

infancias imágenes





**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

infancias
imágenes

ISSN: 1657-9089

Vol. 16, no. 1, enero-junio 2017
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

Dr. John Edgar Castro
*Docente, Universidad Distrital Francisco José
de Caldas, Colombia*

Dra. Gene Díaz
*Docente, Lesley University, Massachusetts,
Estados Unidos*

Dra. Gene Díaz
*Docente, Lesley University, Massachusetts,
Estados Unidos*

Dra. Marcela Gómez Sollano
*Docente e investigadora, Universidad
Nacional Autónoma de México, México*

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*

Mg. Martha Helena Barreto

*Docente, Fundación Universitaria del Área
Andina, Colombia*

Mg. Diana Concha Ramírez

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

Mg. Gary Gari Muriel

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

ÁRBITROS DE ESTE NÚMERO

Mg. Marisol Aguilar Mier

*Coordinadora, Licenciatura en Educación
y Licenciatura en Procesos Educativos,
Universidad Iberoamericana Puebla (México)*

Dra. Marcela Amaya García

*Académica permanente, Universidad Católica
Silva Henríquez (Chile)*

Mg. Martha Helena Barreto Ramírez

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

Dr. Pedro David Chacón Gordillo

Profesor, Universidad de Granada (España)

Dr. Enrique Chaux Torres

*Investigador Senior. Profesor asociado,
Universidad de los Andes (Colombia)*

Mg. Carlos Eduardo Daza Orozco

*Docente, Universitaria Virtual Internacional
(Colombia) Investigador, Ministerio de
Educación de la República (Argentina)*

Mg. Cristhian James Díaz Meza

*Docente investigador, Universidad de La Salle
(Colombia)*

Dra. Cecilia Fierro Evans

*Investigadora y académica, Universidad
Iberoamericana León (México)*

Mg. Laura Frasco-Zuker

*Profesora, Universidad de Buenos Aires
(Argentina)*

Mg. Gary Gari Muriel

*Docente, Universidad Distrital Francisco José
Caldas (Colombia)*

Dr. Roberto García Morís

Profesor, Universidad de La Coruña (España)

Mg. Florencia Giménez

Codirectora, Maestría en Inglés, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

Mg. Rocío del Pilar Gómez Ramírez

Docente orientadora, Secretaría de Educación de Cundinamarca (Colombia)

Mg. María Gabriela Sanhueza Jara

Profesora de Inglés, traductora inglés-español, Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)

Mg. Juanita Lleras Acosta

Docente, Universidad de la Sabana (Colombia)

Mg. Gloria María López Arboleda

Docente e investigadora, Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia)

Dra. Arcelia Salomé López Cabello

Docente, Universidad Nacional Autónoma de México (México)

Mg. Clara Inés López Garzón

Docente, Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (Colombia)

Dra. Lynn Marulanda

Docente titular, Universidad Distrital Francisco José Caldas (Colombia)

Mg. Mauricio Orozco Vallejo

Docente e investigador, Pontificia Universidad Javeriana, Cali (Colombia)

Mg. Andrea Ruiz Gómez

Docente ocasional, Universidad Distrital Francisco José Caldas (Colombia)

Mg. Maribel Sepúlveda Dote

Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad de Deusto (España)

Dra. María Alejandra Silva

Investigadora, Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas CONICET (Argentina)

Mg. Viviana Suárez Galvis

Docente, Secretaria de Educación Distrital (Colombia)

Dra. Teresa Susinos Rada

Docente e investigadora, Universidad de Cantabria (España)

Dra. Martha Luz Valencia Castrillón

Profesora de planta, Universidad del Quindío (Colombia)

Dra. Ana Vergara

Profesora titular, Decana - Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco (España)

Dra. Carla Zibecchi

Profesora, Universidad de Buenos Aires. Investigadora, Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas CONICET (Argentina)

ASISTENTE EDITORIAL

Pablo Estrada S.

COLABORACIÓN GESTIÓN EDITORIAL

Laura Carolina Hurtado R.

ILUSTRACIÓN DE CARÁTULA

César Augusto Rodríguez

FOTOGRAFÍAS

Archivo Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño

CORRECCIÓN DE ESTILO

Fabián Andrés Gullaván
Fernando Carretero P.

DIAGRAMACIÓN

David Mauricio Valero G.

PRODUCCIÓN EDITORIAL

Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico CIDC

COORDINADORA DE REVISTAS CIENTÍFICAS

Diony Constanza Pulido-Ortega
Fernando Piraquive

IMPRESIÓN

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.



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

revistainfanciasimagenes@correo.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

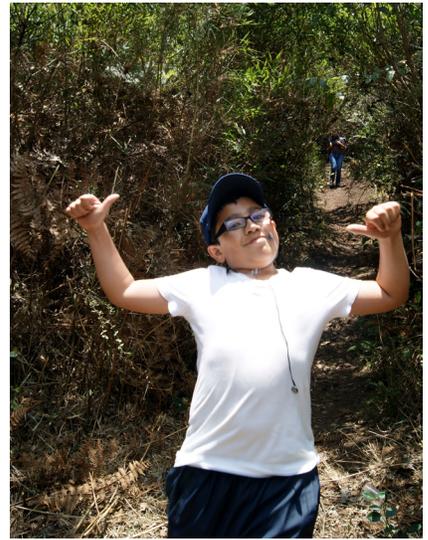


TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|---------|
| Nota editorial | 6-8 |
| Imágenes de investigación | |
| La seguridad escolar como problema político School Safety as a Political Problem <i>Daniel Enrique Carranza Torres</i> | 9-24 |
| Las madres y su rol educador: una experiencia de cambio desde la educación popular Mothers and their Role as Educators: A Changing Experience from Popular Education <i>Jeison Alexander González, Sara Alejandra González, Nataly Quiroga Loaiza</i> | 25-42 |
| Veinte años de erradicación del trabajo infantil en Colombia Twenty Years Eradicating Child Labour in Colombia <i>María del Pilar Jaramillo Mantilla</i> | 43-59 |
| Redes familiares y vecinales en el cuidado de niños y niñas Family and Neighborhood Networks in Child Care <i>Gloria Mercedes Gómez Santa, María Eugenia Agudelo Bedoya</i> | 60-71 |
| Textos y contextos | |
| Conocimiento de la didáctica del inglés en docentes de educación preescolar English Didactic Knowledge of Preschool Education Teachers <i>Bairon Jaramillo Valencia, Libia Elena Ramírez, Sonia Ruth Quintero</i> | 72-82 |
| Subjetivación femenina: una mirada a la niña que me ronda Female Subjectivity: A Look at the Girl Round Me <i>Erika Puentes, Mabel Edith Beltrán, Rafael Marroquín</i> | 83-92 |
| Me miro, me ves, nos implicamos... I Look Myself, You See Me, We Get Involved <i>Marcela Cardona Prieto</i> | 93-103 |
| Perspectivas literarias en la cuentística para niños de Carballido, Hinojosa y Molina Literary Perspectives in Carballido, Hinojosa and Molina Short Stories for Children <i>Daniela Casas Sosa, Carolina Rayo Montealegre</i> | 104-117 |
| Una experiencia en el aula: la dimensión afectiva y emocional A Classroom Experience: Affective and Emotional Dimension <i>Elsa Ivonne Valencia Chaves</i> | 118-130 |
| Adolescentes, escritura y TIC Teens, Writing and ICT <i>Patricia Garzón Bohórquez</i> | 131-143 |



Perfiles y perspectivas

- La importancia del libro álbum en la educación inicial 144-146
Importance of Book-Album in Early Education
Paola Andrea Cubillos Molina
- Surcando la imaginación 147-149
Cruising the Imagination
Jonathan Javier López Agudelo

Separata especial

- V Coloquio de Infancia. Las palabras, las niñas y los niños: poemas y relatos, canciones y rondas, dibujos y libros ii-iii
Karina Claudia Bothert
- Literatura fantasía y realidad iv-ix
Celso Román
- Libro álbum: un camino de creación literaria y trabajo colaborativo con niños y niñas x-xxi
Johanna Paola Lozano, Luisa Fernanda Moreno, Nazly Giselle Vargas
- Relatos de niños y niñas, y algo más xxii-xxx
Flor Alba Santamaría Valero
- 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/>



La palabra, esa posibilidad mágica que nos da la oportunidad de crear nuevos mundos y realidades a partir de su uso imaginativo es la que en esta ocasión abre las posibilidades de conocer la infancia. En el volumen 16 número 1 de 2017 de la revista **Infancias Imágenes**, las políticas públicas, las experiencias cotidianas de las niñas y los niños, las formas de enseñanza, la subjetividad del ser mujer maestra, los libros, los relatos y la literatura son palabras que han tomado forma para representar las interacciones con la infancia, lo que pensamos y construimos con ella.

En la sección **“Imágenes de investigación”** encontramos, en primer lugar, la reflexión de Daniel Enrique Carranza, quien nos habla de la seguridad escolar como un asunto de carácter político. Que la violencia escolar deba pensarse desde el interés superior del niño en la perspectiva de derechos, es lo que nos propone. El autor, a su vez, sugiere que los enfoques de seguridad que orientan las acciones de planes y programas del Estado deben estar en esa misma perspectiva. En este sentido, nos invita a comprender la seguridad escolar como una condición fundamental para el acto educativo.

Continuando con el análisis de las políticas estatales, Jeison Alexander González, Sara Alejandra González y Nataly Quiroga plantean reflexionar en torno a la necesidad de desarrollar una conciencia crítica en las madres jóvenes que reciben subsidios del Estado, a través del desarrollo de propuestas que enriquezcan las capacidades de ser madre para mejorar su calidad de vida y ser ciudadanas activas, procurando una mirada que vaya más allá de la idea de empobrecimiento que se gesta cuando no hay conciencia en torno al carácter subsidiario del Estado.

María del Pilar Jaramillo, mediante la pregunta “¿Por qué no se logra erradicar el trabajo infantil?”, nos hace reflexionar sobre la situación que viven muchas niñas y muchos niños al convertirse en una infancia trabajadora, quienes a pesar de los esfuerzos institucionales para garantizar o restituir sus derechos viven una experiencia diferente. El artículo presenta un análisis de las políticas públicas que han abordado esta situación desde 1990 y su nivel de incidencia para superar el escenario de la infancia en el país, en relación con el trabajo infantil.

Gloria Mercedes Gómez y María Eugenia Agudelo, en su investigación “Redes familiares y vecinales en el cuidado de niños y niñas”, analizan la importancia de las redes para la crianza de los niños. Este trabajo, en el que participaron siete universidades del país, muestra cómo se ha deteriorado con el paso del tiempo la construcción de redes vecinales por la emergencia de la desconfianza entre vecinos y el interés de mantener la vida privada de la familia. Los padres prefieren acudir a las redes familiares en cuanto al cuidado de sus hijos se refiere.

Del marco de la política entramos a las experiencias educativas, al arte y la literatura en la sección **“Textos y contextos”**, inicialmente con la propuesta investigativa: “Conocimiento de la didáctica del inglés en docentes de educación preescolar”. Aquí, Bairon Jaramillo, Libia Elena Ramírez y Sonia Ruth Quintero describen el papel de la enseñanza, la didáctica y las especificidad del saber disciplinar en los procesos de formación de educadores infantiles y la enseñanza del inglés.

Erika Puentes, Mabel Edith Beltrán y Rafael Marroquín nos presentan a la niña que ronda a las mujeres en formación como maestras. Un abordaje de las prácticas de subjetividad femenina de las maestras en formación que se replican y reproducen con las niñas y los niños que tienen a cargo. Este artículo se presenta como necesario para enriquecer la formación de maestros desde lugares de enunciación, como las emociones y el género.

Por otra parte, el arte y la literatura nos convocan a pensar las representaciones de la realidad de forma diferente: “Me miro, me ves, nos implicamos” es una investigación de Marcela Cardona que nos muestra el “dibujando escribo” a partir de la experiencia de Tomás. Un texto sensible, con amplio recorrido conceptual y de análisis en relación con lo dibujado, lo escrito y lo pensado, desde la mirada de niño que tiene la autora.

Así mismo, Daniela Casas y Carolina Rayo caracterizan la literatura mexicana en el artículo “Perspectivas literarias en la cuentística para niños de Carballido, Hinojosa y Molina”, posicionando su punto de vista sobre la importancia de presentar narrativas amplias que enriquezcan el mundo de los niños. Las autoras consideran que es importante dar la oportunidad a los niños de conocer textos que muestren el mundo de lo cotidiano y sus experiencias, para que a su vez sean productores, desde la perspectiva de la teoría de la recepción literaria.

Por otra parte, el aula, ese universo propio de la escuela se llena de afectos y de sentimientos a través del reconocimiento emocional de los sujetos que la habitan; de esta manera, Elsa Ivonne Valencia describe el espacio formativo de vivencia escolar a través de una secuencia didáctica, la cual permite reconocer la dimensión afectiva y emocional, tanto de las maestras en formación como de los niños con quienes ellas comparten su vivencia. Una experiencia que nos lleva a considerar la importancia del fortalecimiento de las competencias ciudadanas y comunicativas en los procesos de formación de docentes.

Patricia Garzón plantea las experiencias de los adolescentes a través de su participación en el chat, investigación gracias a la cual es posible ver las particularidades de la oralidad y la escritura desde procesos significativos y creativos que nos muestran los recursos que usan los jóvenes en este tipo de interacciones, convirtiéndose en un aporte para la comunidad de docentes interesados en conocer las prácticas que, desde la experiencia de los jóvenes, se tienen con las TIC.

Entrándonos en la sección “**Perfiles y perspectivas**”, el trabajo de Paola Andrea Cubillos señala la importancia que tiene el acercamiento de las niñas y los niños a la lectura a través del libro álbum, y Jonathan Javier López nos muestra, desde el relato, la experiencia de Miguel Jaramillo, un niño que cursa primaria y a través de quien conocemos el pensamiento infantil en una experiencia escolar. Textos que enriquecen las experiencias de práctica tanto en el ejercicio como en la formación docente.

Por último, de nuevo en esta edición se incluye la “**Separata especial**”, que en esta ocasión presenta las memorias del V Coloquio de Infancia “Las palabras, las niñas y los niños: canciones y rondas, poemas y relatos, dibujos y libros”, evento que exaltó el lenguaje y sus formas de expresión en torno a la infancia. Este encuentro fue organizado por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño, el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes; la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo, y la Maestría en Infancia y Cultura. Karina Bothert reflexiona sobre la palabra, el contexto de este evento en el que se vivenciaron todas las formas con las que la palabra nos permite jugar.

Celso Román nos sorprende con la magia de la literatura y la fascinación por los mundos posibles que construimos a partir del uso del lenguaje; en un juego entre la realidad y la fantasía podremos conocer formas para el acercamiento de la lectura a los niños y el disfrute de las narraciones donde la creatividad del adulto también participa.

Sin duda, uno de los aportes de este evento es la oportunidad de conocer la experiencia de investigación-creación con niñas y niños, como una manera de trabajo investigativo en la cual la participación de ellos es esencial; en este sentido, Johanna Paola Lozano, Luisa Fernanda Moreno y Nazly Giselle Vargas presentan su experiencia: “Libro álbum: un camino de creación literaria y trabajo colaborativo con niños y niñas”.

De igual modo, con una maravillosa experiencia entramos al mundo del relato, texto en el cual Flor Alba Santamaría deja ver un recorrido de experiencia de vida en donde la siembra, la cosecha y la recolección de nuevas semillas permiten una comprensión del relato de las niñas y los niños. El texto muestra el ejercicio investigativo desde el aula al incluir también la participación de las estudiantes del curso Lengua Materna y Narrativas Infantiles de la Maestría en Infancia y Cultura.

Como se observa, esta edición presenta una riqueza en torno a las prácticas del lenguaje y al lugar que ocupa la palabra en la construcción del mundo de las niñas y los niños; a su vez, su contenido enriquece las prácticas del docente, el reconocimiento de las emociones y el género en la formación de maestros, la experiencia investigativa de los estudiantes y de docentes interesados en las nuevas formas de interactuar con la infancia cuando se hace investigación con o sobre ella. Igualmente, deja una gran reflexión en torno al sentido crítico desde el cual debemos abordar la implementación de las políticas públicas en los contextos de la vida cotidiana.

Démosle, entonces, lugar ¡a la palabra!

Mg. Diana Concha Ramírez
Licenciatura en Pedagogía Infantil
Universidad Distrital Francisco José de Caldas



La seguridad escolar como problema político*

School Safety as a Political Problem

Daniel Enrique Carranza Torres¹

Para citar este artículo: Carranza, D. E. (2017). La seguridad escolar como problema político. *Infancias Imágenes*, 16(1), 9-24.

Resumen

La seguridad escolar comienza a cobrar relevancia en cuanto problema político a finales de la década de 1980 en Europa, el discurso jurídico internacional impulsa y va definiendo la intervención de la política de seguridad escolar en Latinoamérica a inicios del siglo XXI. En este artículo se presentan las miradas públicas sobre el tema en algunos países, en particular Colombia y México. En el debate sobre la seguridad escolar es necesario tener presente la influencia que ejerce la doctrina de seguridad nacional en el mundo, su posterior desplazamiento a lo urbano o local, lo cual se equipara a la seguridad ciudadana que, influenciada a su vez por el enfoque de derechos humanos, permitirá entender las diferencias entre el paradigma de la seguridad humana y la doctrina de la seguridad nacional; así, se evidencian los desafíos de la seguridad escolar en el campo educativo. El estado del arte permitirá identificar la relevancia de la seguridad escolar para la ciudad de Bogotá, como respuesta integral a las problemáticas de violencia escolar y su configuración como problema político.

Palabras clave: seguridad humana; desarrollo social; derechos humanos; ciudadanía; convivencia pacífica; política pública; problemas sociales.

Recibido: 15-febrero-2015 / **Aprobado:** 24-abril-2017

Abstract

School security began to become relevant as a political problem in the late 1980s in Europe; the international legal discussion is prompted and defined the intervention of school security policy in Latin America at the beginning of the 21st century. This article presents public views on the subject in some countries, particularly Colombia and Mexico. In the debate over school safety it is necessary to bear in mind the influence exercised by the doctrine of national security in the world, its subsequent displacement to urban or local level, which equates to citizen security—influenced in turn by the human rights approach—which will allow the understanding differences between human security paradigm and national security doctrine. Thus, challenges of school safety in educational realm are evidenced. State of the art will allow identification relevance of school security for Bogotá, as an integral response to the problems of school violence and its configuration as a political problem.

Keywords: human security; social development; human rights; citizenship; peaceful coexistence; government policy; social problems.

* Este artículo de revisión corresponde al trabajo de investigación de tesis doctoral del autor como parte del estado del arte de su proyecto que se encuentra en curso. "Política de seguridad escolar en Bogotá: una década de implementación (2005-2015)". Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

¹ Trabajador Social. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria. Doctorando en Educación Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Catedrático, Maestría en Educación, Universidad Libre de Colombia. Correo electrónico: tscarranza@gmail.com

Introducción

Tomar como centro de análisis la perspectiva de la seguridad escolar implica entender su lógica de construcción como un problema relevante de carácter político, en el que se pueden establecer cercanías con los conceptos de *seguridad nacional*, *seguridad ciudadana* y, de forma más significativa, su vínculo con la concepción de la *seguridad humana*.

La configuración de la seguridad escolar como un problema político pasa por el entendimiento, entre otros, de la violencia escolar y los derechos humanos, fundamentalmente estos dos aspectos vistos desde la óptica del interés superior de la infancia; en este sentido, el discurso de la seguridad escolar cobra fuerza por su estrecha relación con el enfoque de derechos de los niños, que se consagra en la Asamblea General de las Naciones Unidas, que adoptó la Convención sobre los Derechos de los Niños, el 20 de noviembre de 1989.

10 A partir de esta Convención, los gobiernos desarrollan sus políticas para la niñez y la adolescencia. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2005) plantea:

[...] el marco conceptual que proporciona la Convención permite un análisis más profundo de las causas subyacentes que dan lugar a las altas tasas de mortalidad y morbilidad en la infancia y en la niñez, a la marginación de grupos completos de niños, el abuso infantil y la violencia contra los niños, niñas y adolescentes, entendidos ahora como la manifestación de violaciones generalizadas a los derechos del niño. (p. 3).

En el campo escolar la violación a los derechos de los niños y las niñas se configura de diferentes formas; de esto, el discurso jurídico da cuenta, en parte, a partir de entender la nueva condición de sujetos de derecho que gozan los niños y niñas, sin embargo el alcance o efectividad de las políticas de cada Estado frente a esta responsabilidad está supeditado al desarrollo de su doctrina legislativa, en primera instancia, luego a los factores de contexto de cada país, esto incluye las capacidades económicas, sociales y culturales del mismo, que se ven necesariamente reflejadas en los procesos

democráticos y participativos para el diseño y ejecución de estas políticas garantistas.

Dicho así, se hace necesario una revisión permanente de las políticas públicas que abordan este tema en el mundo, en Colombia y, particularmente, en una ciudad como Bogotá que ha implementado durante los últimos diez años políticas de seguridad escolar. Identificar la necesidad de ajustar o reformular la política frente a su eficacia en la aplicación de los derechos de niños y niñas implica superar la visión coercitiva que puede llegar a imponer una mirada centrada en la lógica de la seguridad nacional.

De la seguridad nacional a la seguridad escolar

El concepto de *seguridad* tiene un desarrollo en la lógica de construcción del Estado-nación, lo que hace indispensable remitirse a la *seguridad nacional* como categoría política referida al Estado; esta, como tal, se consolida durante la segunda mitad del siglo XX y sirve de soporte a la tendencia militarista de la segunda posguerra mundial. Equipara la seguridad del Estado con la de la sociedad, pero las transformaciones que desde la década de 1960 vienen sucediendo, en lo económico, político y tecnológico, amplían las dimensiones estratégicas internacionales, en las cuales la categoría toma sentido (Leal, 1994, p. 45).

Estas transformaciones implican un tratamiento multi e interdisciplinario a los problemas de seguridad frente a los componentes básicos de la globalización; es decir, el final de la Guerra Fría, la multipolaridad económica y política, junto con la unipolaridad militar estadounidense, el resurgimiento de los nacionalismos y la emergencia de los conflictos regionales y locales, el debilitamiento del Estado, base del paradigma dominante de organización política (Estado-nación).

La doctrina de la seguridad nacional ha tenido un impacto significativo en el diseño de las políticas gubernamentales de seguridad en Colombia a partir de la segunda posguerra mundial. Esta doctrina ha estado, desde su concepción, íntimamente ligada a la política exterior norteamericana. (Borda, Rodríguez y Libreros, 2004, p. 40).

La idea de la *seguridad nacional* fue ampliamente difundida e impulsada por los Estados Unidos de América en el marco de la Guerra Fría. Incluso, llegó a incorporarse en tratados internacionales en el ámbito americano como el Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca (TIAR) (Angarita, 2002, p. 126). Estas nuevas circunstancias redefinen la labor castrense, la cual se concentra más en asuntos políticos internos, entabando así el desarrollo democrático.

La militarización de la política consiste, precisamente, en calificar y tratar como militares los problemas políticos y sociales más variados, sustituyendo su solución por medidas generalmente represivas, que agravan con el tiempo esos problemas y tergiversan el ideal democrático. (Leal, 1994, p. 45).

Esta tergiversación entre las formas de abordar los conflictos de carácter social con los instrumentos legítimos de coerción del Estado, más precisamente sus fuerzas armadas y de policía, ha generado una confusión entre la seguridad del Estado, equiparándola con la de sus ciudadanos; este equívoco es manifiesto en la *segunda estrategia de seguridad*, emanada en mayo de 1993, en el gobierno de César Gaviria, teniendo en cuenta que su primer capítulo reveladoramente se titula “La seguridad del Estado es también la seguridad de la gente” (Camacho, 1994, p. 85).

La cuestión es que más allá de la seguridad del Estado y de su gobierno, que se fundamenta en cuanto las amenazas externas en su ejército, está la seguridad como tarea política; aquí la seguridad de los ciudadanos del régimen se va construyendo, no con el fortalecimiento del brazo armado de la república, sino con el conjunto de las políticas estatales, particularmente las llamadas *sociales*. En esencia, se puede pensar en la aplicación de la biopolítica, mediante la instauración de mecanismos reguladores de la vida social,

[...] para asegurar concretamente el principio de seguridad es necesario recurrir a una serie de técnicas de vigilancia de los individuos, un diagnóstico de lo que estos son, clasificación de su estructura mental y de su patología. De allí, la inicial aversión hacia los

pobres, pues la anomalía deviene inicialmente de la pobreza. (Jiménez, 2013, p. 19).

Lo anterior es un giro al abordaje de la seguridad como dispositivo de control social, pero en un tránsito lento, es decir, asociado a la aparición de políticas sociales. Por ello,

[...] el aspecto central para todas las posibles nuevas líneas conceptuales de la seguridad parte de la necesidad de los individuos de vivir en paz y de contar con los medios económicos, políticos y ambientales para una existencia digna, en un contexto en el cual la seguridad interna sea un asunto político y no militar. (Leal, 1994).

Sin embargo,

[...] la seguridad interna dio prioridad a la seguridad del Estado y edificó para ello un andamio institucional pensado para el control político y social a través del ejercicio de la fuerza, con lo cual las funciones de orden público dieron preferencia al enfoque represivo, en desmedro de la protección del individuo. (Borda, Rodríguez y Libreros, 2004, p. 9).

Llegados los años 1990, la doctrina de seguridad nacional perdió vigencia debido a los cambios en el orden mundial, el fin de la bipolaridad económica y militar fue trascendental en la pertinencia de la categoría y su desplazamiento o equiparación hacia la categoría de seguridad ciudadana, dirigida a problemas de orden público en ciudades o centros urbanos.

Los cambios en Colombia frente a la doctrina de seguridad nacional, terminada la década de 1990 no se hicieron esperar; la Corte Constitucional en su Sentencia C-251 del 11 de abril de 2002, declaró la inconstitucionalidad de la Ley 684 de 2001, por la cual se creó el sistema de seguridad y defensa nacional. “Dicha Ley fue declarada contraria a la Constitución por la Corte Constitucional, con el argumento central que significaba la instauración de la doctrina de la seguridad nacional vedada por la Carta Política de 1991” (Borda, Rodríguez y Libreros, 2004, p. 9).

Así, para abordar el concepto de *seguridad ciudadana* es indispensable remitirse a la seguridad nacional; por la emergencia de los conflictos regionales y locales, el problema de la seguridad adquiere la comprensión de los componentes básicos de la globalización; en este sentido, estamos frente a la manifestación tangible de una sociedad de control,

[...] aquella que se sitúa en el borde último de la modernidad, en la cual los mecanismos de dominio se vuelven más democráticos y más inmanentes al campo social, y se distribuyen completamente por la mente y el cuerpo de los individuos. La sociedad de control da cuenta de la declinación de la soberanía de los Estados nacionales modernos. (Jiménez, 2013, p. 22).

Después del 11 de septiembre de 2001, por cuenta de los atentados a las Torres Gemelas en Estados Unidos, se reencaucha la seguridad nacional y se equipara a la lucha contra el errorismo, y la seguridad ciudadana, sencillamente termina siendo la expresión de esta en el contexto local, protección al mercado y recuperación, captación de escenarios productivos.

En cuanto al contexto hemisférico en América Latina, los Estados Unidos, siguiendo los lineamientos de su Estrategia de Seguridad Nacional de septiembre de 2002, sobre la guerra preventiva contra sus enemigos directos, ha orientado su política a identificar fuentes de terrorismo en el hemisferio y a incrementar su presión sobre algunos gobiernos en el área para que combatan más eficazmente este fenómeno en conjunto con su estrategia de lucha contra el narcotráfico.

En el ámbito regional, la estrategia estadounidense, promovida también por algunos gobiernos, como el de Colombia, donde se encuentra el mayor foco de violencia y desestabilización de la región, así como de movimiento del narcotráfico, consiste en vincular al narcotráfico como fuente de financiamiento de los grupos terroristas locales y unificar políticas y recursos para enfrentar ambos fenómenos.

Este proceso, donde la seguridad es el elemento fundamental de las relaciones de Estados Unidos con la región, genera distanciamientos entre los

gobiernos cercanos a Washington y aquellos que tienen una línea más *independentista*, como Colombia y Venezuela, ambos en los extremos.

La Cumbre de Jefes de Estado del hemisferio, celebrada en Monterrey en octubre de 2003, significó un termómetro de las relaciones entre Estados Unidos y América Latina, las cuales indican que esta última región fue la gran perdedora del 11 de septiembre.

En efecto, con posterioridad a los atentados terroristas, América Latina dejó de estar en la agenda directa del gobierno de Washington, más preocupado por la lucha contra el terrorismo internacional y también en renovar su alianza con la Unión Europea, luego de la crisis que tuvieron a raíz de la invasión a Irak. Pero, a pesar de este repliegue a la concepción más conservadora de la seguridad en el mundo, es claro y pertinente que la seguridad ciudadana ha de ser conceptuada

[...] como un instrumento de bienestar social. Así concebida, sobrepasa el estricto marco jurídico-social del sistema penal tradicional; ya no son solamente la justicia y la policía quienes han de procurarla, sino también las políticas de bienestar social y calidad de vida junto con otros nuevos actores de control. (Delgado, 1997, p. 96).

Este enfoque es llamado sociopolítico, ya que

[...] la seguridad ciudadana, más allá del carácter de tema ideologizado, es ante todo un derecho al que le corresponde un deber. Junto con la defensa de las amenazas externas y las garantías de mantenimiento de la paz y el orden, la seguridad material constituye uno de los pilares sobre los cuales se asientan las relaciones entre gobernantes y gobernados. (Camacho, 1994, p. 70).

La seguridad ciudadana, concebida como seguridad humana que propicia la realización de los derechos y libertades fundamentales de todas las personas, es diferente de la seguridad del Estado. Para el Estado existe el deber, e incluso el derecho, de proteger su existencia e integridad de los ataques que se den por fuera de las reglas establecidas en el ordenamiento constitucional y en las normas

pertinentes del derecho internacional, o que apelen a la violencia (Borda, Rodríguez y Libreros, 2004, p. 16).

En el mundo a mediados de la década de 1990 e inicios de los años 2000, toma fuerza la categoría de *seguridad humana*, es decir tiene un corto tiempo de aparición y se presenta en parte como antagónica a la seguridad nacional y mucho más amplia que la concepción de seguridad ciudadana, pues se concentra fundamentalmente en la seguridad de la persona y no del Estado o del mercado.

La seguridad humana se va configurando como un paradigma, según Pérez de Armiñón (2007), existen dos enfoques que deben ser punto de partida para un entendimiento de la categoría: el amplio y el restringido:

El primero se centra en la “libertad frente a la necesidad”, esto es, en la satisfacción del desarrollo humano y de un mínimo bienestar (seguridad alimentaria, sanitaria, medioambiental, etc.), y se corresponde a la formulación inicial de la seguridad humana realizada por el PNUD en su Informe sobre Desarrollo Humano de 1994, sostenida también por la Comisión de la Seguridad Humana, liderada por Japón, y su relevante informe “La seguridad humana ahora”, publicado en 2003. Por su parte, el enfoque restringido se centra en la “libertad frente al temor”, esto es, en la protección ante la violencia física en contextos de conflicto. Su gestación y expansión ha venido de la mano en gran medida de la Red de Seguridad Humana, promovida por Canadá e integrada por varios estados. (p. 60).

El enfoque de los derechos humanos y la apuesta por el desarrollo humano constituirán dos pilares en el entendimiento de la seguridad humana, después de 1994, aparecerán dos hitos que fortalecerán la categoría de seguridad humana,

[...] la creación, en 1999, de la Red de Seguridad Humana, formada por doce países de todas las regiones del mundo, que celebra reuniones ministeriales cada año; y la publicación, en 2003, del informe de la Comisión de Seguridad Humana titulado “Human Security Now: Protecting and Empowering People” (La seguridad humana ahora: proteger y habilitar a

la gente), en el que se insta a adoptar una iniciativa mundial para promover la seguridad humana. (Fuentes y Rojas, 2005, p. 10).

La emergencia para el contexto latinoamericano frente a la categoría de *seguridad humana* se hace pertinente pero también ambigua, por la dificultad que supone llevar a la práctica desde la institucionalidad pública todo el despliegue que implica una categoría tan amplia. Por lo anterior la Organización de Estados Americanos (OEA) plantea:

[...] en nuestro hemisferio, en nuestra condición de Estados democráticos comprometidos con los principios de la carta de las Naciones Unidas y la Carta de la OEA, reafirmamos que el fundamento y razón de ser de la seguridad es la protección de la persona humana. La seguridad se fortalece cuando profundizamos su dimensión humana. Las condiciones de la seguridad humana mejoran mediante el pleno respeto a la dignidad, los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas, así como mediante la promoción del desarrollo económico y social, la inclusión social, la educación y la lucha contra la pobreza, las enfermedades y el hambre. (OEA, 2003, p. 3).

En este sentido se comparte el análisis que hacen Fuentes y Rojas (2005):

[...] en el contexto latinoamericano habría que concentrarse en dos temas: a) la necesidad de establecer en términos prácticos y operativos la relación entre la seguridad nacional, la seguridad internacional y la seguridad humana; b) el uso de la violencia como un elemento determinante de análisis en esta materia. (p. 15).

Hasta aquí existe una línea que relaciona a estos tipos de seguridad, que va de la concepción de seguridad nacional, pasando por el carácter híbrido de la seguridad ciudadana, por cuanto combina la coerción y cohesión social garantizada por el Estado, la emergencia del paradigma de la seguridad humana, en su búsqueda por garantizar los derechos humanos, y por último, la seguridad escolar, que amparada en los cambios que produjo la CDN

(Convención sobre los Derechos del Niño, 1989) en el campo educativo se debate entre poner en acción el enfoque de derechos humanos, o responder a la eliminación de amenazas, y del control sanción, característico de la doctrina de seguridad nacional.

La seguridad escolar como problema político

El enlace clave, es decir, la línea que existe entre las concepciones de seguridad hasta aquí esbozadas y la seguridad escolar, tiene que ver con la manifestación de la violencia social y su relación con el campo educativo. Según Gvirtz y Larrondo (2012),

[...] la violencia y la escuela tienen una relación de muy larga data, si bien a lo largo del tiempo fue cambiando el tipo de violencia y su modo de ejercicio. Por ejemplo, a fines del siglo XIX y principios del siglo XX —o mediados de siglo— el ejercicio de la violencia estaba prácticamente monopolizado por la autoridad formal, ya que era prerrogativa exclusiva de los docentes o directivos. (p. 296).

A su vez, hay que tener presente que los contextos y entornos de la escuela son fundamentales en la comprensión de su seguridad escolar; así,

[...] según el primer planteamiento de Henry Giroux, las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en que están situadas, es por ello que se hace difícil pensar la escuela en sí misma; por lo tanto, es necesario dar cuenta del entorno en el cual se desenvuelve, en un contexto que está en permanente cambio y con unos sujetos allí involucrados que, en su conjunto, afectan directamente las relaciones en el interior de la dinámica escolar, al tiempo que esta puede incidir en lo comunitario. (Ruiz y Amariles, 2006, p. 81).

Es pertinente mencionar que existen relaciones muy estrechas entre el entorno y la escuela, como en este caso el sentimiento de inseguridad y la violencia. Catherine Blaya (2012) identifica estos dos fenómenos:

[Primero] el sentimiento de inseguridad en el barrio genera un sentimiento de inseguridad en el colegio también y que los dos se encuentran significativamente relacionados. Además, el sentimiento de inseguridad está relacionado con la percepción de vivir en un lugar poco agradable. (p. 43).

[Segundo,] cuando la percepción de violencia en el barrio es alta, la tendencia es parecida en cuanto a lo que pasa en el colegio. (p. 42).

La categoría de *seguridad escolar* en la actualidad tiene más elementos que complejizan su comprensión, como ya se aclaró, recurriendo a la influencia perniciosa del entorno escolar, a la manifestación directa de la violencia social, al microtráfico de estupefacientes, al pandillismo, a la desigualdad, etc. Esto va mucho más allá de lo que se pensó en sus inicios, cuando dicha categoría comenzó a configurarse como relevante en el mundo. En los Países Bajos, por ejemplo, comenzó una campaña de escuelas seguras, con una fuerte inclinación a identificar a los jóvenes en riesgo frente a conductas antisociales; así, la idea de seguridad escolar en el mundo aparece por primera vez como un problema político.

El 22 de junio de 1995 este programa se publicó bajo el título *Voorkoming en bestijding geweld in scholen* (Prevención y lucha contra la violencia en la escuela). El Ministerio difundió al mismo tiempo un folleto sobre Escuelas Seguras (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1995a, 1995b). La campaña nacional Escuelas Seguras (ver apartado Estrategias que inciden sobre los escolares y la escuela) fue iniciada por el Ministerio al mismo tiempo. En 1995 el Ministerio de Salud, Bienestar y Deporte publicó un informe referente a la extracción y características de los jóvenes pertenecientes al grupo de riesgo en relación al desarrollo de la conducta antisocial y las políticas al respecto (Schuyt, 1995). El informe hacía hincapié en la detección temprana (observación) y apoyo efectivo para esos muchachos. (Mooij, 1997, p. 44).

Así mismo,

[...] en la Conferencia de Utrecht los investigadores de los países asistentes decidieron formar la red

de estudio Gestión y Evaluación de la Seguridad en la Escuela. El primer objetivo de la misma es cooperar en la investigación y desarrollo de escuelas seguras, intercambiar información pertinente y asistir a cada uno en el desarrollo y evaluación de proyectos internacionales. (p. 49).

Esta preocupación por la seguridad escolar fue configurándose en el caso francés, de forma más moderada hacia el asunto de la falta de civismo, separando el sentimiento de inseguridad y la victimización. No se trataba de cambiar una categoría por otra; Debarbieux (1997) lo plantea al reconocer que la falta de civismo genera un estado de inseguridad que puede ser un propiciador de hechos o actos de violencia escolar (p. 87).

La preocupación por la seguridad escolar traspasa rápidamente fronteras y llega a un momento crucial donde el Consejo de la Unión Europea se pronuncia al respecto. En 1997 este Consejo,

[...] hace un llamamiento a todos sus estados miembros afirmando que la seguridad en las escuelas afecta y es un factor determinante de la calidad de la educación, dado que no puede esperarse suficiente calidad en la educación sin un clima abierto y seguro que permita a los alumnos y profesores aprender y enseñar sin la preocupación de ser intimidados, tiranizados o maltratados. Además, el Consejo señala la importancia que tiene la participación de los padres, alumnos, profesores, directores e instituciones locales para el éxito de la escuela. (Unión Europea, 1997). (Monclús y Saban, 2006, p. 60).

Sin duda, en este momento se conforman investigaciones y experiencias que poco a poco configuran un campo de estudio importante para el sector educativo y la sociedad en general.

En los 90, por un lado, a consecuencia de las demandas del alumnado de secundaria sobre la necesidad de seguridad y, por otro, de la influencia de la literatura científica anglófona, se va tomando conciencia tanto de la influencia de los centros escolares sobre la inseguridad y la violencia interna como de la posibilidad de actuar sobre un fenómeno que evidentemente no era solo exógeno (Debarbieux; Blaya). Es

durante estos años cuando el equipo que dirige el profesor Debarbieux comienza sus investigaciones nacionales, momento en el que el gobierno francés inauguró planes nacionales de lucha contra la violencia escolar. (Blaya, 2004, p. 296).

A este respecto, la experiencia holandesa desarrolló en sus inicios un enfoque de política de seguridad escolar muy centrado en la conducta de los jóvenes:

[...] en Holanda, en concreto, la campaña Escuelas Seguras cuenta con instrumentos para medir la conducta y guiar la acción correspondiente del profesor. Como parte de la campaña, la seguridad de la escuela y de su entorno se está mejorando mediante el trabajo de comités especiales. (Mooij, 1997, p. 42).

Los enfoques de seguridad escolar corresponden o se ajustan a las características de los diferentes países que deciden hacer algo frente a la violencia escolar; en el caso inglés, la revisión sobre sus políticas permite pensar en la ausencia de una concepción de libertad escolar:

Piénsese en el mensaje que se envía a los estudiantes en cuanto a la concepción escolar de confianza y libertad cuando se instalan detectores de metales, videocámaras, dispositivos de identidad, perros rastreadores de drogas, y guardias para garantizar la libertad. En efecto, llevados por la seguridad y el cumplimiento de normas, como Thompkins (en este volumen) señala, las escuelas se están convirtiendo más en prisiones que en lugares de aprendizaje. (Henry, 2000, p. 19)².

A pesar de las diferencias que puedan establecerse entre continentes y países, en el fondo el debate de la seguridad escolar es muy similar; aunque con los agravantes de la periferia en la economía-mundo y las limitantes presupuestales de los

² Traducción libre del autor. "Think of the message that is sent to the students in terms of the conception of school trust and freedom when installing metal detectors, video cameras, devices of identity, sniffer dogs of drugs, and guards to ensure freedom. In fact, taken away by the security and compliance, as Thompkins (in this volume) said, schools are becoming more in prisons than in places of learning".

gobiernos latinoamericanos, el campo escolar resulta en una suerte de imbricación del contexto que lo rodea, más las lógicas institucionales regidas por los planes, programas y proyectos educativos del régimen político y del gobierno de turno.

Al sentimiento de inseguridad y la victimización debe sumársele en muchos casos la relación con las políticas de seguridad nacional y ciudadana que se dirigen a contrarrestar el narcotráfico y la delincuencia común asociada con la estigmatización que se hace de los jóvenes en zonas populares.

En un ambiente donde impera la ley del silencio y del más fuerte sobre todo cuando la escuela no dispone de mecanismos de seguridad, de protección y de solución de conflictos —los testigos y las víctimas no comentan lo que ven, lo que saben, por temor a las represalias o del estigma, lo que fortalece la cultura del miedo. Se revela también la vulnerabilidad de los más débiles, resultante de la intimidación física y verbal, banalizando la violencia y haciendo que los diferentes actores se sientan desprotegidos. Eso implica, asimismo, la sensación de inseguridad, desorden y de impunidad, lo que genera la desorganización del espacio público. (Abramovay, 2005, p. 853).

En el caso de Centroamérica, México cuenta con un acervo importante de políticas y programas en seguridad escolar; al ser un país federalista, cada Estado que lo compone tiene autonomía para diseñar sus propias políticas y legislación al respecto, lo que no indica que exista diversidad de propuestas al respecto; es más, parece que la repetición de postulados o directrices es común, más la influencia del gobierno central. Es probable que en México la política más importante en relación al tema sea el “Programa Escuela Segura” (PES). No siendo propiamente una política sino un programa que dependió de una política nacional de seguridad.

El objetivo del PES es: “contribuir a generar en las escuelas de educación básica condiciones que propicien ambientes de seguridad y sana convivencia, favorables para la mejora de los aprendizajes, así como la práctica de valores cívicos y éticos” (SEP, 2013, p. 3). Para el logro de este objetivo, el programa otorga apoyos económicos y técnicos a las

escuelas primarias y secundarias localizadas en zonas con mayor índice de violencia en el país. (Centro de Estudios Educativos, 2014, p. 7).

Por mandato del presidente Felipe Calderón, el programa comenzó en 2007, en el marco de la estrategia “Limpiemos México. Estrategia Nacional de Seguridad. Programa en Zona de Recuperación”, como una prioridad en la lucha contra el crimen organizado. En su fase inicial participó el estado de Jalisco, y hoy se encuentra en su fase de generalización y medición de impacto.

La seguridad escolar en México puede ser asociada a la concepción de seguridad nacional y en su contexto específico a convivencia y ciudadanía. En este sentido, hay una relación directa con las violencias macro y microsociales. La categoría en este caso está pensada como estrategia de abordaje del Estado para resolver en parte los problemas de la macro violencia.

Se identifica, entonces, una contradicción entre lo jurídico y su práctica, pues en el campo institucional escolar este tipo de política puede verse como una carga para directivos y docentes, y no como una solución pedagógica a la violencia escolar.

Revisar mochilas, instalar cámaras, poner vigilancia de algún policía, autoridad escolar o familiar en los horarios de entrada y salida, dar pláticas sobre las drogas y el daño que generan son estrategias que no han dado resultados; por el contrario, han generado una percepción negativa y una sensación de desconfianza, principalmente entre las y los estudiantes (Consejo Ciudadano de Seguridad Pública, Prevención y Readaptación Social del estado de Jalisco, 2010; Zurita, 2011). Aunado a esto, existe poco conocimiento de lo que implica el programa por parte de personal directivo y docente, pues es visto como una carga adicional de trabajo al que tienen que apegarse institucionalmente (SEP/Parametría, 2009). De ahí que resulte de especial importancia no solo brindar a las escuelas un acompañamiento permanente en los procesos de operación de este tipo de iniciativas, sino informar, de manera amplia, a los actores educativos y a la sociedad en general acerca de la naturaleza del mismo. (Centro de Estudios Educativos, 2014, p. 8).

Además para esta política mexicana de seguridad escolar se plantea lo siguiente:

[...] si bien el PES reconoce en sus objetivos la ligazón entre la democracia y la generación de ambientes escolares seguros, no se refiere en su concepción a la CDN en particular ni al conjunto de instrumentos internacionales y nacionales dirigidos a la defensa y promoción de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia. (Zurita, 2010, p. 122).

Es importante mencionar que en la configuración de la seguridad escolar como problema político, la influencia de los medios de comunicación y la forma como el Estado legisla alrededor del tema constituyen cómo la sociedad encara el problema de la violencia escolar mediante la implementación de políticas que operan en intereses diferentes al garantizar la eficacia del derecho de los jóvenes en el campo educativo.

En México existen 27 leyes sobre violencia y seguridad escolar, las cuales

[...] reflejan visiones singulares de la violencia en las escuelas donde algunas insisten (Veracruz, Yucatán, Nuevo León) en considerarla un problema entre niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Haciendo caso omiso de la complejidad que encierra este fenómeno y que trasciende la concepción tradicional de la indisciplina estudiantil o del uso excesivo del poder y la autoridad docente. (Zurita, 2015, p. 88).

El alto número de leyes va de la mano con un incremento de noticias sobre violencia escolar en los medios de comunicación, un tinte sensacionalista sobre ellas y una tendencia a respaldar la mano dura frente a la violencia escolar; esto forma parte del análisis que realiza Úrsula Zurita (2015), en México:

[...] el análisis del papel de los medios de comunicación en torno a la violencia escolar permite adentrarse en su desempeño en el contexto de la formulación de los problemas concebidos públicos, con el fin de que sean incorporados en la agenda de las políticas públicas; también propicia un acercamiento a las distintas formas en que se observa y conceptualiza la violencia en las escuelas mexicanas hoy en día. (p. 84).

En el resto de la región latinoamericana existen también diversas miradas al fenómeno de la seguridad escolar; no solo prevalece el enfoque centrado en la prevención e intervención de todo tipo de violencia, sino que la categoría de *seguridad escolar* permite una relación amplia hacia el sentido de bienestar social en la escuela. Unicef, por ejemplo, diseñó una herramienta para medir el índice de seguridad escolar, a partir de un proyecto piloto en algunos países de Suramérica.

Esta propuesta tiene dos variables fundamentales: la vulnerabilidad de los centros educativos y la reducción del riesgo de desastres. En esta última se encuentran los de tipo social, donde pueden identificarse tipologías de la violencia escolar, pero el factor que amplía la categoría de seguridad escolar es la estructura de las edificaciones y la prevención de desastres naturales. En el contexto suramericano esto es primordial debido a la informalidad en muchos casos de las edificaciones de las instituciones escolares.

Entre los factores que determinan la vulnerabilidad de los centros educativos encontramos, la falta de conocimiento sobre las amenazas presentes en el territorio donde se ubica el centro educativo; equivocados sistemas constructivos, formas de construcción, ampliaciones inadecuadas; falta de inspección y supervisión técnica en los procesos de atención y el alto nivel de deterioro en que se encuentran algunas edificaciones debido a la falta de mantenimiento preventivo y correctivo, contando además la exposición ante diversos riesgos sociales, como la violencia, trabajo infantil y adolescente, drogadicción y otras adicciones, ludopatía, embarazo adolescente, *bullying*, desnutrición, entre otros. (Unicef, Proyecto DIPECHO VII Suramérica, 2012, p. 2).

Pero la apuesta fundamental de la seguridad escolar, siguiendo su trayectoria como categoría asociada a la mitigación de la violencia escolar, está orientada a su relación con el enfoque de los derechos humanos, aunque se le contraponga el discurso de los problemas sociales asociados al crimen, la inseguridad urbana causada por los jóvenes y los otros problemas que atañen a la seguridad nacional.

En Chile también se han identificado dos paradigmas antagónicos frente al discurso jurídico de la violencia escolar desde la perspectiva de la seguridad escolar.

Se indica que en la ley coexisten dos paradigmas antagónicos. Un paradigma nominado de “control y sanción”, que se funda en la postura de seguridad nacional y corresponde a una concepción conductista de la educación que postula la eficiencia social y la existencia del comportamiento agresivo. Otro paradigma nominado de la “convivencia escolar democrática”, que se funda en la concepción de seguridad humana y corresponde a una concepción crítica de la educación que apunta hacia la reconstrucción social y la noción de convivencia escolar. Se presentan las consecuencias que la aplicación de cada uno de estos paradigmas podría tener para el Comité de Buena Convivencia Escolar, el Reglamento interno y el rol del encargado responsable de la convivencia escolar. (Magendzo, Toledo y García, 2012, 377).

Para este país las interacciones en la escuela se constituyen en una problemática social; para el año 2000 se inicia la política de convivencia escolar, hasta el año 2010 se formula la ley *antibullying*, un proceso de diez años para legislar contra la violencia escolar. Siguiendo los dos paradigmas expuesto en la Ley, se pasa de la perspectiva de la seguridad nacional a la de la seguridad humana. Las diferencias radican en el enfoque centrado en derechos humanos y factores de riesgo que generan inseguridad. Una diferencia entre seguridad ciudadana y seguridad humana, radica en el centramiento operativo que puede tener la primera en las ciudades y lo urbano, mientras la segunda es independiente de la configuración del espacio territorial, solo responde por la vida y la dignidad humana.

Entre 2009 y 2010, en Costa Rica se inició un proyecto denominado Escuela Segura-Comunidad Segura, que incluyó experiencias en cuatro sectores de ciudades de cuatro países: Bolivia, Uruguay, Paraguay y Colombia. Allí se evidenció cómo se logra integrar la categoría de seguridad humana al campo educativo, la escuela y su entorno.

Escuela Segura-Comunidad Segura se basa en el concepto fundamental de seguridad humana que enfatiza el individuo como foco de atención de la comunidad internacional, del Estado y del propio gobierno local. La seguridad humana promueve la protección de los derechos humanos, el predominio de la ley y la democracia, y la satisfacción de necesidades básicas. A la vez, tiene como enfoque fundamental el desarrollo de un proceso de prevención desde el gobierno local, lo cual abarca toda la amplitud territorial del municipio y se observa desde la perspectiva de la seguridad humana, que supera ampliamente el concepto tradicional de seguridad y gestión policial. (BID, Open Society Foundations, Universidad de Chile, 2010, p. 8).

Para Colombia, las leyes de 2006 (Ley 1098, que expide el Código de Infancia y Adolescencia) y 2013 son referentes obligados en la materia de protección de los derechos de los niños y niñas, particularmente la Ley 1620 de 2013 (que formula el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar). Constituyen una herramienta política clave para el país.

En Bogotá se logra identificar con mayor prontitud directrices sobre seguridad escolar, adelantándose incluso al ámbito nacional. Es probable que esto se deba al abordaje de la seguridad ciudadana en la ciudad, desde los planteamientos de gobiernos distritales que fueron pioneros en Colombia, como el caso del exalcalde Antanas Mockus y su Plan de Desarrollo, “Formar Ciudad” (1995-1998). Allí hay un giro de la política local de seguridad ciudadana, pues cambia la perspectiva influenciada por la violencia política, a una mirada sociocultural de patrones autorregulados por la sociedad; en este caso, la comprendida por la ciudadanía bogotana.

Desde entonces, la seguridad ciudadana será un tema relevante en todos los planes de desarrollo de la ciudad, siendo significativo posteriormente su configuración para el campo educativo a partir de la creación del Sistema Distrital de Seguridad Escolar (Sisdise) a través del Acuerdo 173 de 2005 del Concejo de Bogotá, lo que constituye una directriz relevante para la ciudad en el abordaje de

la seguridad escolar, actualizándola frente a los avances resolutivos de la temática en el contexto internacional.

La seguridad escolar como problema político en Bogotá

En el caso colombiano, al igual que en el resto del mundo, la seguridad escolar al presentarse como respuesta al problema social de la violencia escolar se constituye como un problema político y se inscribe en la agenda pública, donde finalmente la controversia y las posturas de actores sociales y políticos evidencian la relación global/sectorial, desde donde se formulan directrices de política pública para la seguridad escolar en Bogotá.

El estudio de la implementación de la política de seguridad escolar brinda grandes posibilidades de abordaje para entender la trayectoria de esta política, sus configuraciones, sus discursos y su impacto frente al problema de la inseguridad escolar. Al igual que en México en la investigación sobre la violencia escolar, “el análisis de la legislación desde una perspectiva de la sociología de la educación y del enfoque de las políticas públicas es todavía incipiente” (Zurita, 2012, p. 22).

Se resalta entonces como interés investigativo para Bogotá optar por el enfoque de análisis de políticas públicas que incluye de hecho el análisis legislativo, aunque interesa en particular el análisis de su implementación, y en el caso colombiano no existe aún un estudio de la seguridad escolar desde esta mirada.

Según Eljach (2011), es necesario incentivar la investigación para comprender la violencia escolar, pero también para que sirva de fundamento para la política pública.

Permitir la utilización de estas investigaciones y estudios para formular políticas públicas y construir indicadores asentados en la realidad; es decir, investigar para promocionar el cambio y poder responder de forma inmediata, pero al mismo tiempo estructural, a la violencia al interior de las escuelas. (p. 114).

El discurso que ha optado la nación colombiana a partir de la Ley 1620 de 2013 se ajusta al enfoque de los derechos humanos. Según Jiménez

(2007), este enfoque aporta a la superación de la visión de derechos por generaciones, por concebirlos como integrales, interdependientes y complementarios, al igual que la concepción de que los derechos se pueden materializar por medio de políticas públicas.

El enfoque de los derechos humanos se concibe como una nueva perspectiva sobre la manera de lograr la materialización de los derechos y elevar la dignidad humana; esto explica su cercanía con los procesos de desarrollo socioeconómico y humano. La perspectiva de derechos también se puede entender como el paso siguiente a las luchas por el reconocimiento positivo-legal de los derechos humanos: si ya están en la constitución, si ya están en los tratados internacionales, es hora de concretarlos. (p. 44).

En consecuencia, la temática de la seguridad escolar se complejiza, pues al asociarse con el enfoque de los derechos toma un carácter transversal que cruza las esferas del bienestar social, esto implicaría entender la seguridad escolar como una expresión del Estado social de derecho, en el sentido de la eficacia del derecho, rebasando el solo contrarrestar o mitigar la violencia escolar.

En la actualidad existen para la ciudad de Bogotá diferentes instrumentos jurídicos que dan cuenta de un abordaje público para la temática de seguridad escolar desde diferentes enfoques o abordajes, pero principalmente responden o buscan intervenir el problema social de la violencia escolar desde la óptica de los derechos humanos.

Diez años han transcurrido desde la creación del Sisdis, y Bogotá cuenta hoy con un “programa de Respuesta integral de orientación escolar” (RIO), que forma parte de un “Proyecto de educación para la ciudadanía y la convivencia” (PECC). Lo anterior tiene como marco dos instancias: la primera corresponde a la política de infancia y adolescencia en Bogotá 2011-2021, que tiene como fundamento el enfoque de derechos; la segunda instancia refiere al Plan de Desarrollo 2012-2016 “Bogotá Humana”, cuyo énfasis, el desarrollo humano, da prioridad a la primera infancia con un enfoque diferencial, según lo plantea parte de su objetivo general promocionando las políticas de defensa y protección

de los derechos humanos. Por último, el “Proyecto de educación para la ciudadanía y la convivencia” es la expresión de la administración anterior por la búsqueda de la garantía al derecho de una educación de calidad.

En este sentido, la Secretaría Distrital de Educación (SED) le ha apostado a la articulación coordinada y eficaz de varios instrumentos que permitan materializar varios acuerdos del Concejo de Bogotá adoptados durante los últimos años en materia de convivencia, seguridad y orientación escolar. Acuerdos que constituyen la expresión política de distintos sectores que han trabajado para el mejoramiento de la educación de las niñas, niños y jóvenes del Distrito Capital. (SED, 2013, p. 4).

Hoy, el discurso de la política se dirige hacia la lógica de la orientación escolar. La estrategia “Respuesta integral de orientación escolar” (RIO) es la

expresión de unificar o relacionar las diferentes directrices del Distrito Capital; ella plantea:

[La] normatividad no solo es de especial importancia para la ciudad, sino que constituye un sustento legal, que abarca una serie de insumos pertinentes para acompañar eventos asociados a la convivencia y la ciudadanía que puedan presentarse en los centros educativos, desde una perspectiva amplia de orientación escolar. (SED, 2013, p. 4).

Se busca que esta estrategia responda a las necesidades de garantía, prevención, promoción, difusión y restablecimiento de derechos y al desarrollo de capacidades ciudadanas. La figura 1 muestra los acuerdos que se tuvieron en cuenta.

El avance de la política de seguridad escolar desde la perspectiva de la administración distrital Bogotá Humana es relevante, pues el discurso se ha fortalecido en el enfoque de los derechos humanos,

20

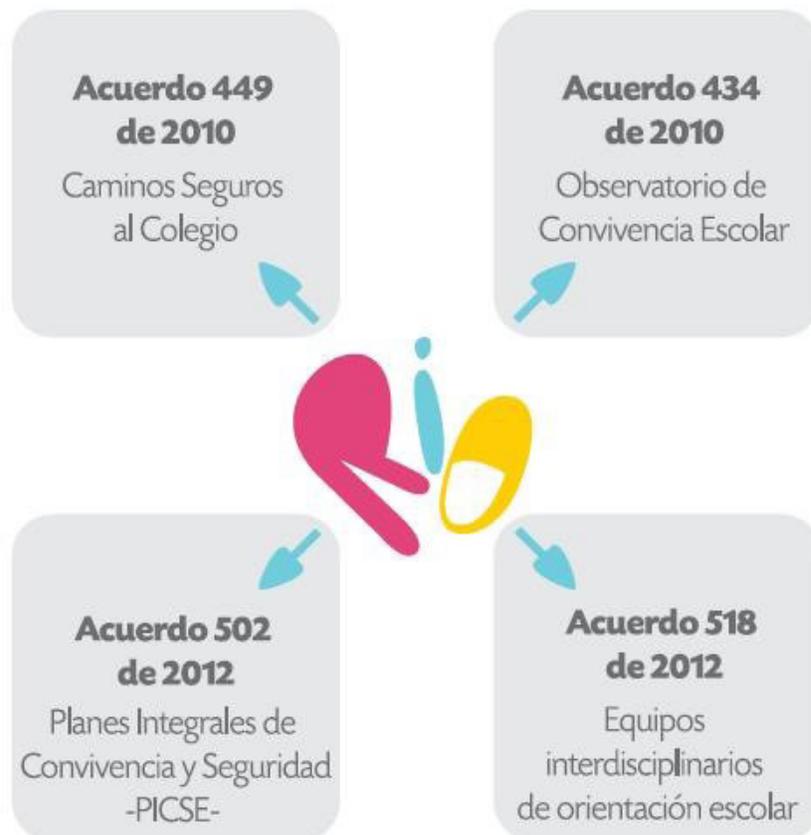


Figura 1. Acuerdos distritales.

Fuente: SED (2013, p. 5).

ha sido un trasegar importante en la medida que se articulan discursos como la convivencia escolar, entornos seguros y orientación escolar.

La Secretaría de Gobierno de Bogotá realizó un estudio en 2007 sobre la situación de la convivencia y seguridad con más de 800.000 estudiantes, los datos del informe son presentados en la siguiente tabla, siendo relevantes en porcentaje estadístico el hurto y el maltrato emocional.

El presente informe contiene el análisis general de las estadísticas descriptivas que resultaron de esta encuesta luego de su expansión por el DANE a la población escolar total matriculada en los grados considerados por el estudio (826.455 estudiantes) en los planteles escolares de Bogotá y municipios aledaños. (Secretaría de Gobierno, 2007).

Sin embargo, a pesar de la claridad de las directrices políticas, la realidad de los problemas de violencia escolar e inseguridad siguen siendo relevantes y no hay una clara disminución del fenómeno. Para 2013 la SED realizó la *Encuesta de clima escolar y victimización*, en ella

[...] se encuestaron 118.000 estudiantes en total, que representaron a las y los 568.000 estudiantes, total de estudiantes de los colegios públicos y privados

en esos grados. Del total de encuestados 86.500 son de colegios públicos y representaron a 377.000 estudiantes, y 31.400 de colegios privados, que representaron a 191.000 estudiantes. (p. 15).

La encuesta es un buen referente de la situación actual del campo educativo frente al tema de la seguridad escolar, pues los planes, programas y proyectos al respecto tienen un alto grado de integralidad y responden de forma amplia a las necesidades y requerimientos de la población escolar y sus entornos; sin embargo, la situación desde 2006 tiende a empeorar en algunos aspectos como el entorno, y en otros se mantiene. La Secretaría de Gobierno realizó la encuesta ese año con factores similares, incluso la encuesta de 2011 realizada por la SED se ajusta a esta tendencia. En el 52 % de los colegios públicos, el 20 % o más de los encuestados manifestaron que al menos una vez los habían atacado. Este reporte solo se da en el 22 % de los colegios privados (SED; Secretaria Distrital de Cultura, Recreación y Deporte, y Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2013, p. 72).

El marco legislativo en el tema para Colombia y la capital, las acciones distritales frente al tema en los últimos tres gobiernos en el marco de diez años desde el Acuerdo 173 de 2005, las mediciones e indicadores de las diferentes encuestas en la

21

Tabla 1. Conclusiones y recomendaciones.

| TIPO DE VIOLENCIA | PRESENCIA | SUGERENCIAS |
|---|--|---|
| Hurto menor sin violencia en contexto escolar | 56 % | Investigaciones cualitativas en contextos específicos |
| Maltrato emocional: insultos | 38 % | Intervenciones orientadas a mejorar el respeto y la confianza |
| Maltrato emocional: exclusión por pares | 22 % | |
| <i>Bullying</i> | 15 % compañero de curso, 12 % otro curso | Hacerla más visible |
| Acoso sexual verbal | 13 % compañero de curso, 9 % otro curso | |
| Contactos sexuales no deseados | 10 % | |
| Armas blancas | 9 % | Desincentivar porte de armas |
| Percepción dentro y fuera de la escuela | 11 % dentro, 28 % fuera | Protección de la ruta de los escolares |
| Consumo de sustancias ilícitas | 33 % alcohol, 3 % drogas | Procesos de comunicación pública |

Fuente: elaboración propia a partir de Secretaría de Gobierno (2007, pp. 5-7).

ciudad, el impacto mediático de los últimos años sobre la violencia escolar, los estudios y enfoques de análisis del problema desde la investigación sobre educación, permiten entender a la seguridad escolar como un problema político.

Conclusiones

La seguridad escolar es relevante por cuanto se ubica en el campo educativo como una condición esencial para su funcionamiento, involucra todos los agentes sociales del campo, trasciende la comprensión endógena del mismo y se orienta en un discurso universal que es aprehendido por todas las agencias internacionales en educación y asumido por todos los Estados de derecho en el mundo. Los derechos humanos y su expresión centrada en la condición de sujetos de derecho de los niños, niñas y adolescentes, constituye ese discurso orientador. Esta apuesta avanza y se sobrepone al enfoque centrado en la coerción y en la sola expresión del control social ejercido en la escuela sobre la infancia, los jóvenes y los maestros, en esencia, todos los agentes contenidos en el campo.

Una escuela insegura hace que la promesa del desarrollo social y económico de una sociedad sea un proyecto cada vez más difícil de cumplir, pues aun teniendo escuelas seguras, con un clima social favorable para los procesos de aprendizaje y escolarización no son garantía de éxito, por cuanto el progreso de una sociedad no recae tan solo en lo que la institución escolar pueda hacer en el pensamiento y la cultura de niños, niñas y jóvenes, pues el mundo de los adultos se antepone en muchos casos a su nueva condición de sujetos de derechos, instaurada en la convención de los derechos de los niños en 1989.

La seguridad escolar puede pensarse incluso como garantía social para el funcionamiento de un sistema escolar, inclusive es también un dispositivo de control social para niños, niñas y adolescentes en aras de mitigar la violencia escolar y otros factores que amenazan el aprendizaje, durante el tiempo de su escolarización. En esencia, la seguridad escolar cobra valor pedagógico al asumir el enfoque de derechos humanos y ser garante de su condición de sujetos de derecho, lo anterior implica el uso de la autonomía relativa a todo campo social, para apartarse de privilegiar en sus prácticas sociales la

lógica de protección al mercado y su producción de sujetos de consumo.

Entender la seguridad escolar como un problema político requiere la atención de todos los actores de la sociedad involucrados directa o indirectamente con el campo educativo y la escuela, en particular de los Estados como responsables directos de la materialización de los derechos humanos en sus países, responsabilidad que se implementa a través de sus legislaciones y políticas públicas. Estas últimas manifiestan el estado actual de las intervenciones públicas para brindar seguridad escolar, y en últimas son una imagen de la comprensión de una sociedad particular sobre el capital simbólico que le atribuyan a su institucionalidad educativa.

Los estudios sobre implementación de políticas reconocen la necesidad de profundizar en el análisis del ciclo de las políticas, pues cada fase de este está interconectada con la siguiente, lo cual complejiza el objeto de la política pública, es decir, el problema político. En este caso, la seguridad escolar —que termina siendo una respuesta sociopolítica que combina el esfuerzo por luchar contra la violencia escolar y garantizar la aplicación de los derechos humanos y la condición de sujetos de derecho de los niños— implica entender su lógica de construcción, como un asunto relevante de carácter político y educativo.

El análisis de la política de seguridad escolar, después de una década de implementación en Bogotá, es una tarea investigativa que puede aportar a la reformulación de la política, a encontrar correspondencias y vacíos con el enfoque de derechos en el campo educativo, permitir una mirada crítica de las acciones coercitivas sustentadas en la doctrina de seguridad nacional en la escuela, dar cuenta de las prácticas sociales asociadas a la seguridad escolar desde los propios agentes del campo escolar.

La seguridad escolar puede ser identificada como un estado de confianza, un valor social que se mueve en las lógicas de la percepción, en las experiencias vividas de los agentes escolares, incluso puede ser asociada a prácticas económicas proclives a la rentabilidad del sistema escolar. Garantizar el estado de confianza en las instituciones escolares, a partir de las diversas prácticas sociales que allí se generan apuntaría a la búsqueda de la

calidad en la educación. Sin embargo, aún el dilema está en ajustarse al discurso jurídico como garantía del respeto a los derechos humanos, cuando contrario al mismo se aplican medidas de seguridad en un enfoque coercitivo, vigilantista y punitivo, cercano a la doctrina de seguridad nacional trasgrediendo el sentido pedagógico de toda acción de bienestar en el campo educativo.

Queda manifiesto entonces que en los últimos años se ha pensado el problema de la violencia escolar desde la acción pública y que la configuración de dicha respuesta estatal se mueve desde la perspectiva de la seguridad escolar, la convivencia, y más reciente de la orientación escolar, todas articuladas por el enfoque de derechos de los niños, pero también influenciada por la doctrina de la seguridad nacional que se equipara a la seguridad ciudadana, como respuesta a los problemas subyacentes de violencia social relacionados con el campo escolar, presentando una controversia de enfoque e implementación con las apuestas del paradigma de la seguridad humana.

Referencias

- Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26): 833-864.
- Angarita, P. (2002). La seguridad ciudadana: nuevo reto en la defensa de los derechos humanos. En: *Derechos Humanos, seguridad ciudadana y sociedad civil. Sistematización de experiencias* (pp. 117-166). San José, Costa Rica: IIDH, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Open Society Foundations, Universidad de Chile. (2010). *Banco de buenas prácticas en prevención del delito en América Latina y el Caribe*. San José, Costa Rica: Fundación Arias para la Paz y el Progreso Humano.
- Blaya, C. (2004). Clima y violencia en la escuela. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339: 293-315.
- Blaya, C. (2012). Violencia escolar. ¿Una juventud desilusionada? En: A. Furlan. *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 31-44). México: Siglo XXI.
- Borda, E.; Rodríguez, C.; Libreros, J. (2004). *Conflicto y seguridad democrática en Colombia. Temas críticos y propuestas*. Bogotá: Fescol, Fundación Social.
- Camacho, G. A. (1994). Seguridad. ¿Para la gente o para el Estado? *Análisis Político*, 21: 80-95.
- Centro de Estudios Educativos, A.C. (abril-junio de 2014). Más allá de Escuela Segura. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIV(2): 5-12.
- Concejo de Bogotá. (2005). Acuerdo 173 de 2005. Sistema Distrital de Seguridad Escolar "SISDI-SE". Bogotá, Colombia.
- Debarbieux, E. (mayo-agosto de 1997). La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*, 313: 79-94.
- Delgado, J. (1997). El tránsito hacia un nuevo sistema de seguridad. En: G. Segobia. *Justicia, seguridad y convivencia en Santa Fe de Bogotá*. Bogotá: Consejería Presidencial para el Desarrollo Territorial.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo*. Panamá: Unicef y Plan.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (julio de 2005). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Bogotá, Colombia.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), Proyecto DIPECHO VII Suramérica. (2012). *Índice de seguridad escolar. Guía de implementación*. Panamá: Unicef.
- Fuentes, C.; Rojas, F. (2005). *Promover la seguridad humana: marcos éticos, normativos y educacionales en América Latina y el Caribe*. París: Unesco.
- Gvirtz, S.; Larrondo, M. (2012). Democracia, diálogo. Construcción de la ley. Caminos para construir la convivencia en el espacio escolar y generar modos no violentos de relación. En: A. Furlán. *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 295-312). México: Siglo XXI.
- Henry, S. (2000). What is school violence? An integrated definition. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567: 16-29.

- Jiménez, A. (enero-junio de 2013). El problema de la institucionalización del Estado en Michel Foucault. *Esfera*, 3(1): 14-27.
- Jiménez, W. (2007). El enfoque de los Derechos Humanos y las políticas públicas. *Civilizar*, 7(12): 31-46.
- Leal, F. (1994). *Seguridad nacional y seguridad ciudadana, violencia urbana e inseguridad ciudadana*. Santa Marta, Colombia: PNUD-PNR.
- Magendzo, A.; Toledo, M.; García, V. (2012). Descripción y análisis de la Ley sobre violencia escolar (20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX: 377-391.
- Monclús, A.; Saban, C. (2006). *Violencia escolar: actuaciones y propuesta a nivel internacional*. Barcelona: Davinci Continental.
- Mooij, T. (1997). Por la seguridad en la escuela. *Revista de Educación*, 313: 29-52.
- Organización de Estados Americanos (OEA). (2003). *Declaración sobre seguridad en las Américas. Conferencia especial sobre seguridad* (pp. 1-14). México.
- Pérez, K. (2007). El concepto y el uso de la seguridad humana: análisis crítico de sus potencialidades y riesgos. *CIDOB d'Afers Internacionals*, 76: 59-77.
- Ruiz, L. D.; Amariles, C. (2006). *La escuela: territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín*. Medellín: Instituto Popular de Capacitación, Corporación de Promoción Popular.
- Secretaría de Educación del Distrito, Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2013). *Encuesta de clima escolar y victimización*. Bogotá.
- Secretaría de Educación Distrital (SED). (2013). *Respuesta integral de orientación escolar (RIO)*. Recuperado de: http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/pecc/centro_documentacion/caja_de_herramientas/serie_1_orientaciones/03_que_es_rio.pdf
- Secretaría de Gobierno. (2007). *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C.* Bogotá. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/files/d8f4461c-07272f8357a73012230992f3.pdf>
- Zurita, U. (2010). Los desafíos del Programa Escuela Segura en el Vigésimo Aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño. *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Infancia y Juventud en Lucha por sus Derechos* 1(2), 118-124.
- Zurita, U. (2012). Las escuelas mexicanas y la legislación sobre la Convivencia, la Seguridad y la Violencia Escolar. *Educación y Territorio* 2(1), 19-36.
- Zurita, U. (2015). La violencia escolar desde los medios de comunicación y el poder legislativo en México. *Revista Sophia*, 11(1): 81-93.





Las madres y su rol educador: una experiencia de cambio desde la educación popular*

Mothers and their Role as Educators: A Changing Experience from Popular Education

Jeison Alexander González¹ Sara Alejandra González² Nataly Quiroga Loaiza³

Para citar este artículo: González, J. A.; González, S. A.; Quiroga, N. (2017). Las madres y su rol educador: una experiencia de cambio desde la educación popular. *Infancias Imágenes*, 16(1), 25-42.

Resumen

La práctica pedagógica dentro del proyecto de Ámbito Familiar de la SDIS⁴ evidenció cómo los beneficiarios están condicionados al consumismo de ayudas sociales, al estancamiento en sus condiciones de vida, alejados de posturas que les permitan superar su vulnerabilidad. Aun así, a partir del desarrollo de encuentros pedagógicos mediados por la pedagogía popular, se construyeron espacios de diálogo y reformulación de saberes, lo que permitió que las madres participantes empoderaran su pensamiento a través de la reflexión constante con el otro. Dicha interacción fomentó el autoconocimiento de realidades, para que se reestructuraran y se construyeran saberes nuevos; además, estimuló un cambio en su condición de vida, las ubicó en una postura crítica, las formó como sujetos de derecho, que no se limitan al consumismo desmesurado, sino que por medio de sus habilidades y destrezas crean herramientas que les permiten surgir como ciudadanas activas, con voz y voto dentro de su vida y la de sus hijos.

Recibido: 01-agosto-2016 / **Aprobado:** 15-marzo-2017

Palabras clave: educación integradora; ambiente educacional; política pública; enseñanza; segregación escolar; integración escolar; educación familiar.

Abstract

Pedagogical practice within the familiar ambiente project of the SDIS, showed how beneficiaries are conditioned to consumerism of social assistance, stagnation in their living conditions, away from positions that allow them to overcome their vulnerability. Even so, from development of pedagogical meetings mediated by popular education, spaces of dialogue and reformulation of knowledge were built, which allowed participating mothers to empower their thinking through constant reflection with others. This interaction encouraged self-knowledge of realities, so that new knowledge is restructured and constructed. In addition, it stimulated a change in their living condition, placed them in a critical position, formed them as subjects of law, not limited to excessive consumerism, but through their

25

* Artículo reflexivo, realizado a partir de la práctica laboral de las maestras Sara González y Nataly Quiroga en el proyecto Ámbito Familiar de la Secretaría de Integración Social de Bogotá en la localidad de Bosa, investigación que se realiza a favor de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, iniciando el 2 de febrero de 2014 y finalizado el 5 de diciembre de 2014.

¹ Licenciado en Pedagogía Infantil. Magíster en Educación. Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad Internacional Iberoamericana UNINI - México. Docente área de lenguaje de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: jeison.gonzalez@javeriana.edu.com

² Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: alejag9@gmail.com

³ Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: natykquiroga@gmail.com

⁴ Secretaría Distrital de Integración Social del Distrito Capital, Bogotá.

skills and abilities to create tools that allow them to emerge as active citizens with voice and vote in their lives and their children's.

Keywords: inclusive education; educational environment; government policy; teaching; school segregation; school integration; family education.

Introducción

La maternidad y la formación de una familia para algunas personas puede considerarse un estilo de vida al que una mujer puede acogerse después de haberse preparado para ello, es decir, después de haber culminado una carrera profesional, tener una edad determinada, contar con un trabajo fijo, una pareja estable e, incluso, una vivienda propia. Esta podría considerarse una realidad para muchas comunidades, pero en una época como la actual, en la que los jóvenes obtienen información descontrolada sobre el cuerpo y el sexo por parte de los medios de comunicación, se evidencia lo contrario, y si se observa cómo día a día aumentan las tasas de embarazos adolescentes, como lo cita *El Espectador* (2014): “desde 2008 hasta 2013 han nacido cada año, en promedio, 159.656 niñas y niños de madres entre 10 y 19 años” (p. 1), en todo el país, según datos reportados por el DANE. Dichas cifras ubican a Bogotá, como una de las ciudades con más alto índice de embarazos a temprana edad.

En concordancia con esto, en el contexto de la localidad de Bosa, al suroccidente de la capital, es posible encontrar un imaginario⁵ en común entre las madres que forman parte del proyecto *Ámbito Familiar*, del cual hablaremos más adelante. Las madres participantes que han estado en embarazo a temprana edad, o que cuentan con familias numerosas en las que escasean los recursos económicos, consideran que el Estado debe ser quien les garantice un sustento económico para sobrellevar su maternidad, creen que el hecho de ser madre garantizará un beneficio social y que cuantos más hijos tengan mayor va ser el valor de los subsidios que se reciben.

⁵ *Imaginarios* puede definirse como aquellas representaciones personales utilizadas para designar aspectos sociales, también, es usado cotidianamente como sinónimo de mentalidad, cosmovisión, conciencia colectiva o ideología personal (Castoriadis, 1993).

Este factor, junto con el aumento de embarazo adolescente, ubica a los sujetos en hogares que no cuentan con todas las herramientas necesarias para el cuidado adecuado de los niños entre los 0 y 3 años, razón por la cual es necesario priorizar el apoyo que se le brinda a dicha población, ya que según lo reportado en el informe de la Secretaría Técnica del Consejo Distrital de Política Social (2014), “en esta franja de edad el 71 % de las familias prefieren tener el bebé en casa antes de llevarlo a un lugar de atención” (p. 8).

Así, surge el proyecto *Ámbito Familiar*⁶, como una estrategia de la política pública para brindar apoyo personalizado a cada familia con gestantes menores de edad, o con niños y niñas menores de 3 años. Dicha estrategia de atención integral se ha caracterizado por reducir las situaciones que afectan a la primera infancia a través de un “constante acompañamiento en pro de generar cambios en las pautas de crianza, alimentación y la vinculación de escenarios de desarrollo infantil directos en las familias de las zonas más segregadas” (p. 8). Dicho acompañamiento es dirigido por profesionales que toman por iniciativa propia a la educación popular, como modelo de trabajo, para alcanzar su objetivo, puesto que esta puede ser asumida como un método de alfabetización concientizador, lejano al método “bancario” que solo pretende adoctrinar, sino que se plantea, como una propuesta de “la educación como práctica de libertad” (Freire, 1997), en la que se logre integrar al sujeto con sus vivencias, de forma que sea capaz por sí mismo de reevaluar y comprender las causas de su realidad social.

Siendo Bogotá pionera en la ejecución del proyecto, dentro del “Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Bogotá Humana 2012-2016”, en complementariedad con el Gobierno nacional, de acuerdo con el artículo 137 de la Ley 1450 de 2011, *Plan Nacional de Desarrollo*

⁶ *Ámbito Familiar* forma parte del proyecto 735 de la Secretaría Distrital de Integración Social (SIDS), su objetivo es potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas de primera infancia en Bogotá, desde un modelo inclusivo y diferencial de calidad, y acciones que garanticen el cuidado calificado, experiencias pedagógicas significativas, disfrute del arte, cultura, juego, actividades físicas, promoción de vida y alimentación saludables, además de la generación de ambientes adecuados, seguros, sensibles y acogedores.

2010-2014 y dado que está mediado principalmente por el factor económico, puesto que se da a conocer a la comunidad a través de un apoyo nutricional, en el que cada participante inscrita podrá reclamar un bono canjeable por alimentos de la canasta familiar, se reflexionó en torno a la pregunta: ¿Cómo logran las madres participantes del proyecto Ámbito Familiar de la SDIS de la localidad de Bosa empoderar su pensamiento, transformar sus imaginarios y generar un cambio en la condición de vida de sus hijos como primeras educadoras desde el acompañamiento de una perspectiva pedagógica y no de un complemento monetario de un programa social?

Definición del problema

En la actualidad, el campo de acción de la pedagogía infantil se ha ampliado a diferentes ámbitos, así el rol de sus profesionales en programas de integración social ha tomado un valor y acción fundamentales para la educación, atención y cuidado de las infancias; así, en el Distrito Capital (Bogotá) se ha generado, desde la filosofía de Estado de bienestar, un conjunto de estrategias para las personas beneficiarias de programas sociales, donde el Estado mitiga un poco el dolor y el sufrimiento, pero no da solución al problema, como es el caso de la desnutrición en Colombia.

