sociohistórica de la educación de Lev Vigotsky*.
- Cajiao, F. (2005). *Instrumentos para escribir el mundo: escritura, lectura y política en el universo escolar*. Bogotá: Magisterio.
- Cohen, S. (2009). *Infancia y niñez en los escenarios de la posmodernidad*. Ponencia presentada en el IV Congreso Argentino de Salud Mental 2009. Tucumán, Argentina. Recuperado de: <http://www.psicocent.com.ar/presentacion/ph-p2pdf/psicocent.php?idart=59>
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- González, M. T. (2005). *Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, España. Recuperado de: <http://hera.ugr.es/tesisugr/15808932.pdf>
- Hart, R. (1993). La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica. *Ensayos Innocenti*, 4. UNICEF.
- Hurtado, J. (1986). *Salas infantiles de lectura*. Ibagué, Colombia: Instituto Tolimense de Cultura.
- Hurtado, R. D. (2012). *Leer para argumentar en el pre-escolar y la escuela primaria*. Ponencia presentada en el IX Encuentro Regional sobre Enseñanza de la Lectura y la Escritura. Medellín, Colombia.
- IFLA/UNESCO. (2001). *Directrices para el desarrollo del servicio de bibliotecas públicas*. Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001246/124654s.pdf>
- Jaramillo, O. (2013). Contribución de la Biblioteca Pública al desarrollo social. En: D. Álvarez; O. Jaramillo; M. Montoya (Comp.), *Biblioteca pública y lectura pública*. Medellín: Universidad de Antioquia, Escuela Interamericana de Bibliotecología.
- Jornadas de bibliotecas infantiles, juveniles y escolares. (2006). *Leer con sentido o el sentido de leer: las bibliotecas y el desarrollo de competencias lectoras en los niños y jóvenes de hoy*. Salamanca, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Martínez, M.; Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, 63: 67-88.
- Palacios, N.; Herrera, J. D. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11): 413-437.
- Parodi, G. (ed.). (2010). *Saber leer*. Bogotá: Aguilar.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como explotación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sastrías, M. (1998). *Cómo motivar a los niños a leer: lecto-juegos y algo más*. Envigado: Susaeta.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Revista Virtual Liberabit*, 11: 49-61. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/686/68601107.pdf>
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Villar, F. (2003). *Nuevas perspectivas socioculturales en educación*. Recuperado de: http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_09_nuevos_culturales.pdf





Lo visible e invisible de la diversidad en la educación infantil*

The Visible and Invisible of Diversity in Early Childhood Education

Angélica María Barrero Pascuas¹

Para citar este artículo: Barrero, A. M. (2016). Lo visible e invisible de la diversidad en la educación infantil. *Infancias Imágenes*, 15(2), 262-270.

Recibido: 23-diciembre-2015 / **Aprobado:** 20-marzo-2016

Resumen

El presente artículo recoge las reflexiones que hace parten del avance de la problematización de la tesis doctoral *Concepciones de diversidad en los educadores infantiles y su afectación en el aprendizaje escolar de los niños y niñas*. Se pretende reflexionar sobre la concepción estigmatizada que se le atribuye al término diversidad en el contexto educativo infantil. Por lo general, los educadores infantiles la asocian con población estudiantil que vive en condiciones de vulnerabilidad, discapacidad o etnicidad. Esta concepción desconoce e invisibiliza a una población educativa infantil que también requiere atención. ¿Acaso la diversidad se instala solamente en dichos contextos? Concebir la diversidad desde una mirada más amplia hace de la educación inicial un espacio flexible, abierto y en especial muy humano, que reconoce y atiende a todos los niños y niñas.

Palabras clave: diversidad, educador infantil, contexto educativo, concepción de diversidad, inclusión.

Abstract

This article gathers reflections that are part of the progress in the problematization of the doctoral thesis called "Conceptions of diversity in early childhood educators and its affectation in school learning of the children". The aim is to reflect on the stigmatized conception attributed to the term "diversity" in child educational context. Usually, early childhood educators associate it with student population living in conditions of vulnerability, disability or ethnicity; this conception ignores and makes invisible to an educational child population which also requires attention. Perhaps does diversity only set itself up in such contexts? Conceiving diversity from a wider perspective makes early education as a flexible and open space, especially very humane, which recognizes and cares for all children.

Keywords: diversity, child educator, educational context, concept of diversity, inclusion.

* Este artículo de reflexión hace parte del avance de la problematización de la tesis doctoral denominada "Concepciones de diversidad en los educadores infantiles". La tesis doctoral inició en febrero del 2014 y continúa en curso. Se desarrolla en el Doctorado en Educación de la universidad de San Buenaventura-Cali

¹ Psicóloga. Especialista en Educación Superior. Magíster en Psicopedagogía Clínica, Instituto de Estudios Superiores. Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad de San Buenaventura, Cali. Directora del Centro Neuropsicopedagógico Sentir & Pensar. Correo electrónico: ambarrop@gmail.com.

Introducción

La educación inicial es la puerta para el desarrollo y potenciación de las habilidades y competencias de los niños y niñas. Es un escenario rico en experiencias y su propósito es el desarrollo integral en todas sus dimensiones. Es una educación que tiene en cuenta las particularidades de los niños y niñas, y en el aprendizaje favorece la búsqueda de un desarrollo integral y significativo para sus educandos (Zapata y Restrepo 2013). De igual forma, de acuerdo con Cardoso (2006) esta educación es la primera experiencia del niño y niña frente a la diversidad. De ahí que hablar de educación inclusiva en la educación inicial también implique construir una escuela que responda no solo a las necesidades especiales de algunos alumnos, sino a la de *todo* el alumnado (Parrilla, 2006). Desafortunadamente, esto sigue siendo un reto dado que no toda la población educativa infantil resulta visible en el escenario de una educación diversa. En este punto, el papel de los educadores es supremamente importante, pues las concepciones que tengan de diversidad harán del salón de clases un espacio que involucre a todos, algunos o a ningún estudiante.

Se seleccionaron 45 investigaciones, incluyendo: trabajos de investigación, de revisión teórica, artículos de reflexión y tesis doctorales. Se utilizaron bases de datos en español y en inglés, facilitadas por la Universidad del Valle y la Universidad de San Buenaventura, tales como Scopus, Web of Science, Latindex, Pubindex, Biblioteca de la Clacso, TDR (Tesis Doctorales en Red); entre otros. Los descriptores utilizados fueron: *conceptions, childhood educators, diversity, school learning, concepciones, educador infantil, diversidad y aprendizaje escolar*.

Esta revisión permitió constatar qué y cómo se trabaja la diversidad en el campo de la educación inicial, desde las concepciones de los educadores y su afectación en el aprendizaje escolar de los niños y niñas. La revisión de toda esta variedad de estudios permitió entender que, aunque atender la diversidad es una necesidad inmediata de convivencia en el contexto educativo infantil, en algunos contextos ya comienza a gestarse, pero en otros desafortunadamente la diversidad continúa viéndose como amenaza, llevando a que la discriminación y exclusión de niños y niñas sea una práctica diaria.

Se presentará un panorama breve de los antecedentes de esta problemática, el cual permite dar cuenta de cómo se instala la diversidad en el campo educativo. Luego se presenta el asunto dual entre diversidad y normalidad desde el punto de vista de los diferentes autores y lo que acontece en las aulas escolares para llegar a la propuesta de una educación para la diversidad como posibilidad de toda la población estudiantil infantil.

Antecedentes

Durante la última década, en Colombia se han dado avances importantes en la atención a la primera infancia y la educación inicial. Con la sanción de la Ley 1098 de 2006 se da paso a la política pública de primera infancia y se fortalece e instala un nuevo panorama educativo para nuestros niños y niñas desde su concepción hasta los cinco años de vida. Todos los gobiernos de América Latina apuestan a esta primera infancia, pues se han convencido de que entre más temprano se eduque al ser humano, menos serán las problemáticas que tendrán que enfrentar en el futuro.

De igual forma, se ha declarado a Colombia como país pluridiverso y multicultural, pues cuenta con una población de casi 47 millones de habitantes donde los niños, niñas y adolescentes son más del 41% de la población. La mayoría de estos niños y niñas tienen orígenes étnicos, culturales y socialmente diversos. Lamentablemente, las cifras demuestran que una gran parte de esta población infantil ha sido afectada por las condiciones de violencia, pobreza y abandono que hoy azota al país.

Esta población infantil de orígenes diversos habita hoy la escuela. Quiere decir que la pobreza, el hambre, la violencia, la diversidad de creencias, distintas formas de vida, entre otras hacen parte de ella. De ahí que las investigaciones en este campo de la educación infantil hayan tenido un aumento significativo en los últimos años y se interesen en comprender y generar nuevas prácticas educativas que promuevan una educación viable para los niños y niñas en su educación inicial.

A partir del Decreto 2082 de 1996, concerniente a la atención a personas en condiciones de discapacidad y excepcionalidad, pasando por el Decreto 366 de febrero 9 de 2009, donde se reglamenta la

educación inclusiva, y los *Lineamientos de política para la atención educativa a población vulnerable*, se puede reconocer que el gobierno, a través del Ministerio de Educación Nacional, ha realizado esfuerzos para el reconocimiento y atención a dicha población. Es decir, se puede creer que la escuela está abierta para toda esta diversidad de población. No obstante, esta población no es la única que habita las aulas escolares. También hay otros niños y niñas que no presentan las anteriores características pero que igualmente presentan necesidades académicas y requieren atención por parte de sus maestros.

Diversidad vs. homogeneidad

De acuerdo con Gimeno (2000), la diversidad se refiere al hecho de ser individuos únicos y diferentes. Para Bergeron (2008), la diversidad se refiere a la gran cantidad de experiencias y atributos que contribuyen a la singularidad de cada persona, independientemente de su herencia, comunidad cultural o étnica. Para Gómez (2010), la diversidad considera las diferencias de los estudiantes de acuerdo a la raza, género, clase social, capacidades, lengua materna, pertenencia a un grupo cultural u orientación sexual. En este sentido, vemos que la diversidad abarca a todas las personas, sin ninguna condición o caracterización específica. No obstante, en la educación infantil, al hablar de diversidad solo se tienen en cuenta a algunos niños y niñas, sobre todo los que presentan una condición en especial; mientras que población educativa infantil que no presenta alguna condición en especial es invisibilizada.

Estos niños y niñas, cuyas vidas han tenido mejores oportunidades y no tienen que pasar por situaciones de hambre, desplazamiento, violencia o cuyo rendimiento en términos generales ha sido adecuado, se les llama estudiantes *regulares, promedio* o los de comportamiento normal (Graham, 2005). Se dice que esta población ha sido la dominante en las aulas, la hegemónica; así lo refieren Bishop, Mazawi y Shields (2005) y Macartney y Morton (2013) cuando mencionan que el estudiante normal continúa siendo el modelo dominante y aceptable en el aula de clase, es decir, el modelo a alcanzar. Incluso, se llegó a hablar del aula

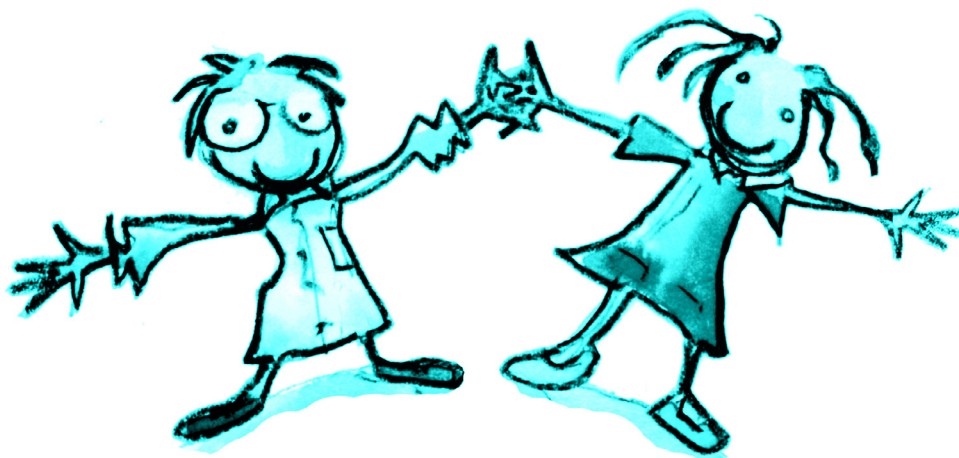
homogénea, como el aula ideal de los profesores, por el hecho de que sus clases eran dirigidas de forma similar para todos los estudiantes, obteniendo buenos resultados académicos.

Esta aula homogénea es fuertemente criticada por atentar contra la diversidad escolar. Sin embargo, lo que se vive hoy día es que la población dominante en las aulas escolares es la población vulnerable, en riesgo o como se les llama ahora: población educativa diversa. Todas las políticas y planes del gobierno giran en torno a esta población. Se critica el manejo homogéneo de los niños regulares, pero se ignora que se está llegando a lo mismo con esta población educativa diversa. En la tesis doctoral Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos, su autora, Inmaculada Gómez Hurtado, refiere:

El alumnado es cada vez más diverso y a su vez más homogéneo, ya que la actuación educativa y social preferente en estos momentos se centra en aglutinar a niños y niñas con similares características sociales, económicas, culturales, de capacidades, etc. en los diferentes centros educativos. (2010)

En la ponencia de Ballesta *et al.* (2013) se mencionó como experiencia el testimonio de una madre de familia, la cual refería que con la llegada de tanta población estudiantil inmigrante, su hija ya era minoría en dicha escuela. Por lo tanto, como lo afirma Ang (2010), el discurso de la diversidad cultural es ambiguo, pues pide respetar las diferencias, pero hace énfasis en la creación de un *niño único* con iguales derechos.

Se piensa que los niños promedio o regulares poseen características sociales comunes, al igual que en capacidades para el aprendizaje. Esto lo ven como homogeneidad. Y por eso atentan contra la diversidad. Pero entonces, ¿no se podría pensar lo mismo de una etnia o grupo minoritario, en donde sus miembros comparten características y prácticas similares? Al respecto, Purdue, Gordon-Burns, Gunn, Madden y Surtees (2009), describen que es demasiado fácil para los niños y sus familias ser percibidos como una cultura homogénea puesto que pertenecen al mismo grupo étnico. Vemos pues la contradicción. Se tilda a los niños regulares de ser una población homogénea, pero en cambio



a los grupos étnicos sí se les considera población diversa. La realidad es que ambas poblaciones estudiantiles tienen su propia diversidad.

Si bien es cierto que estos niños promedio o regulares gozan de privilegios como: tener un hogar, alimentación, condiciones de seguridad, entre otros no se puede pensar que por gozar de ello no presentan o presentarán necesidades en sus escuelas. Ellos pueden requerir ayudas como, por ejemplo, otra ruta de explicación, otra forma de evaluación, variedad en la presentación de sus trabajos, etc. Seguramente no tendrán las mismas necesidades de los niños considerados en riesgo, pero lo que importa es considerar que sí presentan necesidades y de no atenderlas se corre el riesgo de estar vulnerando su derecho a la educación.

Cabe entonces preguntarse: ¿hay alguna diferencia entre el sufrimiento de un niño o niña en condiciones de vulnerabilidad que no se siente seguro y satisfecho en su escuela, con el niño o niña sin condiciones de vulnerabilidad pero que igual se siente inseguro e incomprendido en su colegio?

A mi modo de ver, es la misma situación y se presenta en las instituciones educativas debido a la concepción errada que manejan muchos de los educadores de lo que significa la diversidad. Preocupa pensar que la diversidad se toma desde este enfoque de déficit, de vulnerabilidad, o desde lo étnico, o desde la discapacidad, es decir, una diversidad estigmatizada.

¿Acaso en los contextos educativos, en donde no hay pobreza, discapacidad o etnias, no habita la diversidad? Desde esta mirada, pareciera que solo

aquellos niños y niñas que vivan en condiciones de vulnerabilidad son los que requieren atención educativa. Entonces, ¿qué pasa en un contexto estudiantil en donde esta diversidad no está marcada por esas diferencias? ¿Cómo se puede entender la diversidad en esos contextos educativos?

Las concepciones son construcciones mentales de los sujetos asociadas con las

experiencias sensibles que tienen con sus contextos (Arancibia, Paz y Contreras, 2010). Para Pozo *et al.* (2006) las concepciones son la fusión de lo que se valora (creencia) y se sabe (conocimiento). Por eso, las concepciones de los educadores infantiles sobre diversidad son el resultado de las experiencias que estos han construido a través del tiempo en sus prácticas, al igual de lo que han recibido como formación y de lo que han asumido como actitud. De ahí que estas concepciones de diversidad incidirán en sus prácticas educativas y en todo el manejo que den en la clase.

Delgadillo *et al.* (2011) refieren la importancia del diálogo y la escucha entre maestro y estudiante como mecanismos para conocerse y entenderse el uno con el otro. De igual forma, invitan a pensar en el papel del educador, no como un simple transmisor de conocimiento, sino como una persona abierta al diálogo en donde sus creencias refieren a la importancia del diálogo y la escucha entre maestro y estudiante como mecanismos para conocerse y entenderse el uno con el otro. De igual forma, invitan a pensar en el papel del educador, no como un simple transmisor de conocimiento sino como una persona abierta al diálogo, en donde sus creencias muchas veces construidas por desconocimiento, tendrán la oportunidad de modificarse, gracias a la oportunidad de estar cerca de ese estudiante y, por lo tanto, se vean resultados favorables en el aprendizaje escolar (Messias, Muñoz y Lucas, 2012).

Romero (2014) refiere que tratar a todo el estudiantado con respeto a su singularidad favorecerá efectuar adaptaciones y adecuaciones curriculares

e implementar un currículo comprensivo, único y diverso donde se respetan los tiempos y las diferencias individuales de cada estudiante. En esta medida, las concepciones de los educadores con relación a la diversidad permiten evidenciar cuál es ese concepto de niño y niña diverso y qué característica involucra. De igual forma, esas concepciones permiten desarrollar estrategias y metodologías posibles que den respuesta a toda esa pluralidad de estudiantes y donde las debilidades sean vistas como oportunidades y retos para ellos mismos. Así mismo, el educador, al reflexionar sobre la cultura de cada estudiante, lo lleva a desnaturalizar estereotipos y prejuicios instalados previamente en él, que solo consiguen hacer daño y generan malestar en el estudiante. Por eso, puede asumir una actitud de respeto y de comprensión de que lo humano puede expresarse y comportarse de maneras diferentes. Debe ponerse en el lugar del *otro*, como hijo, como padre, como vecino, como miembro de la comunidad; en fin, debe ver al *otro* con humildad (Sagastizabal y Piddello, 2011).



© César Augusto Rodríguez

Atención a la diferencia

La educación especial se crea para la atención de los enfermos mentales o discapacitados; en la educación integradora se les atiende desde el aula regular; en la educación inclusiva el espectro se amplía un poco más, abarcando poblaciones en riesgo como población desplazada, niños en situación de riesgo, al margen de la ley y de orígenes culturalmente diversos; y la educación intercultural abarca grupos socioculturales, étnico-raciales, de género y de orientación sexual. Nuevamente se confirma que la diversidad se asocia a este tipo de caracterización y aunque se hable de una atención educativa para *todos* en su diversidad, la realidad es muy distinta para esta población educativa que no presenta dicha caracterización tan marcada.

Con estas movilizaciones educativas, se pretende evidenciar que el concepto de diferencia se ha creado con una connotación de falta o de déficit. La discapacidad hace parte de la diversidad y de acuerdo con Purdue (2004) los profesores construyen la discapacidad como déficit. Así mismo, Ainscow (2005) y Melero (2008) consideran que, si la diversidad se enfoca únicamente en los estudiantes que presentan una mayor problemática o carencia, es una mirada muy reduccionista. Por todo lo anterior, es necesario atender a dos situaciones: primero que la diferencia no puede verse como falta o déficit y segundo, pensar que aquellos niños y niñas que no presentan estas características de vulnerabilidad sean considerados por fuera del espectro de la

diversidad. De seguir pensando así, el sistema educativo continuará cometiendo errores y atropellos, ignorando una población educativa que también requiere atención.

Todo lo anterior va en contravía de lo que la Unesco (2009) ha promulgado: una educación con oportunidad e igualdad para todos. Esta organización concibe que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios. Eso implica que los docentes no se deben guiar por las etiquetas, sino por las particularidades de cada niño y niña.

Concibo pues que toda la filosofía de la educación inclusiva de la cual tanto se habla hoy día logra su objetivo, siempre y cuando cada niño y niña se sienta reconocido en sus intereses, habilidades y también en sus necesidades. Esta educación

debe contemplar a cada uno de los estudiantes del salón de clases, no a unos más que a otros. En la tesis doctoral de Bravo (2000) se encontró que el 69% de los docentes refirieron que la educación inclusiva no es solo para minorías, sino que debe ser para todo el alumnado. De ahí que la inclusión educativa, con sus prácticas educativas, promueva la solidaridad, el trabajo cooperativo, el respeto por las diferencias, así como la creencia de que los niños y niñas aprenden de maneras diferentes, por caminos diferentes e incluso que pueden aprender cosas diferentes (Messias, Muñoz y Torres, 2012-2013). Por lo tanto, las concepciones que el maestro tenga sobre diversidad marcarán la pauta para su trabajo diario en el salón de clase; de ahí que atienda a todos, a algunos o a ninguno.

Por consiguiente, hablar de *estudiante diverso* es hablar de cada uno de los niños y niñas que hacen parte del aula escolar. También se habla del alumno heterogéneo, del alumno plural, entre otros. Estos términos brindan la oportunidad de concebir a *todo el alumnado* como parte de esa pluralidad o heterogeneidad, sin distinción de condiciones físicas, sociales, económicas, culturales, de origen, entre otras. De esta forma, la exclusión o invisibilización de esa población educativa no será un riesgo. Tener esta mirada de un estudiante diverso hace de las escuelas un espacio flexible, abierto y en especial muy humano, pues se parte del reconocimiento de cada uno de sus participantes.

La diversidad en el aula escolar se presenta en todos los niveles, desde la educación inicial, primaria, media vocacional, bachillerato hasta la universitaria. Hago énfasis en los maestros y maestras de educación inicial porque, como lo expresa Louzano (2010), trabajar con estudiantes desde tempranas edades es la oportunidad de poder afianzar actitudes positivas y/o reconducir actitudes negativas pues en edades más avanzadas, ciertos prejuicios o estereotipos pueden hallarse muy afianzados. Lo mismo afirma Carneiro (2012) al expresar que la educación infantil es el primer

espacio en que los cambios deben ser efectivos. De ahí la importancia de que las concepciones que el maestro tenga de diversidad lo lleve a enfocarse en todos y no en unos pocos. Es decir, al comprender las concepciones que los maestros y maestras de educación infantil tengan sobre la diversidad, estas se reflejarán en las relaciones que establezcan con sus estudiantes, al igual que las didácticas y, en general, en toda la propuesta pedagógica. Esta escuela es la primera experiencia del niño frente a la diversidad, por tal motivo la educación desde la infancia debe tener una perspectiva inclusiva (Cardoso, 2006). De ahí que desde pequeños se les hable de la diferencia no como falta, ausencia, déficit o desigualdad sino como otra posibilidad. Donde todos los niños y niñas se sientan parte de ese universo llamado diversidad y puedan crecer, sintiendo que serán escuchados y atendidos en sus diferentes necesidades.

La política de la primera infancia, en el marco de la educación inicial, promulga que las prácticas pedagógicas de los agentes educativos para la primera infancia reconocen esa diversidad étnica, de contexto, de condiciones, de dimensiones particulares o de afectaciones transitorias y afirman que cada estudiante (niño y niña) debe recibir un acompañamiento y una atención pertinente. Si bien es cierto que la legislación contempla y reconoce la diversidad en la educación inicial, se hace necesario comprender las concepciones que los educadores infantiles tienen con relación a la diversidad. De acuerdo con Rodríguez (2009), la actitud y comportamiento del maestro, sus concepciones



© César Augusto Rodríguez

y expectativas acerca de la capacidad y logro del estudiante, influye de manera determinante en la creación de un concepto académico positivo o negativo del alumno. De esta manera, si el educador infantil solo reconoce como diversa a una población infantil específica, también estará desconociendo a otros niños y niñas que también requieren atención y por lo tanto su aprendizaje escolar se verá comprometido. De acuerdo con Warming (2011), las concepciones que tengan los educadores infantiles con relación a la diversidad favorecen o entorpecen el aprendizaje y la interacción social de todos los niños y niñas. Como se mencionaba anteriormente, la población concebida como *promedio o normal* no está siendo visibilizada en las políticas de una educación inclusiva. Estos niños y niñas no son escuchados y lo que preocupa es que cada vez son más expuestos a mayor cantidad de trabajo en el aula, pues que se asume que ellos pueden con todo, dado que no padecen ninguna condición física o social que los afecte.

268 Finalmente, la visión plural del educador infantil está en aceptar que los niños y niñas construyen sus vidas de formas diferentes, que sus contextos y condiciones de vida son distintos y cuyo futuro no tiene un solo camino. Por lo tanto, esto sugiere desarrollar prácticas educativas acordes a la realidad de cada niño y niña (Serra, 2008). Igualmente, esta figura del educador juega un papel muy importante, pues de los pensamientos, creencias y actitudes que tenga sobre diversidad va a depender su abordaje en el salón de clases y más aún el aprendizaje escolar de los estudiantes.

Por eso, Redondo (2007) reflexiona sobre la importancia de la enseñanza y de la escucha como posición pedagógica con ese niño y niña. Para esta autora es muy importante el modo en que se establecen las relaciones entre educador y estudiante, relación que está mediada por la manera en que este educador reconoce a los niños e interpreta sus necesidades en cuanto a intereses y capacidades. De ahí que en la enseñanza se comprende la manera de concebir al otro.