Este problema ha afectado a muchos y otros tantos lo comentan, pero no ha tenido solución. Por ejemplo, en datos obtenidos por la Dirección de Epidemiología y Demografía del Ministerio de Salud (2015)

[...] durante el periodo comprendido entre 2009 y 2014 las condiciones transmisibles y nutricionales generaron el 43,56 % (11.007.360) de las atenciones, fueron la causa que mayor cantidad demandó en este grupo de edad; en total se atendieron 2.165.068 personas por esta causa, para una razón de 5,08 atenciones por persona. (p. 96).

En estas atenciones se observó una baja nutrición y desinformación sobre una alimentación saludable.

Cuando esta población se clasifica dentro de diagnósticos, como el bajo peso o desnutrición,

acude a entidades como la SDIS a buscar apoyo, ayudas sociales que les permitan mejorar o sobre llevar su condición. Así se encuentran con programas como Ámbito Familiar, en el que se prioriza la necesidad de cada participante y se le brinda apoyo económico canjeable por alimentos, que fomenten la adecuada nutrición de los niños. De esta forma se mitiga el problema y se adoctrina a la población en el conformismo, puesto que el Estado se convierte en un proveedor inmediato de aquello que necesita el beneficiario, pero no se concentra en concientizar a esos sujetos sobre su realidad, sobre cómo puede crear estrategias que le ayuden a transformar su vida y a progresar por sí mismo, para que el apoyo recibido sea temporal, y que una vez el individuo pueda valerse por sí mismo, este beneficio pueda ser entregado a un tercero.

Los proyectos sociales están formando a la sociedad para que no luche por sus derechos, para que se limite a consumir, no a producir; no se practica, como diría Paulo Freire (1970), “la pedagogía del oprimido”, en la que sujetos deben tener una visión crítica del mundo en el que viven, con el fin de liberarse de aquellas fuerzas opresoras que los encasillan y limitan en unas condiciones de vida que solo benefician a unos pocos. Dicha pedagogía tradicional *bancaria*, de la que se apropian los privilegiados, no permite a los oprimidos ser, alcanzar su libertad para convertirse en *hombres nuevos*; en el que el bienestar de su sociedad no esté basado en la dominación y explotación de unos hombres sobre otros. Si dentro de los programas sociales se apropia este tipo de pedagogía, los beneficiarios estarían inscritos de manera momentánea, mientras consiguen o construyen nuevas herramientas para mejorar su realidad; pero lo que se evidencia es que, una vez se convierten en beneficiarios de ayudas del Estado, permanecen en su condición indefinidamente.

Así, se sigue encontrando en la sociedad, y específicamente en la localidad de Bosa, según datos de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2009) “consumo de sustancias psicoactivas, lesiones personales con arma blanca, hurto, barras futboleras” (p. 70). Esto propicia la formación de familias en las que predominan los conflictos, la mala conducta, problemas

de comunicación e, incluso, abuso o maltrato por parte de uno de los miembros hacia los demás; estas, a su vez, no cuentan con redes de apoyo social, poseen escasos ingresos económicos, analfabetismo, desempleo, niños y niñas entre los 0 y los 3 años de edad en escenarios de maltrato, desnutrición, abandono, trabajo infantil, abuso físico y sexual. Esta “disfuncionalidad familiar recae en la pérdida de la capacidad familiar para mantener el equilibrio emocional de sus integrantes” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009, p. 74).

Esta población vulnerable es prioridad del proyecto *Ámbito Familiar*, el cual pretende lograr una transformación en los imaginarios sociales de los participantes, entre otros: a) la concepción de niño como una persona que requiere únicamente asistencia permanente, de la cual no se puede aprender, sino a la que se le deben enseñar estrategias para la vida; b) la educación como elemento propio de la escuela, por lo que en la casa la atención se centra en el cuidado permanente y a la realización de las tareas diarias del hogar; c) el juego visto solo como elemento de esparcimiento y diversión; d) la idea de la mujer ama de casa como individuo sin derechos, ni posibilidades de progreso, dada su limitación para brindar un apoyo económico al jefe del hogar.

La transformación de estas miradas de mundo solo puede ser lograda, como diría Freire (1970), a través de la problematización, de la construcción y deconstrucción de saberes que permitan descubrir y comprender la realidad en la que se vive, el compartir las ideas unos con otros conlleva a la socialización y, a su vez, contribuye a que las madres o cuidadoras puedan empezar a ver a sus hijos como sujetos de derecho y verse a sí mismas como sujetos activos dentro de la sociedad que no solo proporcionan alimento y cuidado, sino que son las encargadas de forjar el pensamiento, la personalidad, los comportamientos y el desarrollo integral de esos seres que dependen de ellas. Romper con la pasividad y el silencio es el ideal desde la pedagogía popular, cuando se educa desde el diálogo con una visión consciente, se educa políticamente, se modifica la realidad formando ciudadanas activas que ejercen sus derechos y cumplen con sus deberes.

Para ampliar la comprensión del contexto de este programa es necesario decir que *Ámbito Familiar* es el proyecto de atención integral a la primera infancia y madres gestantes en espacios no formales del Distrito Capital. Como su nombre lo indica, se desarrolla en la familia, está dirigido a niños y niñas que no se encuentran escolarizados, ni en jardines infantiles. Son niños y niñas cuidados en sus hogares, cuidados por sus madres y abuelas quienes se van formando periódicamente en los encuentros pedagógicos grupales y domiciliarios⁷ como las primeras educadoras de sus hijos.

El fundamento legal se inicia con el plan de gobierno propuesto por el exalcalde Gustavo Petro⁸, donde se presentan los territorios saludables y la atención integral a la primera infancia desde el ámbito institucional y el familiar. Estas dos modalidades constituyen el Proyecto 735 llevado a cabo por la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS).

El ámbito institucional pretende “garantizar la atención a niños y niñas en jardines infantiles a cargo de la SDIS, con estándares de calidad y el lineamiento pedagógico de la educación inicial” (SDIS, 2013, p. 11). Por medio de una educación incluyente —que promueva ambientes adecuados y seguros para el desarrollo de los niños y niñas, mientras se fortalece el desarrollo familiar y comunitario—, se espera que los niños y niñas menores de 2 años reciban una la atención integral

⁷ Encuentros pedagógicos grupales: son espacios de construcción pedagógica donde se llevan a cabo objetivos frente al desarrollo integral del niño, niña y madre gestante; se realizan 5 actividades en un espacio de 3 horas. Estos encuentros se dan, en su mayoría, en los salones comunales de los barrios a los que pertenecen las familias participantes y se realizan una vez por semana, acompañados de la dupla pedagógica, luego el psicosocial y el nutricionista, y de los profesionales de cultura por parte de Idartes. Son de aproximadamente 50 familias participantes repartidas en tres grupos de 16, y van ligados a las actividades que se realizan en los domicilios con la dupla pedagógica; la asistencia a estos encuentros está mediada por la entrega del bono de apoyo nutricional.

Los encuentros pedagógicos domiciliarios los realizan las duplas pedagógicas, quienes visitan a la familia en el domicilio tres veces en el mes para hacer un acompañamiento oportuno, estableciendo supervisión de los ambientes sanos y seguros, como también leer la realidad de la familia y la crianza que tiene el niño, procurando así la restitución de derechos y comunicando de manera oportuna en las rutas de acción, por si se presenta vulneración, maltrato, abandono.

⁸ Plan de Desarrollo Económico y Social y de obras públicas para Bogotá Distrito Capital 2012-2016 Bogotá Humana.

para el crecimiento saludable, a través de procesos pedagógicos, nutricionales, salud y cultura, la corresponsabilidad de los padres o cuidadores, la promoción de ambientes adecuados para el desarrollo de la primera infancia en el marco de una educación inicial inclusiva, diversa y de calidad.

Ámbito Familiar garantiza el desarrollo integral y potencia las capacidades de los niños, por medio de intervenciones de tipo: nutricional, pedagógica y de formación a familias, de esta forma fortalece la atención desde la gestación, con el fin de construir y fortalecer los vínculos afectivos (SDIS, 2013). Además, implementa estrategias que buscan generar condiciones de seguridad y protección tanto en la casa como en el entorno inmediato de los menores.

Dentro de esta modalidad, se desarrollan encuentros pedagógicos domiciliarios y grupales acordes a las características e intereses de las familias participantes, que fortalezcan su compromiso con el desarrollo de sus hijos. Así mismo, en el componente nutricional se busca la seguridad alimentaria de los niños, mediante la entrega de apoyos que propicien una alimentación balanceada, hábitos nutricionales y una vida saludable.

La intención inicial del proyecto es la cobertura alimentaria a los niños menores de 3 años y madres gestantes, reduciendo a cero las cifras de morbilidad infantil por desnutrición en Bogotá. De esta manera se potencia el desarrollo integral de los niños de primera infancia en Bogotá, desde un modelo inclusivo y diferencial de calidad y acciones que garanticen el cuidado calificado, experiencias pedagógicas significativas, disfrute del arte, cultura, juego, actividades físicas, promoción de vida y alimentación saludables, y la generación de ambientes adecuados, seguros, sensibles y acogedores (SDIS, s.f.).

Bajo dicho propósito, las familias están acompañadas por un equipo interdisciplinar: dos maestras del área de infancia, un psicosocial, un nutricionista y una dupla de cultura a cargo del Instituto Distrital de Ates (Idartes). Estos se articulan semanalmente en la atención de cada familia, reportando casos específicos a cada profesional para así cumplir con los objetivos contractuales de restitución de derechos a la infancia, prevención y atención de

casos de vulneración por abandono, maltrato físico, verbal, psicológico, sexual; además, la restitución del papel de la mujer como sujeto de derecho, cuidadora y maestra de su hijo como un privilegio y no una carga o castigo.

Consideraciones teóricas

A continuación se evidencian algunas concepciones teóricas utilizadas para el análisis y reflexión de nuestra práctica laboral con los niños y familias participantes del proyecto de Ámbito Familiar.

Estado de bienestar

Desde este punto podría decirse, además, que el programa Ámbito Familiar surge con el fin de crear un Estado de bienestar en la sociedad a partir de un proceso pedagógico. Por Estado de bienestar se conoce a la capacidad de cubrir las necesidades sociales, pero esto solo puede existir si se activa la necesidad de consumo de los ciudadanos, si se evidencia la demanda de un servicio.

Como lo propone Montagut (2000), el Estado tiene el deber de procurar los medios de subsistencia a los ciudadanos menos afortunados, razón por la cual, por ejemplo, se han creado lugares para atender a las personas que por diferentes razones deambulaban las calles sin trabajar, convirtiéndolas en beneficiarias eternas, sin la autonomía necesaria para superar su propia condición. Esta falta de autonomía podría tratar de atenderse o invisibilizarse gracias al principio de caridad de los demás ciudadanos, en el que si alguien tiene hambre se le da dinero, si tiene frío se le da dinero y si no tienen hogar también se le da dinero; pero no dinero en abundancia, sino en cantidades mínimas, en forma de las tan mal llamadas “limosnas”, que le permitan al beneficiario salir de su condición momentáneamente.

La caridad era, y sigue siendo, el vehículo primario de asistencia y protección social, pero esta, sin la atención individualizada que ayuda a las víctimas de la pobreza a volver a una vida normal y productiva, suele conducir al fracaso. Por esta razón, si solo se habla de ayudas sociales desde un Estado de bienestar como proveedor constante, el sujeto afectado, en este caso las madres participantes, pierde su derecho a ser sujeto activo, y su voz

queda relegada al conformismo del mero consumismo. Pensar en el empoderamiento de la mujer debe ir más allá, debe estar ligado con la transformación de realidades, para que el bienestar brindado por el agente político sea temporal y sirva de trampolín para una vida autónoma y productiva.

La política social no es más que uno de los ámbitos de las transformaciones que se registran en la democracia de cada sociedad y en los que se revela la presencia de limitaciones institucionales, y a pesar de que se intenten construir herramientas para mitigar las desigualdades sociales, la necesidad de los ciudadanos termina convirtiéndose en un círculo vicioso que cada día se llena de más participantes y de más necesidades, pues esta

[...] tiene un carácter meramente marginal, ya que continúa caracterizándose por una preocupación por “contener” la pobreza mediante la implementación de una función “subsidiaria”, asumiendo para ello un estilo asistencial-clientelista, pero esquivando el punto de lo que debiera ser su preocupación central: la existencia de la inequidad social y la generación de empleo productivo como condiciones indispensables para lograr una mayor inclusión social. (Ciancio, s.f., p. 23).

En ese sentido, los individuos tienen el imaginario frente al asistencialismo del Estado como una caridad, como algo que debe proporcionarse de manera permanente y obligatoria, sin limitantes y, de ser posible, de forma económica.

Todo lo anterior se debe a la pérdida de la calidad de *sujeto de derecho*, de aquello que los ciudadanos merecen y necesitan, de la diplomacia de los entes de poder, para satisfacer necesidades en vez de crear oportunidades. De allí surge la idea de derecho social, como una estrategia del poder político para reparar los perjuicios causados por la división social, mas no como una forma de *reorganizar la sociedad*, mitigando la injusticia original, en la que las clases altas, tienen mejores oportunidades, y los menos favorecidos solo son sometidos, son llevados por el camino de la inequidad y el asistencialismo (Donzelot, 2007).

Este desmonte de los derechos sociales, en la que la calidad de sujeto, como ciudadano

autosuficiente con igualdad de condiciones se invisibiliza, le quita el verdadero sentido a la política pública, puesto que en vez de dignificar y propiciar el crecimiento de la sociedad, asiste, invalida y segrega a los participantes de proyectos como *Ámbito Familiar*, dejándolos a merced de un apoyo económico, al que tienen acceso, si cumplen con ciertos criterios de calidad de vida y de participación ciudadana, lo que podría compararse con la relación, oferta/cliente, en la que las madres y familias vinculadas se convierten en clientes consumidoras de un apoyo económico, un bono alimentario.

Si el Estado formara a los sujetos políticamente, sabrían cuestionar aquello que les dan, para no verlo como una caridad sino como un derecho, pero un derecho que requiere de un deber, un deber ser, el deber de suplirse temporalmente mientras encuentra la manera precisa de solventar su situación por sus propios medios, para dejar de depender, para empezar avanzar, para continuar y no seguir bajo el principio de caridad. La política pública no debería cumplir una función asistencialista, sino que debería educar a sus beneficiarios para que construyan sus propias herramientas para satisfacer sus necesidades.

Y es en este punto donde se suscita la educación popular como la posibilidad de salirse de lo cotidiano para revolucionar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la sociedad. Podemos decir que la educación popular forma parte de los procesos políticos-pedagógicos que buscan superar las relaciones de dominación, opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión, a través de la noción de *pueblo político* donde se lucha por eliminar dichas diferencias. Así se construyen relaciones equitativas y justas, diversas, igualitarias y respetuosas en la diversidad, y se restituyen los derechos de todos los ciudadanos (Gallardo, 2006).

Freire (1993) comenta que, como seres humanos, aprendemos en todos los contextos de manera continua, ya sean cosas positivas o negativas, por ello es importante formar en la función pedagógica reconociendo lo que necesitamos para brindar un servicio de calidad, no por un año escolar o el cumplimiento de un programa social, sino una educación para la vida. Y es que el campo de saber de la educación y de la pedagogía nos muestra muchas

perspectivas, una de ellas la progresista, en la que el maestro es visto como un educador político que forma ciudadanos para una sociedad, que pretende no buscar un bien propio, sino generar también un bien común. Por lo cual, este debe desempeñar y desarrollar sus cualidades en la convivencia con otros individuos, en un sistema democrático que permita expresar y escuchar para poder decidir, cambiando el discurso unilateral y autoritario, del que sabe y el que requiere saber.

El maestro progresista debe, además, desarrollar una facultad de amor y respeto, puesto que los programas sociales están dirigidos a las personas más vulnerables. Poder tolerar en la diferencia contemplando a los demás como seres únicos y valiosos, sujetos de derechos que necesitan de los espacios de formación familiar, es vital para desarrollar sus facultades como primeros educadores y construir o encaminar su proyecto de vida. Estos espacios deben propiciar una educación democrática, crítica y liberadora que contribuya a formar sujetos con las destrezas para transformar sus relaciones sociales y con el mundo; una educación domesticante, alienadora y autoritaria inhibe la construcción de sujetos autónomos (Freire, 1970).

A partir de allí, para construir sujetos autónomos, formados políticamente se requiere de ejercicios de lectura y escritura crítica, en los que no se fragmente la información del mundo, sino que se analice, se digiera y se reconstruya.

El rol de la madre

La familia, al ser el primer contacto con la sociedad, cumple un papel importante en el desarrollo de los hijos, puesto que tiene el poder de reestructurar la concepción de niño como sujeto, promover la formación de sujetos críticos, que reelaboran las pautas de crianza y, además, pueden centrar a las madres como primeros cuidadores, como sujetos con voz y voto, transformándolos en sujetos de derecho dentro de la familia y la sociedad.

Antiguamente se pensaba que una mujer estaba destinada a dar vida, criar a sus hijos, atender a su esposo y dedicarse de lleno a las labores del hogar; sin descalificar dicho planteamiento, podría decirse lo desactualizado que se encuentra tal idea o concepción, puesto que en una sociedad como esta, en

la que vivimos bajo las presiones del tiempo y el dinero, una mujer no puede quedarse relegada a las labores domésticas, y más cuando por diversas razones se encuentra catalogada como *madre soltera*.

Esto ha hecho que algunas mujeres opten por salir de sus casas a buscar un sustento económico para sus familias, el cual en muchos casos no es elevado, ni constante, pero ayuda a suplir a cambio de horarios extendidos las necesidades básicas de las personas a su cargo.

En el país, las mujeres trabajan más tiempo y tienen un nivel superior en su formación académica, ganan hasta un 20,2 % menos que los hombres, lo cual ubica al país con una de las más altas diferencias en América Latina. Incluso, análisis como el del Grupo de Género y Desarrollo del Banco Mundial hablan de una brecha adicional entre ellas mismas, que indica que en países como Colombia, Brasil, Guatemala, México, Perú y Uruguay, la diferencia salarial entre las casadas y con hijos pequeños versus otras mujeres es especialmente grande (Ramírez, 2015).

Ahora bien, como la mayoría de mujeres no deciden enfrentar dicha realidad, toman la primera opción de vida: dedicarse al hogar. Sin ser esta una mala decisión, sí condiciona mucho su vida, dado que como se evidenció con algunas participantes del proyecto de Ámbito Familiar de la SDIS, las que permanecían en sus casas haciéndose cargo de todo el cuidado de sus hijos tenían unas concepciones de vida diferentes, sentían que su opinión estaba en ocasiones limitada por la voz del aportante económico de la familia.

Es necesario reconocer las condiciones materiales y simbólicas que mediatizan las decisiones que toman las madres frente a su vida, entre ellas incide la estabilidad laborales de los miembros del hogar, el peso de las mismas en sus condiciones generales de vida, la división del trabajo doméstico, la distribución del poder o de la autoridad intrafamiliar, el conjunto de valores y significaciones que a nivel de lo social construyen los sujetos desde su legitimización o negociación en el interior de los hogares, o también llamadas *unidades domésticas* (Ciancio, s.f.).

Según datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en el Foro Regional

de Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado (2012), se expuso la necesidad de la vinculación a la economía nacional, y socializar a nivel regional, los principales lineamientos y avances en el cumplimiento de la Ley 1413 de 2010, la cual regula la inclusión de la economía del cuidado en el sistema de cuentas nacionales. Esto refleja la labor de la mujer dentro de su hogar. La *economía del cuidado*, como la define el artículo 2 de la Ley 1413 de 2010, hace referencia

[...] al trabajo no remunerado que se realiza en el hogar, relacionado con mantenimiento de la vivienda, los cuidados a otras personas del hogar o la comunidad y el mantenimiento de la fuerza de trabajo remunerado [y reafirma que] esta categoría de trabajo es de fundamental importancia económica en una sociedad. (Ley No. 1413, 2010, p. 1).

En 2010, el 92,4 % de las mujeres mayores de 10 años realizaron actividades no remuneradas, frente a 63,1 % de los hombres, en el total nacional. En la zona rural la proporción fue más alta que en la urbana: 95,5 % frente a 91,6 %. También se conoce que horas a la semana (carga total de trabajo): hombres 61,6 horas y mujeres 72,4. Como el trabajo no remunerado: hombres 13,1 horas, y mujeres 32,0 horas (Freire, s.f.). Se puede evidenciar la sobrecarga y desigualdad de género. La sobrecarga de trabajo de las mujeres: en el periodo 2007-2010, ellas trabajaban 10,8 horas promedio a la semana más que los hombres, en el total nacional. El trabajo no remunerado de las mujeres fue 18,9 horas más que de los hombres. A nivel nacional, entre las actividades no remuneradas, en 2010 el 92,4 % de tiempo se dedica al oficio de hogar y cuidado de personas (niños y ancianos).

Es así como los estudios sobre los “usos del tiempo” fueron determinantes para hacer visible la dimensión cuantitativa, a partir del reconocimiento de que la actividad dedicada al *cuidado de la vida humana* resulta ser más importante que el trabajo remunerado, en vista de que esta permite que funcione el mercado y el resto de actividades sociales. En ese sentido, las personas crecen y se desarrollan como seres humanos y como ciudadanos integrantes de una comunidad política (Ramírez, 2011).

A partir de allí, se intenta evidenciar el hecho de que las tareas del hogar atrapan y que permanecen invisibilizadas, como si se tratara de actividades que solo las mujeres, debido a su *naturaleza*, son capaces de llevar a cabo. A pesar de que ellas se encuentran en un contexto de igualdad formal, este es uno de los tantos campos en los que se manifiesta la discriminación femenina; puesto que lo importante no es lo que las mujeres hacen dentro de sus responsabilidades diarias (barrer, cocinar, limpiar, cuidar), sino el valor social que se gesta dentro de su deber ser. Este valor está mediado por su capacidad de transmitir valores, creencias y visiones de mundo a aquellos que las rodean a diario.

Dicha responsabilidad social continuará pasando inadvertida, hasta tanto las mujeres no se aíslen de la jerarquía masculina, y contemplen la jefatura femenina, como algo más que “ser reconocidas como ‘jefas’ cuando en el hogar no existe un hombre adulto” (Geldstein, 1994, p. 144) que brinde sustento y control. Es necesario que las mujeres puedan ir rompiendo las argumentaciones tradicionales basadas en el altruismo materno que implica su subordinación a las necesidades de los demás miembros de la familia, para poder reclamar su derecho como personas, como sujetos activos, con el poder de transformar y formar ciudadanos críticos.

La madre como primera educadora

La Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe desarrolló el proyecto regional que tiene como objetivo fortalecer la participación y la educación de madres y padres, como principales educadores de sus hijos en la primera infancia (Silva, 1997). Destaca la noción de infancia y su evolución a lo largo de la historia, la alta mortalidad infantil y la fragilidad de los menores, hacía que estos tuviesen un escaso valor en términos económicos, puesto que no podían aportar recursos a la familia, por lo cual, en el contexto de la Revolución Industrial, se permitió a niños y jóvenes asumir diversos trabajos, con el fin de que los menores adquirieran un mayor valor en términos de un seguro para la vejez.

En este periodo la familia era entendida como una sociedad que aseguraba la supervivencia de sus miembros, y no se le veía como un espacio de

afecto. Las primeras preocupaciones respecto a qué hacer con los niños en sus primeros años corresponden a ideas de pedagogos clásicos, como: J. A. Comenius, J. Rousseau y J. Pestalozzi. Los conceptos pedagógicos de estos pioneros en la educación de los niños difieren entre sí en aspectos como la educación libre o la educación dirigida; la educación familiar o la educación social; los métodos de educación y enseñanza en las primeras edades; sin embargo, todos subrayaron la enorme importancia que tiene la educación de los niños en las edades tempranas y su vinculación con su posterior aprendizaje y desarrollo.

Esta nueva idea de familia genera un estado de preocupación por el bienestar del niño, y a su vez invita a que este debe ser visto como un ser distinto del adulto, con características propias. Suscita el nacimiento del amor maternal como construcción social, ya que las madres en ese momento no manifestaban dicho amor como algo instintivo:

En 1780 solo 1000 de los 21.000 bebés nacidos cada año en París eran amamantados por sus madres. Otros 1000 recién nacidos, los niños de las familias privilegiadas, eran amamantados por nodrizas fuera de París. Muchos morían ante lo que hoy consideraríamos indiferencia de los padres, quienes frecuentemente ignoraban el paradero de sus hijos. (Reveco, 2002. p 5).

A partir de estas situaciones, se empiezan a concebir reflexiones y propuestas de ciertos educadores, en las que la infancia aparece como una edad con características propias y la familia como un espacio de protección, cuidado y educación de los hijos. Aquí, la relación entre educación y familia empieza a aparecer como un desafío para la educación, puesto que “el niño o niña no vive aisladamente, convive, vive con una familia y en una comunidad, en una determinada cultura; por ende, hablar de educación es consustancial a la educación del niño pequeño, la educación con la familia y la comunidad del infante” (Reveco, 2002, p. 9). Es así como el desarrollo humano es de carácter interactivo, sucede gracias a las relaciones entre personas, donde el afecto y la comunicación desempeñan un rol fundamental.

Para que esto suceda adecuadamente, se deben considerar dentro del desarrollo del niño estímulos diversos, desde la parte afectiva, auditiva, visual o de movimiento, que faciliten una educación a través de los sentidos. Por lo cual un ambiente familiar pobre en afecto dificulta el adecuado desarrollo, desencadenando el fenómeno denominado *síndrome del niño institucionalizado* (Unesco, 2004), en el cual no se habla a los niños, se valora la pasividad o se prohíbe tocar objetos, inhibiendo así las posibilidades de adquirir saberes, de conocer el mundo, de forjar un pensamiento propio.

Estas costumbres familiares inapropiadas o escasamente favorecedoras del aprendizaje afectan negativamente la formación del niño, por la cual sea necesario que las pautas de crianza y la información que posea la familia puedan facilitar y no obstaculizar el desarrollo infantil.

Reveco (2002) destaca la centralidad de los padres en la educación de sus hijos, y el hogar como espacio fundamental de aprendizaje, especialmente en el caso de los más pequeños, así como la necesaria articulación y complementariedad entre las familias y las instituciones educativas. Los primeros educadores de los niños son las madres y los padres, el espacio de aprendizaje por excelencia es el hogar, el barrio, la comunidad, la ciudad. El jardín infantil, la escuela y el colegio continúan, fortalecen, potencian o enriquecen con su conocimiento especializado lo que la familia y el contexto han iniciado.

Desde este punto, se debe posibilitar a las madres la transformación de los imaginarios frente a su rol en el hogar, es aquí donde la educación popular desempeña un papel importante en el autorreconocimiento como sujetos, para lograr empoderar así su accionar frente a sus hijos y la sociedad, sin el condicionamiento de un trabajo formal o una carrera, ya que el único oficio para el que no existe título ni acreditación exigible, es el más noble y difícil de todos: el rol de padre o madre de sus hijos. Posibilitar, además, que la madre pueda reconocer que su presencia, su voz, su arrullo y la enseñanza de la lengua materna, son las bases para el desarrollo integral de sus hijos como ciudadanos sujetos de derechos.

La maternidad deja entonces de ser un hecho individual, se sale del ámbito de lo privado para ingresar en el terreno público, ya que la socialización de la maternidad, de la crianza y el despertar la conciencia de que los hijos no son propios de la madre, sino de toda la sociedad, hace que el crecimiento y desarrollo de cada niño sea una responsabilidad colectiva. Este hecho implica un posicionamiento político acerca de cómo concebimos la condición humana, qué tipo de sujetos ayudamos a desarrollar y, por ende, qué tipo de sociedad apuntamos a construir. (Rosemberg, 2009).

Allí radica la importancia de recuperar la voz de la madre que ha sido subordinada, y generar espacios de participación donde se establezca el pensamiento cultural frente a los discursos autoritarios, pues participar supone la posibilidad de incidir, decidir, opinar, aportar y disenter, es decir, ejercer una acción política, ya que para participar se debe contar con el poder para que la voz de quien habla tenga un *estatus* que le permita ser escuchada y cuyas ideas, opiniones y acciones tengan la posibilidad de influir. Para que esto sea posible, se requiere de una pedagogía crítica para construir una referencia educativa alternativa a la dominante, que no comunique conocimientos, sino que modifique actitudes y desarrolle aptitudes críticas frente a la realidad. El aprendizaje es una cuestión política, lo que nos constituye como sujetos activos, de acción, para poder reestructurar las condiciones internas de cada uno y transformar el medio externo al comprender que las limitaciones en el desarrollo de estas subjetividades están condicionadas fundamentalmente desde un orden social (Pichon Rivière, 1984).

Dado que el sujeto no nace, sino que se hace en comunión con su realidad inmediata, podría decirse que es fundamental dar visibilidad político-social a la problemática del desarrollo infantil y a la madre, para que así pueda tomar conciencia de las características y necesidades específicas de la niñez. La infancia más temprana, los primeros años de vida, constituye la etapa donde se sientan las bases de la persona, allí se determinan los primeros aprendizajes y las primeras interacciones sociales. En esta etapa se estructuran las bases de un futuro ciudadano, que puede ser: un sujeto autónomo,

con criterios propios de decisión, solidario, cooperativo, creativo, crítico, que construye con los otros; o un sujeto individualista, dependiente, pasivo, sin criterio, sometido a los designios que otros determinen por él y para él.

Esto hace pensar que para transformar este sistema de opresión y explotación del hombre por el hombre, es necesario formar cuadros políticos, hombres y mujeres que revolucionen el pensamiento dominante, que reflexionen sobre su realidad, y la transformen, para lo cual debe formarse a las familias, como entes transformadores, que reestructuren sus pautas de crianza, las historias y los mitos, usos y costumbres que circulan en la sociedad y que los medios perpetúan en pro de limitar el cambio, de darle continuidad a los limitantes. Hoy, América Latina es el lugar donde se ha constituido un laboratorio crítico del pensamiento neoliberal. En esta primera década del siglo XXI se están operando transformaciones que deben cimentarse, procesos que deben profundizarse también a través de estrategias educativas que acompañen la constitución de los nuevos sujetos históricos (Báez, 2008).

Metodología

El Plan de Desarrollo Distrital “Bogotá Humana 2012-2016” estableció el eje 1: una ciudad que supera la segregación y la discriminación. La no segregación de la población más vulnerable busca garantizar el desarrollo integral de la primera infancia, implementado sobre los riesgos en seguridad alimentaria, valoración nutricional, prevención de enfermedades, cultura del cuidado y del buen trato, y acciones pedagógicas desde el arte, la literatura, exploración del medio y juego para el desarrollo de los niños.

De esta manera se diseñó, a partir de la no segregación, el proyecto Ámbito Familiar 735 de la SDIS, que inicia como un plan piloto en Bosa para todas las localidades (Marín y Piza, 2016, p. 37). En este, las personas reciben atención de especialistas directamente en sus casas: equipos interdisciplinarios conformados por maestros, psicosociales, nutricionistas, talleristas y trabajadoras sociales atienden de forma integral a niños entre los 0 y 3 años y sus familias, que por algún motivo no pueden estar en

los jardines infantiles, para prestarles atención en educación, nutrición, salud, cultura y acompañamiento psicosocial en su casa, en su barrio.

Para esto se planearon sesiones de fortalecimiento pedagógico para capacitar al equipo de profesionales que interviene con los participantes del proyecto, en los cuales se trazó el curso de acción frente a la implementación del programa a partir de la educación popular de Paulo Freire, y en la experiencia profesional de la psicóloga Rosalba Ávila, funcionaria de la SDIS, del Equipo Técnico Educación Inclusiva, Diversa y de Calidad.

Es importante destacar que el proceso pedagógico está en permanente deconstrucción y reconstrucción del conocimiento en un sistema cíclico que se plantea en la ruta pedagógica, la cual consta de cuatro estaciones: “Conozcámonos”, “Reconozcámonos”, “Diseñemos”, “Implementemos”. El proceso se inicia activando la ruta pedagógica en la identificación de los participantes en recorridos territoriales en sectores priorizados donde se conocen a las madres gestantes y niños de 0 a 3 años (SDIS, s.f.).

Las maestras tienen la función de acompañar el desarrollo integral de los niños mediante tres encuentros pedagógicos domiciliarios, uno cada semana, según se programe con la madre del niño, cada uno de una hora. En estos se trabaja desde la individualidad de la familia, desde su privacidad, atendiendo a sus características y necesidades particulares, con el fin de fortalecer los lazos afectivos entre madre e hijo, aumentar la comunicación y fomentar el papel activo de los padres en la crianza de sus hijos.

- **Conozcámonos** sugiere partir de exploración de lo propio, de una lectura de realidad instituyente y reflexiva desde los actores sociales asumidos como sujeto productores de conocimiento.
- **Reconozcámonos** consiste en la representación gráfica de las relaciones de distinto tipo, que están presentes en un momento determinado entre el conjunto de actores, permitiendo ver las relaciones en una red más compleja y próxima a la realidad social. Los imaginarios, prejuicios, ideas y expectativas que se presentan por la intervención pedagógica donde se puede

observar el papel de la madre como educadora, el papel del Estado frente a los programas sociales y los modos de acción de los participantes.

- **Diseñemos**, desde los mapas relacionales, analiza críticamente las posibilidades transformadoras, a partir del diseño colectivo de estrategias que incidan en el desarrollo y potenciación de cada niño, el diálogo y negociación de todos los saberes y prácticas, y que los sujetos actores de la propuesta redefinan cada práctica y cada comprensión.
- **Implementemos** retorna a la realidad para realizar y concretar la práctica y el saber colectivo construido, que transforme, en los actores, las condiciones y potencie el desarrollo de capacidades de los niños, sus familias y sus comunidades (SDIS, s.f.).

Para que la ruta pedagógica cumpla su ciclo circular, es necesario la planeación oportuna de la intervención pedagógica, entendida como “el proceso de establecer objetivos y escoger el medio más apropiado para el logro de los mismos antes de emprender la acción” (Goodstein, 1998, p. 43). Se realiza, entonces, un diagnóstico desde la lectura de realidades, narraciones, historias de vida, intereses, sueños, creencias y el análisis del contexto, para luego diseñar y formular una estrategia particular puesto que no se puede homogenizar la población, ya que cada uno de los actores tiene diversos modos de vida, es necesario especificar objetivos y definir las acciones a seguir para poder implementar en el desarrollo de acciones planificadas y la evaluación.

Así, se abre paso a la autoevaluación crítica del proceso de implementación de las prácticas educativas y quehacer pedagógico de los maestros, a la luz de los acuerdos de orden epistemológico, pedagógico y metodológico, concertados. Este proceso favorece un mejoramiento en las prácticas y una constante reflexión frente a la intervención pedagógica y la formación de las madres como educadoras y su participación ciudadana.

Los encuentros tanto grupales como pedagógicos siempre van dirigidos al niño como agente principal, y a su familia como apoyo inmediato, en estos se tratan temáticas que abarcan el desarrollo

del niño en cuanto a nutrición, hábitos de higiene, amor propio, estimulación de acuerdo con su edad y el potenciamiento de sus habilidades y destrezas.

En la planeación de los Encuentros Pedagógicos Domiciliarios siempre se trata de transformar las condiciones del niño, se establece un propósito mensual que busca potenciar, acompañar, resignificar y aprender en familia. Se describe la experiencia pedagógica planeada, la cual debe ser intencionada y que dé respuesta al trabajo realizado con el niño, la familia o gestante, teniendo en cuenta las habilidades, capacidades, intereses de los participantes para potenciar su desarrollo.

Por lo que implica:

1. El tema y su razón.
2. El desarrollo didáctico (proceso transformador).
3. Actividad de compromiso (“tarea”).

Por último, se diligencian los respectivos formatos manejados por la SDIS para el seguimiento del proceso y evaluación de la intervención pedagógica, en cada una de las actividades realizadas con los participantes.

Complementando dichos encuentros en el domicilio se realizan dos encuentros pedagógicos grupales, de tres horas cada uno, en los que se hace una lectura de realidades y necesidades, que a su vez permite la activación de rutas con el componente psicológico o nutricional en pro de la restitución de los derechos del niño y sus familias, o el mejoramiento de su calidad de vida. Además, dentro de estos se pretende generar un diálogo de saberes entre los padres participantes, con el fin de propiciar la transformación y construcción de saberes nuevos en la crianza de sus hijos; también, se busca que los niños interactúen de forma activa con sus padres y otros niños de edades similares; que fortalezcan su confianza, sus habilidades comunicativas y su deseo de explorar el mundo que los rodea. Con el fin de trascender en una comunidad generalmente enajenada por procesos de educación tradicionales, toman parte del discurso en un relativismo cultural, haciendo activa su participación como sujeto de derecho y ciudadanos.

De esta forma, se plantearon encuentros que permitían la participación de la madre; a través de

cuentos infantiles se fomentaba la reflexión del papel de la mujer en la sociedad y en el hogar, atendiendo como primera medida sus saberes propios, para construir a partir de allí nuevos saberes que les permitieran identificar los aspectos a mejorar o cambiar en pro de su propio beneficio, sin dejar de lado la participación del niño. Por ejemplo, si planteábamos la temática de buenos hábitos alimenticios, primero indagábamos por los conocimientos previos de la madre, a través de juegos de roles, narraciones o dramatizaciones; luego, surgían opiniones encaminadas a la buena alimentación de sus hijos, por lo que se destaca su rol como madres, que través del ejemplo podían crear buenos hábitos en sus niños, si ellas se alimentan sanamente, con frutas, verduras y alimentos preparados en el hogar. Así verían un cambio en sus cuerpos, en sus mentes, en su salud, y además podrían contagiar el deseo de probar una fruta o una verdura en sus hijos.

Luego, replanteamos la forma de acceder a las familias, a las madres como sujetos principales del hogar, y evidenciamos la necesidad de aportar al cambio de sus imaginarios de mundo, para que a partir de los encuentros tanto domiciliarios como grupales no solo atendieran el desarrollo de los niños, en cuanto a las temáticas mencionadas anteriormente, sino que además, formaran a la madre políticamente, empoderando su voz, haciendo que se autorreconozca como un sujeto de derecho con poder para actuar.

Resultados

En primera medida, las maestras tenían que indagar la lectura de realidades desde los aspectos propios del niño, su nivel de desarrollo, sus destrezas o necesidades primarias, y todo aquello que lo circundaba, como su núcleo familiar, las costumbres de padres, sus creencias, cómo se comunicaban e interactuaban en su diario vivir, con el fin de generar encuentros cercanos a ellos, que les permitieran construir herramientas para mejorar o satisfacer aquellos limitantes. Entre ellos se evidenció un patrón general en las participantes del programa, puesto que para varias mujeres de la localidad de Bosa viven su día a día, o sobreviven a lo que puede llamarse su condición de vida. Condición que para muchos es causada por su fertilidad

ininterrumpida y su deseo de agrandar su familia, o en muchos casos, por su falta de proyección y empoderamiento social.

Los embarazos a temprana edad, la desescolaridad, el desempleo, la violencia intrafamiliar son problemáticas latentes que manifiestan la falta de acción por parte del Estado en la población más vulnerable, un círculo vicioso en la desatención social y el desconocimiento de derechos por parte de las participantes al programa.

Fue así como en reflexiones suscitadas en los encuentros, las participantes mostraron cómo sus ideales se vieron transformados al convertirse en madres y formar una familia; sin darse cuenta, su rol como madre ocupó toda su atención y determinó por alguna razón lo que sería su futuro. La opinión de cada participante reiteraba lo importante que son sus hijos, y cómo cambió su proyección frente a la vida, siendo señaladas por sus familias y la sociedad, manifestando el menosprecio por su condición económica y de género, y la falta de oportunidades que tenían para salir adelante.

Estos planteamientos permitieron retomar las ideas iniciales en las que el dinero determinaba su vida; el factor económico otorga poder, puesto que quien aporta decide y quien consume hace caso, pese a no estar de acuerdo con la opinión de quien toma la decisión. Por esta razón, el apoyo nutricional (bono) que proporciona la SDIS suele ser tan importante para las familias, pues este es un indicador, en alguna medida, de que ellas también pueden ser partícipes del mantenimiento del hogar.

Este hecho genera una dependencia desesperada por aquel aporte monetario, ya que se arraiga la idea del Estado de bienestar como una caridad casi que obligada, en la que las familias no solo deben demostrar unas condiciones que indican su necesidad de consumismo, como: condición de desplazamiento, bajos ingresos económicos, tener más de un niño menor de 3 años, tener hijos con bajo peso, hogares con madres cabezas de hogar o con solo un aportante económico que no alcance a cubrir las necesidades del núcleo familiar; también deben cumplir con cierta asistencia a los encuentros programados por el programa para garantizar su formación, la cual, en muchos casos, podría limitarse solo al asistencialismo.

En un principio no se evidenciaron mayores cambios; las madres seguían viendo a las maestras como aquellos sujetos de poder, que les suministraban no solo un saber sino el derecho a un bono. Con el paso del tiempo, encuentro tras encuentro, fue evidente el avance en la comunicación, las familias empezaron a dejar de tener miedo a opinar, crearon grupos en sus redes sociales para recordar las fechas de los encuentros, para compartir sus dudas, para apoyarse mutuamente; empezaron a verse como madres activas en el desarrollo de sus niños, y como sujetos con voz, con la capacidad para opinar, criticar, cuestionar y cambiar aspectos de sus vidas.

Se evidenció cómo, a través de cada charla, identificaban aspectos en común entre ellas, como la necesidad de terminar el bachillerato, la falta de comunicación en el hogar, el deseo de proveerse sus propias cosas, lo que generó un cambio en sus imaginarios, pues dejaron de ver a las maestras como un agente de poder, para verlas como un ejemplo a seguir, como unos sujetos en los cuales apoyarse. Dejaron de ver su voz silenciada, puesto que en cada encuentro se tenían cuenta sus opiniones, sus creencias, lo que generó una relación dialógica en la que ellas aportaban a la constante formación docente, mientras las maestras les proporcionaban las herramientas para hacer fuerte su voz y su pensamiento.

En las tablas 1 y 2 se muestran algunas de las experiencias generadas en los hogares de los niños durante los encuentros tanto domiciliarios como grupales.

Es clave dentro de esta transformación pedagógica el proceso de formación de lectores, el cual nos aportó herramientas valiosas, pues la alfabetización en la comunidad genera admiración, respeto por la palabra del otro. También propició que entre ellas mismas sus diálogos fueran más fluidos; la motivación por la lectura en familia les otorgó un reconocimiento más como las primeras formadoras, como el ejemplo a seguir, ya que si ellas valoran y leen un libro, así mismo sus hijos lo harán, pueden enriquecer sus saberes y viajar por esa frontera indómita donde se crean mundos posibles a través de la imaginación, mundos equitativos, inclusivos, mundos de acción ciudadana.

Tabla 1. Experiencias encuentros pedagógicos domiciliarios (EPD).

| Encuentros pedagógicos domiciliarios | | | | |
|---|--|---|---|--|
| No. | Encuentro/Tema | Objetivo general | Acciones | Resultados |
| 1 | Lo estás logrando hijo (Realizado a un niño de 2 años de edad) | Promover y fortalecer la construcción de vínculos de cuidado sensible y de interacción afectuosos con el niño y los miembros de la familia. | <p>EPD 1: Se realiza una actividad de agilidad física con el cuidador, donde el niño puede reflejar el desarrollo psicomotor:</p> <p>Coordinación mano-ojo, desplazamientos, saltos, lanzamiento de pelota.</p> <p>En cada ejercicio se alientan y se reconocen los avances del niño.</p> <p>EPD 2: Se realiza el rompecabezas de corazón pintando con témpera, escribiendo los sentimientos generados en acciones del niño, como: alegría, sorpresa, tranquilidad, rabia, miedo, tristeza. Se destaca la calma y la tranquilidad como modo de reacción frente al niño y sentimientos propios del adulto.</p> | La madre reconoció el avance en las acciones físicas de su hijo, aplaudió cada uno de sus logros, se sonreía y manifiesta sentirse orgullosa por las capacidades y potencialidades que se han desarrollado en su hijo a nivel físico y cognitivo. El niño manifestó alegría a través de gritos, aplausos risas, se generó un espacio de admiración y de mimos de parte de la madre a su hijo, el cual fue recíproco. La madre reconoció que ha tenido una visión negativa de su hijo por temor a que se lastime o creerlo incapaz por la edad. |
| 2 | El tesoro de mamá (Realizado a una niña de 5 meses de edad) | Desarrollar la relación materno-filial a través de masajes y caricias que propicien su desarrollo afectivo, cognitivo y motriz. | <p>EPD 1: Se presentan sonajeros y peluches y tarjetas de contrastes de líneas negras y rojas para que la bebé observe y levante la cabeza y los siga con la vista.</p> <p>EPD 2: Se generan espacios de contacto físico madre e hija con un masaje desde el pie hasta la cadera susurrándole canciones de cuna y palabras cariñosas.</p> <p>EPD 3: Se presenta un libro álbum y se lee con diferentes entonaciones.</p> | Se evidencia el agrado de la bebé frente a las actividades destacando el contacto físico de la mamá con la niña en los masajes y caricias, como también sus sonrisas y balbuceo, respondiendo a los halagos y canciones de cuna que le cantaba la mamá. Ella manifiesta su preocupación frente al desarrollo de su hija y lo que ella le puede aportar, en lo cual puede reconocer su rol fundamental en la crianza de su hija. |
| 3 | La historia de tu vida (Realizado con una niña de 3 años) | Estimular los lazos afectivos de la niña por medio de pequeñas narraciones sobre su origen. | <p>EPD 1: Se genera un espacio de diálogo con la madre donde nos cuenta cómo fue el embarazo, si fue planeado y las reacciones familiares, se realiza una reconstrucción fotográfica de los hechos.</p> <p>EPD 2: Se observan las fotografías familiares del antes, durante y después del embarazo, y se da un diálogo sobre el rol de madre y de mujer.</p> <p>EPD 3: Se elabora una cartelera con la madre sobre sus planes a corto, mediano y largo plazo.</p> | En las narraciones de la historia familiar se generó nostalgia, tristeza; salieron algunas lágrimas, pues la madre arrepentida reconoció que fue un embarazo no deseado y que lloró durante la gestación, después del parto pudo enamorarse de su hija, por lo cual decidió brindarle su tiempo y todo su amor queriendo compensar esos primeros meses de tristeza. Ella siente que la niña es distante por esta causa, reconoce su rol como mujer y madre, y cuánto está dispuesta a dar por el bienestar de su hija. |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Experiencias de encuentros pedagógicos grupales (EPG).

| Encuentros grupales | | | | |
|---------------------|---|---|---|---|
| No. | Encuentro/Tema | Objetivo general | Acciones | Resultados |
| 1 | Los sentimientos hacia los niños y las niñas | Generar conciencia acerca de los sentimientos que despiertan en los adultos las características de los niños que tienen a su cargo. | <ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de expresión de sentimientos con los niños. • Preguntas orientadoras acerca de cómo manifiestan sus emociones o sentimientos con sus hijos. • Reflexiones sobre casos creados por los participantes. • Planteamiento de estrategias para manejar de mejor manera sus emociones y sentimientos. | A través del diálogo entre pares, cada participante reflexionó sobre las reacciones que tienen en su diario vivir, además pudieron construir entre todos estrategias para manejar sus emociones y expresar sus sentimientos de manera asertiva, con el fin de mejorar sus relaciones afectivas y acercarse más a sus hijos. |
| 2 | La familia y la comunicación asertiva | Reconocer la importancia de la familia y promover entre las participantes formas más efectivas de comunicar sus necesidades dentro del núcleo familiar. | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura del cuento “El divorcio de papá y mamá”. • Narraciones previas sobre: familia, la importancia de esta en el desarrollo de los niños y las formas de comunicación que se manejan dentro de ella. • Discusión orientada hacia: qué es la familia; tipos de familias; formas de comunicación dentro de la familia; el papel de los niños dentro de la familia. | Los participantes se permitieron pensar en el significado de familia, a través de sus experiencias de niños y de su realidad como padres, lo que permitió que reflexionaran en torno al concepto ideal de familia y de qué forma ellos pueden acercarse o alejarse a este a partir de sus acciones cotidianas. |
| 3 | Concepción de mujer | Sensibilizar a los participantes sobre el significado de ser mujer y sobre el papel que pueden ejercer las mujeres dentro de la sociedad, más allá de los prototipos. | <p>Dinámica el espejo, para evidenciar la visión de cada una de sí misma.</p> <p>Historia de la conmemoración de Día de la Mujer, con la ayuda de imágenes.</p> <p>Discusión sobre el significado de: violencia; desprecio; marginación; cordialidad; amistad; solidaridad; respeto; diversidad.</p> <p>Creación del concepto de mujer a partir de sus imaginarios y las reflexiones suscitadas.</p> | Las madres manifestaron su deseo de hacer escuchar su voz, de salir de la represión para dar su opinión frente a las decisiones del hogar, de sus hijos y de su vida. Comentaron las expectativas que tenían de su vida antes de ser madres y ahora como ejes fundamentales del hogar, y aunque los cambios en sus metas son evidentes, sus hijos se convierten en un factor importante a la hora de tomar riesgos y de motivarse a continuar su vida como sujetos activos. |

Fuente: elaboración propia.

Se logró fortalecer el pensamiento crítico de las madres, el empoderamiento de su palabra como sujeto de derecho, a partir de la pedagogía crítica, puesto que con el simple hecho de escuchar y motivar la discusión, junto con la reflexión propia y constante de la realidad inmediata de todas las participantes, empezaron a formarse políticamente,

a ser conscientes de su participación en su calidad de vida. En ese sentido, si su postura continuaba siendo pasiva y consumista, dirigida por el bienestar generado por un bono alimentario, continuarían subsanando de manera superficial el malestar causado por la falta de dinero o de oportunidades, mientras que si modificaban su posición, su

pensamiento, y sacaban de su interior los miedos, prejuicios y el conformismo, empezarían a resurgir en su mente los sueños de niñez y juventud, aquellos ideales de conquistar el mundo, de triunfar, de ser autosuficientes y de hacer conocer su voz por sus habilidades.

Dichos cuestionamientos gestaron un cambio en ellas, se empoderaron creando una madre lideresa que recolectaba las opiniones de todas en horarios externos a los de los encuentros, para sugerir temáticas de trabajo, para dialogar con las madres lideresas de otros grupos, para participar y luego pasar la voz a las demás madres, de los saberes propagados en las capacitaciones por parte de la SDIS; entre ellas intercambiaban experiencias, dudas, problemáticas, se informaban a dónde acudir para restablecer sus derechos, se agruparon de acuerdo con sus empatías o necesidades unas para inscribirse a cursos gratuitos del SENA, con el fin de adquirir herramientas que les permitieran tener un ingreso económico, para laborar como digitadoras o estilistas medio tiempo; otras, enfocaron sus fuerzas en la creación de sus propios negocios, como la venta de arepas, salpicón, hacer manicura a domicilio, construir elementos en goma EVA (foami) o material reciclado para vender.

Aspectos como este hicieron que el apoyo nutricional pasara a ser solo eso, un apoyo, puesto que el verdadero eje conductor del programa se convirtió en reunirse para hablar sobre lo que le pueden aportar a sus hijos y sobre lo que pueden aportarse a sí mismas, como seres importantes y partícipes en la sociedad. En consecuencia, se deja de lado la visión negativa de pobreza, en la que el Estado debía ser su proveedor constante, y tomando esa postura política de cambio, de decisión, de ejercer sus derechos sociales de manera activa, en la que se desea transformar la sociedad a partir de la transformación de realidades, en la que el consumismo de ayudas sociales está mandado a recoger, y en la que el auge es la producción de ciudadanos activos, que constantemente buscan herramientas para mejorar su calidad de vida.

Por otro lado, la transformación de imaginarios también implicó un cambio en las pautas de crianza de las madres, a medida que se realizaban los encuentros, las participantes eran más conscientes

de su rol como madres, como primeras formadoras, pero no desde la metodología del premio y el castigo, sino desde parámetros de crianza afectuosa, en la que prima el amor y la comunicación como agente corrector y el ejemplo como guía. Para lograr esto, se realizaban dramatizaciones en las que las madres podían reflexionar sobre problemáticas dadas en torno a crianzas con violencia y sin canales de comunicación, lo que propiciaba que las participantes realizaran comparaciones internas con sus anécdotas de vida y replantearan sus visiones, en pro de resolver de forma adecuada dichos conflictos, y de aplicarlos posteriormente en su cotidianidad.

Conclusiones

- Generar espacios donde las madres perciban la importancia de mejorar sus pautas de crianza, las formas de comunicación con su familia, o la manera de estimular el desarrollo de sus hijos, ya que inicialmente lo sentían como algo ajeno, impuesto y propio de las maestras por lo que no les generaba dentro de su concepción mayor beneficio para sí mismas, motivo por el cual se limitaban asistir para obtener una firma que garantizara la entrega del apoyo nutricional o mal llamado “bono”.
- Esta experiencia, dentro del espacio laboral que viven las maestras, enriqueció el pensamiento pedagógico, puesto que evidenció la importancia de educar a la familia, de transformar los espacios en los cuales crecen los niños, a partir del fomento de la postura política de las madres y cuidadoras, invisibilizando su necesidad programada de esperar apoyos económicos con el ideal de salir así de sus dificultades.
- Es significativo reconocer el rol del pedagogo en la educación no formal, en la educación comunitaria o en espacios no convencionales, donde no solo se impacta la vida del participante, sino la de cada una de las familias con las cuales se construye la visión política, a su vez que se propicia el reconocimiento como individuos activos dentro de la comunidad a la cual pertenecen. Las madres participantes y los niños del proyecto 735 Ámbito Familiar en la localidad de Bosa.

- El discurso de poder del pedagogo puede partir del reconocimiento del otro, como igual; por ello, es oportuno generar espacios de diálogo de saberes, donde cada cual aporta su punto de vista desde su experiencia, para así transformar a través de la contraposición de dichos saberes, los imaginarios que han regido sus comportamientos y actitudes en busca del bien común.
- Se estableció un estado de comunión y construcción de conocimiento mutuo en el que entraron en juego los conocimientos populares de la comunidad y los propios conceptos de las maestras, para consolidar una relación dialógica, entre los padres y maestras, dentro de la cual intervinieron creencias, reflexiones, ideales, que permitieron, a pesar de las limitaciones generalizadas de este tipo de población, despertar el deseo interno de mejorar su calidad de vida y superar sus dificultades infundadas.
- Esta experiencia puede ser entendida como una respuesta a esa educación bancaria que hace referencia Paulo Freire en su pedagogía, pues la educación convencional es caracterizada por ser autoritaria y unidimensional, es decir, rechaza la crítica y niega el diálogo y la reflexión, razón por la que dentro del proyecto Ámbito Familiar, se intentó aplicar la educación popular para permitirles a los sujetos tomar conciencia de su condición, reconociendo sus habilidades y necesidades, para transformar su realidad en algo positivo para sí.
- La educación política es una responsabilidad del pedagogo, aprovechando los espacios de aprendizaje de las personas, pues es reconocido como sujeto de derecho y puede enriquecer su conocimiento frente al Estado y las instituciones que lo acogen, para que así ejercer sus derechos y deberes de manera justa, inclusiva, equitativa y democrática.
- Desde este punto de vista, es necesario reconocer el papel vital de las madres como primeras educadoras, y no subestimar su condición por su nivel educativo o estrato socioeconómico, puesto que en ellas es posible encontrar las bases para la formación integral de nuestra infancia. Por esto, lo ideal es traspasar los saberes escolares y construir una educación emocional,

una pedagogía desde el amor y la esperanza, que permita una crianza llena de momentos gratos y felices en los niños, y que genere sujetos activos, con pensamiento crítico, con la capacidad de movilizar masas, y de transformar ambientes en pro del avance de su comunidad.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2009). *Diagnóstico local con participación social 2009-2010*. Recuperado de: <http://www.saludcapital.gov.co/sitios/VigilanciaSaludPublica/Diagnosticos%20Locales/07-BOSA.pdf>
- Báez, F. (2008). *El saqueo cultural de América Latina*. Madrid: Debate.
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol. I. Marxismo y teoría revolucionaria*. Buenos Aires: Tusquets.
- Ciancio, A. M. (s.f.). *Las relaciones familiares en el contexto de la crisis en el contexto de la crisis en la ciudad del Rosario. Las mujeres en las estrategias de sobrevivencia*.
- Dirección de Epidemiología y Demografía del Ministerio de Salud. (2015). *Análisis de situación de salud (ASIS), Colombia, 2015*. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/PSP/asis-2015.pdf>
- Donzelot, J. (2007). *La invención de lo social. Ensayo sobre la declinación de las pasiones políticas*. Buenos Aires: Nueva Visión. Recuperado de: <https://laelectrodomestica.files.wordpress.com/2014/07/donzelot-la-invencion-de-lo-social.pdf>
- Freire, E. (s.f.). *Medición del trabajo no remunerado*. Recuperado de: http://www.dane.gov.co/files/noticias/uso_tiempo_freire.pdf?phpMyAdmin=a9ticq8rv198vhk5e8cck52r1
- Freire, P. (1970). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1993). *Cartas para el que pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de: https://docs.google.com/document/d/1aRP-Wf5CkjHOVN5E4hRUQ9i5FNpV-Qz6ZnygPB_U4Fuk/edit
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI. Recuperado

- de: <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Freire%20-%20La%20educacion%20como%20practica%20de%20la%20libertad.pdf>
- Gallardo, H. (2006). *Sujeto y cultura política popular en América Latina*. Ciclo de conferencias. Costa Rica. Recuperado en: <http://www.heliogallardo-americalatina.info/index.php?option=com>
- Geldstein, R. (1994). Familias con liderazgo femenino en sectores populares. En: C. H. Wainerman (comp.). *Vivir en familia* (p. 70). Buenos Aires: Unicef; Losada.
- Ley No. 1413 de 2010. *Diario Oficial No. 47.890 de noviembre de 2010*. Recuperado de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1413_2010.html
- Marín, L. y Piza, L. (2016). *Propuesta de mejoramiento de la gestión de calidad en la práctica pedagógica del proyecto 735 Ámbito Familiar de la Secretaría Distrital de Integración Social de la localidad de Bosa*. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2763/1/PizaAguillonLauraLiliana2016.pdf>
- Montagut, T. (2000). *Política social. Una introducción*. Barcelona: Ariel.
- Pichon, E. (1984). *El proceso creador: Del psicoanálisis a la psicología social. Tomo III*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ramírez, A. (7 de abril de 2015). Solo hay una mujer por cada nueve hombres en cargos altos. *El Tiempo*. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15526840>
- Ramírez, G. (2011). *Economía del cuidado y retos de la política pública*. Recuperado de: http://www.dane.gov.co/files/noticias/uso_tiempo gloria_ramirez.pdf?phpMyAdmin=a9ticq8rv-198vhk5e8cck52r11
- Redacción Nacional. (22 de septiembre de 2014). Alarmantes cifras de embarazo adolescente en Colombia. *El Espectador*. Recuperado de: <http://www.elspectador.com/noticias/salud/alarmantes-cifras-de-embarazo-adolescente-colombia-articulo-518121>
- Reveco, O. (2002). *La relación jardín infantil-familia desde lo cotidiano. Seis dimensiones para su fortalecimiento*. Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos. Santiago de Compostela, diciembre 2001. Recuperado de: www.oei.es/historico/inicial/articulos/relacion_jardin_familia.pdf
- Rosemberg, F. (2009). *Educación popular con eje en el desarrollo infantil. Itinerario de viaje por el territorio Madres*. Buenos Aires: Clacso.
- Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). (s.f.). *Caja de herramientas. Ámbito Familiar*. Recuperado de: <http://cajadeherramientasformacion.blogspot.com.co/>
- Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). (2013). *Proyecto 735: Desarrollo integral de la primera infancia en Bogotá*. Recuperado de: [http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/1.3_proc_directivo_es estrategico/\(13122013\)735%20Desarrollo%20integral%20de%20la%20primera%20infancia%20con%20corte%20a%2022%2011%202013.pdf](http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/1.3_proc_directivo_es estrategico/(13122013)735%20Desarrollo%20integral%20de%20la%20primera%20infancia%20con%20corte%20a%2022%2011%202013.pdf)
- Secretaría Técnica del Consejo Distrital de Política Social. (2014). *Política Pública de Infancia y Adolescencia*. Recuperado de: http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/convocatorias_cartillas_y_anexos/anexo_politica_publica_de_infancia_y_adolescencia_informe_de_seguimiento_enero_-_junio_2013.pdf
- Silva, J. (1997). *Los padres, primeros educadores de sus hijos. Guía para la producción de materiales de autoaprendizaje*. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe - Oreal/Unesco. Santiago de Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0011/001177/117708So.pdf>





Veinte años de erradicación del trabajo infantil en Colombia*

Twenty Years Eradicating Child Labour in Colombia

María del Pilar Jaramillo Mantilla¹

Para citar este artículo: Jaramillo, M. P. (2017). Veinte años de erradicación del trabajo infantil en Colombia. *Infancias Imágenes*, 16(1), 43-59.

Resumen

En este artículo se hace una revisión de las políticas formuladas y ejecutadas desde mediados de la década de 1990 para la erradicación del trabajo infantil en Colombia; señala sus relativos logros e impactos y su progresiva cualificación. A pesar de la reducción significativa del número de niños, niñas y adolescentes que trabajan, el problema sigue siendo muy grande. El examen de las estadísticas nacionales del DANE para los años de 2012 a 2016 evidencia tanto los logros como las limitaciones de la acción institucional. Para concluir, se sugieren posibles explicaciones a la persistencia y gravedad del problema del trabajo infantil.

Palabras clave: trabajo infantil; trabajador doméstico; derechos del niño; protección de la infancia; adolescentes; ocupación; jornada laboral; ingresos. [Tesauro Unesco: <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/> Tesauro OIT: <http://www.ilo.org/inform/online-information-resources/terminology/thesaurus/lang--es/index.htm>]

Recibido: 15-enero-2017 / **Aprobado:** 07-mayo-2017

Abstract

This article reviews the policies formulated and implemented since the mid-1990s for the eradication of child labour in Colombia. It indicates its relative achievements and impacts, and its progressive qualification. Despite significant reduction in the number of working children, the problem remains very serious. The review of national statistics of the National Administrative Department of Statistics for the years 2012 to 2016 evidences both achievements and limitations of institutional action. In conclusion, possible explanations for the persistence and seriousness of the problem of child labour are suggested.

Keywords: child labour; domestic workers; rights of the child; child protection; teenagers; occupations; workday; income.

43

* Artículo de revisión derivado de la tesis doctoral, iniciada en 2002 y culminada en 2013, *El trabajo infantil. El caso de "El Prado" en Bogotá, D. C. (Colombia)*, avalada por la Universidad de Salamanca (España) y con financiación para 2012 y 2013 de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Artículo escrito en 2016.

¹ Doctora en Psicología Social y Antropología de la Universidad de Salamanca. Docente de la Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: jaramillomantilla@hotmail.com

Introducción

El trabajo infantil ha existido probablemente desde el origen de las sociedades. Durante siglos fue el equivalente de la escuela, el mecanismo mediante el cual los niños aprendían al lado de sus padres, o como aprendices de otros maestros, las destrezas necesarias para el desempeño de un oficio. Con el advenimiento de la Revolución Industrial y la implantación de la educación pública, cada vez fue más claro que el trabajo de los niños los perjudicaba a ellos y a toda la sociedad porque les impedía un desarrollo sano y la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarios para desenvolverse en contextos laborales que ganaban en complejidad (Salazar, s.f.). Desde la creación de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1919, la prohibición del trabajo infantil se incorporó en la agenda pública de los gobiernos, y con la creación de la Organización de Naciones Unidas (ONU) y sus organismos vinculados como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), la protección de los niños y la prohibición del trabajo infantil cobró cada vez mayor importancia. La Declaración de Derechos del Niño (ONU, 1959) dice, en su principio 9: “No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada; en ningún caso se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o su educación, o impedir su desarrollo físico, mental o moral”. En las siguientes décadas se han desarrollado instrumentos normativos nacionales e internacionales en todo el mundo, como lo denota la Convención de Derechos del Niño de 1989. La cooperación de la OIT y de Unicef ha logrado incorporar en las legislaciones y políticas nacionales estrategias y programas para disminuir o erradicar el trabajo infantil.

Por otra parte, el trabajo de los menores es una realidad compleja, se da en diversos sectores productivos y oficios, e incluye modalidades tan disímiles como el trabajo en oficios domésticos, en la minería, en el comercio informal, en la agricultura e incluso en actividades ilegales y en algunos países en trabajo esclavo. Hay modalidades relativamente benignas, como podría ser la participación en oficios domésticos por tiempos breves o

inclusive el trabajo remunerado en labores ligeras que no impidan estudiar, que hacen difícil fijar con exactitud el límite de lo tolerable.

En el presente texto se hace una somera revisión de los planes y políticas de alcance nacional orientados a la erradicación del trabajo infantil, desde su origen a mediados de los años noventa del siglo anterior. Examina, también, las estadísticas nacionales de los últimos cinco años para determinar los rasgos más notorios de la infancia trabajadora y sugiere algunas explicaciones a la aparente paradoja de la persistencia del trabajo infantil a pesar de la enorme cantidad y calidad de los esfuerzos orientados a su erradicación. Las fuentes de información usadas son los textos de los planes y políticas, informes estadísticos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y textos de análisis de instituciones públicas nacionales o internacionales y de especialistas.

Veinte años de planes y políticas para la erradicación del trabajo infantil en Colombia

En Colombia y probablemente en otros países el progreso en el tratamiento del problema del trabajo infantil ha sido lento, a pesar de que ya cuenta con una tradición de casi un siglo de presencia en la agenda de las políticas públicas.

Un estudio llevado a cabo en 2003 por el Observatorio sobre Infancia de la Universidad Nacional de Colombia, analiza las políticas públicas hasta ese mismo año (Álvarez *et al.*, 2003). Al reseñar el desarrollo histórico de la acción estatal, se sugiere que en principio el tema fue abordado como una cuestión de regulaciones laborales, en la órbita sectorial del Ministerio de Trabajo: garantizar el respeto de la edad mínima de vinculación al trabajo, evitar la explotación de los menores por las condiciones de trabajo, las jornadas largas o la baja remuneración. A partir de 1970, poco después de la creación en 1968 del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, se despierta el interés de investigadores e instituciones en conocer diversos aspectos de la situación de la infancia, entre ellos la cuestión del trabajo, pero visto en un marco más amplio de las condiciones de desarrollo de niños y niñas.

Los estudios sobre el trabajo infantil² y la innovación en el terreno de las políticas públicas para reducirlo, concentran mucha atención institucional en las últimas tres décadas del siglo:

Interesantes estudios sobre el trabajo infantil en Colombia, particularmente en Bogotá, desarrollan a finales de la década del setenta Muñoz y Palacios (1978) quienes destacan que los menores trabajadores, en su mayoría, se desempeñan fuera del hogar y que algunos perciben remuneración en especie, principalmente las niñas. El Departamento Nacional de Planeación (DNP) (1980) revisó la situación del trabajo infantil en el nororiente capitalino. Zambrano (1980) evidencia la realidad del trabajo infantil no remunerado y también invisibilizado tanto por parte de la familia como por la sociedad. Ayala (1982) analizó la situación de los estudiantes de primaria y su desempeño laboral, contrastando el trabajo según pertenencia a escuela pública o privada; encontrando una gran variedad de trabajos realizados por los menores en extensas jornadas y una cierta tendencia de oficios según género. Aldana (1983) indaga acerca de la participación laboral de los menores escolarizados y denota que es mayor la proporción de niñas trabajando en el hogar y en condiciones de riesgo con respecto a los niños, que trabajan fuera de la casa en el sector servicios, industria y comercio. Gutiérrez (1984) denuncia el trabajo infantil minero y aquel que se realiza en obras de construcción en donde la “ayuda” de los menores pareciera definitiva para

el sostenimiento del hogar. Knaul (1993) devela el hurto como actividad laboral realizada por los niños que viven en las calles bogotanas. La explotación laboral de los menores en las zonas rurales (Gutiérrez, 1984; Salazar, 1990) es descrita como una actividad ejercida en el contexto familiar, socialmente aceptada, pero desempeñada en condiciones inhumanas. Knaul y Castillo (1994) hacen notar que los niños trabajan como mandaderos o mensajeros para sus propias familias. Flórez, Knaul y Méndez (1995) se preguntan por cuántos son y dónde trabajan los niños y los jóvenes colombianos. Respuesta que evidencia la magnitud del problema y las dificultades de cuantificación de la población infantil trabajadora. Flórez y Méndez (1998) hablan de la tendencia decreciente del trabajo infantil y juvenil en Colombia durante los años 1992 a 1996, señalan que uno de cada cincuenta y cinco niños urbanos y uno de cada once niños rurales entre siete a once años, es trabajador. (Jaramillo, 2013, p. 72).

Los gobiernos sucesivos incluyen el tema del trabajo infantil y en general la preocupación por el desarrollo de la infancia en sus respectivos planes de desarrollo. Mejoran el marco institucional y legal para su tratamiento. Pero especialmente en la década de 1990 concurren circunstancias que representan un considerable avance: la nueva Constitución de 1991 hace de los planes de desarrollo compromisos obligatorios del gobernante, en lugar de simples ejercicios retóricos. Acoge en su texto un tratamiento actualizado de la concepción de los niños como ciudadanos y sujetos de derechos. Con ese fundamento y con la asistencia técnica tanto de Unicef como de la OIT, que había creado el Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC), se formula el “I Plan de acción para la erradicación del trabajo infantil (1995-1998)”.

Se creó el Comité Interinstitucional para la Erradicación del Trabajo Infantil y la Protección del Joven Trabajador, rector en el campo del trabajo infanto-juvenil, encargado de la formulación y el desarrollo de las políticas y los programas conducentes a erradicar la participación de los niños y las niñas en el trabajo y proteger y mejorar las condiciones laborales de los jóvenes. (Álvarez *et al.*, 2003, p. 36).

² Se entenderá *trabajo infantil* en el texto de acuerdo con la definición de la OIT: “Todo trabajo que priva a los niños de su niñez, su potencial y su dignidad, y que es perjudicial para su desarrollo físico y psicológico. Así pues, se alude al trabajo que: es peligroso y perjudicial para el bienestar físico, mental o moral del niño; interfiere con su escolarización puesto que: les priva de la posibilidad de asistir a clases; les obliga a abandonar la escuela de forma prematura, o les exige combinar el estudio con un trabajo pesado y que insume mucho tiempo” (OIT, s.f.). Esta definición es compatible con la que usa el DANE para la medición estadística del fenómeno: “Todos los niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años de edad que durante la semana de referencia participaron en el proceso de producción de bienes y servicios, en una de las siguientes situaciones: 1. Trabajaron al menos 1 hora a cambio de ingresos monetarios o en especie, o al menos una hora sin recibir pago en calidad de trabajador familiar sin remuneración o trabajador sin remuneración en empresas o negocios de otros hogares. 2. No trabajaron en la semana de referencia por vacaciones, licencias, etc., pero tenían un empleo o negocio, o estaban vinculados a un proceso de producción cualquiera y con seguridad, terminada la ausencia regresarán a su trabajo” (DANE, 2015, p. 7).

En 1999 se suscribió el Convenio 138 de la OIT sobre las “Peores formas del trabajo infantil” y en enero de 2000 se lanzó un “II Plan de acción para la erradicación del trabajo infantil”.

Estos planes fueron grandes esfuerzos para generar coordinación interinstitucional y movilizar recursos y acciones de instituciones y en general de la sociedad tanto a nivel nacional como regional. El análisis de los planes hecho por Álvarez *et al.* (2003) detalla los logros y las limitaciones en la ejecución de los planes. A modo de síntesis de los logros el análisis sugiere:

Algunos avances en la ejecución de los planes nacionales:

- Producción de un número importante de material de sensibilización.
- Visibilización de la problemática de los niños, las niñas y los jóvenes trabajadores para las instituciones y organizaciones.
- 46 • Avance en información disponible sobre magnitud y características del trabajo infantil.
- Creación de algunos comités departamentales.
- Capacitación a funcionarios de salud, trabajo, bienestar familiar y gobernaciones.
- Construcción de una mesa de concertación sindical sobre el tema del trabajo infantil.
- Ratificación de los convenios 138 y 182 de la OIT.
- Firma de la Declaración de Cartagena de Indias para la Erradicación del Trabajo Infantil.
- Desarrollo y sistematización de proyectos de intervención. (Álvarez *et al.*, 2003, p. 65).

La movilización institucional y de opinión en torno al problema del trabajo infantil puso en evidencia las deficiencias de la información disponible para hacer una planeación que vaya más allá de metas indicativas. Pese a los diversos y significativos estudios de caso, de alcance local o sectorial las estadísticas generales del orden nacional presentaban vacíos. El DANE, con la cooperación del OIT, mejoró significativamente la información disponible a partir de la *Encuesta Nacional de Trabajo Infantil*.

En el informe que presenta los resultados de la Encuesta Nacional de Trabajo Infantil del año 2001, el DANE describe así el origen de dicha encuesta:

“Dentro del esfuerzo por obtener de manera sistemática la información requerida para avanzar en la erradicación del trabajo infantil, por su parte la OIT estableció a nivel mundial el Programa de Información Estadística y Monitoreo en Materia de Trabajo Infantil (Simpoc), cuyo objetivo es ‘ofrecer a los países un instrumento para obtener y analizar datos, planificar actividades contra el trabajo infantil y evaluar los resultados conseguidos con la ejecución del programa’”. El resultado de la cooperación del DANE y el Simpoc, así como de las varias reuniones de especialistas que se habían realizado fue la Encuesta sobre Caracterización de la Población entre 5 y 17 años en Colombia, fue obtener

[...] información necesaria sobre los menores involucrados en actividades económicas y no económicas y las características demográficas y socioeconómicas generales de todos los menores en edad escolar y, para los que trabajan, las condiciones de trabajo, seguridad y aspectos de salud (con énfasis en el tipo, frecuencia y gravedad de las lesiones o enfermedades), así como las razones que tienen para trabajar. La encuesta identificará también las características demográficas y socioeconómicas de los padres de cualquier menor del grupo de 5 a 17 años de edad, puesto que existe correlación entre ellas y la incidencia del trabajo infantil. (DANE y OIT, 2001).

Esta encuesta, conocida bajo la sigla ENTI fue un hito de gran importancia y significó la modernización de los registros estadísticos sobre la infancia, necesidad que había sido advertida insistentemente por investigadores como Salazar (1996, 2000). A partir de esta encuesta se introdujeron módulos sobre trabajo infantil en las encuestas de hogares y se formuló un “III Plan para la erradicación del trabajo infantil” vigente de 2003 a 2006, en 2011 se llevó a cabo una segunda encuesta y en el terreno de los planes nacionales se formuló en 2008 la Estrategia Nacional para Prevenir y Erradicar las Peores Formas de Trabajo Infantil y Proteger al Joven Trabajador 2008-2015.

El III Plan reconoce los avances de los dos anteriores y hace explícito que se basa en las lecciones de estos. Busca incluir el problema del trabajo infantil en los planes de desarrollo territoriales; incorporar

la erradicación del trabajo infantil en la política para erradicar la pobreza; mejorar el conocimiento de las situaciones especiales en las que trabajan los niños; y, en general hacer del espacio municipal el ámbito de la coordinación y de las políticas.

En este III Plan se introdujo como estrategia específica frente al trabajo infantil el programa de transferencias condicionadas “Familias en Acción”, para incentivar la asistencia escolar. Consiste en otorgar subsidios condicionándolos a la asistencia a controles de salud o en el caso de los escolares a la asistencia a la escuela.

La evaluación del programa, publicada por la OIT/IPEC (2006) señala que el programa logró un impacto positivo sobre la asistencia escolar pero mucho menor sobre el trabajo infantil, siendo más significativo sobre los niños y niñas de 10 a 13 años, que sobre los jóvenes de 14 a 17. No obstante, el programa incidió sobre la disminución de las horas de trabajo por mes, aunque no sobre el abandono del trabajo. De todas maneras, dada la disminución de las horas trabajadas los investigadores se declaran esperanzados en que, a la larga el programa conducirá al abandono del trabajo y a la erradicación del trabajo infantil.

Adicionalmente la evaluación da cuenta de una enorme cantidad de esfuerzos locales de nivel departamental y municipal, tanto en el campo de la coordinación interinstitucional como de las acciones educativas hacia las familias y, en general las más diversas formas de acción. No cabe duda de que este plan, como los anteriores, logra una movilización institucional y social considerable.

El cuarto plan, es decir la Estrategia Nacional para Prevenir y Erradicar las Peores Formas de Trabajo Infantil y Proteger al Joven Trabajador 2008-2015, hace honor al hecho de estar precedido por tres planes y más de una década de esfuerzos institucionales. Su diseño institucional tiene en cuenta los aprendizajes de las experiencias anteriores, se centra como lo hizo el tercero en las peores formas de trabajo infantil, concede una enorme importancia a las opciones educativas y a la comprensión de la familia como sujeto de las acciones, se centra en la lucha contra la pobreza extrema. No hemos tenido acceso a una evaluación general de la estrategia cuya fecha final era 2015, pero se puede encontrar

documentación sobre la vigencia y permanencia de acciones de instituciones como el ICBF, el Ministerio del Trabajo y muchas alcaldías y gobernaciones, así como organismos internacionales.

En 2015 se cumplieron veinte años de políticas públicas para la erradicación del trabajo infantil que han sido brevemente reseñadas en las líneas anteriores. Nadie podría negar la enorme cantidad de esfuerzos y de recursos empleados en esta tarea, pero a pesar de que se ha reducido, el trabajo infantil sigue allí. Su dimensión en cifras absolutas y su peso porcentual son menores que hace veinte años pero sigue siendo un problema considerable. A continuación, veremos algunas de las tendencias más notorias del trabajo infantil de acuerdo con las estadísticas del DANE de los últimos cinco años.

Tendencias del trabajo infantil entre 2012 y 2016

Volumen total

El 24 de agosto de 2012 la revista *Portafolio* publicó una noticia sobre el incremento de los menores trabajadores de acuerdo con las estadísticas del DANE. Decía la nota del diario:

En dos años, cuando la economía ha tenido ritmos notables de crecimiento, alivio en el desempleo y caída en las tasas de pobreza e indigencia, 416.000 menores entre 5 y 17 años llegaron al mundo laboral hasta completar 1.466.000 en el 2011, es decir, creció 39,5 por ciento.

Ese aumento del trabajo infantil se produce a pesar de las campañas para erradicar esa forma de ocupación, y del momento saludable de la economía que llevaría a pensar en una caída de la ocupación laboral de esos niños y adolescentes.

Por el contrario, dicha tasa registró un verdadero disparo, al pasar de 9,2 por ciento en el 2009 a 13 por ciento en el 2011, lo que constituye un motivo de alarma para la sociedad colombiana, según dijo el director del DANE, Jorge Bustamante, al dar a conocer ayer el panorama del trabajo infantil en el país.

Aquí se reseñaba lo afirmado por el director del DANE en la presentación de los resultados de la Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (ENTI) 2011, desarrollada por el DANE, el Ministerio del Trabajo

y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), con el apoyo del Departamento Nacional de Planeación (DNP) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

En la tabla 1 puede verse la evolución de la tasa de trabajo infantil desde 2001 hasta 2016. La cifra entre los años 2009 y 2011 muestra efectivamente un notable incremento, tal como lo evidenció el DANE y lo reseñó el diario. La alarma expresada era plenamente justificada. No obstante, en los años siguientes, la tasa volvió a un nivel que se podría considerar *normal* si no fuese un exabrupto considerar normal a una de las realidades más dolorosas del país. El caso es que no siguió aumentando y más bien ha mostrado cierta disminución, todavía muy leve como para ser considerada satisfactoria.

Tabla 1. Tasas de participación en el trabajo infantil, total nacional. Población entre 5 y 17 años.

| Año | Tasa trabajo infantil | Número |
|------|-----------------------|-----------|
| 2001 | 12,9 | 1.409.777 |
| 2003 | 10,8 | 1.180.864 |
| 2005 | 8,9 | 999.895 |
| 2007 | 6,9 | 786.567 |
| 2009 | 8,9 | 1.050.147 |
| 2011 | 13,0 | 1.465.031 |
| 2012 | 10,2 | 1.160.000 |
| 2013 | 9,7 | 1.091.000 |
| 2014 | 9,3 | 1.039.000 |
| 2015 | 9,1 | 1.018.000 |
| 2016 | 7,8 | 868.516 |

Fuente: elaboración propia con base en estadísticas del DANE. GEIH-2016-ENTI 2011.

¿Qué ocurrió entre 2009 y 2011 que pudiese ocasionar este cambio tan notorio? Es difícil, por decir lo menos, aventurar una respuesta concluyente a este interrogante. Pero quizá la respuesta se debe buscar poniendo en duda la afirmación según la cual “la economía ha tenido ritmos notables de crecimiento, alivio en el desempleo y caída en las tasas de pobreza e indigencia”; además la tendencia ascendente se nota ya desde el periodo 2007-2009 y no solamente entre 2009 y 2011. Si se toma como cifra inicial la de 2007, el incremento es mucho mayor de lo que expresa el diario. El Ministerio del Trabajo (2012) analiza los

resultados de la encuesta de 2011 y sugiere una respuesta al llamativo incremento de la tasa de trabajo infantil:

Entre 2005 y 2009, periodos comparables entre sí, la tasa de trabajo infantil tuvo una variación positiva al pasar del 16 % al 13,6 % en 2007, pero es revertida en 2009, cuando llega al 15,5 %. Este último impacto está presumiblemente asociado a la crisis económica internacional que incentivó la salida al mercado de trabajo de diferentes miembros de los hogares, incluidos los menores de 18 años. (pp. 4-5).

La crisis económica internacional que menciona el texto corresponde a la recesión que según algunos comprende desde 2008 hasta 2015; se inició en Estados Unidos y sus efectos aún se sienten y la economía mundial no se ha recuperado del todo. Se dice que es la peor crisis económica desde la Gran Depresión de 1929 y hay mucha literatura y discusiones al respecto. En lo que se refiere a Colombia, una publicación del Banco de la República (Arango, Parra y Pinzón, 2015) estudia la relación entre el ciclo económico y el mercado de trabajo. Sus autores afirman que los dos últimos periodos de recesión de la economía ocurrieron entre diciembre de 1997 y junio de 1999, y entre enero de 2008 y marzo de 2009. El efecto de las recesiones se resume por Arango, Parra y Pinzón (2015) de la siguiente manera:

Se encuentra que la participación laboral aumenta en las contracciones mientras que la tasa de ocupación cae. La suma de estos dos hechos permite predecir sin ambigüedades que en las recesiones el desempleo aumenta. En particular, los cesantes, más que los aspirantes, siempre aumentan en los momentos de crisis; es decir, los despidos y la reinserción al mercado parecen ser los eventos más regulares durante los periodos de crisis. Los salarios y las horas trabajadas caen en las recesiones mientras que el subempleo por horas, aumenta. La relación de asalariados a población en edad de trabajar se constituye en una variable clave para el estudio de las fases del ciclo ya que siempre se contrae durante las recesiones. (p. 2).

Se entiende por participación laboral el hecho de que las personas salgan a buscar trabajo, si no lo encuentran son aspirantes, si se quedan sin empleo, son cesantes. En la crisis aumentan los cesantes y lo hacen también los aspirantes. La medida sugerida por Arango, Parra y Pinzón (2015) de relacionar los asalariados con la población en edad de trabajar como indicador de la recesión incluye, al menos estadísticamente a la parte más significativa del trabajo infantil ya que se considera población en edad de trabajar (PET) a los mayores de 12 años. En este sentido, uno de los efectos previsibles de la crisis es la salida de un gran número de menores al mercado de trabajo. Así pues, la situación señalada en la revista *Portafolio* (2012) por los directivos del DANE no es tan sorprendente. En presencia de una severa crisis económica de alcance internacional, la dinámica del mercado laboral se comporta como se ha mostrado y esto involucra el trabajo infantil.

Por otra parte, en el extenso periodo ilustrado en la tabla 1, el trabajo infantil ha disminuido en forma notoria en dos momentos, en 2007 antes del inicio de la crisis que se mencionó en las líneas anteriores y en los datos —más recientes de 2016. La continuación de esta tendencia es deseable, pero es imposible pronosticar que se mantendrá. La exclusión social y la pobreza, las secuelas del conflicto armado y grandes males sociales como el tráfico de drogas, la explotación sexual de menores, el uso de niños en la minería ilegal mantienen al 7,8 % de los niños del país —según las cifras de

2016—, en una condición que no es de ninguna manera admisible.

Conviene señalar aquí que hay una dificultad con los datos, advertida por el mismo DANE: las estadísticas anteriores desde el año 2001 hasta el año 2009 no son comparables con las estadísticas de 2011 en adelante, debido a cambios metodológicos introducidos en el diseño de las muestras y de los instrumentos de investigación. Este problema, que se hace más notorio en cuanto la información esté más desagregada, lleva a algunos analistas a aclarar que no es posible determinar en qué medida los aumentos o disminuciones entre los años 2009 y 2011 se deben a cambios reales o a los cambios metodológicos.

Distribución por áreas geográficas y género

De acuerdo con el DANE, la población total de Colombia para el año 2016 era de 47'540.354 personas, de las cuales el 77 % estaba en las cabeceras municipales y el restante 23 % en centros poblados menores y *rural disperso*. Esta clasificación se puede asimilar a las nociones de *urbano* y *rural*. La población de Colombia se ha hecho predominantemente urbana. Según esta tendencia, los menores entre 5 y 17 años, niños, niñas y adolescentes (NNADD) son para el mismo 2016 un total de 11'126,198, esto es el 23,4 % de la población total. En las cabeceras esta proporción disminuye un poco y es del 22,4 %, mientras en las zonas rurales la misma proporción asciende al 27,8 %. Esto significa que hay mayor proporción de NNADD en las zonas rurales.

49

Tabla 2. Trabajo infantil según áreas geográficas y género.

| | Total nacional | | Cabeceras | | Centro poblado y rural disperso | |
|-------------|----------------|---------|-----------|---------|---------------------------------|---------|
| | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres |
| 2012 | 795.902 | 363.896 | 394.711 | 243.564 | 401.191 | 120.331 |
| 2013 | 735.566 | 355.508 | 364.522 | 234.616 | 371.043 | 120.892 |
| 2014 | 695.180 | 343.996 | 345.941 | 230.967 | 349.239 | 113.029 |
| 2015 | 694.496 | 323.908 | 337.121 | 211.366 | 357.375 | 112.542 |
| 2016 | 598.382 | 270.336 | 293.779 | 170.665 | 304.603 | 99.671 |

Fuente: elaboración propia con base en estadísticas del DANE. GEIH-2015.

Tabla 3. Trabajo infantil según áreas geográficas y género. Porcentajes.

| | Total nacional | | Cabeceras | | Centro poblado y rural disperso | |
|-------------|----------------|---------|-----------|---------|---------------------------------|---------|
| | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres |
| 2012 | 68,6 | 31,4 | 61,8 | 38,2 | 76,9 | 23,1 |
| 2013 | 67,4 | 32,6 | 60,8 | 39,2 | 75,4 | 24,6 |
| 2014 | 66,9 | 33,1 | 60 | 40 | 75,5 | 24,5 |
| 2015 | 68,2 | 31,8 | 61,5 | 38,5 | 76,1 | 23,9 |
| 2016 | 68,9 | 31,1 | 63,3 | 36,7 | 75,3 | 24,7 |

Fuente: elaboración propia con base en estadísticas del DANE. GEIH-2016.

En todos los años observados, los hombres se vinculan al mercado de trabajo mucho más que las mujeres. La proporción en el total nacional es cercana a 70 hombres por 30 mujeres de cada 100 NNAD que trabajan. Si se desagregan las cabeceras, o sea las zonas urbanas, crece la proporción de mujeres, aunque los hombres siguen siendo la mayoría. En las zonas rurales, por el contrario, vuelve a ser predominante la vinculación masculina al trabajo y la proporción del trabajo infantil femenino se reduce.

En consonancia con la tendencia nacional, en números absolutos la población de NNAD trabajadores disminuye, pero las proporciones porcentuales se conservan casi iguales en los cinco años observados.

Niños y adolescentes

La franja de edad entre los 5 y 17 años se divide en dos segmentos para fines estadísticos y legales: de 5 a 14 años y de 15 a 17. Los primeros serían niños y niñas, y los segundos adolescentes. La ley establece

la posibilidad de que las autoridades otorguen autorización para trabajar a los adolescentes a partir de los 15 años. Es claro que la mayor capacidad de trabajo por su desarrollo y la mayor autonomía los hace más susceptibles de vinculación laboral.

Entre 2012 y 2016 la población total de 5 a 14 años pasó de 8.671.652 a 8'536.079, y la población de 15 a 17, pasó de 2'660.284 a 2'590.119. Esta tendencia a la paulatina y lenta disminución corresponde a la llamada transición demográfica. El país está empezando a transitar por el aumento tanto relativo como absoluto de los grupos de edad mayor y la disminución también en términos absolutos y en peso relativo de los grupos jóvenes; sin embargo, en el mediano plazo los niños y jóvenes seguirán siendo el segmento más grande de la población del país. En el primer grupo, de 5 a 14 años, la tasa de trabajo (TTI) es 4,6 %, mientras que en el segundo grupo se eleva a 24,4 %. Lo que significa que de cada cuatro adolescentes colombianos uno trabaja. Esta cifra deja ver con mucha claridad la gravedad de la situación.

Tabla 4. Tasas de trabajo infantil por grupos de edad y áreas geográficas en 2012 y 2016.

| | Total | | Cabeceras | | Centro poblado y rural | |
|---------------------|-------|------|-----------|------|------------------------|------|
| | 2012 | 2016 | 2012 | 2016 | 2012 | 2016 |
| 5 a 14 años | 5,9 | 4,2 | 4,0 | 2,5 | 11 | 8,7 |
| 15 a 17 años | 24,3 | 19,8 | 19,6 | 15,9 | 37,6 | 31,7 |

Fuente: elaboración propia con base en estadísticas del DANE. GEIH-2016.

La tendencia a la disminución en las tasas de trabajo (TTI) afecta por igual los dos grupos de edad y las áreas geográficas.

El principal problema de la vinculación temprana al trabajo es su impacto sobre las oportunidades de educación por parte de los NNAD, es decir sobre su proceso de formación de capital humano con las consecuencias que ello tiene para sus oportunidades futuras, ya sea porque los aleja y excluye de la educación, o porque les dificulta el rendimiento adecuado. En el total de la población de 5 a 17 años la asistencia escolar es de 90,3 %, un poco más alta en las zonas urbanas (91,7 %) y algo más reducida en las zonas rurales (86,4 %). Pero en la población de NNAD trabajadores la escolaridad se reduce a 67,2 % de asistencia escolar en el total nacional, que corresponde a 70,6 % en las zonas urbanas y 63,3 % en las rurales.

La falta de oportunidades de estudio puede deberse a muchos factores, no se refiere simplemente a que los jóvenes se vean obligados a trabajar y deban abandonar el estudio. Podemos mencionar, entre otros, la distancia entre el lugar de residencia y la escuela, las dificultades para costear el transporte, la falta de cupos escolares, el bajo rendimiento académico de los NNAD trabajadores, forman parte de una gama de condiciones y carencias tanto personales como familiares e institucionales que se convierten en expulsos de la educación. Estas situaciones afectan especialmente a los adolescentes que se encuentran en los años finales de su ciclo de formación, ya que en cuanto a la educación primaria y básica secundaria las coberturas son altas. Se espera que a los 15 años un joven esté concluyendo la educación básica (novenno grado), pero a partir de este punto, la educación media, los últimos años para obtener el grado de bachiller, disminuye significativamente en cuanto a su cobertura. De acuerdo con un documento oficial del año 2014:

En 2012 la TCN (tasa de cobertura neta) en las áreas urbanas para el nivel de educación secundaria fue de 78,9 % y en la zona rural de 54,8 %. En el nivel de media las tasas para las zonas urbana y rural fueron 47,8 y 24,9 %, respectivamente. En ambos niveles, la diferencia entre las tasas de la zona urbana y rural es superior a 20 puntos porcentuales. (Conpes y DNP, 2014, p. 18).

El adolescente trabajador, en estas circunstancias, forma parte de un todo aún más complejo, que no se suele percibir desde el punto de vista de los estudios sobre trabajo infantil, que tienden a mirar el problema de forma un tanto unilateral, como actividades socialmente indeseables, que es preciso desestimular e incluso reprimir. Si bien este enfoque puede tener sentido en el caso de los niños y niñas con edades menores a los 14 años, los adolescentes están entrando en una situación que se caracteriza por la disminución de sus oportunidades de desarrollo personal, que podrían ganarles un mejor lugar en el mercado laboral y sobre ellos crece la presión para la vinculación temprana al trabajo.

Las condiciones de trabajo de los NNAD

La OIT ha introducido el concepto de *trabajo decente* para enfatizar que hay un derecho humano fundamental al trabajo, no de cualquier clase, sino bajo condiciones específicas de dignidad.

Un trabajo productivo con remuneración justa, seguridad en el lugar de trabajo y protección social para el trabajador y su familia, mejores perspectivas para el desarrollo personal y social, libertad para que manifiesten sus preocupaciones, se organicen y participen en la toma de decisiones que afectan a sus vidas así como la igualdad de oportunidades y de trato para mujeres y hombres. (2007, citado por Zorro y Patiño, 2013, p. 119).

51

El trabajo decente constituye un objetivo que puede fundamentar la política social y laboral desde una perspectiva de desarrollo humano, de manera más integral que la eliminación del trabajo infantil, la ampliación de la cobertura educativa o la generación de puestos de trabajo, por cuanto integra a todas ellas.

Este concepto, aunque es válido como principio para toda la población y como fundamento ideal de la política laboral, es especialmente importante para los jóvenes que están iniciando su ingreso al mundo laboral y cuya trayectoria dependerá, en la mayoría de los casos, de las condiciones de su inserción inicial. ¿Han hecho esa inserción inicial en condición de NNAD trabajadores? ¿Significa eso

una ventaja o lo contrario? Hace falta mayor conocimiento y precisión estadística, pero se puede afirmar sin temor a equivocación, que el ingreso al trabajo en condiciones de trabajo infantil conlleva una alta probabilidad de prolongar las condiciones de pobreza y exclusión.

Las posiciones ocupacionales de la población de NNAD trabajadores para 2016 se muestran en la tabla 5.

El 45 % en el total nacional y el 57 % en las zonas rurales trabajan sin remuneración. Los independientes, por su parte, en esta población son con plena certeza oficios informales y los asalariados lo son también en una proporción muy grande. Nada más lejano de la noción de trabajo decente.

Remuneración

Un indicador adicional de la informalidad son los ingresos laborales, como se puede ver en la tabla 6.

Todos están por debajo de un salario mínimo, lo cual es un indicador de informalidad. En estas condiciones es improbable que haya protección y

seguridad social. Si se suman los tres rangos de remuneración más baja, es decir desde medio salario mínimo hasta ninguna remuneración, tendremos el 82 % en el total nacional y el 89 % en las zonas rurales. En las cabeceras la situación no es mucho mejor y llega al 76 %.

Jornadas de trabajo

En relación con los ingresos están las jornadas de trabajo. El número de horas semanales trabajadas se puede ver en la tabla 7 para el año 2016.

Las jornadas largas, de más de 30 horas, son frecuentes (36 %), pero predominan las jornadas breves, de menos de 15 horas. El panorama conjunto que nos muestran estos datos es el de trabajos de baja productividad, muy mal remunerados y en condiciones de informalidad. En resumen, el trabajo infantil en la forma en que se da en Colombia, además de ser en sí mismo una negación de los derechos de los NNAD, es completamente opuesto a la idea de un trabajo decente o digno.

Tabla 5. Población de 5 a 17 años que trabaja según posición ocupacional 2016.

| Concepto | Total nacional | % | Cabeceras | | Rural | |
|---|----------------|-----|-----------|-----|---------|-----|
| Población de 5 a 17 años que trabaja | 1.018.404 | 100 | 548.487 | 100 | 469.918 | 100 |
| Asalariados | 291.172 | 29 | 197.258 | 36 | 93.915 | 20 |
| Independientes | 273.167 | 27 | 164.190 | 30 | 108.977 | 23 |
| Trabajadores sin remuneración | 454.065 | 45 | 187.040 | 34 | 267.025 | 57 |

Fuente: elaboración propia con base en estadísticas del DANE. GEIH-2016.

Tabla 6. Población de 5 a 17 años que trabaja según rangos de ingresos laborales recibidos el mes pasado.

| Concepto | Total nacional | % | Cabeceras | % | Rural | % |
|---|----------------|-----|-----------|-----|---------|-----|
| Población de 5 a 17 años que trabaja | 1.018.404 | 100 | 548.487 | 100 | 469.918 | 100 |
| Sin remuneración o ganancia | 479.194 | 47 | 202.948 | 37 | 276.245 | 59 |
| Hasta ¼ SMMLV | 223.277 | 22 | 144.740 | 26 | 78.537 | 17 |
| Entre ¼ y ½ SMMLV | 131.765 | 13 | 72.442 | 13 | 59.323 | 13 |
| Más de ½ SMMLV | 168.378 | 17 | 117.075 | 21 | 51.303 | 11 |
| No informa | 15.790 | 2 | 11.282 | 2 | 4.508 | 1 |

Fuente: elaboración propia con base en estadísticas del DANE. GEIH-2016.

Razones para trabajar

¿Por qué trabajan los NNAD? La información obtenida por el DANE sobre trabajo infantil incluye las razones que los sujetos aducen para trabajar. La tabla 8 presenta los resultados para el año 2015.

Las dos razones principales son: ayudar a la familia y tener su propio dinero, en todos los años de 2012 a 2015 se conserva esta tendencia; sin embargo, llama la atención que en las zonas urbanas tiende a predominar el tener dinero propio, factor de autonomía y empoderamiento del NNAD frente al núcleo familiar, mientras en las zonas rurales predomina la responsabilidad económica hacia la familia.

El trabajo doméstico

La medición del trabajo infantil en las Encuestas de Hogares emplea dos medidas complementarias: la primera es el trabajo u ocupación propiamente,

que puede ser o no remunerado y que muestra la vinculación de los NNAD al mercado laboral, esta medida corresponde a los análisis tradicionales sobre temas laborales. Se ha introducido una segunda medida que tiene que ver con el uso del tiempo y que permite determinar si los NNAD hacen oficios domésticos en el propio hogar y cuánto tiempo dedican a ello. Si dedican 15 horas o más a la semana, al trabajo doméstico, que por definición no es remunerado, se incluyen en una segunda medida de *trabajo ampliado*. Se considera que esta dedicación a los oficios del hogar constituye una carga que puede tener graves efectos sobre los NNAD al obstaculizar o sustituir el estudio. La comparación entre estas dos formas de actividad ofrece una perspectiva más ajustada a lo que significa el trabajo de los menores y en particular ofrece una interesante aproximación a las diferencias por género.

Tabla 7. Población de 5 a 17 años que trabaja según horas semanales.

| Concepto | Total nacional | | Cabeceras | | Rural | |
|---|----------------|-----|-----------|-----|---------|-----|
| Población de 5 a 17 años que trabaja | 1.018.404 | 100 | 548.487 | 100 | 469.918 | 100 |
| Menos de 15 horas | 396.172 | 39 | 216.238 | 39 | 179.932 | 38 |
| De 15 a 29 horas | 254.989 | 25 | 131.034 | 24 | 123.955 | 26 |
| 30 horas y más | 366.659 | 36 | 200.628 | 37 | 166.029 | 35 |
| No informa | 586 | 0 | 586 | 0 | - | - |

Fuente: elaboración propia con base en estadísticas del DANE. GEIH-2015.

Tabla 8. Población de 5 a 17 años que trabaja según razones por las que trabaja.

| Concepto | Total nacional | | Cabeceras | | Rural | |
|---|----------------|-------|-----------|-------|---------|-------|
| Población de 5 a 17 años que trabaja | 1.018.404 | 100,0 | 548.487 | 100,0 | 469.918 | 100,0 |
| Debe ayudar con los gastos de la casa, ayudar a costearse el estudio | 111.453 | 10,9 | 56.810 | 10,4 | 54.643 | 11,6 |
| Porque el trabajo lo forma, lo hace honrado y lo aleja de los vicios | 126.264 | 12,4 | 55.625 | 10,1 | 70.640 | 15,0 |
| Debe participar en la actividad económica de la familia | 346.993 | 34,1 | 143.993 | 26,3 | 203.001 | 43,2 |
| Le gusta trabajar para tener su propio dinero | 393.544 | 38,6 | 264.699 | 48,3 | 128.845 | 27,4 |
| Otra razón | 40.150 | 3,9 | 27.360 | 5,0 | 12.790 | 2,7 |

Fuente: elaboración propia con base en estadísticas del DANE. GEIH-2015.

De acuerdo con la tabla 9, el total de NNAD bajo el concepto de trabajo infantil ampliado es de 1.395.777 (Reátiga, 2013, p. 14)³.

Como se puede apreciar en las tablas 9 y 10, el número de hombres trabajando prácticamente duplica al número de mujeres. Pero cuando se trata de los oficios del hogar el número de mujeres es considerablemente mayor que el de los hombres. La tendencia se mantiene con poca variación a lo largo de los cinco años reseñados. Difícilmente se puede atribuir a la pobreza extrema la dedicación de las niñas a este tipo de tareas. Lo que parece haber aquí es más bien una pauta cultural. Por otra parte, en cuanto se refiere al trabajo remunerado, son los hombres quienes con más frecuencia se vinculan a él, aunque también lo hace un buen número de mujeres. En este caso es mucho más probable que sea la pobreza y la necesidad de

ingresos adicionales la explicación de la vinculación al trabajo de unos y otras.

El tema del trabajo y los oficios del hogar según género ofrece una mirada interesante si se analiza desde lo urbano-rural. En esta distribución geográfica según sexos, aparecen rasgos que revelan aspectos tanto del mercado laboral como de las pautas culturales que rodean el trabajo de los NNAD.

La situación cambia cuando se trata de la realización de oficios del hogar.

Dentro de la tendencia a que los oficios del hogar recaigan de preferencia sobre las niñas, puede verse que en las zonas rurales esta proporción es aún mayor. El número de NNAD que hace oficios en Colombia es de 6'640.461, distribuidos en 3'153.583 (47,5 %) hombres y 3'486.878 (52,5 %) mujeres. ¿Qué clase de oficios llevan a cabo según género?

Tabla 9. Trabajo y oficios en el hogar por género. Población de 5 a 17 años. Total nacional.

| Año | Trabaja | | | Realiza oficios del hogar por 15 horas o más | | | Total |
|------|---------|---------|-----------|--|---------|---------|-----------|
| | Hombres | Mujeres | Total | Hombres | Mujeres | Total | |
| 2012 | 795.902 | 363.896 | 1.159.798 | 149.795 | 484.986 | 634.781 | 1'794.579 |
| 2013 | 735.766 | 355.508 | 1.091.274 | 120.909 | 458.089 | 578.998 | 1'670.272 |
| 2014 | 695.180 | 343.996 | 1.039.176 | 99.604 | 412.788 | 512.392 | 1'551.568 |
| 2015 | 694.496 | 323.908 | 1.018.404 | 118.127 | 429.027 | 547.154 | 1'565.558 |
| 2016 | 598.382 | 270.336 | 868.718 | 116.988 | 410.071 | 527.059 | 1'395.777 |

Fuente: elaboración propia con base en estadísticas del DANE. GEIH-2016.

Tabla 10. Trabajo y oficios en el hogar según género. Relación porcentual.

| Año | Trabaja | | | Realiza oficios del hogar por 15 horas o más | | |
|------|---------|---------|-------|--|---------|-------|
| | Hombres | Mujeres | Total | Hombres | Mujeres | Total |
| 2012 | 69 | 31 | 100 | 24 | 76 | 100 |
| 2013 | 67 | 33 | 100 | 21 | 79 | 100 |
| 2014 | 67 | 33 | 100 | 19 | 81 | 100 |
| 2015 | 68 | 32 | 100 | 22 | 78 | 100 |
| 2016 | 69 | 31 | 100 | 22 | 78 | 100 |

Fuente: elaboración propia con base en estadísticas del DANE. GEIH-2016.

³ Reátiga menciona que en 2002 una publicación de Unicef, utilizando datos de 1996 decía: "En Colombia trabajan más de 2'500.000 niños y niñas. De este total, 1'700.000 son adolescentes entre 12 y 17 años y 800.000 son niños y niñas de entre 6 y 11 años. El 80 % trabaja en el sector informal. 323.000 niños y niñas se encuentran trabajando en el servicio doméstico en hogares de terceros". La cifra de Unicef no incluye los que trabajan en el propio hogar que con seguridad elevarían el total por encima de los 3'500.000. Las cosas han cambiado en veinte años, la población ha crecido y el número de infantes trabajadores ha disminuido. Sin embargo, aún estamos muy lejos de algo que se pueda denominar *erradicación*.

Tabla 11. Oficios del hogar por 15 horas o más.

| | Total nacional | | Cabeceras | | Centro poblado y rural disperso | |
|------|----------------|---------|-----------|---------|---------------------------------|---------|
| | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres |
| 2012 | 149.795 | 484.986 | 107.769 | 304.570 | 42,025 | 180,415 |
| 2013 | 120.909 | 458.089 | 85.433 | 267.755 | 35,476 | 190,334 |
| 2014 | 99.604 | 412.788 | 70.729 | 251.683 | 28,875 | 161,105 |
| 2015 | 118.127 | 429.027 | 75.024 | 269.571 | 43,103 | 159,456 |
| 2016 | 116.988 | 410.071 | 81.815 | 260.868 | 35.173 | 149.203 |

Fuente: elaboración propia con base en estadísticas del DANE. GEIH-2015.

Tabla 12. Oficios del hogar por 15 horas o más. Porcentajes.

| | Total nacional | | Cabeceras | | Centro poblado y rural disperso | |
|------|----------------|---------|-----------|---------|---------------------------------|---------|
| | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres |
| 2012 | 23,6 | 76,4 | 26,1 | 73,9 | 18,9 | 81,1 |
| 2013 | 20,9 | 79,1 | 24,2 | 75,8 | 15,7 | 84,3 |
| 2014 | 19,4 | 80,6 | 21,9 | 78,1 | 15,2 | 84,8 |
| 2015 | 21,6 | 78,4 | 21,8 | 78,2 | 21,3 | 78,7 |
| 2016 | 22,2 | 77,8 | 23,9 | 76,1 | 19,1 | 80,9 |

Fuente: elaboración propia con base en estadísticas del DANE. GEIH-2015.

55

Tabla 13. Población de 5 a 17 años que realiza oficios en el hogar.

| Concepto | Total | Hombres | Mujeres |
|---|-------|---------|---------|
| Lavar | 29,8 | 20,9 | 38,0 |
| Planchar | 3,5 | 2,2 | 4,7 |
| Cocinar | 21,8 | 13,2 | 29,7 |
| Cuidar niños pequeños o personas enfermas o con discapacidades, del hogar | 12,4 | 9,2 | 15,3 |
| Atender la huerta casera, cría y cuidado de animales | 9,5 | 10,4 | 8,6 |
| Hacer mandados o mercados | 78,6 | 83,0 | 74,6 |
| Limpieza y mantenimiento del hogar | 83,9 | 78,8 | 88,6 |
| Otros | 2,4 | 2,5 | 2,3 |

Fuente: elaboración propia con base en estadísticas del DANE. GEIH-2015.

La diferencia de los trabajos realizados según género radica en que en la ciudad ellos hacen mandados o compras y en el campo atienden la huerta casera, la cría y el cuidado de animales; en mínima medida cocinan o cuidan de otros miembros del hogar; mientras que ellas se dedican a la limpieza y al mantenimiento de sus casas, a cuidar niños pequeños o enfermos, a

cocinar, lavar y planchar ropa. En las zonas rurales el cuidado de los animales y las labores agrícolas son mayoritariamente ejercidas por los hombres, aunque no excluyentes para las mujeres quienes en el mundo rural atienden simultáneamente y en amplias jornadas de trabajo tanto los quehaceres domésticos como las labores agrícolas (Jaramillo, 2013, p. 74).

No es difícil ver plasmados en esta distribución los roles tradicionales de género. Tampoco podemos perder de vista que cualquiera que sea el oficio, la dedicación de más de 15 horas semanales es una dura carga para los NNAD y un serio obstáculo a su escolaridad.

¿Por qué no se logra erradicar el trabajo infantil?

Es muy difícil responder a esta pregunta. El caso es que pese a la magnitud de los esfuerzos desplegados en intervenciones de variada índole, el trabajo infantil sigue teniendo un nivel muy alto. Las intervenciones institucionales tienen usualmente un enfoque de *restitución de derechos*, trabajan con NNA que están en el trabajo y les ofrecen educación, con diversas metodologías, algunas muy exitosas. Por otra parte, y en una acción preventiva los programas sociales orientados a las familias focalizan la extrema pobreza y mediante subsidios alivian su situación y les proporcionan servicios. Todo esto está muy bien. Pero el interrogante sigue vigente.

56

El trabajo infantil, como bien lo señalan todos los análisis sobre el tema, es, en una proporción grande, una estrategia de supervivencia por parte de las familias. Los programas sociales orientados a las familias en extrema pobreza tienen en cuenta este factor, pero, como señala un investigador, existen “familias que no cumplen con los criterios para considerarlas beneficiarias de los subsidios condicionados y que, paradójicamente, deben continuar luchando por alcanzar un ingreso básico de subsistencia con la fuerza laboral de sus hijos e hijas” (Fábregas, 2015, 149-150).

Una parte muy considerable de la creación de empleos en Colombia corresponde a empleo informal. La OIT, con base en la Encuesta de Hogares, señala que en 2012 el 56 % del empleo era *informal no agrícola* (OIT y Forlac, 2014). Aunque el contexto es un informe sobre los progresos de la formalización, lo que llama la atención es que más de la mitad del empleo es informal. Como se señaló antes, el empleo juvenil, de acuerdo con las estadísticas es predominantemente informal.

A lo anterior se debe añadir que las reformas laborales de comienzos de la década de 2000, con el propósito de disminuir los costos laborales en

el sentido de abaratar los costos de despido e introducir formas de contratación sin costos laborales por la vía de la subcontratación, impulsaron la precarización del trabajo: empleos de baja calidad y corta duración; baja estabilidad laboral y desconocimiento de los derechos de los trabajadores. Esta situación pone a las familias en condiciones de vulnerabilidad que no necesariamente se corresponden con la pobreza extrema.

Como bien señala Fábregas (2015):

El alcance del déficit del trabajo decente en Colombia se refleja en la ausencia de los derechos sociales básicos de la fuerza laboral como producto de las reformas laborales; de un adecuado funcionamiento de los mercados laborales depende el hecho de que una gran parte de esta población pueda gozar de tales derechos. Por razones como esta es que la promulgación de políticas dirigidas a la generación de trabajo decente representa la esencia de la política social. (p. 160).

Quizá la dificultad más grande estriba en que gran parte de la prevención del trabajo infantil no tiene que ver directamente con políticas de trabajo infantil sino con la creación de un entorno protector para los niños, los jóvenes y las familias, que logre detener o aminorar el flujo constante de niños hacia el trabajo. Es posible que garantizar trabajo estable y digno, justamente remunerado para las personas cabeza de familia, tenga un impacto sobre la disminución del trabajo infantil mayor que las acciones directas. En condiciones donde abundan los hogares cuya cabeza de familia es una mujer, las políticas para garantizar la igualdad de oportunidades, de remuneración y remover la discriminación de género pueden tener un efecto similar. En palabras de Fábregas (2015), la cuestión no es tanto de pobreza como de desigualdad. Este último es un concepto que tiene que ver con oportunidades en diversos ámbitos de la vida social. En su remoción puede estar la clave de mayores logros en la erradicación del trabajo infantil.

Referencias

Aldana, E. (1983). *Trabajo de los niños matriculados en las escuelas públicas*. Mimeo. Instituto Ser.

- Álvarez, L.; Durán, E.; Torrado, M. C.; Vargas, E.; Wilches, R. (2003). *Análisis de la política nacional frente al trabajo infantil en Colombia 1995-2002*. Serie: Documento de Trabajo, 159. Bogotá: Observatorio Sobre Infancia de la Universidad Nacional de Colombia, OIT/IPEC.
- Arango, L. E.; Parra, F. F.; Pinzón, A. J. (2015). El ciclo económico y el mercado de trabajo en Colombia: 1984-2014. *Borradores de Economía*, 911.
- Ayala, U.; Becerra, C. (1982). *El trabajo infantil en Bogotá*. Bogotá: Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (CEDE), Facultad de Economía, Universidad de los Andes.
- Consejo Nacional Política Económica y Social (Conpes), Departamento Nacional de Planeación (DNP). (3 de julio de 2014). *Documento Conpes 173. Lineamientos para la generación de oportunidades para los jóvenes*. Bogotá.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2011). *Encuesta de calidad de vida 2011*. Recuperado de: http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/calidad_vida/ECV_2011_Bogota.pdf
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2013). *Boletín de prensa n.º 12*. Bogotá.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2015). *Trabajo infantil. Principales resultados*. Bogotá.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (13 de abril de 2016). *Boletín Técnico. Trabajo Infantil. Octubre-diciembre 2015*. Bogotá.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2001). *Análisis de los resultados de la encuesta sobre caracterización de la población entre 5 y 17 años en Colombia. Encuesta Nacional de Trabajo Infantil*. Bogotá.
- Fábregas, J. J. (2015). Consideraciones para la optimización de la Estrategia nacional de prevención y erradicación de las peores formas de Trabajo Infantil y protección al Joven Trabajador 2008-2015. *Papel Político*, 20(1): 147-178. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.papo20-1.coen>
- Flórez, C. E.; Knaul, F.; Méndez, R. (1995). *Niños y jóvenes: ¿Cuántos y dónde trabajan?* Bogotá: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, CEDE, Facultad de Economía, Universidad de los Andes.
- Flórez, C. E.; Méndez, R. (1998). *Niñas, niños y jóvenes trabajadores. Colombia 1996*. OIT. Bogotá: Tercer Mundo.
- Jaramillo, M. P. (2013). *El trabajo infantil. El caso de "El Prado" en Bogotá, D.C. (Colombia)*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Knaul, F.; Castillo, Z. (1994). *Análisis de situación de menores en circunstancias especialmente difíciles y en alto riesgo en Colombia. Informe final*. Unicef Colombia.
- Ministerio del Trabajo. (2012). *Informe sobre el comportamiento del trabajo infantil en Colombia según la ENTI 2011*. Bogotá (Colombia).
- Muñoz, C.; Palacios, M. (1978). *Aportes al estudio del trabajo infantil en Colombia: Encuesta sobre los niños trabajadores de la clase baja en Bogotá*. Bogotá.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Recuperado de: <http://www.humanium.org/es/declaracion-de-los-derechos-del-nino-texto-completo/>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (s.f.). *¿Qué se entiende por trabajo infantil?* Recuperado de: <http://www.ilo.org/ipec/facts/lang-es/index.htm>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1999). *Las peores formas de trabajo infantil. Convenio n.º182 de la Conferencia: 8.7*
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) - Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) - Comité Interinstitucional para la Erradicación del Trabajo Infantil y la Protección de los Jóvenes Trabajadores. (2003). *III Plan Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil y la Protección del Trabajo Juvenil 2003-2006*. Bogotá.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) - Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) - Econometría. (2006). *Valoración de los avances del III Plan Nacional de Erradicación del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Juvenil, y recomendaciones para el IV Plan*. Bogotá: Oficina Internacional del Trabajo.

- Organización Internacional del Trabajo (OIT) y Programa de Promoción de la Formalización en América Latina y el Caribe (Forlac). (2014). *Evolución del empleo informal en Colombia: 2009-2013*. Recuperado de: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-li-ma/documents/publication/wcms_245615.pdf
- Redacción de Economía y Negocios. (24 de agosto de 2012). Mitad de los niños que trabajan lo hacen de manera gratuita. *Portafolio*.
- Reátiga, M. E. (2013). *Ser adolescente hoy en Colombia*. Barranquilla: Universidad del Norte Editorial.
- Salazar, M. C. (1990). *Niños y jóvenes trabajadores: Buscando un futuro mejor*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Salazar, M. C. (1996). El trabajo Infantil en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 33. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5397/4424>
- Salazar, M. C. (2000). El trabajo infantil en Colombia: tendencias y nuevas políticas. *Nómadas*, 12: 152-159.
- Salazar, M. C. (s.f.). *La significación social del trabajo infantil y juvenil en América Latina y El Caribe*. Ponencia presentada en el 48 Congreso Internacional de Americanistas, Estocolmo (Suecia), 4-9 de julio de 1994. Universidad Pedagógica Nacional.
- Zorro, C.; Patiño, I. (2013). Trabajo decente para los jóvenes en Bogotá: contexto, realidades y perspectivas. En: J. Pineda (comp.) (2013). *El trabajo decente en Bogotá: diagnóstico y perspectivas* (pp. 115-158). Bogotá: Universidad de los Andes, Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Desarrollo (Cider), Secretaría Distrital de Desarrollo Económico.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (s.f.). *Análisis en profundidad y términos comparativos de los años 2001, 2003, 2005 y 2007 sobre trabajo infantil*. Bogotá.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2011). *Trabajo Infantil en Colombia*. Bogotá.
- Durán, E.; Torrado, M. C. (2007). *Derechos de los niños y las niñas. Debates realidades y perspectivas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Grootaert, Ch.; Kanbur, R. (1994). Perspectiva económica del trabajo infantil. *Revista Internacional del Trabajo*, 114(2): 211-229.
- Khoudour-Castéras, D. (2009) Efectos de la migración sobre el trabajo infantil en Colombia. *Revista de Economía Institucional*, 11(20): 229-252.
- Leyra, B. (2009). Aproximaciones antropológicas a la infancia trabajadora: deconstruyendo los mitos y analizando los vacíos de una compleja relación. En: M. I. Jociles, A. Francé y D. Poveda (eds.). *Etnografías de la infancia: discursos, prácticas y campos de acción*. Madrid: Libros de la Catarata.
- Ministerio de Salud y Seguridad Social. (2010). *El trabajo infantil en Colombia. Reporte de resultados del Sistema de Seguimiento y Evaluación de la Protección Social*. Bogotá.
- Monestier, M. (1999). *Los niños esclavos. El infierno diario de trescientos millones de niños*. Madrid: Alianza.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1973). La edad mínima de admisión al empleo. *Convenio n° 138 de la Conferencia: 58*.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2002). *Trabajo digno: una meta común de la juventud y los sindicatos*.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2006). *Promoviendo el trabajo decente en las Américas: agenda hemisférica 2006-2015*.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2006). *La fin du travail des enfants: un objectif à notre portée*. Genève.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2007). *Diálogo social: todos juntos por el trabajo decente*. Ginebra.

⁴ Aunque los textos referenciados no se citan en el presente artículo, contienen conceptos, análisis y opiniones que fundamentaron el contenido y son pertinentes para profundizar en la materia. (Nota de la autora).

- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2008). *Ratification et promotion des conventions fondamentales de l'OIT*. Ginebra.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2015) *Informe mundial de 2015 sobre el trabajo infantil. Allancar el camino hacia el trabajo decente para los jóvenes*. Oficina Internacional del Trabajo. Ginebra.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) - Cinterfor. (2002). *Trabajo decente y formación para jóvenes*. Montevideo.
- Pedraza, A.; Ribero, R. (2006). El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(1). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4657561.pdf>
- Salazar, M. C. (1999). *Las políticas públicas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Salazar, M. C. (1999). Trabajo infantil y educación en América Latina: algunos avances y efectos de las políticas educativas en la década de 1990. En: E. García y M. C. Salazar (comp.) *Nuevas perspectivas para erradicar el trabajo infantil en América Latina*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Salazar, M.C. (2006). *Los esclavos invisibles: autoritarismo, explotación y derechos de los niños en América Latina*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Tomaševski, K. (2001). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Gotemburgo: Swedish International Development Cooperation Agency.
- Umaña, E. (2002). *El niño. Menores de edad*. Bogotá: Unibiblos.
- Unicef. (1995). *Derecho a tener Derecho. Infancia, derecho y políticas sociales en América Latina y el Caribe*. Tomo IV.
- Zacharie, A.; Seron, A. (2008). *Mondialiser le travail décent*. Bruxelles: CNCD-Luc Pire.





Redes familiares y vecinales en el cuidado de niños y niñas*

Family and Neighborhood Networks in Child Care

Gloria Mercedes Gómez Santa¹ María Eugenia Agudelo Bedoya²

Para citar este artículo: Gómez, G. M.; Agudelo, M. E. (2017). Redes familiares y vecinales en el cuidado de niños y niñas. *Infancias Imágenes*, 16(1), 60-71.

Recibido: 13-enero-2017 / **Aprobado:** 24-abril-2017

Resumen

Se parte de la pregunta por identificar el uso de las redes familiares y vecinales en el cuidado de niños y niñas menores de 12 años, a través de un estudio cualitativo en el que se entrevistan 70 cuidadoras y cuidadores de familias en la ciudad de Medellín. Como fundamentos teóricos se acude a los conceptos de cuidado, redes familiares y redes vecinales. Los principales hallazgos muestran el uso preponderante de las redes familiares a diferencia del poco uso de las redes vecinales para el cuidado de niños y niñas, concluyendo que, en este grupo poblacional consultado, las familias son soporte en el cumplimiento de las funciones del cuidado basado en vínculos de solidaridad y apoyo mutuo. Con respecto a las redes vecinales hay una marcada desconfianza hacia los vecinos para delegar funciones de esta naturaleza, lo cual obedece a inestabilidad en los lugares de residencia que dificulta la generación de redes.

Palabras clave: cuidado del niño; capital social; entorno familiar; interacción social; bienestar infantil.

Abstract

The starting point is an attempt to identify the use of family and neighborhood networks in children care, under the age of 12, through a qualitative study in which 70 family caregivers are interviewed in the city of Medellín. Concepts of child care, family and neighborhood networks are used as theoretical foundations. The main findings show predominant use of family networks as opposed to smaller use of neighborhood networks for child care, concluding that in this consulted population, families are a support in the fulfilment of care functions based on solidarity and mutual support bonds. Regarding the neighborhood networks there is a marked distrust toward neighbors to delegate functions of this nature, which is due to instability in the places of residence that hinders the generation of networks.

Keywords: child care; social capital; family environment; social interaction; child welfare.

* Artículo producto de la investigación finalizada "La organización social del cuidado de niños y niñas menores de 12 años en grupos familiares"; caso Medellín. Fecha de inicio: 1 de octubre de 2015. Fecha de finalización: diciembre de 2016.

¹ Comunicadora social, especialista en Familia. Magíster en Terapia Familiar. Docente de cátedra de pregrado y posgrado en la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). Miembro del Grupo de Investigación en Familia de la misma universidad. Correo electrónico: gloria.gomez@upb.edu.co

² Trabajadora social. Especialista en familia. Magíster en Terapia Familiar. Docente investigadora de pregrado y posgrado de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). Miembro del Grupo de Investigación en Familia de la misma universidad. Correo electrónico: maria.agudelo@upb.edu.co

Introducción

El presente artículo se desprende de la investigación “La organización social del cuidado de niños y niñas menores de 12 años en grupos familiares”, la cual se realizó con diferentes universidades del país³ con el propósito de lograr un acercamiento nacional a este tema. Para el caso de la ciudad de Medellín⁴, al que se refiere el presente artículo, dicha pesquisa se realizó en dos fases: la primera durante 2015, tomando a 30 cuidadoras y cuidadores cuyos hijos e hijas estaban vinculados a alguna de las instituciones de la Alianza para la Niñez en Medellín⁵; la segunda se desarrolló con 40 cuidadoras y cuidadores seleccionados mediante un proceso de bola de nieve, según los criterios establecidos.

En este artículo se focalizan los hallazgos referidos al objetivo que buscaba identificar, en los grupos familiares, el uso de las redes familiares y vecinales para el cuidado de niños y niñas menores de 12 años. Estas redes han sido poco estudiadas por las ciencias sociales y se refieren a formas tradicionales de cuidado, donde abuelas, tías y la vecindad asumen funciones de cuidado a los niños y niñas. Se parte de la suposición de que situaciones como las migraciones, el desplazamiento, las demandas de la vida moderna han debilitado el uso de estas redes de apoyo o se vienen configurando nuevas formas de cuidado en las ciudades objeto de investigación. En Colombia existe un déficit del cuidado de la población menor de 12 años y poco se ha estudiado al respecto, además aún no se ha dado un giro en la idiosincrasia familiar que conduzca a la redistribución de los trabajos del cuidado y tampoco se ha producido una conciliación entre el trabajo productivo y el familiar y el Estado (Palacio y Puyana, 2014).

En términos específicos se planea la pregunta, en el marco de la investigación, sobre cómo interactúan las familias y las redes vecinales para el cuidado de los niños y niñas menores de 12 años. En este artículo se pretende por tanto dar algunas respuestas al respecto, a partir de los resultados del estudio.

Se retomaron como antecedentes estudios desarrollados en América Latina e investigaciones adelantadas en Colombia asociadas al cuidado familiar, y en los fundamentos teóricos los conceptos de cuidado, redes familiares y redes vecinales. La CEPAL, por su parte, ha liderado esfuerzos para realizar estudios, eventos regionales y publicaciones acerca de la importancia del cuidado, la generación de políticas públicas sobre el cuidado y la adaptación de estas a los cambios que se vienen presentando en las familias de América Latina. De esta manera se viene consolidando un grupo académico de alta calidad que desde hace más de una década viene realizando investigaciones que han aportado a la creación de políticas sobre el cuidado infantil y lineamientos estratégicos para estas, en el que están vinculados investigadores de toda América Latina (Arriagada, 2005, 2008; Montaña y Calderón, 2010; Calderón, 2013; Zibecchi, 2014; Faur, 2014; Esquivel, Faur y Jelin, 2012).

De acuerdo con Palacio y Puyana (2014), en Colombia los estudios acerca del cuidado familiar se encuentran en la Encuesta Nacional del tiempo de trabajo en los hogares adelantada por el DANE (2013). También está la investigación de Puyana (2003) acerca de las tendencias de cambio y reproducción de la paternidad y la maternidad en las ciudades de Bogotá, Medellín, Cali, Cartagena y Bucaramanga, cuyos objetivos se centraron en indagar sobre estilo de crianza, los cambios en la autoridad, las expresiones afectivas y el significado de los hijos. Otro estudio con el tema de pautas de crianza fue desarrollado por Tenorio (2000) a lo largo de los departamentos del país, haciendo énfasis en zonas rurales, urbanas, afro e indígenas. Según Palacio y Puyana (2014), gran parte de “los estudios consultados para el caso colombiano sobre cuidado y pautas de crianza a partir del año 2000 hasta hoy —50 investigaciones publicadas— se encaminan a

³ El proyecto integró universidades en cinco ciudades colombianas: Universidad Pontificia Bolivariana-Medellín; Universidad de Caldas; Universidad de Cartagena; Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá; Universidad del Valle; Pontificia Universidad Javeriana, sede Bogotá.

⁴ El estudio fue desarrollado por el Grupo de Investigación en Familia (GIF) en convenio con la Fundación Bienhumano, según radicado en el CIDI 500B-10/15-15. Participaron como apoyo en la investigación estudiantes del pregrado de Trabajo Social y de la Especialización en Familia.

⁵ Integrada por Fundación Ximena Rico, Fundación las Golondrinas, Fundación Solidaria la Visitación, Fundación de Atención a la Niñez (FAN), Comité Privado de Asistencia a la Niñez (PAN) y Fundación Carla Cristina.

problemas particulares, a espacios delimitados por las regiones o ciudades específicas” (p. 23).

Para abordar algunos elementos teóricos, conviene iniciar con la noción de cuidado para lo cual se retoma a la socióloga norteamericana Arlie Russell Hochschild (2008), para quien el cuidado es la “atención personal y sostenida que se ofrece para el bienestar de la persona que recibe la atención. Varía según el grado de cercanía entre los individuos y puede crear relaciones muy estrechas que se extienden durante toda la vida” (p. 203); para cumplir esta misión se disponen una serie de bienes, servicios, acciones complejas y sutiles desplegadas para *nutrir* la vida del otro. Sería complejo establecer una única definición de cuidado dadas las diversas perspectivas disciplinares y conceptuales que se ocupan del tema. Sin embargo, es viable dar por hecho que es un factor indispensable para el bienestar humano, para la cimentación de las relaciones interpersonales y es “agencia de la personas en el sostenimiento de su entorno” (Faur, 2014, p. 18).

62 La autora María Teresa Martín (2008) presenta tres perspectivas desde las cuales se puede analizar el cuidado ellas son la dimensión material, emocional y moral. La primera apunta al despliegue de bienes y servicios a través de las labores domésticas que permiten la sobrevivencia material, labores de la vida cotidiana. La dimensión emocional del cuidado se refiere a la conexión que tienen los vínculos y afectos con las labores del cuidado, posibilita una comprensión del lugar que ocupan las emociones en los acuerdos y desacuerdos frente al cuidado del otro y la dimensión moral del cuidado pone la mirada en los significados sociales del acto de cuidar.

El cuidado como categoría de análisis ha sido estudiado ampliamente por los movimientos feministas los cuales dan cuenta de dos discursos predominantes en la sociedad. Uno hegemónico y otro contrahegemónico.

El primero se orienta a considerarlo como una obligación de las madres y las mujeres, inherente a la esencia natural de su identidad, y el segundo plantea una crítica al esencialismo y la naturalización del cuidado familiar al develar las condiciones de desigualdad en clave de género (femenino) y de parentesco (maternidad). (Sánchez y Palacio, 2013, p. 31).

En esta dirección, se observan dos perspectivas del cuidado infantil, una familiarización del cuidado es decir una preferencia a que las familias, en especial las madres, concentren todas sus funciones en la crianza y cuidado de niños, niñas y personas mayores. Esta es apreciada por el Estado y la sociedad como un estado natural, no valorado social ni económicamente y se idealiza a la familia como núcleo garante de las necesidades afectivas y psicológicas de sus miembros (Salas, 2013; Puyana, 2014; Puyana y Ramírez, 2007). Y una desfamilista que valida el cuidado fuera del entorno familiar, realizando esta función entre instituciones públicas y privadas. “El concepto de ‘desfamiliarización’ busca enfatizar la idea que la reproducción cotidiana, el trabajo doméstico y de cuidados, para no reforzar discriminaciones de género, requieren no solo desmercantilizarse, sino también exteriorizarse respecto del ámbito familiar” (Esquivel, Faur y Jelin, 2012, p. 110).

Por otra parte, las redes se entienden según lo propone Calvo (2009) de manera metafórica como una *trama*, una *urdimbre* en la que participan los seres humanos, se interrelacionan, establecen nexos y modos de vincularse en las diferentes esferas de la vida social. Abello, Madariaga y Hoyos (1996) afirman que las redes sociales se desarrollan a partir de un proceso de interacción, en el cual unas personas se orientan hacia los otros y actúan entre sí de forma recíproca. De esta manera la red familiar es aquella que se configura entre quienes tienen lazos de parentesco ya sea por consanguinidad o afinidad, con unas implicaciones afectivas e idiosincráticas que son elementos fundantes y diferenciadores de otros tipo de redes.

Por último, las redes vecinales se asumen como espacios de reproducción social de la vida cotidiana *in situ*, donde se manifiestan expresiones culturales propias de los individuos, las familias, las comunidades, en situaciones sociales e históricas determinadas. En este caso las redes vecinales se refieren a los nexos construidos en los barrios, como territorios donde se escenifican redes de carácter social y tienen como característica la “existencia de referentes locales comunes, ya sean espaciales (templos, jardines, mercados, etc.), tradiciones (fiestas religiosas o laicas) o de costumbres (redes

de comunicación y solidaridad), donde hay relaciones vecinales de diferente intensidad” (Castillo, 2002, p. 3).

Este artículo consta, además de esta introducción, de la descripción de la metodología seguida en el estudio, los resultados y finaliza con las conclusiones. Se reconoce que el tema del cuidado infantil ocupa un lugar importante para la academia nacional e internacional por la proyección que este puede tener en la formulación de políticas públicas tendientes a favorecer la calidad de vida y el desarrollo.

Abordar las redes familiares y vecinales, como una de las aristas en el cuidado de niños y niñas, plantea un terreno muy interesante ya que de un lado, éstas —más las primeras que las segundas— constituyen espacios de socialización importantes, y de otro, las condiciones cambiantes en cuanto a las formas de organización familiar, al papel de mujeres y hombres, la relación de los géneros y la configuración de los barrios cuyos habitantes son cada vez más extraños entre sí en razón del diseño de las viviendas (unidades residenciales) o de los continuos cambios de residencia, ya sea por razones económicas o por la violencia social que los obliga a desplazarse, llevan a que el cuidado amerite formas de organización que se focalizan principalmente en instituciones, lo cual a su vez, requiere que el Estado genere políticas y que el mercado presente ofertas acordes con las necesidades de cuidado que cada vez son menos atendidas por dichas redes.

Metodología

La investigación sobre “Organización social del cuidado de niñas y niños menores de 12 años” es un macroproyecto realizado por siete universidades de Colombia, ubicadas en diferentes ciudades⁶ y la Fundación Bienhumano de la ciudad de Medellín, que tuvo como objetivo general comprender el significado y la organización social del cuidado de la niñez en los grupos familiares a la luz de su

articulación con el Estado, el mercado, las redes vecinales y las ONG, según el género y posición socioeconómica. Se partió de un diseño cualitativo, desde el cual, según Galeano (2014), la realidad se concibe “como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad” (p. 18); y se utilizó como enfoque metodológico el hermenéutico (Galeano, 2011), por cuanto se buscó comprender las formas como se organizan los grupos familiares para el cuidado mediante la articulación con el Estado, el mercado, las redes vecinales y las ONG, según el género y el estrato socioeconómico; con una posición epistemológica desde el constructivismo social (Gergen y Gergen, 2011), buscando un acercamiento a la interpretación de las experiencias de los cuidadores. El presente artículo se refiere al caso de la ciudad de Medellín en donde el estudio fue desarrollado por el Grupo de Investigación en Familia de la Universidad Pontificia Bolivariana⁷ y por la Fundación Bienhumano⁸.

Se utilizaron las siguientes técnicas: entrevista semiestructurada aplicada en conversación directa a 70 cuidadoras y cuidadores, y cinco grupos focales con 27 niños y niñas de 5 a 12 años de edad. Estas guías se sometieron a revisión por parte de los siguientes jueces: tres miembros del equipo nacional de la investigación y las directoras de dos de las instituciones de la Alianza para la Infancia en Medellín; a partir de esto, se hicieron ajustes en cuanto a adición, omisión y secuencialidad de preguntas así como del lenguaje utilizado. Para el procesamiento y análisis de la información se realizó la transcripción, codificación y elaboración de memos analíticos de cada entrevista y grupo focal, seguidamente para el análisis intertextual se procedió a la construcción de matrices por cada categoría del estudio.

63

⁶ Universidad Nacional de Colombia y Pontificia Universidad Javeriana, ambas en la ciudad de Bogotá; Universidad Industrial de Santander, Universidad de Cartagena, Universidad de Caldas, Universidad del Valle y Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín

⁷ Se contó con el apoyo de estudiantes del pregrado de Trabajo Social y de la Especialización en Familia.

⁸ ONG de la ciudad con más de 80 años de trabajo con la familia, que a su vez posibilitó la vinculación de las instituciones que conforman la Alianza para la Infancia en las cuales se realizó la primera fase. Dichas instituciones son: Fundación de Atención a la Niñez (FAN), Comité Privado de Asistencia a la Niñez (PAN), Fundación Ximena Rico, Fundación Carla Cristina, Fundación Solidaria La Visitación y Fundación Las Golondrinas.

Para la elección de los cuidadores y cuidadoras entrevistados se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: residir en Medellín por más de 10 años, ser cuidadoras y cuidadores de niños y niñas menores de 12 años y pertenecer a distintas conformaciones familiares —nuclear, monoparental femenina/masculina y extensa. Se incluyeron entrevistados de los seis estratos socioeconómicos presentes en la ciudad⁹, que tuvieran condiciones diferentes en lo que a vinculación laboral se refiere¹⁰. Los principios éticos que guiaron la investigación fueron la presentación y firma del consentimiento informado¹¹, la garantía de la confidencialidad, el respeto a las personas participantes y el retorno social de la información obtenida.

Resultados

Los hallazgos que se presentan a continuación se refieren a las dos fases del proyecto a partir de los relatos de los 70 cuidadores y cuidadoras entrevistados. Se inicia con la descripción de sus características personales y familiares, para luego exponer los resultados en cuanto al uso que hacen de las redes familiares y redes vecinales para el cuidado de los niños y niñas menores de 12 años.

El 84 % de quienes asumen las funciones de cuidador principal corresponde a mujeres. La mayoría de ellas madres (69 %) y el resto son tías y abuelas. El 16 % restante de cuidadores son los padres. La tercera parte de las cuidadoras y los cuidadores culminaron la secundaria, le siguen con importante diferencia quienes son profesionales (20 %); también se registran en orden descendente algunos con estudios técnicos (12 %), posgrado (7 %) y tecnológicos (6 %). Respecto a la vinculación laboral de estos, se encuentra que el 53 % corresponde a quienes tienen trabajo informal o no tienen vinculación, condiciones estas que probablemente pueden

facilitar el cumplimiento de las responsabilidades que implica el cuidado; les siguen con 47 % los cuidadores y cuidadoras que cuentan con vinculación laboral formal. En cuanto al estrato socioeconómico se observó que el porcentaje más alto es para quienes pertenecen al estrato 4 (28%), luego se encuentra los estratos 3 y 5 con 20 % cada uno, le sigue el 2 con 15 %, el 6 con 10% y en menor proporción, el estrato 1 con 8 %.

La personas abordadas en el presente estudio hacen parte de familias con las siguientes conformaciones: sobresalen las familias extensas con una proporcionalidad del 44 %, le siguen las nucleares biparentales en 37 %, luego con 13 % las familias monoparentales femeninas y monoparentales masculinas con 6 %. Cabe anotar que el 20 % cuenta con empleada doméstica quien, además de labores en la casa, apoya el cuidado de los hijos y las hijas. El 70 % se ubica en las etapas del ciclo vital correspondientes a primera infancia, escolaridad y adolescencia, lo que significa que las familias deben estar atendiendo las tareas propias de estos ciclos, en los cuales el cuidado y la crianza son funciones centrales.

En cuanto a la proveeduría económica, se encuentra 48 % correspondiente al padre como principal proveedor, seguido por la madre con un 25 %; y en tercer lugar aparecen abuela/abuelo con 19 %. Puede decirse que esta distribución da cuenta, por un lado, de que en estas familias parece persistir una distribución tradicional en cuanto a que las madres son las de mayor porcentaje como cuidadoras y los padres aparecen como los principales proveedores. Por otro lado, siendo un porcentaje importante de madres proveedoras, es muy probable que en estos casos sean ellas quienes asuman principalmente ambas funciones. No se puede pasar inadvertido el apoyo que siguen ofreciendo las familias extensas también en lo económico.

Finalmente, en cuanto a los niños y niñas sujetos de cuidado el 53 % son de género masculino y el 47 % restante femenino, en edades comprendidas entre 0 y 5 años, y 6 a 12 el 53 % y 47 %, respectivamente; en su mayoría vinculados a instituciones educativas como jardines infantiles, preescolares, escuelas y colegios.

⁹ La estratificación socioeconómica en Colombia identifica geográficamente sectores con distintas características en cuanto condiciones de los inmuebles, dotación de servicios públicos, de vías y de recursos en educación, salud, recreación etc.

¹⁰ Se clasifica en formal, informal y sin vinculación laboral.

¹¹ Para el caso de los niños y las niñas, sus cuidadores firmaron el consentimiento autorizando su participación y al iniciar el grupo focal se les preguntó a los niños y niñas si aceptaban participar en la actividad y en caso afirmativo y según la edad, firmaban el registro de la reunión o colocaban su huella.

Familia como principal red de apoyo

De acuerdo con la información recopilada se observa que el uso de las redes de apoyo familiar para el cuidado de los niños y niñas prevalece en los relatos de los cuidadores y cuidadoras entrevistados sin distinción de estratos; pues 58 de las 70 personas entrevistadas afirman contar con sus familiares para delegar funciones del cuidado. Es notable el soporte que dicen recibir de abuelas y tías en aspectos como la alimentación, recibir los niños y niñas después del colegio o atenderlos cuando no están los cuidadores principales en la casa.

El cien por ciento en mi familia, o sea, primero con mi mamá, después con mis hermanos, si ellos no pueden, entonces con mi prima, y si no, ahí si llamo al padre: “Rubén, poseemos problemas, llama a tu mamá o llama a tu papá a ver qué vamos a hacer con Rebeca” (F41MnM2F4¹²).

A los hijos míos los cuida, mi mamá o una hermana (F39EM2F3).

Si bien las entrevistas se realizan al cuidador o cuidadora principal, algunos de ellos, por razones de trabajo, deben delegar de manera permanente funciones de cuidado, y otros que están cotidianamente en la labor del cuidado en ocasiones deben buscar quien los supla en estas labores, las que son asumidas principalmente por los demás miembros de la familia. La familia como institución cuenta con un capital social que es el entramado de relaciones en quienes puede apoyarse en momentos determinados, estas puede estar en el ámbito social, laboral o en parientes y amigos. Desde esta perspectiva, se observa fuertemente cómo el capital social principal en este grupo de personas entrevistadas está concentrado en su familia extensa, parientes más próximos como madres y hermanas para delegar funciones de cuidado. Una familiarización del cuidado, que según Salas (2013) se entiende como el “conjunto de creencias, prácticas

y acciones que asumen las mujeres y las propias familias sin remuneración y sin cuestionar la división histórica, sexual y de género y sin el apoyo de estrategias de conciliación entre el trabajo remunerado y la vida familiar” (Salas, 2013, p. 4).

En los diálogos con los entrevistados sobresale la concepción que el soporte recibido por la familia se orienta hacia la asistencia y el apoyo mutuo y no parece ligado a la expectativa de una remuneración económica, hay al parecer una conducta altruista de ayudar al otro desinteresadamente. Sin embargo, cuando se estudia la esencia de la protección familiar, encontramos que forma parte del vínculo establecido entre parientes y que la fuerza que la impulsa y mantiene es la norma de la reciprocidad. Integrar una familia trae consigo unas implicaciones vinculantes desde lo afectivo y unas responsabilidades en el cumplimiento y ejercicio de deberes y derechos (Izquieta, 1996).

En cuanto a las familias monoparentales paternas representadas en el estudio, uno de los padres dice que no encuentra un soporte seguro en su familia extensa, pues se han presentado tensiones con su madre en el rol como abuela, no obstante, en ocasiones los hermanos le brindan este apoyo.

Mi mamá no es esa típica abuela; mi mamá es de la que se queda una horita y eso ya está llamando: venga pues a recoger a su muchacho que mejor dicho... Entonces llamo a uno de mis hermanos, pero a mis hermanos sí me toca pagarles (F42MpP1F4).

Otro de los padres entrevistados y que es el cuidador principal expresa que recibe apoyo significativo de los familiares, especialmente por línea paterna, la cual se ha fortalecido ya que por el momento viven en un conjunto de viviendas cerca a otros familiares, y esta ha sido una red de apoyo que ha beneficiado al cuidado de la hija. “(...) Si no, mi ex, y si no mi exsuegra, que también son muy re-parceros ellos dos, pues lo quieren mucho; a mí no me quisieron ni poquito, pero a él si lo quieren mucho (risas)” (F42MpP1F4).

La norma moral de la reciprocidad es aquella donde se tiene el derecho a recibir ayuda y la obligación de brindarla. “Se trata de una norma transcultural en la que se plantean dos exigencias mínimas relacionadas entre sí: 1) la gente debe ayudar a quien la ha ayudado

¹² Esta es la codificación usada en el estudio. La primera letra y el número que le sigue es la identificación de cada familia, luego tipología familiar, le sigue el tipo de cuidador, a continuación rango de edad del niño, género de niño o niña y finalmente estrato socioeconómico.

y 2) la gente no debe perjudicar a quien la ha ayudado" (Izquieta, 1996, p. 192). Si bien es una norma que aplica a las relaciones sociales en general es en la familia donde se puede encontrar por excelencia su expresión, más aun en un contexto como el colombiano, donde la familia conserva, pese a las transformaciones en sus configuraciones y dinámicas internas, un sentido alto de pertenencia y el valor de la solidaridad entre quienes la conforman.

Al preguntar si el apoyo que brindan los familiares para el cuidado implica una retribución económica, solamente uno de los entrevistados confirmó pagarle a sus hermanos eventualmente, y algunas personas mencionan que ofrecen otro tipo de compensaciones en especie como compartir alimentos dando cuenta de relaciones de solidaridad mutua.

No, económicamente no pero si de pronto ellas no tienen alimentación y yo tengo yo les puedo aportar, o por ejemplo mi mamá yo le digo: "Má, vaya y almuerce con ellas", o yo le llevo, ellas le llevan (F5BM1F3).

Por el momento no nos ha pasado, la abuelita nunca ha manifestado eso pero si llegara a pasar le pagaríamos a ella por lo que ya hay una confianza... entonces cómo nos vamos a arriesgar a dárselo a otra persona sabiendo que le podemos pagar a esa persona que le va a prestar la misma atención y cariño que le prestaría uno en la casa (F6MnM2F1).

Estos hallazgos coinciden con los modelos que reporta Eleonor Faur (2014) en la investigación sobre el cuidado infantil en Argentina, donde se precisan dos modelos de intercambio dentro de las familias: el primero, entendido como aquel en el que se despliegan formas de solidaridad intra e intergeneracional, a modo de ayuda mutua, que parece reflejar lo que expresan las personas entrevistadas. El segundo se refiere al apoyo que se brinda a cambio de formas mínimas de pago por el mismo, observándose que emerge en ese contexto un nuevo modelo de contraprestación, el cual en este estudio se registra de manera muy incipiente en el presente estudio.

Conectado al uso de las redes familiares aparecen argumentos en los cuidadores y cuidadoras principales, quienes dicen que se abstienen de

confiar el cuidado a alguien diferente a ellos por la convicción de que los hijos e hijas deben estar con los progenitores. El cuidado de los niños y niñas para ellos es una función ejercida principalmente desde el ámbito doméstico y se hace extensiva solo a las personas con lazos familiares más inmediatos.

Porque no lo hemos necesitado y yo pienso que es que el cuidado de un hijo no es del vecino, es de sus padres (F54BM2M4).

Yo las cuido de todas maneras..., así esté enferma porque yo no permití [...] no ve que operada yo las tenía aquí yo no las he mandado pa ninguna parte [...] de todas formas yo no las dejo llevar para ninguna parte, siempre las he tenido aquí (F35EA2F3).

Las 12 personas entrevistadas que dicen no acudir a redes familiares para el cuidado de los niños y las niñas no lo hacen por las siguientes explicaciones: no son de esta ciudad y sus familiares viven por fuera. Medellín se ha convertido en una ciudad con alta recepción de inmigrantes de otras ciudades del país y del departamento, tanto por las oportunidades que ofrece en cuanto a estudio y trabajo, como por el desplazamiento forzado por razones de la violencia¹³. Otros afirman tener familiares cerca, mas estos no cuentan con tiempo para apoyarlos debido a sus ocupaciones laborales. Aquí podrían confluir dos aspectos que se complementan entre sí, unas condiciones cada vez más imperantes en la sociedad actual de que en un mismo grupo familiar todos aporten al sostenimiento del mismo, formando parte del mercado laboral y por lo tanto no están disponibles para este tipo de ayudas, y por otro lado unas redes familiares reducidas como lo plantea Izquieta (1996): la reducción en el tamaño de las familias, la presencia cada vez más frecuente de hogares unipersonales y monoparentales conducen "a una etapa de transición que lleva desde 'una sociedad' de familias hacia una 'sociedad de individuos'" (p. 196). Es posible que para algunas personas sea difícil vivenciar la protección y el apoyo

¹³ Según la Encuesta de Calidad de Vida de 2012, la ciudad contaba en ese entonces con 2'393.011 habitantes de los cuales el 30,24 % era procedente de otras regiones.

en el ámbito familiar y por tanto deban optar por recursos como amigos, vecinos o instituciones.

Por último, otra de las razones para no acudir a la propia familia para el cuidado de niños y niñas es porque se cuenta con la empleada doméstica, esto que solo es posible en hogares de estratos socioeconómicos medio o alto constituye una estrategia muy común para quienes pueden costearlo. La empleada se encarga no solo de la labores de reproducción de la vida doméstica, sino del cuidado de los niños y niñas mientras sus madres laboran.

Así, una de las estrategias que sostiene la posibilidad de trabajo de las mujeres de clase media y alta consiste en la contratación de otras mujeres (en este caso, las más pobres) para atender buena parte de las responsabilidades del hogar que aún se asocian al universo femenino (Faur, 2014, p. 109).

Este aspecto del cuidado infantil dentro del hogar pero por personas de afuera, como empleadas domésticas o niñeras, ha sido analizado por Viviane Zelizer (2009), quien plantea varias tensiones: por un lado “situaciones de competencia por el afecto y el respeto del niño entre sus padres y quien lo cuida” (p. 197), la autoridad de la empleada con respecto al niño o niña que cuida, y por otro, las condiciones laborales en que se encuentran porque generalmente son mal pagas y con vínculos laborales inestables, y además dejan de cuidar a sus hijos e hijas por cuidar los de otras familias.

Para terminar este apartado, es importante mencionar que en todos estos casos de quienes no cuentan con sus familias para el cuidado, se encuentran expresiones referidas a la añoranza frente a la posibilidad de contar en el futuro o en situaciones especiales, con la cercanía y la disponibilidad de sus familiares como recursos para el acompañamiento en estas funciones.

Bueno, nosotros no somos de acá (suspiro), digamos que no contamos con familia, nosotros somos de la ciudad de Bogotá entonces tanto él y yo somos solos [...]. Las dificultades han sido muchas porque no contamos con una persona adicional, eh, que uno puede decir: “La voy a llevar donde mi abuela, la voy a llevar donde mi tía” (F69BM1FM4).

Redes vecinales

El uso de redes vecinales de ayuda mutua para el cuidado de los niños y niñas es algo que solía ser común en generaciones anteriores y aún hoy pueden observarse lazos de cooperación en sectores rurales y algunos barrios populares. Sin embargo, la mayoría (54 de los 70 de las familias) no recurren a los vecinos para el cuidado de los niños y niñas. En general la población entrevistada no hace uso de redes vecinales que apoyen el cuidado. Se escuchan relatos que hacen alusión principalmente a dos tipos de explicaciones: la desconfianza en los vecinos y los límites que las familias se trazan para conservar la vida privada. Se amplían a continuación dichas explicaciones:

Desconfianza en los vecinos

Las personas expresan no conocer ni confiar en sus vecinos, paradójicamente una cercanía en la vecindad pero lejanía en la interrelación. Hay desconfianza para entregar el cuidado de sus hijos o hijas a personas que no conocen lo suficiente.

Porque vivo en un edificio, eh, la vecina de enfrente no, pues no la realidad la relación es saludo, simplemente (F70EM1F5).

No me gusta, no. Eh [...] pues, mmm, será uno desconfiado, no sé, pues no sé uno poco trata con ellos, es más bien de saludo (F46BM1F6).

Como te digo, no me ha tocado, de pronto desventajas porque uno nunca sabe [...] pues uno no conoce bien a los vecinos (F68EM1F3).

67

Esa mirada del otro como un extraño puede deberse a que las personas se mueven de un barrio a otro con facilidad, son vecinos pasajeros. Hay un alto crecimiento poblacional en los barrios de Medellín, la llegada de personas de otras regiones por migraciones debidas al conflicto rural y urbano, y la gran cantidad de proyectos habitacionales hace que en los barrios se renueven continuamente sus habitantes. Otra de las posibles razones es que Medellín como ciudad posee condiciones, pudiera decirse, sintomáticas de las grandes urbes donde prima la individualidad, se reduce la solidaridad, aumentan la soledad y el miedo. El otro es un extraño y es impensable que ese desconocido pueda estar al cuidado de los hijos e hijas.

Antes de que los individuos sean capaces de desarrollar relaciones sostenidas y significativas con sus vecinos, tienen que tener primero una idea clara de lo que se espera que haga y sea un vecino. Y si estas relaciones de vecindad han de ser predecibles y regulares hasta cierto punto, tienen que tener sus raíces en un fondo común de ideas y creencias. Sin esta condición, las relaciones entre vecinos o no se podrán establecer, o si se establecen serán ineficaces e informales (Keller, 1975, p. 22).

Lo anterior se confirma en relatos como el siguiente, según los cuales al no conocer a los vecinos, saber poco de su procedencia, sus formas de vida y valores, no es posible construir con ellos lazos de confianza.

Eh, la verdad a mí no me gusta dejar al cuidado de mi hija a gente extraña, porque no, yo no conozco mi vecino realmente no conozco, eh, cómo es mi vecino, entonces no me gusta dejar la niña con gente extraña, si a veces uno está pensando [...] cuando uno la deja con la tía, está pensando uno cosas porque uno no sabe... imagínese pa' uno dejarla con un vecino. No, no sé, no me gusta [...] y ¡menos sola en la casa! (F66EM1F2).

La construcción de lazos de vecindad es un proceso que requiere tiempo, conversaciones, celebración de rituales y una vida cotidiana compartida que posibilite desarrollar lazos de confianza mutua. Además, como afirma Suzanne Keller (1975), la formalización del rol del vecino está mediada por las ayudas prestadas, cuando se le necesita y si su contribución es alta, se legitima su rol como vecino con unas funciones específicas, el cual no es el caso de los relatos encontrados donde el vecino se invisibiliza para el apoyo en las funciones de cuidado. Por tanto, como se expresó y analizó en el apartado anterior, son las redes familiares principalmente las llamadas a mitigar las necesidades de apoyo en el cuidado.

Los límites que se trazan las familias para conservar la vida privada

La resistencia a buscar apoyo en el vecindario también puede comprenderse desde valores orientados

hacia la preservación de la vida privada, o podría interpretarse también como una actitud egoísta. Algunas personas entrevistadas no se plantean recurrir a sus vecinos para evitar que estos a su vez los busquen a ellos en algún momento. Es como si se deseara evitar el compromiso de la reciprocidad a la que daría lugar el acudir al apoyo de vecinos, puesto que implicaría posteriormente, retornar el favor y entablar relaciones que pueden alterar la intimidad.

Al frente está la prima de mi padrastro, [...] ella es un amor, y lo que usted quiera, pero es muy chismosita entonces no me gusta [...]. No, y sabes qué, hay una cosa, que también son temas de educación, cierto. Mi mamá y en parte mi papá me enseñaron: "No se meta en la casa de nadie pa' que no se metan en la casa suya" (F49MnP2M2).

Para minimizar los conflictos y para preservar cierto aislamiento bajo condiciones de proximidad física, es necesario mantener cierta distancia psicológica incluso en las relaciones más íntimas. Esto es todavía más necesario en aquellas relaciones en las que, como entre vecinos, los sujetos de las mismas están a la vez distantes y cercanos, unidos pero separados (Keller, 1975, p. 27).

Nadie [...], pa' que no se metan en la casa suya [...], cierto. (F49MnP2M2).

En discursos como estos, los vecinos son distantes en calidad de recursos para el cuidado, aunque vivan al lado, distinto a las relaciones de amistad con quienes se puede estar muy cercano así vivan a grandes distancias, lo que es comprensible teniendo en cuenta que la amistad es un tipo de relación que se funda en principios como la confianza, el apoyo mutuo y el interés por el bienestar.

Una cuidadora entrevistada oriunda de otra ciudad que no cuenta con parientes cercanos en Medellín, dice categóricamente que no acude a los vecinos y solo se apoya en caso necesario para el cuidado de sus hijas en una amiga. "Solamente con Lía (...) es una amiga mía" F69BM1FM4

Pues sí, si vieras que también, el niño es muy suertudo se puede decir porque al frente del apartamento vive la mejor amiga de mi mamá... es una persona

muy seria es muy católica es muy [...] es una persona llena de valores, de principios. (F67SM2M5).

Al parecer existe una tendencia general a mantener las relaciones con los vecinos dentro de unos límites rígidos y diferenciando de los amigos con quienes se comparten límites claros que facilitan la cooperación.

Las 16 personas que dicen apoyarse en las redes vecinales lo hacen eventualmente en vecinas mujeres en quienes tienen amplia confianza, condición atribuida ya sea a la amistad que las une, o que comparten con ellas afinidades y creencias religiosas. Si bien en las reflexiones que plantean estas personas sobre el uso de dichas redes resaltan la importancia de contar con alguien del vecindario para circunstancias especiales, no acuden a ellas de forma regular en la vida cotidiana para delegarles el cuidado de los niños y las niñas.

Conclusiones

Según los planteamientos y testimonios presentados anteriormente, se puede afirmar que en los cuidadores, se presentan dos grandes líneas frente a la delegación del cuidado. Por un lado, la marcada inclinación a considerar que los familiares constituyen la principal red de apoyo para el cuidado de niños y niñas, y por el otro, el escaso uso de las redes vecinales para el mismo fin. En cuanto al apoyo en las familias, este se busca principalmente en figuras femeninas como abuelas y tías, quienes lo hacen de manera solidaria para propiciar la protección familiar y se puede comprender tanto desde una conducta inspirada en el altruismo al ser soporte para el cuidado de sus descendientes; como también en la reciprocidad al estar implícitamente presente que siendo ellas un apoyo para el cuidado de los niños y niñas esto se podrá ver compensado en retribuciones de carácter afectivo. Según esto, puede decirse que persiste la connotación cultural marcada tradicionalmente en nuestro contexto colombiano —así como en el latinoamericano— que le atribuye a las familias, y dentro de estas, a las mujeres, las cualidades necesarias para proveer cuidados y la obligación de otorgarlos; como si los cambios acontecidos en su roles sociales a partir de su vinculación a los ámbitos laboral, académico así

como a su participación social y política, no tuvieron aún la fuerza para incidir en la transformación de estas concepciones, pese a que la realidad ya no funciona del todo en concordancia con estas. Esto contrasta con lo hallado en el caso de un cuidador perteneciente a una familia monoparental masculina quien a cambio del apoyo de sus hermanos debe retribuirles económicamente, lo cual puede estar ligado a la imagen del hombre asociada a lo económico.

En lo que se refiere a las redes vecinales, la población entrevistada no hace uso de estas para el apoyo en el cuidado. Se escuchan relatos que hacen alusión principalmente a dos grandes factores como son la desconfianza en los vecinos y los límites que se trazan para conservar la vida privada. La desconfianza existente en el ámbito barrial aparece como una situación preponderante que no permite el establecimiento de interacciones y reciprocidad que propicien la configuración de redes de apoyo vecinal para el cuidado de los niños y niñas. Siendo así, el mundo barrial de los niños y las niñas se va reduciendo de manera paradójica puesto que, pese que es allí donde transcurre una parte innegable de su desenvolvimiento social, no están aprendiendo por parte de los adultos, a tejer lazos de convivencia fundados en pilares de confianza y respeto, sino que, por el contrario, reciben mensajes que tienden a alimentar la idea de que hay que cuidarse de los vecinos y mantener distancias que, si bien pueden protegerlos de situaciones de abuso, también imponen estilos de vida cada vez más individualistas a la vez que se pierden espacios de vida comunitaria en los que se aprende a entablar relaciones que posibilitan diferenciarse, competir, aprender tradiciones e, incluso, cooperar y protegerse.

En familias de estratos socioeconómicos más altos, la empleada doméstica es considerada un apoyo importante en las funciones de cuidado permitiendo que el padre y la madre tengan vinculación laboral y cumplan jornadas fuera de casa. Esto como se ha revelado en algunos escritos es absurdo cuando las mujeres que cuidan a hijos e hijas ajenos lo hacen sacrificando el cuidado de los propios. Se podría pensar en este ámbito en dilemas del cuidado que vale la pena ahondar y que pueden ser la base para la formulación de políticas,

programas y servicios que permitan atender esta situación y romper círculos que se generan en cuanto a desproteger a niños y niñas de los estratos socioeconómicos menos favorecidos.