Cuando se concibe a un otro que existe y que necesita de mí, la enseñanza se configura en un dar. Enseñar es la acción que legitima esa proximidad entre niño y educador, a través de las expresiones

de afecto, compañía, disfrute, goce, diálogo, etc. Es un acto de generosidad dirigido al otro (Mélích, 2006).

A manera de conclusión

Preocupa pensar que la diversidad se está asociando en la educación inicial solo con población educativa en contextos desfavorables, de discapacidad, inmigración o etnicidad. Si bien es cierto que en el aula de clase hay presencia de estas problemáticas; también es cierto que hay otros estudiantes que no presentan las anteriores caracterizaciones y no por esto dejan de ser estudiantes diversos que de igual forma presentan necesidades y requieren atención educativa. De ahí la importancia de indagar y reflexionar sobre el problema de la diversidad en un contexto educativo no denominado *diverso*.

Es necesario reflexionar sobre las concepciones actuales que los educadores infantiles tienen sobre diversidad. Aportar perspectivas más amplias permitirá tratar a esos niños y niñas desde unas miradas menos reduccionistas o estigmatizadas. Las concepciones de los educadores infantiles sobre diversidad posibilitaran o entorpecerán el desarrollo integral de los niños y niñas en el aula de clase, de igual forma se pondrían en sospecha las formas y prácticas educativas institucionales que se centran en diversidades específicas o que no la consideran.

Es necesario comprender la educación temprana como el camino para concebir la diferencia de las personas como algo natural y valorar la diversidad no solo en términos de etnia, discapacidad o vulnerabilidad. De igual forma, es la oportunidad para que el niño y niña se sensibilicen hacia la diferencia y la entiendan no como una amenaza, sino como una posibilidad. Reconozcan al otro por el hecho de tener características propias y singulares que lo hacen único pero diverso a la vez.

Resultaría interesante saber de experiencias educativas a nivel nacional, regional o local donde hayan construido sus propios modelos basados en la singularidad de cada niño y niña, atendiendo a cada uno en su diversidad. De esta manera se posibilita la visibilización de cada niño y niña por el hecho de tener una historia, tener una voz y una vida que contar. Esta mirada plural del educador infantil permite acoger a cada estudiante en el aula

y tener presente que cada uno de ellos es una historia diferente y que merece contarla. Finalmente, es comprender que lo único normal es la diversidad.

Referencias

- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de pedagogía*, 349: 78-83.
- Ang, L. (2010). Critical perspectives on cultural diversity in early childhood: Building an inclusive curriculum and provision. *Early Years*, 30(1): 41-52.
- Arancibia, M.; Paz, C.; Contreras, P. (2010). Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) asociadas a procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar. *Estudios Pedagógicos*, 36(1): 23-51.
- Bergeron, B. S. (2008). Enacting a culturally responsive curriculum in a novice teacher's classroom. *Urban Education*, 43(1): 4-28.
- Bishop, R.; Mazawi, A. E.; Shields, C. M. (2005). *Pathologizing Practices: The Impact of Deficit Thinking on Education*. New York: P. Lang.
- Bravo, A. (2000). Curriculum y educación intercultural: elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural. (Tesis inédita de doctorado). Universitat de Lleida, España.
- Cardoso, C. (2006). *Educação infantil em direitos humanos*. Unesp. Recuperado de: http://unesp.br/observatorio_ses//conteudo.php?conteudo=1190
- Carneiro, R. U. C. (2012). Educação inclusiva na educação infantil. *Práxis Educacional*, 8(12): 81-95.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098. Recuperado de: http://www.urosario.edu.co/consultorio_juridico/documentos/familia/LEY-1098-DE-2006.pdf
- Delgadillo, I. S.; Sandoval, B.; García, D. (2011). *Tejiendo la interculturalidad desde la formación de las maestras y maestros de primera infancia indígena en Bogotá*. Bogotá: Secretaría Distrital de Integración Social y Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gimeno, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En AA. VV. *Atención a la diversidad* (pp. 11-35). Barcelona: Graó.
- Gómez, I. (2010). Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos. Memoria de Tesis Doctoral. Departamento de Educación, Universidad de Huelva, España. Recuperado de: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5435/Direccion_escola_y_atencion_a_la_diversidad.pdf?sequence=2
- Graham, L. (2005). *The Incidental 'Other': A Foucaultian Interrogation of Educational Policy*. Ponencia presentada en Annual American Educational Research Association Conference, Montreal, Canadá.
- Louzano, M. (2010). Elaboración y puesta en práctica de un proyecto escolar de educación intercultural en el marco de una investigación cualitativo-etnográfica. *Educación y diversidad. Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 5(1): 87-100.
- Macartney, B.; Morton, M. (2013). Kinds of participation: teacher and special education perceptions and practices of 'inclusion' in early childhood and primary school settings. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8): 776-792.
- Melero, M. L. (2008). La didáctica de la escuela inclusiva. En: A. de la Herrán; J. Paredes (Coord.). *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 333-358). Madrid. McGrawHill Interamericana de España.
- Mélich, J. (2006). *Transformaciones: tres ensayos de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Messias, V. L.; Muñoz, Y.; Lucas-Torres, S. (2012-2013). Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2): 25-42.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). Decreto 2082. MEN, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a población vulnerable*. MEN, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 366. MEN, Colombia.

- Ballesta, F. J.; Castillo, I. S.; Cerezo, M. C.; Angosto, R. (2013). ¿Cómo podríamos caminar hacia una escuela intercultural e inclusiva? Propuestas de las familias en centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia. En: *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), Alicante* (pp. 567-574).
- Parrilla, Á. (2006). Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas. En: J. Zardel; E. Adame; A. Ortiz (Comp.). *Sujeto, educación especial e integración: investigación, prácticas y propuestas curriculares*, vol. 5, parte I. México: UNAM.
- Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Pérez, M. P.; Mateos, M.; Martín, E.; de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Purdue, K. (2004). Inclusion and Exclusion in Early Childhood Education: Three Cases Studies. (Tesis inédita). University of Otago, Dunedin, Nueva Zelanda.
- Purdue, K., Gordon-Burns, D.; Gunn, A., Madden, B.; Surtees, N. (2009). Supporting inclusion in early childhood settings: Some possibilities and problems for teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8): 805-815.
- Redondo, P. (2007). *La educación inicial hoy: maestros, niños, enseñanza. Ciclo de conferencias 2007*. La Plata, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación.
- Rodríguez, H. (2009). La inclusión educativa y la formación de profesores de educación especial. En: M. Casanova; H. Rodríguez (Coord.). *La inclusión educativa un horizonte de posibilidades* (pp. 99-128). Madrid: La Muralla.
- Romero, R. (2014). *Modelo venezolano de integración educativa*. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Sagastizabal, M. Á. & Pidello, M. A. (2012). La representación social en los docentes del “buen alumno”: ¿algo más que “buena persona”? Estudio en escuelas de Rosario (Argentina). *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(3).
- Serra, S. (2008). Infancias y adolescencias: la pregunta por la educación en los límites del discurso pedagógico. En: G. Frigerio; G. Diker, *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Buenos Aires: Noveduc.
- Tesouro de la Unesco.
- UNESCO. (2009). *Educación especial e inclusión educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica*. La Antigua, Guatemala.
- Warming, H. (2011). Inclusive discourses in early childhood education? *International Journal of Inclusive Education*, 15(2): 233-247.
- Zapata, B. E.; Restrepo, J. H. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1): 217-227.





Ambientes de aprendizaje incluyentes: reflexiones desde una educación para la vida*

Inclusive Learning Environments. Reflections from an Education for Life

Diana Patricia García Ríos¹

Para citar este artículo: García, D. P.(2016). Ambientes de aprendizaje incluyentes. Reflexiones desde una educación para la vida. *Infancias Imágenes*, 15(2), 271-279.

Resumen

Artículo de reflexión que refiere algunas incertidumbres y dilemas que suponen la educación y la discapacidad. Resalta la necesidad de propiciar ambientes de aprendizaje incluyentes desde la perspectiva de una educación para la vida; una educación otra donde todos y todas sean aceptados y acogidos sin distinciones ni exclusiones. El artículo propone algunos aspectos esenciales que se podrían incorporar en los ambientes de aprendizaje incluyentes, con el fin de embarcarse en actuaciones pedagógicas que permitan gozar la experiencia del conocimiento desde vivencias relacionales y convivenciales impregnadas de afecto, solidaridad, reciprocidad, conexión con la naturaleza y valoración de lo propio y de lo otro como parte de nuestra existencia.

Palabras clave: Ambiente educacional, discriminación educacional, coeducación, educación especial, educación integradora, educación alternativa, aprendizaje activo (tesauro de la Unesco).

Recibido: 17-diciembre-2015 / **Aprobado:** 15-marzo-2016

Abstract

Reflection article that refers some uncertainties and dilemmas involving education and disability. It highlights neediness to promote inclusive learning environments from education for life perspective; an alter education where everyone should be accepted without distinctions or exclusions. The article proposes some essential aspects which could be incorporated in inclusive learning environments to embark on educational activities that allow enjoying experience of knowledge from convivial experiences impregnated by affection, solidarity, reciprocity, connection with nature and valuation of the own and the other as part of our existence.

Keywords: Learning environment, educational discrimination, educational grouping, special needs education, inclusive education, alternative education, activity learning.

271

* Artículo de reflexión teórica resultado del proceso de formación doctoral.

¹ Psicóloga. Magíster en Educación con énfasis en Educación comunitaria, Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante de Doctorado en Educación con Especialidad en Mediaciones Pedagógicas, Universidad de la Salle de Costa Rica. Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: dianapatriciasecret@gmail.com.

Introducción

Las distintas reflexiones que he realizado sobre los procesos formativos me han permitido corroborar que pedimos muchas cosas a las escuelas y universidades, quizás más de las que en realidad podrían lograr. Les hacemos demandas y reclamos de diverso orden, las cuales a veces son contradictorias y hasta exageradas: le pedimos disciplina, equidad, justicia, instrucción, transmisión de contenidos pertinentes, formación en valores, formación para una vida laboral competente, capacitación de líderes para competir en el mercado, protección y cuidado de los niños y niñas, desarrollo psicosocial de los educandos, rigurosidad y sistematicidad en la información que imparten; en fin, la lista de exigencias es extensa.

En efecto, muchas escuelas y universidades, en este afán por cumplir con las demandas que la sociedad actual les hace y tratando de ser fieles al modelo social que impera, se han convertido en espacios de discriminación, exclusión y marginación, principalmente para aquellos niños y niñas que están en situaciones de desventaja o riesgo social por su condición de raza, género, identidad sexual, estilos de aprendizaje, nivel socioeconómico, situación de discapacidad y demás aspectos que los alejan del concepto de normalidad.

Bajo estas circunstancias, algunos espacios escolares se configuraron hostiles, poco gratos y nada placenteros para educadores y educandos. A lo largo de nuestra experiencia los educadores constatamos que muchos niños, niñas y jóvenes con frecuencia expresan cosas como: “no quiero ir al colegio”, “tengo miedo”, “ojalá que hoy no abran la escuela”, “me aburro en la universidad”, “lo que me enseñan no lo entiendo”, “no me gusta los temas que tratamos”, “no voy a entrar a clase”.

También, los maestros declaramos en forma reiterada cosas como: “No quiero ir a trabajar”, “en la escuela (en la universidad) no me apoyan”, “las asignaturas que dicto no son las que me interesan”, “la universidad me exige cumplir con prácticas y normas con las que no estoy de acuerdo”, “no valoran mi trabajo”. Todas estas expresiones son manifestaciones de nuestra resistencia y rechazo a una escuela o universidad de la que hay que escapar porque está invadida de experiencias

poco gratificantes y confortables para quienes la habitamos.

Esta situación se torna más aguda y dolorosa para las personas en situación de desventaja social, por ser diferentes a aquellas que se enmarcan en el parámetro de normalidad, como es el caso de las personas con discapacidad. Durante los años que he trabajado en el ámbito de la educación y la discapacidad he visto con preocupación que los niños y niñas tienen temor a la burla de sus compañeros, temor al regaño del maestro por no cumplir con las tareas como es debido, temor a la evaluación, temor a ser expulsado por inepto, vergüenza del cuerpo, vergüenza por no ser inteligente, vergüenza por ser diferente. Es decir, temor y vergüenza frente al rechazo y la anormalidad.

Estas y otras tantas son las quejas y temores de educadores y educandos que, con frecuencia, nos sentimos atrapados en una jaula, en una cárcel que aprisiona nuestras subjetividades, que restringe nuestra capacidad de elegir y decidir, que no reconoce nuestras diferencias, que coarta nuestra capacidad de gozar y disfrutar el conocimiento, que niega nuestra biografía, que invisibiliza nuestro ser humano.

En muchas ocasiones, sentimos que la escuela o la universidad son lugares indeseables, lugares que nos exigen demasiadas cosas que no queremos, que no nos interesan, que no tienen resonancia en nuestro ser y estar en el mundo de la vida.

No cabe duda que estos sentimientos provienen de la prevalencia de una cultura escolar que niega la diferencia y que tiende a homogenizar. Una cultura escolar impregnada de tiempos y horarios rígidos y de requisitos de admisión, permanencia y promoción educativa sustentados en pautas de desempeño y de actuación estandarizadas que obligan a los considerados débiles a competir con los más fuertes para alcanzar el reconocimiento y el respeto que no poseen y que no se les brinda.

Incertidumbres en torno a la educación y la discapacidad

Las personas en situación de discapacidad han vivido y sufrido una controvertida historia de discriminación y exclusión ligada a dinámicas sociales de invisibilización que circulan en nuestra

cotidianidad y afectan su calidad de vida. Esta historia de segregación se refleja en concepciones de minusvalía e indefensión que aún persisten en nuestro entorno social y que han conducido a que se les invisibilice y reduzca a una categoría de ciudadanos de segunda que aportan poco al desarrollo de la sociedad.

Esta imagen negativa, y si se quiere equivocada y prejuiciosa, que ha persistido sobre las personas en situación de discapacidad, ha traído como consecuencia la vulneración de casi todos sus derechos, y en particular la vulneración de su derecho a la educación, pues su acceso ha sido y es aún limitado. (García y Jutinico, 109, 2014)

Las miradas prejuiciosas sobre el fenómeno de la discapacidad han conducido a encasillar la mayoría de las respuestas educativas en modelos de intervención especializada y separada de los demás, en el entendido de que una deficiencia requiere una intervención compensatoria y distinta a la ofrecida a los considerados *normales*. Esta situación ha marginado a los niños, niñas y jóvenes de experiencias relacionales con sus pares, limitando sus oportunidades de interacción social y de trabajo colectivo; experiencias vitales que se consideran esenciales para potenciar el aprendizaje y el desarrollo de todo ser humano.

Las reflexiones compartidas hasta el momento permiten entrever que esta perspectiva educativa ha circulado en detrimento de la formación de las personas en situación de discapacidad y ha “reforzado la idea de la discapacidad como una desviación condenando a estas personas a vivir en situación de marginación y desventaja” (García y Jutinico, 110, 2014). Aunque actualmente existen propuestas significativas que se enmarcan en enfoques educativos incluyentes, estas son insuficientes. Nuestra responsabilidad como docentes es enriquecerlas y potenciarlas para garantizar el acceso a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes en riesgo social, como es el caso de la población con discapacidad. No necesitamos una educación distinta para cada sector de la población, sino que requerimos una educación incluyente en la que todas las personas puedan formarse sin ser discriminadas o segregadas por su situación de diferencia.

Es por ello que los educadores debemos revisar con detenimiento las prácticas pedagógicas y los ambientes de aprendizaje que propiciamos; porque a pesar de nuestras constantes búsquedas sobre otras formas de hacer una educación más humanista, amorosa e incluyente, con frecuencia nos sorprendemos (por presión institucional, por falta de tiempo o por respetar una norma) reproduciendo prácticas matizadas por la fragmentación del conocimiento, la repetición y reproducción de contenidos, la marginación de la subjetividad de los actores pedagógicos, la interpretación lineal y mecanicista de la trama de la vida y la desconexión de las actuaciones educativas con la experiencia vital y con el universo mismo.

Como maestros y maestras tenemos la responsabilidad de romper con estas prácticas. No podemos continuar ni perpetuar la exclusión educativa. Nuestra responsabilidad es garantizar relaciones y experiencias pedagógicas sustentadas en una ética del cuidado, en una convivencia placentera, en el amor, en el reconocimiento de los otros como legítimos otros. Ello significa asumir, desde nuestras prácticas pedagógicas, la vivencia de un nuevo contrato social que se sustente “[...] en la valoración de la diferencia, en la aceptación de las complementariedades y en la convergencia construida a partir de la diversidad de culturas, de modos de producción, de tradiciones y de sentidos de vida [...]” (Boff, 26, 2002).

Es necesario fortalecer nuestro quehacer pedagógico con experiencias solidarias, amorosas, respetuosas y con sentido; donde los aprendices se sientan valorados en su dignidad, pues considero que ello es el principio, fin y compromiso de nuestro ser humano, de nuestro ser docente. Avanzar hacia una educación más humanista que se ocupe de fomentar una ética del cuidado, lo que significa, según Boff, asumir una actitud en la que “[...] en lugar de agresividad, hay convivencia amorosa. En vez de dominación hay compañía afectuosa, al lado de y junto con el otro [...]” (78, 2002).

Los educadores debemos comprender que la escuela y la universidad no son los únicos espacios legítimos para educar y educarse, sino que contamos con infinitud de ecologías cognitivas, de saberes y experiencias que circulan fuera de la

institución educativa y que pueden ser resignificados, co-creados y co-inspirados dentro y fuera de esta. Este es el reto de la educación y por supuesto nuestro desafío como educadores.

Es por tanto necesario cambiar nuestra forma de percibir y comprender la discapacidad, porque el problema no está situado en las personas y en las dificultades que enfrenta, sino en el contexto social que les impone barreras que las excluyen y que les impiden participar como legítimos otros en las comunidades que habitan. El problema no es la discapacidad, el problema es cómo percibimos a los niños y las niñas y cómo nos relacionamos con ellos desde sus particularidades.

Es claro que no requerimos una educación especializada o especial, es decir, no necesitamos una educación para sordos, otra para indígenas, otra para desplazados, otra para autistas, otra para mujeres, entre otras. Lo que necesitamos es una educación para todos y todas que incorpore experiencias de la vida misma, matizadas por el respeto, el afecto, el cuidado, la solidaridad y la aceptación del otro; en el entendido de que todos los implicados vivan con agrado la experiencia de aprendizaje desde su diferencia. Requerimos de una educación que brinde escenarios que abriguen a todos y todas. En otras palabras, una educación que prepare para la vida.

Compartiendo algunos caminos posibles Educación para la vida

La función de la educación no es transmitir conocimientos que muchas veces resultan marginales y

sin sentido para enriquecer la experiencia vital. La educación implica aprendizaje y ello significa tener la posibilidad de sentir placer en la experiencia con el conocimiento, poder jugar con las posibilidades de reinventar, religar, entrelazar, construir, compartir, vivenciar la trama de la vida en su complejidad. Ello permitiría descentrar y relocalizar los límites y fronteras en las cuales han instalado nuestra forma de comprender y asumir el conocimiento para encarnarlo desde nuestra experiencia vital.

Según Assmann (2002), los seres humanos estamos en permanente interrelación e interacción con el entorno, de tal manera que el aprendizaje involucra una dinámica constante de autoorganización, entrelazamiento e interacción con otros y en ese interactuar vamos configurando nuestro ser, en la medida en que aprendemos.

Con frecuencia encontramos que los niños y las niñas tienen algún dominio de ciertas informaciones, teorías y conceptos, pero generalmente los olvidan pronto porque han sido impuestos o porque no son significativos en su existencia. En tal sentido, Assmann (2002) plantea que no es posible lograr aprendizaje sino hay conexión con la vida de los aprendientes, pues según el autor, el proceso cognitivo es un acto existencial. Conocer y comprender el mundo está en función de la vida misma.

Aprendemos para gozar y disfrutar la vida y ese gozo se aprende sintiendo, curioseando, soñando, admirando, inventando e interrogando todo aquello que nos ofrece la existencia y la madre naturaleza. Como afirma Sacks, "Cada mañana, abrimos los ojos a un mundo que hemos pasado toda una vida aprendiendo a ver. El mundo no se nos da: construimos nuestro mundo a través de una incesante experiencia, categorización, memoria, reconexión" (52, 2012).

Necesitamos una educación que fluya en, desde y para la vida misma; donde la emoción, el deseo y el amor hagan parte de los procesos formativos. Una educación que facilite la aceptación de uno mismo y del otro y que permita ligar la trama de la vida con sentimientos, vivencias de confianza, aceptación y convivencia amorosa donde el ser nunca sea negado ni invisibilizado. Una educación que ignore la competencia, la rotulación, la intimidación y que permita que los aprendientes



© Violeta Povea

encuentren el camino del ser, del saber y del hacer desde sus auténticas experiencias vitales.

La relación pedagógica es una relación que incorpora amor, seducción, gozo, placer, ternura e incertidumbre, por lo tanto, vale la pena dejarse encantar y seducir de las experiencias de aprendizaje que compartimos con los estudiantes. Nuestro escenario de trabajo debe ser un nicho vital que permita sentir sentimientos, que produzca alegría y emoción. Debe ser un escenario que brinde una hospitalidad sin condición y que configure espacios donde “[...] acoger al otro en la educación sea más bien recibirlo sin importar su nombre, su lengua, su aprendizaje, su comportamiento, su nacionalidad [...]” (Skliar, 151, 2009); es decir, espacios vitales que nos faciliten crear y recrear el afecto, el mundo y la naturaleza.

Resulta indispensable la ensoñación de ambientes de aprendizaje incluyentes y placenteros que permitan acoger en el acontecer pedagógico a todos y todas sin importar sus diferencias y particularidades, dejando de lado la discriminación, la negación del otro y la competencia, pues, como expresa Maturana, “[...] somos seres humanos amorosos que pensamos que el espacio educacional debe ser también un espacio de amor, cooperación y respeto mutuo, no de rivalidad o lucha [...]” (64, 2002).

Ecologías cognitivas: ambientes de aprendizaje incluyentes y placenteros

Los ambientes de aprendizaje incluyentes son aquellos que no solo proporcionan escenarios confortables y placenteros para acercarse a la trama de la vida, sino que, además, privilegian múltiples vínculos, interrelaciones e interacciones con el mundo desde su complejidad, configurándose como escenarios propicios para conspirar, co-crear, co-construir, religar, entrelazar y desplegar las experiencias de conocimiento en íntima interrelación con la naturaleza.

Assmann se refiere a los ambientes de aprendizaje como ecologías cognitivas y los describe como espacios de relaciones múltiples y diversas que posibilitan al aprendiente acercarse al conocimiento desde experiencias gratificantes y significativas que aportan a su evolución y desarrollo humano. En tal sentido, sugiere potenciar relaciones pedagógicas

que fluyan desde “[...] una pedagogía cognitivamente ecológica propiciadora de vivencias del estar aprendiendo [...]” (145, 2002). En otras palabras, que el aprendizaje ocurra en espacios habitados y que se enriquezca desde la interacción de subjetividades diversas, sin necesidad de clasificar, rotular, intimidar o comparar a los protagonistas de la relación pedagógica.

Los educadores tendemos a generar ambientes de aprendizaje que buscan dar respuestas o enseñar verdades universales que no responden a los intereses y necesidades de los aprendientes. Por ello, se hace necesario propiciar ecologías cognitivas que den lugar a la pregunta a la exploración, a la invención, a la comprensión del mundo sin prevenciones o prejuicios; es decir, una educación que nos permita aventurarnos a navegar en lo desconocido y hacer camino al andar. Eso es lo que Assmann sugiere cuando plantea que:

[...] es preciso sustituir la pedagogía de las certezas y de los saberes prefijados por una ‘pedagogía de la pregunta’, de la mejora de las preguntas y del ‘acceso’ a las informaciones. En suma por una ‘pedagogía de la complejidad’, que trabaje con conceptos transversales, abiertos a la sorpresa y a lo imprevisto. (32, 2002)

275

En efecto, los ambientes de aprendizaje incluyentes nos permiten, a educadores y educandos, habitar ecologías cognitivas que dan lugar a la interrogación y a la incertidumbre y no tanto a las certezas. Podemos jugar con los sueños, las utopías, explorar nuevos caminos, nuevas formas de ser, expresar y compartir nuestras realidades.

Ambientes pedagógicos mediados por la vida

Aventurarse en la ensoñación de ambientes de aprendizaje incluyentes conduce a pensar en la importancia de los escenarios pedagógicos, pues la experiencia me ha demostrado que un ambiente educativo se perfila como pobre y descontextualizado cuando no admite a los aprendientes conectarse con la vida, cuando solo transmite contenidos prefijados, cuando se dedica a castigar el error y a rechazar la diferencia, cuando no permite tejer y recrear sentidos y significados propios de la existencia, cuando no da lugar a aprendizajes significativos que se conecten con la trama de la vida.

Ambientes educativos que incorporan aspectos como los mencionados no permiten al educador acompañar a los aprendientes en el desarrollo de su ser humano, pues lo aíslan y distancian de ellos y generan situaciones que no dan lugar a expresiones relacionadas con comunicar, explorar, crear y jugar con los conocimientos y con la vida. Bajo este panorama la relación pedagógica no admite mediaciones y da lugar a las imposiciones.

Se entiende que los ambientes pedagógicos mediados configuran procesos a través de los cuales el educador acompaña el aprendizaje y genera ambientes educativos incluyentes que incorporan materiales, actuaciones y experiencias diversas y flexibles que se configuran como nichos vitales que permiten el inter-juego con el conocimiento y la apropiación del mundo. Es decir, facilita tender puentes entre las personas, los escenarios, los contenidos y las diversas formas de expresión para conectarse con la existencia. En esta dirección, Gutiérrez y Prieto sugieren los escenarios pedagógicos mediados como posibilidades múltiples para encarnar “[...] el tratamiento de contenidos y formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad [...]” (XIII, 1996).

Los ambientes de aprendizaje incluyentes deben trascender la simple recepción de información y facilitar el vínculo, la apropiación, la interrelación y la aplicación o vivencia de lo aprendido. Gutiérrez y Prieto (1996) proponen, entre otras muchas cosas, incorporar en los procesos educativos el trabajo individual y colectivo vinculando en el proceso mediaciones y escenarios pedagógicos orientados a la apropiación, relación y aplicabilidad de textos y contextos que permitan conectar el conocimiento con la vida de los aprendientes.

Lo anterior implica propiciar múltiples experiencias que propicien la observación, la significación, la expresión, la solución de problemas y la creación de mundos posibles a partir de vivencias que nos permitan vincularnos —como sujetos encarnados— a escenarios reales, navegar en formas inesperadas y alternativas de ser y hacer y desde la reflexión-acción vincular, desplegar, compartir, crear, tejer nuestra cotidianidad. Ello significa



© Violeta Povea

percibir nuestra existencia en común-uniión y en actitud de reciprocidad con los seres vivos y con la naturaleza; en donde nuestro actuar como seres encarnados se despliega en una suerte de ligazones, interdependencias e interacciones que fluyen en una constante “inter- retro- acción con el contexto planetario” (Morin, 192, 1993).

Resulta entonces indispensable profundizar en formas de actuación pedagógica que estimulen la curiosidad, que den lugar a la incertidumbre, permitan gozar la experiencia del conocimiento y nos provoquen y seduzcan desde experiencias relacionales y convivenciales impregnadas de afecto, solidaridad, reciprocidad, conexión con la naturaleza y valoración de lo propio y de lo otro como parte de nuestra existencia. En tal sentido, me identifico con Maturana cuando afirma que “[...] educar es crear, realizar y validar en la convivencia un modo particular de convivir [...]” (147, 2002).

Senderos posibles para pensar una educación para la vida

Pensar escenarios educativos de estas características implica revisar nuestra práctica pedagógica y, cuando sea necesario, fortalecer, transformar o resignificar nuestro hacer, incorporando, en principio, aspectos como:

Educar en, desde y para la vida

Significa avizorar procesos formativos cuya esencia se sustente en el cuidado mutuo y en el apoyo mutuo. Ello implica superar la preocupación por teorizar, por transmitir información, por alimentar

la competencia, por corregir y juzgar el ser del otro y avanzar hacia experiencias pedagógicas que fortalezcan el afecto, el reconocimiento de la cotidianidad y el compartir con otros, sin olvidar la relevancia de acoger la teoría y complejizar nuestro conocimiento revitalizando nuestra dignidad humana e insistiendo en la necesidad de continuar siendo artífices de nuestra propia historia, de nuestra propia existencia.

Educación en, desde y para la vida implica propiciar ambientes de aprendizaje incluyentes que trasciendan la simple recepción de información y que permitan tejer, aprehender, vincular y aplicar lo aprendido con la existencia. Ello supone generar y favorecer relaciones pedagógicas con sentido que tengan resonancia y significado para los aprendientes (educadores y educandos).

Educación y educarse en conexión con las experiencias vitales

Los educandos aprenden a partir de sus propias vivencias, las cuales le permiten navegar por la vida para re-crear, re-conocer, repetir, desechar o descubrir emociones, recuerdos, sueños, deseos e incertidumbres que tienen sentido y significado para ellos. Aprenden entrelazando y poniendo en inter-juego formas alternas de acercarse al mundo y entre más posibilidades tengan de acercarse a la experiencia desde múltiples vivencias, su aprendizaje será más complejo y significativo.

Los niños y niñas crean, construyen y despliegan su comprensión del mundo cuando exploran, interrogan, buscan e intentan conectar, ligar y religar los aspectos conocidos y desconocidos del devenir de su experiencia; cuando tratan de expresar su comprensión de la existencia a partir de lo que les pasa, de lo que sienten, de lo que cuestionan, de lo que encarnan. En tal sentido, es importante permitirles jugar y experimentar con la realidad porque, si les entregamos el conocimiento del mundo en un cúmulo de contenidos prefabricados para que lo reciban y reproduzcan, su ejercicio de aprender se queda sin contenido y pierde significado. No se trata simplemente de memorizar o repetir, se trata de encarnar lo vivido de revitalizar y actualizar la experiencia con sus componentes previos y nuevos para complejizar su saber. Debemos

permitirle vincular, organizar y expresar sus vivencias en forma personal y original para dar lugar al acto creativo.

Educación propiciando la vivencia de actos creativos

Educación para la vida implica incorporar en los procesos formativos experiencias sensibles. No podemos olvidar que los niños y niñas aprenden cuando pueden ver, tocar, manipular, modelar, construir y reconstruir variadas formas y texturas; cuando tienen la oportunidad de oler, degustar, saborear, acariciar y recorrer diversas superficies, texturas y materiales; cuando vivencian, recorren, comparan e interpelan la polifonía de sonidos, voces y cantos que su entorno social y natural les brinda; cuando se enfrentan al conflicto y a la incertidumbre y pueden buscar, explorar y expresar su comprensión de la existencia a partir de sus propias creaciones y con el apoyo del maestro que lo acompaña y orienta en su recorrido.

Ello implica configurar ambientes de aprendizaje flexibles donde educadores y educandos puedan expresar y encarnar los sentidos e incertidumbres que emergen de las experiencias de aprendizaje. El arte, la cultura y la ciencia nos brindan infinitas posibilidades para re-crear y soñar mundos impensados usando la imaginación, la fantasía, la analogía y la ficción en una suerte de diálogo con la trama de la vida y avizorando formas otras de existir y de relacionarnos con nuestro entorno como seres humanos y como parte de la madre naturaleza. Al respecto, Root-Bernstein y Root-Bernstein plantean que:

[...] Nuestra sociedad necesita polímatas, personas que sepan que la imaginación solo sirve cuando logra reconciliar la experiencia sensorial con la razón, cuando las ilusiones se funden con la realidad, cuando la intuición encaja con el intelecto, cuando las pasiones del corazón se unen a las de la mente, y cuando en suma, el conocimiento cosechado en una disciplina nos abre las puertas a las demás vertientes del saber [...]. (383, 2002)

Educación y educarse para transformarse en la convivencia

Los seres humanos nos transformamos en la convivencia. En tal sentido, los escenarios educativos se configuran como espacios relacionales y convivenciales que nos brindan diversas alternativas para cambiar el mundo y para transformarnos. En otras

palabras, se constituyen en espacios propicios para nutrir el ser y desplegar el hacer. Según Maturana, “educar es convivir. El educando se transforma en la convivencia con el educador” (151, 2002).

Educar para el convivir significa entonces que los docentes debemos organizar escenarios de aprendizaje que alberguen experiencias vitales que ayuden a los aprendientes a explorar y reinventar formas distintas de ser, convivir y hacer en el contexto familiar y social. Requerimos propiciar relaciones pedagógicas que se despojen de las habituales prácticas de coerción, confrontación y negación del otro, que permitan desplegar ejercicios relacionales que ayuden a los aprendices a encarnar experiencias de respeto y aceptación de sí mismo y de los otros desde su diferencia.

Los educadores tenemos el compromiso de propiciar encuentros transformadores donde los aprendices puedan construir redes conversacionales fraternas y formas de actuación solidarias que les facilite no solo enfrentar el conflicto, el desencanto y la ruptura sin abatirse o desmoronarse, sino también comprender estas vivencias y emociones desde aventuras de comunicación dialógicas que den lugar al consenso y a la negociación sin caer en la tentación de la imposición, el rechazo y la exclusión del otro. Según Maturana “la tarea central de la educación es prestar atención, fomentar y guiar a los niños en su crecimiento como seres humanos responsables social y ecológicamente conscientes de que se respetan a sí mismos” (40, 2002).

Educar desde el trabajo colectivo para crear comunidad

No estamos solos en el mundo, somos seres aprendientes que habitamos espacios donde tenemos que interactuar con otros seres humanos y con la naturaleza. Estamos en un constante inter-aprendizaje gracias a esta interacción e intercambio con los otros y con nuestro entorno.

Lo anterior implica pensar experiencias pedagógicas que propicien no solo el trabajo personal, sino también el trabajo colectivo y colaborativo. Ello significa generar experiencias vinculantes donde el aprendizaje ocurra en espacios habitados y desde la interacción entre subjetividades diversas, sin necesidad de negar, marginar o invisibilizar a los demás.

El trabajo colectivo se considera un escenario privilegiado para el aprendizaje mutuo. Es por ello que los docentes debemos propiciar espacios de trabajo grupal y colaborativo que permitan a educadores y educandos intercambiar vivencias, confrontar ideas y compartir incertidumbres que pongan en juego las experiencias previas y den la oportunidad de lograr consensos, identificar desencuentros y transformarse desde la acción, la expresión y la reflexión colectiva. La educación, como afirma Maturana (2002), es transformación en la convivencia y ello tiene que ver con aprender a ser, a hacer y a convivir desde el apoyo mutuo y desde la participación en proyectos colectivos comunes que aporten al bienestar de todos los implicados.



Los maestros podemos propiciar aprendizajes colaborativos que permitan entamar las habilidades personales y grupales en torno a propósitos comunes. En la experiencia individual, los aprendientes desarrollan la capacidad de escuchar activamente, de aceptar la diferencia, de compartir e intercambiar ideas, de expresar sus emociones y sentimientos y de respetar las ideas y sentires de los otros. En la experiencia colectiva, los aprendientes desarrollan la capacidad de compartir, de trabajar en compañía, de planear en equipo, de aceptar el error, de respetar al otro, de dialogar en armonía, de disentir con argumentos, de negociar y concertar

en aras del bien común. Es decir, en el trabajo colectivo los aprendientes construyen comunidad y generan redes de solidaridad que potencian proyectos conjuntos y retos colectivos.

A manera de cierre

Las reflexiones hasta aquí compartidas están pensadas desde la posibilidad de generar prácticas formativas y experiencias de vida que puedan incorporarse en los escenarios donde fluyen y circulan propuestas enmarcadas desde la educación y la diferencia.

Por ahora, solo queda decir que soñar con ambientes de aprendizaje incluyentes implica asumir una educación otra donde no tiene lugar la exclusión ni la violencia y donde se revitaliza la dignidad de nuestro ser humano en la convivencia con el otro. Se trata de propiciar y realizar el tan anhelado sueño del vivir en el aprender.

El reto es promover una educación que se nutra de la vida y de la generosidad de la madre tierra. Una educación que nos permita ser sensibles a la belleza, al afecto y al respeto de los otros desde una ética del cuidado. Como diría Boff (150, 2012), una educación donde “[...] los estudiantes entren en contacto directo con la naturaleza, con la organización de la ciudad, con la distribución de los espacios, no sólo como curiosidad sino como reconocimiento y comunión con todos los hermanos y hermanas que nos rodean [...]”. En otras palabras, embarcarnos en una educación en, para y con la vida.

Referencias

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano. Compasión por la Tierra*. Madrid: Trotta.
- Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid: Trotta.
- García, D. P. & Jutinico, M. S. (2014). El tránsito de la educación especial a la educación inclusiva: sendas diferenciadas en el entorno educativo. *Educación y ciudad*, n.º 26, pp. 107-116.
- Gutiérrez, F. & Prieto, D. (1996). *Mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Guatemala: Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Morin, E. (1993). *El método. Las ideas*. Tomo IV. Madrid: Cátedra.
- Root-Bernstein, R. & Root-Bernstein, M. (2002). *El secreto de la creatividad*. Barcelona: Kairos.
- Sacks, O. (2012). *Un antropólogo en Marte*. Barcelona: Anagrama.
- Skliar, C. (2009). Fragmentos de experiencia y alteridad. En: C. Skliary J. Larrosa (comps.), *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Flacso Argentina/Homosapiens.





Cualquieridad*, corporeidad y lenguaje... elementos para educar a todos y a cada uno**

Anyone, Corporeality and Language... Elements to Educate Everyone and each

María del Socorro Jutinico Fernández¹

Para citar este artículo: Jutinico, M. S. (2016). Cualquieridad, corporeidad y lenguaje... elementos para educar a todos y a cada uno. *Infancias Imágenes*, 15(2), 280-287.

Recibido: 18-diciembre-2015 / **Aprobado:** 21-marzo-2016

Resumen

Este artículo de reflexión presenta mi recorrido como maestra por las diferentes prácticas educativas que han marcado la educación de las personas en situación de discapacidad y cómo de este proceso educativo emergen tres elementos propositivos —cualquieridad, corporalidad y lenguaje— a tener en cuenta en la educación de todas y cada una de las personas independientemente de su condición biológica, social, religiosa o económica. Estos tres elementos se muestran inicialmente desde la red conversacional patriarcal y posteriormente se reconceptualizan desde el reconocimiento del otro como legítimo otro, donde la interacción maestro-aprendiente se fundamenta en el amor, el respeto y en la transformación en la convivencia.

Palabras clave: educación especial, educación alternativa, discriminación educacional, educación universal, comunicación interpersonal, desarrollo humano (Tesoro Unesco).

Abstract

This reflexive article presents my route as a teacher through different educational practices, that have marked education of people with disability condition and how from this educative processes emerge three propositive elements —anyone, corporeality and language— to keep in mind in the education of everyone, regardless of their biological, social, religious or economic status. Those three elements are initially shown from the patriarchal conversational network and then they're reconceptualized based on recognition of the other as legitimate, where the teacher-learner interaction is based on love, respect and coexistence transformation.

Keywords: Special needs education, alternative education, educational discrimination, universal education, interpersonal communication, human development.

* La expresión cualquieridad engloba la generalidad de cualquiera que significaría.

** Artículo de reflexión teórica resultado del proceso de formación doctoral.

¹ Licenciada en Educación Especial. Especialista en Educación Especial con énfasis en Comunicación Aumentativa Alternativa, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Docencia del Español como Lengua Propia, Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Desarrollo Educativo y Social, CINDE-Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante de Doctorado en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica, Universidad de la Salle Costa Rica. Docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: mjutinicofernandez@yahoo.com.mx.

El “otro” no puede ser separado de la expresividad que lo constituye. Ni siquiera cuando consideramos el cuerpo del otro como un objeto, y sus orejas y sus ojos como apéndices anatómicos, los despojamos de toda expresividad, aunque simplifiquemos hasta el extremo el mundo que expresan [...]. Gilles Deleuze (2003)

El “deficiente” podría preguntarnos (si él quisiera, o aunque no nos dirija la mirada): ¿Por qué piensas que el único cuerpo posible es el de ustedes? ¿Por qué creen que ese modo de aprender es el único aprendizaje? ¿Por qué suponen que su pronunciación es la única correcta? Carlos Skliar (2011a)

Primeros pasos...

Empezar a escribir desde lo vivido, desde lo recorrido, trae a mi memoria sentimientos, emociones y sueños que se han convertido en lo que soy: una maestra por vocación y convicción. Recuerdos significativos y en ocasiones dolorosos se transportan a la búsqueda del camino por una educación que respondiera a las necesidades de los mal llamados anormales, bobos, sordomudos, mongólicos y minusválidos como eran denominadas en los años 80 las personas en situación de discapacidad o con capacidades diferentes.

Encontrarme con la educación especial inicialmente me llenó de esperanzas y anhelos, sintiendo que esta era la ruta que me permitiría responder, de forma asertiva, a las demandas y necesidades de las personas en situación de discapacidad. Pero esta alternativa paralela a la educación tradicional no solo toleraba el etiquetamiento, sino que promovía la exclusión de los estudiantes en centros especializados —con un enfoque clínico-asistencialista— separados de las instituciones donde estaban los estudiantes *normales* por ser considerados estudiantes y seres humanos de segunda, seres sin condiciones para aportar al desarrollo de la sociedad (Jutinico y García 2014).

En las instituciones de educación especial no se daba cabida a la confianza, al amor, a la solidaridad, al respeto, a la vida y al conocimiento sino a la indiferencia y al desapego. Hoy, con gran certeza puedo afirmar, con palabras de Boff (2002), que estas instituciones recreaban, consolidaban e imponían una ética del no cuidado. Estar en ellas, ser testigo de los esfuerzos de los niños, de las exigencias de los docentes, del desasosiego de los padres, de la imposición institucional y sobre todo

de la no vida que se vivía en su interior era una realidad que me movía a buscar otras formas, otras dinámicas que rompieran con esa crisis y jerarquías de las cuales era partícipe.

Los cambios empezaron a brotar al romper con la rutina impuesta, al observar a los niños y al observarme con ellos, al darme cuenta que son más importantes sus vivencias que los temas curriculares, que para promover una relación no se necesita hablar y leer el mismo *lenguaje*, que para comunicarnos no es necesario emitir voz, que todo el *cuerpo* expresa, que lo que nos enriquece como seres humanos es el compartir, cooperar y comprometernos *todos y cada uno*, por igual, en la misma tarea. Definitivamente no somos solo intelecto, la ternura también nos constituye.

Cada una de las experiencias vividas y de los logros compartidos con mis estudiantes me permitieron entender no solo que la educación como lo planea Gutiérrez (XI,1996) “es un proceso de elaboración de sentidos...o simplemente un proceso vital en donde el estudiante en forma inteligente y comprometida logra crear y recrear sentidos”, sino también que el amor, la convivencia, la comunicación sin palabras, la aceptación desde las formas de relación (sentir y sentirse, oler y olerse, tocar y tocarse, mirar y mirarse, saborear y saborearse) y el compartir y disfrutar hasta el más simple de los momentos pueden lograr cambios inesperados.

Mirando con otros ojos, que han visto y construido otras experiencias, hoy puedo decir que en esos momentos ya estaba dando mis primeros pasos en la búsqueda de otra forma de conversación. O mejor, buscaba no conversar sobre la educación sino, como plantea Skliar (2013), sobre lo que pasa en ella y lo que con ella pasa. Pero las bifurcaciones del camino me atraparon, me envolvieron y me direccionaron, nuevamente, hacía un quehacer docente desde mi yo imponente, desde el discurso dominador que niega la diferencia, hace invisible los cuerpos y habla desde un solo lenguaje.

Pasos equivocados...

Frente a esta etapa, de pasos equivocados o des-aprendizaje deshice lo logrado, es decir, me devolví en lo andado. Me dejé llevar, atrapar, me plegué a las políticas educativas mercantilistas, a

las exigencias ortodoxas y restrictivas impuestas por las instituciones, me consagré a la administración de un currículo orientado solo a la transmisión de unos contenidos preestablecidos, a la enseñanza de normas de comportamiento que alimentan el sistema de dominación, a la adopción y memorización de discursos rígidos y restrictivos, a la fragmentación y descontextualización de los saberes. Perdí mi esencia y mi deseo de educar desde el convivir y me entregué al deseo de educar desde el evaluar, etiquetar y buscar el cómo aprenden los demás para descalificarlos. Mi red conversacional se centró en hablar sobre la educación y el aprendizaje mutuo se convirtió solo en enseñanza. Fui corresponsal de la crisis y las jerarquías que se vivieron en la formación de docentes, situación que me ubicó al lado de la autoridad y la dominación de unos sobre otros. Fue necesario que recupera otra voz, otra razón, otro modo de ser y con ello otro lenguaje, el de la indiferencia, el de la homogenización.

En esta perspectiva, mi quehacer y la práctica pedagógica de mis estudiantes mantuvieron la directriz impuesta por el modelo androcrático, el cual enmarca cualquier respuesta educativa de atención a la diferencia desde la intervención específica, especializada y compensatoria, donde se condena a las personas en situación de discapacidad a vivir una condición de marginación y de desventaja. Es decir, se eterniza “la creencia generalizada de que los alumnos y alumnas especiales requerían métodos y estrategias de enseñanza igualmente especiales, que sólo un profesorado particularmente preparado en ellas, estaría en disposición de conocer y utilizar de forma adecuada” (Echeita, 35, 2006).

La pretensión de vaciar todo el saber en otros y prepararlos para su permanencia y éxito no es más que la creencia doble y perversa —como ocurre con frecuencia en nosotros los maestros— que tanto los estudiantes en formación como las personas discapacitadas son sujetos incompletos que necesitan de la completud; de la que gozamos, por un lado, los maestros y maestros especializados y, por otro, las personas llamadas *normales*. En esta perspectiva, se cree que la completud se alcanza en los estudiantes *normales* mediante el calco y réplica de conocimientos y la puesta en escena de ellos y en los estudiantes *no normales* a través de los procesos

de normalización y asistencialismo enraizados en el modelo patriarcal. Esta idea de incompletud de los otros, no es más que la construcción de un incapaz que hemos creado los maestros para justificar nuestra acción educativa sobre cualquier estudiante. Estudiantes, discapacitados o no, que vemos como incapaces gracias a los procesos educativos dominadores que solo son procesos retorcidos de empequeñecimiento del otro o, como diría Rancié-re (2003), de embrutecimiento del otro.

En este punto de mi caminar comprendí que era hora de hacer un alto en el camino y mirar atrás, de religarme nuevamente con el reconocimiento y la aceptación de los *otros*, pues la red conversacional asumida en esta etapa no me permitía ver la riqueza de cada ser humano que estaba frente a mí. Al direccionar mis pasos y reconocer la diferencia comprendí que en el convivir siempre han emergido elementos sutiles que, en mi sentir, permitirán educar a todos y cada uno de los aprendientes. *El lenguaje* (en cualquiera de sus expresiones), *la corporeidad* (en cualquiera de sus posibilidades) y *la cualquieridad* (en todo su significado).

El abrirse camino entre las turbulencias de las redes conversacionales vividas y poder identificar a plenitud estos elementos requirió entramarme y reconocerlos en cada experiencia. El siguiente paso en mi andar empieza a mostrarlos con mayor claridad.

Enrutando los pasos...

Dentro del compromiso como educadora y educadora especial, principalmente con la comunidad sorda, el recorrer caminos errados me permitió vivenciar la forma cómo el discurso dominador patriarcalista ha direccionado la vida y la educación de estas personas.

En este andar he escuchado y convivido con discursos pedagógicos que coexisten en un mismo tiempo y espacio pero que son opuestos en esencia. Gutiérrez (s.f.) a estos discursos los señala como: discurso justificador al que custodia y mantiene la ideología del sistema y, discurso crítico al que se contrapone y lo interpela. Para el caso de la educación de las personas en situación de discapacidad me he encontrado con discursos críticos que denotan un cuestionamiento a *una* educación

homogénea y donde se destaca la pluralidad y la llegada de los otros no solo en su nominación sino también en su fundamentación teórica. El elemento *cualquieridad* empieza a brotar desde el entendido que la educación no solo debe responder a las necesidades de todos y todas sino también a las de cada uno a las de cualquier persona.

Este tipo de discurso marca el rompimiento con la educación tradicional y se denota en la multiplicidad de términos que usa para expresarlo “educación y diversidad”, “educación para todos”, “educación para personas vulnerables”, “inclusión educativa”, “pedagogía de la diferencia”, entre muchos más. Este tipo de discurso también se refleja en la forma de nombrar a las personas en situación de discapacidad *personas minusválidas, retrasadas, discapacitadas, con capacidades diferenciales, con barreras para la educación y la participación, en situación de discapacidad, en condición de discapacidad, diversas, vulnerables y diferentes*. Sin embargo, a pesar de algunos maestros y de mí, los contextos donde debe sembrarse y germinar este tipo de discurso son, en esencia, aún contextos con sentido y discurso justificador, es decir, escuelas y maestros homogenizantes y segregadores donde no se da la preocupación por las diferencias sino por aquello que se podría señalar como una cierta obsesión por los *diferentes*, por los *extraños*, o tal vez en otro sentido por los *anormales* (Skliar, 2007).

La *corporeidad* hace presencia en los discursos educativos desde el tema del *cuerpo* que refiere Najmanovich (2005) y que conectado con los

planteamientos de Quijano (2000) encuentro que no solo ha sido un cuerpo escindido, eviscerado, negado en tanto fuente de saber, de emoción, de comunicación sino también base de la discriminación y la subalternización de muchos seres humanos sobre otros. El cuerpo, sus sabores, olores, humores, formas; articulados al principio de normalidad, imperante en el discurso justificador de la educación de las personas en situación de discapacidad, ha sido objeto de control, de disciplinamiento, de higiene, de salud, de negación y dominación. Los cuerpos de las personas en situación de discapacidad han sido uno de los más manoseados, castrados y catalogados como cuerpos monstruosos—desde el atributo corporal— que suscitan fascinación, temor y abuso. Cuerpos atroces que rompen con los esquemas cotidianos que nos permiten reconocer lo que nos han hecho creer que es la naturaleza normal de las cosas, olvidando que aquella cosa que nos es más propia es el cuerpo.

Poseer un cuerpo discapacitado conlleva a la negación y la no propiedad de su propio cuerpo. El cuerpo discapacitado, socialmente descalificado, hace parte de una clase oprimida que sede los derechos sobre su cuerpo sin saberlo y sin dar su autorización a otros. En este sentido, a estos cuerpos se les ha negado el derecho de amar, de comunicar, de decidir qué hacer con él y cómo hacerlo, de sentir, de tener libertad, autonomía, privacidad y goce sexual, de tener un cuerpo de tener una corporeidad. El cuerpo discapacitado es un cuerpo público, un cuerpo de todos, un cuerpo de nadie.



“El silencio es infinito como el movimiento, no tiene límites. Para mí los límites los pone la palabra”². En este sentido, puedo decir que la palabra y con ella el elemento *Lenguaje* es una de las claves del patriarcado que con mayor fuerza ha marcado la educación de cualquier comunidad de aprendientes. El lenguaje y la palabra, como sinónimos de poder, como dominio de una lengua sobre otra, como símbolo de progreso y jerarquía ha estado presente en todos los procesos educativos.