Referencias

- Abello, R.; Madariaga, C.; Hoyos, O. (1996). Redes sociales como mecanismo de supervivencia: un estudio de casos en sectores de extrema pobreza. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 29(1): 115-137. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80529106>
- Arriagada, I. (2005). *Políticas hacia las familias, protección e inclusión sociales*. Santiago de Chile: Cepal.
- Arriagada, I. (2008). *Futuro de las familias y desafíos para las políticas*. Santiago de Chile: Cepal.
- Calderón, C. (2013). *Redistribuir el cuidado. El desafío de las políticas*. Cuadernos de la Cepal, 101. Santiago de Chile: ONU.
- Calvo, L. (2009). *Familia, resiliencia y red social: Un abordaje experiencial en el trabajo social con familias*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Castillo, M. G. (2002). Construcción cotidiana de las territorialidades vecinales y barriales. *Cuicuilco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*, 9(25): 248-258. Recuperado de: <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/439/429>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2013). *Cuenta satélite de la economía del cuidado. Fase 1: Valoración económica del trabajo doméstico y de cuidados no remunerados*. Bogotá.
- Esquivel, V.; Faur, E.; Jelin, E. (2012). *Las lógicas del cuidado infantil entre las familias, el estado y el mercado*. Buenos Aires: IDES.
- Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI: Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galeano, E. (2011). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. 2ª ed. Medellín: Universidad Eafit.
- Galeano, E. (2014). *Diseño de proyectos en investigación cualitativa*. Medellín: Universidad Eafit.
- Gergen, K.; Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Izquieta, J. L. (1996). Protección y ayuda mutua en las redes familiares. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 74: 189-208.
- Keller, S. (1975). *El vecindario urbano. Una perspectiva sociológica*. Madrid: Siglo XXI.
- Martín, M. T. (2008). Domesticar el trabajo: una reflexión a partir de los cuidados. *Cuaderno de Relaciones laborales*, 26(2): 13-44 Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/CRLA0808220013A/32254>
- Montaño, S.; Calderón, C. (2010). *El cuidado en acción, entre el derecho y el trabajo*. Santiago de Chile: Cepal.
- Palacio, M. C.; Puyana, Y. (2014). *Proyecto la organización social del cuidado de niños y niñas menores de 12 años en grupos familiares de seis ciudades colombianas. Una mirada desde el género y la posición socioeconómica*. Documento sin publicar.
- Puyana, Y. (comp.) (2003). *Padres y madres en cinco ciudades colombianas. Cambios y permanencias*. Bogotá: Almudena.
- Puyana, Y. (2014). *El familismo: algunas de sus fuentes y su articulación con la legislación colombiana*. Sin publicar.
- Puyana, Y.; Ramírez, M. (ed.). (2007). *Familia, cambios y estrategias. El familismo: una crítica desde la perspectiva de género y el feminismo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Russell, A. (2008). *Mercantilización de la vida íntima*. Madrid: Katz.
- Salas, L. J. (2013). *La familiarización y des-familiarización de la crianza y los cuidados de la infancia*. Recuperado de: <https://observatoriodefamilia.dnp.gov.co/Portals/0/Documentos/Investigaciones/La%20familiarizaci%C3%B3n%20y%20des-familiarizaci%C3%B3n%20de%20la%20crianza%20y%20los%20cuidados%20de%20la%20infancia.pdf>
- Sánchez, G. I.; Palacio, M. C. (2013). Cuidado familiar, orden discursivo hegemónico y contrahegemónico. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 5: 29-45.
- Tenorio, M. C. (2000). *Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas*. Serie documentos de investigación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Organización de Estados Americanos (OEA), Punto Exe.

Zelizer, V. (2009). *La negociación de la intimidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
Zibecchi, C. (2014). Trayectorias de mujeres y trabajo de cuidado en el ámbito comunitario:

algunas claves para su estudio. *La Ventana*, 5(39): 97-139. Recuperado de <http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/LV/article/view/476/485>





Conocimiento de la didáctica del inglés en docentes de educación preescolar*

English Didactic Knowledge of Preschool Education Teachers

Bairon Jaramillo Valencia¹ Libia Elena Ramírez² Sonia Ruth Quintero³

Para citar este artículo: Jaramillo, B.; Ramírez, L. E.; Quintero, S. R. (2017). Conocimiento de la didáctica del inglés en docentes de educación preescolar. *Infancias Imágenes*, 16(1), 72-82.

Recibido: 26-noviembre-2015 / **Aprobado:** 28-julio-2016

Resumen

Este artículo presenta la importancia que tiene el conocimiento teórico-práctico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Se definen algunos conceptos concernientes al quehacer docente, retomando autores clásicos y contemporáneos para una mejor comprensión. Consecuentemente, se exponen resultados de encuestas y una serie de testimonios provenientes de la aplicación de una entrevista semiestructurada y sesiones de grupos focales a las unidades de análisis que hicieron parte de una investigación que se denominó "Formación pedagógica de los profesionales en educación inicial y su relación con la didáctica en un contexto internacional". Con base en el análisis de los resultados ligados a una de las categorías de esta investigación, se menciona una serie de teorías sobre el aprendizaje y enfoques sobre enseñanza de la lengua inglesa de forma general, las cuales pueden servir de guía para las docentes de educación preescolar que deseen mejorar su práctica educativa, puntualmente, en relación con el inglés.

Palabras clave: didáctica; enseñanza; desarrollo humano; inteligencia; método de enseñanza. [UNESCO Thesaurus <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>]

Abstract

This article presents the importance of practical theory knowledge for teaching English as a foreign language. Some concepts concerning teaching practices are defined, while mentioning classic and contemporary authors for a better understanding. Consequently, survey results and a series of testimonies are presented from a semi-structured interview and focus group sessions to analysis units which were part of a research called "Pedagogical training of early childhood education professionals and its relation with didactics in an international context." Based on the analysis of the results linked to one of the categories of this research, it mentions a series of theories on learning and approaches to teaching the English language in general, which can serve as a guide for pre-school teachers who wish to improve their educational practice, on a timely basis, in relation to English.

Keywords: didactic; teaching; human development; intelligence; teaching method.

* El presente artículo es un producto derivado de la investigación denominada: "Formación pedagógica de los profesionales en educación inicial y su relación con la didáctica en un contexto internacional". El proyecto se realizó por convocatoria externa de la Fundación Universitaria Luis Amigó y participaron la Universidad del Maule de Chile y la Red Iberoamericana de Pedagogía. Este trabajo inició el 1 de febrero de 2015 y finalizó el 30 de noviembre de 2015.

¹ Licenciado en Educación con Énfasis en Humanidades y Lengua Extranjera (Inglés). Especialista en las TIC en la Educación. Magíster en Educación, Universidad Internacional Iberoamericana (Unini), México. Docente de inglés, humanidades y áreas investigativas, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: bairon.jaramillova@amigo.edu.co.

² Licenciada en Historia y Filosofía. Magíster en Psico-orientación, Universidad Antioquia. Docente de humanidades y áreas investigativas, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: libia.ramirezro@amigo.edu.co.

³ Licenciada en Pedagogía Reeducativa. Psicóloga social. Especialista en Docencia Investigativa. Magíster en Educación, Universidad Internacional Iberoamericana (Unini), México. Docente de humanidades y áreas investigativas, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: sonia.quinteroar@amigo.edu.co.

Introducción

La práctica de la enseñanza ha sido desarrollada a través del tiempo de múltiples formas, ya sea de manera intencionada o no, en contextos específicos o espontáneos, por un único actor o varios, o por hombres o mujeres. Progresivamente, se comienzan, después de la generalidad que esta conlleva, a especificar aspectos que la componen y a diferenciarlos entre sí. Aparecen o se incorporan, entonces, términos como: pedagogía, técnica, método, metodología, didáctica, aprendizaje, estrategia, lúdica, recursos, materiales y demás. De igual manera, derivados como: estrategias metodológicas, técnicas de enseñanza, materiales didácticos, actitud lúdica, entre otros. El presente texto hace énfasis en dos de estos, al igual que en su relación para la enseñanza de una lengua extranjera en educación preescolar, en este caso, la inglesa.

Para comenzar, es imperativo definir algunos conceptos circundantes a lo largo de este escrito. Se comenzará a precisar el término *enseñanza* para tener una comprensión más amplia y una diferenciación con respecto a lo que se conoce como educación. La expresión enseñar se deriva del latín *in signare*; *in* que significa “en” y *signare* que es “señalar hacia”. Esto se comprende como la capacidad de indicar a alguien el camino a seguir, acción que puede ser desarrollada por cualquier persona que posea un conocimiento determinado, el cual puede darse a conocer por medio del lenguaje: la madre le enseña al niño sobre los buenos modales en la mesa, el tendero le enseña al comprador la diferencia que existe entre dos productos similares, los recolectores de basura le enseñan a los ciudadanos la manera apropiada de reciclar y el profesor le enseña a los estudiantes las partes que componen un texto narrativo. Según Heidegger (1971), el acto de enseñanza es más complejo que el del aprendizaje, pues enseñar es dejar que el otro aprenda. De este modo, no se aprende del maestro sino a través de él. Enseñar no presupone una preparación o una reflexión *a priori* de lo que se pretende transmitir. Es una forma espontánea de dar a conocer una experiencia. El maestro permite que sus estudiantes adquieran un conocimiento o desarrollen unas competencias, por medio de la forma personal en que él o ella lleva a cabo el acto

educativo. Asimismo, Piaget (2001) refiere que enseñar es permitir que el niño descubra y cree por sí mismo; generar situaciones en las que él pueda movilizar sus estructuras mentales. Así pues, la enseñanza forma parte del día a día. No es una práctica exclusiva del docente o profesor, como se cree. Es un saber natural o particular que se da a conocer por la capacidad y la cualidad del que lo enseña.

En lo que a enseñanza de un aspecto disciplinar se refiere, se debe tener en cuenta que, aunque la disciplina varíe, el proceder será semejante. Por consiguiente, la enseñanza de una lengua, en este caso la inglesa, obedecerá a su naturaleza. No existe una forma exacta de definir la forma en que se aprende un idioma, pues existen infinitudes de enfoques y métodos para enseñar y cada cual es singular en ese aspecto. No obstante, por su misma naturaleza, el idioma es una habilidad práctica la cual se adquiere por medio de la frecuencia en su uso, y el método o enfoque, sea cual fuere, debe obedecer a ese principio.

Aunque la enseñanza del inglés, como lengua, se ejecuta de manera diferenciada en muchas universidades, siempre se aboga por la puesta en escena del idioma en espacios que simulen la realidad. En efecto, este uso debe incluir, indispensablemente, las cuatro habilidades comunicativas. Algunos docentes buscan la manera de hacer que sus estudiantes las desarrollen en una misma clase. ¡Aunque siempre habrá algunas habilidades que prevalezcan más que otras! Otros en cambio fraccionan estas habilidades y las desarrollan enfáticamente durante varios momentos del acto educativo ¡Incluyendo también al trabajo posclase (tarea) como elemento que se articula a la clase!

Después de conceptualizar la enseñanza y despejar un poco la ambigüedad para con la educación, se prosigue a definir el concepto de didáctica. Etimológicamente, el término *didáctica* proviene del griego *didaskhein* (enseñar) y *tékne* (arte), consecuentemente, se expresa como *el arte de enseñar*. Comenio afirma:

No requiere otra cosa el arte de enseñar que una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos y el método. Si podemos conseguirla, no será difícil enseñar todo a la juventud escolar, cualquiera que sea su

número, como no lo es llenar mil pliegos diariamente de correctísima escritura valiéndonos de los útiles tipográficos; o utilizando el artificio de Arquímedes trasladar casas, torres o cualesquiera otros pesos; o embarcados atravesar el Océano y llegar al Nuevo Mundo. (1998, p. 36).

Este concepto de didáctica lo fundamenta el filósofo, pedagogo y teólogo Juan Amos Comenio. El término, eminentemente nuevo para la época (principios del siglo XVII), se describe como la facultad para saber qué, cuándo, cómo y con qué enseñar en los distintos momentos del proceso educativo. Este pensamiento de preparación de clase se vería reafirmado por una gran variedad de pedagogos que le prosiguieron, dándole forma progresiva y enlazándola con otro término de la educación moderna y contemporánea: la pedagogía.

Durante el siglo XX, época de corrientes educativas divergentes, la didáctica juega un papel preponderante en la educación. Bruner (1982), considera a la didáctica como el proceso intencionado de análisis para la construcción de contenidos y diseño de estrategias, con el fin de que los estudiantes adquieran capacidades para la ejecución de nuevas operaciones cognitivas. La didáctica es vista como el acto de pensar a la educación en términos de ejecución, diferente a la pedagogía, la cual reflexiona sobre el acto educativo, pero no decide en forma instrumental la forma en cómo abordar los próximos encuentros de clase, metodológicamente hablando. La didáctica trae consigo nuevos vocablos como métodos, estrategias, técnicas, instrumentos, materiales, momentos y demás. Todos estos elementos confluyen en el momento que el profesor efectúa la didáctica para ser materializada en el aula. A finales del siglo XX, la corriente crítico social da una intencionalidad a la didáctica sin desprenderla de la pedagogía. Freire (1989) afirma que la didáctica tiene como fin el transformar las situaciones sociales. No puede haber un acto de enseñanza sin tener en cuenta el aprendizaje.

En conclusión, actualmente la didáctica se desprende de la pedagogía. Es parte de ella en la medida en que se encarga de poner en práctica la reflexión del acto educativo haciendo uso de los

métodos y técnicas de enseñanza para permitir el aprendizaje de la forma más conveniente.

Cuando se habla de la enseñanza del inglés como lengua extranjera aparece una gran cantidad de métodos, enfoques y propuestas pedagógicas que median el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el campo de la didáctica del inglés como lengua extranjera, la lectura juega un papel primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mi experiencia en las aulas como docente y como formador de docentes de inglés me ha mostrado que son muchos los profesores que utilizan los textos solo como una forma de exponer a los alumnos a formas lingüísticas, sin atender al desarrollo de habilidades de comprensión. (Luchini, 2007, p. 136).

En lo que concierne a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han sido de gran ayuda para mediatizar los procesos. El uso de blogs, wikis, páginas web, plataformas virtuales, entre otros, ha propiciado tanto en el docente como al estudiante nuevas formas de potenciar las habilidades comunicativas. Soler afirma:

—por ejemplo, para tratar temas de diversidad étnica, todos ellos redactados y expuestos en lengua inglesa— hasta la realización de ejercicios online trabajando las cuatro habilidades o destrezas lingüísticas propias del idioma inglés, incluso a través de la realización de exámenes propuestos por la Universidad de Cambridge en el departamento de “Didáctica del Inglés como Lengua Extranjera”. Todas estas realizaciones han sido publicadas en el blog del centro escolar. (2007, p. 193).

En lo referente a enfoques sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en Chile se ha empleado en la última década, de forma variada y acorde a la pertinencia de la población, diferentes alternativas para que se posibilite el aprendizaje en los estudiantes “La investigación aplicada al campo de la cognición del docente de inglés chileno parece indicar que los enfoques gramática-traducción, audiolingual y comunicativos han impregnado —y continúan haciéndolo— las prácticas pedagógicas

de los docentes de inglés chilenos” (Batt y Díaz, 2010, p. 34). Asimismo, afirman Davies y Pearse (2000) que la finalidad de la enseñanza del inglés como segunda lengua es fomentar en los estudiantes el manejo efectivo de la lengua en situaciones de comunicación real. Por su eficacia e idoneidad para el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas, el enfoque comunicativo se ha puesto de manifiesto en diversos planes de estudio en Colombia. De hecho, el Ministerio de Educación Nacional, en sus series de lineamientos curriculares de idiomas extranjeros (2004), lo expone como una de las sugerencias metodológicas:

La enseñanza comunicativa de lenguas, tal como su nombre lo indica, privilegia el uso del lenguaje como elemento básico en la comunicación a través de la interacción. Mediante la apropiación del lenguaje, el educando se ubica en un lugar dentro de una compleja red de relaciones que lo definen tanto a él como a la sociedad. La ubicación en dicha red depende del grado de desarrollo de la competencia comunicativa. (p. 16).

Como anteriormente se mencionó: “Las TIC son un catalizador en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera”. De igual forma, en educación preescolar estas también cumplen un rol fundamental. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2011), y conforme a las reformas educativas, las instituciones que imparten educación preescolar se ven en la obligación de enseñar inglés y desarrollar habilidades lingüísticas por medio de las TIC.

Aspectos que están intrínsecamente relacionados con la alfabetización en las primeras edades (actitud lúdica, ambientación del espacio o salón, el uso de lenguajes expresivos, materiales didácticos, entre otros), son esenciales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el nivel preescolar, debido a que, a esa edad, e incluso en edades precedentes, el desarrollo de dimensiones y competencias debe estar ligado al sentido, al disfrute y a la utilidad de lo que se aprende. “Ante la pregunta de si es conveniente que los niños empiecen a aprender una lengua extranjera desde el nivel preescolar o desde los primeros años de

primaria, la respuesta es que sí, siempre y cuando los cursos estén bien diseñados” (Mercau, 2009, p. 46). Además del diseño y la estructuración de un curso para nivel preescolar, es vital no soslayar la incorporación del juego como parte del proceso educativo. Esta actividad que para muchos puede considerarse como un agregado o un elemento más en la dinámica del aprendizaje. Es, en definitiva, la mejor forma para movilizar, motivar y predisponer de manera positiva a los niños y niñas frente a un idioma extranjero.

El primer ciclo tiene como objetivo sensibilizar y acercar a los estudiantes de preescolar al inglés teniendo como referencia estándares nacionales con un nivel de exigencia mínimo. En este nivel se privilegian las prácticas sociales del lenguaje relacionadas, sobre todo, con el juego y la interacción. (Reyes, Murrieta y Hernández, 2011, p. 179).

No está de más mencionar que la didáctica del inglés en la educación preescolar debe conllevar a una actitud lúdica por parte de los docentes que allí enseñan. La expresión corporal, el baile, la música, el teatro, la literatura, el dibujo y otros lenguajes expresivos son elementos fundamentales para permitir el desarrollo de una lengua extranjera en este nivel.

75

Objetivos generales y específicos

General

Analizar la formación pedagógica de los profesionales en educación inicial y su relación con los procesos didácticos en un contexto internacional.

Específicos

- Caracterizar los ambientes de aprendizaje en relación con la formación pedagógica y la didáctica de los profesionales en educación inicial.
- Determinar las estrategias de aprendizaje y su relación con la formación pedagógica y la didáctica de los profesionales en primera infancia.
- Analizar la interacción maestro/alumno relacionada con la formación pedagógica y la didáctica de los profesionales en primera infancia.

Metodología

La metodología se desarrolló bajo un diseño de corte cualitativo. Sin embargo, entre todos los instrumentos de recolección de información se empleó la encuesta para recolectar datos cuantitativos. Asimismo, para organizar, analizar e interpretar la información se elaboraron matrices categoriales y se llevó a cabo una triangulación de la información producto de la observación participante, la encuesta, la entrevista y los grupos focales, al igual que las categorías iniciales y emergentes. De este modo, aunque no están intrínsecamente ligadas a la escritura de este texto se presentan algunas categorías para una mejor comprensión sobre la investigación en cuestión:

La formación sólida proporcionada por la universidad que le permite articular la teoría con la práctica a la maestra de educación preescolar.

- La suficiente formación sobre lenguajes expresivos para la intervención pedagógica con los niños que le proporciona la universidad a la maestra de educación preescolar.
- La suficiente formación sobre procesos de lectura y escritura que proporciona la universidad a la maestra de educación preescolar.
- La formación teórica y didáctica sólida que permite la actitud lúdica a la maestra de educación preescolar la intervención pedagógica con los niños.
- La percepción sobre cómo la relación afectiva maestra/niño determina en gran medida los aspectos cognitivos y comportamentales de los niños.
- La apropiación conceptual y epistemológica de la maestra de educación preescolar sobre la intervención pedagógica que lleva a cabo en su labor docente.
- La formación teórica sólida proporcionada por la universidad que permite a la maestra de educación preescolar comprender las dimensiones del desarrollo infantil.
- La formación que la universidad proporciona a la maestra de educación preescolar para la intervención con familias.

Teniendo en cuenta que fue una investigación conjunta entre dos países, tanto en Colombia como

en Chile, se tomó como muestra grupos de maestras que cumplieron con los siguientes requerimientos: tener de experiencia laborando como docente entre un año y no más de cinco, tener a cargo un grupo de niños entre dos y cinco años de edad y haberse graduado como profesional en una institución de educación superior posterior al año 2006.

Resultados y discusión

A continuación, se exponen los hallazgos más relevantes de la categoría “Formación que la universidad le proporciona a la maestra de educación preescolar o parvularia en la didáctica para la enseñanza de una lengua extranjera”.

Antes de dar a conocer la discusión con base a los resultados referentes a la categoría mencionada anteriormente, es menester exhibir el producto de la encuesta, resultante de la pregunta ¿la universidad proporciona una formación suficiente a la maestra de educación preescolar o parvularia en la didáctica para la enseñanza de una lengua extranjera? Las encuestadas respondieron lo que se presenta en gráfico 1.

De 100 maestras licenciadas de educación preescolar o parvularia encuestadas, el 38 % manifestó estar en desacuerdo con que la universidad les proporciona una formación suficiente en la didáctica para la enseñanza de una lengua extranjera, el 22 % declaró estar totalmente en desacuerdo, el 19 % dijo estar de acuerdo, el 8 % declaró no estar de acuerdo ni en desacuerdo, y el 3 % estuvo totalmente de acuerdo. Teniendo en cuenta los resultados en esta escala, los picos más altos se pueden ver en las opciones de respuesta cuatro y cinco, porcentajes que se concatenan con los resultados de las encuestas realizadas en Chile y los testimonios evidenciados en las entrevistas y en los grupos focales.

En la figura 2 se muestra el resultado en porcentajes del primer conjunto que contiene cinco categorías de respuestas señaladas por la muestra de los profesionales en educación inicial en Chile, a partir de la formación pedagógica. Al observar la categoría de la formación en la didáctica para la enseñanza de una lengua extranjera, se aprecia que el porcentaje más altos se concentra en la opción de respuesta “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” con un 32 %, seguido de

la opción “En desacuerdo”, la cual puntúa un 27 %. Luego “De acuerdo” con un 23 %, consecuentemente “Totalmente de acuerdo” con 12 % y “Totalmente en desacuerdo” con un 6 %.

Según el resultado evidenciado en las dos gráficas, tanto en Chile como en Colombia los profesionales que formaron parte de esta investigación

seleccionaron, en gran medida, la opción “En desacuerdo”. En el primer país mencionado un 27 % y en el segundo un 38 %.

En Colombia, la gran mayoría de los programas académicos de pregrado incluyen en sus mallas curriculares, o planes de estudios, una serie de niveles de inglés que deben ser cursados por

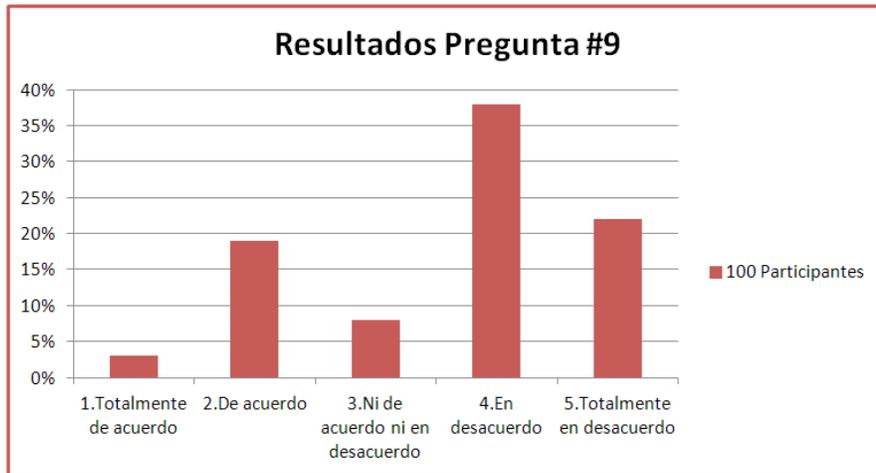


Figura 1. Formación en la didáctica para la enseñanza de una lengua extranjera.

Fuente: encuesta aplicada a 100 maestras que trabajan con la primera infancia del municipio de Medellín en marzo de 2015.

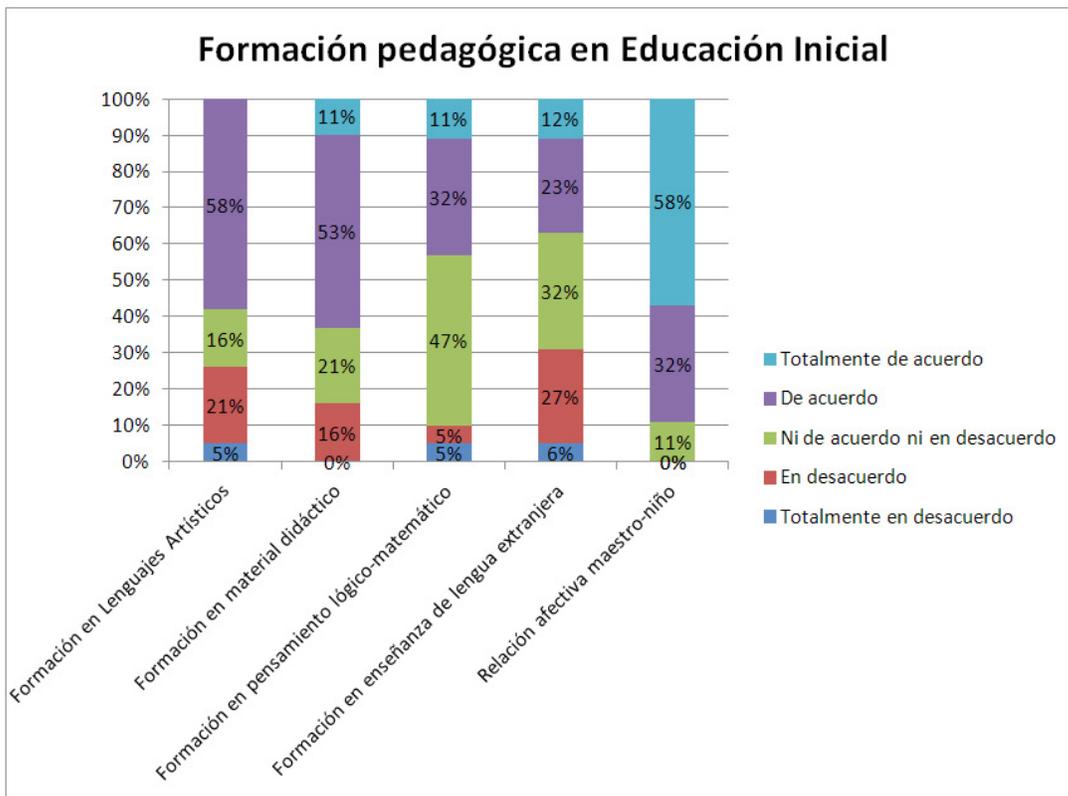


Figura 2. Distribución del nivel de categorías de respuesta sobre la formación pedagógica de los profesionales en educación inicial.

Fuente: encuesta aplicada a 100 maestras que trabajan con la primera infancia en la región del Maule, Chile. Abril de 2015.

los respectivos estudiantes. La cantidad de niveles varía de acuerdo a la pertinencia que se cree tiene cada programa en el medio. Es decir, para estudiantes de carreras como Comunicación Social o Diseño Gráfico, la cuantía sería más elevada en comparación a otros como Gastronomía, Filosofía o Actividad Física y Deporte. No obstante, sabiendo que la necesidad del dominio de una segunda lengua, en este caso el idioma inglés, es una realidad, todos deben desarrollar en diferentes grados un conjunto de competencias comunicativas.

El caso de los profesionales en educación inicial no es distinto. A pesar de que deben cursar estos niveles para desarrollar habilidades lingüísticas en inglés, también deben aprender cómo hacer que sus estudiantes desarrollen, de forma diferente a como ellos lo hicieron, las mismas habilidades. Esto en la mayoría de los casos parece ser algo deductivo, pues se cree que por el hecho de que ellos manejen una serie de destrezas concernientes a su campo específico entonces no tendrían la necesidad de ver cursos sobre didáctica de la enseñanza del inglés en los primeros años de escolaridad. Estos componentes, que son específicos para los estudiantes de licenciatura en inglés, quedan a disposición de los profesionales en educación inicial, única y exclusivamente si los desean tomar como cursos electivos, de lo contrario no podrían ser tomados. Se trata entonces de una decisión personal en vez de un requisito.

A partir de lo mencionado anteriormente, una de las profesionales entrevistadas expresó:

Nosotras en la universidad tuvimos que ver unos cursos de inglés, pero no nos enseñaron cómo enseñarles a los niños. Entonces nos toca buscar material por internet o preguntarles a los profes que dictan inglés en el colegio para tener como una guía y poder dar las clases mejor. (Profesional entrevistada, comunicación personal, 12 de mayo, 2015).

El testimonio anterior pareció ser un común denominador en los profesionales entrevistados, pues, aunque lo expresaban de forma distinta, afirmaban tener las mismas faltas en cuanto a enseñanza de un segundo idioma se refiere:

La verdad, a la universidad en la que yo estudié le faltó prepararnos en ese aspecto. De pronto era porque en ese tiempo el inglés no era tan importante como ahora, pero por otro lado no creo que sea eso, porque a veces uno le pregunta a las muchachas que ingresan nuevas al colegio en el que trabajo y tampoco saben cómo enseñarlo (Profesional entrevistada, comunicación personal, 12 de mayo, 2015).

Este hecho es latente en la contemporaneidad, una necesidad que puede ser solventada por la universidad y las modificaciones curriculares que se lleven a cabo en esta. Martínez (2009) declara que la profesionalización de los docentes de inglés es un aspecto a tener en cuenta, por no decir problemático, pues la Secretaría de Educación ha encontrado que estos tienen un dominio mínimo del idioma extranjero y por lo tanto no sería suficiente para enseñar desde preescolar.

Teniendo en cuenta la anterior situación, el espectro se cierra y las oportunidades escasean, pues los padres de familia saben que el inglés es importante y, por consiguiente, algunos colegios optan por contratar a docentes con buen manejo del inglés, desestimando una formación completa de un profesional capacitado para la enseñanza a niños de preescolar. Estos tienen la idoneidad para enseñar en los primeros grados de escolaridad pero que no cuentan con un buen nivel de inglés, ni mucho menos con la competencia para enseñarlo.

Al respecto en uno de los grupos focales, una maestra dijo: “No voy a decir dónde, pero a mí me pasó que fui a un colegio para trabajar dando clase en preescolar y transición, y me preguntaron primero si sabía inglés y después si tenía experiencia enseñando a niños” (una de las Profesionales entrevistadas, comunicación personal, 23 de mayo, 2015). El anterior testimonio, obtenido en una de las sesiones de grupos focales, es ratificado por otras investigaciones llevadas a cabo en contextos análogos:

Los factores relacionados con el maestro que se consideran de alto impacto e incidencia en el aprendizaje del vocabulario inglés en preescolar, son que el docente domine dicho idioma pero no cuenta con capacitación pedagógica, las estrategias

de enseñanza del maestro, la calidad de la enseñanza, el perfil docente, el docente sabe inglés y tiene conocimientos de pedagogía y didáctica, el uso de la tecnología como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje y el tipo de recursos didácticos utilizados. (Gutiérrez, Gómez y García, 2013, p. 16).

Es decir, según los testimonios de esta investigación es más factible que una persona que certifique dominio del inglés obtenga un empleo en una institución educativa enseñando a niños, aunque su énfasis o especialidad no sea la enseñanza en educación preescolar:

Mi caso no es muy diferente. Como toda profe, fui a muchas entrevistas para conseguir un empleo, luego por la calle me encontraba a conocidas que ya las habían contratado y estaban trabajando en esas escuelas donde yo fui; muchas de ellas eran profes de inglés pero no habían pasado cinco años por una universidad para aprender de qué forma se les enseña a los niños, cómo se les debe hablar, cómo debe ser el trato con los papás, etc. Cosas del oficio. (Profesional entrevistada, comunicación personal, 12 de mayo, 2015).

En muchas ocasiones, el hecho de ser autónomo y heterónimo en el lugar de trabajo ayuda a dar solidez al suelo epistemológico del profesional. Ya que cuando no se cuenta con el conocimiento teórico y la pericia de enseñar una lengua extranjera—producto del saber que proporciona la práctica—se debe recurrir a fuentes de primera o de segunda mano para tratar de enseñar idóneamente.

Cuando estudié la carrera, vimos unas materias de inglés, pero no sobre cómo enseñar. Cuando fui a la práctica me vine a dar cuenta de eso y entonces me puse a estudiar por aparte, no tanto porque me gustara sino porque en las entrevistas me preguntaban por el inglés y muchas veces no pude acceder a un buen empleo por eso. Ya cuando tuve el certificado me contrataron en el colegio donde trabajo, pero igual me toca investigar mucho por mi cuenta para poder enseñarle a los niños, y ya con el tiempo uno va relacionando cosas. (Profesional entrevistada, comunicación personal, 12 de mayo, 2015).

Al parecer, el saber experiencial o la búsqueda de información en diversas fuentes son las únicas herramientas con la que cuentan muchos profesores de educación preescolar, debido a que el hecho de fortalecer el nivel de inglés en academias o centros de idiomas no les sigue ofreciendo mecanismos sobre cómo enseñar esta lengua a sus estudiantes. Clavijo (2016) manifiesta:

Mi preocupación es que los maestros que saben cómo enseñar, pero no saben cómo enseñar inglés, no serán capaces de educar a los niños como usuarios de la lengua. Por el contrario, los maestros que desde la teoría estén aprendiendo acerca de la metodología de la enseñanza de inglés como lengua extranjera no serán, necesariamente, mejores maestros de la lengua. (p. 9).

Este desconocimiento hace que emerja un eclecticismo involuntario, prácticas con sentido intencionadas desde la práctica pero que carecen de sustento teórico y apropiación conceptual en el campo educativo. “Una propuesta ecléctica no puede entenderse como ‘tomar de lo que me sirva’, pues, el eclecticismo va más allá de la combinación sintético-analítica de los métodos” (Jaramillo, 2012, p. 27).

Como anteriormente se pudo notar que la habilidad en el manejo de la lengua inglesa no asegura a las profesionales en educación inicial una práctica educativa apropiada en sus respectivos salones de clase, pueden tomar como referencias algunos autores o peritos clásicos y contemporáneos de la educación. No obstante, muchos de estos no están intrínsecamente relacionados con la enseñanza del inglés, más bien son exponentes que proveen información general sobre cómo se debe enseñar. Asimismo, no se enfatizan en la enseñanza de una disciplina como tal. “Uno más o menos se guía con lo que dicen estos pedagogos del constructivismo y trata de acomodarles los temas que ven en español, pero igual se nota la diferencia que no es lo mismo enseñar español que inglés” (profesional entrevistada, comunicación personal, 12 de mayo, 2015). Aunque tanto el inglés como el español son dos idiomas, y por ende en teoría se deberían aprender análogamente, no todas las personas, y en especial los

niños, cuentan con momentos o espacios extracurriculares que les permitan potenciar la lengua inglesa. Por esta razón el español, que es el idioma oficial de Colombia, se torna más fluido en su aprendizaje.

Sin embargo, la mayoría de colombianos carece de contacto con el inglés en su vida diaria. A menudo se hacen asociaciones positivas entre el idioma inglés y el acceso a los medios globales. Sin embargo, para muchos colombianos esto es bastante limitado en la realidad, y el inglés no es parte integral de su vida diaria o profesional. (British Council, 2015, p. 56).

En consonancia con lo anterior, existen diversas teorías, métodos y enfoques que pueden contribuir a la enseñanza de una lengua extranjera, en este caso el inglés, de forma conveniente a como la especificidad del contexto lo requiera. Ahora bien, no se pretende hacer un recorrido histórico por todas las teorías, métodos y enfoques del aprendizaje, más bien señalar algunos elementos que pueden servir como apoyo en el quehacer educativo para la enseñanza del inglés.

En cuanto a teorías, se habla de las inteligencias múltiples. “La teoría de las inteligencias múltiples, por otro lado, pluraliza el concepto tradicional. Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada” (Gardner, 1998, p. 4). Esta idea está más abocada a la particularidad de los estudiantes para con el aprendizaje, concepción que reestructura la forma tradicional, la cual encomiaba algunas disciplinas y subvaloraba otras para determinar si alguien era más inteligente que otro. La teoría de las inteligencias múltiples, en cambio, comprende que la finalidad de toda inteligencia es resolver problemas, de lo contrario es un conocimiento estático que tiende a olvidarse por la ausencia del uso. La división de las inteligencias en tipos ha permitido comprender la multiplicidad del ser humano y su diversidad en términos de enseñanza/aprendizaje. Asimismo, durante las clases de inglés, los docentes deben tener conocimiento sobre estos tipos de inteligencias y comprensión sobre el nivel de desarrollo de estas en los estudiantes. Este elemento les proveerá de beneficios

a ambos: al docente para establecer una didáctica idónea en el aula y al estudiante para desarrollar competencias de una forma más efectiva.

Por otra parte, en lo que tiene que ver con teorías del desarrollo humano, aunque en la actualidad existan algunos desfases por los cambios psíquicos y corporales de las personas, se destacan: la teoría psicosexual de Sigmund Freud, la teoría psicossocial de Erik Erikson, la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget (retomada por el lingüista austriaco David Nunan para converger las etapas en dos grupos *young learners* y *old learners*), entre otras. Los periodos del desarrollo cognitivo que expone Piaget (sensoriomotriz, preoperatorio, operaciones concretas y operaciones formales) fundamentan las bases de la corriente cognitiva, pues al estudiante, con base en esta visión, se le enseña de acuerdo con sus rangos de edades y ya no se le ve más como un adulto en miniatura. Según Piaget, “en el nivel sensorio-motor se disocian; en el juego simbólico, las imágenes imitativas anteriores aportan los significantes y la asimilación lúdica las significaciones; por fin, integradas en el pensamiento adaptado, la imagen y la asimilación tocan los mismos objetos” (1961, p. 10). La capacidad de reconocer en qué condiciones están los estudiantes para desarrollar una serie de competencias benefician a los docentes de inglés en la medida en que pueden, también, optar por la complejidad de la enseñanza de sus unidades temáticas. Según los estándares básicos de lenguas extranjeras: inglés, los estudiantes de primero a tercero de básica deben desarrollar las mismas competencias para alcanzar un nivel A1 de acuerdo con el marco común europeo de referencias para las lenguas. No obstante, el nivel de complejidad aumenta según el grado y por consiguiente al desarrollo cognoscitivo de los estudiantes. El conocimiento sobre los estadios que expone Piaget, o los que exponen otros teóricos del desarrollo humano, proveen de información significativa para la enseñanza del inglés, debido a que la enseñanza y las estrategias didácticas deben variar conforme a la singularidad de los estudiantes en términos de edad y desarrollo. Este es un ejemplo de competencia según los *Estándares básicos en lenguas extranjeras: inglés* (MEN, 2006): “Expreso mis sentimientos

y estados de ánimo” (p. 19). Así pues, la anterior competencia, que corresponde a la sección de monólogos de primero a tercero, debe ser trabajada con diferente didáctica en el aula de clase.

Por otra parte, se habla de métodos y enfoques para la enseñanza del inglés. Los primeros se caracterizan por seguir unos pasos progresivos mediatizados por técnicas y procedimientos para llevar a cabo un objetivo, representado, comúnmente, en el aprendizaje de los estudiantes para con la lengua extranjera; y los segundos, entendidos como el grado de exactitud o de precisión que se da a una teoría pedagógica. Los enfoques suministran ideas y planteamientos sobre el acto de enseñanza/aprendizaje del idioma. Sin embargo, no establecen o sugieren parámetros secuenciales como los métodos.

Existe una gran variedad de métodos y enfoques, algunos clasificados como “clásicos” o tradicionales y otros como “contemporáneos” o constructivistas: *grammar-translation method, audio-lingual method, communicative approach, task based learning approach, total physical response approach, lexical approach, affective-humanistic approach, cognitive approach, project based learning approach, postmethod condition, eclectic approach*, entre otros. De los enfoques más utilizados hoy por hoy se destacan *communicative approach, postmethod condition* y *eclectic approach*. De acuerdo con Zebadúa y García:

Frente a diversos enfoques en la enseñanza de la lengua se optó por el enfoque comunicativo, que pretende desarrollar en los estudiantes una suma de competencias: lingüísticas, discursivas o textuales, estratégicas, sociolingüísticas, literarias e icónico-verbales. Al proponer la competencia comunicativa como enfoque didáctico y propósito educativo central, se pretende contribuir a mejorar capacidades de comprensión y producción textual de los estudiantes y desarrollar sus capacidades como oyentes y hablantes reales, de acuerdo con situaciones concretas de comunicación. (2012, p. 17).

Las ventajas que ofrece el enfoque comunicativo para los docentes de inglés es favorecer el uso del idioma bajo simulaciones de la realidad. Asimismo, sobrepasa lo lingüístico para incluir competencias

pragmáticas y textuales, permitiendo al estudiante desenvolverse en contextos análogos para comprender la particularidad que envuelve el acto de comunicarse en distintos ambientes.

Por otra parte, el *postmethod condition* ofrece al maestro de inglés una gran variedad de principios divididos en macro estrategias y micro-estrategias, las cuales integran saberes teóricos, prácticos y empíricos sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. “The postmethod condition is a state of affairs that compels us to refigure the relationship between the theorizers and the practitioners of method” (Kumaravadivelu, 1994, p. 28). Esta visión de la enseñanza desarticula la forma estructurada de desarrollar una lengua, pues se abre la opción de ejecutar métodos o enfoques conforme a la necesidad del entorno educativo lo requiera. Consecuentemente, el eclecticismo, que cumple un papel preponderante en esta dinámica, debe fundamentarse en la epistemología de la enseñanza del inglés. De lo contrario, se corre el peligro de llevar a cabo prácticas que probablemente conlleven una buena intención por parte del docente, pero que se quedan cortas al momento de alcanzar objetivos, desarrollar competencias y profesionalizar la labor docente. A este fenómeno, el autor del artículo denomina *eclecticismo involuntario*. Una salida estratégica a la falta de apropiación teórica de la disciplina que el docente maneja.

A continuación, las conclusiones que aquí se presentan están ligadas a la categoría “Maestra de educación preescolar o parvularia y su formación en la didáctica para la enseñanza de una lengua extranjera”. Asimismo, esta fue la que se analizó para posibilitar la escritura de este artículo.

Conclusiones

- Según gran porcentaje de los participantes en esta investigación, se evidencia de forma numérica no estar de acuerdo en que la universidad proporciona una formación suficiente a la maestra de educación preescolar o parvularia en la didáctica para la enseñanza de una lengua extranjera.
- Algunas universidades colombianas no han incluido aún una materia de didáctica para la enseñanza de una lengua extranjera para niños en

los programas de estudio de profesionales en educación inicial. Para estas es solo como un curso electivo u opcional.

- Para algunas instituciones educativas que imparten educación preescolar llega a ser más útil que un profesor domine el inglés, aunque su especialidad no sea la enseñanza en las primeras edades.
- Las profesionales en educación preescolar que obtuvieron un certificado de nivel de inglés, pos-universidad, en centros de idiomas o academias, tampoco adquirieron —en esos lugares— conocimientos sobre didáctica para la enseñanza de una lengua extranjera a niños y niñas.
- Los conocimientos sobre teorías pedagógicas generales no son herramienta suficiente para que una profesora de educación preescolar pueda enseñar el inglés como lengua extranjera a niños y niñas. Ellas complementan este faltante buscando información en varias fuentes.

82 Referencias

- Batt, E. G.; Díaz, C. (2010). Explorando un modelo lingüístico-pedagógico innovador para la enseñanza y aprendizaje del inglés y la formación inicial docente en Chile. *Contextos: Revista de humanidades y ciencias sociales*, 24: 29-41.
- British Council. (2015). *El inglés en Colombia: Estudio de políticas, percepciones y factores influyentes*. Bogotá: Inteligencia Educativa.
- Bruner, J. (1982). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Clavijo, A. (2016). La enseñanza del inglés en la escuela primaria: algunos problemas críticos. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1): 9-10.
- Comenio, J, A. (1998). *Didáctica Magna*. Buenos Aires: Porrúa.
- Davies, P.; Pearse, E. (2000). *Success in English Teaching*. Oxford (U.K.): Oxford University Press.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, G. M. S.; Gómez, M. G.; García, I. A. (2013). Tecnología multimedia como mediador del aprendizaje de vocabulario inglés en preescolar. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 27: 1-22.
- Heidegger, M. (1971). *Was heisst denken?* Tubinga (Alemania): Max Niemeyer.
- Jaramillo, B. (2012). Enseñanza de la lectura: desencuentros entre teoría y práctica. *La voz del semillero*, 5: 17-28.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1): 27-48.
- Luchini, P. L. (2007). Lectura comprensiva: estudio de un caso con dos docentes de inglés. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 19: 135-153.
- Martínez, N. (8 de junio de 2009). "Insuficiente", dominio del inglés en maestros. *El Universal*.
- Mercau, M. V. (2009). La enseñanza escolar temprana en inglés. *Casa del Tiempo*, 4(24): 43-46.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos en lenguas extranjeras*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Serie de lineamientos curriculares: idiomas extranjeros*. Bogotá.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Crítica.
- Reyes, M. R.; Murrieta, G.; Hernández, E. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Pueblos y Fronteras Digital*, 6(12): 167-197.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de estudio 2011: guía para la educadora*. México: SEP.
- Soler, R. (2007). Nuevo enfoque metodológico a través de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés: estrategias de aprendizaje en el entorno virtual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 59, 183-196.
- Zebadúa, M. L.; García, E. (2012). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clase*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.





Subjetivación femenina: una mirada a la niña que me ronda*

Female Subjectivity: A Look at the Girl that Surrounds Me

Erika Puentes¹ Mabel Edith Beltrán² Rafael Marroquín³

Para citar este artículo: Puentes, E.; Beltrán, M. E.; Marroquín, R. (2017). Subjetivación femenina: una mirada a la niña que me ronda. *Infancias Imágenes*, 16(1), 83-92.

Resumen

El presente artículo es producto de una exploración investigativa en curso, adelantada por el semillero de investigación Leidy Tabares (Leta), adscrito a la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José Caldas. Esta investigación pretende describir y analizar el proceso de configuración de las subjetividades de las licenciadas en formación durante su infancia, trabajado con un grupo poblacional que comprende estudiantes entre tercer y octavo nivel, desde el enfoque de género, a partir del relato de vida sobre sus prácticas de crianza o socialización, desde las cuales estas (mujeres hoy) fueron integradas o constituidas. Se trata de evidenciar las coordenadas discursivas (horizonte de sentido) que enrutaron (condujeron) su edificación subjetiva del hecho (histórico-sociocultural) de ser mujer, como también identificar su posición o ubicación particular frente al poder, la autoridad, la sociedad, la femineidad, la masculinidad, la sexualidad, el cuerpo, el conocimiento, etc.

Palabras clave: crianza del niño; formación de docentes; género; relato; enseñanza; educación de la primera infancia. [UNESCO Thesaurus <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>]

Recibido: 30-diciembre-2015 / **Aprobado:** 01-agosto-2016

Abstract

This article is the result of an ongoing research exploration, carried out by the research hotbed Leta (Leidy Tabares)—attached to the Curricular Project of the Bachelor's degree in Early Childhood Education offered by the University Francisco José Caldas. This research aims to describe and analyse the configuration process taking into account subjectivities of the graduates in training during their childhood, working with a population group of third and eighth grade students, from a gender perspective based on life stories about child-rearing and socialization practices, from which they (women nowadays) were integrated or incorporated. It is a question of demonstrating the discursive coordinates (horizon of sense) that routed (led) its subjective building of the (historical - socio-cultural) fact of being a woman, as also identifying its position and/or particular place opposite to the power, the authority, the society, the femininity, the masculinity, the sexuality, the body, the knowledge, etc.

Keywords: child rearing; teacher education; gender; story telling; teaching; early childhood education.

* Artículo corto producto de la investigación en curso "Subjetivación femenina: prácticas de crianza de las licenciadas en Pedagogía Infantil - UDFJC. Análisis desde un enfoque de género", iniciada en marzo de 2015, orientada por el docente Rafael Marroquín Fierro.

¹ Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro del semillero de investigación Leta. Correo electrónico: erika.puentes01@gmail.com.

² Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro del semillero de investigación Leta. Correo electrónico: politicasgenero.ud@gmail.com.

³ Magíster en Desarrollo Social y Educativo. Docente, coordinador del Proyecto Curricular de Pedagogía Infantil; director del semillero de investigación Leta. Correo electrónico: rmarroquin@udistrital.edu.co.

Introducción

La teoría y los estudios de género han contribuido, a lo largo de muchas décadas, a investigar y analizar la constitución de las subjetividades e identidades femeninas y masculinas, develando o mostrando *las diferencias existentes* entre hombres y mujeres. Asimismo, los sentidos diversos que se le han atribuido, a través de la historia, a la *feminidad* y la *masculinidad*, denunciando con ello las disparidades e inequidades estructurales y puntuales de género que caracterizan a las sociedades tradicionales y contemporáneas.

En el actual documento se describe la configuración⁴ de la *individuación infantil* de las licenciadas en formación en pedagogía infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, participantes en este estudio (en adelante LF), a la luz de las *prácticas de crianza* que experimentaron o vivenciaron en los contextos culturales y sociales de origen. Proceso de subjetivación cultural, social, político e históricamente situado, mediado y estructurado por las prácticas discursivas y no discursivas, las relaciones de poder (macro y micro) y las *apuestas personales*. *Prácticas de crianza* que ciertamente han reproducido la hegemonía patriarcal cuyo correlato se materializa en la desigualdad e injusticia de género, así como la exclusión secular de las mujeres.

Para dar cuenta de este propósito, en la primera parte del texto se explicitarán los presupuestos teóricos con los que se parte. Se detallarán los elementos conceptuales que sustentan y justifican la importancia de analizar la relación entre las prácticas de crianza y el proceso de subjetivación infantil de dichas mujeres. Además de ello, se explicará el sentido metodológico que se le dio a los relatos como herramienta de investigación y se argumentará por qué esta herramienta resultó apropiada para dar cuenta de los discursos de infancia y las prácticas de crianza descritas por las LF objeto-sujeto de esa exploración.

En el siguiente apartado se mostrará la ruta metodológica escogida y su efectiva aplicación. En la tercera y última parte se señalarán los hallazgos más relevantes y las conclusiones generales del trabajo.

Aquí el lector encontrará una breve descripción de los resultados provisionales más destacados, los cuales hacen referencia al proceso de fragilización a través del cual, o como efecto del cual, ha transitado o se ha configurado la subjetivación infantil de las licenciadas en cuestión; proceso evidente en las formas de enfrentar el poder, la autoridad y los conflictos, por ejemplo.

Elementos conceptuales

En las últimas décadas los estudios de género han tomado mayor relevancia, constituyéndose en el medio por excelencia para dar visibilidad a las condiciones de desigualdad social, económica, política y educativa que padecen las mujeres. No obstante, aún se siguen reproduciendo modelos de socialización sexistas, división de roles entre lo público y lo privado, donde a las niñas aún se les sigue formando implícitamente para el cuidado de otros, para la conformación de relaciones de parejas asimétricas, negando la poca o la nula presencia de su participación en la esfera pública, existiendo en la sociedad actual una serie de condiciones estructurales que fomentan la desigualdad y discriminación entre los géneros. Esto lo comprueba el índice de desarrollo humano, publicado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) citado en el artículo *Los obstáculos de las mujeres en el periódico El Espectador* (2015), pues —según este estudio—, se concluyó que los resultados con respecto a las mujeres son desalentadores en todos los aspectos.

Las prácticas de *particularización femenina* que se producen en la infancia de las licenciadas en formación no solo construye un tipo de feminidad fragilizada y subalternizada, sino que *borra* gran parte de la historia de cada mujer, dado el tipo de educación sexista a la que son expuestas en la infancia, que las homogeniza.

Partiendo de anterior, son necesarias investigaciones que aporten en la descripción y el análisis de estos procesos referidos a poblaciones concretas en situaciones específicas, tales como los concernientes a la configuración de las subjetividades de las docentes en formación durante su infancia. Para tal fin, es menester abordar y descodificar los contenidos discursivos y simbólicos de *las prácticas de crianza*, entendidas como dispositivos instituyentes

⁴ Fenómeno entendido como un hecho social y político-histórico espacialmente situado.

de las identidades o subjetividades. Prácticas discursivas de crianza que modelan las interacciones cotidianas intersubjetivas, regulan las relaciones con los cuerpos, jerarquizan las relaciones niña/adultos, configuran las representaciones e imaginarios de género, etc., lo cual hace que finalmente *las mujeres sean de determinadas maneras*.

En este sentido, resulta importante realizar unas precisiones conceptuales que definen desde nuestra perspectiva la razón de ser de las prácticas de crianza (prácticas discursivas) a la luz de los relatos de las propias LF, leídos desde el enfoque de género.

Prácticas de crianza: construcción de la subjetividad

Se entiende como prácticas de crianza toda aquella interacción y práctica lingüística o discursiva (gestual o no gestual) que realiza la persona (cuidador/a) que se encuentra a cargo de los niños y niñas, ya sea padre, madre abuela, tío o cualquier otro asignado o *responsable* de la educación, formación y atención del menor, que moldea pensamientos, imaginarios, acciones, actitudes, sentimientos, el cuerpo y la sexualidad infantil. Como lo nombra Rodríguez (2007), “toda familia socializa al niño de acuerdo a su particular modo de vida, el cual está influenciado por la realidad social, económica e histórica de la sociedad a la que pertenece” (p. 93). En otras palabras, con estas prácticas de crianza se sigue reproduciendo la hegemonía patriarcal la cual se ha encargado de formar representaciones e imaginarios de género.

Las prácticas de crianza son entendidas como discurso y acción, por cuanto “constituyen un campo con reglas y relaciones que lo soportan, un campo que hace posible ciertos enunciados y no otros, enunciados que no representan una realidad previamente dada sino que la constituyen en esa práctica social” (Prada, 2010, p. 19).

Ciertamente, dichas prácticas de crianza siendo en sí mismas un discurso no se conciben como las causantes del tipo de organización social. Es más bien una relación bidireccional, pues si bien el discurso no es el que produce las inequidades de género y concepciones acerca de la feminidad, masculinidad, entre otros, sí se constituye como una herramienta imprescindible para mantenerlos.

De esta manera, resulta pertinente mencionar a Boticelli (2011) en donde, retomando a Foucault, plantea el concepto de *los dispositivos*, configurados por prácticas discursivas y no discursivas, conforman y organizan la experiencia de acuerdo con un conjunto de condiciones preestablecidas, como es el caso de las docentes en formación de pedagogía infantil, quienes no han tenido otras posibilidades de experiencias, otras formas de ser mujer, que permitan realidades diferentes que pongan en entre dicho sus propias identidades y la razón de ser de las relaciones con los hombres. Boticelli, refiriéndose a Foucault en su texto sobre las prácticas discursivas, afirma:

[...] el sujeto no es otra cosa que la resultante de cierto tipo de dispositivos —aquellos involucrados en los diversos modos de subjetivación, la forma-sujeto se constituye en esos modos en los que el ser humano es objetivado desde una determinada relación de saber-poder que orienta prácticas particulares, en tanto elementos dinámicos, estas prácticas instauran los procedimientos y las técnicas mediante las cuales se elabora la relación de los sujetos consigo mismos y con los otros sujetos. (2011, p. 124).

Siendo el género la expresión de la división y distribución social de los y las *sujetos*, a quienes que se *carga* con estereotipos, significaciones y roles opuestos, efecto del paradigma bioligicista-esencialista, se justifican las diferencias de poder estableciendo un dominante y un dominado por *mandato natural*. Este ser dominante es el que define las concepciones del cuerpo, mentalidad, comportamientos, entre otros, de la vida del dominado (relación saber-poder). Pues, como lo nombra Rutter-Jersen (2012), quienes clasifican y definen generalmente son quienes tienen una posición económica y un estatus simbólico que le permite hacerlo. El problema radica en que estas concepciones acerca del género y los discursos que en consecuencia se imparten, generan exclusión, son legitimados y naturalizados desde la infancia a través de las prácticas de crianza, en donde se da forma a los niños de cierta manera y a las niñas de otra, respondiendo a las concepciones aprendidas o instituidas que se tienen sobre ellos.

Es así como las prácticas de crianza se convierten en el *habitus* que envuelve o estructura sus vidas generación tras generación, reproduciendo patrones de desigualdad y antagonismo entre hombres y mujeres.

La niñez queda entonces circunscrita/atrapada en las condiciones y tradiciones culturales y sociales que determinan cierto tipo de contexto según la clase, el género y la raza, apropiando códigos y reglas que este les brinda, instaurando así el *continuum* de la reproducción cultural referida a los estereotipos, imaginarios, roles, relaciones, prácticas, etc., instituidos, donde las mujeres van a ser consideradas, tratadas, leídas, naturalizadas como delicadas, frágiles, vulnerables.

Las pautas de crianza, agenciadas especialmente por *la familia* —está como primer grupo de pertenencia y agente socializador de la infancia—, establecen reglas y prácticas discursivas que dan cuenta de cómo se debe dar forma, por un lado, a los niños y por el otro (de forma diferente) a las niñas. Se define que esta diferencia es el producto del orden natural/biológico entre *hombres y mujeres*, lo cual en realidad es una imposición sociopolítica y económica que se orquesta por medio de las creencias, las prácticas, los discursos, las reglas, los valores, etc., que fija las maneras de ser criados y establecerá los espacios, los límites de la inclusión social y las formas debidas de ser y estar dentro de la sociedad. En este sentido, dichas formas transversalizan las acciones cotidianas de los individuos impactando su subjetividad, asimilando y acomodando cada experiencia, aceptando de forma casi irrefutable lo que se ha enseñado por medio de las prácticas de crianza que se terminan por legitimar.

Por lo anterior, más que estudiar a las sujetos niñas, se debe hacer una detallada revisión de las prácticas de crianza o prácticas discursivas y no discursivas que se dan en dichos procesos. De allí la necesidad de involucrar la autobiografía de cada sujeto de estudio, ya que ubica minuciosamente lo que fue y es, esa construcción subjetiva configuradas a partir de dichas prácticas.

Relato: un discurso en esencia

El discurso es un modelo de subjetivación que es llevado a cabo en las instituciones como las

familias y las escuelas: “los discursos carecen de autoría única por cuanto no emanan del interior de un sujeto, sino que articulan el conjunto de condiciones que permiten cierto orden de cosas” (Prada, 2010, p. 19). Los discursos, según Foucault (1978), constituyen prácticas sociales que producen y reproducen ideologías y formas de estar en el mundo. Es así como el discurso refleja y constituye prácticas e identidades, lo que sustenta además que las prácticas de crianza son un discurso operante que impacta la subjetividad.

El relato de infancia nos permite describir, leer o interpretar *la realidad* de los otros y la visión del mundo que los rodea. Es decir, “se interesa por el entendimiento del fenómeno social, desde la visión del actor” (Chárriez, 2012, p. 51). De igual manera, posibilita establecer tendencias entre un conjunto de relatos que hace que podamos abstraer una realidad general pues, como mencionan Santamarina y Marinas (1995) estas realidades están determinadas por las mismas comunidades y un periodo de tiempo concreto.

Los relatos autobiográficos permiten de esta forma analizar los discursos que imperan en ellas (LF), en los cuales se encuentra explícita o implícitamente las representaciones que cada una tiene acerca de sí misma como niña, a la luz del enfoque de género, visibilizando sus experiencias y percepciones de su propia subjetividad.

Para analizar el discurso que es expuesto en los relatos, y por ende los discursos empleados en las prácticas de crianza, el trabajo se apoyó en Foucault, entendiendo que dichos discursos son el producto de formas de actuar y pensar que a su vez estos se reproducen. De tal manera, se destaca que analizar los discursos permite entender cómo y por qué algo llega a considerarse como natural y legítimo.

Retomando a Iñiguez (2006), se entiende el análisis del discurso en tres dimensiones: el discurso ya sea en texto, el discurso como práctica que revela una situación social concreta y el discurso como práctica social. Este trabajo permite repensar la realidad inmediata que habitan las docentes en formación, esperando promover transformaciones tanto de sus discursos y acciones personales, como de sus prácticas profesionales en los espacios donde

intervienen, pensando en modificar o resignificar dichas pautas de crianza a la hora de encarar *in situ* la formación de niños y niñas.

Cómo se procede: metodología

Este ejercicio de investigación se realiza en el marco del semillero de investigación Leta, a partir del interés de sus integrantes por analizar la configuración de las *subjetividades infantiles* de las licenciadas en formación, sobre el entendido que es en la niñez donde se estructura la individuación genérica a través y por medio de las prácticas de crianza como discurso y vivencia.

La investigación se enmarca en la orientación cualitativa, la cual permite aportar nuevas formas de comprender las prácticas sociales, entre ellas las prácticas educativas y de crianza. Es decir, desde el enfoque histórico hermenéutico se pretende categorizar las prácticas de crianza relacionadas con los roles de género, interpretar y explicar cómo estas han influido en la constitución de la subjetividad femenina promoviendo formas de ser, actuar y comportarse de las docentes en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, performatividad que en su mayoría las hace sumisas, subordinadas y con poca participación o presencia política y social.

Este estudio busca entonces caracterizar las prácticas de crianza con respecto al rol de género que configuraron la subjetividad infantil de las docentes en formación, por medio de la construcción e interpretación de los relatos de vida sobre sus infancias.

Los relatos nos permitieron evidenciar sus vivencias, eventos y hechos trascendentales, sus sensaciones, emociones, sentimientos y recuerdos que acompañan cada uno de “su ser niña”.

El corpus documental con el que se trabajó corresponde a 42 relatos autobiográficos de estudiantes mujeres del proyecto curricular de Licenciatura de Pedagogía Infantil que se encontraban cursando los semestres de tercero a octavo, en el marco de la electiva, “Subjetividades de género”, producidos en 2014.

Los relatos de infancia corresponden a las edades de 0 a 12 años, para lo cual se definieron unas pautas de elaboración determinadas que de manera breve se mencionan aquí. Se solicitó se explicara el momento histórico en el que sucedió la

infancia, las condiciones o circunstancias socio-demográficas de la familia, los ciclos o momentos más significativos en ese lapso de tiempo, la relación con el cuerpo, las relaciones de poder, conflictos y tensiones con los adultos del mismo sexo y el sexo opuesto, la vivencia escolar, así como los talentos y capacidades personales, y expectativas de infancia más destacados. Lo anterior, pensando en abordar globalmente la infancia y en desenrañar desde varios ámbitos los discursos que en la misma imperaban, y así determinar que ha intervenido en la configuración del sujeto niña que fue y aún se es. Para tal fin las estudiantes debían reconstruir la memoria e historia de este ciclo de vida interrogando a cuidadores(as), buscando detalladamente en álbumes de fotos, preguntando amigos(as), etc.

Tras los relatos en la investigación se procedió a describir los elementos más relevantes, para lo cual se diseñó una matriz que condensó la información. Esto nos permitió realizar una caracterización descriptiva de entrada en concordancia con los aspectos que se señalaron antes con el fin de identificar las prácticas de crianza con las que fueron prefiguradas sus subjetividades, relaciones, vínculos, apegos, emociones, representaciones de género, femineidad y masculinidad, etc.

Finalmente, se presenta un análisis reflexivo que da cuenta de este proceso —aún en construcción— el cual busca llamar la atención acerca de la importancia que tiene pensar el sujeto o los sujetos de la educación, agentes claves en la transformación de la escuela en Colombia, cuya dimensión se descuida u olvida a menudo en aras del cientificismo que impera en la Universidad; lo cual es imperativo cambiar, dado que aprehender la individuación subjetiva del maestro y la maestra (desde el enfoque de género) es pieza clave en esta dirección.

Hallazgos iniciales

A continuación, se dan a conocer los hallazgos que hasta el momento se han vislumbrado en este trabajo de investigación⁵.

⁵ En las citas textuales que tomaremos a continuación los nombres de las autoras de los relatos han sido cambiados con el fin de proteger sus identidades.

Cabe mencionar que la caracterización poblacional de las sujetos-objetos de investigación, durante el periodo de la gestación hasta los 12 años, se encontraba en estratos socioeconómicos que no superan el 3, con una predominancia en el estrato 2 con 46 %, seguido del 3 con 31 % y por el 1 con 23 %. El 87 % de sujetos niñas vivieron su infancia en la ciudad de Bogotá. El 47 % tuvo una tipología familiar nuclear, mientras el 38 % extensa, el 9 % monoparental y el 6% reintegrada.

El 76 % cree en el dios judeocristiano mientras el otro porcentaje no arroja datos que puedan confirmar si forman parte de dicha creencia o no. Este alto porcentaje resulta ser un factor importante teniendo en cuenta las divisiones y roles de género y los valores morales y éticos que se manejan en cualquiera de las religiones que creen y profesan en dicho dios —ciertamente con algunas variaciones—.

Ahora bien, caracterizado el grupo poblacional retomaremos brevemente algunos de los hallazgos. A lo largo de los relatos se pudo identificar que el grupo poblacional del que forman parte las LF era clase popular, y resulta pertinente nombrar que un 66 % de las madres que se encontraban en una familia nuclear trabajaban, inicialmente por las condiciones económicas en las que la familia se encontraba, y quienes no lo hacían era por decisión de sus esposos:

A esta misma edad [7 años] más o menos mi mamá empezó a trabajar, pues las deudas primordialmente la cuota de la casa no daban espera, pero trabaja, porque actualmente lo sigue haciendo en la casa cuidando niños. (Jimena P.).

Mi mamá decidió retirarse de trabajar para hacerse cargo de mí mientras estaba más grandecita, entendiéndome que ella no podía estar conmigo todo el día, pero cuando mi mamá decidió trabajar de nuevo mi papá no la dejó. (Carolina G.).

Fernández (2004) evidencia cómo históricamente la modernidad instauró un conjunto de dispositivos, prácticas, discursos y normas para subjetivizar y objetivizar a la mujer; diferencias marcadas por el género y la clase, donde las de clase media y alta, por ejemplo, debido a su patrimonio cultural, son acreedoras a una libertad controlada sin dejar

de lado su papel como esposas y madres, y en las mujeres de sectores populares, su rol se reducía a velar por el cuidado de su marido, sus hijos y los hijos de las mujeres de clase media. Esto nos lleva a tocar otro punto importante en la configuración de la subjetividad femenina, como nos lo muestra Saltzman (1992) con la teoría de la estratificación de los sexos que se da con la naturalización de los roles o estereotipos que impone las instituciones en ese momento, un ejemplo de ello, es la división del trabajo: “[...] mi mamá no trabaja estaba encargada de las cosas del hogar y estar con mis hermanos, mi papá era el que sostenía la casa [...]” (Julieth M.).

Por otra parte, las mujeres que trabajaban en hogares de tipología extensa o monoparental lo hacían por la ausencia del padre o a que podían dejar a sus hijas al cuidado de sus tías o abuelas en su gran mayoría, pero escasamente a una figura masculina, denotando que el cuidado de las niñas se remite a las figuras femeninas. Aceptando así la división sexual del trabajo.

Viví un tiempo con mi mamá en el hogar Betania [...] después volvimos a casa a vivir con Mimí [abuela] y mi tía Camilita, fue lo mejor que pudimos hacer pues mi cuidado y crianza ahora estaban apoyada por ellas [...] mi mami empezó a trabajar. (Alexandra P.).

Lo anterior da cuenta del contrato sexual, como plantea Pateman (1995), que pone en evidencia la desigualdad que implica la división del mundo en dos espacios (público y privado), en la que vemos a las mujeres más tiempo con los niños y las niñas en casa. Indudablemente, esta es una visión que se da en la infancia y procesos no discursivos que se naturalizan y terminan reproduciéndose y enquistándose en las subjetividades.

En mis primeros años de vida, los pasé con mi mamá en la casa, ella cuidando de mí y de las cosas de la casa y mi papá trabajando para llevar el sustento de cada día. [...] Así que mi papá no veía la necesidad de que mi mamá trabajara y mi mamá tampoco sentía que tuviera que salir de ahí. (Angélica S.).

Estos casos de las niñas a cargo de las mujeres implican que desde pequeñas se vea una división

sexual del trabajo y naturalizan que el cuidado se dé por parte de las mujeres. Esto incluso se puede leer a lo largo de casi todos los relatos en palabras como *sus obligaciones, mi papá sí le ayudaba, nosotros le ayudábamos a mi mamá* y que los proveedores económicos por naturaleza sean los hombres. Aunque en una cantidad considerable de familias nucleares trabajaba la madre es menester recordar que la tendencia era que esta situación se debía a la escasez económica.

Por algunos problemas mi papá se había ido de nuestro lado, pero volvió cuando cumplí cuatro años [...] esto llevó a que las cosas fueran diferentes, mi mamá ya no trabajaba y compartía más tiempo conmigo. (Luciana C.).

La escasez era mucha y el trabajo no abundaba, así que él [refiriéndose a su padre] no tuvo más opción que trabajar y trabajar para poder mantener a su esposa y a la nueva integrante de la familia. Ella [refiriéndose a su madre] mientras tanto se dedicaba a cuidar su embarazo, a cumplir con sus obligaciones de ama de casa y a tener listo todo. (Camila M.).

Por otro lado, se logró constatar que la infancia, en especial las sujetas niñas, se encuentra en “una sociedad que se caracteriza por privilegiar la autoridad del adulto. En muchas situaciones esto conlleva a que dicha autoridad utilice su lugar de poder, *sometiéndolas y privándolas* de la autonomía necesaria que les permitiría dejar de ser objetos” (Dibarboure, 2014, p. 14). Esto se encuentra sustentado y legitimado socialmente, ya que se considera a los hijos e hijas propiedad única y exclusiva de los padres, infancia que además debe rendir respeto a los adultos pues la misma es considerada como “menor” en todo el sentido de la palabra. Existe pues un falso significado de lo que es el respeto direccionando más a la obediencia, la sumisión y docilidad que posiciona en especial a las niñas (por la creencia tradicional de fragilidad), en un lugar de dependencia y efectivamente de vulnerabilidad.

Mis papás me guardaron en una burbuja por mucho tiempo, no les gustaba que saliera sola, que fuera a otras casas a jugar o a hacer algún trabajo, tenía horarios de llegada y de salida. (Tatiana L.).

A mi papá sí le tenía miedo, de hecho, la relación que mis hermanos y yo tuvimos con él cuando niños fue de total sometimiento. (Sofía B.).

Ella [refiriéndose a su abuela] fue también muy estricta conmigo y considero que en gran medida incidió en que yo fuera sumisa, ya que dentro de mi familia no sentí que tuviera voz y voto. (Ximena L.).

Mi mamá en varias ocasiones escogió la ropa que me compraba [...] yo odiaba lo que me tocaba ponerme, no sé a qué se debió, pero, aunque me pusiera brava, finalmente hacía lo que ella me señalaba, por lo que me acostumbré a ser obediente, no expresar mis ideas o sentimientos para no incomodar y por ende a guardarme las cosas. (Johana Z.).

En estos testimonios, se evidencia que las mujeres “participantes” le temen al conflicto, porque en la subjetivación de su infancia hay proceso de fragilización donde se les despolitiza y pierden autonomía. No actúan por ellas mismas, pues tienen un protector al lado, siendo este quien las defiende y cuida, por tanto, no están preparadas para combatir o luchar ya que otros lo hacen por ellas.

Por parte mía salía a defenderme mi hermana, mi mamá y mi papá y por parte de ella [su prima] salía mi tía Inés y mi tía Cecilia [...]. Nuestras peleas no eran de palabras solamente, nos jalábamos el pelo nos pellizcábamos y hasta arañones nos dejábamos [...]. Yo siempre era más sumisa y al principio ella era la que me pegaba y yo no reaccionaba, sino que solo lloraba. (Linda V.).

Esta fragilización hace que las niñas, ahora docentes en formación, consideren que la infancia necesita un protector, defensor de los peligros y mucho más si son niñas. Los relatos contenían fragmentos en donde se deduce que se sentían bien con la sobreprotección y el cuidado de sus padres (hombres) y sus hermanos. Por lo cual se acepta la idea de fragilización y vulnerabilidad de las niñas. Incluso no era necesario que les dijeran a ellas que corrían peligro (prácticas no discursivas), sino que la responsabilidad de que les sucediera algo estaba a cargo de otro, ni siquiera de sí misma.

Salí con Cristian [hermano] a montar bici, la cicla se resbaló y caí en un barrizal rompiéndome la cabeza. Mi mami pegó un grito [...] a mi hermano lo regañaron fuertemente [...] y le dijeron que tenía que estar más pendiente. (Lorena F.).

Mi papá siempre me trataba con cuidado y procuraba evitar mis caídas. (Diana O.).

De igual manera, sus infancias se encontraron permeadas por prácticas discursivas que definían los roles e impartían inseguridad y vulnerabilidad a las niñas:

Yo no quería que nos devolviéramos a la casa, pero ya era tarde y mi abuelita decía que le tenía mucho miedo al centro pues se robaban a las niñas. (Sara U.).

Para mí en el colegio fue más fácil relacionarme con mujeres que con hombres, porque ellos me intimidaban. (Mery V.).

A medida que crecía, ellos [padres] decían que los riesgos eran inminentes y por eso me cuidaban, a veces en exceso para mi gusto. (Ingrid A.).

En síntesis, “la fragilidad femenina y la consecuente necesidad de protección masculina es también una construcción social e histórica” Fernández (2004) mediada por las prácticas discursivas y no discursivas.

La fragilización hace a las mujeres demandantes de afecto, y cuando no hay afecto llega el sentimiento de soledad y miedo, lo que crea el imaginario de incompletud y de la necesidad de una familia de tipo nuclear, en donde haya un padre protector y proveedor.

Yo lo extrañé mucho en mi infancia, siempre quise [...] poder tener un papá y una familia como todos mis demás primos(as), compañeros(as) y amigas del colegio. (Alejandra U.).

Me sentía triste, incompleta por no tener un papá que me recogiera a la salida del colegio y me protegiera en el camino. (Dayanna G.).

Desde la infancia *las niñas* han crecido con prácticas discursivas que legitiman la superioridad del hombre sobre la mujer, dejando de manifiesto

una inequidad de género por considerar que las capacidades y alcances de cada cual son por esencia natural cuestiones que deben estar en el total pendiente de las LF, puesto que los discursos empleados, aunque son el resultado de una subjetivación de sí mismas, también siguen reproduciendo modelos de subjetivación en las aulas.

En educación física, donde influía la fuerza, la velocidad y muchos factores que, decía la profe, tenía más los hombres; y eso hacía que a nosotras nos mandaran a saltar lazo, a saltar la golosa, o cosas así, mientras ellos jugaban fútbol, corrían, etc. (Rocío P.).

Ver desde cortas edades las relaciones y roles de género las lleva a un proceso de identificación en un grupo de pertenencia (mujer-hombre, dominado-dominador, etc.) (Rutter-Jensen, 2012). Esto hace probablemente, desde su propia visión, tengan juicios sobre dichas interacciones, que al verse tan naturales en su infancia lleguen a considerar que así es el curso de la vida y asuman cierto rol (de mujer-madre, etc.). De esta manera no se le da la importancia que merecen ciertas situaciones y, además, en múltiples casos debido a la legitimación, dicha niña o mujer llegue a ser amiga, confidente, novia, esposa, etc., de su propio yugo y conviva, hasta donde la palabra logre llegar, con él.

Un día mi mamá llegó tarde a la casa [...] y mi papá le pegó de nuevo, en esta ocasión mi hermano ya con 9 años decidió enfrentarse a él [...]. Me acostumbré tanto que ya no le prestaba atención y así transcurrieron mis próximos años de niñez. (Paula J.).

Mi abuelo me enterraba con sus palabras, desde pequeña me repetía que yo no podía, que era una ‘infame’, buena para nada y más y más palabras hirientes que hicieron efecto en mi crecimiento; fuera de casa era muy tímida, callada, y sumisa [...]. A mi abuelo no le tenía odio, a pesar de su trato me sentaba con él a comer, le alcanzaba las onces o las comidas, le ayudaba a cuidar el ganado y le preguntaba sobre lo que leía [...]. (Gina T.).

Cuando sentíamos que llegaba de trabajar [refiriéndose a su padre] salíamos corriendo para los cuartos, los pasos del caballo en que se transportaba eran sonidos de ultratumba que de forma ilógica hoy

todavía nos infunden temor al sentirlos en la esquina del corredor. (Ana N.).

Es así como el actuar diario de las niñas se encontró permeado por prácticas discursivas que coproducían inequidad, fragilización y vulnerabilidad. Las prácticas discursivas que se hacen no solamente les llega a las niñas, pues siempre los niños, hombres, están presentes en dichos discursos, lo que lleva a pensar, quizá, que si las niñas son vulnerables, los niños no, que si las niñas son vulnerables, quizá, es un hombre el que las vulnera.

Finalizando, cabe mencionar que de dicha manera las prácticas discursivas y no discursivas que forman parte de las prácticas de crianza, de manera conjunta con la organización social, coproducen realidades que hacen “sobrevivir” a las niñas y los niños en una sociedad patriarcal, violenta y machista.

Conclusiones previas

La dependencia emocional, la escasa participación política, la sumisión, la subordinación y el subcapital cultural son hechos concretos que se presentan en las mujeres, en este caso las docentes en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas “participantes en este estudio”; presentan comportamientos, maneras de ser y actuar que no solo reflejan la inequidad de género, sino que además, al ser parte de sus vidas personales y laborales, se replican y reproducen con las niñas y niños con quienes trabajan.

Los mencionados discursos que hacen parte de las prácticas de crianza construyen imaginarios de mujer, feminidad y masculinidad que contribuyen a una serie de imaginarios que han ido configurando sus identidades como mujer, y no se les ofrece elementos para desenvolverse en la esfera pública. Es decir, dicha dependencia les dificulta subjetivarse como sujetos de ciudadanía y derechos.

Es evidente que “existe un poder simbólico que tanto el dominado como el dominador comparten a partir de los valores y creencias aprendidas” en sus prácticas de crianza. Por lo tanto, el dominado hace legítimas y naturales las lógicas de dominación que, “sin saberlo ni quererlo reproduce,

haciéndose partícipe del orden social imperante” (Dibarboure, 2014, p. 20).

A modo de cierre, se quiere nombrar que es importante trabajar estos aspectos con las docentes en formación para que se deje de legitimar las prácticas de crianza y relaciones con la infancia que sigan estatutos tradicionales acerca de la binariedad sexo/género, sus debidos comportamientos y formas de estar en el mundo. Pues, pensar las relaciones de género con un carácter biológico, natural, le otorga a esta definición un espacio incuestionable e inmutable. Como Finco (2015) menciona, esto implica no darse cuenta de que ese modo único y difundido de comprensión es reforzado por las instituciones sociales, como la familia y la escuela, y omiten que esas preferencias son construidas socialmente y, por tanto, están sujetas a modificaciones. Heller (1992, citado en Finco, 2015), señala el poder que tiene el sujeto para posibilitar transformar su realidad, siempre y cuando este se encuentre consciente de la misma y no parta de prejuicios “todo prejuicio impide la autonomía del ser humano, es decir, disminuye su relativa libertad ante el acto de elección, al deformar y, consecuentemente, estrechar el margen real del individuo” (p. 86).

De esta manera, la subjetividad de las niñas y la forma en la que se desenvuelven las prácticas de crianza serán fundamentales para su desarrollo como seres sociales y romper con la mirada crítica que reproduce en el tiempo la inequidad de género, en donde se evidencia una injustificable supremacía de los hombres sobre las mujeres.

Para que las mujeres en general puedan ejercer su dimensión política y ciudadana como personas, llevando a cabo una vida libre y autónoma sin dependencias emocionales o económicas, se hace necesario implementar nuevas y diferentes prácticas de crianza dentro de las diferentes instituciones, logrando así una subjetividad basada en el ejercicio pleno de sus derechos.

Igualmente, se quiere resaltar que las sujeto-objeto han pasado por pequeños y grandes cambios acaecidos por múltiples y contradictorias circunstancias que se presentan a lo largo de sus vidas como mujeres, sin dejar de lado las tendencias que revelan aún, aspectos tradicionales, planteamos seguir adelante con la presente investigación

—entendiendo que se encuentra en curso— sobre los pequeños y grandes cambios que han constituido la subjetividad femenina, proyectando la apuesta de entrever o develar los intersticios, señales o indicios que “reflejan” dichos cambios, modificaciones o resignificaciones de las identidades infantiles femeninas. Dado que el saber, el poder y los sujetos se encuentran situados en un momento histórico-social determinado, señalando además que hay una serie de matices diferencias o singularidades, según la época, la coyuntura, el contexto, los cambios y dinámicas sociopolíticas, económicas y culturales particulares que afectan o afectaron la construcción de estas identidades infantiles.

Referencias

- Botticelli, S. (2011). Prácticas discursivas. El abordaje del discurso en el pensamiento de Michel Foucault. *Instantes y Azares. Escrituras nietzscheanas*, 9: 111-126. Recuperado de: <http://www.instantesyazares.com.ar/wp-content/uploads/2016/12/Instantes-9.pdf>
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1): 50-67.
- Dibarboure, J. (2014) *Análisis de las prácticas de crianza en familias que sufren violencia doméstica y sus posibles repercusiones en niños y niñas*. (Tesis de grado). Universidad de la República, Montevideo.
- Fernández, A. (2004). Historias de infancias. En: C. I. García (ed.), *Hacerse mujeres, hacerse hombres: dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central-DIUC.
- Finco, D. (2015). Igualdad y género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1): 85-96.
- Foucault, M. (1978). *Arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Heller, A. (1992). *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra.
- Iñiguez, L. (2006) Introducción. En: L. Iñiguez (ed.), *Análisis del discurso: Manual para las Ciencias Sociales*. Barcelona: UOC.
- El Espectador*. (18 de diciembre de 2015). Los obstáculos de las mujeres. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/opinion/editorial/los-obstaculos-de-mujeres-articulo-606509>
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos.
- Prada, N. (2010). *Placeres peligrosos: discursos actuales sobre la sexualidad de las mujeres en el periódico El Tiempo*. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de Educación*, 5(9): 91-97.
- Rutter-Jensen, C. (2012). *Temblores: notas sobre sexo, cultura y sociedad*. Bogotá: Ediciones B.
- Saltzman, J. (1992). *Equidad y género: una teoría integrada de estabilidad y cambio*. Madrid: Cátedra.
- Santamarina, C.; Marinas, J. (1995). Historias de vida e historia oral. En: J. Delgado; J. Gutiérrez (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225-240). Madrid: Síntesis.





me miro, me ves
nos implicamos



I Look At Myself, You See Me, We Get Involved*

Marcela Cardona Prieto¹

Para citar este artículo: Cardona, M. (2017). Me miro, me ves, nos implicamos. *Infancias Imágenes*, 16(1), 93-103.