En este sentido, la comunidad mayoritaria siempre ha impuesto su lengua sobre las minorías. Las comunidades que tienen otros lenguajes significan con un idioma distinto, es decir comunican sus concepciones y representaciones sobre el mundo con otros lenguajes. Lenguajes que han sido rebajados, desconocidos con el fin de evitar bifurcaciones de independencia, poderío, apropiación y voz. Es fácil desconocer que “la aceptación de un lenguaje supone la aceptación de unas reglas (de clasificación, de relación y de unos conceptos que no son unánimes a todos los lenguajes: cada lenguaje es compatible con una forma de ver el mundo y es resultado de la historia social...)” (Duran M, citado por Moreno, 2006), es fácil imponer una lengua negando la historia de una comunidad y su visión de mundo.

Las razones que me motivaron a enrutar el camino, me muestran que la educación de las personas en situación de discapacidad comparte, con más fuerza, el mismo panorama desolador de toda la educación y, me convidan a hacer el camino al andar, en la búsqueda del placer y la ternura que toda educación debe tener como esencia para lograr defender vidas. Hacer camino al andar, hacia otra educación donde se conviva en medio de las diferencias, donde se co-crea una sociedad donde todos tengan sitio en un mundo donde quepan muchos mundos, donde el aprendizaje sea, antes que nada, un proceso corporal en el lenguaje acompañado de sensación, espiritualidad y placer para un cualquiera de todos. (Assmann, 2002).

En esencia para avanzar en mi utopía es necesario precisar y dar otro sentido a cada uno de estos elementos. Para definir *cualquieridad* retomo un escrito de Skliar (2011b) donde de forma muy global nos recrea este concepto. Él nos dice que, en el

discurso de la Educación para Todos, se continúa marcando la totalidad y lo mayúsculo no dando cabida a un cualquiera: cualquier niño, cualquier niña, cualquier joven, en fin, cualquier otro, con cualquier cuerpo, cualquier lenguaje, cualquier modo de aprender, cualquier posición social, cualquier sexualidad, en fin: cualquier cualquiera. Que en la expresión “todos” siempre hay un gesto y una enunciación desmesurada donde nos faltan los gestos mínimos para educar a ese cualquiera.

El autor expresa, que en la educación de un cualquiera no hay que hacer actos heroicos, grandes transformaciones, generar currículos, programas, capacitaciones diferentes y argumenta que, con dar la bienvenida, saludar, acompañar, permitir, ser paciente, posibilitar, dejar, ceder, dar, mirar, leer, jugar, habilitar, atender, escuchar quizá sería posible educar ya no a todos, en sentido abstracto, sino a cualquiera y a cada uno. Es decir, educar en la *cualquieridad* y la *cada-unicidad* con las que venimos al mundo. Y con las que nos marchamos de él desde el entendido que todos nosotros somos cualquiera y somos cada uno. En este sentido, educar es el arte frágil el arte misterioso de saber en qué momento eres cualquiera y en qué momento eres cada uno. Pues hay momentos en que eso que vivimos y aprendemos lo hacemos desde el ser cualquiera pero ese aprendizaje tiene efectos singulares en cada uno.

La *corporeidad* es el elemento que “nos define como sistemas autónomos, con límites semi-permeables, con una sensibilidad diferencial y en constante intercambio con el entorno con el cual estamos —enredados— en una red fluyente de relaciones que implican que estamos comprometidos en una dinámica de transformación en coevolución con el ambiente” (Najmanovich, 39, 2005). Nuestra corporeidad es la que determina las interacciones, las transformaciones y la afectación de nuestro ser. Desde esta perspectiva el cuerpo es un proceso de autoproducción en constante intercambio con el ambiente. La misma autora nos dice que no se trata de preguntar acerca de qué es *el* cuerpo, sino qué puede *un* cuerpo y

² Frase célebre de Marce Marceau. Recuperado de: <http://akifrases.com/frase/120946>

que a partir de este interrogante podemos pensar la corporeidad como un proceso activo y situado y no como un arquetipo fijo sino en un cuerpo del aquí y del ahora que se configura según las circunstancias de vida.

Y el *lenguaje*, como el modo de vivir juntos y como lo que nos torna humanos a partir de su fluir, empleo, relación en el conversar y a través de las transformaciones que se suscitan en nuestro cuerpo a partir de los cambios del lenguaje, es decir, el lenguaje encarnado. Según Maturana citado por Capra (300, 2010) “solo podemos entender la consciencia humana a través del lenguaje y de todo el contexto social en el que está inmerso”. El lenguaje, es el fenómeno de la relación entre organismos. Maturana (2002a) nos dice que los seres humanos existimos en el espacio relacional del lenguaje y todas nuestras vivencias como seres humanos pertenecen a nuestro ser en el conversar.

Pero estos elementos y su reconceptualización no podrán ser sembrados, dar frutos y entretrejerse en la educación si los maestros no cambiamos nuestra forma de pensar si no empezamos, realmente, a hacer camino al andar.

El camino se hace al andar...

Caminar por estos senderos me señala que el problema universal al cual se enfrenta la educación del futuro es hacer una reforma de la forma de pensar (Morin, 2001). Para llevar a cabo esta reforma la educación debe favorecer la aptitud natural de la mente para concebir y resolver preguntas esenciales estimulando el empleo total de la inteligencia general. Igualmente, nos plantea a los educadores la necesidad imperiosa de pasar de una forma de pensar fragmentada, a un pensamiento policéntrico capaz de orientarse a un universalismo no abstracto sino consciente de la unidad-diversidad y de la unidad-identitaria de la condición humana. Un pensamiento que se alimente de las culturas del mundo; un pensamiento hacia la identidad y conciencia terrenal, es decir, que el reto de la educación del futuro es el desarrollar la capacidad de pensar sistemáticamente, lo cual nos instituye en el mundo como seres interdependientes donde las acciones de cada quien afectan a los otros seres del planeta.

Si el llamado de todos, hasta de la misma educación, es romper, dejar de lado, enterrar la difunta educación que por tanto tiempo ha hecho daño a la humanidad, debemos ser conscientes que para lograrlo el camino está orientado por dudas, confusión y una enorme necesidad de hacernos preguntas. *Muchos ya hemos empezado a andar el camino*. Sin embargo, aún en los tiempos institucionales prevalece con poderío, la evaluación, la inspección, el control, la propiedad, la independencia, la individualidad, el discurso patriarcal, como fuertes colgaderos donde muchas instituciones y docentes encuentran, aún, asidero para seguir perpetuando el modelo de educación dominante.

Lo anterior me convoca a mirar la educación como una cuestión humana que debe ser pensada desde la perspectiva de los diferentes contextos-dimensiones-espacialidades. Y en ese sentido poder garantizar su reversibilidad-regeneración, en el entendido que no hay nada en los contextos y espacialidades que no pueda explicarse sino a través de lo humano. El gran grito, al cual como maestra no puedo hacerme sorda, está dado, necesitamos una educación construida desde el acto que nunca termina, que nunca se ordena, como un tiempo de creatividad y creación, de solidaridad, que reconozca en los aprendientes (maestros y estudiantes) seres encarnados en permanente relación con el universo, que crecen y se autoorganizan en ambientes de aprendizaje —nichos vitales— donde tienen la oportunidad de vivir para acercarse al conocimiento. (Assmann, 2002). En palabras de Skliar (148, 2007) se necesita...

Una pedagogía educación de la perplejidad que sea un asombro permanente y cuyos resplandores nos impidan capturar la comprensión ordenada de todo lo que ocurre alrededor. Que permita desvanecernos para crear una pedagogía otra [...] una pedagogía discontinua que provoque el pensamiento, que retire el espacio y del tiempo todo saber ya disponible, que obligue a recomenzar de cero [...].³

Para dejar huella en este camino, también es imperativo concebir al aprendiente como un ser que reconoce al otro como legítimo otro, donde

³ La palabra y el rayado es mío.

la interacción maestro-aprendiente se fundamenta en el amor, el respeto y la transformación en la convivencia (Maturana, 2002a). En otras palabras, re-encantar, seducir, complejizar y re-crear la educación, la pedagogía, la escuela y sobre todo a los actores involucrados en recorrer el camino.

La nueva emergencia nos indica el fenómeno complejo desde el cual todo ser aprende. Este fenómeno se origina en su interior, y se hace posible gracias a las implicaciones biológicas y ambientales que tienen injerencia en todas sus dimensiones. Es un hecho en el que intervienen tanto la mente como el cuerpo y el espíritu. Al respecto, Assmann expone que “Sólo se puede hablar de aprendizaje cuando la conducta aumenta de modo manifiesto la eficacia con que se procesa la información de modo que se alcancen los estados deseados, se eviten los errores, o una parte del entorno pase a ser controlada” (127, 2002). En este mismo sentido Morin (2001) nos dice que son:

286

Caminos para que los seres humanos conozcamos no sólo desde el lugar de la razón sino desde el lugar de la emoción, del alma —como el lugar del afecto— y de la conciencia de sí mismo —que puede ser entendida como esa cualidad que nos permite pensarnos a nosotros, a nosotros mismos y que está alojada en algún lugar entre el cerebro y la cultura de la que hacemos parte.

Este escrito no admitirá ni cierres ni conclusiones pues solo se trata de una nueva sensibilidad y reflexión que nos provoca diferentes modos de pensarnos con el otro, diversas formas de relación, otras formas de lenguaje, otras posibilidades de expresión, de organización educativa y social desde la complejidad y pluralidad de cada ser.

Como docentes y aprendientes necesitamos comprender y vivenciar que el lenguaje tiene lugar en los espacios de relaciones donde lo más importante no es el conjunto de reglas sino las coordinaciones consensuadas de acción con el otro como un modo en el que podemos fluir en ellas. Es decir, el lenguaje pertenece a las relaciones que se dan en la convivencia y desde estas relaciones el respeto, por los otros lenguajes, nos lleva a abrirnos y saber que si cambia el modo de estar en relación con los demás debe cambiar el lenguaje, cambiar el espacio y cambiar las interacciones donde se desarrolla (Maturana, 2002b).

La corporeidad brinda una idea muy potente que borra las creencias que configuran la normalidad y la auto-eficiencia de los cuerpos desde el pensar que hay individuos que pueden organizar su existencia sin contar con los demás. Esta idea errónea se diluye cuando se observa y experimenta que los cuerpos no tienden a la normalidad sino a la diversidad, no a la autosuficiencia sino a la interdependencia entre cuerpos entre personas. La interdependencia apela a lo perceptivo, al cuerpo como lugar de encuentro, al cuerpo como más allá de lo obvio, más allá de la realidad física, como lugar de dimensiones sensibles y de relación con los otros, como libro abierto para ser leído y como papel que permite ser reescrito sin perder su esencia.

Esta perspectiva de otros lenguajes, otras corporeidades, otros cualquiera que educar exige que nosotros los profesores sepamos cómo interactuar con los aprendientes en un proceso que no los niegue o castigue por la forma como aparecen en la relación o porque no aparecen como las exigencias culturales dicen que deben ser. El educar desde estos elementos (cualquieridad, corporeidad y lenguaje) conlleva al aprendizaje del respeto y aceptación de sí mismo que a la vez lleva a la aceptación y respeto del otro y la responsabilidad y seriedad en el quehacer. En este camino no se crea una negación en la convivencia pues no importa que el otro no sea como uno (Maturana, 2002b).

Desde estas comprensiones iniciales nutridas por reflexiones, experiencias, conversaciones, y diálogos y desde otra mirada al mundo educativo que hemos construido-destruído puedo decir, con cierta convicción, que lograremos superar la educación tradicional si nos sumergimos en el camino donde confluyen la corporeidad, lo conversacional, lo complejo, lo cambiante, lo encarnado, lo tramado, lo humano, pero también cuando dejemos de lado la preocupación por la educación de todos, pues seremos capaces de educar a *un cualquiera* donde no nos importe quién es, cuál es su nombre, su apellido, donde no se requieran pedagogías para sordos, para deficientes, para locos, para infantes, solo así no necesitaremos “[...] de actos heroicos para incluir al diferente, al diverso, al excluido [...]” (Skliar, 2011b) solo necesitaremos de una pedagogía donde la única condición y clase exigida es ser un —*un*

ser habitante planetario— en el sentido que “el educar es defender vidas” (Assmann, 2002). Donde el gran principio pedagógico por excelencia sea *me da igual* de dónde vengas, quién eres, cuál es tu familia, cómo aprendes, cuál es tu lenguaje, cómo es tu cuerpo; igual te voy a decir lo que tengo que decirte para que aprendamos juntos (Skliar, 2013).

En esta perspectiva, los tres elementos trazados permitirán vislumbrar nuevos caminos hacia qué es posible hacer para que ese aprendiente cualquiera tenga su propio aprendizaje sin etiquetas (sordos, ciegos, negros, blancos, indios) ni exclusiones, sino desde el entendido que los seres humanos nos educamos en comunión dentro del mundo como mediador, donde el lenguaje, la corporeidad y la cualquieridad tienen un papel primordial para seguir caminando el camino hacia la educación de todos, de cada uno, de un cualquiera de todos. *La discusión apenas comienza* y otros elementos nacientes se entramarán a estos en la búsqueda del sentido de otra educación. Cada uno de estos elementos, y todos en conjunto, requerirán de un tratamiento que conlleve la participación, la creatividad, la expresividad y la racionalidad como fundamento de cualquier mediación pedagógica en la cual se enmarque una propuesta de convivencia educativa.

Referencias

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano. Compasión por la Tierra*. Madrid: Trotta.
- Capra, F. (2010). *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. (2003). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Echeita, G. (2006) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Gutiérrez, F. (s.f.). El sentido del discurso pedagógico. *Serie Holografía*, 4. Costa Rica: Universidad de la Salle, Doctorado en Educación.
- Gutiérrez, F.; Prieto, D. (1996). *Mediación pedagógica*. *Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo. Programa de Educación a Distancia. Guatemala: Universidad de San Carlos.
- Jutinico, M. S.; García, D. P. (2014). Tránsito de la educación especial a la educación inclusiva: sendas diferenciadas en el entorno educativo. *Revista Educación y Ciudad*, n.º 26, pp. 107-116.
- Maturana, H. (2002a). *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dolmen Ensayo.
- Maturana, H. (2002b). *Emociones y Lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen Ensayo.
- Moreno, A. (2006). *Lenguaje y androcentrismo*. Curso Educación y equidad de género, compendio de lecturas. Género, teoría feminista y nuevos paradigmas. Costa Rica: Universidad de La Salle.
- Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Najmanovich, D. (2005). *El juego de los vínculos*. Buenos Aires: Biblos.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World Systems Research [Special Issue]*, VI (2), pp. 342-388.
- Ranciére, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Skliar, C. (2007). *¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2011a). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Skliar, C. (2011b). *Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3801058>
- Skliar, C. (2013). *Educar a todos significa educar a cualquiera y a cada uno: sobre la singularidad y la pluralidad en educación*. Conferencia dictada en la Sala de Grados de la Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Málaga.





Igualmente diferentes: incidencia de los imaginarios de género en la población infantil*

Equally Different. Incidence of Gender Imagery In the Child Population

Lady Alexandra Tovar Altuzarra¹ Stephania Vargas Díaz²

Para citar este artículo: Tovar, L. A.; Vargas, S. (2016). Igualmente diferentes. Incidencia de los imaginarios de género en la población infantil. *Infancias Imágenes*, 15(2), 288-294.

Recibido: 14-diciembre-2015 / **Aprobado:** 16-mayo-2016

Resumen

Igualmente Diferentes se centra en el reconocimiento y análisis de los imaginarios de género que la población infantil perteneciente al ciclo II de la IED Aulas Colombianas San Luis, ha materializado en sus procesos de socialización desde sus manifestaciones expresivas y en las diversas formas de convivencia en la institución educativa. La modalidad investigativa en la que apoya este proyecto es la investigación-acción educativa, la cual nace dentro de una praxis reflexiva orientada a lograr que los docentes comprendan y transformen los objetivos educativos como nueva forma de entender la enseñanza-aprendizaje, los actos humanos y las situaciones sociales. En esta medida, las pretensiones de la investigación responden a que las niñas y niños reflexionen, indaguen, conozcan y se sensibilicen por ese otro que es *diferente*; que comprendan y conozcan las diversas posibilidades que se constituyen actualmente como identidades de género, rompiendo la idea de que esta es una condición inmutable e inamovible.

Palabras clave: imaginarios, género, equidad de género y violencia de género, rol sexual, estereotipo sexual, ambiente educacional, comportamiento social.

Abstract

Equally Different focuses on recognition and analysis of the gender imaginary that the child population belonging to cycle II of IED Aulas Colombianas San Luis has materialized in their socialization processes from their expressive manifestations and in diverse forms of coexistence in the educational institution. The investigative modality in which supports this project is the research-action in education, which is born within a reflexive praxis oriented to ensure teachers understand and transform educational objectives as a new way of understanding teaching-learning, human acts and social situations. To this extent, the pretensions of research respond to the fact girls and boys reflect, inquire, know and are sensitized by the other who is different; to understand and know about diverse possibilities that are currently establishing as gender identities, breaking the idea that it is a unalterable and unchanging condition.

Keywords: imaginary, gender, gender equality and gender violence, sex roles, gender stereotypes, educational environment, social behaviour.

* Artículo corto. Esta investigación inició en agosto del año 2014 y se encuentra en curso.

¹ Licenciada en Pedagogía Infantil. Correo electrónico: alexa-tovar93@hotmail.com.

² Licenciada en Pedagogía Infantil. Correo electrónico: stevadi19@gmail.com.

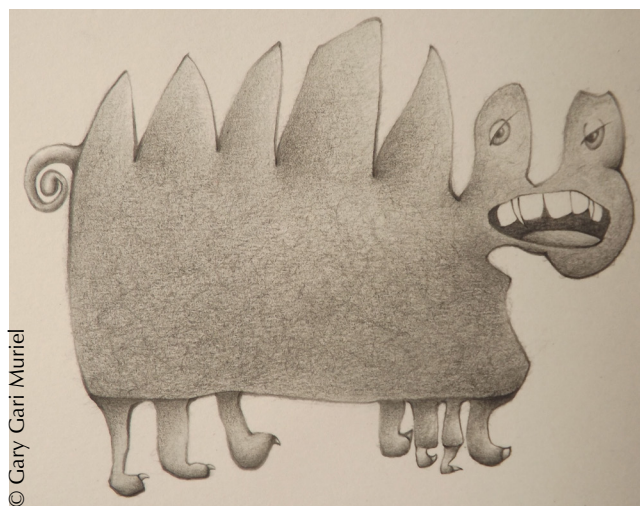
Introducción

Igualmente Diferentes se formula y desarrolla bajo el marco de la práctica formativa de séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, concerniente a la línea de investigación Lenguaje, Creación y Comunicación. Aquí se adelantaron intervenciones pedagógicas e investigativas en la Institución Educativa Distrital Aulas Colombianas San Luis, con los grados 3a y posteriormente 4b de la jornada de la tarde, institución ubicada en la localidad de Santa Fe, en el barrio Consuelo, durante los periodos 2014-3 y 2015-1. El presente artículo presenta un avance de dicha investigación, la cual se encuentra en proceso de ejecución. La continuidad de este trabajo se ha ido concretando en una institución de educación no formal, Hogares Club Michin, donde, desde el periodo 2015-2 hasta la fecha, se han abordado los imaginarios de género de dicha población y su posible incidencia en la violencia.

Esta investigación se plantea bajo la necesidad de responder a una situación institucional particular, en la que fue posible identificar durante las clases desarrolladas (oposición de trabajar en grupo con compañeros del género opuesto y dificultad en la relación entre pares de distinto género) las dinámicas visualizadas de convivencia en zona de descanso (bailes de reggaetón sexualizados por parte de las niñas para llamar la atención de sus compañeros e incitación de ellos para continuar con estos bailes), discursos y actitudes de los estudiantes, (rechazo a los comportamientos que evidencian la femineidad de las niñas por parte de los niños, palabras ofensivas hacia el aspecto físico de las niñas en comparación a otras compañeras), comportamientos que responden a la violencia de género entre pares, en particular desde sus prácticas cotidianas escolares. Debido a esto, nace un interés particular en indagar en qué medida los imaginarios de sociales reproducidos por ellos pueden contribuir o no a la inequidad de género; esto con el fin de ampliar las nociones de género que tienen los niños y niñas mediante la comprensión y respeto de la diversidad de género como una categoría de continua transformación y mutación.

La violencia, un acto cotidiano en nuestras escuelas

En efecto, la realidad escolar está colmada de múltiples actos y situaciones con diversidad de manifestaciones por acción o por omisión, físico, psíquico, verbal, emocional o en varias modalidades a la vez en las que está involucrada la violencia de género, la cual es concebida y reproducida de diferentes formas según el contexto del que proviene y se desarrolla. Entre estos ámbitos se encuentran inicialmente los medios de comunicación (prensa, televisión entre otros), seguido de juegos o actividades de tiempo libre y por último la familia. De esta manera se establece una convivencia mediada por relaciones de poder y de desigualdad frente al oprimido, como plantean Barragán y Alegre de la Rosa (2006) cuando manifiestan que “La violencia en la vida cotidiana es una constante que marca y define, por lo menos en nuestra cultura occidental, pautas educativas y estilos de actuación e incluso de resolución de conflictos que socialmente no son reconocidos como tales”.



© Gary Murriel

De esta manera, consideramos que el ejercicio educativo debe estar permeado por el respeto frente al otro, teniendo en cuenta que somos sujetos diversos y que necesitamos ser reconocidos bajo un marco de respeto e igualdad. Barragán y Alegre de la Rosa (2006) mencionan:

Si aceptamos el principio de igualdad, inmediatamente aparece el valor de no discriminar, es decir, el principio de la diversidad, donde cada persona tiene idéntico valor, no está por encima, ni por debajo de otro. Igualdad para vivir. Diversidad para convivir. La alteridad que nace de la diversidad es la base de la educación para la igualdad. (48)

La violencia en las sociedades se presenta en diversas formas, la cual se han legitimado y aceptado como una práctica natural e inherente de las relaciones sociales. En efecto, se reconocen como violencia las agresiones físicas, verbales y psicológicas que tengan como intención afectar de manera negativa al otro. Específicamente, la violencia de género según Barragán y Alegre de la Rosa (2006) es un signo convencional que se refiere a la capacidad de ejercitar un dominio contra la mujer, por el simple hecho de serlo, reproducido desde la condición masculina.

Este tipo de violencia ha sido ejercida históricamente por la cultura machista que ha constituido a la sociedad colombiana y a la mayor parte de naciones latinoamericanas, razón por la cual se reconoce actualmente como una problemática social que vulnera los derechos principalmente de las mujeres por su condición de género. Pero en esta investigación no limitamos la violencia de género a la vulneración de la mujer y en particular de las niñas, sino la consideramos también como la discriminación social, laboral, educativa y cualquier tipo de violencia hacia las personas transgénero y a quienes no se constituyen en las instituciones de género aceptadas socialmente Hombre-Mujer, sino que se instauran y luchan por el derecho a identificarse dentro del género-queer³.

Por consiguiente, se requiere reconocer el desarrollo frente a los imaginarios de género que está construyendo la población infantil de ciclo II del Colegio Distrital Aulas Colombianas San Luis, de modo que nos permitan reconocer en qué medida éstos imaginarios constituidos por ellos, están contribuyendo o no a la perpetuación de la violencia de género en el ámbito escolar, derivada de actos cotidianos tales como las diversas formas de comunicación e interacción, discursos; formas de comportarse y expresarse con sus congéneres y con compañeros del sexo opuesto.

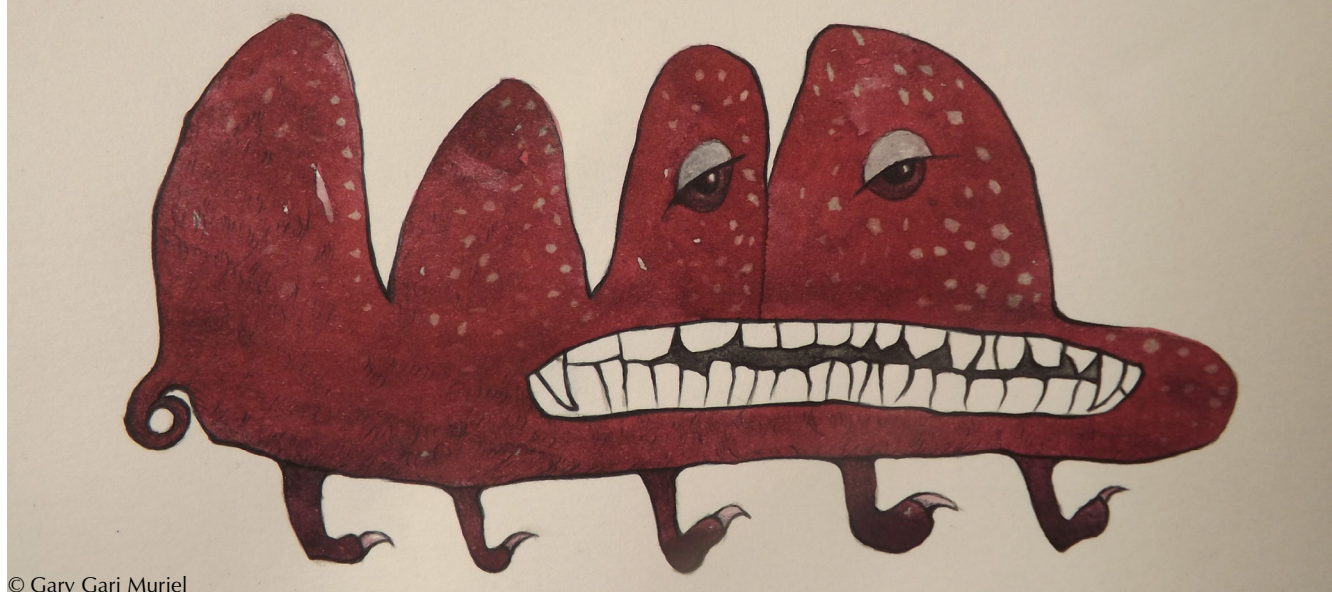
³ "Género-queer es un término que usan algunas personas que identifican su género fuera del constructo binario 'hombre' y 'mujer'. Pueden definir su género dentro de una escala entre hombre y mujer, o pueden definirlo como algo completamente diferente de estos términos. También pueden requerir que para llamarlas se usen pronombres que no sean ni masculinos ni femeninos, como 'ello' en lugar de 'él' o 'ella'". (APA, 2, 2011)

Los procesos de socialización, un paso hacia el reconocimiento significativo del otro

Al respecto, la investigación Igualmente Diferentes centra su atención en el proceso de socialización que debe asumir todo ser humano para ser parte de una sociedad determinada. Estas interacciones sociales instauran en el sujeto unos aspectos culturales, sociales, políticos, ideológicos, entre otros, que en su conjunto inciden en la constitución de la persona como individuo social.