Recibido: 30-diciembre-2015 / **Aprobado:** 15-julio-2016

93

Resumen

Este *dibujando escribo* trata de establecer de qué manera construye pensamiento Tomás, desde lo dibujado y lo escrito, durante el primer año de formación escolar (2013). Entendiendo este sujeto de análisis como un sujeto de experiencia, desde la mirada de François Dubet, en una conversación constante, mirando, viendo, dejándose ver, implicándose con este otro en una doble vía de co-implicación. En el presente artículo doy cuenta de los conceptos que son transversales a las tres categorías enunciadas: lo *dibujado*, lo *escrito* y lo *pensado*, así como del concepto de sujeto-niño desde el que me posiciono. Parto de los conceptos *frontera* e *interculturalidad*, desde donde intento mirar y ver para implicarme.

Palabras clave: dibujo; escritura; pensamiento; frontera; educación intercultural. [UNESCO Thesaurus <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>]

Abstract

This I-write-drawing tries to establish how Tomás constructs thoughts, from drawing and writing, during the first year of school (2013). Understanding this subject of analysis like a subject of experience, from the perspective of François Dubet, in a constant conversation of, looking, seeing, being, involved with this other, in a double way of co-involvement. In this article I show concepts that cut across the three foregoing categories: The drawn, the written and the thought, as well as concept of child-subject from which I position myself. Starting off from border and interculturality concepts, from where I try to look and see to get involved.

Keywords: drawing; writing; thinking; boundaries; intercultural education.

* El presente artículo da cuenta de algunas categorías abordadas en la investigación de corte empírico denominada "Dibujando escribo", adelantada en el marco de la Maestría de Estudios Artísticos y Culturales de la Facultad de Artes (ASAB) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con tutoría del maestro Mario Montoya Castillo. Esta investigación se realizó entre 2014 y 2016.

¹ Diseñadora gráfica y artista. Magíster en Estudios Artísticos y Culturales; especialista en Docencia Universitaria y en Diseño Editorial. Docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, Licenciatura en Ciencias Sociales. Docente catedrática, Facultad de Artes, Universidad Jorge Tadeo Lozano. Correo electrónico: marcelacardonap@hotmail.com

Me miro, me ves...

Diré, con Eduardo Galeano, que “el mundo no está hecho de átomos, está hecho de historias” y, desde esta afirmación, me sumergiré, y ustedes conmigo, en estas historias que me han contado historias. Comencemos con la de Diego y su padre, en un intento por entender lo que miro, lo que ves...

[...] Diego no conocía la mar. Y su padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla. Viajaron al Sur, donde ella, la mar, escondida tras los altos médanos los estaba esperando. Y cuando el padre y el hijo alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, la mar... estalló ante sus ojos. Y fue tanta su inmensidad y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, tartamudeando, le pidió, al padre:

—Ayúdame a mirar. (Galeano, 1989).

Es en estas historias, historias desde el pequeño, que he decidido *mirar*, desde las que trato de comprender lo dibujado, lo escrito y lo que fue pensado desde allí.

Estas historias traspasadas por el lugar que habitamos y que compartimos, que miramos, que es visto, que implica a unos con otros “en relaciones diversas y heterogéneas”² (Martín-Barbero, 2001) en relaciones que nunca conformarán “un ágora perfecta”³ (Garcés, 2015), porque nunca uno será igual al otro y es desde esta perspectiva que nadie entenderá completamente al otro, así como tampoco lo podrá contener o constituir, pero que se constituyen como dos miradas: una en la otra, desencajadas, pero vinculadas.

² Jesús Martín Barbero fue invitado a la conferencia inaugural en el marco de las “Cátedras de Políticas Culturales” que comienzan a realizarse durante el gobierno de Andrés Pastrana Arango. Barbero en este espacio expone el concepto de *heterogeneidad* en las relaciones y su importancia fundamental “Contar es tanto narrar historias como ser tenidos en cuenta por los otros”, y continúa más adelante: “quiero un relato que deje de colocar las violencias en la sub-historia de las catástrofes naturales y empiece a tejer una memoria común”. A lo largo de su disertación, Barbero establece una serie de preguntas adheridas al momento político y social por el que Colombia se debatía —un futuro incierto y desolador en medio de los diálogos de paz, que para este año (2001) no avanzaban—, en las que plantea como salida a este proceso de fraccionamiento cultural y transposición de valores, que para entonces parecía irreversible, la “heterogeneidad de las relaciones” (página 7, párrafo 3) en donde fuese posible un encuentro más allá de esto que él llamó “el capitalismo hecho mundo cuando se torna cultura”.

Este mundo que nos tocó vivir y compartir: América Latina, la del sur, la que es habitada desde lugares distintos en una perspectiva epistémica particular, no limitada por un territorio geográfico, la que es poesía y ensayo, cuentos e historias, teatro, música, danza, ciencia, tecnología y también creación. La América del Sur⁴, como la llama Catherine Walsh cuando, refiriéndose a su papel en la historia, la nombra desde espacios de “interculturalidad en construcción”⁵ (figura 1) (Walsh, 2008). Desde allí es posible vislumbrar las diferencias y acercamientos, lugar que habitamos y que nos habita, pero también el camino por recorrer desde la pluriculturalidad presente, pasando por la multiculturalidad esperada y enunciada desde otras perspectivas, ambas miradas desde

³ Marina Garcés, filósofa catalana, activista política, participante del grupo Espacio en blanco. Acuña el concepto de “el ágora perfecta, que nunca seremos” en el marco de la conferencia titulada: “Maurice Merleau-Ponty leído por Marina Garcés en el curso Biblioteca abierta”, impartida en septiembre de 2014 en la Universidad Autónoma de Barcelona y publicada en febrero de 2015. En ella, Garcés expone la visión de Merleau-Ponty en sus relaciones con otros y en cómo “nunca” será posible que estos cuerpos que habitamos “quepan” de manera perfecta en otro. El concepto del “ágora perfecta” en el que se debate la cultura y la escuela es puesto en juego por esta pensadora, para de-situar esta “tendencia moderna” de ser todos iguales y creernos distintos, esta manera de transitar en nuestras prácticas cotidianas como uno que quiere entrar en otro, o uno que debe ser construido y constituido como otro.

⁴ Catherine Walsh, nacida en Estados Unidos y nacionalizada en Ecuador en el año 1993, cuando llegó al país como profesora invitada por un año. Es activista política y participó en la constituyente ecuatoriana, llevada a cabo durante los años 2007 y 2008. En sus escritos al referirse a América del Sur hace énfasis en nombrarla como “la del sur”, colocándola en un lugar de “sub-alternidad crítica” desde donde se enuncia para transformarla en el *Abya Yala*, nombre que adopta, junto con otros pensadores, para nombrar el “lugar en donde habitamos”, desde la corriente epistémico-política de la que es considerada una de las iniciadoras: el movimiento modernidad/decolonialidad.

⁵ Walsh (2008) en su artículo “Interculturalidad, pluriculturalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el estado” explica, desde su concepción y atendiendo a su propuesta de proyecto político en *Abya Yala*, la interculturalidad como una propuesta político-epistémica viable y necesaria, pero en construcción. Este mismo concepto es ampliado en el libro *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*, escrito por Walsh y publicado en 2009. En estos dos textos la autora señala cómo este proyecto atiende todas las esferas: social, política, epistémica y cosmología de la vida, en la que “se atiende la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas”. Esta perspectiva es vista por la autora como la manera de implosionar “desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder” todavía vigentes en el modelo moderno de construcción de sociedades y es desde este lugar de enunciación desde donde es necesario “proponer, retar y proyectar” para re-fundar estas estructuras de poder establecidas y vigentes en el proyecto moderno de construcción de sociedades (2008, p. 141).

la tolerancia, hasta llegar a esto que buscamos, la “interculturalidad en *Abya Yala*”⁶, vista desde el compromiso y el respeto mutuo, en un intento por repensar las relaciones que nos componen y buscando nuevos lugares de enunciación, que den cabida a pensamientos “otros”, miradas nuevas, formas de ver y entender la realidad que nos constituye y que nos implica de manera recíproca a unos y a otros.

Este sur que ha marcado en nosotros huellas de incertidumbre, segregación y desesperanza en donde se hace evidente la Matriz colonial de poder, para ponerlo en términos de Aníbal Quijano, la misma que está llena de color y diversidad, en donde hemos plantado y sembrado nuestra existencia, nuestra esperanza y hoy nuestros trabajos de investigación. Es desde donde doy hoy una mirada, una sensación, entendida desde una interculturalidad inexistente, difusa entre la pluriculturalidad enunciada desde la tolerancia y no desde el respeto, desde donde es posible ver al otro, pero sin propiciar cambios en él o en su entorno, donde no se está en el mismo lugar, de manera que unos y otros veamos el mismo horizonte. Este encuentro buscado con el “otro” es tal vez la mirada de Galeano cuando dice:

Hace poco en una entrevista que me hicieron en Madrid (España), hace bien poquito un periodista

me dijo: " Y si yo leo tus libros siento que tú tienes un ojo en el microscopio y el otro en el telescopio (risas)" y me pareció una buena definición por lo menos de mis intenciones, de lo que me gustaría hacer escribiendo. Ser capaz de mirar lo que no se mira, de lo que merece ser mirado, las pequeñas, las minúsculas cosas de la gente anónima, de la gente que los intelectuales suelen despreciar, ese micro-mundo, ese micro-mundo donde yo creo que de veras alienta la grandeza del universo, y al mismo tiempo sea capaz de contemplar el universo desde el ojo de la cerradura, es decir, de las cosas chiquitas asomarme a las cosas que son más grandes, a los grandes misterios de la vida, al misterio del dolor humano, pero también al misterio de la humana persistencia en esta manía a veces inexplicable de pelear por un mundo, que sea la casa de todos y no la casa de poquitos, o el infierno de la mayoría y otras cosas más. (Galeano, 2013).

Todo esto que habitamos en nuestros cuerpos, todo esto que nos moldea y nos hace hacer lo que hacemos, decimos, pensamos, dibujamos y escribimos, debe ser tenido en cuenta en esta investigación a fin de no olvidar “que no somos libres de hacer, decir, pensar” (Walsh, 2009), dibujar o escribir.

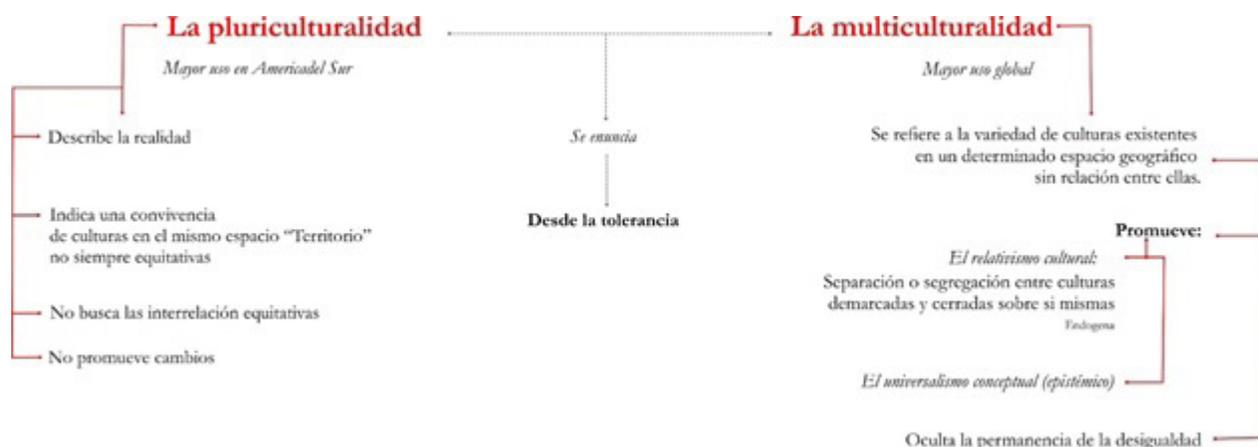


Figura 1. Construcción conceptual de la pluri y la multiculturalidad.

Fuente: elaboración propia a partir de Walsh (2008), en donde se elaboran los acercamientos epistémicos entre estos dos conceptos, y sus desacuerdos conceptuales, complementado con lo expresado en Walsh (2010).

⁶ Este nombre de *Abya Yala* proveniente de la lengua los pueblos kunas (que habitaban lo que hoy es Panamá y el norte de Colombia) significa “tierra en plena madurez” o “tierra de sangre vital”, como lo expresa ampliamente Miguel Ángel López Hernández en su libro *Encuentro en los senderos de Abya Yala*, publicado en 2010 por la editorial Abya Yala, en la que Catherine Walsh funge como editora.

En este universo acotado, al ver lo que percibo y desde el análisis de la “experiencia”, entendida como contextual, subjetiva, individual, reflexiva, singular y única, a la par que se decantan las vivencias y se convierten los significados. Es decir, se da sentido a esto vivido, construido y reconstruido desde el *otro* intersubjetivo que he decidido mirar y desde un lugar particular. Es decir, me entiendo como investigadora que está implicada en un mundo que nos es común, en unas lógicas distintas de comprensión de la realidad, sin desligar las realidades sociales y económicas que también nos son comunes y de-construyendo las distancias. En este lugar de frontera⁷ (figura 2), al límite del espectáculo, entiendo que no hay un

pensamiento original al que pueda regresar de manera voluntaria, tratando de pensar, escribir y dibujar esto que ahora rasguño con mi voz “un pensamiento otro”⁸; tratando de hacer una interpretación comprensiva, amorosa, implicada de la historia del *otro* histórico que he decidido mirar; cambiando los términos de la conversación, aunque para ello deba utilizar las mismas palabras desgastadas; tratando de resaltar la diferencia que encuentro en este particular *otro*, planteo este encuentro en una realidad que es a la vez “común y anónima” (Garcés, 2015).

Intentaré de manera sucinta explicar lo que entiendo por aquello que he llamado lo *dibujado*, lo *escrito*, lo *pensado*, y desde allí la construcción

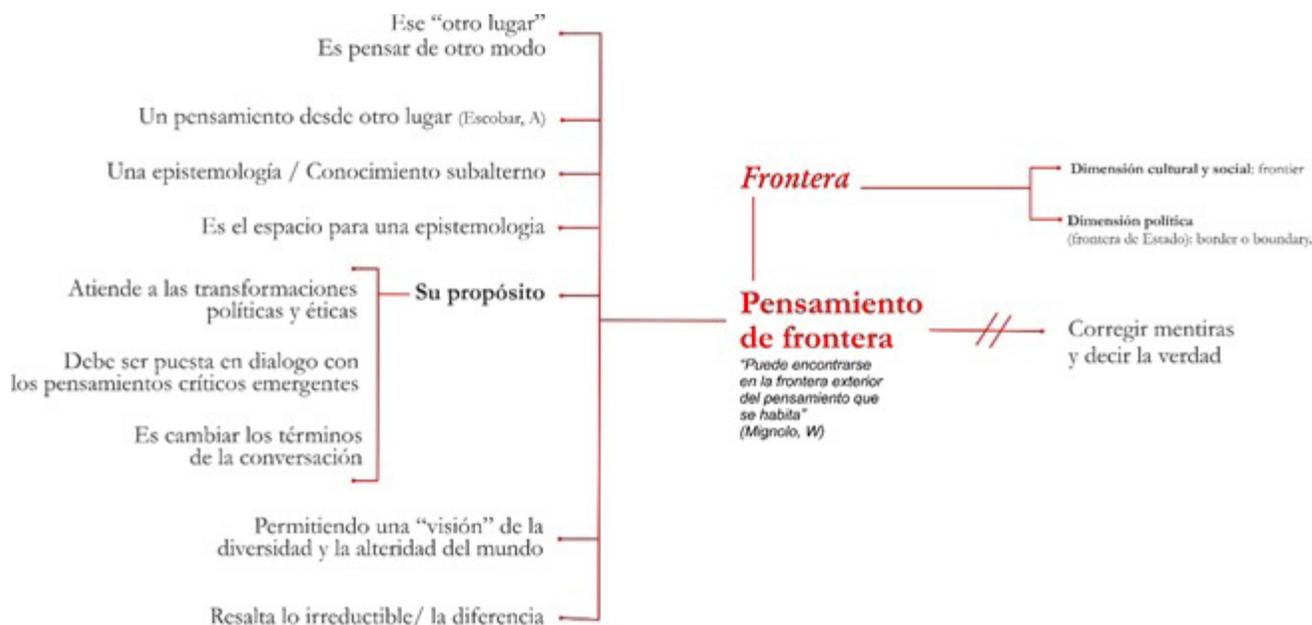


Figura 2. Construcción conceptual de frontera.

Fuente: elaboración propia, a partir del texto de Walsh (2008), complementado con el pensamiento de Walter Mignolo y lo expresado por Cubillos (2014).

⁷ El concepto de *pensamiento de frontera* es entendido, en términos de Walter Mignolo, como “el espacio para una epistemología que viene de la frontera” y deriva en una categoría que denominó la “hermenéutica pluritópica”, desde la que sea posible un “pensamiento fronterizo” que imagine alternativas para superar el universalismo instaurado desde el proyecto moderno. La frontera entonces se configura como la construcción teórica a través de la cual es posible pensar un lugar “otro” de gestión, política, social o cultural. Lo que, en términos de Michel Foucault, se instaura como la manera de hacer posible trasladarse, o “de-situarse y cambiar los términos del discurso”.

⁸ El propósito de situarse en la frontera, dice Foucault (1968, p. 342), no es otro distinto que moverse hacia una “lógica otra” en donde las estructuras de poder-pensar sean puestas en cuestión. Este mismo concepto es mencionado por Walsh en su libro *Interculturalidad, estado, sociedad* (2009) y, según esta autora, está ligado a la noción de interculturalidad: “La interculturalidad es simplemente la posibilidad de una vida y de un proyecto distinto. La posibilidad de un proyecto alternativo que cuestiona profundamente la lógica irracional instrumental del capitalismo que vivimos”, y desde donde sea posible ver la diferencia que no ha sido posible ser vista por la “crítica monotópica de la modernidad”.

de esto fronterizo en donde me miro, con el fin de posicionarme en un lugar en el que nos podamos encontrar, nos podamos ver.

El dibujo como trazo

El dibujo define la búsqueda fundamental. Ordena, crea la narración de historias “otras” que le dan forma. El dibujo es vital para el dibujante y dibujar es primigeniamente “mirar con los ojos, observar, descubrir” (Cabezas, 1999); es aprender a ver lo que no es visible a simple vista. Es entender y entenderse desde un lugar diferenciador donde solo le es permitido entrar al propio pensamiento.

La acción de dibujar, innata en el ser humano, es planteada como la fuerza impulsora del ser que lo deriva necesariamente hacia un acto comunicativo, no sujeto a los métodos discursivos actuales, que “ignoran el origen visual del sentido y la fuerza instauradora del dibujo” (Avellaneda, 2009).

Es aquella fuerza interior que potencia y posibilita, que se realiza y se ejerce en un estado de conmoción, pero en una acción de libertad subversiva a él mismo. Es la intervención sobre una superficie que está enmarcada en una doble relación con el tiempo y con el espacio de quien traza. Por ello, “decir que una figura representa o que una composición significa, como si se tratara de un sistema de signos conocidos y organizados en una disposición establecida a priori, es considerar absoluto el valor de las estructuras lógicas” (Avellaneda, 2006), en donde se pretende fundar un modo de ver y un modo de comunicar-soñar lo pensado.

El dibujo pensado desde esta perspectiva es la idea misma, pensada, soñada, esperada, sospechada, en donde encontremos “no la maravilla de lo presentido” a cambio de esto “lo presente sentido, la presencia sin más, nada más pleno colmado” (Paz, 1993, p. 204), en donde es posible el nacimiento del “significado sin significancia” (Avellaneda, 2006, p. 46), antecedendo al sentido, y es posible fundar la experiencia más allá de toda lógica. No todo es dibujo, no todo es trazo, así como no todo lo pensado es experiencia.

En esta búsqueda incesante de pensares, los dibujantes “todos” encuentran “los secretos de la forma” (Le Corbusier, 1995) en líneas, manchas,

esquemas, escrituras, en “trazos todos”, en ideas posibles que “se hacen visibles, en virtud de la fuerza expresiva de la línea” (Avellaneda, 2006, p. 39).

El pensar

El pensar antes de significar es una imagen-plano, es un rizoma, tallo horizontal y subterráneo; es multiplicidad que permite conexiones, encuentros, relaciones.
(Jaime Pineda Muñoz, 2008)

Constantemente nos preguntamos si pensar es conocer, comprender, ver y juzgar y si estas operaciones nos dirigen de manera efectiva a los procesos del pensamiento de interpretar, argumentar y proponer. El hombre puede pensar porque tiene la posibilidad de ello, pero también la ausencia de pensares le es posible, entendiendo que habitualmente recurrimos a ello para “no pensar”.

En el pensar deberán entonces circular los conocimientos, los saberes, los conoceres, legítimos o no, en donde se construyan nuevos escenarios de argumentos al servicio de los muchos “otros”. Solo entonces en esta circulación de conocimiento en su memoria podremos afirmar que hemos pensado.

Pero los sujetos, estos que han sido vistos como productores y consumidores de discursos en contextos particulares y subjetivos⁹ (Van Dijk, 1999), estos que son a la vez “absolutos, relativos y reflexivos” (Ibáñez, 2010), estos mismos que son

⁹ Teun van Dijk (1999) propone como metodología de investigación, el “análisis crítico del discurso”, definiendo al sujeto como “productor o consumidor” de discursos en contextos particulares, subjetivos y cuyas representaciones mentales son cogniciones sociales. Son subjetivas o son dadas en un contexto particular y son estas representaciones las que median entre la producción y la interpretación de los “actos discursivos” que se configuran como “formas específicas” del uso del lenguaje y detrás de las cuales es posible vislumbrar un fenómeno comunicativo, más allá de la palabra misma. Sin embargo, esta misma forma discursiva posee unas normas y esquematizaciones para su interpretación, dadas por el lenguaje, la cultura y el contexto. Van Dijk propone de-situar dichas categorías para desligar el discurso del poder ideológico entendiendo no solo la manera como se emite el discurso (formas gramaticales, fonológicas y sintácticas) sino las estructuras sociales que lo moldean: prejuicios, creencias, ideologías, entendiendo por qué se habla o escribe de una manera particular y no de otra, llenando de contenido y poniendo en estos discursos “alguien dentro”.

cuerpos¹⁰ producidos desde el discurso (Foucault, 2003), que a pesar de esto, somos capaces de pensar en tanto nos “guste”, nos cobije y aprendamos lo que pensamos pensar, y eso que nos gusta y aprendemos sea propiciador en la construcción de sentidos (figura 3). Desde una perspectiva diferenciadora y en la producción constante de “actos comunicativos” (Van Dijk, 1999), más allá de las palabras, poniendo a “alguien dentro”.

Pensamos de tantas maneras y de forma tan variada que cada sujeto es un universo de pensamientos que se debaten en su interior. Encontramos pensamientos en lo particular pero también en la totalidad de los eventos que nos circundan. Algunas veces resolvemos un problema con un pensar pequeño, una idea, una línea en la memoria, mientras que en situaciones similares necesitamos de todo un andamiaje de trazos, superficies y manchas para volver a resolver lo ya resuelto en el pasado. Nuestros pensamientos parecen no tener tiempo, están ahí, como en los pájaros prohibidos que Milay lleva a su padre:

[...] Los presos políticos uruguayos no pueden hablar sin permiso, silbar, sonreír, cantar, caminar rápido, ni saludar a otro preso. Tampoco pueden dibujar ni recibir dibujos de mujeres embarazadas, parejas, mariposas, estrellas ni pájaros. Didaskó Pérez, maestro de escuela, torturado y preso por tener ideas ideológicas, recibe un domingo la visita de su hija Milay, de cinco años. La hija le trae un dibujo de pájaros. Los censores se lo rompen a la entrada de la cárcel. Al domingo siguiente, Milay le trae un dibujo de árboles. Los árboles no están prohibidos y el dibujo pasa. Didaskó le elogia la obra y le pregunta por los circulitos de colores que aparecen en las copas de los árboles, muchos pequeños círculos entre las ramas: —¿Son naranjas? ¿Qué frutas son? La niña lo hace callar: —Ssshhhh. Y en secreto le explica: —Bobo. ¿No ves que son ojos? Los ojos de los pájaros que te traje a escondidas. (Galeano, 1976).

La escritura proveniente del dibujo

*Las cosas y las palabras van a separarse.
El ojo será destinado a ver y solo a ver; la oreja
solo a oír.*

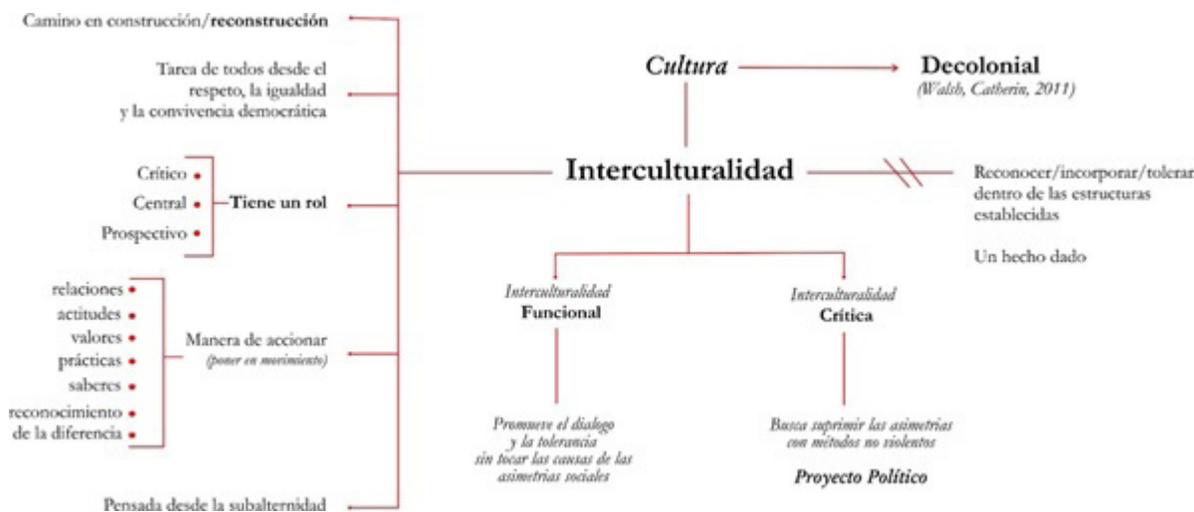


Figura 3. Construcción conceptual de interculturalidad desde la perspectiva decolonial.

Fuente: elaboración propia, a partir del texto de Walsh (2008) en donde se expresa de manera amplia la construcción de este concepto como apuesta política y epistémica, en el marco del proyecto político decolonial, complementado con lo que expresa Walsh en *Interculturalidad, estado, sociedad* (2009), donde hace la distinción entre la interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica.

¹⁰ Desde la perspectiva de Catherine Walsh, el concepto de *violencia* no se ajusta al proyecto político que propone el proyecto modernidad/decolonialidad, acercándose de manera directa a este enfoque; Foucault propone en este mismo aspecto: “El objeto de la lucha no es la revolución social, es en cambio un pensamiento crítico que tomará la forma de una ontología de nosotros mismos” (Foucault, 1996, pp. 82 y ss.) convirtiendo a esta crítica en el análisis de los límites y la reflexión sobre el lugar después de estos límites, la frontera: “Se trata en suma de transformar la crítica ejercida en la forma de la limitación necesaria en una crítica práctica en la forma del franqueamiento posible” (Foucault, 1996, pp. 134-142).

El discurso tendrá desde luego como tarea el decir lo que es, pero no será más que lo que dice.
(Michel Foucault, 1968, p. 259).

Al tratar de entender esto que denominamos lo escrito nos encontramos con argumentaciones que nos llevan a pensar qué es nuestra “mente narrativa”. Esta que cuenta permanentemente historias desde la introspección, que pretende ofrecer una respuesta a nuestra existencia temporal contando a otros esto ya contado en nuestro interior, es decir “lo pensado”.

Es por ello que el tiempo determina que lo escrito sea posible. Esto tiene, al parecer, su propia estructura de tiempo en una representación semántica entre la historia y el relato, entre lo soñado, lo pensado y lo representado. Detenemos el tiempo cuando escribimos al igual que cuando dibujamos. El pasado y el presente se funden y conforman un futuro posible en mundos inéditos a nosotros mismos, desde nuestras estructuras de “conocimiento histórico pero imbricado en nuestros estados emocionales”¹¹ (Maturana, 1991). Es por esto que la escritura se establece entonces como un ejercicio de la imaginación, categoría que comparte plenamente con lo *dibujado*. Sin embargo, es una “categoría de acción”, que desde la postura de Walsh podemos denominar como “poner en movimiento”¹², es decir, un “accionar” intencional vinculado a los sujetos desde todas sus perspectivas y referentes históricos, culturales, filosóficos, estéticos, económicos, tecnológicos e institucionales y a las relaciones, las actitudes, las prácticas, los saberes, reconociéndose diferente y reconociendo en otros, esta diferencia (Ochoa *et al.*, 2010, p. 45).

Es así como este nuevo escritor, el “escritor inicial”, aquel a quien he decidido mirar reconociéndolo como un igual, intenta en cada trazo y en cada letra, proponer una visión particular de una realidad única en él. Induciendo al otro de manera desprevista a conocer su interioridad y su realidad solo visible en estos trazos tipográficos iniciales, que también son dibujos y que se desarrollan desde procesos de reflexión dentro de la sistematización de la “lengua”, a través de la cual nos es posible vernos unos a otros, pero también mirarnos a nosotros mismos, desde un afuera, solo posible a través de la escritura.

El niño como sujeto de experiencia

Desde la construcción del concepto de *niño* y tratando de hacer un ejercicio de pensamiento en el que sea posible ver en un solo cuerpo, esto que vislumbro, les hablaré ahora de lo que es un niño, desde mi mirar.

Para ello recurriré de nuevo a Eduardo Galeano. ¿Cómo vemos al otro al que denominamos *niño*? Al responder esto entenderemos por qué hacemos lo que hacemos, decimos lo que decimos, pero sobre todo por qué vemos lo que vemos:

[...] Era Navidad. Y un señor suizo había regalado un reloj suizo a su hijo suizo. El niño desarmó el reloj sobre la cama... y estaba jugando con las agujas, el resorte, el cristal, la corona... y todos los demás engranajitos; cuando el papá lo descubrió le propinó tremenda paliza. Hasta entonces Nicole Ruan y su hermanita habían sido enemigos. Pero desde aquella Navidad, la primera Navidad que ella recuerda, los dos fueron por siempre amigos. Quizás ella supo entonces que también ella sería castigada a lo largo de sus años... porque en lugar de preguntar la hora a los relojes... iba a preguntarles cómo son por dentro. (Galeano, 1976, p. 127).

¹¹ Los “estados emocionales” a los que hace referencia Humberto Maturana tratan de definir lo que el mismo autor ha denominado la “objetividad entre paréntesis”, en la que todo objeto está separado del sujeto. Si bien este objeto deberá ser considerado en una “realidad objetiva” es también subjetiva, ya que debe pasar por el juicio, la experiencia y la explicación de un observador que siempre será un “sujeto subjetivo”, en términos del mismo Maturana. Adicional a este concepto de subjetividad, fusiona los conceptos de “ilusión y percepción”, en un intento por explicar cómo es captada la realidad por parte de estos sujetos observadores: “Subjetividad es una de las palabras que usamos para desvalorizar una afirmación sobre la base de la objetividad sin paréntesis. Un supuesto que no se basa en una correspondencia con la realidad externa es tildado de meramente subjetivo” (Maturana, 1992, p. 47).

¹² Estas “categorías de acción”, en donde sea posible la construcción crítica de conocimiento, son parte fundamental del proyecto de interculturalidad expuesto por Catherine Walsh. Este proyecto es posible a través de la puesta en movimiento de categorías y pensamientos de frontera que propicien el cambio social y político principalmente en los espacios educativos: “No es extraño que uno de los espacios centrales de estas luchas sea la educación, porque más que esfera pedagógica, ella es una institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado”. (Walsh, 2008, p. 51).

El niño, invisibilizado desde su condición social, definido como un adulto en construcción, sin discurso, sin lenguaje, sin historia, desde una “pluriculturalidad tolerada”¹³ (Walsh, 2008, p. 140), es la que, si bien miro para no perder la perspectiva de la realidad, no encuentro. En cambio, mi encuentro con el sujeto niño es desde su presente, escuchando lo que piensa y siente, sin dudar de aquello que cuenta, piensa, dibuja o escribe, tratando de “descolonizar su voz” (Guzmán, 2015, p. 1209)¹⁴, reconociendo en él su fuerza expresiva, narrativa y comunicativa.

Esta perspectiva de abordaje y de acercamiento me permite entonces hacerme niño, con él, entender desde su lugar de enunciación y no del mío, interpretando, entendiendo, pensando como él, encontrándome en un abrazo fraterno de iguales que se convocan a conversar.

A manera de conclusión

Desde esta postura particular en la que me enuncio, en complicidad con “mi informante” (léase Tomás) y tratando de encontrar los vínculos con los Estudios Culturales y las prácticas artísticas y relatos nacionales, he abordado un análisis crítico de las categorías que atraviesan este dibujando escribo. He desplazado de manera significativa, desde mi perspectiva, el sentido dado por las construcciones modernas a *lo dibujado*, *lo escrito* y *lo pensado*, en el marco de la primera infancia. Además, tratando de hacer posible el desplazamiento de algunas de estas categorías en los imaginarios escolares y familiares a un lugar de frontera¹⁵, construcción en donde sea posible

encontrar un discurso con “alguien dentro” (Van Dijk, 1999), un discurso cargado de significados, pero sobre todo de sentidos. Este discurso que también es de “mi sujeto de experiencia”, el niño, lleno de poesía, de narrativa, de dibujos, de pensamientos y de donde “todos”, sin excepción alguna, provenimos.

En este camino de dibujando escribo que he iniciado, y teniendo presente estos enormes peligros que circundan la investigación-creación, lo asumo entendiéndolo como una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos y realidades sociales. Entendiendo este conocimiento en una relación íntima con nuestra historia desde la política y la geografía que compartimos en una realidad que nos circunda, en un “nosotros sin adjetivos” (Merleau-Ponty, 1964), en unos vínculos relacionales en donde sea posible encontrar un sentido y desde la deconstrucción de las distancias construidas entre sujeto-objeto, el yo y el otro, el otro y el mundo que habitamos, este es el lugar en donde establezco la relación simbólico-teórica entre creatividad y creación.

No trato de encontrar verdades irrefutables. No busco caminos inexplorados, no quiero la gloria o el reconocimiento de unos otros letrados y “expertos”. No entiendo la investigación desde la etnografía, como una verdad a ser revelada para que otros entiendan esto que yo he entendido y me llamen “iluminada”. No quiero ver en sobre vuelo, no quiero contrastar a quien miro con otros ya mirados, no planeo medirlo, cuantificarlo, cambiarlo o cualificarlo, no pretendo entenderlo desde la distancia del que todo lo sabe. No quiero poner distancia desde la idealización.

En cambio, busco el abrazo, el conocimiento, la experiencia y la visión de este otro al que quiero conocer. Busco entender esto que trato de conocer, conocer a quien no conozco, comprender por qué hace lo que hace de la manera como lo hace, desde donde da sentido para mí en esto que hace, desde él mismo, desde su búsqueda particular e incesante, un poco misteriosa y soslayada. Busco dar sentido a las prácticas de este “otro” que he decidido mirar, un sentido desde el sentir que compartimos, desde mi visión particular, opaca y borrosa, de eso que me es permitido ser visto,

¹³ El concepto de “pluriculturalidad” de Walsh es expresado en términos generales como la posibilidad de describir una realidad, sin la promoción que promueva cambios en las relaciones de poder existente entre quienes comparten un territorio.

¹⁴ Carlota Guzmán Gómez es investigadora del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México, reseña el libro *Narraciones sobre la escuela* de Lani-Bayle, en el que se narra las experiencias y vivencias de estudiantes de Europa y Brasil, de nivel preescolar y primaria, en distintos contextos educativos. En estas narrativas, la autora utiliza, para introducir el texto, el término “descolonizar” las voces de los niños en el sentido de escuchar y posicionar su voz desde un lugar en el que sea posible un diálogo entre iguales en concordancia con la perspectiva de: el *niño como sujeto*.

¹⁵ Véase notas a pie de página 7 y 8.

por aquel a quien miro incesantemente. Desde el trato con este otro, en un pensar situado, implicado y comprometido, acortando distancias, mirando, escuchando, conociendo, sin hacerlo mío, mi propiedad. Intento entender para conocer, representar para pensar y dibujar para escribir, en una búsqueda incesante de la práctica desde donde la desuniversalización de conceptos sea la meta posible al lado del saber participativo, la observación implicada en un continuo reaprendizaje del mundo y en donde se viva y piense del modo como este otro lo hace, haciendo “agujeros a la realidad” (Garcés, 2005) para ver a través de ellos estos otros pensares posibles, diversos, distantes, en la que por decisión y desde el querer es posible esta investigación libre de ataduras de poder y pretensiones de gloria, ella toda inmersa como parte de una vivencia común en donde la perplejidad “que suscita la extrema diversidad” nos haga adentrarnos en el conocimiento de frente y con alegría, dejándonos rosar, implicar, sin jugar el juego de las distancias que la modernidad ha establecido. Este lugar que Octavio Paz ha nombrado como “la orilla del mundo” (Flores, 2011, p. 159) en donde reposa el lenguaje puro, libre de ataduras. Donde es posible beber la transparencia, el encuentro desde los contrarios, bien sea en una guerra o en un abrazo, es este lugar desde donde pretendo adentrarme y donde planteo la búsqueda incesante de los caminos que nos lleven a “la creación”. En donde estos pensares diversos puedan decirlo todo, donde sea posible ser “la imagen que se ha soñado de mí” (Paz, 1942).

Tal vez, al recordar que todos “alguna vez” fuimos niños, logremos entender lo que hemos perdido a costa de esto poco que hemos recibido:

¿Qué distancia en metros redondos hay entre el sol y las naranjas?

¿Quiénes gritaron de alegría cuando nació el color azul?

¿Qué guardas bajo tu joroba? Dijo un camello a una tortuga.

¿Te has dado cuenta que el otoño es como una vaca amarilla?

¿Cómo se llama una flor que vuela de pájaro en pájaro?

¿Si las moscas fabrican miel, ofenderán a las abejas?

¿Cuántas preguntas tiene un gato?

¿Si todos los ríos son dulces, de dónde saca sal el mar?

¿Es verdad que las golondrinas van a establecerse en la luna?

¿Qué cosas irritan a los volcanes, que escupen fuego, frío y furia?

¿De dónde saca tantas hojas la primavera de Francia?

¿Cuál es el pájaro amarillo que llena el nido de limones? [...] (Neruda, 1974)¹⁶.

Y que desde este conocimiento transformado en experiencia podamos construir algo parecido al conocimiento.

Ahora bien, esto que entendemos como niño y que sitúa esta investigación en este lugar particular de la percepción, me hace recordar el lugar que habitamos y compartimos. No es posible desde esta perspectiva entender al otro sino desde la conjunción de pensares, desde la otredad, sin entrar en las dinámicas recurrentes de violencia en los entornos escolares de explicar, evaluar y controlar.

Comparto con Walsh la perspectiva epistémica de “emergencia de pensamiento”, en donde nos podemos pensar desde lo “intercultural crítico”, reconociendo la diversidad, la diferencia, promoviendo el “respeto”¹⁷ por encima de la “tolerancia”.

¹⁶ El *Libro de las preguntas* de Pablo Neruda fue publicado póstumamente como homenaje al autor por parte de sus herederos en 1974.

¹⁷ En *Interculturalidad, estado, sociedad*, en el apartado “Hacia una comprensión de la interculturalidad” (p. 41), Walsh desentraña de manera muy extensa los elementos constitutivos de esta interculturalidad sobre la que se desplaza su proyecto político y social, entre ellos se destaca la construcción del concepto de “respeto mutuo”. A lo largo de ese capítulo, la autora reitera la importancia de esta perspectiva en el sentido de darle un lugar a su interculturalidad como un verbo de acción en términos sociales, más que como un sustantivo. “En sí —dice— la interculturalidad tiene un rol, crítico, central y prospectivo en todas las instituciones sociales [...] y de accionar entre todas [...] valores, prácticas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto y la igualdad”. De igual manera, plantea una diferencia diametral entre “tolerar” y “respetar” en tanto que la interculturalidad “no se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o a la diferencia en sí [...] más bien se trata de impulsar activamente procesos de intercambio [...] que permitan construir espacios de encuentro, diálogo, articulación, respeto y asociaciones entre seres y saberes, sentidos y prácticas, lógicas y racionalidades distintas”. Afirma además que, en el ámbito de las sociedades, la interculturalidad “no existe” y que podrá ser alcanzada con cambios radicales en el modo de pensar-sentir, en el cambio de políticas, prácticas y valores principalmente dentro del contexto de “lo educativo”.

Reduciendo las distancias que han provocado las asimetrías sociales y culturales sin pasar por la violencia¹⁸ hacia los otros, aunque para ello deba hacer violencia a este cuerpo¹⁹ con el que transito a fin de hacer este desplazamiento epistémico²⁰, político y ético.

La construcción de comunidad parece ser el único término que veo plausible de compromiso. Un compromiso desde donde se dé la posibilidad de apropiarse de la vida misma, de la vida que nos es común en las relaciones, en los cuerpos que habitamos y que nos habita:

Una escritura que puede ser dibujada.

Un pensamiento que la dibuja.

Un dibujo que la escribe.

Una escritura que debe ser pensada.

Quiero encontrarme, mirarme, vernos

en donde sea posible conquistar espacios de pensamiento...

102

Cierro entonces, como inicié...

[...] ¿Qué tal si deliramos por un ratito?

¿Qué tal si clavamos los ojos más allá de la infancia para adivinar otro mundo posible?

El aire estará limpio de todo veneno que no provenga de los miedos humanos y de las humanas pasiones.

En las calles los automóviles serán aplastados por los perros.

¹⁸ Véase nota a pie de página 10.

¹⁹ Foucault introduce el concepto de "cuerpo" en una visión más allá de la de sujeto, definiéndolo como "una producción del discurso" y localizándolo en el centro de las luchas entre diferentes formaciones de la relación establecida entre saber/poder: "Pero el cuerpo está también directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos".

²⁰ En *Vigilar y castigar*, Foucault establece una relación que trabajará en obras posteriores: *saber/poder*. No puede haber, para el pensador francés, una disolución de esta dialéctica planteada, desde la que sea posible entender los movimientos epistémicos producidos por estos cuerpos. Si se sabe se obtiene poder, pero se sabe porque se ha ejercido un poder sobre los cuerpos que les permite saber esto que se dice saber. Es decir, se les permite a estos cuerpos: "extraer de la contingencia que nos hizo pensar lo que somos, la posibilidad de ya no ser, hacer o pensar lo que somos, hacemos o pensamos" (Foucault, 2003, p. 212).

La gente no será manejada por el automóvil ni será programada por el ordenador, ni será comprada por el supermercado, ni será tampoco mirada por el televisor.

El televisor dejará de ser el miembro más importante de la familia y será tratado como la plancha o el lavarropas.

Se incorporará a los códigos penales el delito de estupidez que cometen quienes viven por tener o por ganar en vez de vivir por vivir no más, como canta el pájaro sin saber que canta y como juega el niño sin saber que juega [...] (Galeano, 1998).

Referencias

- Avellaneda, A. (2006). *Elementos conceptuales del dibujo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Avellaneda, A. (2009). *Naturaleza del dibujo*. Bogotá: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Cabezas, L. (1999). Le Corbusier: estrategias y procesos. En J. J. Gómez, *Estrategias del dibujo en el arte contemporáneo* (pp. 97-110). Madrid: Cátedra.
- Cubillos, E. (2014). La fotografía participativa en la construcción de ciudadanías, por parte de niñas, niños y jóvenes en Altos de Cazucá, Soacha. (Tesis de Maestría en Estudios Culturales). Universidad Nacional de Colombia.
- Flores, O. F. (2011). El círculo y el espiral. La representación del tiempo en la poesía de Octavio Paz. *Tema y Variaciones*, 15: 159-195.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1996). Omnes et singulatim: hacia una crítica de la razón política. En: M. Foucault, *La vida de los hombres infames*. La Plata, Argentina: Altamira.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galeano, E. (1976). *Memorias del fuego III. El Siglo del viento*. México: Siglo XXI.
- Galeano, E. (1989). Ayúdame a mirar. En: E. Galeano, *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo XXI.
- Galeano, E. (1998). El derecho al delirio. En: E. Galeano, *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.

- Galeano, E. (2013). Vivir sin miedo. *Radio La Nueva República (TV online)* (marzo 10, 2013) [video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=rygqfWagvhQ>. Transcripción de Juana Macedo Palomino (2015). Recuperado de: <http://jumapa90.blogspot.com.co/2015/04/vivir-sin-miedo-eduardo-galeano.html>
- Garcés, M. (2005). Pensamiento y coacción. Un estudio comparativo sobre el comienzo del pensamiento en Heidegger y Deleuze. *Studium: Revista de Humanidades*, 11: 205-216.
- Garcés, M. (2015). Maurice Merleau-Ponty leído por Marina Garcés en el curso Biblioteca abierta. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUnM6l4hJ20>
- Guzmán, C. (2015). Reseña temática: Narraciones sobre la escuela. Vivencias y experiencias de los alumnos de preescolar y primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67): 1209-1214.
- Ibáñez, J. (2010). *Nuevos avances en la investigación social*. Barcelona: Anthropos.
- Le Corbusier, C.-É. J.-G. (1995). *Suite de dessins. Las lecciones de dibujo*. Madrid: Cátedra.
- Martín-Barbero, J. (2001). Colombia: ausencia de relatos y des-ubicaciones de lo nacional. En J. Martín-Barbero (coord.), *Imaginario de nación: pensar en medio de la tormenta*. Serie: *Cuadernos de nación*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Maturana, H. (1991). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Santiago: Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le Visible et L'Invisible*. París: Gallimard.
- Neruda, P. (1974). *Libro de las preguntas*. Buenos Aires: Losada.
- Ochoa, E.; Zamudio, A.; Barragán, B. E.; Torres, T. (2010). *Escritura: una seducción a lo desconocido*. México: Anuiés.
- Paz, O. (1942). *A la orilla del mundo y primer día*. México: ARS.
- Paz, O. (1993). *La llama doble*. Vol. 1. México: Seix Barral.
- Pineda, J. (2008). ¿Qué significa pensar? y por qué Martín Heidegger es el precursor de un modo de habitar la guerra. *Luna Azul*, 18. Recuperado de: http://200.21.104.25/lunazul/downloads/Lunazul18_1.pdf
- Van Dijk, T. A. (1999). Análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186: 23-36.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9: 131-152.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala.





Perspectivas literarias en la cuentística para niños de Carballido, Hinojosa y Molina*

Literary Perspectives on Short Stories for Children in Carballido, Hinojosa and Molina

Daniela Casas Sosa¹ Carolina Rayo Montealegre²

Para citar este artículo: Casas, D.; Rayo, C. (2017). Perspectivas literarias en la cuentística para niños de Carballido, Hinojosa y Molina. *Infancias Imágenes*, 16(1), 104-117.

Recibido: 23-mayo-2016 / **Aprobado:** 13-julio-2016

Resumen

El presente artículo reflexivo se enfoca en las características de la literatura infantil mexicana y cómo a través de estas se puede desarrollar un lazo más significativo relacionado con las vivencias de los niños. Para ello, se tuvieron en cuenta algunos referentes teóricos que permitieron analizar la obra (cuentos) de tres escritores mexicanos, con el objetivo de demostrar cómo desde diferentes perspectivas literarias se puede brindar una mirada más amplia sobre lo que deberían ser las narraciones contemporáneas para niños. A su vez, proponemos romper con el imaginario de lo que ha sido la literatura infantil, enmarcada en gran parte en tópicos preestablecidos que poco han ahondado en las situaciones reales y cotidianas de los más pequeños.

Abstract

This reflective article focuses on the characteristics of Mexican children's literature and how through those, it is possible to develop a more meaningful bond related to a child's experience. For this, we took into account some theoretical references that allowed us to analyse the work (stories) of three Mexican writers, with the aim of demonstrating how from different literary perspectives, can give a wider view at what should be contemporary narratives for children. In turn, we propose to break with the imaginary of what has been the children's literature, framed largely in pre-established topics that have deepened little in the real and daily situations of the smallest.

Keywords: Latin American literature; short stories; literary analysis; censorship; cultural conditions.

Palabras clave: literatura latinoamericana; cuento; investigación literaria; censura; contexto cultural.
[UNESCO Thesaurus <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>]

* Artículo de reflexión. El siguiente trabajo presenta los resultados de una reflexión teórico-literaria: fue realizado en Ciudad de México en julio de 2015 y culminado en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en marzo de 2016.

¹ Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Correo electrónico: danielala612@gmail.com

² Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Correo electrónico: carolinamy95@gmail.com

Introducción

*La vida en la vida en nada se parece a la vida en los cuentos...
y es que la historia de la literatura abunda en finales felices.*
(Francisco Hinojosa, 2005).

Este artículo reflexivo trata sobre las nuevas perspectivas que se dan en torno a las vivencias y contextos de los niños, presentes en las temáticas de los cuentos infantiles mexicanos de los autores elegidos. En ese sentido, se indagan los tópicos que tradicionalmente han definido la literatura para ellos y se contrastan con las características encontradas en los cuentos seleccionados. Con ello se busca dar a conocer un panorama diferente acerca de las narraciones literarias para los más pequeños y, así mismo, generar una nueva visión para futuros escritores y a su vez lectores de literatura infantil.

De esta forma, la estructura del presente texto aborda en primera instancia el tema de la censura y los paradigmas presentes en las historias tradicionales de los cuentos de hadas. Posteriormente, se esboza brevemente un perfil de los escritores seleccionados. Luego se tratarán los referentes teóricos desde los cuales se analizan las obras de los autores y se presentan las temáticas emergentes de su narrativa, configurando la misma con aspectos sociales, políticos y culturales. Por último, se expone la conclusión en la cual se evidenciará la importancia del tratamiento de temáticas censuradas en la literatura infantil al propiciar un vínculo entre la realidad y la ficción.

En este orden de ideas, la teoría de la recepción fue la perspectiva literaria usada para el análisis realizado a los cuentos infantiles seleccionados. Esta le asigna un rol más importante al lector, ya que en otras teorías no era tomado en cuenta. Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser toman parte del triángulo semiótico en el cual se reconoce el emisor, el medio de comunicación y el receptor. Los teóricos convirtieron a este último en el eje central de la teoría de la recepción y en el sujeto que percibe y transforma la obra en el momento en que la lee y la interpreta.

Por otra parte, Harald Weinrich relaciona el papel del lector directamente con el de la obra literaria

ya que implica un proceso de producción por parte del autor, pero de recepción por parte del lector, construyendo una relación dicotómica en la que uno no existe sin el otro. De esta manera, se genera una interacción entre receptor y emisor que permite que la obra pueda ser influenciada por aspectos históricos, culturales y sociales. En otras palabras, “la obra vive mientras produce un efecto” (Jauss, 1986), de esta forma el lector puede dar diversas interpretaciones del texto de acuerdo a su percepción y apreciación demostrando que la obra puede tener varias lecturas que definen su polisemia.

Existen dos tipos de lectura: la interna, implicada por la obra y el entorno que aporta el receptor desde su contexto, y la reflexiva, en la que el lector experimenta un goce o disfrute estético al reconocer situaciones de la vida a lo largo del proceso lector, estas situaciones lo afectan directamente. Para Iser “La lectura se convierte sólo en placer allí donde nuestra productividad entra en juego” (citado en Gadamer, 1992), es decir, que solo se dan procesos interpretativos en el momento que se genera una lectura reflexiva de la obra.

En ese sentido, se busca que la interpretación recaiga sobre el lector al brindar libertad y autoridad sobre el texto al interpretarlo, desarrollando un acto de correlación entre la obra, el autor y el lector de modo que se logre una lectura completa. Cabe mencionar que al acercarse a la lectura de un texto se tienen ideas preconcebidas, experiencias y conocimientos anteriores que ejercen influencia al iniciar la lectura. Por ello, el significado que el lector le asigne a la obra esta mediado por una serie de referencias externas que contribuyen al proceso de formación de la experiencia humana.

Metodología

En ese orden de ideas, se realizó una lectura de algunas obras infantiles de escritores mexicanos, se seleccionaron los cuentos de acuerdo con las relaciones que se construían en las obras teniendo en cuenta aspectos contextuales y sociales de la infancia latinoamericana. Luego se indagó por el autor y el contexto en el que fue escrita la obra para iniciar con el análisis de los cuentos, llevando a cabo una interpretación según la teoría de la recepción. Durante este análisis se elaboró una

hipótesis sobre el significado de los textos, sacando algunas inferencias y concepciones implícitas entre las historias de las obras y las vivencias de los niños. Posteriormente, se recurrió a conocimientos generales sobre los cuentos de hadas y los cuentos infantiles analizados, con el fin de establecer un paralelo que permitió desarrollar las interpretaciones y percepciones de los cuentos. Por último, se concretizaron las obras, es decir, se complementó el sentido de cada uno de los cuentos a partir de la lectura realizada.

En un mundo muy muy feliz...

En un mundo muy muy lejano, tan lejano como la vuelta de la esquina, se encuentra un camino con dimensiones mágicas y cotidianas. Muchos de los que pasan por allí se chocan con hadas, duendes, fantasmas, unicornios, mundos perfectos con gente perfecta y finales perfectos. Pero otros solo ven un camino al cual se puede llegar a casa, un camino común y corriente que tiene sus dificultades y aventuras a medida que se avanza. Ese camino es el reflejo de los rasgos que puede llegar a tener un cuento infantil, algunos de ellos son tratados de magia y otros encuentran en lo cotidiano formas que hacen sentir identificados a los niños dentro de sus historias. No por eso los cuentos que entre sus páginas presenten hadas, duendes y castillos pierden su validez, o su encanto, pero no pueden ser el estereotipo de todas las historias y es que al final de cuentas un final no feliz, y real, también es válido.

En la enredadera entre lo ilusorio y lo real se hallan obras que rescatan lo cotidiano de la vida y le añaden un poco de risa, juego y aventuras. En algunos casos, la línea de lo mágico se combina con diferentes aspectos comunes y corrientes que se pueden hallar en cualquier lugar. Más allá de mostrar una serie de eventos fantásticos en los que siempre la justicia, el amor y la amistad triunfan también es necesario enseñar que el engaño, la desilusión, la injusticia y el desamor son cosas que trae consigo el mundo y forma parte del proceso de crecer encontrar una forma de enfrentarlas.

Al respecto, Francisco Hinojosa decía que parece ser que un final que no sea feliz no es válido, o más bien, no se vale uno en el que durante toda la historia se apunte al triunfo de la justicia más

elemental y al concluir se transforme sin ninguna excusa en cierta victoria de la injusticia y la arbitrariedad, dejando al lector aparentemente desilusionado por tan desdichado final, sin darse cuenta de que lo que curiosamente se busca es permitir que los futuros adultos conozcan sobre los triunfos del mal y su existencia en un entramado de palabras, ilustraciones y caratulas.

De esta forma, se ahondará en las siguientes páginas sobre algunos cuentos de hadas que permiten observar una serie de elementos que salvaguardan el mundo de los finales reales, excluyendo temáticas escatológicas y creando un imaginario ilusorio en los niños.

Para empezar, se debería decir que desde un inicio se ha engañado al lector presentándole cuentos que relatan la utópica historia de amor entre un príncipe y una princesa, en la que, por lo general, ella es una pobre plebeya, juntos superan los obstáculos y tienen un “vivieron felices por siempre” (idea recurrente, copiada y malgastada por la mayoría de cadenas televisivas). No obstante, estas historias no fueron incubadas entre líneas de placidez y magia, como se le obliga a creer al lector: en otras ediciones y en las adaptaciones cinematográficas, la mayoría de sus versiones originales terminan con un desenlace trágico, ¿o es qué acaso se mencionó en algún momento que Mowgly³, en el libro de la selva, logra encontrar un aldea en dónde vivir pero que, debido al rechazo de los aldeanos, se enfurece y destruye la misma?, ¿o cómo la Bella Durmiente⁴ no despertó precisamente por el beso de un príncipe encantado sino por el nacimiento de sus dos hijos, producto de la violación del mismo? O como sucede; en el innombrable final de la Sirenita⁵ en el que no obtiene el amor del príncipe, por lo que intenta matarlo y termina convertida en espuma del mar. Sin embargo, incluso estos cuentos se asemejaron en algún momento a la cruda realidad que tanto trataba de ocultar el círculo de protección infantil, pues Tarzán siempre andaba desnudo, Cenicienta llegaba a media noche, Pinocho mentía, la Bella dormía todo el día, Caperucita no hacía caso

³ Versión original de Rudyard Kipling (1894).

⁴ Versión original de Giambattista Basile en: “Talía, sol y luna” (1634).

⁵ Versión original de Hans Christian Andersen (1837).

a su mamá y paseaba con el lobo, Candy tenía dos novios, Popeye se metía hierba, Blanca Nieves vivía con siete hombres, y aun así todos terminaban en el ideal disfrazado del “vivieron felices por siempre”.

Todos aquellos finales infelices nos hacen recordar lo humanos que somos y los episodios reales a los que constantemente nos enfrentemos, pero que siguen siendo censurados por la misma sociedad y sus aparatos ideológicos como las editoriales, las escuelas y la familia, quienes tal vez piensan que estos sentimientos deben ser reservados para la adolescencia y no afrontados en la niñez, pues solo en esta etapa sí sabrá resolverlos. En otras palabras, se envía a un mundo real con los ojos semivendados, sin anestesia, creyendo aún en el ideal quimérico de felicidad asegurada, tal como vislumbraba el filósofo colombiano Estanislao Zuleta en uno de sus ensayos.

Entonces comenzamos a inventar paraísos, islas afortunadas, países de cucaña. Una vida sin riesgos, sin lucha, sin búsqueda de superación y sin muerte. Y por tanto también sin carencias y sin deseo: un océano de mermelada sagrada, una eternidad de aburrición [...]. (Zuleta, 2000).

Sin embargo, según Bettelheim (2010), mientras algunos cuentos de hadas pueden conducir al niño a un final feliz desde las características psicoanalíticas que se encuentran en su contenido, otros son simplemente cuentos moralistas que solo cumplen la función de ser una mera distracción para el niño. Un ejemplo de ello se puede encontrar en Ricitos de oro, historia que no sigue fielmente las características de los cuentos de hadas, pues no hay un final aparentemente feliz para su protagonista y que, sin embargo, refleja simbólicamente las etapas más problemáticas del desarrollo de los niños, “la lucha contra los conflictos edípicos, la búsqueda de la identidad y la rivalidad fraterna” (Bettelheim, 2010, p. 253). Esta es una de las historias en las cuales no “todos viven felices por siempre”, ya que, si bien relata episodios fantásticos, estos son más cercanos a la realidad a la que se enfrentan los niños quienes se ven obligados a buscar refugio y alimentación en hogares ajenos a los suyos.

En el mundo de los cuentos de hadas abundan los finales felices, por lo que la extraña promesa de encontrar uno en todos los relatos se vuelve de vital importancia para el lector. No obstante, esos finales solo pueden ocurrir dentro de la naturaleza de la imaginación, pues “el cuento de hadas ofrece al niño la certidumbre de que algún día llegará a conquistar un reino. Aunque al niño le cueste imaginárselo y no pueda creerlo, el relato le asegura que fuerzas mágicas acudirán en su ayuda” (Bettelheim, 2010, p. 160). Es decir, solo a través de esa fantasía se puede soñar con dicho final, pues de lo contrario se caerá en el abismo de la realidad.

Aunque la literatura infantil anhela el disfrute de dicha ficción esta solo puede establecerse bajo sus parámetros: todo lo que se encuentre fuera del canon literario infantil no es válido. En cambio, cuando se cobija bajo un ideal educativo y moralista, la narración se convierte en manual de enseñanza, propaganda pedagógica y texto instructivo de buenas costumbres. El problema con la *literatura infantil convencional* es que sus relatos no trascienden en el nivel imaginativo que ya tienen los niños, es por ello que los mismos encuentran goce en estas historias, pero no obtienen de ellas más que un placer momentáneo. Es decir, no encuentran ningún alivio a sus problemas inminentes en este tipo de narraciones, sino que, por el contrario, solo escapan de ellos de forma efímera.

Lo cierto es que en algunas ocasiones esa censura se debe a las temáticas que se puedan llegar a trabajar dentro del relato, cuando ningún tema debería ser vetado para los niños, siempre que este tenga un tratamiento adecuado. Volviendo a los ejemplos de cuentos clásicos enunciados con anterioridad, se pueden evidenciar situaciones terriblemente violentas, pero no por esto, en tiempos antiguos cuando no había adaptaciones ni cambios en las historias, estas dejaban de contarse.

En esta época es cuando han surgido las dudas, con frecuencias mojigatas y desinformadas, sobre lo que los niños pueden o no pueden saber. Ellos lo saben todo: oyen noticias y conversaciones. Ellos se preguntan y nos preguntan. Los adultos no

contestamos porque no sabemos cómo hacerlo. (Córdova, 2015)⁶.

Se debe considerar que el error se encuentra en creer que así se protege a los niños de los terribles males de la vida, a los que, no obstante, tarde o temprano se deberán enfrentar a ellos, por lo que es mejor que obtengan una conciencia reflexiva en concordancia con su inteligencia emocional, herramientas que los cuentos les pueden brindar. Dichas historias censuradas traen consigo un objetivo proselitista, educativo y moralizante.

En definitiva, cuando alguna literatura con su juego de palabras convierte y deforma esas escatológicas temáticas en situaciones armoniosas y divertidas establece vínculos con las vivencias de los niños y se convierte en su compañía en el camino literario hacia el descubrimiento de la naturaleza del ser humano, con todas sus alegrías, emociones, fantasías y esperanzas, pero también con todos sus dolores, angustias, desesperaciones y desencantos.

De la ficción a la realidad...

De acuerdo con lo anterior, se presenta el análisis de los tres autores mencionados. El primero de ellos es Emilio Carballido⁷ (1925-2008), considerado uno de los dramaturgos mexicanos más importantes del siglo XX, el cual participó en la colección *A la orilla del viento* del Fondo de Cultura Económica, en donde publicó relatos para los niños que empiezan a leer. En su narrativa se aprecian historias relacionadas con la pobreza y la marginación. Dichas temáticas no las describe con pesimismo, sino, por lo contrario, hace una invitación a la risa seguida de la reflexión.

Este autor acertó al hacer literatura para niños ya que no se restringió al tratar temas censurados, al contrario, narró con pasión las historias que leemos adultos y niños. "Lo 'infantil' de su libro no está pues en el lenguaje sino exclusivamente en la imaginación fantasiosa que despliega el autor, quien recoge una vieja tradición de su tierra (Veracruz)" (Reyes, 2011).

Uno de sus principales escritos es *La historia de Sputnik y David* (1991), cuento en el que Carballido describe una interesante relación en la que David cuida y educa a su amigo el cocodrilo, enseñándole a comportarse como todo un niño normal, pero como es natural ambos crecen conforme pasa el tiempo y las actitudes del animal salen a flote, modificando la pasiva relación existente entre David y su familia. Una cadena de eventos desafortunados lleva a la familia a imaginar distintos objetos elaborados con la piel del cocodrilo. Sin embargo, David muestra su posición de descontento y halla una solución: aferrado a la espalda de Sputnik, juntos fueron hasta el pantano, hábitat natural del reptil. David lo visita cada año o cada seis meses para saber de la vida de su amigo, conocer a sus esposas y a sus incontables hijos.

Los elementos más relevantes en este cuento son presentados al final, pues a lo largo de la historia es difícil imaginar que David y su amigo, quien lo había acompañado desde pequeño podía separarse de él y conformar un nuevo hogar, como sucede al concluir el relato. Este inesperado desenlace abre las puertas a diversas interpretaciones y distintas lecturas, fomenta la creatividad, la imaginación y la capacidad crítica de los niños.



Figura 1. Carballido, E. (1991) *La historia de Sputnik y David*. Ilustración de María Figueroa.

⁶ Entrevista a Irene Vasco, escritora colombiana.

⁷ Escritor y dramaturgo mexicano, nacido en Veracruz.

Según Vásquez (2002), “El lenguaje que el niño encuentra en las obras literarias debe ser polivalente y sugerirle múltiples formas de aproximarse a la realidad que el autor ha creado”. A lo largo del cuento se pueden analizar diversos temas, por ejemplo: en el apartado en que se separan David y Sputnik, el autor escribe: “A los que creen que las relaciones de dos especies tan distintas son imposibles y se acaban, voy a contar lo que siguió” (Carballido, 1991, p. 40), y siguió, que a pesar de las circunstancias estos dos personajes estuvieron en contacto manteniendo una relación de amistad infranqueable.

Esta pareja de amigos es un ejemplo de lo que significa asumir la diferencia, respetarla y entenderla para que de este modo todos construyamos una sociedad que se relacione en armonía, tolerando el entorno del otro y buscando encuentros que nos permitan escuchar y entender voces distintas a la nuestra. Por ello, la literatura infantil debe ser la mediadora en el encuentro entre el libro y el niño, permitiéndole que analice y viva las historias de acuerdo a como las siente, así se fortalecerá no solo su espíritu sino el círculo social que lo rodea.

Asimismo, en el final del cuento David, al ver las numerosas crías de su amigo Sputnik, expresa que aprendió la lección y solo tiene dos hijos. La decisión que tomó el personaje frente a la situación siembra en la conciencia de los niños la idea de la importancia de la paternidad y todo lo que ello implica. A su vez, se observa una postura social comprometida con lo que significa el crecimiento demográfico, teniendo en cuenta que México es una de las capitales del mundo con mayor número de habitantes. Por ello, es un avance bastante significativo que autores como Carballido traten este tipo de temáticas en la literatura, las cuales tienden un puente dialógico entre el relato y la realidad.

Igualmente, y en cuanto a la contribución de una narrativa que fortalezca los lazos literarios con las vivencias de los niños, este autor es fiel a la idea de Hinojosa relacionada con la necesidad de que no todos los cuentos culminen con un final feliz: “Esto es, no fueron felices para siempre, ni ellos ni los caimanes. Pero nadie lo es. Y en cambio, les daba alegría verse y estar juntos. Eso vale mucho”

(Carballido, 1991, p. 41). Si bien la literatura permite descubrir nuevas alternativas de ser y de ver el mundo, asimismo encontramos problemas reales que desde la niñez se deben encarar. Desde pequeños nos vemos permeados por factores históricos, políticos y sociales que determinan nuestro actuar y forjan nuestra identidad. Es por esa razón que el trabajo literario de este autor es relevante, pues reconoce la naturaleza humana de los niños y no oculta las situaciones que a diario deben sortear, ya que sería irrisorio pensar en la actualidad en un cuento de total felicidad, dirigido a un niño que tiene que trabajar todo el día en el transporte público, o un pequeño que tiene que presenciar cómo la violencia le arrebató sus tierras. Con ello, no se quiere decir que no deba existir la magia en la literatura infantil, de hecho, debe ser un elemento primordial, pero este componente mágico debe estar acompañado por un compromiso real: social y político.

En el cuento *Los zapatos de fierro* (Carballido, 1998), se narra la historia de María, una joven que mientras lava la ropa cerca del río ve una lechuguilla que capta su atención. Decide tomarla y la bota al suelo y esta se convierte en príncipe, lo desentona y como gesto de agradecimiento él decide proponerle matrimonio. Sin embargo, el esposo de María todavía no está exento de volver a ser hechizado, así, por las imprudencias de ella, su esposo sufre nuevos hechizos y emigra al país de “Irás y No Volverás”. Debido a ello se calza un par de zapatos de fierro y emprende en su búsqueda. En el camino conoce a los Vientos del Norte y del Sur, a la Brisa, al Pajarero y a otros personajes que la ayudan a encontrar a su esposo.

[...] Sin moraleja, con sus retratos de la naturaleza humana en condiciones extremadas, una persistencia de cómo el amor es un esfuerzo de voluntad, capaz de borrar los años, y las distancias, y de gastar las suelas de los zapatos de fierro. (Carballido, 1998, p. 85).

La cita anterior da una idea del vuelco que Emilio le da a los temas convencionales en la literatura, sin intenciones de dejar una moraleja o enseñanza educativa con sus cuentos, nos permite

leer un amor que resiste a condiciones extremas, que es paciente y persistente. Este cuento bien podría ser un ejemplo literario que refuta el postulado filosófico propuesto por Zygmunt Bauman (2005), quien crea una metáfora con las características de lo líquido y las relaciones actuales que corren y fluyen a una velocidad abismal. Bauman relaciona esa idea de lo líquido e inestable con la modernidad y el amor en la actualidad, porque en esta época de incertidumbre difícilmente se puede construir un amor sólido que continúe a pesar de las adversidades.

En estos tiempos de amores líquidos y de familias inestables, cuentos como estos rescatan la idea de las relaciones que superan los obstáculos que se presentan en el camino y los afrontan. No se encuentra un mejor aporte para los niños que este y es que continúen amando y queriendo, siendo conscientes de las relaciones que a diario construyen en su entorno. Si bien no todas les proporcionan felicidad es importante que dimensionen las complejidades de las relaciones humanas y, asimismo, se ilusionen, creen, sueñen y ¡qué mejor motor que el amor para hacerlo posible!

Cabe mencionar que la representación femenina en los cuentos para niños tradicionalmente se ha enmarcado en unos estereotipos preestablecidos que impiden a la mujer desarrollar otras actividades diferentes a las que se han ordenado por tradición literaria infantil. La generación de nuevos lectores demanda replantear la figura femenina presente en dicha literatura: no se puede seguir alimentando la idea desdibujada en trazos previsibles o sin mayor

complejidad y profundidad para los personajes femeninos y es debido a que las dinámicas sociales y de construcción a nivel familiar, económico y cultural se han modificado y la presencia femenina ha cobrado un impacto distinto, que merece la atención de los escritores para niños. Es en cuentos como *Los zapatos de fierro* que se presentan nuevas estrategias cuyo objetivo es intentar redefinir el imaginario infantil, proponiendo personajes femeninos independientes, aventureros y exitosos como el personaje de María.

Para concluir con este autor, abordaremos el cuento *El pizarrón encantado* (Carballido, 2007). Debido a que el padre de Adrián ya no vive con él, a causa de una enfermedad, su madre decide ir a visitarlo y él se queda como huésped en la casa de su tío. En uno de los juegos que hacen los niños, el personaje principal descubre en un sótano un pizarrón y con él también la posibilidad de jugar con las palabras y crear cosas inimaginables. Poco después toma conciencia del poder que tiene el pizarrón y lo usa para curar a su padre y darle un mejor empleo. En el momento en el que todos descubren la magia contenida en aquel elemento, Adrián lo hace invisible y lo lleva consigo.

En este cuento en particular están presentes temáticas que en los anteriores no se habían tratado. Llama la atención el hecho de que se hiciera una crítica social en la que se referencia la problemática de los trabajadores ferrocarrileros, está explícito el tema de la huelga y la organización obrera por la lucha de los derechos de los trabajadores. El papá del protagonista y sus compañeros hacen



Figura 2. Carballido, E. (1991) *La historia de Sputnik y David*. Ilustración de María Figueroa.

una huelga, esto es, dejaron de trabajar para pedir cosas justas y necesarias: más sueldo y beneficios para sus hijos y sus mujeres. Nada les conceden y mandan policías y soldados a pegarles (Carballido, 2007, p. 3). A raíz de esto, el papá de Adrián se quedó sin trabajo y tiene que buscar empleo como bracero en otro país, desde entonces su mamá vela por él.

Es importante recalcar que los temas de los cuales escribe el autor, aterrizan a los niños en la cotidianidad del mundo real. Con seguridad no es solo Adrián el único niño que ha tenido que lidiar con no tener a sus padres por razones ajenas al núcleo familiar, sino más bien por problemas de tipo económico y laboral. Por ello, en países como los latinoamericanos es necesario que los niños se familiaricen con este tipo de problemáticas, ya que los va a convertir en sujetos más críticos y conscientes que actúen con relación a su entorno.

Él imaginaba lo mucho que aún podría jugar con su pizarrón. Y se decía algo más: cuando creciera, escogiendo bien las palabras, ¡cuántos cambios le podría hacer a la vida en torno, para volverla mejor. (Carballido, 2007, p. 40)

En definitiva, Emilio Carballido realizó un trabajo estupendo como escritor para niños, pues transgredió las normas y los temas comúnmente tratados y los relacionó con los contextos del público infantil, a su vez porque el lenguaje que usa es coloquial pero no deja de ser estructurado. La tarea de la escritura artística del autor no ha de copiar ni reflejar banalmente la realidad sino inventar una nueva en la que son los niños los personajes principales de la mágica cotidianidad. Es, por tanto, tarea para futuros escritores retomar el mundo de la vida cotidiana para recrear historias capaces de cuestionar y transformar su entorno.

Otras de estas narraciones infantiles son las elaboradas por el escritor mexicano Francisco Hinojosa⁸. Nacido en la ciudad de México, en 1954, y con una carrera en lengua y literatura hispánica de la Universidad Nacional Autónoma de México

(UNAM). Se ha convertido en uno de los pioneros de la literatura infantil latinoamericana, su forma de transformar escenarios totalmente cotidianos en historias fantásticas llenas de diversión y risa lo han llevado a convertirse en becario del Fondo de Cultura Económica sin antes contar con una carrera exitosa como escritor de cuentos infantiles. Asimismo, criticó fuertemente las narraciones para niños que circulaban hacia los años 80 en México, pues según él mismo giraban en torno a princesas, animales, castillos y estaban escritas con diminutivos.

Una de sus obras más famosas, y primeras, es *A golpe de calcetín* (2000), la historia de un pequeño que debe vender periódicos para solventar las necesidades de su familia y cómo el destino y un juego de circunstancias lo llevan a convertirse en una persona exitosa.



Figura 3. Hinojosa, F. (1992). *La peor señora del mundo*. Ilustración de Rafael Barajas.

Por esa misma linealidad, se encuentran la mayoría de sus obras, donde los niños son eso, niños con diferentes vivencias y situaciones, que pueden encontrar en ciertos detalles mundos divertidos, y un poco crueles, según la crítica "a fin de cuentas, para Hinojosa, los niños son, como dijo Freud 'perversos poliformos'" (Garraón, 2011). Este autor no se cohibe al momento de escribir para los más pequeños y encuentra en los temas escatológicos su mayor inspiración, sin dejar de lado la vivacidad y el candor de los pequeños. Sus creaciones llenas

⁸ Escritor, profesor y poeta mexicano más destacado en el ámbito de la literatura infantil latinoamericana.

de sátira demuestran la capacidad que tienen este tipo de relatos para despertar el interés literario en los mismos.

Las orejas de Urbano (Hinojosa, 2001) es otro de sus principales cuentos, en el que se narra la historia de Urbano un niño como todos los demás que solo se diferencia un poco por tener una de sus orejas más grandes que la otra, pero esto no lo hace ni menos ni más. Sin embargo, un día cuando se encuentra celebrando su décimo cumpleaños se da cuenta de que su oreja más grande escucha todo lo que hablan los demás, funcionando exactamente igual que las demás orejas, mientras que la más pequeña percibe lo que otros no oyen: los pensamientos de las personas. Eso lo lleva no solo a hablar sobre las situaciones penosas de sus conocidos, tildándolo en algunos casos como un niño mentiroso por poner en boca de él palabras que ni ellos mismos se atreverían a decir en voz alta, causándole gran incomodidad a ellos y divertidas situaciones a él.

112 En esta historia se puede reflejar la situación de un niño que tiene diferencias físicas y que, por ende, no deja de ser como cualquiera otro pues al tener una oreja más pequeña logra diferenciarse de los demás y, así mismo, lo convierte en alguien especial al poder escuchar el pensamiento de las personas, al confrontarlos con situaciones que quieren ocultar. Cosa que resulta demasiado incómoda para todos los adultos. Y es que en la vida real la mayoría de niños no tienen escrúpulos en decir lo que piensan y sienten de una forma directa.

Aspectos cotidianos son los que sobresalen en este relato, los cuales permiten que los niños se sientan identificados. El lenguaje sencillo y divertido de Hinojosa les hace creer que pueden leer o escuchar la historia de ellos mismos, con las cosas inoportunas que en algunos momentos puedan llegar a decir, sin importar las consecuencias que esas palabras traigan, para ellos no hay límites en cuanto a diversión se trata.

“Para él mismo, los extraordinarios poderes que tenía eran del todo inexplicables. De cualquier manera, la vida seguía su curso y nadie se tomaba en serio las locuras de un niño que aseguraba oír lo que pensaban los demás” (Hinojosa, 2001, p. 19).

El humor, la exageración y el absurdo de las cosas que desarrolla Hinojosa en sus narraciones crean algo tan fino e irónico que los temas prohibidos toman el papel principal. Por ejemplo: la represión y violencia por parte de una madre es un tabú que este autor destruye con humor negro en *La peor señora del mundo* (1992), el gusto por los bichos y los experimentos en *La fórmula del Dr. Funes* (1994) y el desencantamiento al amor y la muerte de Cupido en *Poesía eras tú* (2009).

En este sentido, demuestra que no existen manuales para hacer o escribir literatura infantil, que simplemente la necesidad de comunicar algo basta y que los nuevos contextos donde los niños nacen y crecen son muy diferentes a los que se relatan en las historias de hadas. Su labor como escritor no es la de develar todo a los niños, sino que ellos aprendan por sí mismos el placer que se encuentra en el acto de leer y con ello realicen diversas lecturas de su realidad en historias que tocan estos aspectos.

Por otro parte, la historia de *A los pinches chamacos* (2005) expone un panorama de violencia que viven muchos niños a diario. Mariana, Ricardo y nuestro protagonista, que no tiene nombre predeterminado, son unos “pinches chamacos” a los que les gusta hacer travesuras. Un día excavan un pozo en busca de un tesoro, pero en su lugar encuentran huesos humanos y una pistola, elementos que desembocan en una serie de acontecimientos que lo llevan a conocer la calle, el hambre, el robo y la muerte como algo naturalizado de la vida misma.

Y ahora qué. ¿Lo matamos? Mariana se había abrazado de las piernas del señor Miranda para que no se moviera tanto. Ve si tiene balas. Sí, sí tiene balas. ¿Le damos un plomazo? ¿Qué es plomazo? Que, si lo matamos, buey. Sí, mávalo.

Pinches chamacos [...]. (Hinojosa, 2001, pp. 65-79).

El final feliz, la moraleja, el salvador y los duendes mágicos están obsoletos dentro de este crudo relato. El escritor comenta al respecto que los niños de hoy en día quieren leer sobre temáticas reales como la muerte, el divorcio y la diversidad sexual. Sin la imposición que puedan ejercer los mayores sobre algunos temas pues pareciese que el temor

de los adultos a esas historias los asusta tanto que se termina censurando muchos libros sin saber de fondo que los niños y jóvenes sí saben diferenciar muy bien la realidad de la ficción.

Algunas de las ediciones para niños obedecen a las leyes que excluyen por completo la autenticidad de la obra literaria. Las editoriales terminan clausurando narraciones que probablemente ellos encontrarán fascinantes, que los incitaran a crear y a desarrollar un proceso inventivo en su lectura pues se apropiaran de nuevos lenguajes e ideas. Los pequeños no discriminan, pueden leer literatura desde cualquier perspectiva sin importar la etiqueta que les ponga el mundo adulto.

De acuerdo con lo anterior, el autor afirma, en una entrevista para el periódico *Excelsior*, que los lectores más pequeños ya no se chupan el dedo,

[...] Las historias para niños, en primer lugar, deben respetarlos; cuando un autor trata a un niño y le habla con diminutivos, quiere explicar demasiado las cosas o quiere venderle una idea que no es la que está tratando el cuento, los niños lo detectan; algo que a mí me funciona es ir muy directamente al grano, al clavo, lo que quiera decir lo digo y ya, sin rodeos, no me gusta usar palabras de más. (Sánchez, 2015).

Asimismo, destaca el papel de los escritores de literatura infantil haciendo énfasis en que deben omitir los aspectos pedagógicos que pretenden incluir en sus historias, deben tener cierto tipo de intuición, pero esta no debe ser en el reino de las enseñanzas. Entre más apartada esté la literatura de las moralejas clichés, los niños se interesarán más en acercarse a las narraciones, pues ellos detectan cuando se les quiere enseñar algo, y es que ese interés por moralizar todo no corresponde a los intereses literarios del pequeño sino a las peticiones y exigencias del gobierno, colegios y padres de familia.

Hinojosa expone un panorama diferente que transgrede con la idea que se tenía con relación a los temas tratados en la literatura infantil, pues los mismos siempre estaban íntimamente relacionados con seres mágicos, princesas y escenas que corresponden netamente a la ficción. Este autor apuesta

por vivencias reales, crudas, descarnadas que están escritos para niños, lo cual demuestra su talento para transformar dichas temáticas en obras que abren el mundo literario para ellos y los encamina en un viaje de perspectivas tan diversas como la realidad misma. Con respecto a tocar temas actuales como la guerra y la violencia, Hinojosa pone como ejemplo a la escritora colombiana Irene Vasco, quien escribió un libro, para niños, sobre el secuestro, y tuvo una muy buena acogida por parte de ellos.

“Los niños de hoy toman en cuenta el que se les trate con respeto, antes pensábamos que los pequeños eran capaces solo de leer cuentos de hadas, princesas, castillos, duendes y hoy, pueden leer cualquier tema” (Hinojosa, 2005b).



Figura 4. Hinojosa, F. (2001). *Las orejas de Urbano*. México: Alfaguara. Ilustración de Rafael Barajas.

En el mismo orden de ideas, se encuentra la escritora Alicia Molina⁹ oriunda de la Ciudad de México (1945). Realizó estudios en comunicación en la Universidad Iberoamericana, es escritora para el Fondo de Cultura Económica. Obtuvo el premio *A la orilla del viento* en 1992 y actualmente dirige la Asociación Alternativas de Comunicaciones para Necesidades Especiales. Aunque no se encuentra mucha información acerca de esta escritora, se ha convertido en uno de los pioneros en combinar

⁹ Escritora y comunicadora social mexicana.

temas reales, principalmente emocionales, con aspectos mágicos en sus historias infantiles.

Su cuento *El agujero negro* (2000) presenta la historia de Camila, una niña que debe pasar por una serie de episodios para encontrar el regalo perfecto para su madre, quien ha hecho rabieta y perdido mucho tiempo buscando las cosas que siempre pierde, entre ellas todos los regalos que le ha hecho su hija, por lo que hallar el regalo ideal se convertirá en todo un reto para Camila, y más cuando conoce al tramposo duende verde.

Al final de su historia no se plasma un final feliz en el que logra encontrar el regalo ideal, sino que demuestra que no siempre las cosas materiales son las que importan, que el hecho de devolver el tiempo a su madre, y los recuerdos de estos objetos de forma simbólica en un agujero negro, es mucho más valioso.

En esta historia queda demostrado que cualquier evento que se desarrolle durante el transcurso del día puede convertirse en una gran aventura, al transformar cierto objeto en algo fantástico que permite superar los obstáculos que se presenten en la cotidianidad. Es decir, se logra aprender a resolver los conflictos con las herramientas que se tienen al alcance, como el diálogo.

Siguiendo con esta trama, la autora crea dos cuentos más que tienen como principal protagonista a Camila y a su amigo el duende verde. La segunda historia se llama *El zurcidor del tiempo* (1996), la cual se da en el momento en que la protagonista debe enfrentar un nuevo problema: arreglar un cuaderno que le prestó la niña más juiciosa de la clase de matemáticas, pues está arruinado y ahora necesita la ayuda de los duendes para arreglarlo. El problema radica en que el duende desaparece y ella debe ir a buscarlo a través del tiempo por tres diferentes reinos: el Reino del Ayer, donde se encuentra con su mamá cuando era más pequeña; el Reino del Mañana, donde conoce a los hijos que tendrá; y el Reino de un Día, en el que conoce a los hermanos que hubiera tenido. Lo que permite que se cree una aproximada del niño y sus recuerdos por medio de las diferentes etapas por las que se pasa al crecer. La mayoría de pequeños piensa en cómo será su futuro cuando grandes, algunos ni se preocupan por ello, pero aun así esta escritora juega con los mundos del

tiempo y por las etapas que deben pasar. Dentro de las cuales podrán encontrarse con grandes retos que deberán superar; un mal día puede lograr convertirse en uno aún peor, pero al final siempre será por el devenir de algo.

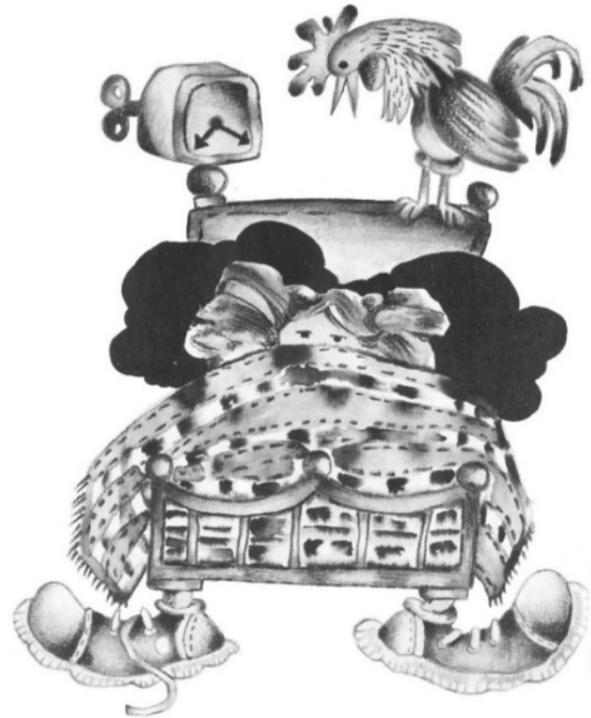


Figura 5. Molina. A. (1996). *El zurcidor del tiempo*. Ilustración de Enrique Martínez.

Alicia Molina pone como principal referente la forma en que se acercó al mundo de la escritura para a partir de ello crear historias. Narra que de pequeña era muy traviesa y sus padres no dejaban de regañarla por lo que le encantaba mentir y representar historias. Debido a esa inquietud y gran imaginación se convirtió en una pequeña muy mentirosa, sentía placer cuando las personas le creían los cuentos que inventaba y terminaba metiéndose en líos siempre. Su hermana un día la regañó bastante fuerte y le compró un cuaderno aconsejándola que en vez de decir mentiras las escribiera, encontrando así su vocación. Por lo que a la hora de desarrollar historias no teme en presentar a un pequeño malo y travieso que se sale con la suya ni en ver las diferencias infantiles como algo incorrecto.

“Como que pasé de ser una niña mentirosa, a ser una niña imaginativa y eso fue muy padre” (Textos de Colores, 2013).

La literatura que representa no pretende realizar un encuentro didáctico donde los niños aprendan demasiadas cosas. Simplemente busca que se den cuenta de que temas como la discapacidad, las mentiras, la decepción y el fracaso son parte de su realidad, parte del mundo en el que viven y que, si quieren cambiarlo, tienen que dar un espacio y lugar a todo y a todos.

El libro *El cristal con que se mira* (2011) es protagonizado por tres niños con historias diferentes que se entrecruzan. Por un lado, está Emilia, un personaje que sufre una discapacidad auditiva por la cual debe utilizar aparatos para escuchar a sus amigos y seres queridos, pero que le ha permitido leer los labios. Por otra parte, se encuentra Diego, quien busca al padre que nunca conoció. Por último, Andrea, quien tiene muchos conflictos con su madre. Los tres se verán involucrados en una serie de episodios que los llevarán a ponerse en los zapatos del otro. Una especie de silencio social sobre la discapacidad y estas vivencias que tienen muchos niños a diario fueron la inspiración para que esta historia cobrara vida, convirtiéndose en la mejor forma de esta escritora para poner a los niños en el papel de otros pequeños.

La literatura que describe en sus historias permite que los niños se pongan en contacto consigo mismos y conozcan otras realidades diferentes, pero al mismo tiempo similares a las suyas, otras historias que logran enriquecer la propia. Tal como dice la autora:

Yo no veo éste como un proyecto pedagógico específicamente sobre la discapacidad, sino como un proyecto incluyente, que incluye a los niños con discapacidad. No se trata de darles una orden y leer, se trata de descubrirles un mundo. El camino es compartir lo que disfrutamos. (Macías, 2011).

Además del reto que enfrenta al escribir una narración realista que sea de interés para los pequeños, busca, como ella misma lo ha dicho, contribuir a una cultura de aceptación de la diferencia en la que ellos se den cuenta que hay semejanzas

y diferencias en las personas que componen la sociedad y que actúan en la vida real, independientemente de las características, contextos, situaciones o discapacidad que muchas veces sean factor de segregación.



Figura 6. Molina. A. (1996). *El zurcidor del tiempo*. Ilustración de Enrique Martínez.

No fueron felices para siempre (conclusiones)

El libro se convierte en una pequeña extensión de nosotros mismos, los pigmentos en él aparecen en nuestra piel y terminamos por fundirnos en ese olor a madera, en la suave textura de sus hojas, en el mar de palabras que lo componen. El alma se viste de múltiples colores y pronuncia un sinfín de sentimientos al compás y al ritmo de la música que leemos. Inevitablemente la lectura crea un puente con la realidad más inmediata, pero a su vez ilumina la mirada con cosas que jamás antes se habían imaginado. Algo extraño comienza a rondar alrededor del pensamiento, cuando tu mejor amigo es un cocodrilo cuyo nombre es Sputnik o podemos hacer magia con un pizarrón o debemos usar unos zapatos de hierro para recuperar el amor o convertirnos en héroes al leer los pensamientos de las personas con una pequeña oreja.

Entonces, la mente se abre a nuevas ideas y se concibe un mundo con variados elementos que confluyen entre sí: se reconoce al otro, se disfruta o se odia su compañía, se aprende a querer o aborrecer, a sentir miedo o deseo. Más que intentar compararse o asemejarse con los personajes de los cuentos estos enseñan cómo se puede superar

cualquier dificultad, que, así como todos tienen diferentes particularidades, se enfrentan a problemáticas similares, aun así, se puede encontrar una salida entre risa y diversión. Los cuentos deben cumplir con presentar elementos a los niños que les permitan soñar, pero esos deben ir de la mano con sus vivencias, con la realidad próxima en la que se encuentran. Solo así se generará una cercanía que les permitirá adentrarse en el mundo de las narraciones infantiles. No hay que olvidar que el acto de leer es una aventura, en la cual, quien naufraga estará a la expectativa de lo que pueda pasar en el viaje, con incertidumbre de quedar a la deriva y emprender la tarea del lector.

A los niños se les debe hacer la invitación a que lean otro tipo de textos literarios, que rompan con los tradicionales. Pues son los típicos cuentos que empiezan con el: "Había una vez [...]" y terminan en el: "[...] y fueron felices para siempre" los que la escuela y los mismos padres han dejado a su alcance. Cuentos con temáticas y finales como los analizados retratan la intención lúdica propia del cuento y de la infancia, fomentan la creatividad y generan nuevas emociones en los niños que los ayudarán a descubrirse a sí mismos y a entender al otro. "La literatura es capaz de producir en el lector, también, emociones y sentimientos diversos y no solo la sonrisa alegre y el sueño tranquilo" (Hinojosa, 2005a, p. 103).

Es importante destacar el carácter polivalente de las obras que se seleccionaron, ya que lograron transgredir lo que leían los niños y por consiguiente desarrollar nuevas perspectivas en las que se involucran aspectos de su cotidianidad. Arriesgándose a realizar finales totalmente inesperados o narrando fina y armoniosamente realidades cotidianas cargadas de elementos fantásticos. Para retratar el mundo se debe luchar en contra de la inercia de la costumbre. No se trata de plasmar la realidad como tal o de adecuar un final feliz en cada historia, sino de redescubrir las riquezas del lenguaje en el día a día.

Se debe retomar la realidad con ironía y convertirla en un juego de goce y placer para los niños, sin dejar de lado lo que puedan aprender de algunas páginas en las que llegarán a descubrir historias tan normales como sus vidas mismas. Los cuentos mexicanos analizados que atañen este artículo permiten

ver cómo el trato que se da a las historias modifican de manera radical los significados para los niños.

"En el fondo, el deber de educar consiste, al enseñar a los niños a leer, al iniciarlos en la lectura, en darle los medios de juzgar libremente si sienten o no la necesidad de los libros" (Hinojosa, 2005a, p. 112).

Finalmente, se anunciará una lista sobre las características que no se valen en la literatura infantil, siguiendo el ejemplo de Hinojosa (2005) y Pennac (2006).

- No se vale la censura porque un tema se crea inapropiado o poco entendible para el niño.
- No se vale siempre un final feliz para toda la vida.
- No se vale no hablar de lo grotesco de forma divertida.
- No se vale reprochar o tachar algún cuento solo porque sí.
- No se vale no leer todas las adaptaciones, por más distorsionadas de la historia real que estas estén.
- No se vale no transformar el callejón de la esquina en un lugar de aventuras.
- No se vale dejar de tener espíritu de niño.
- No se vale que algún niño en el mundo desconozca el poder de la literatura.
- No se vale no escribir.
- No se vale no fomentar el hábito de la lectura.
- No se vale leer sin cuestionarse por todo lo que se encuentra alrededor.
- No se vale no creer que la vida en sí misma con sus goces y sus angustias puede llegar a tener un final feliz real.
- No se vale creer que los cuentos para niños son solo para niños.
- Por último, pero no menos importante: no se vale dejar de soñar, ya sea con los ojos abiertos o cerrados.

Referencias

- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bettelheim, B. (2010). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.

- Carballido, E. (1991). *La historia de Sputnik y David*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carballido, E. (1998). *Los zapatos de fierro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carballido, E. (2007). *El pizarrón encantado*. México: Santillana.
- Córdova, A. (2015). Terrorismo de Estado y libros para niños II. *Linternas y bosques. Literatura infantil y juvenil*. Recuperado de: <https://linternasybosques.wordpress.com/2015/10/06/terrorismo-de-estado-y-libros-para-ninos-ii/>
- Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y método I*. 5ª ed. Salamanca: Sígueme.
- Garralón, A. (2011). Francisco Hinojosa, ese señor. *Anataramba. Literatura Infantil*. Recuperado de: <http://anatarambana.blogspot.com.co/2011/07/francisco-hinojosa-ese-senor.html>
- Hinojosa, F. (1992). *La peor señora del mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hinojosa, F. (2001). *Las orejas de Urbano*. México: Alfaguara.
- Hinojosa, F. (2005a). Las estrategias de subversión en la narrativa infantil contemporánea. *Altertexto. Revista del Departamento de Letras*, 3(5): 97-116.
- Hinojosa, F. (2005b). Los mejores lectores son menores de 12 años: Francisco Hinojosa. *Fondo de Cultura Económica*. Recuperado de: <http://www.fce.com.co/Prensa/Noticias/ArtMID/463/ArticleID/8066/Los-mejores-lectores-son-menores-de-12-a241os-Francisco-Hinojosa>
- Jauss, H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.
- Macías, E. (2011). *Alicia Molina publica El cristal con que se mira*. Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: https://www.fondodeculturaeconomica.com/Editorial/Prensa/Detalle.aspx?seccion=Detalle&id_desplegado=45402
- Molina, A. (2000a). *El agujero negro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Molina, A. (1996). *El zurcidor del tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pennac, D. (2006). *Como una novela*. Bogotá: Norma.
- Reyes, J. J. (2011). Carballido para niños. *Siempre! Presencia de México*. Recuperado de: <http://www.siempre.mx/2011/05/carballido-para-ninos/>
- Sánchez, L. C. (2015). Leer por contagio: Francisco Hinojosa. *Excelsior*. Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/expresiones/2015/07/24/1036438>
- Textos de Colores. (2013). Cuando cualquier cosa, yo cuento. Entrevista con Alicia Molina. *Textos de Colores. Blog de literatura infantil y juvenil*. Recuperado de: <http://www.textosdecolores.com/2013/02/cuando-cualquier-cosa-yo-cuento.html>
- Vásquez, M. (2002). Fundamentos teóricos para una interpretación crítica de la Literatura Infantil. *Comunicación*, 12(2): 121-144.
- Zuleta, E. (2000). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Medellín: Fundación Estanislao Zuleta.





Una experiencia en el aula: la dimensión afectiva y emocional*

A Classroom Experience: Affective and Emotional Dimension

Elsa Ivonne Valencia Chaves¹

Para citar este artículo: Valencia, E. I. (2017). Una experiencia en el aula: la dimensión afectiva y emocional. *Infancias Imágenes*, 16(1), 118-130.

Recibido: 30-diciembre-2015 / **Aprobado:** 11-julio-2016

Resumen

El presente artículo surge de un ejercicio en el espacio académico Vivencia escolar II de la Licenciatura en Pedagogía Infantil durante 2015, a partir de las observaciones realizadas por estudiantes y docentes respecto a las necesidades de expresión de las emociones de las estudiantes en formación y los niños cuando deben enfrentar una situación problema en el grupo 301 del Colegio Distrital Cundinamarca en Bogotá. A partir de la importancia de la dimensión afectiva y emocional, y teniendo en cuenta el marco conceptual y metodológico, se elaboró una secuencia didáctica aplicada a las estudiantes de la asignatura dentro del seminario y posteriormente a los niños de este curso. Su aplicación permitió establecer la necesidad de asumir la dimensión afectiva y emocional como fundamento para el desarrollo de las competencias ciudadanas y comunicativas dentro del diseño de las actividades desde el área de lenguaje y del niño.

Palabras clave: ciudadanía; afectividad; aprendizaje activo; motivación; autoestima; competencias para la vida; diversidad cultural. [UNESCO Thesaurus <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>]

Abstract

This article arises from an exercise in the academic area Vivencia escolar (School experience) II of the Degree in Early Childhood Education during 2015, based on observations made by students and teachers regarding the needs of expression of emotions of students in training and children when they must face a problematic situation in the 301 group of school Colegio Distrital Cundinamarca in Bogotá. Based on the importance of affective and emotional dimension, and taking into account the conceptual and methodological frame, a didactic sequence was developed, applied to students of the subject within the seminar and later to children. Its application allowed to establish the need to assume the emotional and affective dimension as a base for the development of citizen and communicative competences within the design of activities from the area of language and of the child.

Keywords: emotions; citizenship; activity learning; motivation; self-esteem; basic life skills; cultural diversity.

* Resultado de la investigación realizada dentro del espacio académico de Vivencia Escolar I del proyecto curricular en Pedagogía Infantil de la UDFJC, durante 2015, en el Colegio Distrital Cundinamarca.

¹ Licenciada en Lingüística y Literatura. Magíster en Estudios semiológicos. Magíster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. DEA en América Latina Contemporánea, Instituto Universitario Ortega y Gasset. Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: mastereleivonne@gmail.com

Introducción

La dimensión emocional y afectiva en la escuela no es un tema que se aborde de manera reflexiva en muchos de los niveles de educación de nuestro país. Asumir la necesidad de comprenderla dentro de la vivencia escolar, como parte fundamental del desarrollo de la competencia comunicativa y ciudadana, es un ejercicio que surgió de las necesidades presentadas en el interior del espacio académico por parte de las estudiantes y las observaciones realizadas en la IED Cundinamarca.

Son varios los criterios que permiten que esta dimensión humana se fortalezca y construya. Sin embargo, debido a las necesidades del grupo 301, pudimos establecer en un principio que hay dos factores que debemos trabajar para iniciar un proceso de descubrimiento de esta dimensión en el aula: la autoestima y la motivación.

La literatura es extensa respecto a cómo influyen estos factores intrínsecos en el proceso de enseñanza y aprendizaje en general. Sostenemos que el fortalecimiento de esta dimensión humana permitirá no solo mejorar los procesos de aprendizaje en los estudiantes sino, además, se presentará una mejora cualitativa de la competencia comunicativa y ciudadana, lo que posibilita procesos más significativos en la escuela.

El espacio de la Vivencia Escolar I tiene como eje, durante el semestre, la relación de las áreas de lenguaje y niño. Por consiguiente, la lectura en voz alta cobra especial relevancia en las diferentes planeaciones que las estudiantes diseñan para la práctica en el aula para que se vea fortalecida la competencia comunicativa en los niños y niñas, aportando de esta manera en la competencia existencial.

La diversidad cultural de la escuela y sus variantes culturales en una ciudad como Bogotá, exige por parte de los estudiantes en formación un cambio de perspectiva en la comprensión del sujeto niño y las implicaciones que conllevan esta realidad en las relaciones que se tejen en el interior del aula. Por lo tanto, es importante, desde nuestra mirada a las distintas infancias que habitan los espacios escolares, brindar mecanismos que no solo comprendan esta realidad, sino que también, a través de los ejercicios, se puedan alcanzar soluciones más tangibles a los múltiples conflictos.

Consideramos que a través del diseño de secuencias didácticas elaboradas de acuerdo con las necesidades, realidades e intereses de los niños y niñas de los espacios donde realizan las vivencias, nuestras estudiantes pueden iniciar un camino hacia la búsqueda de soluciones más acordes que les permitirá un trabajo más enriquecedor en su ejercicio de formación, así como la reflexión sobre la importancia de comprender al sujeto niño desde una mirada más compleja. Esto en tanto que no solo importan los diferentes conocimientos formales que transitan la escuela, sino reflexionar sobre las formas en que actuamos, por qué actuamos, cómo lo hacemos y quiénes somos como sujetos.

Tener en cuenta las bases conceptuales, los trabajos realizados en el área de la educación sobre la importancia que suscita el fortalecimiento de la dimensión afectiva y emocional en los procesos de aprendizaje y enseñanza, marcan una nueva posibilidad de comprender que los procesos que se generan pueden servir para lograr que la escuela se convierta en un espacio del hacer y ser de nuestras infancias mucho más enriquecedor y formativo.

El ejercicio realizado con las estudiantes en formación y los niños y niñas de esta institución ofrece la oportunidad para pensar en una posible línea de trabajo que brinde otra alternativa al desarrollo de las secuencias didácticas que, por lo general, están diseñadas y pensadas para alcanzar metas cognitivas en la infancia, dejando de lado el fortalecimiento de la dimensión afectiva y emocional que se evidencia en el hacer comunicativo y en el ser ciudadano.

La dimensión emocional y afectiva

Vivimos en un país donde los índices de violencia, conflicto y muerte han superado cualquier realidad en el mundo. Colombia se enfrenta a la problemática de dar respuestas a cómo podemos, desde la escuela y los procesos de enseñanza y aprendizaje de nuestra infancia en el país, aportar a la solución de dichas problemáticas. Bogotá, por ser la capital y centro económico del país, no escapa de estas realidades sociales que se han convertido en una problemática estructural que ha durado más de medio siglo. En su territorio ha recibido en los extramuros de la ciudad una alta tasa de población desplazada

por la violencia, la pobreza y la falta de oportunidades en sus diferentes formas, ocasionando no solo la problemática del desarraigo sino una serie de conflictos sociales y culturales que se evidencian en las formas de comportarse, comprender la realidad y actuar de los sujetos. Ciudad Bolívar es un ejemplo palpable de todo esto y nuestra infancia no está excluida del conflicto que vivimos en el país. Por el contrario, los estudios muestran que se constituyen como una parte importante de las víctimas que ocasiona la violencia y el conflicto nacional.

Con el panorama de nuestra realidad, la escuela ha descuidado por completo las múltiples necesidades afectivas y emocionales de la infancia en nuestra ciudad y ha intentado mejorar de las condiciones físicas de las escuelas y la preparación para el trabajo de los estudiantes, por lo que el aprendizaje en cualquier institución distrital se preocupa por los índices de calidad que desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) exige a las instituciones. Tener presente esto y a la vez comprender las necesidades de los niños en nuestra ciudad hace que los estudiantes en formación se pregunten sobre cómo podemos transformar la vida personal, social y cultural de la población infantil.

Las emociones siempre están en el centro de nuestra vida y de las acciones que realizamos a diario. Sin embargo, en la escuela no se ha reconocido la importancia que representa para el desarrollo del conocimiento considerar esta dimensión como un eje que permite que nuestros estudiantes establezcan relaciones mucho más sanas con sí mismos y con los otros. La importancia de los factores afectivos, como lo explica Stevick (1980, p. 4), en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula posibilita el éxito más allá de los diferentes materiales, técnicas y procedimientos que se utilicen para alcanzar los diferentes objetivos curriculares, ya que nos centramos más en lo que sucede dentro y con las personas que habitan el aula.

Muchos trabajos avalan la importancia de la dimensión emocional y afectiva en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, este componente queda por fuera de los espacios académicos por considerar que se debe primar lo cognitivo. En el mundo actual, donde prima el individualismo, el conflicto, la violencia y la negación de las emociones,

es necesario buscar alternativas a los sujetos que transformen nuestras relaciones y se tejan nuevas posibilidades para construir comunidad.

En sus diferentes facetas, la escuela es una comunidad de personas con intereses comunes, por lo que podemos aportar nuevos caminos para que los profesores novatos y nuestros niños tengan la posibilidad de convertirse en seres humanos capaces de expresar y comprender a través de los lenguajes las diferentes emociones que circulan en el aula, logrando con esto sujetos participativos de los procesos de aprendizaje individual y colectivo. Goleman, citado por Arnold (2000, p. 258), plantea una mirada más profunda al proponer como solución a toda la situación actual del mundo “una nueva visión de lo que pueden hacer los centros de enseñanza para educar globalmente a alumno, uniendo mente y corazón en el aula”.

Incorporar esta realidad en los espacios del aula y en los desarrollos de los programas es una tarea pendiente que debe iniciarse para comprender que la dimensión emocional y afectiva se configura como un eje transversal para el desarrollo del currículo en las instituciones escolares. Por consiguiente, establecer mecanismos didácticos y pedagógicos que permitan, a quienes participan de los procesos escolares, reconocer la importancia de adelantar acciones con el fin de que no solo seamos mejores seres humanos, sino, además, fortalezcamos la competencia comunicativa y ciudadana de nuestros niños.

Dentro de las programaciones que se hacen para llevar a cabo en el aula, la propuesta gira en torno a varios factores que consideramos oportunos dadas las características de los estudiantes en formación y las observaciones holísticas y focalizadas realizadas en la Vivencia Escolar I con los niños y niñas en la institución escolar. Factores que se tienen en cuenta al diseñar la secuencia didáctica al considerar que a través de esta podemos fortalecer la dimensión emocional y afectiva constituyéndose en un eje transversal para lograr varios objetivos: cumplir con los contenidos programáticos establecidos en la institución, determinar niveles de trabajo cooperativo entre pares y mejorar cualitativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula gracias al fortalecimiento de la dimensión afectiva y emocional.

Factores para el desarrollo de la dimensión emocional y afectiva en el aula

Autoestima

La autoestima permite que los estudiantes se sientan mejor consigo mismos y contribuye de manera significativa en el proceso de aprendizaje. Aceptarse y sentirse capaz de alcanzar metas académicas es una forma de establecer relaciones mucho más sanas y dinámicas. Incentivar en los estudiantes que su experiencia personal, sus circunstancias de vida y el conocimiento de los compañeros como iguales, con fortalezas y debilidades brinda la posibilidad de que comprendan que conocerse forma parte de los procesos de aprendizaje y mejora su comprensión del mundo.

Si la autoestima es baja en los estudiantes, por una parte, el esfuerzo se comprende como un obstáculo por considerar que no va a alcanzar las metas de aprendizaje a los que se enfrenta y, por otro, no va a canalizar su función cognitiva por cuanto su energía se pierde al centrar su atención más en preocuparse por su falta de capacidad que en la tarea que se le pide.

El fortalecimiento de la autoestima se establece por la incidencia que tienen en los niños y niñas los padres y los maestros en la escuela. Permite que esa experiencia íntima de nuestro ser se incremente o se desvanezca. Por tanto, es indispensable que los maestros en formación comprendan la importancia de valorar el autorreconocimiento a partir de comprender y aceptarnos como somos nosotros y los otros, ocasionando, en consecuencia, que los conflictos disminuyan y se incrementen las relaciones entre iguales a partir de los que somos. Branden (1995, p. 46) plantea de manera sencilla que la autoestima es una necesidad humana que aprendemos a satisfacerla a partir del ejercicio del autorreconocimiento y aceptación para llegar a la aceptación y la autoconfianza. En la misma línea, Arnold plantea que:

La autoestima está relacionada con las inevitables evaluaciones que una persona realiza sobre su propia valía. Es un requisito fundamental para que las actividades cognitivas y afectivas tengan éxito. Obtenemos nuestras nociones de autoestima de nuestras experiencias internas y de nuestra relación con el mundo

externo. La base del concepto que tenemos del yo se establece en la primera infancia. (2000, p. 266).

Asimismo, Lagarde, a partir de la perspectiva feminista, nos plantea que la autoestima desde lo subjetivo:

[...] se sostiene y se nutre de un conjunto de capacidades que provienen de la individualización: la autovaloración, la autocrítica, la autoevaluación, la disposición a la responsabilidad propia, la asunción de decisiones propias. Y todo ello conduce al desarrollo de experiencias relacionales y subjetivas primordiales." (2000, p. 91).

La dimensión afectiva no entra en contradicción con el componente cognitivo, al contrario, la relación entre ellas permite a los estudiantes un aprendizaje más firme y completo, pues se da la posibilidad de comprender al ser humano como un todo que articula estas dos realidades. Fomentar la dimensión emocional y afectiva en el aula a través de secuencias didácticas abre estrategias para el trabajo cooperativo entre pares, ya que desarrolla la inteligencia interpersonal pues el ser humano solo es comprensible en su relación social y cultural. Las relaciones que mantenemos con otros sujetos ayudan a la configuración de nosotros mismos, posibilita relaciones afectivas construidas desde la base de la confianza, la solidaridad y el reconocimiento responsable de quienes forman parte de nuestro entorno.

Tener en cuenta, al elaborar nuestros materiales, las inteligencias interpersonal e intrapersonal dará garantías de éxito en las tareas que los estudiantes realicen en los diferentes niveles donde deban actuar. Sin embargo, el trabajo más difícil es percibirnos a nosotros mismos. Tener la capacidad de entendernos, aceptarnos y valorarnos en nuestras fortalezas y potencialidades es una tarea que se debe trabajar en el aula para que seamos capaces de aceptar el error, autovalorarnos, establecer metas y gestionar el proceso como agente, así como asumir el aprendizaje como autogestión y no por aprobar un examen.

Fomentar la autoestima es una actitud de afecto y comprensión por parte de los profesores. La cercanía afectiva con ellos es una muestra de los

cambios que se pueden establecer en el interior del aula ya que predispone a los estudiantes a dedicar más tiempo en la realización de las tareas de aprendizaje y a alcanzar resultados cognitivos más satisfactorios para todos.

Motivación

La motivación tiene que ver con los diferentes motivos, intereses y necesidades que posee el estudiante para realizar una tarea. En el proceso de aprender cobra especial relevancia saber cuáles pueden ser los motivos que nos llevan a aprender algo. La motivación tiene que ver directamente con las razones que impulsa a un estudiante a aprender.

Respecto al aprendizaje en la escuela se plantea la motivación intrínseca, por cuanto es la motivación para realizar las tareas en donde se debe reconocer para que se mantenga a lo largo del proceso de aprendizaje. Es decir, plantear actividades significativas, uso de los diversos materiales didácticos adecuados para los estudiantes, incluso, la actitud del profesor respecto a los avances de cada uno son elementos básicos para alcanzar metas claras. Por tanto, esta motivación implica el interés y placer que suscita el interior de la tarea para que el estudiante realice las actividades que se le propongan, pues está motivado por su interés personal. Martín, Martín y Trevilla (2009) nos dan elementos claves respecto a la motivación intrínseca cuando afirman, siguiendo a Kofman y Senge (1993) y a Walsh (1995), que:

[...] es una poderosa herramienta para superar algunas de las barreras que dificultan la transmisión de conocimiento entre individuos [...] puede ayudar a lograr el necesario equilibrio entre competición y colaboración entre los individuos, puesto que favorece un ambiente de mayor cooperación —con la mayor transmisión de conocimiento que conlleva— y reduce la competencia excesiva que dificulta el aprendizaje [...] permite crear un adecuado ambiente que facilita la comunicación [...] facilita lograr el consenso en las decisiones que dan lugar a una mayor compromiso de los diversos grupos [...]. (2009, p. 191)

La motivación es una variante importante en el proceso de aprendizaje por cuanto influye de

manera directa en el aprendizaje de los estudiantes y en la necesidad de comunicarse dentro de esa comunidad del aula y fuera de ella sobre los aspectos que les interesan en el proceso. Asimismo, la motivación de los alumnos facilita el trabajo de los profesores por cuanto el proceso de enseñanza se realiza en compañía de ellos, ya que se convierte en una relación más significativa y, en consecuencia, eficaz pues permite la emancipación de los sujetos.

La motivación en el aula por parte de los profesores posibilita que los estudiantes desarrollen el trabajo autónomo por cuanto se convierte el aprendizaje en un asunto personal y de consecución de metas de aprendizaje, se logra que encuentre satisfacción en él y comprenda el trabajo cooperativo como un medio para lograr intercambios más satisfactorios con sus iguales, por lo que contribuye para que las competencias comunicativas y ciudadanas se vean fortalecidas.

La competencia comunicativa y ciudadana

La principal función del lenguaje es la comunicación y en el aula desempeña un papel principal, ya que son múltiples los intercambios que se dan en el interior de esta. Desde hace ya dos décadas se ha centrado parte de la investigación en el aprendizaje de lenguas el fortalecimiento de la competencia comunicativa en los estudiantes, tal como lo plantean Canale y Swain (1996). Introducir este componente como un factor básico cuando elaboramos los planes de aula desde la dimensión afectiva y emocional es comprender que tiene que ver con el deseo de comunicar que muestran los estudiantes, la motivación, actitudes dentro del grupo y mecanismos lingüísticos para expresar necesidades e intereses en los intercambios comunicativos que se construyen en el aula.

Desarrollar la competencia comunicativa requiere tener claridad sobre las competencias que la conforman, sin embargo, nos centramos en mejorar la competencia lingüística como parte del desarrollo de la competencia comunicativa a través de las actividades de lengua. Lo anterior significa fomentar en el estudiante un nivel de relación con su entorno más inmediato (competencia sociocultural) que le permite desenvolverse en diferentes situaciones, asumiendo que el lenguaje verbal le

sirve de medio para dirimir, dialogar, acordar, describir su realidad, acercarse a los otros, descubrir otras formas de comprender el mundo de sus iguales y de los adultos (competencia discursiva), entre otros, encontrando en consecuencia una utilidad real para el establecimiento de sus relaciones interpersonales en los espacios y ambientes en que se desenvuelve.

Fundamento de la competencia existencial: la competencia ciudadana

La competencia existencial se fundamenta en la estructuración individual de los sujetos con aspectos que tienen que ver con su personalidad y actitud, respecto a la relación social con otras personas, las motivaciones y los estilos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, trabajar partiendo de la motivación, parte vital de la dimensión afectiva, que ejerce un determinado tema y su incidencia en la forma de construir el mundo basado en la libertad de elegir y relacionado con el mundo de lo lúdico, hacen que el aprendizaje sea un proceso ameno, dinámico, participativo y efectivo. Esta competencia se inscribe dentro de lo que el MEN en Colombia ha optado por llamar competencias ciudadanas. El MEN define las competencias ciudadanas de este modo:

Son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática... se orienta a desarrollar las habilidades, destrezas y conocimientos sobre ciudadanía y convivencia en los estudiantes de todos los rincones del país. (MEN, 2010).

Asimismo, Chaux y Ruiz (2005) plantean que las competencias ciudadanas son todos y cada uno de los conocimientos y habilidades que dan la posibilidad a los ciudadanos de actuar de modo constructivo en cualquier sociedad democrática. Se evidencian en la práctica diaria y cotidiana que es donde cada persona hace. En el espacio de la institución escolar, estos autores plantean:

Pero el ejercicio de la ciudadanía en la escuela y desde la escuela hacia los demás ámbitos públicos

requiere de una educación política que en este caso, se entiende como el desarrollo de competencias ciudadanas. El compromiso que las instituciones educativas (directivos y maestros) están o no dispuestas a asumir al respecto es determinante no solo para la vida de los estudiantes sino también para el futuro de nuestra sociedad. (Chaux y Ruiz, 2005, p. 18).

El principio rector de las relaciones entre iguales se basa en la confianza que se deposita en el compañero, lo cual permite construir relaciones de cooperación que se fijan a través de la solidaridad. Es el saber ser que pretende desarrollarse en la escuela, es decir, que la institución escolar principalmente y las demás instituciones sociales deben pretender espacios en los que los niños y niñas, en igualdad de condiciones, aprendan la forma de ser mejores personas desde sus condiciones individuales con miras a una adecuada convivencia social y cultural.

Trabajar en el espacio escolar las competencias ciudadanas requiere por lo tanto que en un primer momento se logre comprender que podemos iniciar nuestra labor en el aula a partir de construir con los estudiantes espacios en donde podamos asumir al otro como un sujeto que presenta características emocionales, afectivas y cognitivas iguales a las nuestras pero diferentes. Por consiguiente, se parte del componente afectivo y emocional como base para llevar a cabo un planteamiento institucional mucho más acorde a las necesidades reales y vitales de quienes forman parte de ella.

La diversidad cultural

Por otra parte, dentro de los diferentes contextos escolares, la diversidad cultural es una cuestión cada vez más natural en nuestras aulas, en nuestra vida familiar y social. Se ha convertido en un asunto cultural que debe ser asumido por las diferentes instituciones sociales: escuela, familia, vecindario, grupo de amigos, entre otros. Esto debe darse de la manera más tranquila y dentro de la perspectiva de que la diferencia hace la riqueza de los pueblos. Por esta razón, la tarea que enfrenta la institución escolar debe sustentarse en que los lineamientos de enseñanza y aprendizaje con los niños, niñas, adolescentes e incluso con los adultos están basados en comprender que la importancia de las variedades

culturales se constituye en un reto dentro de nuestras sociedades, cada vez más cambiantes, para hacer del espacio de la escuela una posibilidad de enriquecimiento de las diferencias entre los estudiantes con miras a aportar a la estabilidad emocional, afectiva y cognitiva de ellos, trayendo en consecuencia una sociedad más armónica, tranquila y en paz. Unesco plantea la importancia de la diversidad cultural como parte del patrimonio y riqueza de una nación cuando afirma:

La diversidad cultural es una fuerza motriz del desarrollo, no solo en lo que respecta al crecimiento económico, sino como medio de tener una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual más enriquecedora. Esta diversidad es un componente indispensable para reducir la pobreza y alcanzar la meta del desarrollo sostenible, gracias, entre otros, al dispositivo normativo, hoy día ya completo, elaborado en el ámbito cultural. (s.f.).

124 Este supuesto normativo no ha sido comprendido en la escuela pues se presentan graves conflictos al interior en tanto que no hemos aceptado la diferencia entre nosotros como una riqueza que permita fortalecer nuestras competencias y nuestra dimensión afectiva y emocional. Al no ser posible aún asumir esta realidad como riqueza de nuestros pueblos, la diversidad cultural ha ocasionado una negación de quienes somos, lo que ocasiona un choque cultural no superado. H. Douglas Brown (1994, citado por Arnold, 2000) nos plantea una mirada muy interesante al respecto:

El choque cultural alude a fenómenos que abarcan desde una leve irritabilidad hasta pánico y crisis profundas de carácter psicológico. El choque cultural se asocia a sentimientos de alejamiento, rabia, hostilidad, indecisión, frustración, infelicidad, tristeza, soledad, nostalgia e incluso dolencia física por parte del alumno. Las personas que sugieren el choque cultural observan su nuevo mundo con resentimiento, y alternan entre enfado con los demás al no comprenderlos y el sentimiento de autocompasión. (1994, p. 170)

Con este planteamiento surgido de las diferencias, conflictos, disimilitudes y desacuerdos

encontrados en el aula es que los docentes en el campo del lenguaje y la educación, y que trabajamos con la infancia, tenemos el privilegio de dar un paso hacia adelante para que los estudiantes puedan reflexionar sobre su propia identidad, la de quienes los rodean. Así, se pueden establecer no solo los diferentes patrones sociales, sino que, y mucho más importante, los patrones culturales que nos llevan a un autorreconocimiento y una aceptación de la diferencia como riqueza por aprender y no como diferencia para negar y anular.

Partiendo del elemento mediador de las formas simbólicas, asumimos el lenguaje verbal como el medio que la escuela utiliza para establecer las diferentes interacciones que los sujetos establecen para comunicarse. El lenguaje es un motor de relación y es parte de la tarea en la construcción de la dimensión afectiva y emocional que se evidencia en nuestro actuar comunicativo y ciudadano.

Las relaciones entre el profesor, los estudiantes y los demás compañeros influyen significativamente en las experiencias en el aula. Por consiguiente, la afectividad y las emociones permiten que se realice una transformación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que se pasa de la transmisión al diálogo, logrando así el reconocimiento de los sujetos que piensan, sienten y pueden negociar significados.

Comprender la estructura social del aula como cultura supone un cambio de mirada por parte de quienes participan en ella. El significado de la enseñanza se transforma en un espacio facilitador de aprendizajes y les permite a los estudiantes continuar aprendiendo fuera del aula. Que los estudiantes en formación comprendan el nuevo papel de facilitadores de aprendizajes en los niños y niñas a partir de nuevas dinámicas de grupo, donde el papel es el de dirigir y controlar los diferentes estados emocionales, fomentando y fortaleciendo lo positivo y estableciendo estrategias para superar las dificultades, se constituye como una apuesta para que la competencia ciudadana se fortalezca a través del refuerzo de la competencia comunicativa.

Secuencia didáctica

La secuencia didáctica es una serie de actividades organizadas y relacionadas entre sí que se diseñan

con el fin de enseñar un conjunto de contenidos programáticos a través de unas tareas que sirven para vincular la comprensión de una realidad. De esta manera, la secuencia didáctica se estructura a partir de diferentes actividades y la función que desempeñan dentro de ella.

La secuencia didáctica posibilita que reflexionemos en torno a lo que somos como personas, compañeros, estudiantes y profesores. Es decir, como seres humanos. Por lo tanto, si el eje de nuestro trabajo docente es el estudiante, integrar en el proceso educativo la dimensión afectiva y emocional en relación a los procesos cognitivos hará que el aprendizaje del estudiante sea más coherente, eficaz y vital para su vida.

Las diferentes actividades planteadas en la secuencia didáctica buscan que, a través del lenguaje, los estudiantes adquieran herramientas afectivas, lingüísticas y en general comunicativas para relacionarse con otros de una forma más comprensiva, digna y justa. Para resolver problemas cotidianos de su entorno más próximo. Por consiguiente, las diferentes habilidades, destrezas y conocimientos que puedan utilizar para resolver los conflictos son el inicio del mejoramiento de los problemas, para que los niños y niñas se conviertan en sujetos de acción hacia la convivencia pacífica, responsable, tolerante con la diferencia y sujetos activos de los procesos que se establecen en la escuela y en los demás espacios de participación

Por lo anterior, y una vez reconocido que existe conflicto en el interior de nuestras instituciones escolares, esperamos que con esta secuencia didáctica iniciemos el camino para establecer relaciones más equitativas, justas y asertivas entre los diferentes miembros de la comunidad escolar que participan en el aula.

En la secuencia didáctica se busca desarrollar las diferentes inteligencias. La primera relación que establece el ser humano como mecanismo de aprendizaje es el manejo de su cuerpo en el espacio. Manejar el espacio es vital para el desarrollo cognitivo, afectivo y físico. Permite visualizar mejores resultados en el aprendizaje. Por consiguiente, la inteligencia espacial cumple un papel fundamental no solo para el desarrollo psicomotor de los niños y niñas, sino para comprender que somos parte de nuestro entorno.

La secuencia didáctica diseñada permite reflexionar y comprender que el desarrollo de las diferentes inteligencias, como lo propone Gardner (citado por Shannon, 2013, p. 34), debe trabajarse al unísono para poder asumir nuevos retos y nuevos procesos de aprendizaje que armonicen con el grupo y con nosotros mismos. Asimismo, es importante señalar que, para lograr la resolución de conflictos presentes en las aulas de nuestras instituciones, la dimensión emocional y afectiva contribuye a crear conciencia sobre el papel y la relevancia de ayudar a nuestros estudiantes a desarrollar una competencia ciudadana que posibilitará una mejor convivencia y un desarrollo integral en el proceso educativo en el que participan.

Por lo anterior, desarrollar este tipo de secuencias didácticas basadas en la dimensión afectiva y emocional en nuestras instituciones distritales es una necesidad que como profesores debemos tener en cuenta a la hora de crear los diferentes materiales. Por esta razón, intentamos diseñar una secuencia didáctica que permita entrecruzar las diferentes inteligencias con el fin de incentivar un aprendizaje más significativo, basado en el desarrollo de la dimensión afectiva con un sustento en el planteamiento del desarrollo de una competencia ciudadana práctica y reflexiva.

Esta actividad que proponemos se puede considerar como la fase de inicio que forma parte de una unidad didáctica más completa en la que se involucra el elemento afectivo en el aula como eje para el inicio del trabajo práctico hacia el desarrollo de las competencias ciudadanas y comunicativas, posibilitando un aprendizaje más rentable y significativo.

A continuación, se refleja los puntos esenciales de la secuencia:

Secuencia didáctica: ¡Existimos juntos!

Objetivos

- **General**

Mejorar de manera cualitativa las relaciones entre los niños y niñas a partir del reconocimiento de la diferencia entre pares como mecanismo de resolución de conflictos y reconocimiento de las variedades culturales entre ellos.

- **Específicos**

- Evidenciar las causas de conflicto entre pares.
- Establecer espacios de reflexión y acción entre pares que les permitan una actitud propositiva hacia la resolución de los conflictos.

Actividad de inicio: Llega a tu meta

Nivel: esta actividad está destinada para estudiantes de cualquier nivel de escolaridad.

Tiempo: 15 minutos.

Dinámica: pareja y asamblea.

Objetivos

- **General**

Desarrollar la competencia existencial a partir de factores afectivos que posibilitan establecer relaciones de confianza entre iguales.

- **Específicos**

- Fortalecer el aprendizaje del estudiante a partir de la motivación individual que genera espacios de relaciones interpersonales.
- Fomentar el trabajo cooperativo y la confianza en el otro para lograr una meta compartida.

Actividades comunicativas de la lengua: producción oral y escrita.

Recursos: aula de clase.

Actividad 1: ¿De dónde vengo y de dónde vienen los otros?

Objetivos

- **General**

Observar e indagar sobre mi vida personal para compartir con mis compañeros mi realidad y de esta manera establecer vínculos emocionales y afectivos al interior del grupo.

Específicos

- Investigar mi historia personal a través de mi familia para poder reconocermelo como sujeto perteneciente a un grupo base.
- Aprender a reconocer las diferencias entre los miembros de mi clase para asumir la diferencia como riqueza de nuestro grupo.

- Iniciar un proceso de reflexión individual y colectiva acerca de quiénes y cómo somos para comprender a mis compañeros.

Participantes: estudiantes del 301.

Tiempo: tarea en casa.

Dinámica: individual.

Actividades comunicativas: comprensión auditiva y producción oral.

Recursos: cuestionario resuelto previamente en casa, cartulina y marcadores.

El día de la actividad cada estudiante deberá tener su copia resuelta del cuestionario realizado en casa.

Micro-actividad 1: ¿De dónde vengo?

Actividad comunicativa: expresión oral y comprensión auditiva.

Tiempo: 15 minutos.

Dinámica: individual y asamblea.

Recursos: cuestionario resuelto.

Objetivo: compartir de manera oral la historia sobre el origen de mi familia para reconocermelo como sujeto perteneciente a un grupo base.

Micro-actividad 2: ¿Qué compartimos?

Actividad comunicativa: expresión oral y comprensión lectora.

Tiempo: 20 minutos.

Dinámica: asamblea.

Recursos: carteleras.

Objetivo: reflexionar sobre similitudes y diferencias en las familias.

Micro-actividad 3: Historias para hacerse mayor

Actividad comunicativa: expresión oral y comprensión lectora.

Tiempo: 30 minutos.

Recursos: *video beam*, cartulinas, marcadores, lápices, lectura en voz alta del cuento *El mono bobo que no era tan bobo*, de Sophie Carquain, ante la clase.

Objetivo: respetar la diferencia de nuestros compañeros.

Bitácora:

Se pide a los participantes que en casa realicen, en una hoja en blanco, un pequeño escrito sobre

cómo se sintieron en la actividad y qué aprendieron de esta. Deberán entregarla al día siguiente a la directora de grupo, quien recogerá esta información, la cual servirá para la preparación del trabajo de la siguiente sesión. Esta información permite reconocer rasgos del grupo que evidencien formas de comprender el mundo.

Actividad 2: Conozco y manejo mis sensaciones. Bingo de las emociones

Objetivos

• General

Reconocer estrategias de aprendizaje para expresar de manera adecuada mis emociones y la de los demás de modo asertivo.

Específicos

- Analizar y expresar diferentes estados de ánimo de una forma positiva.
- Promover mis habilidades de comunicación para saber cuándo y cómo expresar mis estados de ánimo en las diferentes circunstancias de la vida escolar y familiar.
- Reconocer en los demás estados de ánimo que son expresados de manera distinta de las mías.
- Establecer vínculos más afectivos con mis compañeros.

Participantes: estudiantes y directora de grupo.

Tiempo: 90 minutos.

Actividades comunicativas: comprensión auditiva y lectora y producción oral y escrita.

Recursos: cartulinas de colores, pegante, marcadores, *video beam*.

Micro-actividad 1: Bailando expreso mis emociones

Actividad comunicativa: expresión corporal y comprensión auditiva.

Tiempo: 20 minutos.

Recursos: auditorio de la institución o espacio adecuado, lápices, computador con acceso a internet.

Objetivo: relacionar la música con emociones humanas.

Micro-actividad 2: Identifico emociones

Actividad comunicativa: expresión oral y comprensión auditiva.

Tiempo: 30 minutos.

Recursos: auditorio, *video beam*.

Objetivo: aprender a expresar las emociones a través de la mímica gracias al tablero del bingo de las emociones.

Micro-actividad 3: Resolvemos los problemas

Actividad comunicativa: expresión oral y comprensión auditiva.

Tiempo: 30 minutos.

Recursos: auditorio, *video beam*, cartulinas, temperas

Objetivo: establecer entre el grupo estrategias para resolver los conflictos con compañeros.

Bitácora: Se pedirá a los estudiantes que elaboren como tarea el semáforo y el termómetro de la ira para trabajar en casa cada día.

Conclusiones

La aplicación de una secuencia didáctica, que tenga como eje transversal la dimensión afectiva y emocional, para ser aplicada a las estudiantes en formación de Vivencia Escolar I y a los niños y niñas del curso 301 se sustentó en la necesidad que presentan los dos grupos de fortalecer esta dimensión como base para evidenciar mejores niveles de las competencias comunicativas y ciudadanas. Se partió de la observación por parte de las estudiantes y profesoras de este espacio escolar ante la necesidad de establecer la importancia que representa, por una parte, la planeación y ejecución de secuencias que brinden posibilidades de reflexión, actuación y ejercitación de los estudiantes, y por otra, que comprendan de manera reflexiva las diferentes actividades propuestas como parte de un todo dentro de la organización y estructuración del ejercicio para tener en cuenta al momento de realizar sus planeaciones.

A la luz de los conceptos y propuestas presentadas en el interior del espacio académico, pudimos comprender la gran necesidad que representa en los espacios escolares la implementación de estrategias metodológicas y pedagógicas que les permitan a nuestros estudiantes en general comprender sobre la necesidad de diseñar propuesta innovadoras que tengan que ver con ejercicios que lleven a los niños y niñas a incrementar los niveles

de autoestima y motivación frente al proceso de aprendizaje en el aula, que contribuyen de manera cualitativa en los procesos de aprendizaje.

Por una parte, se evidenció que los maestros en formación relacionan la dimensión afectiva y emocional con los estados de ánimo por los que un sujeto puede pasar en una determinada situación. Es decir, consideran que el desarrollo de esta dimensión tiene que ver con sentirse bien en un momento determinado de la experiencia y no con lograr realizar un ejercicio profundo de conocimiento de las diferentes relaciones afectivas a nivel individual y social en las que todos participamos y que permite mejorar las relaciones entre compañeros. Asimismo, los estudiantes consideraron, al inicio de la aplicación de la secuencia didáctica, que la motivación y la autoestima radican en que las actividades se diseñen para distraer a los niños y niñas sin obtener al final de las actividades ningún resultado. Esto permite que quienes participan se involucren en procesos de reflexión, análisis y fortalecimiento de la dimensión afectiva y emocional, evidenciado en el hacer comunicativo de todos en el aula.

Al aplicar cada una de las diferentes actividades pedagógicas, deteniendo las actividades en varios momentos de su aplicación para explicar, ampliar o fundamentar desde lo conceptual, metodológico y pedagógico las razones de los ejercicios propuestos, se evidenció que los maestros en formación consideraban que diseñar una secuencia didáctica tenía que ver con establecer una serie de ejercicios llamativos para distraer a los niños y niñas. En consecuencia, muestra la importancia que representa dentro de la práctica docente que se comprenda que la innovación no tiene que ver con pasar un rato divertido dentro de las clases, sino que obedece a una organización de las secuencias didácticas que posibiliten el desarrollo de procesos de conocimiento, motivación en la tarea realizada y reflexión real en el aula de clase. Sin embargo, en la medida en que se reflexionaron y comprendieron los fines de cada actividad, las estudiantes se mostraron dispuestas a introducir la dimensión afectiva y emocional en las diferentes planeaciones que debían realizar.

Las formas y maneras en que los maestros en formación hicieron visible la parte afectiva y

emocional fue en algunos casos narrando partes de su vida individual o, en otros, llorando al recordar experiencias familiares o individuales que no han logrado comprender y superar (pues según como explicó la mayoría de los estudiantes en formación, se deja en el olvido para evitar el sufrimiento que esto ocasiona). Sin embargo, es importante la participación individual y colectiva por parte de los estudiantes que comprendieron el objetivo de las actividades y lograron, al finalizar los ejercicios, darse cuenta y expresar ante el grupo la pertinencia de aprender a reflexionar sobre su propia experiencia vital y sobre las transformaciones de comprensión que surgieron al compartir parte de lo que cada uno siente.

Los estudiantes en formación reflexionaron sobre cómo se construye la dimensión afectiva y emocional. También comprendieron la relevancia de trabajarla en el aula al permitir que poco a poco los niños adquieran una mirada sobre sí mismos y los otros, las emociones que sentimos sobre las diversas situaciones de vida, evidenciando de manera verbal la poca atención que prestan a sus emociones y la importancia de incorporarla en los ejercicios de planeación que ellas deben realizar cada semana en sus respectivos cursos del colegio.

Construir en colectivo no fue una tarea fácil ni sencilla. Implicó participación, aceptación, discusión, tolerancia y solidaridad. El discurso individual de cada uno de los estudiantes reflejó de manera clara estos principios, pero llevarlos a cabo desde la práctica hizo que dejemos de lado estas necesidades colectivas. Por tanto, aplicar la secuencia didáctica a los maestros en formación abrió la puerta para que podamos comprender la necesidad pedagógica de construir una nueva ciudadanía partiendo de las diferencias y similitudes de nosotros y para el bienestar de los niños y niñas en la escuela.

Incorporar la realidad afectiva y emocional en los espacios del aula y en los desarrollos de los programas es una tarea pendiente que debe iniciarse para comprender que esta dimensión se configura como un eje transversal para el desarrollo del currículo en las instituciones escolares. Establecer mecanismos didácticos y pedagógicos que permitan a quienes participan de los procesos escolares, reconocer la importancia de realizar acciones en

el aula para que no solo seamos mejores seres humanos, sino, además, se fortalezca la competencia comunicativa y ciudadana.

La dimensión afectiva en el aula se configura, en consecuencia, como una tarea por descubrir en el espacio escolar donde estemos, no solo porque teniéndola en cuenta posibilita mejores niveles de motivación en los estudiantes, sino también porque permite que, como individuos, seamos conscientes de ser sujetos que aprendemos y existimos gracias a los demás al fortalecer nuestra autoestima de manera sana.

Es importante que dentro de los programas de formación docente se asuma la dimensión afectiva y emocional desde lo conceptual, metodológico y pedagógico por cuanto los múltiples conflictos que se evidencian en la escuela plantean la necesidad de fortalecer esta dimensión como parte de las alternativas de futuro de nuestro país.

La literatura consultada sobre el desarrollo de la dimensión afectiva y emocional en la escuela tiene que ver con el aprendizaje de segundas lenguas, desde la psicología o a nivel de las organizaciones. Por lo tanto, es importante que asumamos desde la educación esta dimensión como una alternativa educativa que permita a nuestras infancias colombianas encontrar formas de comprender las realidades y desarrollar la capacidad de encontrar salidas emancipadoras a nuestras deficiencias.

Finalmente, se plantea como posibilidad una propuesta de investigación en la que los maestros en formación logren comprender la importancia del diseño de los materiales que van a aplicar con los niños y niñas en la Vivencia Escolar I, tomando como punto de partida la construcción de la dimensión afectiva y emocional que permita el fortalecimiento de la competencia comunicativa y ciudadana de nuestra infancia.

Referencias

- Arnold, J. (ed.). (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. México. Paidós. Recuperado de: www.gitanos.org/publicaciones/guiapromocionmujeres/pdf/04.pdf
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Canale, M.; Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (I). *Revista Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 17: 54-62.
- Carquain, S. (2006). *Pequeñas historias para hacerse mayor. Para leer de noche y abordar con el niño sus miedos, sus inquietudes, sus preguntas*. Madrid: EDAF.
- Chaux, E.; Ruiz, A. (2005). *La formación de las competencias ciudadanas*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación - ASCOFADE. Recuperado de: <https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>
- Kofman, F.; Senge, P. M. (1993). Communities of commitment: The heart of learning organizations. *Organizational Dynamics*, 22(2): 5-23.
- Lagarde, M. (2000). *Claves feministas para la mejora de la autoestima*. Madrid. Horas y Horas.
- Martín, N.; Martín, V.; Trevilla, C. (2009). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimiento. El caso de una organización sin fines de lucro Ciriéc-España. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 66: 187-211. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17413043009>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Competencias ciudadanas*. Recuperado de: www.mineducacion.gov.co/1621/w3-articulo-235147.html
- Shannon, A. M. (2013). *La teoría de las Inteligencias Múltiples en la enseñanza de español*. Máster Universitario en Lengua y Cultura Españolas. Universidad de Salamanca.
- Stevick, E. (1980). *Teaching Languages: A way and Ways*. Rowley, Ma.: Newbury House.
- Unesco. (s.f.). *Diversidad cultural*. Recuperado de: portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=34321&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Walsh, J. P. (1995). Managerial and organizational cognition: Notes from a trip down memory lane. *Organization Science*, 6(3): 280-321.

Bibliografía consultada

- Eguiluz, A.; Eguiluz, J. (1997). De los procesos a las tareas: el concepto de tarea. *Frecuencia L*, 6: 9-15.
- García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10(11). Recuperado de: www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- González, E. (s.f.). *Educación en la afectividad*. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://www.surgam.org/articulos/504/12%20EDUCAR%20EN%20LA%20AFECTIVIDAD.pdf>
- Martín, E. (1999). Libros de texto y tareas. En: J. Zanón Gómez (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas* (pp. 25-52). Madrid: Edinumen.
- Miras, M. (s.f.). *La dimensión afectiva y emocional del aprendizaje. Atribuir sentido personal a lo que se aprende*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Barcelona. Recuperado de: es.slideshare.net/cprgraus/la-dimensin-afectiva-y-emocional-del-aprendizaje-atribuir-sentido-personal-a-lo-que-se-aprende
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- Nussbaum, L.; Tusón, A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17: 14-21.
- Tusón, A. (1994). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 12; 30-39.





Adolescentes, escritura y TIC*

Teens, Writing and ICT

Patricia Garzón Bohórquez¹

Para citar este artículo: Garzón, P. (2017). Adolescentes, escritura y TIC. *Infancias Imágenes*, 16(1), 131-143.

Recibido: 29-diciembre-2015 / **Aprobado:** 19-julio-2016

Resumen

La presente investigación se enmarca en el análisis de los rasgos del chat que lo pueden posicionar como género emergente. Se emplea el estudio de caso con una población de estudiantes de ciclo tres de una institución distrital en la red social Facebook. El chat que estos preadolescentes usan posee particularidades tanto de la oralidad como de la escritura que lo hacen un discurso singular, pues se trata de una comunicación escrita significativa y creativa que puede favorecer el desarrollo de habilidades verbales. Ya que la red se constituye en un soporte virtual de aprendizaje que es autónomo, pues es empleado en entornos extraclase, donde los jóvenes aprenden solos, porque este formato posibilita nuevas formas de leer y escribir, mediante la creación y recreación del lenguaje que usan a diario. Para esto nos apoyamos en los siguientes teóricos: Cassany, Noblia, Bajtín, Calsamiglia, Vilà, Mayans, Yus y Farías, entre otros.

Palabras clave: TIC; interacción virtual; nativo digital; literacidad electrónica; estudio de caso. [UNESCO Thesaurus <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>]

Abstract

This research is framed in the analysis of chat features which can position it as an emerging genre. The case study is used, with a population of students from the third cycle of a school district in the social network of Facebook. The chat that these adolescence use has particularities of both orality and writing that make it a singular discourse, because it is a meaningful and creative written communication that can favour the development of verbal skills. As the network becomes a virtual learning support which is autonomous, it is then used in extracurricular environments, where teens learn alone, because this format enables new ways of reading and writing through creation and re-creation of language they use daily. For this, we rely on the following theorists: Cassany, Noblia, Bakhtin, Calsamiglia, Vilà, Mayans, Yus and Farias, among others.

Keywords: ICT; virtual interaction; digital native; electronic literacy; case study.

131

* Artículo corto. La investigación se denomina "Rasgos lingüístico-discursivos del chat como género emergente"; se inició en el segundo semestre de 2014 y aún se encuentra en curso.

¹ Licenciada en Lenguas modernas español e inglés, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente, IED Juana Escobar. Correo electrónico: patygabo@hotmail.com

Introducción

Las formas de comunicación se han transformado desde los inicios de la humanidad hasta hoy. El hombre como ser social ha buscado siempre la manera de comunicarse con sus congéneres empleando metodologías acordes a los medios a su alcance y al desarrollo tecnológico.

El rápido avance tecnológico ha propiciado que la cultura logocéntrica, la cual está centrada en el libro, sea reemplazada por una cultura multimediática, que es eminentemente audiovisual, donde el joven se convierte en un lector multimedial porque emplea otros soportes, y la lectura ya no es lineal sino hipertextual.

Esto ha influido en la aparición de otros términos como *escriectores*, porque los jóvenes ya no son lectores pasivos, sino que escriben también. Como lo hacen en el *fanfic* —que significa fan de la ficción— allí los chicos que son fanáticos de las sagas fantásticas escriben y reescriben, recrean sus historias favoritas (libros, cómics, series, películas, etc.). Esto hace referencia a otros modos nuevos de lectura y escritura multimedial donde se realiza una creación colectiva, pues entre varias personas están creando nuevos finales o adaptaciones de dichas sagas (García y Martos, 2008). De forma similar ocurre en el chat, donde los niños y jóvenes recrean la forma de comunicarse haciendo de este un discurso nuevo y creativo.

Internet y el avance tecnológico han posibilitado estas transformaciones en las prácticas letradas, lo cual ha generado la aparición de nuevos géneros virtuales como el correo electrónico y el chat, que son correlatos mediados por una nueva tecnología de la carta y la conversación informal. Otras posibilidades de interacción virtual con la lectura y la escritura que nos brinda la red son: blogs, hipertextos, wikis, redes sociales, etc. (Levis, 2006).

Desafortunadamente, estas prácticas quedan marginadas tanto en la escuela como a nivel académico, pues no se les ha otorgado el estatus que merecen, por tratarse de actividades vernáculas que los jóvenes desarrollan autónomamente y fuera de la escuela.

Este estudio es relevante porque se trata de un tema novedoso que permea a la sociedad en general, pero especialmente a los más jóvenes quienes

viven inmersos en las NTIC y se comunican por medio de sus webs y aplicaciones.

El presente texto está conformado por cinco partes: 1) situación problemática, donde se explicita el vacío que motivó la investigación, así como el rastreo de antecedentes para delimitar la misma; 2) referentes teóricos, donde se abordan los autores y postulados que sustentan la investigación; 3) metodología, en la cual se explica el enfoque y diseño de la investigación, como se seleccionó la población y la muestra, al igual que la construcción de las categorías y unidades de análisis; 4) resultados, donde se pretende analizar e interpretar los datos a la luz de las categorías de análisis y de las teorías que las soportan; 5) conclusiones, se llega a estas partiendo de la relación entre la pregunta y a los objetivos de investigación.

Situación problemática

Para caracterizar el contexto educativo que sustenta el desarrollo de esta investigación enmarcada en el chat y sus características que subsisten entre la oralidad y la escritura, se tuvieron en cuenta varios elementos: el análisis documental, el decir del docente y los desempeños de los estudiantes. En cuanto a los documentos tanto institucionales como políticos, plantean que las diferentes formas de comunicación mediadas por la tecnología son clave en el desarrollo de los estudiantes, ya que son los medios que ellos emplean para tejer aprendizajes e interacciones, además que esto propicia la aparición de nuevos lenguajes y formas de narración y de construcción de identidad (Crystal, 2001).

Pero las prácticas no se corresponden con esto, pues aún no se ha integrado totalmente las TIC como herramienta para optimizar habilidades de escritura en la escuela, debido en parte a la falta o accesibilidad o de capacitación. Por lo tanto, las clases se desarrollan generalmente de forma tradicional. Y aunque las concepciones docentes hacen referencia a la escritura como actividad sociocultural y procesual, se evidencia contradicción en la práctica, ya que sigue basándose en la parte formal de corrección de ortografía y gramática, y generalmente se evalúa como producto, sin dar campo a las etapas del proceso escritor (planificar, textualizar y revisar).

En cuanto a los desempeños de los estudiantes, estos tal vez escriben ahora más que antes, solo que lo hacen en otro formato: el virtual, pero no se tienen en cuenta sus gustos y habilidades en el aula.

De la lectura del contexto, se evidenció que la concepción docente sobre la escritura chat hace referencia a que esta empobrece la lengua, pero de acuerdo con Da Silva (s.f.), no se tiene en cuenta que se trata de una variante de la lengua, de un posible nuevo género, de otro contexto. Porque en el chat ocurre lo que con cualquier código: se usa entre iguales y no fuera de este formato. Por ello no se trabajan estos géneros virtuales en la escuela, ya que falta conocer las investigaciones que varios autores como Cassany, Yus, Mayans, Farías, Ferreiro, Gardner, Noblia, Da Silva, Cristal y otros han realizado en la última década sobre este fenómeno de la escritura mediada por las TIC.

De la lectura del contexto surge el problema que implica esta investigación, pese a que la virtualidad modifica la forma en que se comunican los jóvenes y propician el surgimiento de nuevos géneros virtuales, el chat no se valora ni reconoce como un nuevo género mediado por la tecnología, no se aprovecha y además se estigmatiza como un registro pobre y poco valioso que perjudica la escritura.

De acuerdo a lo anterior, emerge la pregunta de investigación: ¿qué rasgos de la escritura chat empujada en Facebook por estudiantes de ciclo tres la pueden situar como género emergente?

Esto se pudo evidenciar mediante el análisis de las herramientas de recolección de datos como las encuestas y las entrevistas, en las cuales se comprueba que algunos docentes afirman que el chat es un detrimento de la lengua, por ello no es objeto de estudio ni reflexión en el aula y es una práctica vernácula virtual que los jóvenes realizan al margen de la escuela, en sus casas o en cafés internet, y por ello son vistas como prácticas marginales.

Antecedentes

A continuación, se dará cuenta del rastreo investigativo que se llevó a cabo en relación con la escritura en la red social Facebook. Fue relevante hacerlo para indagar sobre lo que se ha investigado hasta la fecha con respecto al chat y dilucidar algunos aspectos que faltan por ser abordados o por profundizar.

Se indagaron tesis nacionales e internacionales, así como de maestría, de doctorado y artículos de investigación. Este rastreo permitió delimitar el problema y de dicha indagación se encontraron las siguientes categorías temáticas:

- Estudios que abordan el chat como posible género discursivo.
- Estudios que buscan relaciones entre oralidad y escritura en el chat y analizan las características de la oralidad en este registro.
- Estudios que buscan cualificar la competencia comunicativa por medio del chat, al implementarlo como herramienta didáctica para cualificar dichas habilidades en los estudiantes.
- Estudios que aluden a la construcción de identidad en relación con las nuevas tecnologías, concluyendo que en efecto hay impacto de las redes sociales en la construcción de identidad adolescente y de cómo se ha transformado el concepto de público y privado (publicaciones).
- Estudios que responsabilizan al chat de los problemas ortográficos de los estudiantes, desconociendo que se trata de un registro diferente que se da en un contexto particular.

Las investigaciones realizadas sobre esta temática son relativamente nuevas y escasas, y se ha estudiado muy poco a la población más joven, es decir, a los niños y preadolescentes de ciclo tres, pues la mayoría de investigaciones sobre el chat se ha desarrollado con adultos jóvenes y adolescentes. Y si bien en años anteriores los usuarios más activos de las redes sociales pertenecían a estas poblaciones, en la actualidad ha cambiado esa variable, ya que se evidencia que los niños se inician desde edad más temprana como integrantes de Facebook. Se pretende dar cuenta de la utilidad de investigar en una población poco estudiada para no incurrir en repetir lo que ya se ha indagado. Estos preadolescentes son usuarios activos de esta red, nacieron con las tecnologías y viven inmersos en ellas. Por lo tanto, resulta relevante profundizar la investigación con dicha población para caracterizar el lenguaje que crea esta nueva generación de nativos digitales.

Las categorías de este estudio son dos: rasgos de oralidad en el chat y el chat como nuevo género discursivo. La primera hace referencia a que el chat visto como una conversación escrita, por lo tanto, posee rasgos tanto de la oralidad como de la escritura. La segunda categoría se debe a que el chat se da dentro de una situación comunicativa real, en un contexto particular, tiene un propósito y un destinatario; por ello se plantea como un género emergente que surgió gracias a la irrupción de internet.

Referentes teóricos

Teniendo en cuenta las categorías y el problema del estudio, se abordan unas teorías y unos autores que ayudan a la comprensión de la problemática. El aspecto más abarcador es la literacidad que tiene que ver con todas las prácticas de lectura y escritura. Cassany (2012), desde un enfoque sociodiscursivo, aborda el tema de la nueva literacidad o literacidad electrónica en su libro *Tras las líneas* y la define como una nueva forma de leer y escribir en la pantalla que vislumbra un cambio de formato y que ha propiciado la migración de las prácticas cotidianas al formato virtual. Como los álbumes por galerías virtuales, las conversaciones telefónicas y en persona por el chat y las cartas por correos electrónicos. Este autor también plantea estos nuevos discursos como prácticas vernáculas mediadas por la tecnología. Cassany resulta importante para este estudio por la exhaustiva caracterización y estudio que ha realizado en los últimos años sobre la escritura *ideofonemática*, también llamada escritura simplificada. Puesto que esta incluye el término *fonemático* que destaca el rasgo del chat que simplifica las grafías que no se corresponden con su equivalente fonético, y el término *ideo*, que se refiere a que esta escritura también puede incorporar elementos semióticos como emoticones y juegos gráficos para marcar la emotividad y expresividad del hablante.

Esta escritura simplificada posee características de la oralidad. Para percibir dichos rasgos, los aportes de Vilà (2005) son significativos, pues ella considera la lengua oral como un objeto de estudio urgente e importante para comprender la complejidad de la variación lingüística. Además, caracteriza el discurso oral en componentes: lingüístico-discursivo, contextual y estratégico-retórico. Al igual que

Calsamiglia y Tusón (1999), quienes caracterizan también el discurso escrito y oral en tres aspectos: fónico-gráfico, morfosintáctico y léxico. Ellas abordan esto desde aspectos más formales de la oralidad formal o la escritura académica, pero se evidencian también en el registro chat. Especialmente se retoman de estas autoras aspectos de análisis del discurso como la prosodia, el lenguaje no verbal y las variables sociales, que se usan en la oralidad pero que el chat, como conversación escrita, suple mediante diversos recursos, lo cual lo sitúa como un discurso creativo.

Mayans (2002), al igual que Yus (2001), aborda esta práctica del chat como un híbrido entre lo oral y lo escrito, pero Mayans enfatiza en su caracterización como género discursivo desde una aproximación analítica y a partir de lo social plantea los vínculos que se crean en estos contextos virtuales. El autor describe detalladamente la forma en que los internautas enfrentan estos espacios virtuales, los recursos con que los apropian y la forma en que recrean dichos registros lingüísticos dando origen a uno nuevo. Esto hace referencia a la sociabilidad *online*.

Por su parte, Bajtín (1982) y Noblia (2008) definen los rasgos de los géneros textuales, los cuales sirven como base para precisar las subcategorías de análisis del discurso chat teniendo en cuenta los postulados de Cassany (2012) respecto a los rasgos de esta escritura: reducción de recursos del sistema ortográfico, inclusión de elementos nuevos, prosodia y elementos no verbales, variables sociales y cohesión.

Entre tanto, Gardner (2014) y Prensky (2001) aluden a las nuevas generaciones y a sus apelativos como *generación app* y *nativos digitales* respectivamente, los cuales son nuestros jóvenes quienes nacieron en la era virtual y viven inmersos en estas aplicaciones y tecnologías mediadas por internet.

Desde aspectos más sociológicos y filosóficos, autores como Castells (2006) analizan a la sociedad red en la cual vivimos, lo cual implica que casi todo ámbito de nuestra sociedad contemporánea gira en torno a las redes de la información (lo social, lo académico, lo laboral). Baudrillard (1974) retoma el tema de la sociedad de consumo actual (consumo de objetos) en la cual nos vemos

manipulados por los países líderes en economía, que crean necesidades donde no las hay, por ello es que tendemos a poseer identidades prestadas de estas culturas occidentales, y de hecho la identidad se ve trastocada a tratar de imitar otras culturas sin haber construido sólidamente la propia. En las redes se construye identidad y por medio de la escritura se construye sujeto, pero lo que ocurre en las redes y en el chat, al construir identidades deseables o falsas, es solo el reflejo de lo que ocurre en la vida real. Como lo afirmó en su discurso de aceptación del Premio Nobel, el desaparecido e ilustre Gabriel García Márquez (1982), a eso se debe la soledad de América: a nuestra falta de identidad.

Metodología

Se opta por el paradigma interpretativo pues se trata de indagar sobre un fenómeno social para analizarlo minuciosamente, en este caso se intenta comprender e interpretar el fenómeno de la escritura virtual que emplean un grupo de jóvenes.

El enfoque metodológico que se eligió es el cualitativo, ya que, de acuerdo con Flick (2015), se busca indagar sobre una práctica social adentrándose al entorno real donde se suscita con el fin de recoger información para analizar y comprenderla. Por ello, se pretende particularizar la escritura que emplean los jóvenes del ciclo tres en la red de Facebook.

Se seleccionó el diseño de estudio de caso que, de acuerdo con Simons, “su principal finalidad es investigar la particularidad, la unicidad del caso singular” (2011, p. 20), como es la interacción que se da en el chat, de dicha interacción se selecciona un grupo particular para estudiar la forma en que se comunican. Al respecto, Vasilachis (2006) afirma que es necesario tomar una muestra, porque debido a sus rasgos particulares estos estudios tienden a focalizar en un número limitado de situaciones para que se puedan analizar con la profundidad necesaria para lograr un entendimiento holístico y situado, donde lo importante es la particularización y no la generalización. Yin (1989) concuerda con Vasilachis (2006) al nombrar una de las características de este método, que es ser heurístico, cuyo propósito es descubrir cosas nuevas, ampliar las ya existentes o bien confirmarlas (lo que ya se sabe).

Estos métodos resultaron apropiados, pues permitieron indagar sobre la forma en que chatea un grupo de jóvenes, para analizar y responder al planteamiento del problema mediante la descripción y caracterización de la escritura que dichos usuarios emplean en el chat de Facebook.

Fases de la investigación

Las fases de la investigación son cinco:

- Planteamiento del problema: en esta etapa se identificaron los hechos, ausencias y necesidades y se seleccionaron las herramientas de recolección de datos. También se realizó el rastreo de antecedentes investigativos.
- Recolección de corpus: en esta fase se copiaron los datos y corpus mediante encuestas, entrevistas y conversaciones en la red.
- Elaboración de marco teórico y metodológico: en esta fase se realizó la indagación teórica que sustenta el proyecto y se definió el método y diseño de investigación.
- Construcción de categorías que permiten interpretar el corpus y la sistematización, análisis e interpretación de resultados: en esta etapa se describen los datos para poder caracterizarlos e interpretarlos de acuerdo con el marco teórico y metodológico.
- Elaboración de conclusiones y sugerencias: en esta fase se definieron las conclusiones a las que se llegó luego del análisis de los datos y posteriormente se plantean sugerencias para el aprovechamiento de las redes sociales en el proceso de enseñanza/aprendizaje para optimizar habilidades escriturales.

En este momento, la investigación cierra la última fase, es decir, concluye el análisis e interpretación de los datos y corpus, así como la elaboración de conclusiones y sugerencias que permita que los docentes reconozcan esta forma de escritura emergente como nuevo género discursivo mediado por las TIC y que los inste a estudiar no solo este género virtual, sino otros, para que posteriormente puedan incluirlos al aula, pues con ello podrían optimizar procesos de enseñanza aprendizaje en competencias y habilidades comunicativas como la escritura.

Población y muestra

La población seleccionada son estudiantes de ciclo 3 (sexto y séptimo grado), sus edades oscilan entre 11 y 13 años, pertenecen al estrato socioeconómico 2 y todos son miembros activos de la red social Facebook. Se escogió de entre esta población una muestra pequeña de cuatro estudiantes (dos hombres y dos mujeres), pues han demostrado ser los usuarios más activos de esta red, es decir, que interactúan más en ella. Por medio de entrevistas virtuales y encuestas se llegó a la selección de la muestra poblacional.

Se seleccionó esta población pues se trata del grupo menos estudiado, ya que las poblaciones más investigadas son las de estudiantes de ciclos 4 y 5, entre 15 y 17 años, y universitarios mayores de 18 años. Por ello, resulta interesante estudiar a este ciclo, porque son usuarios activos de Facebook, al igual que los adolescentes y universitarios, pero además porque se trata de la generación app, quienes nacieron con las tecnologías (Gardner, 2014). Estos niños y jóvenes viven sumergidos en las aplicaciones y se valen de ellas para solucionar muchos inconvenientes de su vida cotidiana, escolar y social. Esto se pudo constatar en el rastreo de antecedentes.

La muestra se escogió porque al realizar la indagación entre los 18 estudiantes, dio como resultado que este grupo de usuarios emplean mucho más tiempo este recurso del chat y son quienes más acceden a esta determinada red social, como lo corroboran las entrevistas y encuestas que se realizaron

a la población. Los criterios de selección de los participantes para ser estudiados se establecieron a partir de similitudes. Estas se encontraron al descubrir que hay mayor frecuencia de permanencia en la red, es decir, que pasan más horas interactuando en ella (Vasilachis, 2006). De los estudiantes a los cuales se les hizo la entrevista, se encontró que algunos de ellos permanecían en la red de una a dos horas, otros de dos a cuatro horas y otro grupo más de cuatro horas al día. Por ello, se optó por elegir este pequeño grupo por su permanencia con mayor frecuencia en Facebook, como se ilustra en la figura 1.

Recolección de datos

Se llevó a cabo recolección de los chats de los estudiantes mediante la red social de Facebook. Este proceso se inició desde hace aproximadamente dos años. Se recogieron estas producciones de escritura virtual de los participantes para conformar dicho corpus de estudio con el fin de tener un objeto de análisis para poder entender el fenómeno a indagar. Para hacer la descripción del corpus del estudio se trabajó a partir de una organización sistemática teniendo en cuenta la estructuración de las conversaciones en cuanto a su proceso de construcción y significación para los internautas. Como se trata de datos obtenidos directamente vía internet, se evitaron los problemas asociados a la transcripción, ya que los mismos jóvenes digitaron y proporcionaron los chats. Se obtuvieron 19 conversaciones chat, de las cuales se seleccionaron seis para ser analizadas.



Figura 1. Tiempo que los niños dedican al chat.

Fuente: basada en encuestas a los niños, entrevistas realizadas a los estudiantes de la IED Juana Escobar para conocer su permanencia en la web.

Categorías de análisis

Estas categorías corresponden a la organización de la construcción teórica que se desarrolló en el capítulo dos sobre las categorías de este estudio: rasgos de oralidad en la escritura chat y género discursivo, para lo cual nos basamos en los postulados de Calsamiglia y Tusón (1999), Cassany (2015), Vilà (2005) y otros autores que han estudiado el análisis del discurso oral y escrito.