Retomando la teoría sociocultural de expuesta por Lucci, "el individuo está determinado por las interacciones sociales, es decir, por medio de la relación con el otro el individuo es determinado; es por medio del lenguaje el modo por el que el individuo es determinado y es determinante de los otros individuos" (5, 2006). Así mismo, establece que el ser humano es un ser histórico-social lo cual conlleva que este sea moldeado por la misma cultura que el crea, y que la cultura es interiorizada con sistemas neurofísicos que permiten la formación y desarrollo de procesos mentales superiores. Bajo estas premisas se establece al ser humano como la consecuencia de los procesos socioculturales de una colectividad, que estos mismos constituyen, en otras palabras, los procesos de socialización.

Este mismo desarrollo es abordado por los profesores Absalón Jiménez y por Raúl Infante, quienes precisan: "la socialización garantiza que los individuos se ajusten a un orden social preestablecido, que se integren a la sociedad, conquisten su personalidad y absorban la cultura" (51, 2008). El proceso de socialización se comprende como el momento por el cual el sujeto adquiere competencias para la interacción social, aprendiendo valores y roles ya establecidos en la sociedad en donde nace y vive. La socialización del sujeto está mediada por unas instituciones sociales: familia, escuela y medios de comunicación. Cada institución social tiene la característica que no homogeniza la socialización de un sujeto, al contrario, lo diversifica brindando miles de posibilidades en información y experiencias que, según el caso, serán más significativas que otras, las cuales constituirán la personalidad de este. Al respecto dichos autores plantean que:



© Gary Gari Muriel

El niño, visto como sujeto social, se encuentra inmerso en un contexto sociocultural preestablecido y materializa su vida en diversos niveles de tiempo y espacio en que se encuentra el familiar, el socialmente compartido con sus pares y amigos, como la escuela, el mediado por la televisión como expresión de globalización cultural, y la cotidianidad de la vida urbana misma. (Jiménez e Infante, 52, 2008)

Igualmente, precisan a la familia como agente socializador cuya mayor herramienta es la afectividad, no muy lejos de un lugar donde también se establecen una serie de normas, valores y roles que le servirán al niño(a) como referente para su posterior inmersión en el escenario sociocultural. Principalmente, el espacio familiar le brinda al sujeto los primeros acercamientos a las representaciones sociales e instrumentos cognitivos para la interpretación del mundo y su realidad.

La escuela como institución socializadora se caracteriza por ser un ámbito que garantiza una experiencia con menos grados de emotividad, afecto y amor a diferencia de la familia. En la escuela se materializan normas y reglas con un carácter mucho más formal y complejo, ya que allí se adquieren esquemas de representación de la realidad de una manera concreta que le permiten al sujeto apropiarse de conocimientos formales mediante diversos procesos cognitivos.

Por otro lado, los medios de comunicación se establecen como una institución socializadora emergente, la cual reemplaza en mayor medida la comunicación presencial en los contextos urbanos para pasar a ser mediada por la máquina. En efecto, Jiménez e Infante (2008) señalan que la televisión limita en gran medida la experiencia directa pero facilita la observación e imitación, constituyéndose como un elemento eficaz para el aprendizaje

cultural, ofreciendo al niño y a la niña un mundo en el que todo es fácil y asequible en contraposición a la realidad.

Las instituciones o agentes socializadores están cargadas de unos discursos determinados, los cuales están llenos de estereotipos, representaciones, roles e ideologías concernientes a un género en específico. Estos constituyen el discurso y visión de realidad que el sujeto, en este caso el niño y la niña, va a adquirir y aceptar como parte de su personalidad.

Por otra parte, Pedro Agudelo (2011) plantea a los imaginarios sociales en torno a la investigación de Cornelius Castoriadis, como el producto de las interacciones sociales que son precedidas por la praxis y a su vez un conjunto entre los imaginarios locales, históricos y concretos de la sociedad en donde se encuentre inmerso el sujeto, es decir, son producto del proceso socializador que este ha experimentado. Como lo señala Blanca Solares (2006), los imaginarios son ideas, mitos e ideologías que se sumergen en el individuo y civilización, brindando una perspectiva particular de ver, interpretar la realidad y su vida. Estos pueden ser individuales, el cual responde a la construcción personal que ha tenido cada sujeto, pero también pueden ser sociales, los cuales integran el imaginario de cada persona aceptado y arraigado la sociedad. Y por último es posible reconocer el imaginario colectivo, el cual se presenta en la combinación de imaginarios entre sociedades y culturas diferentes. Estos imaginarios y particularmente los imaginarios de género pueden o no incidir en la violencia de género, siempre que se siga prolongando y naturalizando en la sociedad o, por lo contrario, comience a disminuir.

Nuestra metodología

Dado al carácter académico de la investigación realizada, el enfoque en el que está basado este proyecto es cualitativo. Esta perspectiva nos permite centrarnos más en el carácter social y humano de los sujetos con lo que se realiza la investigación, en este caso con los estudiantes de segundo ciclo del Colegio Distrital Aulas Colombianas San Luis y así lograr una mayor asertividad en los datos recogidos, de acuerdo con la metodología investigativa y en función de los resultados del proyecto.

La modalidad investigativa que se desarrolla en este proyecto es la investigación-acción educativa, la cual nace al interior de una práctica reflexiva orientada a que los docentes comprendan y transformen los objetivos educativos, (forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje) y estos sean guiados a comprender los actos humanos y las situaciones sociales. Es decir, se trata de llegar a una comprensión humana en busca de potenciar un sentido crítico y alcanzar una reflexión sobre-y-en la acción, es decir, crear un acercamiento que logre conocer las relaciones e introspecciones detrás de la experiencia educativa (Elliot, 2000).

La investigación-acción educativa se apoya a partir de un principio dialógico (no en la instrucción) y en un aprendizaje colectivo, donde el conocimiento docente está lejos de ser una verdad objetiva excluyente. Como lo menciona John Elliot (2000), la investigación-acción educativa se desarrolla a partir de la práctica profesional (constituida por el compromiso o los valores éticos) y del conocimiento pertinente o principios teóricos del mismo que permitirán encontrar soluciones generales a problemas prácticos, con el fin de facilitar y promover el razonamiento independiente de los estudiantes.

Con la implementación de investigación acción educativa se pretende lograr una comprensión significativa y reflexiva, con el fin de vislumbrar no solo la situación particular del contexto, sino también comprender la forma en que los actores en cuestión construyen y comparten transmiten su realidad subjetiva.

⁴ El nombre de esta estudiante ha sido modificado para proteger su identidad.

Nuestros estudiantes

Los estudiantes del grupo 3a (2014) y posteriormente de 4b (2015) oscilaban entre los 9 y 10 años de edad, a excepción de una estudiante de 6 años, como resultado del cierre de algunos jardines infantiles de la zona el colegio Aulas Colombianas decidió hacerse cargo de los estudiantes que habían sido desplazados de estos jardines. Como consecuencia de esta unión, algunos niños ingresaron a grado primero en edades más tempranas para las que normalmente son recibidos, así tenemos el caso de Camila⁴ quien con 3 años inició su escolaridad en preescolar. La mayoría viven en barrios cercanos como Laches y el Dorado, ubicados a pocos minutos del colegio, y gran parte de ellos vienen de familias numerosas; en algunos casos con características de familias uni- o monoparentales.

Durante de las sesiones trabajadas con los estudiantes (composiciones de collage, dibujos y escritas, juegos y trabajos en grupo), y fuera de ellas, logramos evidenciar una alta prevalencia de estereotipos frente a los roles, características físicas y conductuales del sexo opuesto. Se evidenciaron diversos aspectos marcados por la desigualdad de género, entre ellos se destaca la segregación de los niños hacia las niñas, siendo ellos quienes conformaban la mayor parte de miembros del grupo; oposición al trabajo en equipo con sujetos del sexo puesto, los niños en particular rechazaban y se acercaban con palabras ofensivas a las niñas que demostraban su feminidad, particularmente a quienes se pintaban los labios o maquillaban y a quienes les parecían menos atractivas. Por otra parte, las dinámicas que se daban en las horas de descanso eran muy diferentes, pues las niñas eran quienes buscaban llamar la atención de los niños al crear grupos de baile de reggaetón sexualizados, en esta dinámica participaban a menudo las niñas que eran contantemente discriminadas.

El siguiente cuadro hace parte de resultados provenientes de varias entrevistas que se aplicaron entre las y los estudiantes de toda la institución educativa, inicialmente se aplicó la entrevista a los estudiantes en cuestión (25) y luego ellos implementaron la misma a compañeros de otros grados, en su mayoría a estudiantes de quinto grado a noveno; estas estaban dirigidas especialmente a

Tabla 1⁵.

	Lo que pensamos de las mujeres	Lo que pensamos de los hombres
Lo que nos gusta	Su forma de ser, no son abusivas, su belleza, amabilidad, naturaleza, armonía, ternura, cuerpo, sentimientos, su fuerza .	Que sean románticos, tiernos, amorosos, fieles, sinceros, detallistas, caballeros .
Como son	Bonitas, cariñosas, detallistas, trabajadoras, seguras, fuertes, groseras, difíciles	Machistas, perros, patanes, groseros, egoístas, complicados, creídos irresponsables, inmaduros .
Lo negativo	Dicen groserías, se halan del cabello, son creías, celosas, intensas, no juegan con los hombres, y se maquillan	Dicen groserías, le pegan a las niñas, son peleones difíciles, no se bañan .
Como deberían ser	Calmadas, no marimachas , profesoras, coordinadoras, independientes y que no tomen trago.	Un poco celosos, con sentimientos y modales . Generosos, detallistas, respetuosos, responsables.

compañeros del género opuesto. (Los niños deberían de contestar preguntas sobre las niñas y ellas sobre ellos). En general, se aplicaron 40 entrevistas, incluyendo los dos grupos entrevistados: el colectivo de estudiantes investigado y los demás estudiantes de otros grados.

A manera de conclusiones

El desarrollo de la investigación nos ha aportado en diversos campos, inicialmente a nivel académico y en la formación como docentes investigadoras, desarrollando competencias y pensamiento investigador. Este proceso investigativo en su actual punto de desarrollo ha logrado establecer en gran parte los imaginarios de género de esta población infantil.

Durante las sesiones trabajadas con los dos grupos (3a y 4b), por medio de las actividades realizadas, se logró tener conocimiento de algunas problemáticas del grupo como la discriminación hacia el género femenino por parte de los niños, entre las que se destaca la segregación de las niñas en las actividades en clase y subestimación hacia estas, y el rechazo de los niños en el momento que ellas demuestran y manifiestan su feminidad.

Específicamente, en las entrevistas (tabla 1) se evidenció una jerarquía predominante del hombre sobre la mujer. Inicialmente, por parte de las niñas se observó imaginarios que respondían al deber ser del hombre; escribieron en varias entrevistas que estos deberían ser “un poco celosos”. Otro aspecto que resaltó fue en el cómo son y cómo deberían ser, ellas en ambos aspectos dieron a conocer la importancia de que sean detallistas y generosos; uno de los aspectos más interesantes es la forma en que se describe al hombre como un sujeto irresponsable, grosero, sin modales, agresivo con las mujeres y se manifiesta la idea de que estos deberían ser más románticos, caballeros, sinceros y tiernos. Los niños por su parte, en términos de roles de la mujer, consideran que deberían ser profesoras o coordinadoras, resaltan la importancia de su aspecto físico, actitud servicial y amable, rechazando paradójicamente a su vez aspectos que reflejen su feminidad como el maquillaje y actitudes que ellos califican como *marimachas*⁶.

Con esto se evidencia que las niñas admiten y son conscientes de la violencia de género por parte del hombre, naturalizan una jerarquía de este sobre ellas, pero continúan idealizando la figura del hombre respondiendo a los estereotipos de la cultura machista. Así como los niños, a pesar de que algunos de sus discursos podrían interpretarse más cercanos a la equidad de género, al mismo tiempo evidencian imaginarios que legitiman la violencia del mismo. Basando la investigación en todos los aspectos anteriormente nombrados, los estudiantes consideran la violencia, y más aún la violencia de género en su contexto, como un acto naturalizado y legítimo para las relaciones y roles de género.

⁵ Las palabras en negrilla que aparecen en la tabla representan las más relevantes de las y los estudiantes participantes del proceso, debido a que no corresponden a características pertenecientes al discurso cotidiano de los niños y niñas. En segundo lugar, se consideraron relevantes para la investigación por el impacto que tuvieron en esta, siendo palabras que refuerzan y evidencian los imaginarios sociales de género en su mayoría segregadores hacia el género opuesto.

⁶ *Marimachas* es un concepto coloquialmente utilizado para calificar a mujeres que, según las relaciones y roles de género establecidas en la cultura actual, se inclinan más a actitudes que corresponden al género masculino.

Estos hallazgos encaminaron la investigación a la necesidad de formular una propuesta pedagógica que logre en los niños y niñas la sensibilización, reflexión y crítica frente a la violencia de género, en donde se planteen temas como la diversidad de género, entendiéndolas inicialmente como las diversas formas de constituirse como hombre y mujer, transformando a su vez el imaginario del género binario (reconocer nuevas configuraciones contemporáneas de género como el queer), siendo estas unas de las principales detonantes de la discriminación y segregación del otro. La investigación Igualmente Diferentes se encuentra actualmente en la implementación de esta propuesta pedagógica, basada en el reconocimiento y reflexión de la violencia de género por medio de la literatura y producción escrita.

Referencias

Agudelo, P. (2011). (Des)hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. *Uni-Pluri/versidad*, 11(3): 1-18.

- American Psychological Association (APA). (2011). *Respuestas a sus preguntas sobre las personas trans, la identidad de género y la expresión de género*. APA Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Concerns Office (Oficina de Asuntos Lésbicos, Gay, Bisexuales y Transgéneros) de la APA y Public and Member Communications (Comunicaciones Públicas y de Afiliados) de la APA.
- Barragán, F.; Alegre de la Rosa, O. M. (2006). *Cultura de paz y género*. Málaga: Aljibe.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Capítulos V y VI. Madrid: Morata.
- Jiménez, A.; Infante, R. (2008). *Infancia y ciudad en Bogotá: una mirada desde las narrativas populares urbanas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotsky: La psicología socio-histórica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (2).
- Solares, B. (2006). Aproximación a la noción de imaginarios. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLVIII(198): 129-141





Experiencia, infancia y cultura

Humberto Quiceno Castrillón¹

La infancia es el arte de lo irrealizable.

F. Pessoa

Este título plantea una relación entre tres términos: la infancia, la cultura y la experiencia. Relación quiere decir que nunca hay que olvidar que estos términos, siempre van juntos y que la cultura es tal vez el elemento decisivo en esta relación. Por cultura entendemos el pensamiento que tiene una sociedad sobre los niños y sus instituciones. Por infancia, una experiencia histórica y vivencial; y por experiencia, el límite de la observación y el ingreso a otra cosa. En este texto vamos a diferenciar dos pensamientos sobre la infancia y los niños, el clásico y el contemporáneo. El clásico cubre el período de los siglos XVII y XVIII y el contemporáneo los siglos XIX y XX.

La tesis que quiero defender es que el pensamiento clásico construyó la idea de infancia, dirigiéndose al hacer, al cuerpo y a los actos de los niños. Con esta forma de pensar la infancia se construyeron las primeras instituciones que conocemos sobre los niños, que fueron, antes que todo, centros de asistencia, crianza y de educación, instituciones de prohibición y control de sus vidas. El pensamiento contemporáneo mantuvo la visión de la infancia extraída del cuerpo y del trabajo del niño, como se ve en el Jardín infantil de Froebel, de 1837, en la Casa dei bambini di Montessori de 1907 y la creación del sistema preescolar, de comienzos del siglo XX. La obra que marcó una ruptura con esta

visión de la infancia que se construye desde el niño y desde lo que hace fue la de Lewis Carroll y sus libros alrededor de Alicia. Para Carroll, el lugar de la infancia no era un jardín, la objetividad no era el trabajo y el objeto no era el cuerpo; para él, la infancia no tenía lugar o era un lugar sin límites, no tenía tiempo o era un tiempo infinito, la infancia es lenguaje, un lenguaje sin cosas y un lenguaje sin gramática. El lenguaje, como la infancia, es un juego que funciona como un pensamiento, o un pensamiento que juega. Para Carroll, la infancia es lenguaje, no habla, no significa, no designa. Es un lenguaje en donde se representa lo que hacen los niños y no al revés, como es la visión general: la infancia como producción de ver jugar y trabajar al niño.

Esto nos lleva entonces a establecer diferencias entre la infancia y la niñez, las instituciones de niños, los niños y la infancia, así como la primera infancia. Establecer estas diferencias es importante para saber que ciertos sentidos (voces) de la infancia en lugar de llevar a que los niños sean pensados con autonomía y libertad, son llevados a ciertos estados de sumisión. El observar el comportamiento de los niños, sus conductas y el sentido de sus actos, hizo posible que surgieran los primeros sentidos de la infancia. Sentidos de gobierno y conducción que fueron los que marcaron las ideas clásicas de educación de los niños. Cuando el hacer se separó del ser, cuando la infancia fue primero que el niño, fue posible pensarlos en libertad y pensar su potencia vital.

¹ HUMBERTO QUICENO. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. Licenciado en Educación de la Universidad de Antioquia. Profesor de la Universidad del Valle, profesor del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad del Valle, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Pedagógica Nacional. Miembro fundador del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas. Actualmente es el director del Observatorio en Infancia y Primera Infancia.

Infancia y niñez

Es importante separar la infancia del niño, así como lo es el poder separarnos nosotros mismos de lo que son los niños y distinguir lo que es la infancia y lo que es un estado de niño, que no es lo mismo. La infancia es un pensamiento y el estado de niño es una condición de existencia. La existencia se reconoce y la infancia se piensa, la existencia se educa y el pensamiento se piensa. Esto quiere decir que la infancia es aquello que nos lleva a pensar el niño y no a conducirlo. Muchos sentidos de infancia en lugar de pensar el niño, son una excusa que obra como un poder sobre ellos, una conducción. La infancia como pensamiento lleva a la libertad y no al poder.

El niño es una cosa, un ente, un hecho empírico; es el que vive en la casa, en la Iglesia, en el hogar, en el jardín o en la escuela. La infancia no es cosa, es lenguaje, es un discurso, una manera de representar, lo que de hecho es una cosa real. Esta representación de los niños como realidad, como cosas y como lenguaje, estos distintos discursos sobre la infancia y sobre los niños han pasado por múltiples relaciones, formas, procesos, movimientos y conceptualizaciones. Entre lo que se ha pensado de los niños, concebido o imaginado y los niños empíricos debemos ver un problema histórico y conceptual que nos debe indicar que en lugar de una adecuación entre la infancia y los niños lo que existe es una no relación, un desajuste que se manifiestan en problemas que tienen la forma de reformas y estrategias de solución. Una cosa es la forma como se ha intentado representar los niños, ya sea en instituciones, en discursos, en políticas o estrategias estatales y otra como se ha pensado la infancia desde la literatura, el arte o la ciencia. No hay que ver una única representación de los niños desde la infancia, de hecho, históricamente hay muchas representaciones de lo que son, de lo que hacen, de los quieren ser y hay muchas instituciones de niños y no una sola, como el jardín o el parvulario, por ejemplo.

Para definir la infancia no podemos partir de lo que nosotros creemos saber sobre ella. No es desde nuestra experiencia como nos podemos acercar y comprenderla. La infancia es una representación objetiva, está en el mundo, en la cultura, en los

discursos que han existido sobre los niños, su mundo y sus vidas. La infancia es primero que todo una representación histórica; en segundo lugar, está en varios discursos; y, en tercer lugar, no designa una sola cosa. Como se ve, esta representación ha cambiado y tiene muchos sentidos, no solo porque se ubica en diferentes épocas, sino también porque se ha hablado de ella desde muchos lenguajes, desde la ley, la ciencia, el arte, la literatura y son muchos los sujetos que han hablado de ella, desde curas, monjas, jueces, pedagogos, educadores hasta científicos, filósofos y artistas.

Para acercarnos a la infancia habría que hacerlo desde que apareció la palabra *infancia* (Rousseau, 1995, p. 89)¹. Si analizamos la palabra, vemos que ha pasado por muchos sentidos, discursos, formas y expresiones. Una primera aproximación de la palabra podemos ubicarla muy tardíamente en los siglos XV y XVI, no como infancia en general para todos los niños, sino para designar un solo niño, el hijo del rey, el *infans* o sea el que no habla en público y necesita que hablen por él. El primer sentido general de la infancia apareció cuando se refirió al período en que un niño permanece en casa al cuidado de la madre o nodriza. Un tercer sentido es el que aparece designando no a alguien, sino una incapacidad o un período de la vida inicial y corto, un estado natural del ser, una fuerza física oculta y visible a la vez. Una especie de instinto, impulso y pasión, todo a la vez. Estamos ubicando con estas designaciones la cultura cristiana, la monárquica y la sociedad moderna y sus derechos naturales, que se expresaron en las leyes de la monarquía, en el poder de la casa familiar y en el poder de la naturaleza².

Los dos primeros sentidos de infancia, si bien se refieren al niño, a los niños, lo que de hecho localizan es un lugar, el espacio social, el movimiento, las relaciones con los demás, con los adultos, más que a ellos mismos³. La representación del niño como fuerza, privilegia más la relación externa y visible de sus movimientos que el lugar o la instancia de protección. La infancia en estas tres primeras

¹ Rousseau nos da una primera idea de la evolución de la palabra *infans*.

² Intentamos cubrir lo que dice L. Vives, J. J. Lasalle y J. J. Rousseau.

³ Esta forma de pensar los niños está muy bien descrita en Aries (1987).

designaciones no habla del niño en sí mismo, no habla de ese niño que conocerá el siglo XIX. Intentamos decir que la infancia es una construcción discursiva, de lenguaje, que tiene que ver con el tipo de sociedad, la cultura de esa sociedad y el poder de esa sociedad. Poder que designa una forma de gobierno, de pensar los espacios y las funciones familiares mucho antes de poder pensar el niño como realidad. Como si entre el poder y el saber sobre los niños o el niño se interpusiera otra cosa, que es la sociedad, la cultura y la política.

En el siglo XIX se transformó no solo el sentido de la infancia, o los tres primeros sentidos que hemos citado, sino que cambió las relaciones de poder y de saber para pensar la infancia. Lo que criticó el siglo XIX fue el confundir educación con libertad, saber con pensar y los derechos con la autonomía (Luzuriaga, 2003). El siglo XXI buscó la construcción de un saber propio para la infancia sin que se confundiera con un saber de educación como dirección de la conducta. El resultado fue, entre otros, la designación de un saber propio para nombrar la infancia. Un saber que ya no trata de reconocer lo que dice una sociedad o una cultura, en lugar del reconocer, se pensó en el conocer. Ese conocer se dirigió a la interioridad de los niños, ese mundo abstracto que habla de lo imaginario, lo lingüístico, lo biológico y lo moral⁴. Para poder hablar del niño había que dirigirse al lenguaje y en ese lenguaje ubicar zonas, espacios, áreas, campos y formas. Que en su conjunto pudieran nombrar la infancia de todos los hombres y mujeres sin necesidad de hablar de ningún ser en particular. De allí que la infancia se la piense como ser, un ser imaginario, una fantasía, una utopía o un imposible (Agamben, 2004, p. 89). Para poder nombrarla de ese modo había que partir de la realidad más real de todas las realidades, que es el ser como nacimiento (Arendt), el despuntar a la vida y a la muerte. La infancia es nacimiento, es algo imposible, es algo mucho más allá del espejo de la realidad de las cosas. Es un país y es una maravilla.

⁴ Este campo de la infancia pensado de esta forma y con estos elementos fue creado por Freud, Wallon, Decreoly. Véase Becchi y Julia (1998).

La infancia leída o comprendida sin necesidad de referirla a los niños, quiere decir que lo que sabemos de la infancia no se debe a la forma como el niño se revela antes nuestros ojos; todo lo contrario, vemos los niños según como formemos las ideas de la infancia y esas ideas de infancia dependen de las sociedades y culturas que se representaron la infancia. El sentido o el concepto de infancia de Carroll que vemos en *Alicia en el país de las maravillas* no depende de la potestad del padre (Roma), de un lugar familiar (Edad Media), de una ley que designa lo que puede ser un niño (monarquía), de una fuerza a desarrollar (Rousseau, 1995). Esta infancia depende del lenguaje, de las reglas verbales, de los juegos semánticos, de las metáforas, de las elipsis, de la geometría y la matemática.

Si construimos una idea de infancia como Carroll lo hizo estaremos en mejores posibilidades y en condiciones no de dirigir, gobernar y conducir los niños, sino de poder saber cómo piensa un niño. Antes de conducirlos y educarlos hay que saber cómo piensan, y ese saber no depende de lo que hacen, sino de lo que pueden hacer o no hacer⁵.