Dichas categorías se seleccionaron por su pertinencia, pues permiten de manera adecuada el análisis de los corpus. Debido precisamente a esa transformación del lenguaje, es importante analizarlo a la luz de categorías teóricas que facilitan

su estudio para comprender cómo se expresan los jóvenes contemporáneos.

Las categorías, subcategorías y unidades de análisis han sido definidas para poder realizar el estudio, con el fin de comprobar si efectivamente se puede catalogar al chat como un género emergente mediado por las TIC, así como también verificar las características orales presentes en este discurso virtual.

Dichas categorías inductivas permiten contrastar los registros con las teorías subyacentes en esta escritura a través de las cuales se realiza el proceso de análisis e interpretación de los corpus recogidos como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Categorías, subcategorías y unidades de análisis.

| Categoría | Subcategoría | Unidad de análisis |
|---|---|---|
| 1. Rasgos de la oralidad en la escritura chat | Componente lingüístico discursivo | -Turnos del habla. -Estructura dialógica (pregunta-respuesta): <ul style="list-style-type: none"> • Apertura (saludos). • Objeto (tema). • Cierre (despedida). -Máximas conversacionales: <ul style="list-style-type: none"> • Máxima de cantidad. • Máxima de calidad. • Máxima de relación. • Máxima de modo. |
| | Interacción conversacional | -Progresión temática: <ul style="list-style-type: none"> • Tema. • Rema. |
| | Componente contextual | -Situación comunicativa: <ul style="list-style-type: none"> • Propósito. • Destinatario. • Espacio. -Marcadores de género. -Netiquette. |
| | Componente retórico | -Modalización: <ul style="list-style-type: none"> • Saludos. • Despedidas. |
| 2. Nuevo género | Reducción de recursos del sistema ortográfico | -Omisión de las tildes, grafemas sin equivalencia fonética, signos de puntuación, mayúsculas y sílabas conocidas. -Uso de abreviaturas. |
| | Inclusión de elementos y recursos nuevos | -Uso de cifras u otros signos matemáticos que resultan fonéticamente equivalentes a una palabra o sílaba. -Uso de algunas letras y signos con valor simbólico: K, qu. -Interferencias con otras lenguas como el inglés. |
| | Prosodia | Volumen y entonación: -Mayúsculas seguidas (grito), repetición de letras y signos de puntuación y entonación que marcan alargamientos e intensidad. -Uso de onomatopeyas o letras repetidas con valor simbólico. |
| | Elementos no verbales | -Uso de emoticones. |
| | VARIABLES SOCIALES | - Social o diastrática: léxico popular o vulgar (jerga). - Situacional o diafásica (registros) coloquiales. -Individual o estilo (idiolecto) variaciones personales. |
| | Cohesión | -Conectores de finalidad, causa y consecuencia (para, pues, porque, entonces). -Referencias deícticas: temporal, personal y espacial (hoy, aquí, yo). |

Fuentes: Cassany (2015), Vilà (2005), Calsamiglia y Tusón (1999), Farías (2008), Yús (2001), Noblia (2008), Mayans (2002) y Grice (1975).

Resultados

El análisis se abordó al codificar los datos de la siguiente manera: se categorizó al contrastar los datos observando sus similitudes, para facilitar el examen e interpretación de los mismos. Por ello se emplearon códigos (abreviaturas y símbolos): subrayados, *cursiva*, **negrilla** y ~~tachado~~ para nombrar e identificar los apartados de las conversaciones donde se evidenciaban los rasgos a analizar.

Se reunieron los chats por temas de conversación y se triangularon dichos temas a la luz de unas preguntas de investigación que permitieron dar una ruta a la interpretación. Posteriormente se contrastó la información, al comparar los datos

entre sí, para comprobar si existe constante en los rasgos que se presentan en cada tema y si estas características se mantienen invariables a lo largo del corpus, independientemente del tópico tratado por los jóvenes. Es decir, que se triangularon los rasgos para encontrar recurrencias en las conversaciones. Dicha triangulación se hizo al relacionar el corpus con el marco teórico y metodológico, lo cual brindó soporte para iluminar el análisis y para responder a los objetivos y a la pregunta de investigación.

Los resultados de esta investigación se pueden ilustrar en la tabla 2 donde se analizan algunos corpus de los chats de los estudiantes.

Tabla 2. Análisis de las omisiones, reducciones, abreviaturas, uso de letras y símbolos con valor fonético y máximas conversacionales en el chat.

| Conversación 1 | Letras y símbolos con valor fonético | Omisión de tildes | Reducción de elementos del sistema ortográfico | | | | | | Máximas conversacionales | | | | |
|---|--------------------------------------|--------------------|--|---|------------|------------------|--------------------|---------------------|--------------------------|-----|---|---|---|
| | | | Grafemas sin equivalencia fonética | Signos de puntuación | Mayúsculas | Elisión vocálica | Sílabas conocidas | Uso de abreviaturas | CAN | CAL | R | M | |
| Yójhãñ Stívëñ A bno <u>Ola hay tareas</u> | | | Ola | | | | Bno | | | X | | X | |
| <i>ole mk para mete creo q era terminar la guia y para artes el dibujo terminado y una impresion de un personaje de star war</i> Yójhãñ Stívëñ Hay bna perrito me voy a sakar eso | Sakar | guia impresión | | X (No se usa en toda la frase un solo signo de puntuación.) | star wars | | Mete Bna | | Mk | | | X | |
| tooo bn pape Vemos | | | | | | | Tooo | | Bn | | | | X |
| K Isieron <i>emmm porque en tecnologia dejaron unos trab/OS tambn</i> | K | tecnologia | lcieron | | | | Trabajs | Tambn | | X | X | | |
| Yójhãñ Stívëñ Ja Tan Hp Ut | | | | | | | | Utt | Hp | | | | |
| Yy en mate tambien Rodriguez Camilo aaja mk es q lo de tecnologia la probe ijo que tokababa llaver eso mañlana si na pailas eeeee y edmas creo que tine q hacer las 3 primeras | Q tokababa | tambien tecnologia | | | | | Edmas Tine | | Mate mk | | | | |
| figuras que hizimos en el 3 periodo en cartulina | | | lzimos | | | | | | | | | | |
| Yójhãñ Stívëñ Jmmm Noc | | | | | | | Noc | | | | | | |

Fuente: corpus de las conversaciones de los participantes de la investigación en la red social de Facebook.

Tabla 3. Análisis de elementos de la prosodia, lenguaje no verbal, estructura dialógica, y elementos de cohesión en el chat.

| Conversación 3 | Prosodia | | | Lenguaje no verbal | | Estructura dialógica | | | Conversación 4 | Cohesión | | | | | |
|--|----------------|--|---------------------|--------------------|----------|----------------------|--------|--|----------------|----------|-----------|---|---|---|---|
| | Volumen (tono) | Entonación repetición de letras y símbolos | Onomatopeyas | Emoticones | Apertura | Desarrollo | Cierre | Conectores | | | Deícticos | | | | |
| | | | | | | | | E | | Ea | Co | T | E | P | |
| Lorenitha Sanchez Lolela -hls mami -hlp muñe -vos as cambiado no -Nah jejej | | | Nah Jeje | | X | | | que va a salir hoy a jugar micro Yöjhân Stüvén Noo Puedo Perro Me Voi Rodriguez Camilo a no mk Yöjhân Stüvén Siisas Rodriguez Camilo y yo aki en gaviotas era para ver si acomediamos al pibe | X | | | | X | X | X |
| -estos esa foto -normal -yo soy haci ☺ -jajajj como no mami yo la conosco no me bengga a mentter los dedos a la boca -aaa bn y k+ -aaaa yo te conosco y como ba todo por aya -bn siiii -bn ok todo copas -no creesss? -Mmmm -KIEN DIJO? -Jumm | KIEN DIJO? | Aaa No creess Ahhh Siiii | Jaja Mnn Jumm | ☺ | | X | | Yöjhân Stüvén Pss-Baya A La Casa De El Noo? Rodriguez Camilo ne mk paque era para ver como estabamos todos y joder el rato oloko tonces ni modo Noo Paila Yo Sii No Puedo Asta K Entremos Al Colegio Rodriguez Camilo a bno pues tokara en el kole | X | X | X | | | | |
| -bueno muñe nos hablamos luego chaooop -Aichhh -cuidate TKR y no cambies nunca te adoro tal y como eres!!!! chaop -lo mismo ok choasñ Jemysitha Soler ok choa | | eres!!!! | | 😊 | | | X | Yöjhân Stüvén Siisas Vemos Rodriguez Camilo kopaz pa cuidao x hay mi so Rodriguez Camilo que hace Yöjhân Stüvén Naa Perro Y Utt Rodriguez Camilo nada aki mirando una comedia paisa | X | | | | | X | X |

Fuente: corpus de las conversaciones de los participantes de la investigación en la red social de Facebook.

De acuerdo con las tablas anteriores, se observan los rasgos de este tipo de escritura, la cual se vale de varios recursos como:

Omisiones

- Omisión de tildes, de vocales, de sílabas tónicas y atonas que el lector puede recuperar fácilmente (n, d, sta).
- Omisión de algunos grafemas sin equivalencia fonética como la h, o los dígrafos k, qu, b por g (ola, kedar, gueno).
- Omisión de algunas sílabas conocidas (vocal y consonante) (tm). Se reduce el uso de numerosos signos de puntuación (coma, punto, dos puntos, raya, paréntesis).
- Se prescinde de las mayúsculas iniciales para nombres propios o inicio de oraciones.

Inclusión de elementos y recursos nuevos

Como el uso de algunas letras y signos con valor simbólico como y la @, que evita la marca de género sexual (niñ@s, kasa) y el uso de cifras u otros signos matemáticos que resultan fonéticamente equivalentes a una palabra o sílaba (x, =, 1) (Cassany, 2015).

Elementos no verbales

En los chats, los cibernautas emplean emoticones para emular gestos y marcar sus emociones o estado de ánimo como: risa, tristeza, ira, etc. (☺, ☹).

Elementos de la prosodia

Los sujetos de la muestra usan las mayúsculas sostenidas para denotar grito, subida de tono o volumen de la voz. Todo esto se convierte en un recurso novedoso para emular volumen y entonación.

- Se valen de la repetición reiterada de vocales o sílabas y algunos signos de puntuación para simular entonaciones orales, marcar alargamiento, intensidad o expresividad del hablante (siiiii).
- Emplean onomatopeyas o algunas letras repetidas con valor simbólico para indicar sueño o gusto (mmmm, ahhhh, zzzzzz).

Máximas conversacionales

El principio de cooperación permite el acuerdo entre los interlocutores para que se dé una comunicación

eficaz, mediante las máximas conversacionales de cantidad, cualidad, relación y manera, las cuales tienen que ver con la forma apropiada de expresarnos con claridad (Grice, 1975). Esto también hace alusión a la economía del lenguaje, pues debemos expresarnos en forma clara y breve, características que se observan en la comunicación vía chat. Como se muestra en la tabla 1, donde se evidencian estas máximas.

Estructura dialógica

En las conversaciones analizadas se observa que todas dan cuenta de una organización discursiva así:

- Saludo: siempre los usuarios iniciaron con un saludo. Que daba apertura al chat o conversación (holas, hlas, hls, hlp, olas, ola).
- Desarrollo del tema: allí se desarrolla o abarca el tema de la conversación.
- Despedida: esta también se observó en todos los diálogos (bueno muñe nos hablamos luego, chaoop, cuidate TKR chaop, ok choasñ, ok choa).

Cohesión

Las convenciones que se utilizaron para los conectores son: de finalidad: F con color rojo; de causa: Ca con color azul oscuro; y de consecuencia: Co con color rojo. Para los deícticos son: temporales: T con color amarillo; espaciales: E con color verde; y personales: P con color azul claro.

En la tabla 2 se puede contrastar y verificar la cohesión que se da en la escritura ideofonemática de los sujetos de la muestra, pues estos emplean recursos que ayudan a que su conversación sea cohesiva mediante el uso de deícticos de persona, lugar y tiempo, siendo los más usados en estos corpus: yo, aquí y hoy. También, por medio del empleo de marcadores y conectores de finalidad, causa y consecuencia, empleados con mayor frecuencia los siguientes: para, porque y entonces (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Variable social

Están presentes en este discurso en las siguientes formas:

- La variable social o diastática: por medio del uso de léxico popular o vulgar (jerga).
- La variable situacional o difásica mediante los registros coloquiales.
- Y la variable individual o estilo (idiolecto) mediante las variaciones personales (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Este análisis muestra la forma particular en que escriben los jóvenes en el chat, la cual es breve, espontánea, informal, creativa coloquial e inmediata; y al compartir un tiempo sincrónico en la comunicación le proporciona un carácter de inmediatez. La brevedad se debe a que los jóvenes, de acuerdo con el contexto, se han visto estimulados a expresar mensajes en forma más reducida. Por ello, el estilo de esta comunicación es libre, ya que se trata de conversaciones espontáneas. La creatividad que despliegan los jóvenes en este registro se da ya que se trata de un código que ha debido adaptarse a un nuevo formato, mostrando que los cibernautas poseen una capacidad lingüística impresionante. Dicha capacidad se desarrolla gracias a la exposición de estos cibernautas al chat.

Conclusiones

La presente investigación quiso identificar los rasgos de la oralidad en la escritura chat que la pueden situar como un nuevo género discursivo. Para ello se analizaron e interpretaron conversaciones de un grupo de usuarios de la red de Facebook de un colegio distrital de Bogotá. Esto tendiente a comprender mejor este tipo particular de comunicación que ellos emplean. De este análisis se logró concluir que:

Las reducciones y uso de abreviaturas en esta escritura no afectan la comprensión, puesto que los usuarios del chat, al pertenecer a esta comunidad virtual, se adaptan a los cambios y transformaciones del lenguaje que usan y lo recrean en forma colectiva y creativa.

Tanto las omisiones como el lenguaje no verbal, los elementos prosódicos, los deícticos y los conectores son recursos que los estudiantes utilizan en sus diálogos sin importar el tema que estén abordando. Es decir, estos rasgos propios de este código virtual se dan independientemente del tópico de la conversación.

Los sujetos de la muestra crean mediante la variable individual o idiolecto sus propias versiones de algunas expresiones como: *nop*, *ship*, *sip*, estas se han desprendido de las expresiones para sí y no que también se usan en los chats de otros idiomas (*yep* y *nop*). Así se percibe la creatividad de la ciberhabla, donde los usuarios de la muestra personalizan su escritura de forma particular imprimiéndoles su propio sello para hacer de su estilo algo único.

Por todo lo anterior, se puede afirmar que el chat que los sujetos de la investigación usan posee unas características particulares que lo hacen un discurso singular. Por ello, vemos que estas particularidades de la comunicación vía chat lo pueden posicionar como un género emergente del formato virtual, pues se trata de un registro auténtico y valioso que se da dentro de una situación comunicativa real y en un contexto significativo para los internautas. Además, se trata de una comunicación creativa que puede favorecer el desarrollo de competencias comunicativas porque el estar expuestos a una escritura real y significativa fomenta la creatividad y otras habilidades de escritura.

Adicionalmente, la interacción mediante el chat favorece las relaciones y fortalece lazos entre los jóvenes cibernautas, lo cual evidencia sentimientos de amistad y afecto entre ellos al promover la creación y reafirmar su identidad.

Por ello, se reafirman las características lingüísticas textuales tanto del discurso escrito como del oral, dado que el chat posee particularidades de ambas modalidades. Es por eso que al comparar y triangular los cuadros y tablas se evidencian sus rasgos singulares, los cuales lo hacen un nuevo discurso en pantalla donde convergen dichas modalidades y se complementan mediante aspectos como la prosodia, el lenguaje no verbal y otros rasgos que emplean los sujetos para suplir las limitaciones impuestas por el formato virtual en su interacción.

Así, este proyecto permite confirmar que el lenguaje que se usa en pantalla efectivamente posee caracteres tanto escritos como orales y que las NTIC están modificando la forma de escribir de los estudiantes, lo que ha propiciado el surgimiento de este registro como un nuevo género que transita entre la oralidad y la escritura.

El discurso chat se produce dentro de una situación comunicativa real y dentro de un contexto significativo para los usuarios, donde ellos mismos crean y recrean constantemente el lenguaje, el cual es muy auténtico para expresarse y para diferenciarse de otros entornos y de otros grupos de usuarios de los chats, pues el formato virtual permite adaptar la comunicación escrita a dicho entorno y a sus necesidades comunicativas. Esto se debe a varios factores como la inmediatez y brevedad, lo cual hace que escriban con más rapidez, ya que se requiere comunicarse a la mayor velocidad posible.

Por ello, como afirma Cassany (2015), “nunca antes como ahora los chicos se habían expuesto tanto a la escritura, mediante estas formas escritas vernáculas o ideofonemáticas, alejadas de la norma y la corrección estándar”. Además, a los adolescentes les atrae la pantalla porque pueden comunicarse, chatear, publicar o comentar. La red social Facebook es una de las más usadas y los estudiantes optan por soportes virtuales más que tradicionales, aunque siguen, y muy probablemente seguirán, empleando los dos formatos.

En el análisis de entrevistas se evidenciaron concepciones de los niños sobre esta práctica de escritura chat, mostrando que a la mayoría les gusta escribir, pero no en los cuadernos, porque les parece obligatorio y aburrido, prefieren hacerlo en el computador, interactuando en la web. Donde internet permite que se den estas nuevas formas de escritura.

Y es que las transformaciones que han ocurrido en la escritura de los jóvenes debido a la influencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son un tema de investigación muy interesante, porque es novedoso y ha permeado a la sociedad actual. Este nuevo formato de comunicación digital congrega a millones de usuarios, especialmente niños y jóvenes, quienes han creado este lenguaje particular para interrelacionarse entre ellos y el cual cuenta con una estructura propia y singular debido al contexto comunicativo en el cual se desarrolla la interacción chat.

Pese a todo lo que se ha estudiado en este campo, hay quienes aún consideran que esta influye negativamente en la escritura académica de la escuela o que se trata de la degeneración de la lengua,

y no como un género emergente provisto de significación y que se da en un entorno particular y significativo. Por ello, es interesante continuar estudiándolo, pues se trata de un género que ha llegado para quedarse y que continuará transformándose a medida que la tecnología avance.

Recomendaciones

Este estudio, además de caracterizar el lenguaje multimodal del chat, propone una reflexión al interior del aula acerca de su uso de acuerdo al formato y sobre la relevancia de estos nuevos modos de comunicación juvenil en el soporte virtual, los cuales pueden favorecer el desarrollo de habilidades de producción escrita en los estudiantes. A partir de dicha reflexión sobre este nuevo género discursivo en el contexto escolar, se promueva la creación de estrategias para enseñar a los estudiantes cómo usar estas herramientas digitales en forma pertinente, sin despojarlas de su rasgo natural de prácticas vernáculas que se desarrollan fuera del aula (Cassany, 2006). Pero, además, se hace la propuesta de involucrar las TIC como estrategia transversal a todas las disciplinas del conocimiento. Es decir, que mediante el empleo de aplicaciones e instrumentos virtuales se puedan optimizar las didácticas y metodologías para dinamizar los procesos pedagógicos en la escuela, pero también fuera de ella.

Por ello, esta investigación quiere hacer un aporte para que la enseñanza de la lengua se articule con los nuevos esquemas digitales que posibilitan la aparición de nuevos lenguajes, reconociendo el uso de estos por parte de los estudiantes como una experiencia de expresión y construcción que se ha venido modificando, la cual ofrece nuevas oportunidades de comunicación multimodal mediadas por la virtualidad. Además de reconocer que estas prácticas se realizan al margen del ámbito escolar, lo cual no las convierte en actividades marginales, como se han venido estigmatizando, ya que se trata de usos y registros tan importantes como las prácticas dominantes que se constituyen en usos significativos y contextualizados de creación escrita.

También se recomienda fomentar la utilización de las aplicaciones y herramientas virtuales (TIC) de manera consciente y reflexiva, el potencial de estas

puede ser un soporte para aumentar la creatividad y el desarrollo de habilidades verbales.

Así como orientar a los estudiantes a utilizar Facebook no solo para chatear, sino para hacer cosas en el aula usando el móvil para trabajar colaborativamente, con esta aplicación, la cual es muy lúdica.

De esta forma, se deja el campo abierto a nuevas investigaciones que deseen retomar este tema tan apasionante y que seguirá transformándose con el transcurrir del tiempo y el avance de la tecnología. Por lo tanto, siempre será vigente ya que la escritura es una actividad dinámica y en el formato virtual lo es mucho más.

Referencias

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Baudrillard, J. (1974). *La sociedad de consumo*. Madrid: Siglo XXI.
- Calsamiglia, H.; Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *En línea, leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2015). Las ortografías en Internet: exploración, datos y reflexiones. En: E. T. Montoro del Arco (ed.), *Estudios sobre ortografía del español* (pp. 13-26). Lugo: Axax.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza.
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Da Silva, G. (s.f.). *La lengua que se utiliza en los chat: ¿es español? ¿Esta forma de escritura se trasladará a otros géneros?* Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2005/24_silva.pdf
- Farías, M. (2008). El ciberlecto de las salas de chateo: ¿conversación escrita o escritura conversada? *Forma y Función*, 21: 347-360.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García, G. (1982). La soledad de América Latina. Discurso de aceptación del Premio Nobel 1982. *Educere*, 18(059).
- García, G.; Martos, A. E. (coord.). (2008). *Nuevas prácticas de lectura y escritura*. Badajoz, Extremadura: ANPE.
- Gardner, H. (2014). *Generación App. Cómo los jóvenes gestionan su identidad*. Barcelona: Paidós.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En: P. Cole y J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantic Speech Acts* (pp. 41-58). Nueva York: Academic Press.
- Levis, D. (2006). El chat el habla escrita de los niños y jóvenes. *UNIrevista*, 1(3).
- Mayans, J. (2002). *Género chat. O cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*. Barcelona: Gedisa.
- Noblia, M. V. (2008). Una aproximación teórica y práctica a la definición del chat como género discursivo. En: *Actas del Congreso Internacional Debates Actuales. Las Teorías Críticas de la literatura y la lingüística*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the Horizon*, 9(6).
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Vasilachis, I. (coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vilà, M. (coord.). (2005). *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Yin, R. K. (1989). Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos. *Applied Social Research Methods Series*, 5. Thousand Oaks; London; New Delhi: SAGE.
- Yus. (2001). *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.





La importancia del libro álbum en la educación inicial*

Importance of Book-Album in Early Education

Paola Andrea Cubillos Molina¹

Para citar este artículo: Cubillos, P. A. (2017). La importancia del libro álbum en la educación inicial. *Infancias Imágenes*, 16(1), 144-146.

144

En el presente texto se aborda la importancia que tiene el acercamiento a la lectura en la infancia, teniendo en cuenta que hay textos como el libro álbum que están diseñados para los niños. Estos se caracterizan porque texto e imagen se complementan. La familia y la escuela tienen un papel fundamental en el encuentro del niño con la lectura, por ello es importante que desde los primeros meses se comience a incentivar y así más adelante el niño encuentre placer al leer.

La lectura es una de las cuatro habilidades comunicativas que toda persona debe desarrollar desde los primeros años de vida, de ahí que generar procesos de lectura en la infancia sea fundamental para que el niño vaya adquiriendo el gusto y la pasión por leer y así en sus próximos años esto no se convierta en un requisito sino en un hábito.

El acercamiento inicial a los procesos de lectura en los niños debe ser desde una literatura que esté orientada a aquello en lo que ellos están interesados durante la infancia y que se asocia con los juguetes, los colores, los sonidos, los animales, los dibujos, etc.; ya que en esta etapa el niño se encuentra explorando y apropiándose de su entorno, es por ello que la lectura no debe ser ajena a sus experiencias ni vivencias con el mundo.



Figura 1. Acercamiento a la lectura en los niños.

Fuente: archivo de la autora.

Dentro de la literatura infantil hay un género bastante particular que es el libro álbum, una apuesta reciente dentro de los libros que han sido diseñados para los niños; a diferencia de los libros ilustrados o los álbumes ilustrados en los que la imagen cumple la función de acompañar el texto, en el libro álbum esta tiene una resignificación, tal y como lo menciona Hanán Díaz (2007):

* Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana; estudiante de Especialización en Desarrollo Humano con énfasis en Procesos Afectivos y Creatividad, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: paolacubillosm@gmail.com

El libro álbum se reconoce porque las imágenes ocupan un espacio importante en la superficie de la página, ellas dominan el espacio visual; además porque existe un diálogo entre el texto y las ilustraciones, lo que podríamos llamar una interconexión de códigos [...]. En los libros álbum no basta con que exista esta interconexión de códigos, debe prevalecer tal dependencia que los textos no puedan ser entendidos sin las imágenes y viceversa.

La lectura de texto y la lectura de imagen son dos procesos que se potencian a través del libro álbum, tanto el texto como la imagen son significativas no de manera individual sino que se correlacionan para brindar un sentido común, es por ello que el lector puede encontrar en este tipo de textos un conjunto de significantes que lo lleven a imaginar, relacionar e interpretar desde múltiples perspectivas. A partir de estas posibilidades, el niño no solamente tiene la oportunidad de acercarse al código escrito a través de la lectura sino también al código visual, el cual es plurisignificativo.

La lectura generalmente se limita al acto de decodificación de los signos escritos, sobre todo en los niveles de lectura inicial en donde se busca que los niños identifiquen las letras y así puedan empezar a reconocer las palabras; sin embargo, si este proceso es tan solo mecánico, sesga la oportunidad de que los niños empiecen a desarrollar otros procesos desde temprana edad. En algunos contextos escolares se tiene como objetivo lograr que durante el proceso de enseñanza/aprendizaje el niño “lea de corrido”; es decir, decodifique de manera eficaz el código escrito, tanto así que en los primeros años escolares se trabaja en función de ello.

Ahora bien, la decodificación de signos es imprescindible, ya que como menciona Jorge Guillermo Paredes Muñante (2006): “Leer cualquier material escrito y en cualquier soporte implica, necesariamente, un proceso decodificador” (p. 4); sin embargo, lo que se advierte es que la lectura no se debe reducir únicamente a ello, sino que debe converger tanto decodificar como comprender, interpretar, significar, tanto así que el lector no sea un sujeto pasivo sino activo durante su proceso lector.

Los libros álbum precisamente abren el panorama de la lectura desde sus diferentes dimensiones,

en estos hay texto a través del cual se da el acercamiento a la historia, pero no es este el único que media el relato, sino que esas imágenes que se abren página a página, desbordantes de colores, figuras, formas, son también la historia en sí misma.

Desde el momento en que tienes un libro álbum en frente, tienes la oportunidad de ver todo su inmenso mundo. Aquella tapa que los acompaña es un relato en sí, puesto que allí encuentras el nombre al igual que una gran imagen significativa que desde el principio te da el paso para que recrees la historia, para adelantarte a lo que va a pasar, para que imagines y explores con los posibles personajes, los espacios y las situaciones.

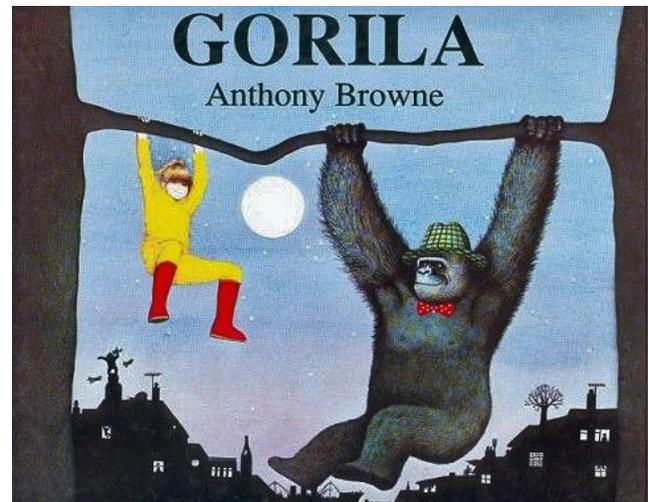


Figura 2. Tapa del libro álbum *Gorila* de Anthony Browne.

Fuente: Browne, A. (1992). *Gorila*. México: Fondo de Cultura Económica.

La lectura de un libro álbum debe ser cuidadosa desde el primer momento. El niño al ser un sujeto curioso por naturaleza se fascinará con todo aquello que puede ver y explorar; es por eso que a través de estas lecturas podrá mantener en libertad su imaginación, estableciendo sus propias interpretaciones; el relato y, en mayor medida, las imágenes permiten el desarrollo en el niño de lo que Jerome Bruner denomina la representación icónica y que se entiende así:

La representación por la imagen, o representación icónica constituye un nivel mayor de autonomía del pensamiento. Las imágenes se convierten en grandes resúmenes de la acción, en las que el interés está

centrado en la forma, el tamaño y el color. (Martínez-Salanova, s.f.).

Las diferentes imágenes que constituyen el relato en el libro álbum son representaciones de elementos que el niño bien puede relacionar con aquello que ha visto en su entorno inmediato; por ello les puede dar un sentido o significado. Inicialmente se pueden asociar las imágenes con la palabras para que el niño pueda reconocer la manera como se denomina cierto elemento; sin embargo, se puede aprovechar para comenzar a desarrollar una lectura comprensiva de las mismas.

El contexto familiar y el contexto escolar son los principales espacios en donde los niños tienen la posibilidad de interactuar con otros y así mismo desarrollar procesos de aprendizaje. Si bien, la escuela tiene el papel fundamental de generar procesos lectores sólidos y continuos desde edades tempranas, la familia no puede dejar relegado este papel, sino que ambos espacios deben acompañar y mediar la lectura en los niños.

Desde los primeros meses de vida, los padres pueden acercarse a la lectura a su bebé, permitiéndole tocar el libro, mostrándole las imágenes y haciendo lecturas en voz alta con diferentes tonalidades para que llame la atención del niño mientras está entre sus brazos o muy cerca de ellos. Compartir la lectura con los bebés genera mayor acercamiento entre el hijo, la madre y el padre. En los primeros años, se deben mantener esos momentos de lectura familiar, dándoles la posibilidad cada vez más a los niños de que interactúen y participen y así más adelante el mismo niño va a poder reencontrarse con el libro por sí mismo y va a gozar del acto de leer.

Al ingresar a la escuela, el proceso lector se va a ver fortalecido, los docentes asumirán la mediación de la lectura, pero esta debe hacerse pensando siempre en los estudiantes, en sus gustos e intereses, en su propia construcción de vida. En el aula se puede crear un libro álbum entre todos los niños partiendo de sus ideas; también el maestro puede hacer su propio libro álbum y llevarlo a la escuela para compartirlo con sus estudiantes o pueden ir a la biblioteca y en la sala infantil cada uno tomar el que más le atraiga y sentarse a observarlo o leerlo. Cada posibilidad que se le brinde al niño de tener

un libro en sus manos será muy constructiva para el desarrollo de sus diferentes procesos cognitivos.

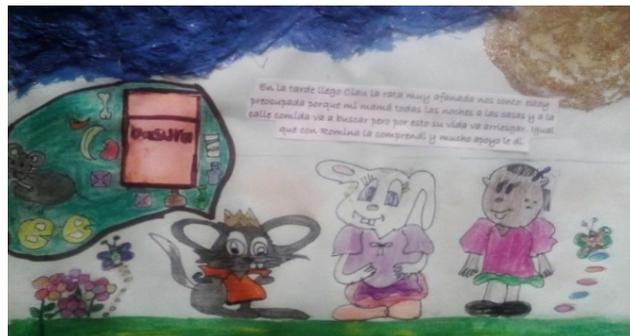


Figura 3. Una de las páginas del libro álbum *Mis mamá*, elaborado manualmente.

Por último, la lectura del libro álbum no solo se cierra a la infancia, sino como bien menciona Anthony Browne: “Los niños de todas las edades deberían ser estimulados a leer los libros álbum” (2010). Niños, jóvenes e incluso adultos pueden acercarse a estos libros, tal vez en mayor profundidad pero con la certeza de que un gran relato los espera.

Referencias

- Browne, A. (2010). Entrevista a Anthony Browne. Parte I. *El portal educativo del Estado argentino*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=JMG1bi0pmCo>
- Hanán, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Martínez-Salanova, E. (s.f.). *La concepción del aprendizaje según J. Bruner. Síntesis y comentarios elaborados como material de trabajo sobre la obra de Jerome Bruner*. Recuperado de: http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/31_aprendizaje_bruner.htm
- Paredes, J. (2006). Decodificación y lectura. *Actualidades Investigativas en Educación*, 6(2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44760207>





Surcando la imaginación*

Cruising the Imagination

Jonathan Javier López Agudelo¹

Para citar este artículo: López, J. J. (2017). Surcando la imaginación. *Infancias Imágenes*, 16(1), 147-149.

Miguel Jaramillo cursa primaria en el colegio Las Villas Sede Porvenir, un colegio oficial del municipio de Soacha (Cundinamarca, Colombia), hace parte de un grupo conformado por 24 niños y 15 niñas, un conjunto de 39 estudiantes en total, que están entre los 9 y 13 años de edad, él cuenta aún con 10 años.

Estaba feliz, lo movía una emoción, había logrado motivarle tan a fondo con el proyecto de aula, que la idea de conformar una emisora escolar estaba en su cabeza rondándole desde que salió del colegio para su casa y aun estando en ella.

En clase no pudo consolidar sus ideas y su hoja se encontraba aún en blanco, el trabajo que pedí tenía aire de libertad y estimulaba la imaginación. Pensó en su pasión por la magia y su deseo de ser mago, una expresión acorde para la emisora llegó de pronto a su cabeza. “La magia de la música”, dijo, a la vez que le rodeaba un sinfín de notas musicales y de sonidos imaginarios que lo hacían trepidar. “Notas sobre notas, lo que te hace vibrar”, volvió a cavilar. Encontró así una primera frase reveladora, dibujando junto a ella una corchea como imagen de la emisora escolar.

Sumergido en sí continuó, y hablando consigo favoreció una nueva idea: “Una emisora no solo la maneja una persona, sino cuatro o tres, porque tres cabezas piensan más que una, y es mejor trabajar

en equipo”. “¿Qué tal si le pongo: Todos unidos somos más?”, dijo, y a su mente llegó un bafle, ya que sin bafles no es posible sonido para la emisora escolar.

Su madre le llamó. Miguel aterrizó por un momento atendiendo a su llamado. Su primo venía a jugar con él. Sin embargo, en medio del juego siguió incesantemente su objetivo, crear un nombre, un slogan y un logo para el proyecto de la emisora escolar. “Lo que voy a escuchar es una nueva sintonía y la escucharemos en recreo”, pensó. “En recreo escuchando la nueva sintonía”, dijo dirigiéndose a su primo, que no entendía nada, corriendo anotó sus palabras y dibujó una gran letra R con unos audífonos rodeando la parte circular de la misma.

Ya sin su primo que se había ido, porque le notaba ausente, como perdido, acudió a su madre para que le ayudara con algunas ideas. Lo que ella atinó a decir fue: “¿Luego la vida no te hace pensar en nada, recordar nada?”. Miguel, entonces, sentado nuevamente pensando en la emisora, vio cómo el viento se le llevaba la hoja en la que estaba trabajando, de momento en su mente apareció “La emisora del viento” y sintiendo cómo susurraba a su oído trazó: “el viento te caerá en los oídos”, pero el viento no le bastó y se concentró en la lluvia que se desencadenó minutos más tarde. “La lluvia es muy bonita”, pensó, y anotó: “radio lluvia”.

147

* Este texto hace parte de una investigación en proceso que tuvo inicio en el primer semestre de 2015. Se trata de la sistematización de una experiencia educativa para optar por el título de Magíster en Comunicación - Educación en la línea de Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

¹ Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana; magíster en Comunicación - Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: chaticolopez@hotmail.com

“Mejor: ¿por qué no cambiar el mundo?”, pensó, “comunicándonos aprendemos más, cambiemos el mundo”, era lo que imaginaba, al unísono de sus pasos que rodeaban nuevamente su cuarto, mientras se iba alejando de la lluvia y el viento.

Sin estar satisfecho, minutos después, fue con su padre y hablando con él, sobre su trabajo y el proyecto de la emisora escolar, este le dijo: “Colócale la red, quienes escuchan una emisora van tejiendo una red por medio de la comunicación, pero no olvides a quienes la escuchan y quiénes son.” “Gracias, papá”, dijo Miguel, mientras descubría una nueva frase en medio de lo que dijo su padre: “la red, la emisora de la juventud”.

Sentado frente al computador conectado a la red, interactuando con la publicidad que aparecía allí, vio unos emoticones o “caritas felices”, como les llamó, las cuales le permitieron recrear sus momentos en el colegio junto a sus compañeros, se dijo entonces: “¿Por qué no poner eso?”, “Emisora el porvenir: los más alegres”, pero no le convenció. En su continuo repaso por lo que veía en internet, intentó copiar algunas ideas que surgieron de otros logos y slogans que veía, así que unió la palabra New y Soul, que formaban parte de algunos nombres distintos que le parecieron muy sonoros, y añadió “la esperanza de una nueva radio” de un slogan que encontró por allí, pero tampoco le gustó. Dirigió su mirada a otra parte de la pantalla, vio entonces una grabadora que se incendiaba, así que se le ocurrió “Radio en llamas” y como slogan: “la radio que te prende”, pensando a su vez en notas musicales, audífonos, radios, micrófonos como imágenes representativas para el logo de la emisora, porque los entendía como íconos, dibujos principales, importantes, que podrían representar la emisora escolar.

Su mente se había convertido en un recinto que albergaba ideas, ideas que parecían surgir de la nada, de manera espontánea, sin embargo, no era por arte de magia como las frases, los nombres y los dibujos que trazaba iban tomando forma, consistencia, la materia prima de su creación, aquello con lo que forjaba sus imaginarios no eran otra cosa distinta a su vida, su cotidianidad, sus intereses, sus gustos, sus inclinaciones, sus recuerdos, las conversaciones con su madre y con su padre. Así

continuó algunas horas más, rondando cada cosa, observando, relacionando, desde su sentir propio, su existencia, su interior, su subjetividad, su mundo.

Cansado, volvió a sus dibujos y apuntes del día, los tomó, se quedó mirando la nota musical que había graficado en principio, imaginando cómo se podría ver en un logo para la emisora escolar, apareció ante sí la imagen de una película llamada *Zapped*, porque allí aparecía una nota musical, idea que terminó decantando en el recuerdo de su hermano mayor, quien era el dueño de un gorro que además de notas musicales tenía unos audífonos.

Tal vez Miguel no sentía que sus pensamientos fuesen buenos, pero lo eran, tal vez sentía insatisfacción por no encontrar en sus ideas las palabras, las expresiones, las imágenes adecuadas, que representaran una emisora escolar, por eso seguía intentándolo y de tanto imaginar, de tanto recordar, de tanta relación entablar entre su propósito escolar y su existir, nació una idea que le puso punto final a su tarea.

En su casa, viendo caer la tarde por la ventana, recordó el grado en el que se encontraba y repitiendo “quinto, quinto, quinto” encendió su televisor, y lo que encontró fue un programa que versaba sobre ciencia, sobre el universo, sobre elementos químicos, vida agua, aire, fueron palabras que retumbaban en su mente... “El quinto elemento”, se dijo, pensando en su curso y usándolo como nombre para la emisora, y en medio de ese trance algo hizo eco en sus oídos: “Lo que escuchas se vuelve real”... venía de un comercial de televisión y relacionando esta expresión para sí, teniendo en cuenta que la música, desde su parecer, poseía un cierto poder, una atracción, una suerte de magia, entonces escribió: “ El quinto elemento, el poder de lo que escuchas”, dibujando a su lado unos grandes audífonos, asumiendo que la *q* y la *o* en mayúscula eran los extremos de los mismos, y en el espacio del medio completó la palabra con las letras que faltaban *uint* para formar *quinto*, abajo escribió *elemento*, intentando hacerlo con letras lo más parecidas a unas notas musicales en el interior de un pentagrama, y terminó por poner *el poder de lo que escuchas* al interior de los audífonos, optando por trazar la curvatura de los mismos. Todo este trabajo terminó por robarle un suspiro mientras pensaba

cómo crear, imaginar, inventar habían sido para él “toda una aventura, un juego”.

Un juego en el que se divirtió, que le gustó porque no trataba los típicos temas de colegio, los temas que deberían verse en los periodos, porque consideraba, en relación con sus experiencias educativas pasadas, que esto era algo que nunca había hecho, toda una aventura, en la que se unió a un grupo, en la que experimentó, participó y conoció cosas que no conocía, cosas que le servirán a futuro, ya que sintió que estaba haciendo algo productivo, al demostrar su talento y de lo que era capaz, creando, dibujando, escribiendo, imaginando.

El mejor nombre, el mejor slogan y el mejor logo se eligieron democráticamente, con la participación de todos a través de una votación, con el fin de identificar y nombrar nuestra emisora escolar. Fue la labor, el esfuerzo, la motivación y su capacidad de imaginación en relación con sus experiencias,

con los otros y con su medio, lo que llevó a Miguel Jaramillo a ser elegido por mayoría de votos, mientras yo solamente me dedicaba a callar sorprendido, conmovido por un acto de contemplación estética, en medio de tantas cosas bellas.

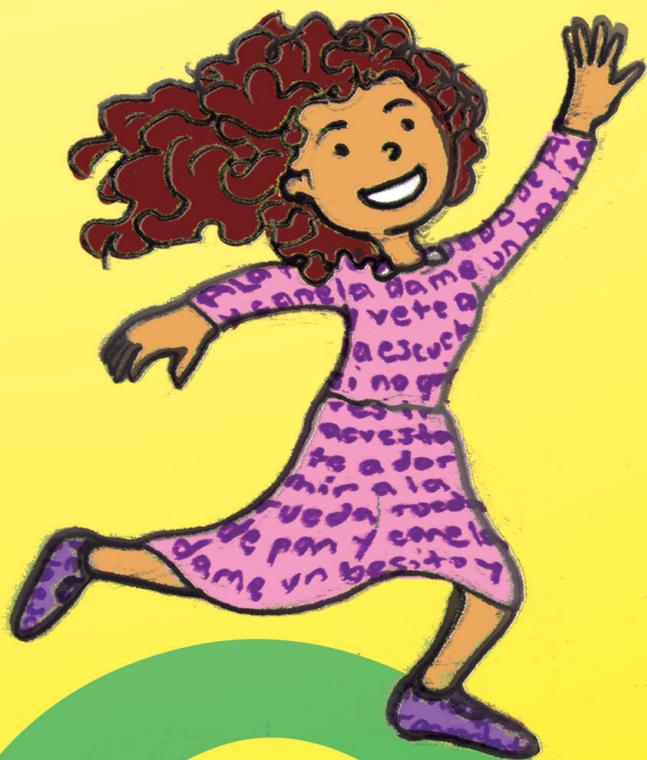
Nuestro mundo interior es el que permite crear, recrear, imaginar; somos quienes, de frente al mundo, entablamos relaciones para con él, con los otros y con el medio; pues es en relación con nosotros mismos que se nos da la posibilidad de crear, habitar mundos posibles, a través de nuestros registros íntimos. Miguel no hizo nada más que recrear, recordar, imaginar en su cotidianidad, pues la imaginación no deviene sola y la creación, aunque pareciese espontánea, no lo es del todo; ya que somos subjetividades, somos parte del mundo, de la vida, no somos simples cuerpos, ni pensamientos, sueltos y desencajados, somos una constelación tejida en relación con todo cuanto existe.



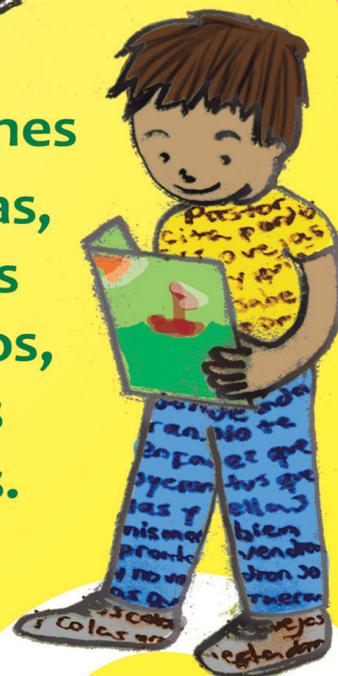
Universidad Distrital
Francisco José de Caldas

V COLOQUIO DE INFANCIA

LAS PALABRAS,
LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS: Canciones



y rondas,
poemas
y relatos,
dibujos
y libros.



Jueves 25
de mayo de 2017
1:00 a 7:00 p.m.
Biblioteca Nacional
Calle 24 No 5-60
Auditorio Germán Arciniegas

Invitados:

**Celso Román, Flor Alba Santamaría, Daniel Hernández,
Leonor Aljure y el Grupo de Canciones Populares Nueva Cultura.**

Organizan:



**Lenguaje,
Discurso y
Saberes**



V Coloquio de Infancia

Las palabras, las niñas y los niños: poemas y relatos, canciones y rondas, dibujos y libros

Karina Claudia Bothert¹

En el segundo semestre del presente año, se llevó a cabo el V Coloquio de Infancia, organizado por el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes; la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño; la Maestría en Infancia y Cultura, y la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

II Este espacio académico buscó generar encuentros diferentes al del aula de clases, donde se hicieran presentes el diálogo y la reflexión sobre aspectos relevantes para el proceso formativo.

El tema que nos reunió en esta ocasión fue “Las palabras, las niñas y los niños: poemas y relatos, canciones y rondas, dibujos y libros”.

El interés y el estudio sobre las palabras no es nuevo; por el contrario, es de vieja data, tanto en lo referente al desarrollo filogenético como ontogenético. Por ejemplo, en el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes, en sus casi 20 años de existencia, cada uno de los trabajos que sobre lenguaje, narrativas y relatos realiza, se convierte en una disculpa para acercarnos al mundo de las palabras con las que, como adultos guía, tutores, educadores, pedagogos, psicólogos, padres, facilitamos o *no* los procesos tanto de humanización del niño y de la niña, como el aún más complejo devenir como sujeto.

Sabemos del peso, del rol y de la importancia que tienen las palabras; es a través de y por ellas que el ser humano se ha distanciado de los otros

animales. Ellas están allí dispuestas, antes de nuestra llegada al mundo, marcando la forma como somos recibidos y acunados para, finalmente, ser la plataforma a partir de la cual: interpretamos lo que nos rodea, damos crédito o culpamos a nuestros semejantes, y negociamos nuestras relaciones con ellos.

Muchas preguntas con respecto a las palabras en la vida del ser humano en general, y en el niño y la niña en particular nos llegan: por ejemplo, ¿cuáles son las palabras prohibidas?; ¿cuáles son aquellas que nos gustaría que fueran borradas de la lengua, del diccionario?; y ¿por qué las borraríamos?, quizás porque han hecho demasiado daño, quizás porque han servido más para destruir que para construir...

Hoy nuestra apuesta es pensar en aquellas palabras que han estado al servicio del bienestar humano, al servicio de la alegría de nuestros niños; palabras que calman; remedian; acompañan; muestran caminos; acogen; contienen; explican; invitan al amor, al perdón; que dan ganas y convidan a engancharse al mundo y a la cultura.

Dos cosas quisiera acotar al tema que nos convoca con respecto a las palabras y los productos discursivos de los niños y las niñas: ¿qué es un texto?, y ¿quién es un buen receptor de ese texto? A partir de lo señalado por Frédéric Françoise² y de los diversos corpus de textos infantiles, se puede constatar que un texto es todo discurso (oral o

¹ Magíster en Psicología del Niño y del Adolescente de l'Université René Descartes Paris V. Docente investigadora e integrante del grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Editora de la revista *Infancias Imágenes*. Correo electrónico: catapizrojo@yahoo.com

² Filósofo y lingüista. Profesor en el área de ciencias del lenguaje en la Universidad René Descartes Paris V.

escrito) que se encuentra en situación de percepción terciaria, fuera de las condiciones primarias de su enunciación. Un texto existe en efecto y actúa independientemente de la forma en que ha sido producido.

Antes que hablar de tipos de textos cuyo inventario estaría cerrado, sería más interesante encontrar afinidades entre: el objeto del cual se habla, la manera de hablar y a quien se habla. Así, un texto nos ofrece una cierta figura del mundo al cual nos reenvía, una cierta organización de los enunciados para referirnos a ese mundo y un cierto tipo de interlocución ante un interlocutor percibido de manera particular (familiar o lejano, sabio o ignorante, a quien se ama o se teme, al que hay que convencer o no...).

Es un buen receptor aquel capaz de una *alteridad* en relación con los otros y con sí mismo, es un buen receptor aquella persona capaz de poner una distancia cultural y al mismo tiempo capaz de una empatía que le permita seguir siendo *sí mismo*, sin llevar todo de su lado; la problemática de este tipo de recepción se une a aquella de la identidad, en el sentido de poder *seguir siendo* en relación *con la percepción del otro*. Esto quiere decir que el niño debe ser considerado como una persona *otra*, *entera* (y no como un modelo reducido del adulto) que posee una cultura diferente a la del adulto.

Evidentemente y contrariamente a otros casos de alteridad, todo adulto ha sido un niño.

Con respecto a la segunda pregunta, ¿qué hace que se pueda ser un buen receptor de textos?, nos posicionamos más del lado de la cultura. En consecuencia, el primer obstáculo cultural que dificulta una adecuada recepción de los textos infantiles es el *adultocentrismo* espontáneo de los adultos, quienes solo vemos en las producciones infantiles las faltas en relación a nuestras propias producciones, tomadas como modelos. Esto hace que se deje de lado, primero, la especificidad de los textos infantiles y, segundo, su gran poder de invención. Viciados por esta dinámica, y ciegos por dirigir el inventario de errores y de faltas, nos privamos de ver la fuerza de los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas, sabiendo que hablando y escribiendo *a su manera* todo niño aprende a hablar y a escribir. Sus producciones no son simplistas, ni extraordinarias; ellas son, por naturaleza, dignas del más grande interés, humana y científicamente hablando.

Con este preámbulo presentamos en esta separata, tres de las ponencias que fueron parte del Coloquio, con el fin de socializar las reflexiones que desde la lingüística, la literatura y la creación literaria se han generado alrededor de las palabras, las niñas y los niños.

III





Literatura, fantasía y realidad

Celso Román¹

Resumen

La conferencia se basa en la exposición de los siguientes temas: la palabra como entidad generadora de realidades en nuestra mente, a la vez que es una herramienta creadora de mundos; la metáfora como un recurso literario que identifica dos términos entre los cuales existe alguna semejanza, asumida como instrumento que por comparación permite apropiarse de ideas del mundo; la palabra en relación con el habla humana, más allá de la simple comunicación de un mensaje, asumida como transformadora de la realidad a lo largo de la historia; el mito de creación como explicación mágica del mundo por todos los pueblos; la leyenda, como un encuentro entre dioses y humanos, ya sea para ayudarles, o para ponerles condiciones; los cuentos de hadas y populares como historias que les suceden, simple y llanamente, a los seres humanos y son el resultado de la confluencia entre Europa y América, a lo largo de varios siglos. La conferencia presentará diversos textos resultado tanto de la investigación como de la creación personal del autor.

Desarrollo

En esta conferencia se propone un recorrido por el lenguaje como instrumento de apropiación del entorno, referido a la explicación del universo a lo largo de la historia de la humanidad, por el camino del mito de creación, la leyenda, y el cuento tradicional, enfatizando en cómo la literatura se convierte en un vehículo para comprender, en una perspectiva histórica, los entornos naturales, sociales y culturales.

La palabra como entidad generadora de realidades

En la infancia de la humanidad los antepasados trataban de sobrevivir en un medio hostil, expuestos a las fieras y la inclemencia del tiempo. Ante los fenómenos naturales avasalladores, era necesario explicar el origen del mundo y de las cosas: ¿Quién nos puso aquí? ¿Cómo fueron creados el mundo y los seres humanos?

La palabra fue el instrumento que nos permitió explicar la realidad, ya que el habla humana va más allá de la simple transmisión de un mensaje, como podría considerarse con ciertas especies animales que aparentemente tienen un lenguaje —hormigas, abejas, loros y monos—.

La palabra ha sido un instrumento de transformación de la realidad a lo largo de la historia y su acción se manifiesta en la formación de los primeros conglomerados urbanos, con la invención de la agricultura, la tecnología, el arte y la ciencia, mediados siempre por el lenguaje.

El lenguaje permite construir en la mente ideas de la realidad, a partir de la percepción que tenemos del mundo a través de los sentidos y es así como algunas palabras, por ejemplo carreta, casa, gato o perro, convocan imágenes personales y únicas, acordes con nuestras emociones y experiencias.

Cuando en una conversación o en un texto aparecen palabras desconocidas como *cuja* (una cama hecha de madera y cuero), *curiara* (sinónimo de canoa), *canalete* (remo), *timbo* (recipiente plástico),

¹ Escritor de literatura infantil. Siendo médico veterinario, optó por la literatura y el arte; ingresó en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia y continuó sus estudios de posgrado en el Pratt Institute de Nueva York. Ha sido escultor y profesor de Bellas Artes. Ha publicado: *Los amigos del hombre* (Premio Enka, 1979), *Las cosas de la casa* (Premio ACLIJ, 1988), *El imperio de las cinco lunas* (Premio Latinoamericano de Literatura Juvenil, Norma-Fundalectura), entre otros.

por comparación las podemos apropiarnos en nuestra mente como las nuevas realidades mentales que ellas representan.

Se puede afirmar entonces que lo que está fuera de nosotros, en el mundo que percibimos con los sentidos, es lo real que se puede tocar, ver, percibir sensorialmente, mientras que la realidad es lo que se construye en la mente que piensa.

La metáfora como un recurso literario

Metáfora es un tropo o recurso literario. Proveniente del griego *meta*, “más allá”, y *forein*, “pasar, llevar”, consiste en identificar dos términos entre los cuales existe alguna semejanza. Etimológicamente la palabra proviene del latín *parábola*, que remonta a la narración de un suceso y su representación en la mente. En esta conferencia se asume como un instrumento que permite apropiarnos ideas del mundo por comparación. Para Humberto Maturana (1997), quien define el *lenguaje* como la facultad que nos diferencia de los demás seres vivos y permite hallar el sentido de lo humano, la palabra es la herramienta que permite crear mundos, unificar fragilidades y re-crear; es decir, volver a crear a la humanidad en relación con el otro.

Es interesante anotar cómo cuando los europeos llegaron a América encontraron una enorme diversidad de plantas, animales y culturas nunca antes vistas, las cuales fueron apropiadas mediante el lenguaje, la religión y la cultura. Se pueden citar numerosos ejemplos de este proceso en lo narrado por los cronistas de Indias, cuando vieron los armadillos por primera vez. Don Gonzalo Fernández de Oviedo, en su *Historia general y natural de las Indias*, recurre a referentes familiares que permiten deshacer el asombro y la desconfianza que produce una criatura extraña:

Estos animales son de cuatro pies, y la cola y todo él es de tez, la piel como cobertura o pellejo de lagarto, pero es entre blanco y pardo, tirando más a la color blanca, y es de la fación y hechura ni más ni menos que un caballo encubertado (con armadura para el combate), con sus costaneras y coplón, y en todo por todo, y por debajo de lo que muestran las costaneras y cubiertas, sale la cola, y los brazos en su lugar, y el cuello y las orejas por su parte. Finalmente,

es de la misma manera que un corsier con bardas (Arnés que se ponía antiguamente al caballo para su defensa en la guerra); e es del tamaño de un perrillo o gozque de estos comunes, y no hace mal, y es cobarde, y hacen su habitación en torronteras, y cavando con las manos ahondan sus cuevas y madrigueras de la forma que los conejos las suelen hacer. Son excelente manjar, y tómanlos con redes, y algunos matan ballesteros, y las más veces se toman cuando se queman los campos para sembrar o por renovar los herbajes para las vacas y ganados; yo los he comido algunas veces, y son mejores que cabritos en el sabor, y es manjar sano. No podría dejar de sospecharse si a este animal se hubiera visto donde los primeros caballos encubertados hubieron origen, sino que de la vista de estos animales se había aprendido la forma de las cubiertas para los caballos. (Fernández, 1959, p. 47).

El mito: la palabra creadora

Al principio de los tiempos, en la infancia de nuestra especie cuando los seres humanos empezábamos a ejercer el dominio de la naturaleza, cuando la observación era la base de la supervivencia los antepasados trataban de sobrevivir en un medio hostil, expuestos a las fieras y la inclemencia del tiempo.

Ante los fenómenos naturales avasalladores, era necesario explicar, con la palabra, el origen del mundo y de las cosas: ¿Quién nos puso aquí? ¿Cómo fue la creación del mundo y los seres humanos? Como resultado de la imaginación y acaso de los sueños, empezó con la explicación mágica de las fuerzas que avasallaban a las primeras comunidades en sus difíciles entornos.

Con el lenguaje incipiente nacieron los mitos de creación, con imágenes que trascendieron de generación en generación a través de las palabras convertidas en símbolos abstractos que permitían la comunicación de las ideas. La comunicación humana combina palabras, construye representaciones, les da diferentes significados según el contexto, comunica ideas, es mediada por la emoción, tiene la riqueza de la diversidad de lenguas, y es capaz de transformarse constantemente.

La palabra, la sonrisa y los sueños nos diferencian de los animales, aun de aquellos que

aparentemente puedan tener posibilidades de expresión en algo semejantes a nuestra palabra. Ha habido gran controversia acerca de la emergencia de los lenguajes en el curso de la hominización, en alguna parte entre nuestra divergencia de los antropoides, hace unos cinco millones de años y la desaparición del Neanderthal hace 50.000.

Se sabe que muchos animales, como los insectos sociales, los pájaros, los lobos, los monos, etc., poseen sistemas de señales semióticas bastante desarrolladas, que les permiten comunicarse eficazmente.

La comunicación humana *combina* palabras, *construye representaciones*, les da diferentes significados según el *contexto*, comunica *ideas*, es mediada por la *emoción* y tiene la riqueza de la *diversidad* de lenguas, y es capaz de transformarse constantemente.

VI Todos los pueblos han generado explicaciones acerca de la creación del mundo. Entre nosotros es muy conocida la de la *Biblia*, que soporta gran parte de las convicciones religiosas de nuestra cultura, dice en Génesis 1; 2-5:

Y la tierra estaba desordenada y vacía, y las tinieblas estaban sobre la faz del abismo, y el Espíritu de Dios se movía sobre la faz de las aguas. Y dijo Dios: Sea la luz, y fue la luz. Y vio Dios que la luz era buena; y separó Dios la luz de las tinieblas. (Nácar y Colunga, 1961)

El *Popol-Vuh*, libro sagrado de los mayas, dice:

Todo estaba en suspenso, todo en calma, en silencio; todo inmóvil, callado, y vacía la extensión del cielo. No se manifestaba la faz de la tierra [...] Sólo el Creador, el Formador, Tepeu, Gucumatz, los Progenitores, estaban en el agua rodeados de claridad. Llegó aquí entonces la palabra, vinieron juntos [...] y hablaron entre sí [...] se pusieron de acuerdo, juntaron sus palabras y su pensamiento. [...] ¡Hágase así! ¡Que se llene el vacío! ¡Que esta agua se retire y desocupe, que surja la tierra y que se afirme! [...] No habrá gloria y grandeza en nuestra creación y formación hasta que exista la criatura humana, el hombre formado. Así dijeron.

Entre los muiscas (Simón, 1821, p. 289) el pensamiento de Bague, la Gran Madre, se convirtió en obra, ya que antes no existía nada. Ella creó a los hacedores y formadores del mundo —Bachué, Cuza, Chibchacum, Bochica, Necamcatoa y sus seis hijos y la Trinidad de Chiminigagua—, y les dio la orden de crear el universo.

Para los esquimales,

En el principio había sólo oscuridad. Sin embargo, en esa penumbra ya existía el cuervo, acurrucado [...]. Con mucha precaución [...] empezó a arrastrarse, y por donde iba pasando, surgían las cosas: los arroyos, los ríos, los bosques [...]. Llenó todo de vegetación y de ríos, pero la oscuridad todavía lo cubría todo, hasta que descubrió un punto de luz [...] que se hacía más brillante a medida que lo desenterraba con el pico [...] lo arrojó al aire y el sol quedó suspendido, llenando todo de luz y permitiendo ver la hermosura de la creación. (Wood, 1987, p. 32)

Para los pieles rojas de la pradera antes la gente vivía en el cielo, y una doncella enfermó. Ningún médico acertaba a curarla, y el más anciano chamán de la tribu dijo que la curación estaba en las raíces del manzano sagrado. La doncella fue llevada allí y los médicos escarbaron alrededor del árbol, e hicieron un hueco tan profundo, que este cayó del cielo hasta el mundo, que entonces solo estaba cubierto de agua y no había tierra por ninguna parte. El árbol se hundió en el fondo del mar.

La doncella fue recogida por dos cisnes que nadaban, pero pronto se cansaron y pidieron que se reuniera el Consejo de los animales, presidido por la sabia tortuga.

Ella fue pidiendo a los mejores nadadores que buscaran la medicina sagrada para salvar la vida a la joven, pero ninguno encontró la medicina.

Solo Towskaye, la rana, llegó con la medicina en su boca: eran unos granitos de tierra, que escupió y murió por el esfuerzo. La tortuga declaró a Towskaye animal sagrado, y luego pidió a los demás animales que esparcieran esos granos de tierra sobre su caparazón. Así se formó la Tierra, y la doncella se curó e invitó a la demás gente del cielo a vivir en el bello mundo creado por los animales.

El mito del pueblo Fon de África alude a Aida-Hwedo la serpiente cósmica, que sostiene el mundo, enroscada como si fuera un cojín para poder transportarlo.

Aplicación literaria del mito de creación

Un cuento de Celso Román (2010) puede ilustrarnos acerca de la capacidad de la palabra para generar realidades en nuestra mente. Se titula “Ocurrió en la arena” y narra la historia de una botella que un día llegó a una playa. Había salido hacía muchísimo tiempo de una isla desde donde un naufrago la enviara con un mensaje de amor. Con el paso del tiempo el papel con el mensaje se deshizo, pero el amor pasó a ser parte de ella, dándole vida. En una noche de luna llena llegó a una playa, donde la encontró un cangrejo, que con sus pinzas la alejó del oleaje. Allí conversaron y la botella le contó su historia. El cangrejo la escuchó atentamente y a su turno también le habló de su vida, de sus sueños y de su soledad, comentando apesadumbrado que a él nadie lo quería. La botella propuso que fueran amigos y así el mensaje de amor que ella traía estaría llegando a un destino haciendo feliz a alguien, y él tendría con quién compartir alegrías y tristezas. Así lo hicieron, pasaron de la amistad al noviazgo y del noviazgo al matrimonio. Poco tiempo después, y como le pasa a los que se quieren tanto, empezaron a tener hijos. Eran bastante extraños; no eran feos, porque a todos los padres sus hijos siempre les parecen bellos, pero a los vecinos sí les parecieron como raros porque eran así: (se muestran gafas) No tenían tantas patas como el papá cangrejo, ni eran todos de vidrio como la mamá botella.

Entonces sucedió que a aquella lejana playa llegó tropezando alguien que no podía ver bien y encontró por casualidad uno de los hijos del cangrejo y la botella, y como debía hacer siempre por lo corto de su visión, lo acercó a sus ojos y miró a través de las transparentes conchas de cristal del animalito y fue como un milagro:

Pudo ver perfecto la belleza de este mundo. Las personas con visión defectuosa los llamaron *ante-ojos* y los juzgaron hermosos, y los llevaron gustosos en el rostro, a pesar de ese aspecto de cangrejo de dos patas, agarrándose de las orejas, abrazando la cabeza de los agradecidos hombres de corta vista.

Crear un mundo implica generarle sus propias reglas de comportamiento. Su geografía, su historia, sus leyes sociales, su lógica interna, para hacerlo creíble.

La leyenda, encuentro de dioses y humanos

Colombia es rica en leyendas por ser el resultado de una mezcla de genes provenientes de América, Europa y África, y en el último siglo con Asia gracias a la globalización económica y la expansión comercial de la China y los países del Lejano Oriente. La leyenda campesina convoca y crea seres mágicos como la Patasola, la Muelona, la Madre de Agua, el Mohán, el Hojarasquín del Bosque, la Bola de Fuego, María la Larga, el Patetarro, el silbón y el Tunjo, además de los duendes y las brujas, que son descendientes directos de los conquistadores españoles encontrándose en el trópico americano con los dioses indígenas y africanos. Las leyendas imponen comportamientos sociales y pedagógicamente se pueden volver positivos.

El tunjo es un ejemplo: se aparece como un bebé que llora a la orilla de los caminos de herradura, y cuando el viajero lo levanta, él lo mira con ojos rojos como carbones encendidos, le muestra enormes colmillos y le dice: “Usted es mi papá y yo tengo ñentes”, lanzando una bocanada de fuego. Si el jinete no se detiene, el tunjo lo persigue hasta que lo alcanza. La manera de neutralizarlo es hacerle en la frente la señal de la Santa Cruz y bautizarlo, para que se convierta en la figura de oro muisca.

Los cuentos de hadas y populares

Los cuentos populares, folclóricos, hadas, tradicionales o relatos maravillosos narran historias sucedidas a los seres humanos, simple y llanamente y son el resultado de la confluencia de innumerables creaciones de la humanidad a lo largo de los siglos y las diferentes culturas, que por diversos caminos han llegado hasta nosotros. Tienen una estructura común, analizada por Vladimir Propp (véase 1998a; 1998b), en la cual se presentan hasta 31 funciones de los personajes, que se pueden resumir en los siguientes elementos: el *héroe* es escogido para cumplir

una misión; aparecen *donantes* o benefactores y *enemigos* o transgresores, que le ayudan o tratan de destruirlo usando *objetos mágicos*; y el protagonista debe sobrepasar diversas *pruebas* en su camino hasta llegar al *desenlace*, la misión cumplida, la consecución de la felicidad, el amor y la riqueza.

Rocío Vélez de Piedrahita (1986) enumera cómo los cuentos populares europeos se nutrieron de personajes como los dragones y la *Cenicienta*, venidos desde la China con los mercaderes por la Ruta de la Seda; de la India por el camino de las especias y durante las cruzadas llegaron perfumes mágicos, alfombras voladoras, genios, manjares abundantes, ogros, talismanes y culebras de siete colas; de Persia y Arabia llegaron las *Mil y una noches* con relatos populares cantados por los juglares durante los siglos X, XI y XII a una Europa donde ya estaban las fábulas del griego Esopo y los numerosos seres de la mitología celta como hombrecitos, enanos, elfos, troles, príncipes, princesas, los caballeros de la Mesa Redonda del rey Arturo, el mago Merlín, y el hadas Morgana, además de espadas, escudos y sortilegios mágicos. En los siglos XVIII y XIX Europa inició la recopilación de los cuentos populares en las obras y adaptaciones de G. B. Basile, Charles Perrault, los hermanos Jacob y Wilhelm Grimm, Hans Christian Andersen, y los cuentos populares noruegos de P. S. Absjörnsen, J. Jacobs y J. E. Moe. España tuvo la influencia de ocho siglos de ocupación mora en los califatos de Granada y *Al Andalus*, Andalucía, que llegó a América con los misioneros y los conquistadores, portadores de romances, ánimas, apariciones y espantos que se fundieron con los mitos indígenas y el bagaje cultural de los africanos traídos a la fuerza como esclavos, quienes aportaron la santería, los sortilegios y brujerías, monstruos de la selva y personajes como el tío conejo y el tío tigre.

Entre los muchos recopiladores de cuentos tradicionales están don Tomás Carrasquilla (“Por aguas y pedrejones”), Antonio Molina Uribe (“A echar cuentos pues”), Euclides Jaramillo Arango (“Las aventuras del pícaro tío Conejo”), Agustín Jaramillo Londoño (“Cosecha de cuentos”) y José Antonio León Rey (“El pueblo relata”).

El psicoanalista Bruno Bettelheim (1994) da una enorme importancia a los cuentos de hadas por cuanto ellos hablan al inconsciente profundo del niño preparándolo para enfrentar positivamente las problemáticas que se le han de presentar en la vida adulta, además de considerarlos obras de arte, que enseñan acerca de las dificultades y nos preparan para encontrarnos a nosotros mismos:

[...] la eventual salvación, la completa restauración y la elevación del niño-héroe a una condición superior de existencia, son características de los cuentos de hadas. En tanto que obras de arte, su propósito es no solo enseñarnos que la vida es difícil e implica frecuentemente peligrosas batallas, sino también que solo dominando las sucesivas crisis de nuestra existencia seremos capaces de encontrarnos a nosotros mismos.

La oralidad como recurso pedagógico y lúdico

El conferencista propone un ejercicio de redacción del cuento “Runchitos al colegio”, a partir de imágenes en las cuales se referencien valores relacionados con el conocimiento y el cuidado de la naturaleza y la pedagogía para desarrollar la capacidad de comunicar verbalmente los pensamientos, en un acercamiento a la narración oral, un arte tradicional tan antiguo que se pierde en la memoria del tiempo, cuando las tribus se reunían junto al fuego para hablar del día de trabajo, de sus antepasados o de sus dioses.

La charla se cierra con un análisis de *Palabras tóxicas, palabras benevolentes*, las ocho reglas de la ética del lenguaje de Michel Lacroix (2010), filósofo de la ética de las relaciones:

1. Mi palabra debe ser cordial: debo saludar, despedirme, dar las gracias.
2. Mi palabra debe ser amable: debo dejar en el aire una suerte de puntos suspensivos para que el otro se exprese; no debo ridiculizar a nadie en público.
3. Mi palabra debe ser positiva: debo ser una fuente de inspiración para los demás.
4. Mi palabra debe ser respetuosa de los ausentes: debo evitar el encadenamiento incesante

de juicios sobre los demás, como si la conversación fuera un tribunal virtual.

5. Mi palabra debe ser tolerante: debo exponer mi punto de vista de manera no violenta, escuchar las opiniones distintas a la mía; la buena voluntad de discutir y escuchar es el fundamento de la democracia.
6. Mi palabra debe ser la guardiana del mundo: debo mostrar admiración por lo que me rodea, el mundo natural y el social. Es mejor el exceso de admiración que el exceso de desprecio.
7. Mi palabra debe ser responsable del lenguaje: debo hablar bien mi lengua materna, emplear la palabra exacta, respetar la gramática y la pronunciación, tratar de expresarme con elegancia y refinamiento.
8. Mi palabra debe ser verdadera: debo evitar la mentira, los eufemismos hipócritas y las exageraciones injustas.

Referencias

- Anónimo. (2007). *Popol Vuh - Poopol Wuuj: K'ichee'*. Edición bilingüe. Albertina Saravia (ed.); Rodrigo Guarchaj (trad.). Ciudad de Guatemala: Piedra Santa.
- Bettelheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Silvia Furió (trad.). Barcelona: Crítica, Grijalbo, Mondadori.
- Fernández, G. (1959). *Historia general y natural de las Indias*. Edición y estudio preliminar de Juan Pérez de Tudela Bueso. Madrid: Atlas.
- Lacroix, M. (2010). *Paroles toxiques, paroles bien-faisantes. Pour une éthique du langage*. París: Robert Laffont.
- Maturana, H. (1997). *El sentido de lo humano*. 9ª ed. Santiago de Chile: Comunicaciones Noreste.
- Nácar, E.; Colunga, A. (trad.). (1961). *Sagrada Biblia*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, B.A.C.
- Propp, V. (1998a). *Las raíces históricas del cuento*. 4ª ed. Madrid: Fundamentos.
- Propp, V. (1998b). *Morfología del cuento*. Madrid: Akal.
- Román, C. (2010). *Fu, el protector de los artistas y otros relatos*. Bogotá: Panamericana.
- Simón, P. (1821). *Noticias historiales*. Bogotá: Casa Editorial de Medardo Rivas.
- Vélez, R. (1986). *Guía de literatura infantil*. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura.
- Wood, M. (1987). *Espíritus, héroes y cazadores de la mitología de los indios norteamericanos*. John Sibbick (il.); Juan Manuel Ibeas (trad.). Madrid: Anaya.





Libro álbum: un camino de creación literaria y trabajo colaborativo con niños y niñas

Johanna Paola Lozano¹ Luisa Fernanda Moreno² Nazly Giselle Vargas³

Resumen

Este artículo describe una propuesta metodológica y un camino de descubrimientos en el proceso de investigación/creación, que comienza con la realización del libro álbum *La coleccionista de abuelas* y continúa con una apuesta por el trabajo en colaboración con niños como coautores, escritores e ilustradores de un libro álbum para público infantil.

Palabras clave: libro ilustrado, literatura infantil, experiencia creativa, escritura, ilustración, trabajo colaborativo.

Abstract

This article describes a methodological proposal and a path of discoveries in the research / creation process, which begins with making of illustrated album *La coleccionista de abuelas* (*The Collector of Grandmothers*) and continues with a bet to collaborative work with children as coauthors, writers and illustrators of a book album for children.

Keywords: picture book, children's literature, creative experience, writing, illustration, collaborative work.

Introducción

La investigación de la que se pretende dar cuenta en el presente artículo inicia con una búsqueda personal de expresión y acercamiento a la infancia, una indagación por la producción de literatura infantil en Colombia y los temas que se abordan

en ella, personajes e imágenes a los que los primeros lectores tienen acceso, de allí nace el proceso de creación del libro álbum *La coleccionista de abuelas*, un objeto artístico y literario que pretende acercar a los niños y las niñas a contenidos relacionados con la diversidad cultural de Colombia, aportando a la construcción de las narrativas infantiles y al desarrollo de la identidad cultural desde la experiencia literaria.

Este proceso de creación rescata la figura de la abuela como un personaje representativo de las tradiciones, una posibilidad de encuentro con el territorio colombiano y sus particularidades culturales, a través de Ana, una niña de 6 años, amante de las colecciones. Por otro lado, marca un camino de aprendizaje de lo que significa escribir para niños, que desde la concepción de esta investigación surge como el deseo de crear una posibilidad abierta a su imaginación, sentimientos y pensamientos, con la clara premisa de que todos los niños y niñas tienen derecho a acceder a contenidos de alta calidad que les permitan explorar, aprender y divertirse; que les abran las puertas a la cultura y diversidad de nuestro país. La narradora y poetisa Vian afirma: "Escribir para niños significa una gran responsabilidad, porque uno sabe que tiene la posibilidad de sembrar ideas, sueños y determinada sensibilidad en sus lectores" (1995, p. 10).

Es nuestro propósito compartir el proceso de creación del libro álbum *La coleccionista de*

¹ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Artística.

² Profesional en Medios Audiovisuales, con énfasis en Dirección y Producción de Cine.

³ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Artística.

abuelas, así como dar a conocer un camino hacia la co-creación, un término que, desde la producción de contenidos para la infancia, definimos como el trabajo conjunto entre el autor y su público objetivo para la creación colectiva de un producto que le dé la posibilidad de participación activa a los niños y niñas, y de esta manera construir un lenguaje visual y narrativo idóneo para el público infantil.

Soriano afirma: “La madurez y el nivel de desarrollo que adquiera un niño van a depender de la cantidad y calidad de sus experiencias: la experiencia literaria es rica en valores por ser una experiencia real, estética y social” (1995, p. 168), pero si además de ser un lector en la experiencia literaria, existiesen escenarios donde el niño fuese autor, se potenciaría mucho más esta experiencia, no solo para quien produce sino para quien lee, pues de esta manera el público infantil tendría la oportunidad de encontrarse con un relato más cercano a sus imaginarios del mundo.

Además, resaltamos la importancia de que existan especialistas en infancia dedicados a procesos de creación, que cuenten con la motivación, los conocimientos y las habilidades para construir objetos literarios, con contenidos acordes a los intereses y necesidades del público infantil. Por supuesto partiendo de la premisa de que “en un libro álbum confluyen distintos lenguajes. Por lo tanto, son necesarios distintos talentos” (Ministerio de Educación República de Chile, 2009, p. 80).

El libro álbum

El libro álbum se destaca en la literatura infantil como una obra representativa, un género único con una característica particular, la conexión de dos lenguajes, el visual y el textual, en el que la imagen y las palabras se conectan para dar vida a una historia. Fanuél Díaz, crítico e investigador literario expone:

En los libros álbumes no basta con que exista esta interconexión de códigos, debe prevalecer tal dependencia que los textos no puedan ser entendidos sin las imágenes y viceversa [...]. Incluso en algunos casos el lector se encarga de llenar esos intervalos de sentido que se obtiene por el tejido que ambos códigos construyen (2007, p. 8).

En esta investigación se abordó el libro álbum como una posibilidad de creación, donde los valores estéticos y literarios se complementan para despertar los sentidos y las emociones del lector. Se trata de un formato que permite la interacción perfecta entre el texto y la imagen, una característica de gran significado para los primeros lectores, que poseen un auténtico interés y capacidad para la lectura de imágenes.

El libro álbum es un género reciente y en crecimiento, que actualmente cuenta con producciones a nivel mundial, pero, ¿qué libros álbumes se encuentran en las librerías y bibliotecas del país y cuáles son catalogados como literatura infantil? En la búsqueda de una respuesta se desarrolló una indagación por diferentes bibliotecas y librerías de Bogotá, algunas de ellas especializadas en contenidos para infancia y otras que cuentan con salas pensadas para el público infantil.

Para organizar la información obtenida en esta etapa de la investigación se construyó una matriz⁴ en la que se definieron 20 categorías, que se agruparon en tres secciones: la primera, *Ubicación bibliográfica*, describe la localización del libro en las diferentes bibliotecas y librerías visitadas; la segunda, *Información de los creadores*, expone una corta reseña de cada autor e ilustrador, y la tercera, *Descripción del libro álbum*, describe el contenido del libro y las características de este en términos de forma y diseño.

A continuación se exponen tres conclusiones del análisis de la matriz descrita, la cual se completó con 41 publicaciones, siendo esta el primer acercamiento de nuestra investigación en la producción de libro álbum del país y la oferta en la ciudad de Bogotá:

1. Las producciones de autores o ilustradores colombianos no superan una cuarta parte de los libros álbumes expuestos en las secciones de literatura infantil, además, exceptuando el Centro de Cultura Económica Gabriel García Márquez y la Librería Babel, no existe una clasificación física o en catálogo que le permita a niños o

⁴ Anexo 1. Trabajo de investigación “Creación: libro álbum La coleccionista de abuelas”. <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2533>.

- adultos buscar libros de autores o ilustradores colombianos de una manera sencilla y eficaz.
2. Desde hace aproximadamente tres décadas hay un interés importante en la producción de libros infantiles en Colombia, por esto aparecen nuevas editoriales como Babel y GatoMalo, interesadas en este género y también otras con más trayectoria como Alfaguara y Tragaluz, que se interesan por abrir un espacio para estas producciones; así se destaca el compromiso por publicar contenidos de calidad, narrativos y estéticos, para otorgar un lugar muy especial al libro álbum como objeto artístico.
 3. La oferta de libros álbumes dirigidos a público infantil con una mirada o un reconocimiento hacia el territorio colombiano es escasa, aunque encontramos autores, ilustradores y editoriales nacionales interesados en plasmar las problemáticas contemporáneas de nuestro país y rescatar la producción de libros de alta calidad para público infantil, evidenciamos pocas producciones literarias de autoría colombiana, que les muestren a los niños características y particularidades de nuestro territorio.

Ruta del proceso creativo

De acuerdo con los objetivos trazados al iniciar el proyecto se planteó un diseño metodológico desde la investigación/creación, como una propuesta de investigación propia del campo de las artes, que se concibe como una forma de crear y conceptualizar una práctica artística y creativa. Investigadores como Daza respaldan esta apuesta:

Desde las disciplinas del arte y del diseño se puede hacer investigación, si se consideran los diversos métodos utilizados por estas disciplinas como posibles métodos investigativos, pero es imprescindible comprender que el solo hecho de hacer una obra de arte no puede ser considerada investigación, esto estaría inmerso en el proceso investigativo, ya que este debe ofrecer unos resultados, un método y unas conclusiones que puedan ser reutilizadas por otros investigadores (2009, p. 92).

Por esta razón, en la implementación metodológica de este proyecto surgieron inquietudes frente a

una ruta que permitiera sistematizar la experiencia creativa, y así evidenciar su naturaleza y la complejidad que conlleva visibilizar todas las acciones desarrolladas por los artistas para llegar al objeto final. Estas particularidades no se encontraron estipuladas dentro de los enfoques cualitativo y cuantitativo, por lo que fue necesario indagar por los procesos creativos que implementan escritores e ilustradores de libros para público infantil en Colombia, como una forma de iniciar, mediante la observación de la experiencia del otro como punto de partida válido.

A partir de esto se hicieron dos entrevistas que permitieron un acercamiento al trabajo realizado en el campo de la literatura infantil, inicialmente a Paula Bossio diseñadora gráfica, autora de *El lápiz*, *Los diferentes* y *Había una vez tal vez*; y posteriormente a Dipacho, diseñador gráfico, autor e ilustrador de los libros *Jacinto y María José*, *Viernes verdes*, *El animal más feroz*, entre otros, dos referentes de suma importancia en la creación contemporánea de contenidos literarios. En esta indagación fue posible conocer acerca de su inmersión en el mundo de la escritura, su relación con la infancia y sus procesos de creación de libros álbumes.

A continuación se presentan algunos apartados de las entrevistas que permiten identificar las particularidades de los procesos creativos de los autores:

Bossio revela que el punto de partida de sus obras son sus propias experiencias, vivencias y cuestionamientos personales.

Normalmente siempre lo que yo hago, o lo que me cautiva, o de lo que puedo hablar realmente es de mis experiencias y como las traduzco. Me gusta mucho el tema de hacer metáforas, no decirlo explícitamente [...]. Mis inquietudes más profundas son con respecto a la existencia del ser humano, a lo que nos hace diferentes, a lo que nos liga [...]. No me preocupo tanto por el niño, porque si uno se preocupa tanto en su grupo objetivo se descuida lo que se quiere decir desde uno, pero yo pienso que es decirlo desde una manera

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.

muy sencilla, que te entiendan. Todos somos seres humanos y a todos nos acogen las mismas preocupaciones. A un adulto lo acoge la soledad, a mí me acoge la soledad, a un niño lo acoge la soledad [...]. Entonces, para mí, es empezar a coger todas esas situaciones de la vida que nos hacen tan humanos y volverlas historias, eso es como lo que yo pienso y desde el punto del que yo parto. Con un lenguaje sencillo y mucho más gráfico [...]. Por ejemplo, *El lápiz* es un libro que habla de los encuentros maravillosos, cómo una línea te lleva a este personaje y no a ese otro (Comunicación personal, 11 de abril de 2015).

En relación al proceso de creación de *Dipacho* de forma general cuenta los momentos más relevantes en la construcción de sus libros álbumes:

Pues el proceso empieza por las libretas, las libretas es donde estoy anotando todo lo que se me viene a la cabeza, todo lo que estoy viviendo, escuchando, todo lo que me interesa, después de eso pues habrá personajes, o habrá ideas, o habrá anotaciones, o alguna cosa que me llame la atención, que de pronto me haga pensar en una historia y cuando ya está esa historia en mi mente, pues empiezo a pensar en un proceso un poco más cercano a la elaboración de un libro, en ese proceso de creación del libro empezaría de pronto como con una escaleta que es como el resumen de cada página [...] luego un *storyboard* que es donde de pronto ya en cuadros pequeños voy dibujando en escala lo que va pasar más adelante, luego muchas bocetos mucha exploración con los personajes, exploración técnica también [...], viendo como qué técnica le conviene más al libro que estoy haciendo, [...] y después ya viene como un proceso de maqueta del libro para ver cómo puede ir [...] y por último, la parte ya más como de digitalizar y de montar en los programas de diseño (Comunicación personal, 12 de mayo de 2015).

Tales aproximaciones permitieron no solo conocer de cerca experiencias en el mundo de la creación de contenidos para público infantil, sino también los procesos de investigación que cada uno de estos escritores e ilustradores lleva a cabo en el camino de materializar una obra.

Todo escritor de literatura infantil debe tener una postura en la que reconozca a los niños como

sujetos de derechos, sin subestimar sus capacidades críticas y lectoras, evitando mimetizar o limitar las acciones y el lenguaje en los relatos que escribe para ellos, pero a la vez siendo considerado con su lugar en el mundo. Como concluye Chericacán: “Con los niños —en la vida y en la literatura— hay que establecer una comunicación natural, sin afectaciones de ningún tipo. [...] los niños son capaces de entender muchas más cosas de las que nosotros podemos suponer” (1995, p. 11).

Frente a lo anterior, se concluye que no existe una ruta establecida para un proceso creativo, estas experiencias varían y se transforman de manera constante, tanto como el autor lo propicie. Por otro lado, aunque se evidencian unas etapas para el desarrollo de la obra, se percibe que no hay una estructura definida para su proceso de creación, todo lo contrario, como artistas, permiten que cada historia fluya y emerja a su ritmo. Ruy Vidal afirma:

No existe el arte para niños. Existe el Arte. No existen las ilustraciones para niños, existen las ilustraciones. No existe la literatura para niños, existe la Literatura. [...] Partiendo de esos cuatro principios, podemos decir que un libro para niños es un buen libro, cuando es buen libro para todos (1976).

Sin embargo, no se puede desconocer que los niños atraviesan por diferentes etapas del desarrollo y cada una de estas requiere de unas consideraciones particulares por parte de quien emprende la labor de producir contenidos dirigidos al público infantil, en términos de lenguaje, estructuras narrativas, tiempos verbales, diseño, ilustración, entre otros.

Primer cuadro: ‘La coleccionista de abuelas’⁵

Para el libro álbum *La coleccionista de abuelas*, se trazó una ruta de acciones con un enfoque plástico y literario que se materializó a través de unos Laboratorios Creativos, entendidos estos como los espacios de experimentación y conceptualización alrededor

⁵ Este momento corresponde a la realización de la investigación y trabajo de grado para obtener el título de Especialistas en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

de una obra. Cada laboratorio fue concebido como un lugar de encuentro, de intercambio de saberes y conocimiento, que apoyados en la indagación previa, permitieron esbozar un camino propicio para la creación del libro álbum *La coleccionista de abuelas*. Aunque se desarrollaron en numerosas sesiones, a continuación se compartirán los momentos y resultados más significativos de los laboratorios.

Laboratorios de creación

Se desarrollaron alrededor de: escritura, ilustración, técnicas, materiales y estética. A continuación se presentan algunas generalidades sobre cada uno de ellos.

1. Laboratorios de escritura

A. Exploración y crecimiento de ideas

XIV

Los primeros laboratorios se orientaron a partir de las propuestas de los libros *La cocina de la escritura*, de Daniel Cassany (1996); *El regalo de la escritura*, de Clemencia Cuervo y Rita Flórez (2015), y *Escribir para niños*, de Silvia Kohan, los cuales plantean un cuestionamiento sobre qué se quería contar y cómo contárselo a los niños; además brindaron una orientación frente a la definición del problema retórico de nuestro libro álbum, el accionar de las siguientes ideas principales y cómo desarrollarlas:

- Particularidades del territorio colombiano.
- Saberes de las abuelas.
- Tradiciones culturales.

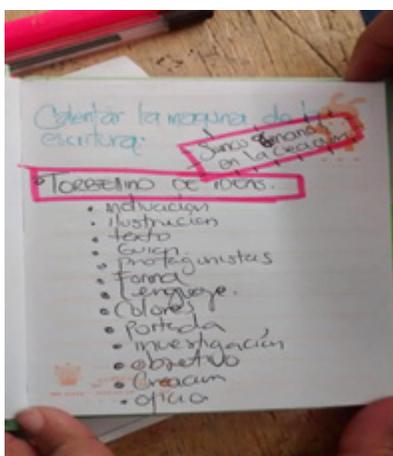


Figura 1. Torbellino de ideas.

Fuente: elaboración propia.

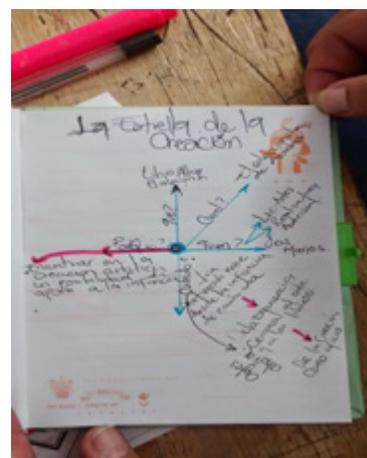


Figura 2. La estrella de la creación.

Fuente: elaboración propia.

B. Desarrollo de la historia

Este proceso a tres voces requirió tiempo, amor, paciencia y rigurosidad para encontrar una voz narrativa. Resultó una labor ardua y, a la vez gratificante, que se tornó en una oportunidad de aprendizajes y encuentros de la imaginación y de la palabra, que incluso nos trasladó hasta los mundos literarios de nuestra propia infancia. Es importante mencionar que este laboratorio se desarrolló de manera transversal a todo el proceso de creación e implicó constantes modificaciones y revisiones con el fin de encontrar los elementos claves de la historia.

C. Guion - Escaleta

Este laboratorio se desarrolló de forma transversal; los guiones se elaboraron a la par con las historias, ya que se consideró importante visualizar de manera concreta cómo iba a ser narrada *La coleccionista de abuelas*.

Así mismo el guion permitió pensar y definir una voz narrativa acorde al público infantil, con la cual se precisaron parámetros textuales y visuales, dados desde la correlación de estos dos medios y desde la capacidad de abstracción de los posibles lectores.

Este espacio fue una herramienta clarificadora de ideas, pues permitió transformar la historia en texto e imágenes, dando los primeros pasos a una estética visual surrealista que mezcla la fantasía y la realidad.

2. Laboratorios de ilustración

A. Construcción de personajes

En el proceso de creación literaria los personajes fueron emergiendo a medida que la historia tomaba

fuerza, poco a poco algunas de las características principales de cada uno de los protagonistas de *La coleccionista de abuelas* se hicieron evidentes.



Figura 3. Prueba abuela Chocó.
Fuente: elaboración propia.



Figura 4. Prueba abuela Boyacá.
Fuente: elaboración propia.

B. Storyboard

Resaltando nuestra obra como un objeto artístico y literario fue necesario incluir en el proceso creativo una serie de bocetos que sirvieran como medio para precisar su concepto visual y narrativo.

Así, a través del *storyboard*, en viñetas a pequeña y mediana escala se fue definiendo la composición visual de cada página, donde se resaltó el poder narrativo de los elementos que intervienen en el libro álbum, en especial la cohesión entre el texto y la imagen; además se tuvieron en cuenta características como: tamaño de los elementos, planos, tipografía, disposición en el espacio, movimiento, superposición, vacíos e, incluso, unos primeros pasos hacia la paleta de color y los materiales como elementos de la narración.



Figura 5. Bocetos del *storyboard*.
Fuente: elaboración propia.

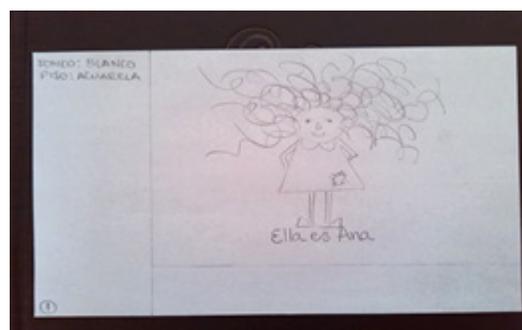


Figura 6. Página *storyboard*.
Fuente: elaboración propia.

3. Laboratorio de experimentación de técnicas, materiales y estética del libro álbum

Este laboratorio se basó en la experimentación de diversos elementos y materiales que dieron forma al libro álbum *La coleccionista de abuelas*. Muchos aspectos sobresalieron en esta etapa del proceso, cada uno de ellos fue parte esencial en el momento de concebir un producto final, que además de ser un objeto de alto contenido estético, se complementó con una manufactura acorde a las expectativas de cada una de las creadoras de este proyecto. En este punto se llevó a cabo un encuentro de imaginarios acerca de la apariencia que podría tener el libro, lo cual permitió enriquecer el proceso de creación, teniendo en cuenta que en él confluyeron aportes desde tres perspectivas diferentes.

4. Laboratorio de digitalización

Una vez realizadas todas las pruebas y teniendo el montaje final de cada página se dispuso el tiempo y los equipos para la digitalización de las imágenes a través de fotografías, las cuales se editaron para dar

paso a la diagramación, en la cual se agregaron los textos para finalizar con la impresión y digitalización del libro álbum.



Figura 7. Prueba fondo mar.

Fuente: elaboración propia.



Figura 8. Prueba fondo.

Fuente: elaboración propia.

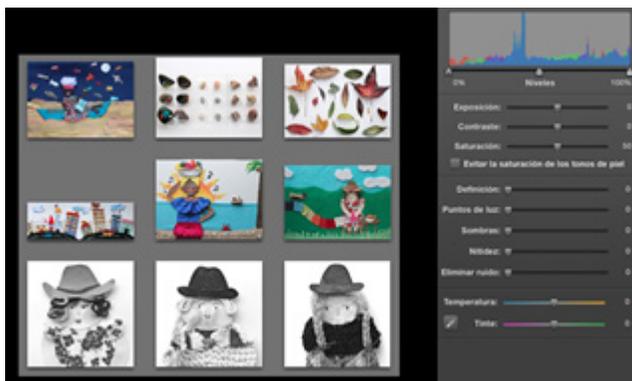


Figura 9. Edición de imagen.

Fuente: elaboración propia.

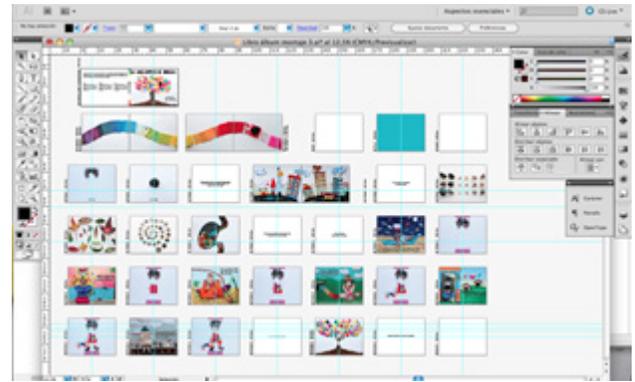


Figura 10. Diseño y diagramación digital.

Fuente: elaboración propia.

Los laboratorios descritos anteriormente fueron el eje de nuestra ruta metodológica en el proceso de investigación/creación, a través de estos descubrimos nuestra voz y la de nuestra obra; así, se creó una narración literaria y visual que concluyó con el libro álbum *La coleccionista de abuelas*.

Segundo cuadro: creación en colaboración con niños⁶

Recorrer un camino de creación de un libro álbum pensado para público infantil propicia la aparición de cuestionamientos sobre los intereses de los niños, sus formas de ver y pensar el mundo, al igual que las maneras de leer. El proceso de investigación/creación aquí expuesto, pese a estar contemplado desde un respeto profundo por la infancia y con la intención de producir un contenido de calidad que enriquezca el mundo infantil, suscitó una preocupación sobre la gran brecha que por años ha existido en los procesos de creación para este público. Como afirma el escritor e ilustrador Lizardo Carvajal: “La literatura infantil se ha construido desde la visión de infancia que tiene el adulto, el reto ahora es hacerlo desde la visión de los niños” (comunicación virtual, 15 de octubre de 2016).

Al igual que este equipo de creativas, muchos autores han pretendido representar a los niños y contemplar sus intereses, sus capacidades, sus lenguajes, sus inquietudes y puntos de vista; pero ¿qué

⁵ Este momento corresponde a la investigación y trabajo de grado para optar el título de Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Trabajo dirigido por la profesora Karina Claudia Bothert.

pasaría si no tuviéramos que pretender?, ¿qué tal si niños y niñas pudieran resolver estas encrucijadas de la producción de contenidos infantiles? Es así como la segunda etapa de esta investigación buscó responder estas preguntas, a partir del reconocimiento del niño como agente creador, como sujeto de lenguaje, con capacidad para narrar y expresarse desde sus relatos.

En esta segunda etapa se fusionó la investigación/creación con un enfoque etnográfico, basado en metodologías colaborativas como las desarrolladas en Diana Milstein *et al.*, que plantea:

hacer etnografía es básicamente intentar producir, representar y re-presentar el conocimiento de otro(s) que son nuestros interlocutores. [...]. El fundamento empírico de la investigación etnográfica se basa en la clase de interacción en la que l@s etnógraf@s reconocen a sus participantes como co-productores. (2011, pp. 15-16).

Para este proyecto los niños son co-productores, ilustradores y escritores.

Al iniciar este camino se precisó ahondar en conceptos previos alrededor del fenómeno de la co-creación y la investigación en colaboración con niños, pero además desencadenó una construcción propia de las metodologías que permiten trabajar de la mano con los niños en un proceso de creación de un libro álbum para público infantil. La voz de los niños es la clave para seguir transitando por el camino de la creación, le apostamos a un objeto artístico y literario construido de la mano con ellos, escuchando y plasmando lo que tienen que decir al respecto.

Por esta razón, la investigación destaca las particularidades que un trabajo colaborativo requiere en cuanto al acompañamiento de un adulto consciente del papel de mediador, que potencie las acciones del niño y además propicie una relación respetuosa frente a la autonomía creadora en este proceso, una postura que se ha abordado desde ámbitos como la pedagogía, en la que exponentes como Malaguzzi afirman: “Es necesario que los adultos se sientan co-aprendices, co-descubridores, dispuestos a prestar a los niños toda la atención necesaria, ofreciéndoles los elementos para descubrir,

investigar y completar o modificar ese conocimiento intuitivo expandiéndolo ilimitadamente, como son sus capacidades, ilimitadas” (citado por Correa, 2011, p. 43).

Concebimos la investigación/creación con niños como un trabajo colaborativo en el que nos disponemos junto con ellos, como pares, a descubrir con curiosidad las múltiples posibilidades de los relatos y otras narrativas, fragmentos de realidad e imaginación que constituirán la esencia del proyecto.

Para nosotros es pertinente que este ejercicio de co-creación del libro álbum parta de escuchar la voz de los niños, para darle rumbo a la producción de un objeto que permitirá trabajar una construcción de sentido de manera colectiva, materializándose no solo como un objeto literario para público infantil, sino también como un contenido que dialoga con las experiencias de vida de los niños y adultos que lo lean.

Proponemos una experiencia que sea una oportunidad de contar, crear y representar para otros; sea una posibilidad de ser escuchados, como sujetos de lenguaje, de experiencias y saberes, creadores de imágenes e historias, construidas desde sus vivencias y mezcladas con su imaginación, y sea un lugar de expresión y construcción de pensamiento tan válido como el del investigador o creador adulto.

Escribir e ilustrar con niños

Para dar inicio al proceso de creación con niños, primero se realizó una revisión alrededor de la ruta metodológica trabajada en *La coleccionista de abuelas*, siendo este el punto de partida para identificar aquellas herramientas claves para culminar esta obra, y que podrían ser de utilidad en esta nueva etapa de co-creación.

Conservando un enfoque plástico y literario, se realizó la búsqueda de una estrategia metodológica que permitiera llevar a cabo acciones de creación con niños y niñas, encontrando en la modalidad de taller, un medio que se ajustaba a los intereses a desarrollar.

Al respecto, Borghi Quinto refiere:

Los talleres entendidos como espacios de crecimiento garantizan a las niñas y los niños la

posibilidad de hacer cosas y, al mismo tiempo, incitan a la reflexión sobre qué están haciendo. El taller es un lugar especializado y en él se desarrollan actividades meditadas. En el taller es posible curiosear, probar y volver a probar, concentrarse, explorar, buscar soluciones, actuar con calma, sin la obsesión de obtener un resultado a toda costa. Puede ser también una diversión y un juego. Es hacer por el placer de hacer. El taller ayuda a los niños a crecer dejándoles tiempo para crecer (2005, p. 17).

En este sentido, entendemos que a partir del taller se puede propiciar un espacio que transforme la experiencia del encuentro con el adulto, donde la autonomía, la confianza y la libertad de pensar, sentir y hacer, sean las premisas de este diálogo.

Los talleres diseñados para escribir e ilustrar con niños se dividieron en cuatro momentos de creación: lluvia de ideas, investigación, escritura e ilustración. Un orden que no significó rigidez en su desarrollo, ya que la primera experiencia de creación, dejó claro que aunque exista una línea o una ruta planificada, en el camino de la creación suelen darse momentos de giro que hacen necesario tomar decisiones para encauzar el recorrido. Todo esto con el juego como eje transversal del quehacer creador.

Para este proyecto de co-creación, cuatro niñas entre 7 y 9 años fueron invitadas a ser co-creadoras, la casa de una de ellas se dispuso como espacio de taller, así se propició un entorno de comodidad y confianza que permitió la movilidad entre los espacios y el desarrollo de dinámicas de juego dentro e, incluso, fuera de la creación.

A continuación compartimos los momentos y resultados más significativos de los talleres de creación:

Lectura y apreciación de libros álbumes

El momento inicial de todos los talleres se enfocó en propiciar una experiencia lectora que les permitiera a las niñas acercarse a los lenguajes y narrativas del libro álbum, e identificar las diversas maneras en que pueden escribir e ilustrar su propia obra.



Figura 11. Lectura de *La coleccionista de abuelas*.

Fuente: elaboración propia.



Figura 12. Lectura de texto e imágenes.

Fuente: elaboración propia.

Lluvia de ideas

Este es uno de los momentos decisivos de la creación, aquí nacen los cuestionamientos, el *qué* y el *cómo* se quiere contar, el *porqué* contarlo, de allí crecen las ideas que se trabajarán de manera colectiva para concretar una historia. Siete voces, todas en busca de encontrarse en la emoción de una idea, que lograra conjugar los pensamientos.

Muchas ideas surgieron y algunas se desarrollaron en boceto, e incluso fragmentos de historias, pero distantes de una unidad narrativa y estética, de manera que se volvía a empezar con un nuevo enfoque o propuesta, proveniente de las ideas previas construidas colectivamente.

A continuación un fragmento de una idea trabajada en el grupo:

Un libro sobre los niños de Colombia y yo voy a hacer una niña de Málaga y se llama Rosa, y su animal es un caballo, allá todo tiene muchas montañas, hay animales, como una cabra y allá me gusta mucho porque está toda mi familia y es muy significativo para mí ese lugar (Sofía, 8 años, co-creadora, 1 de abril de 2017).

Investigación

Cada oportunidad de una posible historia potenció el ejercicio de la investigación, se implementaron dispositivos como: celulares, computadores y tabletas para el uso de motores de búsqueda en línea, con los que las niñas estaban familiarizadas; estos recursos permitieron acceder a información bibliográfica y visual sobre los temas de interés, propiciando un acercamiento a la realidad que inspiró sus construcciones narrativas y visuales.



Figura 13. Taller de investigación.

Fuente: elaboración propia.



Figura 14. Taller de investigación.

Fuente: elaboración propia.

Escritura

El proceso de creación para un libro álbum requiere ser registrado y en este caso se comenzó con el relato oral, para luego de manera individual escribir una historia, hasta lograr de forma colectiva un guion, página a página. La visualización narrativa es la que permite dar forma a lo que se desea contar; en ese sentido, el ejercicio escritural acompañó la creación de historias, y permitió ordenar y poner en movimiento a las futuras imágenes y textos. Todo este proceso estuvo encaminado a la búsqueda de una voz narrativa que conjugara los deseos y el sentir de cuatro niñas y tres adultas.

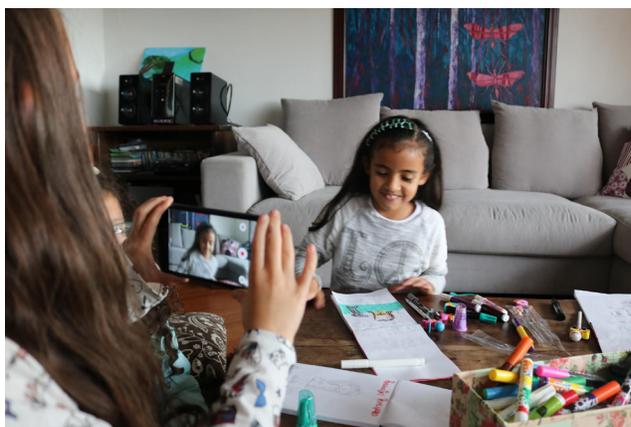


Figura 15. Taller de escritura.

Fuente: elaboración propia.



Figura 16. Taller de escritura.

Fuente: elaboración propia.

Ilustración

Cada taller fue planteado hacia la exploración de diversos materiales, en la búsqueda, desde una consideración visual y estética, de elementos que se logran conectar con lo que se deseaba contar. Así se inició la construcción de personajes y escenarios, tratando de que los materiales y las formas comunicaran inicialmente un deseo personal para luego conjugarse con uno colectivo.



Figura 17. Taller de ilustración.

Fuente: elaboración propia.



Figura 18. Taller ilustración, creación de personajes.

Fuente: elaboración propia.

Aprendizajes

Puede inferirse entonces que en el camino de la creación no hay límites, no hay una ruta trazada, esta se va develando en cada avance, con cada nueva idea; de esta manera se genera un sinfín de posibilidades válidas que se van encadenando a través del sentir y la experiencia del creador y su obra.

XX Y cuando se habla de un ejercicio de creación en colaboración con niños y niñas, su naturaleza cambia, se agudiza, pues requiere desde el primer momento una disposición del ser por encontrarse con el otro, por evocar espacios de encuentro entre pares, basados en la confianza, el intercambio de saberes e incluso en la construcción de lazos afectivos, para llegar a generar una serie de factores sin los cuales no sería posible desarrollar un trabajo de co-creación. Dichos factores van desde el primer contacto a niños y padres/cuidadores con una propuesta llamativa y de su interés, que brinde una posibilidad real de participación para lograr un compromiso que permita mantener su constancia en el proceso, así como la disposición de un espacio ameno, cercano, donde los niños sientan la comodidad que propicia una buena experiencia; elementos cruciales que para esta investigación representaron la posibilidad de una conclusión exitosa del ejercicio.

Otro gran protagonista es el juego, como eje del proceso creativo cuando se trabaja de la mano con niños, pues es uno de los principales movilizadores de historias y experiencias en la infancia; en ese sentido se propicia en los niños un encuentro provisto del goce y el disfrute,

ambos necesarios en la tarea de descubrir el mundo e iniciar la construcción del propio, es decir de la subjetividad que es la materia prima de la creatividad e imaginación; dos pilares para esta investigación.

Puede afirmarse, entonces, que dar voz a los niños en la creación de contenidos infantiles nos permitió observar la capacidad innata y auténtica de asombro que ellos poseen, su potencial creativo para resolver a partir de la imaginación y la experiencia, ejercicios de creación narrativa y visual fundamentales para la concepción de contenidos literarios como el libro álbum.

Los niños son agentes creadores por naturaleza, que logran desplegar todo su potencial al tener la oportunidad y disposición de un entorno que los invite a contar, crear y representar para otros, la posibilidad de ser escuchados, como sujetos de lenguaje, de experiencias y saberes, creadores de imágenes e historias construidas desde sus vivencias y mezcladas con su imaginación.

Este camino de investigación/creación que continúa y se propone concluir con la presentación de un libro álbum hecho en colaboración con niños, no es más que una puerta abierta y una invitación a seguir aprendiendo desde la investigación y la práctica sobre el mundo de la creación de contenidos para público infantil, la producción de libros álbum en Colombia, los imaginarios de infancia y la participación de los niños en estos contextos.

Referencias

- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Chericián, D. (1995). Escribir para niños. *Hojas de Lectura*, 37: 11-13.
- Correa, O. (2011). *Enfoque Reggio Emilia*. Cuenca, Ecuador: Universidad de Cuenca.
- Cuervo, C.; Flórez, R. (2015). *El regalo de la escritura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Daza, S. (2009). Investigación - creación. Un acercamiento a la investigación en las artes. *Horizontes Pedagógicos*, 11(1): 87-92.
- Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Norma.

- Kohan, S. A. (2016). *Escribir para niños. Todas las claves para escribir lo que los niños quieren leer*. Barcelona: Alba.
- Milstein, D.; Clemente, Á.; Danta-Whitney, M.; Guerrero, A. L., Higgins, M. (eds.). (2011). *Encuentros etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ministerio de Educación República de Chile (2009) *Ver para leer. Acercándonos al libro álbum*. Santiago de Chile.
- Quinto, B. (2005). *Los talleres en educación infantil. Espacio de crecimiento*. Barcelona: Graó.
- Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes: Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihue SRL.
- Vian, I. (1995). Escribir para niños. *Hojas de Lectura*, 37: 8-10.
- Vidal, R. (1976). *Au pied de la lettre*. París: Éditions Universitaires.





Relatos de niños y niñas, y algo más

Flor Alba Santamaría Valero¹

Orígenes

XXII

El camino que he recorrido tras la búsqueda y la comprensión de los relatos infantiles tiene su origen, inicialmente, en mi experiencia como profesora de niños en escuelas públicas de Bogotá y, posteriormente, como docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en campos de formación de maestros y de profesionales para la infancia, a nivel de pregrado y posgrado, así como también de la participación en investigaciones relacionadas con el uso lenguaje en aula de clase. Estos espacios me han permitido tener de cerca las voces de los niños, no solo escolarizados sino también, desde otras dimensiones, como lo es el programa de radio *Tripulantes*, creado desde la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño², donde cada sábado salen al aire las voces y creaciones de los niños, que desde una radionave simbólica, vuelan y llegan hasta lugares inimaginados.

Todos estos encuentros con comunidades y con grupos intergeneracionales, en distintos espacios y momentos, me han permitido reflexionar acerca del lenguaje infantil, escuchar y registrar muy de cerca las voces y relatos de los niños, para comprender la gran dimensión y riqueza humana que nos revelan estos tejidos de palabras.

También, tras la búsqueda de la comprensión de la narratividad infantil me aportó mi formación académica a nivel de posgrado con la realización

de una tesis de maestría (diploma de estudios a profundidad DEA), en la Universidad de París V, donde encontré un grupo de lingüistas dirigidos por Frédéric François³. En los libros artículos y en los seminarios, empecé a comprender algunos de los enfoques teóricos, en los que se basaban los investigadores para comprender el lenguaje, el habla del niño y específicamente el relato infantil. Al mismo tiempo, escuchaba y analizaba la muestra de relatos que tenía como corpus, pero todavía no encontraba mayor cosa en dicha muestra, me parecía que estos eran demasiado cortos, que tenían errores como repeticiones frecuentes y los miraba un poco con mi visión de maestra de la época, de identificar y corregir, sobre todo los errores.

En este trabajo de grado tuve la oportunidad de conocer investigaciones que mostraban los avances teóricos de la época y de esta manera encontré algunos de los elementos para estudiar y analizar las producciones de los niños, con otra mirada y otra forma de apreciarlas y valorarlas.

La siembra

Fue años después cuando inscribí mi tesis de doctorado, en la misma Universidad de París V, para ese entonces ya tenía una muestra mucho más amplia y diversa de relatos de niños entre 5 y 13 años, y de estos seleccioné 50 para el análisis. Estos registros transcritos me acompañaron mucho tiempo, los leí

¹ Doctora y magíster en Ciencias del Lenguaje, Universidad René Descartes, París V. Sorbona. Directora del grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes, y de la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño, coeditora de la revista *Infancias Imágenes*. Ha recorrido los caminos del lenguaje infantil, pasando muy de cerca por las voces y relatos de los niños, ha creado y recreado espacios para observar y admirar la dimensión creativa del lenguaje en ellos. Profesora titular de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

² La Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño fue creada, mediante Acuerdo 004 de 2002, firmado entre el director de la Unesco y el rector de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

³ Frédéric François es lingüista y filósofo creador y director del laboratorio de estudios sobre la adquisición y la patología del lenguaje en el niño (LEAPLE - CNRS) de la universidad René Descartes París V.

y releí, escuché los audios, como quien escucha una canción, repetidas veces y pude también observarlos a la luz de las teorías. El texto siguiente es un ejemplo en el que se vislumbra un enfoque diferente del lenguaje:

Apprendre à parler et à comprendre, c'est apprendre bien autre chose que du lexique et des structures grammaticales: en gros c'est apprendre les différents types d'enchaînement des énoncés sur le discours de l'autre ou sur mon propre discours, c'est entrer dans différents jeux de langage tant par rapport à la réalité qu'au discours de l'autre ou au discours de moi, c'est savoir alternativement répondre, raconter, argumenter, comparer (François, 1984, p. 7).

[Aprender a hablar y a comprender es aprender otra cosa diferente al léxico y las estructuras gramaticales: en general es aprender los diferentes tipos de encadenamiento de los enunciados en el discurso del otro y en mi propio discurso, es entrar en los diferentes juegos del lenguaje, tanto en relación con la realidad como al discurso del otro o a mi propio discurso, es saber alternativamente responder, contar, argumentar, comparar.]

También me basé en los desarrollos de la lingüística (la denominación reciente de *ciencias del lenguaje*), sobre todo en algunos presupuestos teóricos en los que "se concibe a los sujetos como autores y productores de discursos", tomando como referencia su propia experiencia. Es el caso de la *teoría de la enunciación* que se pregunta esencialmente por los sujetos de discurso, este enfoque postulado inicialmente por el lingüista Benveniste (1974, p. 80), quien afirma: "[...] la enunciación es la puesta en funcionamiento de la lengua por un acto de utilización individual". Dentro de esta concepción, "la noción de subjetividad es un elemento fundamental puesto que al hablar existimos como sujetos y hacemos existir a los otros", además propone retomar como objeto de análisis, los modos de inscripción del sujeto hablante en sus producciones discursivas.

C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet; parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité qui est celle de l'être, le concept d'"ego".

La "subjectivité" dont nous traitons ici est la capacité du locuteur à se poser comme "sujet" [...]. C'est dans l'instance de discours où je désigne le locuteur que celui-ci s'énonce comme "sujet". (Benveniste, 1966, pp. 258 y ss.)

[Es en y por el lenguaje que el hombre se constituye como sujeto; porque el lenguaje funda en realidad, en su realidad que es la del ser, el concepto de "ego".

La "subjetividad" de la cual nos ocupamos aquí es la capacidad del locutor de colocarse como "sujeto".]

El lingüista y filósofo Bajtín (1989, p. 136) también había planteado una noción de *enunciación* como la relación que se da mediante la interacción verbal entre sujetos concretos teniendo en cuenta su entorno.

Así pues, la enunciación, vista como un todo, adquiere una gran importancia en el caso de Bajtín para quien las unidades reales de las cadenas habladas son las *enunciaciones*, y por lo tanto no se pueden separar los procesos de enunciación de las *condiciones históricas* en las cuales se producen.

La evolución del concepto de *enunciación* ha llevado a los lingüistas y estudiosos del tema a emplear, desde diversos enfoques, una noción de *sujeto* compleja, polifónica y heterogénea como la concebida por Ducrot (1984), con la noción de *polifonía* aplicándola al campo de la lingüística. En sus propias palabras: "He querido adaptar la noción de polifonía al análisis propiamente lingüístico de esos pequeños segmentos de discurso que llamamos enunciados" (Ducrot, 1990, p. 16). Con esta noción se quiere mostrar que

[...] el autor de un enunciado no se expresa directamente, sino que pone en escena, en el mismo enunciado, un cierto número de personajes y por lo tanto el sentido del enunciado nace de la confrontación de esos diferentes sujetos. De este modo, el sentido del enunciado no es más que el resultado de las diferentes voces que allí aparecen (p. 16).

A partir de estas consideraciones, que hacen variar la noción de *sujeto enunciator*, surgen otras, que complementan esta perspectiva como la de

espacio interactivo, concebida por Vion (1992), para quien el diálogo con el otro puede efectuarse sobre un trasfondo de diálogos, de suerte que la relación cara a cara constituye solo uno de los aspectos de la interacción verbal. “Incluso las opiniones personales son tejidas a partir de una multiplicidad de diálogos de diversa naturaleza, lo que confirma la problemática de un sujeto heterogéneo, construido tanto por sus relaciones como por sus formas discursivas” (p. 117).

Dada la noción actual de sujeto lingüístico, la tarea de quien estudia el discurso “consiste en dar cuenta de la dimensión heterogénea y compleja de su producción”. Lo anterior se enmarca, en términos de Frédéric François (1993), en una *lingüística del acontecimiento o de circulación de los discursos*, que considera a estos como hechos singulares más que como modelos. Esta concepción privilegia ir de los hechos a las posibles generalizaciones antes que partir de las estructuras establecidas para llegar a sus componentes.

XXIV De la escucha y relectura de las transcripciones empecé a hallar indicios que iban mucho más de la simple forma. Si era corto o extenso, si tenía muletillas todo estaba explícito y empecé a deleitarme con las expresiones empleadas por los niños, al principio en muchas de ellas no veía más que violencia y se la atribuía siempre a la violencia que se vivía en Colombia, pero empecé a entender que una cosa era el relato y otra cómo yo lo percibía, cómo lo sentía, entonces encontré que el relato era una producción de creación única, como una construcción estética a partir de un acontecimiento vivido y que quedaba plasmado en palabras al narrarlo, y así logré tomar distancia y empezar a leer las transcripciones y a escuchar los audios como quien aprecia una producción estética resultado de la interacción humana.

La estructura narrativa está presente en la interacción humana antes de adquirir su expresión lingüística. Una vez que los niños pueden nombrar, registrar la existencia de algo, su principal interés lingüístico se centra en la acción humana y sus consecuencias, especialmente en la interacción entre sujetos. Las personas y sus acciones dominan el interés y la atención del niño. Esta es una de las bases para estructurar la narración, tal como lo afirma

Bruner (1997). Una de las formas más frecuentes y poderosas del discurso es la narración

Además de la predisposición innata para la organización narrativa, la cultura nos facilita nuevos poderes narrativos gracias a la tradición de contar e interpretar en las que el sujeto participa desde temprana edad. La transmisión de la cultura se hace por el acto narrativo oral en las diferentes situaciones.

Es sobre todo a través de la interacción con otros que los niños averiguan de qué trata la cultura y cómo se concibe el mundo. La intersubjetividad se considera como la capacidad humana para entender las mentes de otros, ya sea a través del lenguaje verbal, del gesto u otros medios. Somos la especie intersubjetiva por excelencia y por esto podemos negociar los significados.

La capacidad narrativa instalada por la cultura y la estructura narrativa y su composición, son temáticas de investigación y de análisis de diversas disciplinas, como la lingüística aplicada, la sociolingüística, la psicología cultural, entre otras.

La lingüística del acontecimiento, nominada así por el lingüista francés Frédéric François, contempla algunos de los elementos fundamentales para aproximarnos al relato infantil a partir de considerar los acontecimientos como hechos singulares, es decir, para el análisis se requiere partir de lo particular para poder ir a lo general.

Dada la necesidad del narrador de fijar un punto de vista, ciertos hechos son seleccionados como acontecimientos y otros aparecen como circunstancias. Es así como se construye una estructura narrativa. Se puede decir que raros son los hechos que son notables por sí mismos; es la forma de enfocarlos y de contarlos la que les confiere un valor narrativo.

La cosecha

El relato de Nicolás niño

Tengo un buen número de relatos que he recogido y algunos los muestro y los pongo a escuchar, siempre son como una joya guardada que adquiere más valor cada vez que se muestra, en este caso cada vez que se escucha. El relato es semejante a una pieza de arte, a una construcción que queda ya moldeada y que corresponde justo al momento en que se narra un acontecimiento, una experiencia

vivida. Si volvemos a repetir la historia en otro momento ya no es lo mismo. Una de las joyas que guardo es el relato de Nicolás, Nicolás el narrador de la experiencia vivida; tenía 7 años y narró algo que había vivido cuando tuvo un accidente. Nicolás joven (hoy con 17 años) ya no contará la misma historia, pero nos quedó la historia de Nicolás niño⁴.

Transcripción del relato contado por Nicolás:

Íbamos de viaje, cuando es, cuando estaba lloviendo, y se pegaron unas bandas al vidrio de adelante, entonces no, entonces no pudimos ver ninguno para dónde íbamos, entonces nos caímos a un hueco, esto pasó tan rápido que me acuerdo, lo único, que yo me corté que mi tío el que iba conduciendo se le atraparon las piernas y a mi hermano que iba detrás, se le pegaron los pelos y se le cayó un zapato, y a y me quitan los y me y yo es yo estaba en la clínica y te tenía algo en la mano y me fui al baño... y no pude y no pude ver a mi mami tres días porque le había pasado algo, no me acuerdo qué y la extrañaba, me ponía a llorar, me tiraba al piso y bueno pasaron pasaron tantas cosas mi hermano me intentó consolarme me dijo de pronto mi mami volverá y pasaron dos tres días y abracé a mi mami y a mi hermanito por haberme dicho que mi mami pronto volvería y eso sucedió, así es el final de la historia y siguen otras.

En el relato, Nicolás logra traer al momento de la narración los hechos sucedidos, cargándolos de sentimiento con efectos dramáticos, que hace que quienes lo escuchemos sintamos tristeza, dolor pero al final nos vuelve al tiempo de la narración, nos tranquiliza con su tono de voz y nos anuncia que eso solo era una historia y que vendrán otras.

Relatos de niñas y niños y algo más

El relato se encuentra en todas las interacciones de la vida cotidiana –principalmente, mas no exclusivamente en la conversación– aparece como una de las prácticas lingüísticas humanas. Gracias al relato se aprehende el mundo y se formaliza la interacción social.

“El relato no es más que un medio, entre otros, de recapitular la experiencia pasada que consiste en hacer corresponder una secuencia de acontecimientos supuestamente reales a una secuencia idéntica de proposiciones verbales”, agrega Labov (1988, p. 295).

Uno de los planteamientos recientes más importantes, sobre el relato es la hipótesis de que es “la forma de contar y más exactamente la heterogeneidad en la organización del relato lo que constituye el funcionamiento del texto y el placer que este nos proporciona”. Vivimos la mayor parte de nuestras vidas en un mundo construido según las normas y los mecanismos de la narración, se hace entonces necesario que volvamos nuestra conciencia hacia lo que la construcción narrativa impone (Bruner, 1997).

Los siguientes textos son aproximaciones a lo que es el relato desde algunos autores:

“El relato aparece como una verdadera astucia cultural para presentar el sentimiento psíquico con una cierta distancia” (Cabrejo, 2007, p. 29).

“El relato es un hilo del pensamiento”.

“El relato es una construcción psíquica que pone la lengua en movimiento, que construye un estilo de pensamiento y que crea un ritmo”. “El relato es una lengua para escuchar, el niño diferencia una lengua para escuchar y otra para actuar” (Cabrejo, 2004, p. 29).

El relato sirve para traer al presente hechos de una experiencia vivida y al traer esos hechos se hace una puesta en escena, donde la voz del narrador es el principal instrumento de la dramatización, entonces el ritmo, la entonación, la modulación, el tono de la voz se sincronizan para darle sentido a esos hechos y hacerlos revivir como si se sucedieran en el momento de la narración.

Sin que nadie le enseñe, el niño realiza juegos con el lenguaje, imita los sonidos y ruidos de la naturaleza y de los seres y objetos que hay en ella, así el tas, el pum, el señalar las partes del cuerpo donde se golpearon o los golpearon, el tiempo y el espacio los acerca mediante el lenguaje: érase una vez, fue que un día, un día el año pasado, en la casa, en el parque, en las escaleras, en el colegio, en la carretera; emplea el lenguaje del cuerpo en general y muchos otros matices para identificar a

⁴ El audio puede escucharse en: https://dl.dropboxusercontent.com/s/c1nyh0v229wrgbn/Paseo_nico.mp3?dl=0

través de lo que relata y ubicar en el presente un acontecimiento pasado.

Los niños en la construcción de sus relatos realizaron diversos movimientos discursivos y juegos del lenguaje que hacen posible que nosotros, como escuchas, en busca de hallar determinada significación, encontremos en ellos, efectos de interés y de placer, generados no solo en *lo que cuentan* sino en la forma como *lo cuentan*, es así como por ejemplo, encontramos ciertos relatos que pueden inspirar sentimientos de dolor o de compasión de indignación, producir risa o placer, relatos donde el hecho que se narra es trágico, pero su final es inesperado y tiene como efecto suavizar los hechos al narrarlos.

En cuanto a productor de sus propios discursos el niño se puede considerar también como autor con múltiples posibilidades de organizar su producción y de crear la heterogeneidad tanto de personajes como de movimientos discursivos.

En cuanto a recepción de las construcciones infantiles es necesario escuchar y apreciar las voces infantiles pues al tratar de interpretarlas no vamos más allá de nuestra propia concepción de niño.

Podríamos decir que los relatos son para ser escuchados para ser visualizados más que para ser leídos, se semejan un tanto a guiones de cortometrajes para películas de acción.

El relato tiene una importancia grande para que el niño pueda interpretar su propia vida, al hablar de lo que le sucede, el niño es capaz de expresar no solo su mundo interno, sino también poner en evidencia las relaciones que establece con los otros o que los otros establecen con él.

En ciertos contextos es por medio de la palabra que los niños expresan la dureza de su condición de vida, la violencia permanente, la adversidad, entre otras realidades y más claramente la coerción y el poder que los adultos ejercen sobre ellos.

La recolección y las nuevas semillas

En el seminario de “Lengua materna, narrativas, lenguajes y poética en niños y niñas: desarrollos infantiles por el habla y las escrituras” (primer semestre de 2017), de la Maestría en Infancia y Cultura, los estudiantes han aportado en la recolección de relatos, después de participar en un taller en el

que aprendieron a capturar audios de calidad, conocieron herramientas básicas de edición de audio y cómo compartir y enviar el material obtenido, se escogieron algunos de estos registros para que los mismos estudiantes recolectores presenten sus apreciaciones y posibles desarrollos.

Relato A⁵

*Vea que allí estaba con mi abuelito y se cayó mm mi casa un ratón, lo cogieron mi mamá con mm abuelito así con la mano mmm arriba hola ratón, ese es un ratón y que se cayó así...*⁶ (Nicol Valeria, 3 años).

Apreciación

En el relato anteriormente transcrito se puede observar que Nicol Valeria menciona la fase de situación inicial cuando manifiesta que “se cayó mm mi casa un ratón” a partir de aquí se desencadena todo el relato así mismo se observa también que la niña menciona la fase de la complicación cuando se refiere a “lo cogieron mi mamá con mm abuelito” al seguir relatando el suceso se evidencia como fase de acciones “lo cogieron mi mamá con mm abuelito así con la mano” convirtiéndose a su vez en fase de resolución de la situación ya que al coger los ratones se terminaba el problema y finalmente Nicol cierra el relato con la fase de situación final manifestando que ese es un ratón y que se cayó así.

Relato B⁷

Hoy les quiero contar sobre algo que me pasó muy triste, es que yo tuve una primita y se llamaba Helen Naira la quería mucho, no la visitaba tanto porque no tenía tiempo para visitarla tanto, eeh, pues fue un, ella a los cuatro meses sufrió, eeh 6 paros cardiacos seguidos, el último ya fue lastimosamente la muerte de ella, eeh yo no fui al entierro porque no quería sufrir más, porque no quería ver ese momento tan doloroso, pues no la visitaba mucho, no, no tuve tanto tiempo para compartir con ella, eeh, pues

⁵ Relato recopilado por Catalina Rodríguez, estudiante de la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

⁶ El audio puede escucharse en: <https://dl.dropboxusercontent.com/s/df6dh73hz61zez/CATALINA%20RODR%C3%8DGUEZ.wav?dl=0>

⁷ Relato recopilado por Francy Zolaque, estudiante de la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

cuando se murió estábamos en un parque y nos llamaron y la abuelita de ella nos contó que ya se había muerto, eeh, en ese momento mi mamá se fue para el hospital, yo le decía que quería ir, pero no podía ir porque, pues ella no quería que yo, que yo viera eso y pues cuando ella murió, eeh, yo me puse muy triste, ese día a mí me cuidó la tía de ella, porque mi papá se tuvo que ir a llevarle ropa pues a ella, para poderla vestir y llevarla al cementerio, eeh, pues ese momento fue muy doloroso para mí y se los quería contar ⁸ (Sara, 9 años).

Apreciación

El relato se registró con Sara quien cuenta lo sucedido el día de la muerte de su prima.

Por medio del relato la niña expresa sus sentimientos y su relación con el hecho familiar, se evidencia una estructura narrativa, al organizar su relato, estableciendo tiempos, inicio, nudo y desenlace, nombra cada personaje, logra comunicar de manera clara y coherente la experiencia, trasmite por medio de la tonalidad de su voz sus emociones tanto del momento en el que sucedió el hecho como sus sentimientos al momento de relatar, menciona en detalle cada uno de los factores que intervienen, así como la causa y la consecuencia de los mismos, valora, evalúa y realiza un cierre del relato, en este caso la niña utiliza el lenguaje para expresar lo que ella siente.

Después de conocer la importancia del relato y de buscar la forma de aprovechar lo aprendido, surge la idea de organizar en las entregas de informes a padres de familia un espacio en donde ellos escuchen y observen algunos relatos de sus hijos e hijas, sobre lo que viven a diario en el jardín desde su propia percepción, pues generalmente la entrega es escrita y cuando se utilizan medios audiovisuales se recurre a fotografías de los niños en diferentes experiencias pedagógicas, dejando de lado el ejercicio de la oralidad, pero al identificar la riqueza de los relatos y las capacidades narrativas ocultas de los niños, se consideró importante utilizarlos para que los padres conozcan de la propia voz de sus

hijos lo que viven y perciben del jardín, la familia y en general de su contexto, esto en la medida en que los niños se expresan, participan, aportan y tienen voz dentro de los procesos de valoración y seguimiento, que forman parte de los requisitos establecidos por la SDIS.

También se está construyendo un archivo digital de relatos, con el fin de que tanto familias como docentes conozcan los avances de los niños y las niñas, las capacidades narrativas adquiridas durante el año y puedan ser utilizados por las docentes como insumo tanto para planeaciones como para la comprensión por parte del equipo interdisciplinario de las potencialidades narrativas de los niños.

Relato C⁹

Cuando yo, nosotros, él nos iba a sacar de en la casa, entonces nosotros le estábamos pegando a mi abuelo porque él es muy abusivo, con mi mamá y él le pegó, fue en la espalda con un, con el palo de la escoba, con el palo del recog, con de de la escoba, entonces yo le dije yo yo le dije a mi abuela que que, que que que se quedara en la cocina viendo el el desayuno, sino el la la el la defendiera a ella a mi abuelita...

No a mi abuela no la defendía porque mi abuelita es tiene las manos hinchadas y ella, entonces mi tía tiene que ir con mi con mi abuela a así y los saco y los saco pa'la calle. Pero ya no le volvió a pegar a mi abuelita, a mi mamá, ni nosotros le hicimos que ya no le volvíamos a pegar con palos y dijo que ya no le volvía a pegar palo a mi papá. Es que como él, él ya no era así y él se puso así de pelión, él se puso así de grosero todo eso y mi hermano, mi hermano, mi hermano y yo le estábamos pegando con palo pa'que no lo volviera pegar y yo le dije: "Abuelo ¡no y no!" y siguió pegándole con palo.

A mí sí me pareció mal... y eso estaba terrible porque mi hermano y nosotros le estábamos pegando duro a él y le dolió. Aprendió esas cosas cuando él era chiquito conmigo, él aprendió esas cosas en la escuela... groserías de la escuela, de pegar de pegarle a los compañeros a las niñas todo eso...¹⁰.

⁸ El audio puede escucharse en: <https://dl.dropboxusercontent.com/s/pc668ppo833nyef/FRANCY%20ZOLAQUE.wav?dl=0>

⁹ Relato recopilado por Angie Quimbay, estudiante de la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

¹⁰ El audio puede escucharse en: <https://dl.dropboxusercontent.com/s/lw429g5b7mqk9xc/ANGIE%20QUIMBAY.wav?dl=0>

Apreciación

Mi nombre es Angie Quimbay Rincón, psicóloga de profesión y me desempeño como orientadora escolar en un colegio distrital, ubicado en el centro de Bogotá con unas dinámicas contextuales enmarcadas en la violencia social, violencia doméstica, uso y distribución de sustancias psicoactivas, habitabilidad en calle, zonas de tolerancia, pandillismo, entre otras; catalogando esta población como muy vulnerable a nivel social.

Pese a lo anterior al igual que el 95 % de los colegios en Colombia, dirige su funcionamiento dentro de una normatividad y rigurosidad académica en términos de disciplina, modos correctos e incorrectos de comportamiento al interior del plantel, los cuales están normalizados por un “debido proceso, juzgamiento de faltas” que atentan contra el manual de convivencia.

Mi quehacer dentro de la institución está enmarcado dentro de este “debido proceso” por lo cual llegan a mí, casos de difícil manejo y que supone han desbordado la capacidad de “entes procesales” anteriores, tales como docentes, familia y coordinadores, quienes esperan que la falta sea tipificada, se identifiquen las sanciones pertinentes, para de ser necesario y si la situación así lo amerita, remitir a entidades externas o en el peor de los casos “solicitar un cambio de ambiente escolar”, es decir pasar el “problema” de unos a otros.

El relato que acabamos de oír es una muestra de esa realidad que rompe cualquier “debido proceso” cualquier intento de “tipificar” la falta cometida o la búsqueda de “sanciones” a una niña catalogada “como la niña violenta del salón”, motivo por el cual es remitida a mi dependencia.

Tener la posibilidad de entender el porqué del comportamiento de esta niña, solo es posible si le damos espacio a que la niña cuente su historia, que se le dé la importancia a sus palabras y sean estas las que configuren el sentido de su actuar en la escuela.

El seminario “Lengua materna, narrativas, lenguaje y poética” me ayudó a confirmar el sentido que tiene darle espacio a la narración infantil. En este relato vemos como una pequeña niña de 6 años de edad, evidencia una gran capacidad narrativa, donde claramente se identifican las complejas partes de un relato, como lo harían autores como Labov, haciendo

de este un relato fluido frente a su contenido, puesto que la niña maneja tiempos, personajes, acciones complicantes, polifonías (hablar desde el otro), no solo asume la postura de narrador sino de actor en su propio relato, la utilización de onomatopeyas, en fin todos los elementos que se requiere para construir un relato.

Para finalizar y aportando a la construcción de acciones tendientes a mejorar el quehacer de quienes trabajamos e investigamos para la infancia, esta investigación busca aportar a la transformación de estos espacios punitivos (coordinación-orientación) en espacios de escucha donde nos salimos de ver a una “niña violenta” a entender el contexto, disponernos a escuchar esa historia de la niña sin juzgarla, identificar esa familia que también le enseña a la niña, podríamos ser más efectivos en la intervención desde la escuela, contexto donde emergen miles de problemáticas, pero que continuamente intentamos acallar por un sistema que lo único que busca es juzgar y sancionar

Relato D¹¹

Cuando tenía 7 años, un día yo iba montando bicicleta e iba observando todo lo que había a mi alrededor hasta que se hizo de noche y yo empecé a sentir sueño, se me cerraban los ojos, cabeceaba, me estaba durmiendo, cuando de pronto me estrellé contra un carro, volé por el aire y me golpeé la cabeza, caí al piso. Me chorreó sangre por toda la cara. Cuando me traté de parar, no pude, me tocó sentarme. Y quedarme ahí un rato.

Después paré un taxi y me llevó al hospital. Allí el doctor me examinó, me tocó la pierna y me dolió terriblemente. Me acostaron y me quede ahí dormido. Después, después, después, después, después me desperté, me pude parar, me quitaron el yeso y pude caminar e irme para la casa. Allí pude jugar videojuegos, con el celular, con el computador, hum... con la tablet. Me gustaba mucho caminar cerca a la casa, subirme al columpio y columpiarme hacia adelante y hacia atrás por un buen rato.

¹¹ Relato recopilado por Viviana Macías, estudiante de la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Después me devolvía a la casa a comer. Mi mamá se había ido a trabajar, mi papá se había ido a trabajar, mi hermana se había ido a estudiar, mi hermano se había ido a estudiar y yo estaba solo y triste. Entonces buscaba y miraba desde mi casa a los que jugaban en el parque. A mí me gusta mucho jugar allí pero me tocaba mirar y mirar desde mi casa hasta que se hacía de noche y a las 11 llegaba mi mamá, yo le decía: "Buenos días" y ella me daba un beso en la mejilla, yo le dije que había estado juicioso, que había comido y que todo estaba bien. Después yo me senté a jugar videojuegos y después me fui a jugar, caminé, salí de la casa cogí la bicicleta y me fui a montar en la rampa. Allí, subía y bajaba, subía y hacia hasta que me bajé y caminé hasta la casa y me acosté a dormir¹² (Keifer, estudiante grado tercero).

Apreciación

Keifer tiene habilidad de expresión gestual y corporal en el espacio, expresión lengua de señas en el relato de la vida, pero necesita manejar discurso de lengua de señas y necesita coherencia de la gramática de lengua de señas, repetir cinco veces palabras como "después", que significa mucho tiempo, también incumplimiento de información de personas (mamá, papá, hermanos y amigos) y necesita diálogo con las personas. Él cuenta la verdad de su situación ya que a veces se encuentra solo y triste por su familia.

Estoy reflexionando en la situación del niño sordo que se siente solo y triste por su familia, Keifer cuenta de su dolor de cabeza y que chorreó sangre, se sentía débil y afectado el cuerpo y solo, como la familia no entiende la situación, pero quien lo ayuda para llevarlo al hospital y no hay servicio de intérprete, la familia no sabe lengua de señas como comunicación con el hijo por eso la sociedad no sabe conocer la comunidad sorda y comunicarse con lengua de señas se necesita para la información en la educación, trabajo, salud y vida social, además, es importante esta responsabilidad en la familia, que aprenda comunicación de lengua de señas para que su hijo pueda entender en el contexto la realidad de la vida cotidiana y de la comunidad

Referencias

- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Benveniste, É. (1974). *Problemas de lingüística general*. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Benveniste, É. (1966). Chapitre XXI: De la subjectivité dans le langage. En: É. Benvéniste, *Problèmes de linguistique générale* (pp. 258-266). Paris: Gallimard.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. 1ª ed. Madrid: Visor.
- Cabrejo, E. (2007). Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y las niñas. En: *Lenguaje y saberes infantiles* (pp. 29-50). Bogotá: Net Educativa.
- Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño (2017). *Tripulantes Radio* [Blog]. <http://tripulantesradio.blogspot.com.co/>
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris: Éditions de Minuit.
- Ducrot, O. (1990). *Polifonía y argumentación*. 1ª ed. Cali: Universidad del Valle.
- François, F. (1984). Les oppositions verbo-nominales et leur développement chez l'enfant. *Modèles Linguistiques*, vi(6): 53-65.
- François, F. (1993). L'enfant et les récits. En: *Pratiques de l'oral. Dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris: Nathan - Pédagogie.
- Labov, W. (1988). *La transformación de la experiencia en sintaxis narrativa*. Cali: Universidad del Valle.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale*. Paris: Hachette Supérieur.

Bibliografía adicional

- Santamaría, F. A. (2005). Constances et différences dans l'organisation de récits d'enfants colombiens: évènements qui «font peur» racontés par des filles et des garçons de 5 à 13 ans (Tesis Doctoral en Ciencias del Lenguaje). Université Paris V René Descartes, Faculté des Sciences Humaines et Sociales.
- Santamaría, F. A.; Barreto, M. (2007). *Lenguaje y saberes infantiles*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Santamaría, F. A.; Reina, C.; Bothert, K. & Balanta, N. (2008). *Mundos y narrativas de jóvenes*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas

¹² El video puede verse en: <https://www.youtube.com/watch?v=QAVkY-5cl1811>

Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2017). *Mediateca Tripulantes Radio*. Cátedra Unesco. Recuperado de: http://comunidad.udistrital.edu.co/catedraunesco/?page_id=70

Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2017). *Sitio web Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño*. Recuperado de: <http://www.catedraunesco.org/>



Guía para los autores

Infancias Imágenes se consolida como una revista de carácter científico, que divulga los saberes, las experiencias y demás conocimientos que se vienen produciendo en los grupos de investigación, los programas de pregrado, posgrado y demás instancias interesadas en el campo de la infancia, enmarcada en la educación y el lenguaje.

La periodicidad de la revista es semestral y se ha organizado en cuatro secciones, con las que se busca agrupar la variada producción textual:

Imágenes de investigación

- *Artículos de investigación científica:* resultado de proyectos de investigación terminados y preferiblemente financiados por algún organismo internacional o nacional. La estructura utilizada debe contener explícita o implícitamente cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- *Artículos de reflexión:* documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, la cual recurre a fuentes originales.
- *Artículos de revisión:* estudios hechos por el autor con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, de sus evoluciones durante un periodo específico y donde se señalan las perspectivas de su desarrollo y de su evolución futura. Integra un hilo de trabajos realizados sobre una temática. Requiere riqueza en las referencias bibliográficas (mínimo 50).

En esta sección los artículos tendrán una extensión de 20 a 25 páginas.

Textos y contextos

Esta sección está dedicada a motivar la producción escrita sobre diferentes tipos de textos.

- Artículos de reflexión sobre los campos de la infancia, el lenguaje y la educación que no provengan de investigación.
- Artículo corto: documento breve que representa avances de los resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
- Reposte de caso: documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

En esta sección los artículos tendrán una extensión de 10 a 15 páginas.

Perfiles y perspectivas:

Presenta artículos y textos no necesariamente científicos de avances, experiencias y saberes que se relacionen con la situación de la niñez.

Entrevistas o crónicas en las que se precisa sobre los saberes construidos a través de la experiencia de un investigador, un artista o un maestro.

Entrevista y perfil autobiográfico de un personaje destacado en el ámbito de la infancia.

Escritos y textos que desde lo literario sirvan para el deleite, la creación y la reflexión.

Reseñas de libros, tesis y eventos.

Las entrevistas, las reseñas, las biografías, los reportajes y los textos se excluyen del resumen y palabras clave.

En las reseñas el texto se encabezará con los datos generales del libro: autor, editorial, año, número de páginas y ciudad. La reseñas de proyectos e investigaciones se encabezarán con los datos generales del proyecto: director(a), investigador(a), asistente, coinvestigador(a), asesor(a) externo(a), auxiliares y entidades cofinanciadoras.

En esta sección la extensión máxima será de 5 páginas.

Lo mejor de otras publicaciones:

En esta sección se presentan artículos que han sido publicados en otras revistas y publicaciones que se consideran relevantes para las discusiones y reflexiones sobre el tema de la infancia. Estos artículos se publican previa autorización de los autores.

En esta sección la extensión mínima es de 10 páginas.

Separata especial

Esta sección es ocasional y está dedicada a la divulgación de producciones resultado de eventos académicos como seminarios internacionales, coloquios o simposios sobre los temas de la revista.

En esta sección la extensión máxima será de 15 páginas.

Parámetros generales

Los documentos deben presentarse en formato Word, letra de 12 puntos, fuente Times New Roman, interlineado 1,5 (excluye ilustraciones y cuadros). Hoja tamaño carta.

- Todo artículo deberá venir con el título de trabajo no más de 12 palabras seguido de un asterisco que remita a una nota a pie de página en donde se especifican las características de la investigación. En esta nota debe indicarse la fecha de inicio y finalización de la investigación, o si esta aún se encuentra en curso.
- Dentro del documento no debe colocarse el nombre del autor o los autores, así mismo ninguna información asociada a ellos.
- **Resumen** en lengua española y **abstract** en lengua inglesa (máximo de 150 palabras) donde se incluya la pregunta de investigación, marco teórico, metodología, hallazgos y conclusiones. El resumen debe ser preciso, completo, conciso y específico.
- A continuación del resumen se indican las **palabras clave**, en español, y **keywords**, en inglés, de tres a diez que permitan al lector identificar el tema del artículo. Para ampliar la indexación es importante que evitar que en las palabras clave se repitan las del título.
- Los artículos deben tener máximo 7500 palabras (incluida la lista de referencias). Las notas deben ir a pie de página en estilo automático de Word registrando su numeración en el cuerpo del artículo, no al final del texto.
- La información estadística o gráfica debe organizarse en tablas o gráficos. Estos se enumeran de manera consecutiva según se mencionan en el texto y se identifican con la palabra "Tabla" (o "Gráfico") y un número arábigo centrados, en la

parte superior (la numeración de las tablas debe ser diferente a las de las Figuras). La tabla o el gráfico se titula en letras redondas. Las tablas y gráficos deben incluir la fuente en la parte inferior.

- Las imágenes y gráficos que acompañen los textos deberán estar en formato JPG, y no tener una resolución inferior a 300dpi. Las fotografías o ilustraciones deben enviarse dentro del texto en el lugar que corresponda. Los diagramas, dibujos, figuras, fotografías o ilustraciones deben ir con numeración seguida y un subtítulo que empiece con "Figura": luego deberá indicarse muy brevemente el contenido de dicha figura, debe incluir la fuente en la parte inferior. No debe incluirse material gráfico sujeto a *copyright* sin tener permiso escrito.
- No se reciben anexos al final del texto, deben ir incluidos conjuntamente en el texto para su análisis y observación de sentido (tablas, gráficas, fotos, etc.).
- La revista *Infancias Imágenes* solicitará a los autores que autoricen, mediante la licencia de uso parcial, la reproducción, publicación y difusión de su artículo a través de medios impresos y electrónicos con fines académicos, culturales y científicos.
- La revista *Infancias Imágenes* hace explícito que si se utiliza material protegido por *copyright*, los autores se hacen responsables de obtener permiso escrito de quienes tienen los derechos patrimoniales.

En principio citar más de una tabla o gráfica de un mismo libro o artículo o un trozo de 500 palabras o más, requiere permiso previo por escrito del titular del derecho.

El *copyright* se reserva los derechos exclusivos de reproducción y distribución de los artículos incluyendo las separatas, las reproducciones fotocopiadas, en formatos electrónicos, o de otro tipo, así como las traducciones.

- Si el artículo ha sido o va a ser publicado en otras revistas o medios, es necesario que los autores a pie de página citen el nombre completo, edición, volumen y año de dicha(s) publicación(es).
- El material publicado en la revista *Infancias Imágenes* puede ser reproducido haciendo referencia a su fuente.
- La recepción de un artículo se acusará de inmediato. La recepción de los artículos no implica necesariamente su publicación, los textos deben seguir un proceso de evaluación realizado por pares académicos. En caso de que el artículo no sea aceptado para su publicación, la revista se compromete a dar a conocer al autor los resultados de la evaluación.
- Al momento de efectuar el envío de los artículos a la revista a través de la plataforma OJS, los autores deben suministrar la totalidad de la información de autor(es), para ingresar a la base de datos de la revista y ser tenido en cuenta en diferentes procesos académicos que adelante la publicación.
- El proceso de evaluación será anónimo de doble vía. Por eso es importante no colocar el nombre dentro del documento para garantizar una **revisión imparcial**.
- En el artículo seleccionado para su publicación la revista se citará al autor o autores con nombres y apellidos, título académico, afiliación institucional, cargo y correo electrónico.
- Para las referencias se debe adoptar el modelo del manual de estilo de publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA). Para la última versión se puede visitar el siguiente link:

<http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/GuiaRevMarzo2012APA6taEd.pdf>

DECLARACIÓN DE ÉTICA Y BUENAS PRÁCTICAS

El Comité Editorial de la revista *Infancias Imágenes* está comprometido con altos estándares de ética y buenas prácticas en la difusión y transferencia del conocimiento, para garantizar el rigor y la calidad científica. Por ello, ha adoptado como referencia el Código de Conducta que, para editores de revistas científicas, ha establecido el Comité de Ética de Publicaciones (COPE: Committee on Publication Ethics) dentro de los cuales se destaca:

Obligaciones y responsabilidades generales del equipo editorial

En su calidad de máximos responsables de la revista, el comité y el equipo editorial de *Infancias Imágenes* se comprometen a:

- Aunar esfuerzos para satisfacer las necesidades de los lectores y autores.
- Propender por el mejoramiento continuo de la revista.
- Asegurar la calidad del material que se publica.
- Velar por la libertad de expresión.
- Mantener la integridad académica de su contenido.
- Impedir que intereses comerciales comprometan los criterios intelectuales.
- Publicar correcciones, aclaraciones, retracciones y disculpas cuando sea necesario.

Relaciones con los lectores

Los lectores estarán informados acerca de quién ha financiado la investigación y sobre su papel en la investigación.

Relaciones con los autores

Infancias Imágenes se compromete a asegurar la calidad del material que publica, informando sobre los objetivos y normas de la revista. Las

decisiones del Comité Editorial para aceptar o rechazar un documento para su publicación se basan únicamente en la relevancia del trabajo, su originalidad y la pertinencia del estudio con relación a la línea editorial de la revista.

La revista incluye una descripción de los procesos para la evaluación por pares de cada trabajo recibido. Cuenta con una guía de autores en la que se presenta esta información. Dicha guía se actualiza regularmente. Se reconoce el derecho de los autores a apelar las decisiones editoriales.

El Comité Editorial no modificará su decisión en la aceptación de envíos, a menos que se detecten irregularidades o situaciones extraordinarias. Cualquier cambio en los miembros del equipo editorial no afectará las decisiones ya tomadas, salvo casos excepcionales en los que confluayan graves circunstancias.

Relaciones con los evaluadores

Infancias Imágenes pone a disposición de los evaluadores una guía acerca de lo que se espera de ellos. La identidad de los evaluadores se encuentra en todo momento protegida, garantizando su anonimato.

Proceso de evaluación por pares

Infancias Imágenes garantiza que el material remitido para su publicación será considerado como materia reservada y confidencial mientras que se evalúa (doble ciego).

Reclamaciones

Infancias Imágenes se compromete responder con rapidez a las quejas recibidas y a velar para que los demandantes insatisfechos puedan tramitar todas sus quejas. En cualquier caso, si los

interesados no consiguen satisfacer sus reclamaciones, se considera que están en su derecho de elevar sus protestas a otras instancias.

Fomento de la integridad académica

Infancias Imágenes asegura que el material que publica se ajusta a las normas éticas internacionalmente aceptadas.

Protección de datos individuales

Infancias Imágenes garantiza la confidencialidad de la información individual (por ejemplo, de los profesores o alumnos participantes como colaboradores o sujetos de estudio en las investigaciones presentadas).

Seguimiento de malas prácticas

Infancias Imágenes asume su obligación para actuar en consecuencia en caso de sospecha de malas prácticas o conductas inadecuadas. Esta obligación se extiende tanto a los documentos publicados como a los no publicados. El Comité Editorial no solo rechazará los manuscritos que planteen dudas sobre una posible mala conducta, sino que se considera éticamente obligado a denunciar los supuestos casos de mala conducta. Desde la revista se realizarán todos los esfuerzos razonables para asegurar que los trabajos sometidos a evaluación sean rigurosos y éticamente adecuados.

Integridad y rigor académico

Cada vez que se tenga constancia de que algún trabajo publicado contiene inexactitudes importantes, declaraciones engañosas o distorsionadas, debe ser corregido de forma inmediata.

En caso de detectarse algún trabajo cuyo contenido sea fraudulento, será retirado tan pronto como se conozca, informando inmediatamente tanto a los lectores como a los sistemas de indexación.

Se consideran prácticas inadmisibles, y como tal se denunciarán las siguientes: el envío simultáneo de un mismo trabajo a varias revistas, la publicación duplicada o con cambios irrelevantes o parafraseo del mismo trabajo, o la fragmentación artificial de un trabajo en varios artículos.

Relaciones con los propietarios y editores de revistas

La relación entre editores, editoriales y propietarios estará sujeta al principio de independencia editorial. *Infancias Imágenes* garantizará siempre que los artículos se publiquen con base en su calidad e idoneidad para los lectores, y no con vistas a un beneficio económico o político. En este sentido, el hecho de que la revista no se rija por intereses económicos y defienda el ideal de libre acceso al conocimiento universal y gratuito, facilita dicha independencia.

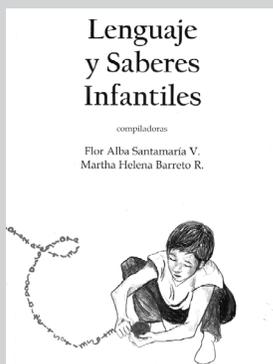
Conflicto de intereses

Infancias Imágenes establecerá los mecanismos necesarios para evitar o resolver los posibles conflictos de intereses entre autores, evaluadores o el propio equipo editorial.

Quejas/denuncias

Cualquier autor, lector, evaluador o editor puede remitir sus quejas a los organismos competentes.

Producciones de la Cátedra UNESCO en desarrollo del Niño



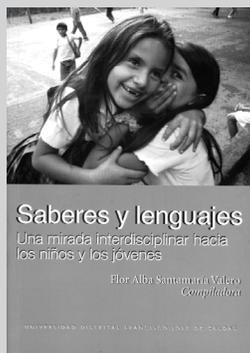
ISBN 978-958-8247-99-1
Año: 2007
Páginas: 178
Disponible en físico

Título: *Lenguajes y saberes infantiles*

Compiladoras: Flor Alba Santamaría
Martha Helena Barreto

Editorial: *Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

Estas páginas tienen como finalidad conservar algunas huellas de las intervenciones que se realizaron durante el Seminario Internacional Lenguaje y Saberes Infantiles, organizado por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño y el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes de la Universidad Francisco José de Caldas; al mismo tiempo que pretende dar paso a la discusión sobre el complejo y diverso tema del lenguaje y los saberes infantiles para contribuir a la conformación de una escuela de pensamiento sobre este tema.



ISBN: 978-958-8337-36-4
Año: 2008
Tamaño: 17x24 cm
Páginas: 180

Título: *Saberes y lenguajes: una mirada interdisciplinar hacia los niños y los jóvenes*

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: *Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

En abril de 2007, se realizó el II Seminario Internacional de Lenguaje y Saberes Infantiles organizado por la Cátedra Unesco en desarrollo del niño y por el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes, que reunió a una gran variedad de investigadores, profesionales, académicos y estudiantes para profundizar las relaciones entre el lenguaje, los saberes y la infancia. En dicho evento, vivido como algo singular y efímero, surge la idea de asir lo volátil y lo transitorio, para transmutarlo a través de una especie de magia alquimista, en algo palpable y duradero: un libro. Sin embargo, la esencia de lo fugaz retorna cuando los autores empiezan a conversar con el lector, cuando se toca el pensamiento, se reflexiona y se discute.



ISBN 978-958-8337-55-5
Año: 2009
Páginas: 80
Lectura por cara y cruz
Libro álbum
Disponible en físico

Título: *Contar y pintar el agua: una experiencia ecopedagógica con niños de escuelas rurales*

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: *Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

El libro *Contar y pintar el agua* nace y fluye como la corriente de agua que en su espuma deja entrever los rostros y las almas de los niños narradores, pintores de paisajes, de mundos llenos de espontaneidad y colorido. De los encuentros con los niños guiados por sus maestros y por algunos padres de familia, surgió una relación semejante a las aguas del río que corre y se renueva a cada instante, permitiéndonos plasmar lo vivido en colores y en papel.

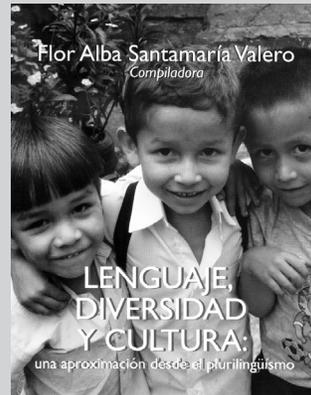


ISBN: 978-958-8337-62-3
Páginas: 96
Año: 2009
Disponible en físico

Título: *Los niños en la radio. “Tripulantes: una aventura por la radio infantil”*

Compiladora: María José Román

Opinar, preguntary contar. Niños y niñas investigando, aprendiendo entre ellos, entre amigos, riéndose y divirtiéndose; chicos y chicas conscientes de sus derechos y fortaleciendo cada vez más sus habilidades comunicativas, esos son *Los niños en la radio*. Este libro permite un acercamiento a la radio infantil y presenta una breve reseña de la radio en Colombia y de la relación entre esta medio y la educación, y un recuento metodológico de tripulantes y de otras experiencias. Es una invitación a docentes, investigadores, estudiantes y cuidadores a dar inicio a nuevos procesos de realización de radio participativa con niños y niñas.



ISBN 978-958-8337-71-5
Año: 2010
Páginas: 112
Disponible en físico

Título: *Lenguaje, diversidad y cultura: una aproximación desde el plurilingüismo*

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Este libro recoge las experiencias compartidas por investigadores, docentes y estudiantes que asistieron al III Seminario Internacional Saberes y Lenguajes “Una aproximación desde el plurilingüismo a la diversidad”. Las reflexiones originadas del diálogo entre conferencistas y asistentes buscan definir cuál es el papel de la educación y el lenguaje en la consolidación de comunidades de aprendizaje, teniendo en cuenta la diversidad de saberes, lenguajes y pensamientos como referentes principales en la construcción de nuestro presente.



ISBN 978-958-8337-98-2
Año: 2011
Páginas: 148

Título: *Los saberes de los niños acerca de los recursos hídricos: una aproximación a sus narrativas e interacciones*

Autoras: Flor Alba Santamaría, Carolina Rodríguez, Karina Bothert, Andrea Ruiz

Editorial: Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

La pregunta esencial que dio origen a la investigación, cuyos resultados se plasman en este libro, tuvo que ver con los saberes que poseen los niños y las niñas en contextos rurales y urbanos con respecto a un elemento esencial como lo es el agua. En las metáforas infinitas expresadas en las voces de los niños, el equipo de investigación, desde una mirada interdisciplinaria, comprendió la riqueza de saberes que tienen los niños acerca del agua que fluye por el río y que la observan a diario en el recorrido de la escuela y de su barrio.

Otras producciones académicas



ISBN 743093-837393-93737
Año: 2012
Páginas: 184

Título: *Niños y niñas: la expresión de sus saberes y lenguajes a través de las tecnologías de la información y la comunicación*

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: *Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

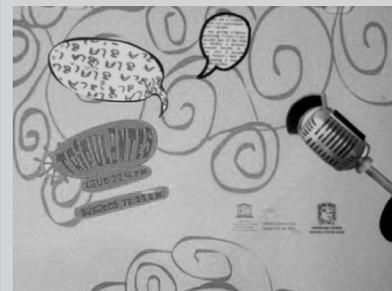
Este libro recoge las experiencias compartidas y los diálogos de saberes producto del IV Seminario Internacional de la Cátedra Unesco. Las conferencias sobre el aprendizaje en mundos digitales y la vida cotidiana de los niños en la red, de la investigadora española Pilar Lacasa fueron el eje conductor de los paneles y diálogos de este encuentro donde especialistas, profesores, estudiantes y niños creadores y protagonistas expresaron y pusieron en escena sus conocimientos y saberes y posibilidades de las TIC en la educación y en la conformación de comunidades de aprendizaje.



Duración: 30 Minutos
Años: desde 2007
Pueden escucharse los audios en línea
Términos de búsqueda:
tripulantesradio.blogspot.com

Programa de radio infantil Tripulantes

Tripulantes es un espacio educativo e informativo, divertido y entretenido dedicado a los niños y jóvenes que se preparan para afrontar el reto de crecer, de aprender, de establecer relaciones con los demás. El nombre hace referencia a la tripulación de una nave, a un grupo de personas que debe mantener un diálogo continuo para tomar colectivamente decisiones que favorezcan el bienestar de todos. Laura, Ana María, Duván, Nico y Julián se convierten en los tripulantes, viajeros, aventureros, recolectores de información que viajan en una radio nave que les permite ir a otros lugares, conocer personas de otros mundos y llegar a miles de hogares bogotanos. Cada sábado uno de ellos llega con una anécdota que vivió, una historia que escuchó o un suceso que vio, y se lo cuenta a sus amigos, quienes analizan y comentan desde su propia perspectiva.



Documental en DVD
Año: 2010

Título: *Tripulantes: una aventura por la radio infantil*

Realizadora: Milena Forero

Este corto documental presenta las concepciones de los niños “tripulantes” acerca de sus experiencias en la radio infantil. Ha sido presentado en el Festival de Cine Infantil Cinecita, en Santa Marta, en julio de 2010, en la XXIII Feria Internacional del Libro de Bogotá y en el IV Seminario Internacional de la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño “Niños y niñas: la expresión de sus saberes y lenguajes a través de las tecnologías de la información y la comunicación”, en octubre de 2010.



2 DVD de audio
Año: 2009

Título: *Los niños en la radio: lo mejor de Tripulantes*

Autor: Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño

Este producto sonoro está compuesto por dos DVD que recogen las mejores emisiones de *Tripulantes*, programa de radio infantil de la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que constituye un espacio para las voces de los niños y las niñas de Bogotá, en uno de los medios de comunicación más importantes del país.



Documental en DVD
Año: 2008

Título: *Almas, rostros y paisajes: una aproximación a los saberes de niños y niñas en Boyacá y Santander acerca de los recursos hídricos de su entorno*

Este documental recoge el proceso y desarrollo del proyecto de investigación realizado con el mismo nombre. Se presentan los lineamientos del proyecto, las experiencias y los relatos de los niños en sus contextos.



Video experimental en DVD
Año: 2004

Título: *SensaciónES*

Este es un video experimental que busca explorar las posibilidades de la imaginación, la creatividad y la construcción de mundos en el público infantil. Ha sido utilizado también como material para la realización de talleres de sensaciones, sensibilidad y creación.

Participó en el Festival de Cine de Cartagena, edición 2004.

Si está interesado en hacer intercambio de publicaciones para fines científicos y académicos, contáctenos al correo electrónico catedraunesco@udistrital.edu.co o al teléfono + 571 323 93 00, ext. 1704.

La Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño está al servicio de las investigaciones, proyectos y experiencias en infancia que tengan al niño y a la niña como centro de acción y reflexión.