III

Instituciones de niños

Tres clases de instituciones se crearon para niños menores de seis años entre los siglos XV y XIX: 1) los asilos, la casa de infantes y los sitios de recogida, 2) el jardín infantil o el *kindergarten* y 3) la escuela de párvulos. Estas instituciones son muy diferentes a la escuela primaria. La escuela primaria es la que describe Comenio en la *Didáctica Magna*, escrita al alrededor de 1640, la cual es para niños mayores de seis años, es una escuela para los niños de varias clases sociales, se enseña todo a todos y la enseñanza es el centro de los estudios (Comenio, 1980). Enseñar, quiere decir, usar métodos, materiales didácticos, disciplina corporal y mental, régimen moral y religioso.

En esta escuela primaria el espacio era muy importante, mucho más que el tiempo y el movimiento. La organización espacial se dirigía al lugar, al

⁵ La obra literaria de L. Carroll construye esta idea de infancia, y ella comprende las tres obras clásicas: *Alicia en el país de las maravillas*, *A través del espejo* y *La caza del Snark*. Estas obras fueron escritas entre 1862 (comienzo de la redacción de *Las aventuras de Alicia bajo tierra*) y 1886.

sitio, a la posición del niño, definía la entrada y salida al espacio al lugar, la forma de la vigilancia y el castigo. El espacio fue pensado como un área simétrica, encuadrada, rectangular, ordenada por una geometría de la recta. La escuela quería enfatizar el paso de la casa familiar, de la Iglesia, a la escuela. Este paso se aseguraba mediante la vigilancia estatal, la forma de la ley y la forma del gobierno. Si escuela fue el nuevo espacio de los niños, además de la casa y de la Iglesia, fue porque se empezó a construir un nuevo lenguaje, una nueva forma de enunciarlo como “niño-en-la-escuela”, distinto a niño en la familia o en la catedral, en lo alto del altar o en lo alto de la Virgen.

IV El objeto de la educación era situar el “niño-en-la-escuela”, para lograrlo se acompañó de los discursos de la enseñanza, del aprender, de la presencia del maestro, de la ley y de los castigos. Para poder hacer entrar los niños a la escuela no bastaba el llevarlos, el obligarlos, había que construir los discursos de “el llevarlos y el de obligarlos”, que fueron los discursos del Estado, de la forma de gobernar, de la economía y de la educación del cuerpo, que son los discursos de la disciplina. Entre niños en la escuela y los discursos que acompañaban esa realidad, no apareció la infancia, todavía no se nombró la infancia para esos niños en la escuela. El concepto que apareció fue párvulos, que se refería a la instrucción de niños en un lugar distinto a la de la casa o la Iglesia. Párvulos era una mezcla de carne, cuerpo y alma con crianza, educación escolar, sometimiento, obediencia y docilidad. Párvulos incorpora quietud y lugar cerrado con crianza y con carne. Párvulos articula un lugar fuera de la Iglesia y de la casa porque el niño ya no es ángel, criatura, pequeño salvaje o pequeño demonio. Párvulo significa el tránsito hacia una infancia que se va a dirigir a niños que juegan, aunque antes se debía resolver la relación con el trabajo. En resumen, primero fue el niño en la familia cristiana, que era la representación bíblica, a la par que el niño con la Virgen del templo y la contemplación en las pinturas. Después, el niño en la escuela, puro lugar de instrucción por parte del Estado (ley-maestro-castigo), y finalmente la escuela de párvulos, que es la representación de la madre que trabaja y no puede criar a su criatura y pequeño demonio.

Criar era vencer la fuerza indócil y obligar a la obediencia mediante la quietud producida por la ley y el reglamento.

La escuela de párvulos era muy diferente a la escuela primaria. Esta era denominada común porque era para todos los niños, la escuela de párvulos y antes las escuelas asistenciales o contemplativas, eran para niños pobres de madres trabajadoras. Esta población pobre de niños que no iban a la escuela, fue acogida en sitios que no eran escolares, porque la escuela era para el común, para todos. Los sitios, los primeros lugares en retener niños entre dos y seis años eran para pobres, para hijos de madres trabajadoras; no eran escuelas donde se enseñaba sino que eran lugares de acogida, de recogida, de asistencia y de beneficencia. La escuela común educaba, instruía y formaba. En estos sitios se asistía, se cuidaba, los niños se guardaban y se ocupaban en juegos y actividades de trabajo. La diferencia entre las dos instituciones era el trabajo, destinar el cuerpo para trabajar o dejar que las madres trabajaran y los niños fueran objeto de cuidados. La aparición de la escuela de párvulos se hizo con el objetivo de convertir los asilos, los espacios para pobres, en escuelas donde se pudiera también enseñar. La escuela de párvulos reunió el trabajo, el cuerpo del niño y la enseñanza en un lugar común.

Los primeros sitios o lugares para retener los niños vagabundos y pobres fueron pensados con las prácticas de contemplación, que era una forma espontánea de retención y vigilancia. La contemplación es un modelo espacial que impide que el niño sea reconocido y su cuerpo trabajado. La contemplación atraviesa la cultura cristiana desde la oración, la escritura, la mística, la naturaleza y obviamente la vemos en la Iglesia, en la casa paterna, en las primeras escuelas parroquiales, en la pintura y en los grabados de niños de la alta Edad Media. Las primeras representaciones de infancia nacieron de estas instituciones de contemplación y es por ellos que aparece la idea de infancia como *infans*, “el que no sabe hablar” o hacer algo. Los espacios eran rectangulares, en forma de encierro con vigilancia e inspección. Estos niños no eran educados, si por educación entendemos el ser enseñados con ejercicios. Los niños eran recogidos, cuidados y se les daba lo elemental para subsistir. Esta primera

forma de institución para niños pobres y para que siguieran siendo pobres, estuvo separada de la educación y la pedagogía de las escuelas de primaria o de primeras letras, que sí tenían un modelo central de enseñanza que incluía la disciplina del cuerpo, los ejercicios mentales y los ejercicios morales. Estas escuelas, creadas a finales del siglo XVI, eran contemporánea de los primeros asilos de infantes, la diferencia radicaba en que estos asilos no educaban ni enseñaban.

La escuela de párvulos que se crea entre 1837 y 1840 proviene, no de los asilos de infantes, sino de las escuelas que creó R. Owen en Escocia y de las escuelas mutuas de Lancaster y Bell, creadas por la misma época. Estas escuelas rompen con el concepto de escuelas comunes, que era el modelo de las escuelas primarias y que describe Comenio. En estas escuelas no se enseña todo a todos, se enseña a trabajar, por medio de las prácticas de ocupación y juego para el trabajo. La escuela mutua y la escuela de Owen imponían una disciplina que luego se exporta a las escuelas de párvulos. Estas escuelas eran para educar niños pobres que servían a las clases ricas, niños pobres para que ayudaran a la madre a trabajar, niños pobres para ser sacados de la ignorancia moral y puedan ser buenos cristianos. Estos niños eran pobres, vagabundos y las escuelas no podían con los niños de la escuela primaria porque eran un problema moral e intelectual, de allí el crear espacios distantes de los comunes para ellos. No eran peligrosos, no traían en su cuerpo y su mente problemas éticos o sociales, como lo que hoy se piensa de los niños marginales o vulnerables.

La escuela de párvulos educa estos niños con el modelo de la disciplina de la escuela común y el trabajo de la escuela Mutua. El manual para maestros (no maestras) que escribió Pablo Montesino en 1840 introduce un componente disciplinario, técnico y pedagógico completo y sistemático. La enseñanza y el ejercicio domina el saber educativo, el niño es pensado como un ser de facultades, un ser mental y moral. En esta escuela se privilegia el modelo mental sobre el modelo corporal, común en la escuela primaria y en el Jardín de Froebel. El modelo de esta es el de la escuela primaria que va a funcionar en escuelas para niños, antes que estos

vayan a la escuela. Lo que hay que anotar es que el paso de la contemplación a la observación fue decisivo para crear las primeras instituciones de niños de la época moderna, la observación estuvo unida a la disciplina y al trabajo y con estas tres prácticas se construyeron las instituciones modernas de niños que existieron entre los siglos XVII y XIX. De la observación se puede aprender, no así de la contemplación. Educar es conducir, enseñar, pero es también la posibilidad que tienen los padres de aprender de los niños encerrados y vigilados.

La escuela de párvulos fue la última institución monárquica, disciplinaria y de castigo que tenía como objetivo educar para o en el trabajo, con formas de encierro y con sentido de aislamiento. La primera institución de niños que rompe el modelo de escuela asistencial y lo acerca al modelo de la escuela de párvulos es el Jardín infantil de Froebel, que el pedagogo alemán crea en 1837, este lugar era una propuesta de educación del cuerpo que relacionaba juego, actividad y trabajo. Si bien jardín es naturaleza, es también trabajo, al incorporar las reglas de juego como reglas para aprender a trabajar. El juego de Froebel es un juego lúdico, que era la forma de entender el movimiento del cuerpo y el placer de trabajar. El juego era reglado y se hacía por medio de lo que Froebel llamó dones, que era la forma como el material didáctico construido por Froebel pretendía despertar la interioridad sensible del niño (2003).

El jardín que construyó Froebel no era, como parece, un jardín familiar. Era un espacio adyacente a la escuela común que tenía como objeto educar niños con el modelo escolar. Este Jardín era un espacio de más extensión que todo el conjunto escolar y un elemento fundamental que cumplía varias funciones y se componía de varios espacios. El mayor lo ocupan las parcelas individuales, trozos de tierra de un metro cuadrado en forma rectangular para el trabajo individual. Cada niño cultivaría a su gusto y manera su parcela correspondiente. El segundo grupo de espacios está dedicado al trabajo colectivo y será cultivado por todos a la vez. Deben estar divididos en partes iguales para grupos de veinticinco niños, estarán situados de forma que cerquen a los jardines individuales y puedan tener una extensión total semejante a la de todos

ellos. El Jardín ha de tener también espacios cerrados para guardar los instrumentos de la labor y algunos estanques con peces y jaulas para aves y otros animales que los niños puedan observar y estudiar. Los patios eran dos, uno cubierto para los días de lluvia y otro descubierto con porches alrededor. El patio descubierto tenía plantaciones de árboles, de varias especies y un círculo central con una fuente o una glorieta con plantas, alrededor de la cual formaban los niños círculos para los ejercicios gimnásticos. Ambos patios estaban enarenados y servían para los ejercicios de gimnasia y canto, para los juegos libres y para realizar las actividades de labores y trabajos. Un tercer espacio o patio cerrado es el refectorio, en cuyo centro había una fuente-lavabo de forma circular y a su alrededor unas mesas donde los niños se sentaban a tomar la merienda⁶.

VI La escuela estaba compuesta por un tercer grupo de espacios cerrados que comprenden el edificio propiamente dicho. En primer lugar, están las salas de trabajo, que son generalmente dos o cuatro, de forma rectangular o cuadrada, lo suficientemente amplias para trabajar con holgura y bien iluminadas. Cada aula reunía no más de veinticinco niños y estaba conectada directamente con el patio abierto para poder sacar las mesas, bancos y materiales y trabajar al aire libre en los días primaverales. Estas salas de labor no tenían tarimas ni gradas, sino mesas de sesenta centímetros de anchura, con un largo máximo para cinco niños y bancos de la misma longitud con o sin respaldo. Tendrá el tablero cuadrículado al igual que los encerados y las pequeñas pizarras. Tanto los bancos como las mesas han de ser móviles y de construcción ligera para poderlas reunir o dispersar de acuerdo a las necesidades didácticas y de los distintos trabajos que se realicen en cada momento. Las mesas han de tener el tablero sin inclinación y dibujada sobre él una cuadrícula, de modo que los cuadros se ajusten a las dimensiones de las caras de los cubos y de las

figuras planas; el fondo estará pintado de amarillo o negro y las líneas en rojo u otro color que contraste⁷.

En resumen, el jardín infantil (*kindergarten*) no es la representación de niños pasivos, es por el contrario, la representación de niños que trabajan. Es esto lo que va a decir Froebel: actividad, juego y trabajo. Lo que se esconde en el jardín es la figura del sembrador, del agricultor, es la operación de producción de riqueza: sembrar, cosechar y recoger. El jardín presenta dos caras, una visible que es la del niño que juega, que es activo y trabaja con la tierra; la otra, es la cara del futuro productor de riqueza, del hombre moderno, aquel que encuentra el valor de la vida en el trabajo. El juego representa este modo de representación, hace entrar las reglas de una actividad que ya no depende de instancias universales, como Dios, la Providencia, el Estado o la Iglesia. Son las reglas de cambiar la materia, de crear en la materia un proceso de producción, de crear a los ojos de los niños, que la materia se puede cambiar por el efecto de sus manos y sus ojos. Pestalozzi le dio forma pedagógica, institucional y administrativa a esta representación de los niños. Su institución para niños no es niños-juegan-en-el-jardín, sino niños-trabajan-en-la-granja y su pedagogía no es la instrucción, no es la crianza de niños, no es vigilar el párvulo, es educar la infancia como si se educara el hombre moderno en escuelas modernas, que no son escuelas de instrucción, sino en escuelas de educación para el trabajo, institutos. (Pestalozzi, 1990).

Comunidad Doce de octubre, un legado del pueblo ticuna Alicia en el país de las maravillas⁸

El libro de Alicia es escrito por Carroll entre 1862 y 1886, por esos años ya se conocía la escuela de párvulos y el Jardín de Froebel, la obra de Rousseau y la de Pestalozzi. Se puede decir que la infancia que se puede leer en estas obras y que se desprende de estas instituciones, es una infancia pensada

⁶ Esta larga descripción del Jardín de Froebel, lo que quiere indicar es cómo el Jardín es una construcción adaptada de la escuela, para que los niños jueguen y trabajen. En ese Jardín no hay infancia, lo que hay es niños que aprenden a trabajar, en nuevos espacios para niños menores.

⁷ Esta descripción del jardín y sus espacios la vemos en varios manuales, Montesino la describe para su escuela de párvulos. Véase Montesino (1840).

⁸ Véase Carroll (2013).

desde la figura del niño, desde el modo de ser de los niños, desde sus actos y actividades. El *Emilio* de Rousseau, no lo es tanto, es una representación ideal de la vida de un niño desde que nace hasta que se hace mayor. Rousseau pensaba en el modelo de desarrollo de la naturaleza, en sus leyes y en su presencia para el hombre, que de todos modos tiene que ver con la observación de niños. Es Rousseau el primero que habla de la infancia como observación y experiencia, de la educación como experiencia y no solo de la observación directa de niños⁹. La experiencia es la que hace el niño desde que nace y el preceptor, lo que debe ver, es esta experiencia y no tanto los comportamientos del niño. La experiencia es el espacio de lenguaje, de vivencias y sensaciones, producido entre el niño y su exterior, espacio que luego va a ser nombrado como espacio interior por la Escuela activa, que se crea en el siglo XX¹⁰.

Pestalozzi y Froebel se apropian de los principios de Rousseau, sobre todo de este principio de la experiencia de la infancia, Pestalozzi lo relacionará con la intuición y Froebel con los dones y el juego. La representación de la infancia que leemos en Pestalozzi y Froebel incorpora la experiencia del trabajo, que no vemos en Rousseau y que extraen de la escuela primaria y las escuelas de Owen para niños pobres. La infancia es una representación de un niño que hay que educar para que trabaje, un niño que hay que educar para que sea un hombre moral y un niño que hay que educar para que sea un ciudadano. La escuela de párvulos que es quizás el modelo ideal de esta forma de entender la infancia no es más que una escuela donde se pretende conducir el niño para que se represente la infancia entendida como el resultado de obras e instituciones.

El libro de Carroll se aparta de esta forma de pensar la infancia. No es la experiencia de Rousseau y no es la experiencia de la escuela de párvulos. El libro de Carroll no pretende educar a Alicia,

no crea una institución y no crea una infancia para que Alicia se la apropie. Carroll, como Rousseau, se centra en un sujeto, en una subjetividad, pero no hace de ella un modelo de hombre, de ser humano o de virtud. La experiencia de Alicia es una experiencia de lenguaje como en Rousseau, pero no es interior, es una experiencia de pensamiento; el libro describe el modo de pensar de una niña de diez años. Alicia, que tiene diez años, piensa. ¿Qué piensa Alicia? Que el mundo es un juego, que ese juego tiene reglas, que las reglas tienen condiciones. Ella debe llegar a las tres instancias del pensar: juego, reglas y condiciones y llega sin tener que construir un logos previo al pensar. Ella no estudia para pensar, no aprende para pensar, esto es *logos*, razón, palabra. Ella piensa cuando hay que pensar, cuando hay necesidad de hacerlo, cuando hay un peligro. Pensar se hace en la inmediatez, en el acto, en el momento, cuando hay que pensar. Pensar es resolver una situación ciega, imposible, que no tiene salida. Pensar es salir, pensar es pasar, es llegar al otro lado, es estar en otro lugar.

Gorgio Agamben, en su libro *Infancia e historia* (1978), se dedica a pensar el concepto de experiencia y se da cuenta que la infancia es uno de los mejores conceptos para definirla. La experiencia, para Agamben, no es la experiencia que tenemos de las cosas, sino las experiencias de lenguaje, que son experiencias "inefables", dice él, o sea indecibles, que no se pueden narrar, que no tienen significado: "Lo inefable es en realidad la infancia" (Agamben, 2004, p. 71). La infancia es lenguaje, no el lenguaje que designa, sino el lenguaje que diferencia entre la verdad y la mentira, entre el lenguaje y el habla y entre el exterior y el interior. Agamben agrega que la infancia es la experiencia trascendental de la diferencia entre habla y habla, decimos nosotros que la infancia es la experiencia que diferencia el niño, sus lugares de cuidados y de educación y sus propios pensamientos. La infancia es nacimiento y novedad, como dice Arendt, pero sobre todo diferencia.

Este modo de presentarnos Carroll a Alicia inauguró para los estudios de infancia, el qué es la infancia y qué es una niña. La infancia es un pensamiento, no como el que tiene la ciencia o la filosofía, es el que tiene la infancia. La infancia piensa

VII

⁹ Este concepto es el central e importante para pensar la infancia. En *Emilio* lo usa Rousseau, después Pestalozzi y más tarde J. Dewey en su libro *Experiencia y educación*, de 1938.

¹⁰ Son los muchos los enunciados de experiencia en el *Emilio* de Rousseau, este concepto con el de observación, recorren toda la obra. Véase páginas 45, 102, 119, 171, 191, 221 y 273.

y más, piensa el pensar. ¿Se preguntará, los niños piensan? Los niños piensan desde la infancia, desde ese lugar que es su forma de pensar. De allí la lucha para que los niños no tengan infancia entendida como un pensar, sino que la infancia sea un producto de la educación. La sociedad actual pretende quitarles la infancia a los niños y esa pretensión se llama *primera infancia*.

Infancia y primera infancia

La primera infancia surge en la actual cultura o sociedad, llamada de la información o sociedad del conocimiento. Es un proyecto de educación para los niños, ya no pobres como lo fue la escuela asistencial (sala de asilos y escuela maternal) o las escuelas de párvulos, sino para niños ubicados en poblaciones peligrosas que son un peligro para las ciudades y centros urbanos. Es una población que es un peligro para otra población. La primera infancia es un proyecto de educación urbana que tiene varios objetivos: 1) educar estos niños en centros especiales fuera de la familia, la casa y el barrio, 2) educarlos de tal modo que su cuerpo y su mente sean dirigidos por el Estado, el mercado y los sistemas tecnológicos, y 3) construir desde este proyecto económico y político un pensamiento sobre la infancia que no sea el de la ciencia, el arte o la literatura, un nuevo pensamiento que le quite de las manos la infancia a los niños.

La infancia, veámos, es un acercamiento a la forma de pensar que tienen los niños. Para construir la infancia no se requiere observar los niños, la infancia no pasa por los cuidados, la observación y la vigilancia. La observación lo que produce es el control disciplinario de sus cuerpos, de la observación nacieron la escuela de asilo y la escuela de párvulos, que fueron centros de reclusión. Carroll fue el primer pensador que no observó niños para construir una nueva experiencia de infancia, para él la infancia es una experiencia absoluta en sí misma, que no tiene límites espaciales ni temporales. Es un pensamiento sin superficie, un juego sin coordenadas, unas reglas de pensamiento y vivencia.

En la actualidad la palabra que más se acerca a lo que decía Carroll es la infancia como experiencia. La infancia es una experiencia sobre el pensamiento de los niños, este pensamiento desborda

límites, sentidos, instancias, modelos, espacios y tiempos. Es un pensar en la forma de un afuera absoluto, en la inmediatez de lo vívido. Efectivamente, este pensamiento se hizo sobre la vida de niños y sobre sus luchas y dramas, pero no se construyó para educarlos, sino para aprender de esa experiencia. En ese sentido es una experiencia que cualquiera puede recoger, en cualquier momento y tiempo. La infancia no se ubica en un período, espacio o lugar. Es una experiencia límite en la frontera, respecto de las cosas conocidas. Es quizás por eso que la primera infancia vuelve a poner las cosas y las instituciones que fueron rebasadas por la experiencia de niños. Se vuelve a decir que tiene tiempo, que tiene un lugar y tiene un cómo educar los niños. La infancia no es una experiencia para educar mejor, es una experiencia para criticar la educación, todo lo contrario, a la primera infancia que es un proyecto de educación: de encierro, de aislamiento, de control y sumisión.

Los niños tienen una experiencia de sí mismos que se llama infancia, que no se localiza en una edad, en un tiempo, en un espacio, sino que es una experiencia de sí, una especie de saber de sí, de sus sensaciones y posibilidades de sí y de los otros. La infancia es experiencia ni concepto, ni institución. La infancia es la experiencia de cada uno y la experiencia de la cultura occidental desde el día en que se preguntó por la infancia. Nosotros no podríamos preguntarnos por la experiencia de la infancia sino hubiera acontecido la experiencia cultural de la infancia. Esta experiencia ocurrió en el momento en que se diferenció la vida de los niños en las escuelas, en la familia y la vida que se podía representar en los pensamientos. Varios autores del siglo XVII al XVIII se negaron a reconocer que el mejor modo de vida de los niños estaba en la vida que daban las escuelas, las familias o las instituciones de caridad. Ese querer decir otra cosa de los niños, ese deseo de pensar de otra forma al niño, hizo nacer la infancia. Por eso la infancia no es lo que vemos en la escuela o en los aparatos del Estado, pero tampoco la que podemos leer en los libros, porque muchos de ellos simplemente vieron las escuelas y la sociedad y trasladaron a esa experiencia como si fuera la experiencia de infancia.

La experiencia de infancia resulta de un esfuerzo por pensar de otro modo al niño que vemos. No en camino hacia una abstracción o hacia las cosas concretas, por eso la infancia no tiene nada que ver con el niño real, ni con los niños que se gobiernan y se educan. La infancia no sale de esa descripción, no sale de la reflexión de niños. La infancia es lo que se dice en lo que no se dice de los niños. Dada una experiencia histórica, algunos pudieron negarla y apostar por otra cosa. Esa novedad, esa nueva luz, ese deslumbramiento, que ocurrió de tanto en tanto en la historia, hizo nacer la infancia, que como se ve, es un acontecimiento histórico, puntual, que se repite y que podemos pensar en su repetición.

Referencias

- Agamben, G. (2004). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*, Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- Aries, Ph. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Becchi, E. & Julia, D. (1998). *Histoire d'enfance en Occident*. Paris, Du Seuil.
- Carroll, L. (1990). *Alicia en el país de las maravillas*. Madrid: Edaf.
- Carroll, L. (2013). *Obras escogidas*. México: Grupo editorial Temo.
- Comenio, J. A. (1980). *Didáctica magna*. México: Porrúa.
- Froebel, F. (2003). *La educación del hombre*. Biblioteca Virtual.
- Luzuriaga, L. (2003). *La escuela nueva pública*. Buenos Aires: Losada.
- Montesino, P. (1840). *Manual para los maestros de escuela de párvulos*. Madrid: Imprenta Nacional.
- Rousseau, J. J. (1995). *Emilio*. Alianza editorial.
- Pestalozzi, J. E. (1990). *Cartas sobre la educación de los niños*. México: Porrúa.





Los niños y las niñas entre lo instituido e instituyente: desde la política pública a la práctica pedagógica

Cecilia Rincón Verdugo¹

Paideia o educación era, hasta ahora, el esfuerzo de sacar al niño juguetero, sensible, caprichoso y curioso de la forma de ser del pequeño grupo conduciéndolo al clima global de ciudades y reinos con sus perspectivas ampliadas, sus luchas enconadas y su duro trabajo forzado contra sí mismo..

(Sloterdijk, 1998, p. 361)

X Resumen

Aquí se presentan los resultados de la investigación “Imaginaris sobre infancia, políticas públicas y prácticas pedagógicas”², se muestra cómo la teoría de lo imaginario social es una de las apuestas más novedosas para el análisis de las sociedades. Los imaginarios sociales permiten profundizar tanto en los elementos que explican la constitución de la sociedad, como en propuestas de investigación que contribuyen al replanteamiento de las dinámicas sociales instituidas, así como a la comprensión

de las interacciones entre los sujetos y la cultura. Los imaginarios sociales permiten comprender las formas de legitimación del orden social imperante. Desde allí se pueden establecer las continuidades, rupturas, discontinuidades y la evolución de las significaciones imaginarias que sobre la infancia han existido y permanecen en nuestra cultura. En este trabajo se ha entendido la infancia como una *categoría social*, cuya identificación ha sido posible en virtud del estudio de las condiciones histórico-sociales de su producción. Se muestra cómo la *institución imaginaria* de la infancia ha llegado a configurarse a partir de los complejos procesos de aceptación, reconocimiento y legitimación.

Palabras clave: imaginarios sociales, significaciones imaginarias, infancia, lenguaje, discurso, maestro, sujeto.

¹ Doctora en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, Unam. Magister en Estructuras y Procesos del Aprendizaje. Directora, Grupo de Investigación Infancias. Coordinadora de la Maestría en Infancia y Cultura. Directora del grupo de investigación Infancias de la Universidad Distrital. Correo electrónico: rinconceci@yahoo.com.

² Este proyecto de investigación fue desarrollado en el marco del doctorado en Pedagogía de la FFYL, UNAM, con la tutoría del Dr. Marco Antonio Jiménez. Se realiza gracias al auspicio otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt-México) y el apoyo brindado por Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, Colombia.

Presentación

Siendo el propósito central de esta separata la presentación de la Maestría en Infancia y Cultura considero oportuno, a partir de este artículo, hacer una aproximación a uno de los campos de investigación en la Maestría, como es el énfasis en Historia, imaginarios y representaciones sociales de infancia, liderado por el grupo de investigación Infancias. En primer momento, se muestran algunas precisiones teóricas que se han realizado para abordar los imaginarios sociales y sus transformaciones. En segundo lugar se presentan los aportes metodológicos que permitieron realizar la interpretación de las significaciones imaginarias sobre la infancia desde el relato de vida y el discurso de la política. Y en un tercer momento se muestran los hallazgos sobre la permanencia, la inmanencia, la dicotomía y la transformación de los imaginarios sociales en la práctica pedagógica y en la política pública. Además, se señalan algunos aportes que se derivan de esta investigación y que contribuyen a la configuración de un campo de estudios sobre la infancia en Colombia y América Latina.

Presiones teóricas

En este trabajo se ha entendido la infancia como una *categoría social*, cuya identificación ha sido posible en virtud del estudio de las condiciones histórico-sociales de su producción. La niñez es una forma de *institución imaginaria* que ha llegado a configurarse como tal a partir de los complejos procesos de aceptación, reconocimiento, legitimación y sanción social. Sin embargo, por tratarse de una creación social, tiene también la posibilidad de cuestionarse y recrearse. Se sabe por Castoriadis (1975) que la psique desborda lo social y esto conduce a pensar y proponer que las nociones de niño y niña deban re-significarse. En esta re-significación juegan un papel importante tanto la capacidad de auto-creación de niños y niñas como las instituciones que se ocupan de ellos.

Los desarrollos de este estudio desencadenan, relatan y documentan la emergencia de las significaciones imaginarias desde la historia personal y las vuelcan hacia lo colectivo. En este proceso se halla la construcción de sentido y significado que orienta no solo la actuación de un individuo, sino

las disposiciones colectivas que sobre los niños y niñas se proyectan en las instituciones. Lo anterior ayuda a vislumbrar que los imaginarios sociales impregnan de sentido el “hacer/representar” y el “decir/representar” de los maestros(as) y las prácticas discursivas de la política pública de infancia.

Este estudio sobre los imaginarios sociales de infancia se realiza desde una perspectiva fenomenológica y social de lo imaginario, la cual se ha construido desde la historia, la sociología y los estudios culturales. Desde sus planteamientos, las anteriores disciplinas han reconfigurado el papel de los sujetos, sus construcciones y su relación con lo social y han planteado una crítica al horizonte sobre el cual descansa el pensamiento heredado-pensamiento occidental.

Desde estas perspectivas teóricas, se retoma la noción de imaginario propuesta por Castoriadis (1975) “Lo imaginario de lo que hablo no es imagen de, es creación incesante, y esencialmente indeterminada (social-histórica y psíquica) de figuras, formas, imágenes a partir de las cuales solamente puede tratarse de “alguna cosa”. Lo que llamamos “realidad” y “racionalidad” son obras de ello” (p. 328). Se asume que solo en esta dimensión dialéctica de “lo individual a lo colectivo”, del “decir al hacer”, es que se puede comprender el papel transformador de los imaginarios sociales y su poder instituyente en una sociedad determinada.

Precisiones metodológicas

El estudio parte de comprender que la creación de los imaginarios sociales se da en una relación permanente entre la psique y la sociedad, lo que les otorga una naturaleza que se mueve entre la opacidad y lo evidente, y que su producción y aprensión solo es posible por aquello que nos hace humanos: el lenguaje. Así, metodológicamente, esta investigación adoptó el enfoque de la investigación cualitativa-interpretativa, que hace referencia a los estudios que desarrollan procesos de indagación orientados a la *comprensión* y *transformación* de los fenómenos y las realidades como las significaciones imaginarias sociales sobre infancia, alternativa investigativa desde la cual se ha logrado visibilizar a los sujetos (maestros y niños) desde sus voces, experiencias y relatos de vida.

Para interpretar y desentrañar los imaginarios sociales sobre infancia presentes tanto en el discurso de la política pública de infancia en Colombia como en el discurso de las prácticas pedagógicas de los maestros, se propuso el uso de técnicas como: la entrevista a profundidad, grupos de discusión, taller de narrativas y talleres iconográficos a fin de develar aquello que está oculto y hacer emerger desde el lenguaje ese sin número de significados y sentidos no explícitos que, al volverse enunciados, mostraron una amalgama de simbolizaciones y representaciones sobre la infancia y la niñez.

La interpretación de los relatos, los discursos y las prácticas de este grupo de maestros, así como los discursos de la política pública de infancia, se realizó teniendo en cuenta que todas estas producciones se encuentran inmersas en ese entramado simbólico que es la cultura, como lo señala Geertz (1997). Así, para esta investigación, el relato de vida como técnica de construcción del corpus de investigación no concluyó con la descripción y elaboración de un texto autobiográfico, sino que demandó un intercambio de significados entre el investigador y los sujetos de investigación para producir una narrativa que develara ese entramado simbólico y de sentidos, esas significaciones imaginarias sobre infancia que determinan el decir y el hacer de los maestros(as) en relación con la infancia.

En este proceso de investigación el relato de vida se convierte en la técnica por excelencia para desentrañar, hacer emerger y transformar ese magma de significaciones imaginarias sobre infancia que tiene los maestros, los agentes de política y la política misma. En este sentido, como lo propone Daniel Bertaux (2005), se desplegaron dos funciones del relato: la primera, una función exploratoria, realizada desde las preguntas por la procedencia, la formación, tiempos de práctica pedagógica y la historia de la infancia de cada uno de los maestros. La segunda, una función analítica cuyo propósito es traer a la memoria y al recuerdo la infancia, con la cual se logró hacer un proceso de metacognición, desde el cual los maestros encontraron las raíces de sus imágenes y representaciones sobre la infancia a su vez que descubrieron ese niño “otro” que venía de la propia experiencia y emergió la infancia como significación.

El corpus de esta investigación asume como fuente de indagación los discursos y la fuente documental de la política pública de infancia, así como la fuente empírica (relatos de vida) de los maestros y maestras del jardín infantil huitoto³ de la Secretaría de Integración Social de Bogotá.

En el proceso de interpretación se destacan dos momentos: 1) la información es sistematizada desde los elementos constitutivos de los imaginarios sociales, como son: el lenguaje *legein* que configuran las representaciones, las ideas, las imágenes, las asociaciones verbales, los lugares y los objetos, es decir, la forma en que los maestros piensan y dicen de la infancia y el *teukhein* (hacer-representar) que da cuenta de las acciones, construcciones y condiciones instrumentales de la existencia de la infancia. Momentos que hablan sobre el deseo, los afectos, los sentimientos y las actitudes que, como parte de la psique humana, constituyen las significaciones imaginarias de los maestros sobre la infancia. 2) se indaga por las significaciones imaginarias instituidas e instituyentes, se evidencia los elementos semejantes, continuos, discontinuos, así como las rupturas que emergen en las significaciones imaginarias de los maestros.

Permanencia, inmanencia, dicotomía y transformación de los imaginarios sociales sobre infancia

En los relatos se develó la presencia de un conjunto de *significaciones imaginarias instituidas*⁴ sobre infancia que emergen en los discursos de los maestros y cuyas raíces se pueden encontrar en las representaciones que Occidente ha elaborado de la infancia.

El primer grupo de significaciones caracteriza a “los niños y las niñas como aprendices y seres en formación” y muestra un imaginario instituido de infancia (como etapa de vida y en proceso de desarrollo). Estas significaciones que dan origen al niño escolar y a los niños como aprendices y a la educación como proceso social necesario para la humanización. Sin

³ Huitoto: refiere a una etnia o comunidad indígena de la Amazonía colombiana y peruana, cuyo territorio originario se encontraba en la parte media del río Caquetá y sus afluentes, y la zona selvática que va hasta el río Putumayo en Colombia.

embargo, aunque instituido y como parte de la modernidad, este imaginario de infancia como “hecho social y cultural” evidencia continuidades y discontinuidades con el imaginario de infancia occidental. Un imaginario que por la conformación de nuestra historia en el proceso de colonización fue desplazado y en muchos casos amalgamado, generando lo que se puede enunciar como los *dualismos en los imaginarios instituidos* de los maestros.

El segundo grupo de significaciones imaginarias refleja a los niños como seres que “necesitan de mucho amor, cariño”. La infancia es considerada como la etapa de “felicidad, de ternura, de amor y de tranquilidad”. Llama la atención que en este grupo de maestros, tanto hombres como mujeres estén marcados por estos fuertes sentimientos que idealizan y proyectan la infancia, enunciados que pueden negar el verdadero desarrollo del niño en sus procesos de autonomía y construcción de la realidad, representaciones que tejen un velo de incapacidad por parte de los niños.

El diálogo e intercambio simbólico posibilitó a cada uno de los maestros y maestras mirarse en relación al “otro”, es decir, *automirarse*. Es en intercambio colectivo donde se crean nuevos sentidos y significados, donde se hace que lo no dicho, sea dicho y resignificado. Aquí el relato se transformó en “espejo psíquico” donde los maestros que narraron su experiencia de vida pudieron enunciar y contemplar todo lo que ha configurado y sigue produciendo su psique.

Este espejo psíquico les permitió establecer aquello que hoy no repetirían de su infancia en su trabajo con los niños, por considerarlo como experiencia dolorosa y poco formativa, como se observa en este relato de una maestra:

Cinco años de escuelas con maestras muy regañonas y poco sensibles con los niños/as; para ellas solo existía el control, el orden y el silencio. Los momentos de escuela eran gratos, casi siempre antes de llegar a ella [...] era grato porque caminaba un gran potrero y en el observaba muchos animales, caballos, vacas, insectos y demás. (Rincón, 2013, p. 186. Relato de Vida Maestra)

Ya sea por experiencia de la infancia (recuerdo) o por experiencia de formación, los maestros y maestras de los jardines y escuelas construyen un imaginario instituido de infancia que asume al niño y la niña como alumno. El imaginario que se deriva de estos enunciados da cuenta del aprendizaje de unas funciones para el desempeño tales como proteger, amar, educar y cuidar. El colegio y el jardín infantil cumplen la tarea fundamental de escolarización e infantilización por cuanto se trata de transmitir unos saberes y producir una infancia deseada para una sociedad determinada.

XIII

Significaciones imaginarias instituyentes

Del ejercicio de interpretación y comprensión emerge otro conjunto de significaciones imaginarias denominadas como instituyentes⁵. Se identifica la presencia de tres grupos de significaciones

4 Lo instituido, para esta investigación es asumido desde una perspectiva fenomenológica y social, desarrollado por Cornelius Castoriadis (1975) siendo ese espacio imaginario, ese entramado, esa urdimbre densa de significaciones que empanan la sociedad se llama magma. Son significaciones sociales instituidas, intrínsecamente irreales e irracionales; dadas por creación, reacias a la lógica conjuntista-identitaria (p. 38). Este imaginario se produce en el proceso de socialización, donde la institución social hace que el sujeto internalice las significaciones socialmente compartidas, pues él llega a un mundo ya objetivado en el cual “la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y para ellos tiene el significado de un mundo coherente” (Berger y Luckmann, 2003, p. 34). La sociedad “fabrica” los individuos deseables, ellos y ellas son producto del proceso de socialización, en el cual se recrea cada una de las instituciones y las significaciones sociales de su sociedad (Castoriadis, 1975). Así, el individuo es creación social, y un conjunto de individuos crea una sociedad. Es en esta relación permanente en la cual los sujetos ya socializados asumen las instituciones y las significaciones establecidas, consolidando un imaginario instituido y socialmente compartido.

5 Lo instituyente es asumido desde los planteamientos de C. Castoriadis (1975), donde la cultura a través de su poder simbólico define lo que se percibe y se acepta como natural. En consecuencia, la existencia funcional de una institución remite a su poder simbólico que le da trascendencia y le asigna sentido y finalidad. “Las instituciones no se reducen a lo simbólico, pero no pueden existir más que en lo simbólico, son imposibles fuera de un simbólico en segundo grado y constituyen cada una su red simbólica” (Castoriadis, 1975, p. 201). Para este autor, la imaginación no se puede aprehender con nuestras manos, ni colocarla bajo un microscopio, tiene una función en la psique y en el colectivo, que es “hacer surgir un flujo de representaciones”, es un poder-hacer-ser, una provisión, una reserva, un plus posible que permite crear un magma de significaciones, de sentidos, de realidades que trasgreden lo instituido, lo socialmente compartido. Así, a este magma Castoriadis lo considera como: “Lo imaginario radical, como alteridad y como origen perpetuo de alteridad, que figura y se figura, es al figurar y al figurarse, creación de «imágenes» que son lo que son y tal como son en tanto figuraciones o presentificaciones de significaciones o de sentido. [...] Es un río abierto del colectivo anónimo. [...] Es un flujo representativo/afectivo/intencional, [...] Es creación, dar existencia en lo histórico-social lo que llamamos imaginario social [...] o sociedad instituyente (Castoriadis, 1975, p. 328).

imaginarias a saber: “niños y niñas frágiles y carentes, como objeto de protección; “el niño y la niña como sujetos activos y en construcción de su autonomía”; y “el niño y la niña como sujetos de derechos”.

El primer grupo de significaciones instituyentes que hacen presencia en el relato de vida de los maestros es el reconocimiento de *los niños como seres frágiles*, el imaginario que se delinea es aquel que se mueve entre el asistencialismo, la protección y la educación.

Esta significación imaginaria permea las políticas de infancia y de atención, desarrolla en los maestros un sentimiento de “protección” más en relación con las condiciones sociales y económicas de donde provienen los niños, ambientes vulnerables que, con incapacidades constitutivas de la persona, como lo enuncian al preguntarles por qué consideran importante la gestión administrativa y pedagógica en el jardín infantil:

XIV

Lo de la niñez viene cuando empiezo a trabajar con ellos, y miro la situación que viven los niños indígenas, y lo que viven los niños no indígenas y cuál es la mirada que tiene el hombre de aquí de Bogotá hacia los niños indígenas, como el pobre, como el que es menos, como el que no es nada, lo mismo pasa con el niño de familia vulnerable, como que es el pobre, el que mete “pegante”. Y me causa impacto mirar mi hijo en qué medio se va a criar, todo eso me impacta y digo vamos a trabajar para los niños con todo esto. (Rincón, 2013, p. 196. Relato de Vida de Maestro)

Este sentimiento de cuidado y protección refleja el cambio de una conciencia asistencialista a una acción más educativa y pedagógica, como estrategia de proteger a los niños y las niñas y desarrollar en ellos las capacidades necesarias para su vida. En los relatos de los maestros(as) se evidencia que el niño indígena debe ser protegido y además que ésta, es la justificación de su interés por la infancia:

Considero que es importante que los niños Huitoto se reúnan en un jardín, que los niños que son indígenas, porque vienen a acá, viven a acá y ya pierden nuestras costumbres, todo, la cultura de nosotros, y entonces dijo no pues acá podemos hacer un jardín y podemos buscar ese medio donde tengamos [...] o sea enseñarles las cosas de allá y que ellos no pierdan sus costumbres y saberes. (Rincón, 2013, p. 196. Relato de Vida Maestra).

El segundo grupo de significaciones imaginarias instituyentes muestran al *niño y la niña como*

sujetos activos y en construcción de su autonomía, como un ser sustancialmente distinto del adulto. En esta significación imaginaria instituyente en el discurso de un maestro emerge un significado de lo que es ser niño o niña en la contemporaneidad; “Ese niño con el que trabajo, es un niño que tiene mucho más mundo” (Rincón, 2013, p. 186. Relato de Vida Maestro).

Con la expresión “el niño tiene mucho más mundo” el maestro refiere a la experiencia infantil de la contemporaneidad, marcada por el reconocimiento de la subjetividad y diversidad de experiencias infantiles.

Desde esta significación, se conflictúa la mirada de los adultos sobre los niños actuales, las prácticas de los maestros y la función de la escuela. Como plantean Lyotard (1998), Bauman (2002), Buckingham (2002), Larrosa (2003), Postman (1983), entre otros, hoy con la incorporación de las TIC al mundo de la infancia, se ha configurado una imagen de infancia como “mercancía” y al “niño como consumidor”, donde la subjetividad de los niños y niñas transita en un acontecer sin experiencia, marcada por la incertidumbre del intercambio en las redes sociales. Esta idea de la experiencia del niño en la *red* ha planteado que la infancia se reduce en tiempo de vida, rompe los límites entre el mundo del adulto y el mundo de los niños. Según Buckingham (2002), se hacen mayores sin haber tenido infancia, lo que ha originado nuevas formas de trato, pero a su vez nuevas formas en las interacciones de los niños con los adultos. Paradójicamente, en la época contemporánea, se abren cada vez más los espacios en los cuales lo específico de la experiencia infantil tiene cabida en el mundo sociocultural y económico de la sociedad occidental. Se diría que la infancia no tiende a desaparecer, sino que configura una experiencia propia de vida.

El tercer grupo de significaciones imaginarias instituyentes refiere al *niño y la niña como sujetos de derechos*. En el contexto sociocultural de los maestros se observa un cambio importante por cuanto la infancia ya no es solo una etapa de vida transitada de la misma manera por todos los niños; ellos han introducido el reconocimiento de la diversidad.

Se reconoce en los discursos sociales y culturales la idea de la participación ciudadana como eje central de los derechos humanos y con ello la deuda y la insalvable responsabilidad del Estado y la sociedad frente a los niños y las niñas. En esta época empieza a emerger la concepción de los niños como sujetos de derecho que deben ser protegidos en el marco de la ley, transformando con ello la visión del niño como objeto de protección y estableciendo la responsabilidad del adulto y el Estado como garantes de los derechos de los niños y niñas. En el discurso de uno de los maestros se logra establecer esas relaciones y entramados culturales entre la educación desde el conocimiento propio y la educación oficial:

Siempre a mí me ha gustado mirar el derecho de los niños, esa parte en donde soy muy cauteloso con las familias, con las profesoras, para que ellos tengan claro que son, las mando a leer, y les digo, miren cuando estamos vulnerando los derechos. En este momento estamos mirando la parte del derecho de los niños indígenas, porque él tiene también sus derechos. Eso lo miramos con los abuelos para fortalecer la identidad y darle a conocer esos derechos. Todo este trabajo está en construcción. Hay tratados de la OIT, está el decreto 169, y está la Constitución Nacional, la Convención, la Ley de infancia y adolescencia que se está trabajando. Hay una orientación para hacer valer estos derechos que tienen los niños. Incluso lo venía trabajando cuando estaba de voluntario, prácticamente desde ese tiempo vengo repicando esto, y ahora mucho más, claro que me tengo que fundamentar más para hacerlo real. Pero siempre lo miro, porque la cuestión del derecho del niño indígena que a veces no se valora, los mismos hospitales dicen no, lo que ellos piensan es en llevarlos al Bienestar Familiar y piensan que con ello ya le están restableciendo los derechos y eso no es así, antes les están vulnerando sus derechos, porque le están estropeando la ley de origen que decimos nosotros". (Rincón, 2013, p. 203. Relato de Vida Maestro)

En este discurso los niños, como sujetos de derecho, son considerados "la llave" para devolver a las comunidades indígenas el respeto y el reconocimiento en el marco de Colombia como una nación multicultural después de siglos de segregación y exclusión.

Esta significación imaginaria conlleva también un proceso de formación y actualización profesional de los maestros que trabajan con la infancia. Es así como este maestro refiere: "Estoy trabajando para hacer un niño integral, que valore, conserve y se fortalezca frente a toda la riqueza material e inmaterial que tenemos en Colombia, que aprenda

a valorar nuestro territorio, pero hoy por hoy se habla del indio para ofender al otro" (Rincón, 2013, p. 206. Relato de Vida Maestro).

Esto ha implicado que, desde el momento en que los niños adquieren el estatus social y cultural de sujetos de derecho, se promueva un cambio profundo en las maneras de entender a la infancia y una revalorización de la experiencia y la vida infantil, pues no solo tienen derecho a ser protegidos, atendidos y cuidados, sino que tienen derechos civiles y políticos que están vinculados a las libertades básicas de la formación personal, como son el "libre desarrollo de su personalidad" y se les garantizan las libertades políticas como es la participación de la infancia en las decisiones sociales como un grupo poblacional con reconocimiento social.

Niños y niñas sujetos de derechos y sujetos de políticas: significaciones imaginarias entre lo instituido y lo instituyente

En este análisis crítico a las políticas sociales se presentan algunas observaciones que desde este estudio de imaginarios sociales se hace a la práctica jurídica de la Ley de Infancia y Adolescencia (Congreso de la República de Colombia, 2006). La primera observación a esta ley tiene que ver con el uso del lenguaje. Hablar de niños, niñas y adolescentes o hablar de menores de edad no es una cuestión meramente semántica. La significación imaginaria que desde hace 75 años hemos utilizado en Colombia con la palabra *menor* ha tenido un efecto, es una palabra cargada de ideologías y de simbolismos.

La idea del niño como "menor" de edad sitúa nuevamente la infancia fuera del mundo social, fuera del colectivo, del futuro que empieza en el presente y lo sigue ubicando como promesa de "humanidad" y de "futuro". La segunda observación hace referencia a la significación imaginaria instituida entendida como "situación de irregularidad" de los niños. Esta *irregularidad* que intenta visibilizar la ley, es la infancia, los niños y las niñas que por sus condiciones de existencia son *un problema social*, lo que hace que la práctica jurídica desde sus inicios desarrolle dispositivos para la corrección y el disciplinamiento. Sus actos están connotados por cierta inocencia, por ello no se habla de castigo sino de corrección.

XV

Frente a la situación *irregular del menor*, García Méndez y Carranza (1999) señalan que “la protección de un supuesto *menor delincuente-abandonado* constituye la materia prima sobre la cual se apoya una endeble pero persistente construcción que sirvió y todavía hoy sirve de base al (no) Derecho de menores latinoamericanos, un no Derecho que corresponde perfectamente a una no infancia” (García Méndez y Carranza, 1999, p. 44).

En el discurso jurídico de la política de infancia y adolescencia lo que se muestra es el *giro*, el *cambio* de perspectiva, el paso de la práctica jurídica de la *situación de irregularidad de la infancia*. Niños y niñas como menores en situación de desventaja social, material, de pobreza, minusvalía y de exclusión; a la enunciación de la práctica jurídica como “*protección integral*”⁶. Esto indica que la infancia adquiere el reconocimiento pleno y su estatus como sujeto de derecho. Esta decisión es un cambio profundo en la historia de la infancia. Ahora la población infantil tiene derecho a ser protegida, a ser atendida ante sus problemas y carencias y además han ganado la ciudadanía. Es decir, se les otorgaron derechos civiles y políticos, se les reconoció su uso de conciencia, capacidad de comprensión y discernimiento. Esto lo configura como un sujeto participativo, con voz y con capacidad de decidir.

Se puede decir que el desarrollo de este marco jurídico y político emanado desde la Convención Internacional presenta en su ejecución e implementación diferentes tensiones y debates: tensión entre el reconocimiento a la igualdad en el discurso escrito y la desigualdad real frente a la diversidad poblacional; tensión entre la asignación de los recursos y la atención a todos los derechos; tensión entre el niño como sujeto de derechos civiles y el derecho a la protección y al cuidado; tensión entre los derechos de los demás y el derecho de los niños; y tensión entre educar desde el temor y la sanción penal o desde la educación y la participación.

⁶ La protección integral en el marco de la política social es entendida como un conjunto de acciones pertinentes, suficientes y oportunas, ejercidas por la familia, la sociedad y el Estado en el período de la primera infancia, desde su gestación hasta los cinco años de edad, para garantizar el desarrollo pleno, el bienestar, la calidad de vida y los derechos de los niños, las niñas y sus respectivas familias.

Conclusiones: aportes para la configuración de un campo de estudios sobre la infancia

El abordaje de los imaginarios sociales permitió a este estudio ir en pos de la historia de las significaciones imaginarias ancladas en la experiencia de los sujetos (maestros) y de los sujetos de la política (niños y niñas). Ello configura una aportación a los estudios de la infancia que supera la visión tradicional de la historia lineal, de datos, fechas y concepciones. Por su parte, este estudio asume el carácter elusivo, difuso y polisémico de lo imaginario.

En términos de las continuidades y discontinuidades sobre las significaciones sociales de infancia, en la actualidad se evidencia un giro, un cambio del discurso. Hoy, algunos pensadores como Postman (1983), Bauman (2002), entre otros, señalan que la infancia como categoría ha desaparecido, la experiencia infantil ha dado paso a la multiplicidad de representaciones y significaciones sociales.

Enunciados como “la muerte de la infancia”, “el fin de la infancia” manifiestan la crisis que se vive entre las representaciones de la infancia y las propias experiencias infantiles que sorprenden de manera especial, a propósito de sus irrupciones frente al mundo adulto.

No obstante, esta realidad sobre los mundos de la infancia, en este estudio sobre los imaginarios de infancia presentes en la política pública y en las prácticas pedagógicas de maestros y maestras, se presenta la otra cara del imaginario de infancia. Ese imaginario que se construye y reconstruye permanente en los espacios sociales como son las escuelas y jardines infantiles. Un imaginario que se configura entre la lucha constante de las significaciones instituidas e instituyentes. Que requiere de ese discurso instituyente de la política pública para continuar con el proceso de construcción de un discurso y una práctica que realmente reconozca a niños y niñas como sujetos históricos y sociales. Que conceptualice al niño “concreto”, al niño “otro”, diverso y diferente del niño y la niña que habita en la memoria y en el recuerdo de los adultos como representación.

Esta investigación muestra que hoy se requiere comprender que la experiencia infantil transita entre otros por los siguientes ámbitos: 1) de lo

desconocido a lo conocido, conocer sus experiencias límites como las que viven los niños en situación de guerra y conflicto armado, el divorcio de los padres, la explotación, la inseguridad y todas aquellas realidades que configuran la subjetividad del niño en la actualidad; 2) en cuanto a la interdisciplinariedad es importante superar la visión disciplinar para desarrollar proyectos y programas de carácter inter y transdisciplinar que vayan más allá de los diagnósticos y aporten a la comprensión de la experiencia infantil; y 3) en esta contemporaneidad e interculturalidad las instituciones requieren dar acogida a la diferencia, a la multiexpresividad, frente a la presencia de un mundo globalizado, atravesado por los medios masivos de información y comunicación, donde el intercambio y el flujo de información rompen las fronteras.

Referencias

- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. México: FCE.
- Berger, P.; Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorroutu.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellatera.
- Buckingham, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos: Tras la muerte de la Infancia*. España: Morata.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Paris: Senil.
- García-Méndez, E.; Carranza, E. (1999). *El derecho de "menores" como derecho mayor: El derecho a tener derecho, infancia, derecho y políticas sociales en América Latina*. Vol. II (pp. 42-50). Bogotá: Unicef.
- Geertz C (1997). *La interpretación de las culturas*. España. Barcelona: Gedisa.
- Jiménez, M. A. (2007). *Encrucijadas de lo imaginario: autonomía y práctica de la educación*. México: UACM.
- Larrosa, J. (2003). El enigma de la infancia. En: J. Larrosa; N. Pérez de Lara (comps.), *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22106>
- Liotard, J.-F. (1998). *Lo inhumano*. Buenos Aires: Manantial.
- Postman, N. (1983). *La desaparición de la infancia*. Frankfurt: Fischer.
- Rincón, C. (2013). *Imaginario de infancia, políticas públicas y prácticas pedagógicas*. (Tesis doctoral). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sloterdijk, P. (1998). *Extrañamiento del mundo*. Valencia: Pre-textos.





Variaciones culturales en los saberes acerca de los niños

Karina Claudia Bothert¹

Mestizajes y eclecticismo

Las fronteras, además de ser lugares de separación son también lugares de reencuentros. Colombia (una muestra de lo que pasa en el mundo) es pluricultural, los efectos de la inmigración influyen sobre el paisaje cultural mientras los efectos de la globalización “homogeneizan” los contenidos culturales. ¿Cómo lograr la unidad partiendo de las múltiples diferencias? ¿Cómo respetar y proteger la subjetividad sin pretender imponerla? Las dificultades de aceptación de la diferencia cultural pueden tener como consecuencia la aparición de patologías y problemas diversos en los niños. Este texto es una invitación a reflexionar acerca de las pertenencias multiculturales, acerca de los procesos de humanización y de apropiación de la experiencia del encuentro (y no de desencuentro) con “lo otro”, que posibilite nuevas alianzas con la cultura del niño en un inter-juego de reciprocidades.

Actualmente, podemos constatar que, en el campo de las ciencias humanas y específicamente en aquellas cuyo objeto de estudio es el niño, se presenta una ausencia de modelo descriptivo y explicativo del cambio que, unido a la falta de experiencias empíricas, impide la identificación de estrategias de intervención eficaces. Ante la ausencia de un modelo reconocido y validado, los profesionales de la infancia están llamados a flexibilizar sus teorías y a repensar sus estrategias. Es a partir de esta necesidad de eclecticismo sobre la infancia que se presenta esta propuesta de un enfoque transcultural para adentrarnos al mundo de los niños.

El enfoque transcultural se ha convertido en un saber operacional en el trabajo con niños y se origina inicialmente con los aportes teóricos de la psicología y de la antropología. Es la propuesta metodológica desde donde nos ubicamos en el presente escrito.

Teniendo en cuenta lo anterior, debemos entonces adentrarnos un poco en los aportes teóricos que ha hecho la antropología para el conocimiento de la infancia. La antropología se asigna varios roles que tienden hacia la comprensión de los determinantes colectivos de la estructuración humana y de la organización de los grupos humanos. Las representaciones sociales y culturales constituyen uno de los objetos fundamentales de esta disciplina, así como también las organizaciones humanas con sus lógicas políticas, sociales y culturales. Partiendo de una realidad concreta, de la compilación de hechos y de discursos para ir hacia la cosmogonía, lo abstracto y lo simbólico, la antropología ha ganado una importancia crucial en el campo de las ciencias humanas por las informaciones preciosas que pone a nuestra disposición para pensar al hombre, lo humano y su universalidad. Aunque se dedique a la búsqueda de los invariantes, de las singularidades, según los periodos, las corrientes y los países, la antropología se preocupará siempre por el hombre en su contexto y por las interacciones consustanciales y estructurantes que el hombre mantiene con este contexto.

Por lo tanto, la antropología, según dice uno de los más conocidos (Lévi-Strauss), no se interesa o

¹ Psicóloga de la Universidad de Antioquia. Magíster en Psicología del niño y del adolescente de l'Université René Descartes Paris V. Directora de la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño. Profesora de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Editora de la revista *Infancias Imágenes*.

solo lo hace de manera secundaria, en la estructuración subjetiva del ser humano tal y como ella se construye en el sistema triádico propuesto por el psicoanálisis madre-padre-niño.

Más que un diálogo tormentoso, la antropología y la psicología entretienen en el campo de la infancia un diálogo necesario y complementario. El saber transcultural constituido, por un lado, de un corpus cultural y, de otro, de un corpus clínico, incita a los interesados en el campo de la infancia a interrogarse sobre las interacciones recíprocas entre el afuera (la cultura en el sentido antropológico), y el adentro (el funcionamiento psíquico del individuo).

Esta perspectiva complementaria debe sus primeros lineamientos a George Devereux quien propone utilizar de manera obligatoria el psicoanálisis y la antropología. El autor dice que las lógicas culturales deben ser exploradas como supuestos independientes que puedan servir de soporte a las elaboraciones discursivas del niño y de su familia. Para él, la herramienta antropológica permite tomar y explorar el contexto de las relaciones que establece el niño con el otro —podemos incluir en la categoría “otro” el aprendizaje— y de construir con él los sentidos culturales sobre los cuales vienen a edificarse los sentidos individuales. Esta perspectiva es la que proponemos como método de análisis de la personalidad y en consecuencia la que nos ofrece una nueva posibilidad de interacción con los niños.

La pregunta que inaugura esta propuesta metodológica es: ¿cómo comunicar con ese otro, necesariamente diferente, extraño y desconocido a nosotros mismos? Es crucial dar respuesta a esta pregunta cuando ese otro es un niño al cual debemos transmitir un conocimiento e intentar que entre en la cultura².

En el encuentro con el otro diferente a “mí”, bien sea por diferencia generacional, sexual o cultural, aparece que somos otro para otro. Para lograr que ese encuentro sea eficaz debemos preguntarnos por

ciertos temas que son del dominio de la antropología, tales como la construcción de la identidad, la cuestión de la filiación y por la de los orígenes culturales, se trata de analizar los procesos mentales puestos en juego para asegurar este reencuentro intercultural.

De lo anterior podemos ver y entender el rol imprescindible que juega la antropología en el estudio de las conductas infantiles. El niño nace en una cultura dada, de allí la necesidad de aprehender el concepto de cultura.

La cultura

El hombre universal no existe pues está inscrito en una cultura, en un contexto. Los antropólogos han propuesto numerosas definiciones de cultura, de la cultura “del afuera” que constituye el universo en el cual vivimos. Varios puntos sobresalen de las múltiples definiciones propuestas: el primero es que no existe hombre sin cultura y que este hecho funda su humanidad, su singularidad y su universalidad al igual que el lenguaje y el funcionamiento psíquico. Moro propone que un sistema cultural está constituido de una lengua, de un sistema de parentesco, de un conjunto de técnicas y de maneras de hacer como por ejemplo cocinar, criar niños, vivir la maternidad, entre otros (1994).

Al interior de un sistema cultural las representaciones culturales constituyen unidades elementales de maneras de pensar que estructuran las acciones, confiriéndoles una coherencia interna y dinámica a estas. En general, podemos diferenciar *las representaciones sociales manifiestas*, a las cuales se puede acceder de forma directa e inmediata y que pertenecen a niveles conscientes y explícitos, de *las representaciones inconscientes*, implícitas que constituyen el nódulo de la cultura y que no están disponibles de forma inmediata para el sujeto, sino que son transmitidas.

Las definiciones antropológicas más significativas de la cultura ponen el acento sobre la producción de sentido, que resulta de las interacciones entre los sujetos y que se traducen por la existencia de una multitud de mensajes, de códigos, de subsistemas y de subculturas. Sin duda alguna, es a partir de la multiplicidad de los niveles de inscripción en

² Cabe señalar que esta entrada en la cultura no es pasiva; consideramos que al mismo tiempo que la cultura adopta al recién llegado, el niño crea y recrea esta cultura, se trata de un juego de transformación mutua.

la cultura y en lo social que puede entenderse la complejidad de las vivencias individuales dentro de esa cultura.

La interiorización de la cultura concierne a los procesos, a las lógicas y a los contenidos. Por ejemplo, la situación casi experimental de la migración, con la ruptura cultural que conlleva, podría indicarnos que son más *los procesos* que los mismos *saberes* los que están vehiculados por la cultura. Las dimensiones procesales y pragmáticas son predominantes en la transmisión cultural.

Revisemos ahora la definición de Michel Serres a propósito de cultura: “la cultura tiene como tarea desconectar espacios y reconectarlos” (1977). Esta definición hace alusión a la metáfora del “puente” y del “pozo”. Lo que las culturas tienen en común “es la operación de conectar”. Más precisamente, la cultura permite anudar y crear puentes entre espacios radicalmente diferentes; ella permite ciertas cosas entre esos espacios y prohíbe otras. Es decir, la cultura crea conexiones y también límites entre los espacios. La cultura, desde esta perspectiva, es una red formal de conexiones y de referencias colectivas e individuales. La cultura es para Serres una verdadera álgebra combinatoria, maleable y constantemente lista para “re-mediar”. A partir de una reserva de elementos discretos y de unidades circulan códigos combinatorios teóricamente infinitos. Esta metáfora algebraica de la cultura y de la identidad cultural tiene el mérito de hacer hincapié sobre la noción de singularidades estructuradas, múltiples y móviles.

En este sentido la cultura permite al sujeto, entre otras, las siguientes acciones:

- Una codificación del conjunto de las experiencias vividas por el individuo.
- Una anticipación del sentido de lo que puede pasar.
- Un control de la violencia de lo imprevisto y en consecuencia del sin sentido.

La cultura pone a disposición del sujeto en cualquier circunstancia, un código flexible y presente para efectuar la lectura del mundo, aunque algunas veces se encuentra en peligro de desaparición o de incontinencia (en el sentido de no poder contener).

Por ejemplo, en el caso de ciertas migraciones traumáticas como el desplazamiento forzado. Este código es un proceso constituido de inferencias complejas, ontológicas y de causalidad que permiten darle sentido a todos los sucesos incluyendo aquellos que son traumáticos.

La psicología transcultural es una teoría que hasta el momento nos ha permitido trabajar de una manera más adaptada y eficaz con los niños que viven en condiciones sociales críticas y que han sufrido cualquier forma de ruptura: familiar, escolar, generacional, territorial y muchas otras que afectan indudablemente su desarrollo psicoafectivo.

Inicialmente se invita a precisar la noción de infancia en relación a algunos elementos de la cultura: se trata de reflexionar sobre el rol del niño, el estatus y su función en la cultura. Esto nos lleva a comprender la actitud y el comportamiento de la sociedad ante el niño y la niña. Niños y niñas crean o toman un lugar en relación a los sistemas cosmogónicos que organizan la totalidad del mundo en el que nacen, en el que crecen y se desarrollan. Los límites de este enfoque son evidentes: ¿podemos transferir de una cultura a la otra un saber o informaciones distintas a aquellas del orden de lo tecnológico?, ¿en los encuentros transculturales el diálogo es realmente posible?

En todas las sociedades humanas el niño es el resultado de una triple organización: genética, en el sentido de los determinantes de orden biológico, parental por la relación personalizada con los genitores y cultural a través del canal de los padres y/o del medio. La relación entre la familia y la cultura está determinada por los sistemas sociales y culturales. En la realidad, las relaciones son muy variables y estas dependerán de los diferentes grupos humanos. Para comprender al niño en su dimensión particular —dada por su cultura de origen y por las otras dos dimensiones a las que hacemos referencia—, deben existir ciertas condiciones y un deseo de aprehender al otro y lo otro: es decir otra cultura distinta. Esto implica una distanciamiento de los propios puntos de vista; accedemos a este niño, a esa cultura infantil si somos capaces de descentrarnos, se trata entonces

de acceder a un mestizaje intergeneracional y cultural, fuente de una amplitud y profundización académica, afectiva y emocional, sin negar que también puede ser fuente de incertidumbre y confusión. El encuentro con el "otro" implica también este riesgo.

Siendo conscientes de esta ambigüedad inevitable y de la oscilación entre las situaciones descritas, se puede pasar a hablar de lo que permite el enfoque transcultural.

Una de las primeras invitaciones que se hace es entonces a generar espacios y tiempos en los cuales se de una comunicación dialogante con los niños. Esta propuesta reposa sobre dos principios:

1. El del universalismo psíquico: el cual define el ser humano y a su funcionamiento psíquico. Este es el mismo para todos. De este postulado surge la necesidad de dar el mismo estatuto (ético como científico) a todos los seres humanos, a sus producciones culturales y psíquicas, a sus maneras de vivir y de pensar, aunque estas sean diferentes y a veces desconcertantes. Enunciar tal principio puede sonar trivial, sin embargo los implícitos de numerosas investigaciones llamadas "científicas, llevadas a cabo anteriormente y aun hoy están allí para mostrarnos que este principio teórico no es siempre respetado. Se trata entonces de una universalidad de funcionamiento, de procesos, de una universalidad pragmática y estructural.
2. Pero si todo hombre tiende hacia lo universal solo puede hacerlo pasando por lo particular de su cultura de origen. Este sistema de codificación está inscrito en nuestra lengua y pone a nuestra disposición categorías que nos permiten hacer una lectura del mundo de una cierta manera, con nuestro cuerpo y con nuestra manera de percibir y de sentir a través del proceso de aculturación, en nuestra relación con el mundo, a través de nuestros sistemas de interpretación y de construcción de sentidos. La educación, la salud y la enfermedad no escapan a este código cultural.

Hacia una revolución metodológica

La psicología transcultural³ ha sido construida sobre un principio metodológico más que sobre un principio teórico y es esta una de sus originalidades: El *complementarismo* no es una teoría, es una generalización metodológica. El método complementario no excluye ningún método, ninguna teoría, él las coordina. Desde esta perspectiva sería vano intentar integrar a la fuerza dentro del campo de la psicología, del psicoanálisis, de la lingüística o de la antropología exclusivamente ciertos fenómenos humanos.

La especificidad de estas afirmaciones reside en que justamente cualquier manifestación humana y su lectura y/o interpretación necesitan de un discurso múltiple que no puede ser tenido al mismo tiempo: una pluridisciplinariedad no fusionante y no simultánea, aquella del doble (o múltiple) discurso obligatorio.

Por ejemplo, los dos discursos obligatorios y no simultáneos, como el del adulto y el del niño, que nos lleva a un diálogo intergeneracional, son llamados complementarios. Este doble discurso condiciona la obtención de datos, de sentidos, de significados. O, por ejemplo, cuando el discurso de la psicología y el de la antropología (diálogo interdisciplinar) se unen para dar cuenta del sujeto niño, hace que la visión que se tenga sobre él sea más completa. Desde esta perspectiva Bothert ha señalado la necesidad de esta posición ecléctica en el trabajo con los niños, con resultados muy interesantes⁴.

Se nos presenta la siguiente pregunta: ¿cómo ocupar sucesivamente dos lugares diferentes en relación a un mismo objeto-sujeto de estudio, sin reducirlo a un discurso o al otro y sin confundirlos? Nos referimos, por ejemplo, a la escuela como lugar que significa cosas distintas para los actores que la habitan y son estas significaciones las que van a determinar las acciones que allí se desplieguen, las acciones de los maestros, las acciones de los niños.

Se requiere entonces aprender a descentrarnos, se requiere dejar de lado ciertas hábitos perezosos en ciencias humanas que tienden a juntar la información de acuerdo a nuestra subjetividad, o a lo

³ Enfoque epistemológico desde el cual se posesiona la autora del presente documento.

⁴ Véase Bothert (2009).

que ya conocemos, desconfiando y/o desconociendo de la alteridad del sujeto de estudio. Es más, si un solo hecho revela dos discursos complementarios, esto no explica el hecho mismo, se requiere hacer un acercamiento científico al hecho que se pretende explicar.

Sobre el plano epistemológico, el principio de complementariedad se une a las teorías pertenecientes a campos diferentes como la noción de información para Bateson (1979). Este autor postula que es la diferencia entre dos visiones sobre el mismo objeto lo que informa al observador. La verdadera dificultad es la puesta en marcha del método complementario en profesionales de la infancia que deben poderse descentrar y trabajar constantemente sobre dos niveles sin confundirlos, el nivel cultural y el nivel individual, así como sobre las interacciones necesarias y muchas veces conflictivas entre estos dos niveles.

Vale la pena también precisar, en esta línea de pensamiento, que la cultura no es siempre sistemáticamente facilitadora de procesos. En algunos casos, los mecanismos culturales pueden funcionar como obstáculos: prácticas irracionales (perjudiciales) y/o ideológicas que se refuerzan por sí mismas, que impiden que se realicen vínculos culturales neutros, capaces de abolir estas prácticas. Se constituyen en un negativo uso de la cultura y no es un camino adecuado para la realización personal y social. Estamos aquí ante un nuevo reto, más difícil aún, comenzar a desmontar estas representaciones culturales, para darle lugar a nuevos pensamientos y nuevas representaciones más acordes, más efectivas, más adecuadas para el bienestar de los sujetos y sus colectividades. Cuestionar las prácticas que condenan a la soledad y el aislamiento a cada vez más niños ha sido uno de los objetivos de algunas investigaciones⁵.

El paso por lo cultural tiene por objetivo acceder a lo universal que hay en cada uno de nosotros, a lo universal encarnado en lo particular y no a lo universal o lo que es decretado como tal por aquel que está designado como dador de sentido: aproximarnos a lo universal del sujeto, constituye una aproximación enigmática y sublime del otro.

Nuestros *a priori*s sobre los niños determinan nuestras acciones con ellos, un ejemplo de ello es el ejercicio de la maternidad⁶

La forma como los adultos vemos a los niños, es decir, las ideas que los adultos tenemos sobre la naturaleza y el psiquismo de los niños, determinan el comportamiento hacia ellos y este hacer influye su desarrollo. En una situación determinada, los hombres no se conducen en función de lo que la situación es en realidad sino que nos movemos en función del sentido que le es atribuido. Este sentido atribuido a esta situación es la representación en el sentido sociológico del término. La imagen que nos hacemos del niño es en gran medida cultural. Cada grupo social define al niño según normas que son útiles al grupo, cómodas a los padres y a los demás adultos, preceptos la mayoría de las veces muy lejanos de la realidad objetiva del niño.

Esta representación que tenemos del niño aparece incluso desde antes que el niño nazca y que lo podamos observar. El sistema de representaciones se construye sin duda antes de la concepción, en el deseo de tener un hijo y en la anticipación de la función parental y, luego, durante el embarazo.

La imagen que la sociedad tiene del niño juega un rol fundamental sobre las modalidades del desarrollo del niño. El niño debe ser humanizado para devenir un ser humano dotado de un psiquismo, de un cuerpo y de una cultura. Así, el niño que aprende a usar la palabra deviene humano y por este camino, la cultura actualiza las potencialidades del hombre y este hombre que aprende a hablar en Bogotá, que aprende a hablar español, rolo, deviene un hombre colombiano, de las altiplanicies que no es más que una actualización específica de lo humano.

Las prácticas de la maternidad revelan un registro de técnicas ejercidas sobre el cuerpo, tal y como las ha definido Marcel Mauss (1980, p. 384) como “montajes fisio-psico-sociológicos de una serie de actos que se transmiten de manera tradicional particular a cada sociedad”.

⁶ Con esta palabra queremos aludir a todas aquellas funciones que tienen como fin asegurar el cuidado y la protección del bebé. Se habla de maternidad y no de paternidad queriendo señalar que es en la mayoría de los casos y en la mayoría de las culturas, las mujeres quienes ejercen ese rol.

⁵ Véase Bothert (2009).

Su función es asegurar al bebé la protección y los cuidados necesarios para su supervivencia. Estos actos se sitúan en la continuidad de cuidados ininterrumpidos (calor y protección) que el embrión recibe durante la vida intrauterina. Los estudios transculturales muestran como tanto en las sociedades alejadas de las grandes esferas de la civilización y consideradas como “primitivas, las madres son de una vigilancia extrema para asegurar a su pequeño hijo una transición lo más dulce como sea posible de la vida prenatal a la vida posnatal.

En estas sociedades, así como en el mundo industrializado moderno donde los hombres participan más que en el pasado en los cuidados del bebé y reivindican un rol más importante de su parte en el cuidado y la crianza de los niños, materner a los niños sigue siendo en la mayoría de los casos una cuestión de mujeres, tanto en el medio familiar como en las instituciones encargadas de recibir y acoger a los niños pequeños. Esta práctica se perpetúa de generación en generación por transmisión oral.

Numerosos factores intervienen en la génesis del comportamiento maternal y la controversia queda abierta sobre la prevalencia de elementos de orden biológico, social o cultural.

Para algunos autores, especialistas en el estudio de la identidad de género (Chodorow, 1978), la aptitud hacia la maternidad se autoengendra de manera cíclica a partir de las experiencias precoces de la relación madre-hija. Esta misma aptitud es, por el contrario, inhibida en el niño cuyas vivencias preedípicas se estructuran de manera diferente. Estos mismos autores deducen que el comportamiento maternal no es inherente a la naturaleza de la mujer, sino que es el resultado de un proceso psicológico estructurado socialmente y que se inscribe en el psiquismo femenino independientemente de todo factor de imitación o de aprendizaje. La maternidad compartida entre el hombre y la mujer podría romper el círculo vicioso así instaurado.

Pocos estudios sistemáticos se han hecho sobre la maternidad. Valdría la pena preguntarnos si es por ser considerada una actividad banal, repetitiva, que se inscribe en el orden de lo doméstico.

Sin embargo, las técnicas de cuidado infantil ocupan una gran parte del tiempo interactivo que la familia y los profesionales pasan con el niño

pequeño, principalmente en el inicio de la vida, los momentos en que el bebé está despierto y que son breves, los intercambios de tipo funcional y lúdico son los que más han llamado la atención a los investigadores que hacen parte de la corriente interaccionista (Stern, 1989).

La comparación transcultural de las técnicas de maternidad permite evidenciar, según las sociedades, unos “infaltables” en las estimulaciones propiciadas al bebé y en los modos de contacto que se establecen en el seno de las diadas madre-hijo o familia-bebé. De esta manera, se pueden repertoriar “estilos culturales” de materner que varían en función de las condiciones ecológicas, pero también según los saberes colectivos que tienen las sociedades estudiadas sobre la salud, sobre el desarrollo del niño y los valores a desarrollar en el curso de la educación inicial (Stork, 1986). Investigaciones demuestran que no podemos abordar el estudio de las técnicas de maternidad más allá de un contexto global de la cultura, aquella que le ha permitido nacer al bebé en cuestión y que no es comprensible sin un esfuerzo de descentramiento⁷ en relación a las normas y costumbres de la cultura a la cual pertenecemos⁸.

Aparece entonces como elemento esencial para asumir un trabajo de prevención, que los profesionales de la infancia no sean negligentes con la dimensión antropológica y cultural de las conductas de cuidados infantiles, tanto en las llamadas sociedades civilizadas como en las mal llamadas primitivas.

Referencias

- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature. A Necessary Unity*. Toronto: Bantam Book.
- Bothert, K.; Santamaría, F. (2011). Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias. *Revista Infancias Imágenes*, 10(1): 66-73.

⁷ Traemos la noción de descentramiento de Piaget (1970) quien la define como una actitud del espíritu abierto y libre de ideas preconcebidas o de interpretaciones subjetivas. Se trata para el observador de no tomar por universal su propio punto de vista el cual está necesariamente marcado por normas de la cultura a la cual el pertenece. La actitud descentrada se opone al etnocentrismo.

⁸ Véase Bothert y Santamaría (2011).

- Bothert, K. (2008). Historias y relatos transculturales. En: K. Bothert, F. A. Santamaría, C. Reina, N. Balanta, *Mundos y narrativas de jóvenes*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bothert, K. (2009). *Espacio transicional: lugar de encuentros interculturales*. F. Santamaría (comp.). *Lenguaje, diversidad y cultura, una aproximación al bilingüismo*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bowlby, J. (1969). *L'attachement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Chodorow, N. (1978). *The Reproduction of Mothering. Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Devereux, G. (1972). *Ethnopsychanalyse complémentaire*. Paris: Flammarion.
- Lévi-Strauss, C. (1955). *Tristes tropiques*. Paris: Plon, Terres humaine.
- Mauss, M. (1980). Les techniques du corps. En: *Sociologie et Anthropologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moro, M.-R. (1994). *Parents en exil. Psychopathologie et migrations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1978). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé
- Serres, M. (1977). Discours et parcours. En: C. Lévi-Strauss, *L'Identité*. Paris: Grasset.
- Stern, D. N. (1989). *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Stork, H. (1986). *Enfances indiennes: Étude de psychologie transculturelle et comparée du jeune enfant*. Paris: Paidós/Le Centurion.

